مقدمة في أسس المتلازمات اللغوية

تأليف
David Wood

ترجمة
د. عبدالله بن علي الأسمري

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Scanned by CamScanner

ح دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٠هـ (٢٠١٨م)

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

وود، ديفيد

مقدمة في أسس المتلازمات اللغوية / ديفيد وود، ترجمة عبدالله بن علي الأسمري

- الرياض، ١٤٣٩هـ.

٢٣٦ ص؛ ١٧سم × ٢٤ سم

ردمك: ٠ - ٦٨٩ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

١ - اللغات أ. الاسمري، عبدالله علي (مترجم) ب. العنوان

ديوي ٤٠٠ ١٤٤٠/٩١٦

رقم الإيداع: ١٤٤٠/٩١٦

ردمك: ٠ - ٦٨٩ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

Fundamentals of Formulaic Language an Introduction: An introduction
By: David Wood
Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury Publishing PIc
@ David Wood, 2015

وافق المجلس العلمي على نشر هذا الكتاب في اجتماعه السادس عشر للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ المعقود بتاريخ ٧/ ٨/ ١٤٣٩هـ الموافق ٢٣/ ٤/ ٢٠١٨م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Scanned by CamScanner

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة في أسس المتلازمات اللغوية

تأليف

David Wood

ترجمة

د. عبدالله بن علي الأسمري

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد – قسم اللغة الإنجليزية والترجمة

كلية اللغات والترجمة – جامعة الملك سعود

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

ح دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٣٩هـ (٢٠١٨م)

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

وود، ديفيد

مقدمة في أسس المتلازمات اللغوية / ديفيد وود، ترجمة عبدالله بن علي الأسمري - الرياض، ١٤٣٩هـ.

؟؟ ص؛ ١٧سم × ٢٤ سم

ردمك: ؟؟ – ؟؟ – ٥٠٧ – ٦٠٣ – ٩٧٨

١ -

رقم الإيداع:

ردمك: – ٦٠٣ – ٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

Fundamentals of Formulaic Language an Introduction: An introduction
By: David Wood
Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury Publishing PIc
@ David Wood, 2015

وافق المجلس العلمي على نشر هذا الكتاب في اجتماعه السادس عشر للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، المعقود بتاريخ ٧/ ٨/ ١٤٣٩هـ، الموافق ٢٣/ ٤/ ٢٠١٨م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

مقدمة المترجم

يأتي هذا الكتاب تتويجاً للجهود التي بذلها المؤلف خلال السنوات الماضية في التعريف بموضوع المتلازمات اللغوية وتوجيه الباحثين وطلاب الدراسات العليا والمهتمين للدور المتنامي الذي يلعبه هذا العِلم في الدراسات اللغوية بشكل عام وجوانبها التطبيقية على وجه الخصوص. يقدم المؤلف في فاتحة الكتاب لمحة تاريخية عن البحوث التي أُنجزت في هذا المجال عبر العقود الماضية والجهود التي بذلها باحثون في حقول علم الأناسة (الأنثروبولوجيا) والفلسفة، وعلم الاجتماع واللغات، وغيرها في إبراز دور المتلازمات اللفظية في تلك الحقول المعرفية. يسلط المؤلف الضوء أيضاً على الآلية العلمية في التَعرّف على المتلازمات اللفظية والبرامج الحاسوبية التي تساعد الباحثين في جمع كم هائل من المدونات النصوصية وحفظها وتحليلها ومعالجتها إحصائياً. يعرّج المؤلف بعد ذلك إلى جملة من القضايا المحورية في دراسة علم المتلازمات اللغوية من قبيل طرق اكتساب تلك المتلازمات في لغة الإنسان الأم واللغة الثانية، وعلاقة ذلك بمهارات مثل الطلاقة اللغوية والكتابة الأكاديمية. يُكرّس المؤلف في خاتمة الكتاب فصلين للحديث عن الجوانب التطبيقية في دراسة المتلازمات اللغوية وجملة من الجوانب التي لا يزال يلفها الغموض والتي تستلزم المزيد من البحث والدراسة.

يعتبر هذا الكتاب مكملاً لسلسلة من الكتب التي ظهرت خلال العقود الماضية والتي عرّفت القراء بموضوع "اللغة المتلازمة formulaic language " والإشكالات التي لازمت هذا المصطلح ومدى التقدم الذي أُحرز في هذا المجال خصوصاً بعد الثورة الحاسوبية والتي مكّنت الباحثين من معالجة النصوص في مجالات علمية واسعة كان البحث فيها مرهقاً لهم من جهة ويفتقد إلى الدقة في المعالجة الإحصائية من جهة أخرى. من شأن ترجمة هذا الكتاب إلى العربية أن يعرّف القراء العرب على الاتجاهات الحديثة في دراسة التلازم اللغوي والإسهامات البارزة لعلوم الحاسوب في تقريب البحث في هذا المجال الذي جذب طائفة كبيرة من العلماء والباحثين والمهتمين من مجالات شتى.

مقدمة المؤلف

يعود اهتمامي بموضوع المتلازمات اللغوية إلى منتصف التسعينيات من القرن المنصرم وذلك أثناء عملي أستاذاً في واحدة من كبرى الجامعات لمادتي تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL وتدريس اللغة الإنجليزية في المجالات الأكاديمية. كنت مهتماً على وجه الخصوص بتدريس "مهارة التحدث" والصعوبات التي تعترض طريق العديد من المتعلمين للغة، يأتي على رأسها مهارة الكلام من حيث حدوثه بشكل ارتجالي ومباشر. أثناء بحثي في المصادر والمراجع عما يمكن أن يعينني على التدريس لفت نظري كثرة تكرار مصطلح "الطلاقة اللغوية fluency " في الدراسات السابقة. بدأت في البحث عن الآليات النفس-لغوية والدراسات التي أُنجزت في سبر غور طبيعة "الطلاقة اللغوية" ووجدت إحالات عدة لموضوع المتلازمات اللغوية. أشارت بعض الدراسات التي أطلعت عليها إلى أن ثمة دور تلعبه المتلازمات اللغوية في تقوية الطلاقة اللغوية لدى المتحدثين، بينما أشارت أخرى إلى أنها من الأسس المهمة في مجال التواصل ومهارة الحديث. استمرت تلك الظاهرة المخاتلة في الاستحواذ على جل تفكيري خلال السنوات التي خلت، مما حدى بي إلى الانخراط في الإشراف على رسائل دكتوراه عدة كانت تهدف إلى فحص العلاقة بين اللغويات المتلازمة والطلاقة اللغوية وقياسها.

لا تزال دراسة المتلازمات اللغوية تثير أهمامي كثيراً، وقد تمخض عن هذا الاهتمام قيامي بدراستها من جوانب عدة ، منها ما هو متعلق بالنواحي التعليمية وأخرى بالجوانب النصوصية. رأيت بأم عيني كيف أصبح مجموعة من طلابي مولعين بدراسة المتلازمات اللغوية في مجالات عدة مثل الكتابة الأكاديمية أو لغة الأطفال المصابين بالتوحد أو الكتب الدراسية أو الخطاب الرسمي، وكذلك في مجالات عدة أخرى. قمت بإلقاء محاضرات عامة عن هذا الموضوع، كما أشرفت على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه. كنت ألاحظ في أثناء ذلك المعاناة التي يشعر بها الطلاب من كثرة وتنوع البحوث والدراسات السابقة التي أُنجزت في هذا المجال. إن الطبيعة المتشعبة لهذا المجال تُحتِم على الطلاب الإلمام السريع بمجموعة من المفاهيم في مجالات عدة ومتفرقة مثل: علم

اللغويات النفسية، وأبحاث المفردات وتحليل الخطاب. ومما زاد الطين بله أنه اتضح بشكل يدعوا للأسى أن أغلب التراث العلمي المكتوب في هذا المجال مستعصٍ على فهم العديد من القراء، خصوصاً للبعض ممن دخل هذا المجال حديثاً. لقد أسهمت المفاهيم المعقدة والمصادر المتنوعة والتراث المكتوب المبهم في صعوبة إرساء دعائم صلبة لهذا الحقل المعرفي.

كل هذا دفعني لوضع تصور علمي يكون مرجعاً للقادمين الجدد إلى هذا الميدان. إن الهدف من هذا الكتاب أن يكون مصدراً للمعرفة للباحثين الجدد ابتداءً وقبل كل شيء، ولكنه أيضا يمكن أن يكون مرجعاً مهماً للباحثين المتمرسين. لا أستطيع أن أنسب محتوى هذا الكتاب لي شخصياً ولكنه خلاصة لجهود العديد من الأشخاص على مدى عقود عده. اعتمدت في كل ذلك على مصادر عده بعضها لبحوث أصيلة والبعض الأخر لمستخلصات وأوراق بحثية تحصر ما استجد من بحث في هذا المجال بالإضافة إلى الكتب التي تحوي بين دفتيها أوراق علمية متفرقة وهلم جرا.

ليس الغرض من هذا الكتاب أن يقدم قراءة كاملة لكل الدراسات التي أُنجزت في هذا الحقل حتى وقتنا الحاضر، ولكن الغرض منه أن يكون تمهيداً يستطيع القارئ أن ينطلق منه إلى غيره كلما كان هناك حاجة لذلك. سيلحظ القارئ أن بعض أقسام الكتاب تناولت الدراسات السابقة بعمق دون غيرها وذلك بسبب ضيق المساحة من جهة ومن جهة أخرى لما أتصوره أنا من حاجة بعض الموضوعات للمزيد من العناية.

إنني أنصح من يستخدم هذا الكتاب كمرجع أن لا يغيب ذلك عن ذهنه ويقوم بتوجيه طلابه لكيفية الاستزادة في أي من المجالات العلمية التي يحتاجون إليها. تناول الكتاب موضوعات شتى، تعمق في بعضها، والبعض الآخر تطرق إليها بشكل سريع. يبدو هذا لا مفر منه إذا أخذنا أن كتاباً كهذا يقدم خلاصة موضوعات عدة أعدها كاتب بمفرده. للقارئ مطلق الحرية في انتقاء وتنقيح ومواءمة وتوضيح أياً من مواد هذا الكتاب.

آمل أن يكون هذا الكتاب خير عون للمعلمين والطلاب في هذا المجال ومحفزاً لمن يطلع عليه بحيث يدفعه إلى مجابهة الصعاب وذلك بالبحث وتوسيع الآفاق والمضي قدماً في سبيل خلق بيئة معرفية جديدة. لابد لي من أن أزجي الشكر إلى أولئك الذين كان لبحوثهم أثر بارز في تأليف هذا الكتاب: لطلابي راندي آبل ورضا بن رجب ولينا الحسن واليسا زافيولوفا واولغا ماكينينا ولن تشن وجويل دوست. أشكر على وجه الخصوص جوشوا رومانسيو على مساهمته في مراجعة وتدقيق الكتاب.

اوتاوا

فبراير ٢٠١٥م

المحتويات

مقدمة المترجم ..... هـ
مقدمة المؤلف ..... ز

الفصل الأول: نظرة تاريخية في مجال البحث في المتلازمات اللغوية-عبر حقب زمنية وأماكن جغرافية مختلفة ١
البحوث المبكرة ٥
باحثون في مجال المتتابعات اللفظية ٥
البحوث التقليدية في مجال التلازم اللغوي ٦
علماء الدراسات الأدبية والبحث في الشعر الملحمي المغنى ٦
علماء الأنثروبولوجيا والفلكلور ٦
الفلاسفة وعلماء الاجتماع ٧
علماء الأعصاب والتحليل العصبي النفسي ٧
علماء نفس التربية ٧
علماء النحو ٨
منذ سبعينيات القرن المنصرم ٩
أنواع المتلازمات اللغوية الشفوية ١٠
الكشف عن المتلازمات اللغوية ١٠
تصنيف المتلازمات اللغوية ١٢

انتشار المتلازمات اللغوية ١٣
الكلام وعلاقة ذلك بالفهم ١٤
مرحلة الاكتساب ١٧
البحث في مجال الحُزم المعجمية ١٩
ملخص ما تم عرضه ٢٠

الفصل الثاني : طرائق التعرف على المتلازمات اللغوية–درجة تكرار المتلازمة، التمثيل النفساني لها وطرق الحكم عليها ٢٣
استخدام درجة التكرار والوسائل الإحصائية في تحديد المتلازمات اللفظية ٢٥
مقاييس نفس–لغوية ٢٨
خصائص صوتية ٢٨
استخدام حدس المتحدث الأصلي والقوائم المرجعية ٢٩
الحكم الصادر من المتحدث الأصلي ٣٠
قائمة أولى معيارية وضعها كولماس (١٩٧٩) ٣١
المتلازمات اللغوية التي يستخدمها الأطفال أثناء اكتسابهم للغة الأولى:
دراسة بيترز(١٩٨٣) ٣١
درجات التلازم اللغوي: دراسة راي ونامبا (٢٠٠٣) ٣٢
رأي المتحدث الأصلي: دراسة وود ٢٠١٠ (a) ٣٣
معايير الحكم ٣٤
إجراءات التحكيم ٣٦
القوائم الأربع التي وضعها كل من كولماس و بيترزو راي ونامبا ووود ٣٧
الخلاصة ٣٩

الفصل الثالث : تصنيف المتلازمات اللغوية–علامات وخصائص الكلمات المتجاورة ٤١
الكلمات المتجاورة ٤٤
تأثير فيرث أحد الباحثين الرواد في هذا المجال ٤٤

المناهج الأسلوبية في دراسة المركبات اللغوية ٤٦
علم المعاجم والعبارات المتجاورة ٤٧
العبارات المسكوكة ٤٧
تعريف العبارات المسكوكة ٤٧
أنواع العبارات المسكوكة ٥٠
العبارات المعجمية ٥٢
الحزمة المعجمية ٥٣
أساليب الاستعارة ٥٥
الأمثال ٥٥
التراكيب اللفظية ٥٦
الأفعال المركبة ٥٧
العبارات المتقطعة ٥٩
الخلاصة ٥٩

الفصل الرابع: المعالجة الذِّهْنيَّة للمتلازمات – كليّة وتلقائيَّة ٦٣
المعالجَة الذِّهْنيَّة: تمهيد ٦٤
المعرفة الظاهرة والمعرفة الإجرائية ٦٤
الحديثُ التلقائيُّ ٦٦
الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى ٦٦
نظريَّة اكتساب اللُّغة الثانية والكلام التلقائيّ ٦٨
حفظ واستظهار المتلازمات كوحدة واحدة ٦٩
تصور راي للمعجم الذهني المتغاير ٧٠
الشواهد الواردة على المعالجة الكُليَّة ٧١
الأبحاث الخاصَّة بمعالجة العبارات المسْكُوكَة ٧١
البحث في المتلازمات غير المسكوكة ٧٣
أبحاث أُجريت في ميدان الدماغ المعطوب للأفراد ٧٥

بحوث أخرى ٧٥
ما لذي يمكن استنتاجه؟ ٧٦
الخلاصة ٧٧

الفصل الخامس: المُتلازِمَات واكتساب اللُّغَة الأولى والثانية ٨١
اكتساب اللغة الأولى ٨٢
البحوث المبكرة ٨٢
الكفاءة التداولية والدور الذي تلعبه ٨٤
دور مزدوج لِلُّغة المتلازمة ٨٦
اكتساب اللغة الثانية ٩٠
الأُطُر النظرية لاكتساب اللغة الثانية ٩٢
أثر المتسلسلات المتلازمة على استيعاب واستخدام اللغة ٩٣
التسلسل التطوُّري لمرحلة الاكتساب ٩٤
الخلاصة ٩٦

الفصل السادس: المتلازمات واللُّغة المنطوقة–الطلاقة والكفاءة التَّداوُليَّة ٩٩
قوائم المتلازمات في اللغة المنطوقة ١٠٠
الطلاقة أثناء الكلام ١٠٤
سِمات صوتية ١١١
التَّداوُليَّة ١١٣
البحوث في حقل المتلازمات وعلاقتها بالتداولية ١١٤
اللغة المتلازمة وتدريس الكفاءة التداوليَّة ١١٧
الخلاصة ١١٩

الفصل السابع: المتلازمات اللُّغَوِيَّة واللُّغَة المكتوبة – الخطاب الأكاديميّ نموذجًا ١٢١
ماهيَّة الكتابة ١٢٢

نظرة تاريخيَّة ١٢٦
نظرة على المُدوَّنات النُّصُوصيَّة الخاصة بالطلاب ١٢٧
عرض لبعض الدراسات المُهمَّة وقوائم بالعبارات المُركَّبة ١٢٩
الخلاصة ١٣٩

الفصل الثامن: الحُزَم المُعْجميَّة – درجة تكرارها وظائفها والمُدوَّنات النُّصُوصيَّة التي ترد فيه .. ١٤٣
مِمَّ تتكون الحُزَمة المُعْجميَّة؟ ١٤٣
اكتساب الحُزَم المُعْجميَّة ١٤٦
الخصائص الشكلية للحُزَم المُعْجميَّة ١٤٧
الحُزَم المُعْجميَّة التي تحتوي على شبه جملة فعليَّة ١٤٨
الحُزَم المُعْجميَّة التي تحتوي شبه جملة فعلية ١٤٨
حُزَم مُعْجميَّة تحتوي على شبه جمل إسميَّة وحرفيَّة ١٤٨
المجموعات الوظيفية للحُزَم المُعْجميَّة ١٤٩
حُزَم مُعْجميَّة تُستخدم للتعبير عن الذات أو الحقيقة ١٤٩
الحُزَم المُنظِّمة للنص ١٥٠
حُزَم مُعْجميَّة مرجعيَّة ١٥٠
البحوث النُّصُوصيَّة في غير الحُزَم المُعْجميَّة ١٥٢
بعض الدراسات التي عُملت في حقل الحُزَم المُعْجميَّة والنتائج التي خلُصت إليها ١٥٤
لغة الكتب الأكاديميَّة الدراسية وتدريس اللغة الإنجليزية الأكاديميَّة ١٥٥
طول المتسلسلة المُراد دراستها – ثلاث أم أربع أم خمس كلمات؟ ١٥٦
فوائد استخدام الحُزَم المُعْجميَّة ١٥٨
الخلاصة ١٦١

الفصل التاسع: المتلازمات اللُّغَوِيَّة وتدريس اللغة – النظرية والتطبيق ١٦٥
دراسات وتجارب تربوية ١٦٧
تطبيقات ومواد عملية ١٧٠

أُسُس المنهج القائم على المتلازمات اللُّغَوِيَّة ١٧٣
مرحلة الإعداد ١٧٣
الممارسة ١٧٣
التغذية الراجعة ١٧٦
المتسلسلات المتلازمة كمفردات لُغويَّة ١٧٦
استراتيجيَّات كُليَّة ١٧٦
أنواع محددة من الأنشطة المفيدة ١٧٧
أنشطة مُعِينَة تساعد في تعلُّم المتلازمات اللُّغَوِيَّة ومهارة الحديث ١٧٩
الملازمة ١٧٩
التجوُّل في متاهة ١٧٩
طريقة ٤/ ٣/ ٢ ..... ١٨٠
سلسلة من تمارين الإملاء ١٨٠
الإملاء من قِبل الطلاب ١٨١
دوائر للنِّقاش ١٨١
ورشة علمية لتعزيز الطلاقة اللُّغَوِيَّة وعلاقة ذلك بالمتسلسلات المتلازمة ١٨١
مرحلة التلقِّي ١٨١
مرحلة الاستيعاب ١٨٢
التدريب ومرحلة الاستخدام اللُّغوِيّ ١٨٢
الشواهد العِلميَّة ١٨٣
تحليل الخطاب ١٨٤
الخلاصة ١٨٧

الفصل العاشر: اتِّجاهات حديثة ومُستقبليَّة في دراسة اللُّغَة المُتَلازِمَة: قضايا ومسائل لا تزال بحاجة لمزيد من البحث ١٨٩
نظرة تاريخيَّة ١٩٠
التعرُّف على المُتَلازِمَات اللُغويَّة ١٩٠

تصنيف المُتَلازِمَات اللُغويَّة ١٩١
المعالجة الذِّهْنيَّة ١٩٢
الاكتساب ١٩٣
اللُّغَة المنطوقة ١٩٤
اللُّغَة المكتوبة ١٩٤
الحُزَم المُعْجميَّة ١٩٥
تدريس اللُّغَة ١٩٧
مسائل مُستعصيَة ١٩٨
نظريَّات وأُطُر فهم اللُّغَة المُتَلازِمَة ١٩٨
نظرية "المعنى-النَّصّ" لميلشوكس ١٩٨
نماذج اللُّغَة المستندة على الاستخدام ١٩٩
النَّحوُ البنائيُّ ٢٠٠
الأساس المُعْجميّ وعلم الدّلالة ٢٠٢
نماذج تربويَّة ٢٠٢
اتجاهات بحثيَّة ٢٠٣
المراجع ٢٠٥
ثبت المصطلحات ٢٢٣
أولاً: (عربي – إنجليزي) ٢٢٣
ثانياً: (إنجليزي – عربي) ٢٢٥
كشاف الموضوعات ٢٣٣

الفصل الأول

نظرة تاريخية في مجال البحث في المتلازمات اللغوية – عبر حقب زمنية وأماكن جغرافية مختلفة

Formulaic Language Research in a Historical Perspective - Across Decades and Continents

قبل عدة سنوات مررت بتجربتين مثيرتين مع بعض الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، التي أثارت في داخلي الفضول لمعرفة ماهية اللغة المتلازمة. زارني طالب ذكي لغته الأولى الإسبانية أثناء فترة الاستراحة بين المحاضرات ووجه لي سؤالا قائلاً " أستاذ، ماذا تعني كلمة فستيفال festival؟ " أُصبت بالذهول من هذا السؤال عطفاً على أن الدروس التي أخذناها معاً لم تحتو على مادة لها علاقة بهذه المفردة ولكنني حاولت بشدة أن أشرح له معناها بقدر ما أستطيع. ما أصابني حقاً بالذهول ما رد به الطالب في محاولة منه لمواءمة التعريف الذي أعطيته مع ما كان يحاول فهمه. بعد شيء من الممانعة قاطعني متسائلاً: "ولكن لماذا تستخدم هذه العبارة عند بداية الحديث؟" أدركت، وإن كان بطريقة بطيئة، أن ما سمعه الطالب على أنه "فيستيفال festival" كان في الواقع "فيرست أوف أول first of all" ، التي كنت استخدمها عند بداية كل درس وكذلك عندما أُصدر بعض التوجيهات. ما أثار دهشتي حقاً أنه عمد إلى سلسلة من ثلاث كلمات ودمجها في كلمة واحدة، ولكنني عزوت ذلك إلى اللبس الناشئ عن تداخل الأصوات مع بعض والجهل بمفردات اللغة. ثمة حادثة أخرى مع طالبة نشطة ومتحمسة قَدِمت للدراسة من كمبوديا والتحقت بأحد فصول المبتدئين التي كنت أُدرسها في وقت متأخر، وكانت معرفتها باللغة الإنجليزية ضئيلة إن لم تكن معدومة تماماً. انخرطت هذه الطالبة بشجاعة لافتة لتصبح عضواً فاعلاً في المجموعة، وبدأت تتعلم

ما تستطيع تعلمه. كانت الجمل التي تنطقها بعد عدة دروس تبدأ بعبارة "I no stan" كلما حاول أحدنا توجيه شيء لها باللغة الإنجليزية أو طُلب منها المشاركة. طرأ تغير طفيف على عبارتها بعد ذلك لتكون "I don no stan" والتي تغيرت بدورها بعد ذلك لتقترب من النطق الصحيح " I don't understand" . لاحظت كل هذا في لحظة تحدٍ حقيقية. بدا غريباً لي أنها تعاملت مع عبارة من ثلاثة كلمات على أنها كلمة واحدة. أدركت بعد ذلك ، وإن بشكل متأخر، أن هذه القصة وتلك التي سبقتها عن " festival" تحوي دليلاً على مدى أهمية المتلازمات اللغوية، وتقدم لمحة عن عملية اكتساب اللغة والدور الذي تلعبه المتلازمات اللغوية في ذلك.

قبل البدء بنقاش موضوع المتلازمات اللغوية فإنه من الضروري التوقف عند بعض الأسس المهمة والمصطلحات التي تُستخدم للإشارة إلى المتلازمات ومن ثم عرض تعريف أو تعريفين لهذه الظاهرة. المتسلسلة اللغوية formulaic sequences مصطلح يدل على وحدة لغوية واحدة، في حين يُستخدم مصطلح اللغة المتلازمة formulaic language للدلالة على مجموعة من المتسلسلات ويستخدم بصيغة الجمع. ثمة مصطلح آخر هو "الترابط الأسلوبي phraseology"، ويُعنى بدراسة ظاهرة التلازم اللغوي. يُستخدم مصطلح الترابط الأسلوبي أيضاً في أداء دورٍ مزدوج حيث يَرِد في الدلالة على نوع من التحليل الخاص الذي يُستخدم في دراسة المتلازمات اللغوية كما سيتضح معنا لاحقاً.

أصبحت المتلازمات اللغوية هذه الأيام ظاهرة معروفة لدى الباحثين وطلاب اللغويات واللغويات التطبيقية. ظهرت المقالات التي تناولتها في العديد من المجلات العلمية بمعدل متسارع. قُدِمت العديد من الأوراق العلمية ذات العلاقة بموضوع المتلازمات اللغوية في مؤتمرات عدة حول العالم، وكُتبت أطروحات علمية في هذا المجال من قبل طلاب في بلدان مختلفة. من المثير حقاً أن كل ذلك يحدث في ظل عدم وجود مجلة علمية مخصصة لموضوع المتلازمات اللغوية، وكذلك في ظل وجود مؤتمر علمي واحد فقط يحضره عدد كبير من المهتمين ويتكرر مرة واحدة كل عامين. يُعرف هذا التجمع بمؤتمر الشبكة البحثية لعلم المتلازمات اللغوية Formulaic Language Research Network المعروف اختصاراً ب FLaRN الذي تنعقد جلساته منذ العام ٢٠٠٤م في بلدان أوربية عدة. يُعتبر "الكتاب السنوي في موضوع الترابط الأسلوبي" المنشور الدوري الوحيد الذي يتناول المتلازمات اللغوية والذي تنشره "اليوروفراس EuroPhras" –وهي منظمة أوربية تُعنى بدراسة الترابط الأسلوبي phraseology –بإشراف من موتون دي غرايتر Moiton de Gruter. إن المصدر الرئيس للمعرفة في موضوع المتلازمات اللغوية يكمن في عدة كتب اشترك في تأليفها كاتب واحد أو

عدة كُتاب وظهرت خلال الخمس عشر أو العشرين سنة الماضية. من أمثلة ذلك كتاب (corpus, concordance, collocation) لسنكلير (Sinclair, 1991)) وكتاب (Lexical Phrases and Language Teaching) لناتنغر وديكاريكو (Nattinger & DeCarrico, 1992) وكتاب (Phraseology: Theory, Analysis, and Application) لكوي (Cow,1998). ثمة كتب أخرى ظهرت منها كتابين لراي (Wray) هما (Formulaic language and the lexicon) الذي صدر عام ٢٠٠٢م وكتاب (Formulaic Language: Pushing the boundaries) الذي صدر عام ٢٠٠٨م، وكتاب بعنوان (Phraseological units: Basic concepts and their applications) لألرتون ونسلهوف وسكانديرا (Allerton, Nesselhauf & Skandera: 2004) وكتاب أخر لشميت (Schmitt, 2004) حمل عنوان (Formulaic sequences: Acquisition, Processing, and Use). هناك أيضا كتابان آخران، أحدهما لغرانجر ومنير (Granger & Meunier: 2008) الذي حمل عنوان (Phraseology: An interdisciplinary perspective) والآخر بعنوان (Perspectives on Formulaic Language) لوود (Wood, 2010). هذه القائمة ليست شاملة بالطبع ولكنها تعطي مؤشراً عن حجم الأعمال البحثية المتوفرة للمهتمين حول العالم بالمتلازمات اللغوية. لعلنا -إذاً- نطرح سؤالاً عن سر الافتتان بدراسة المتلازمات اللغوية على الرغم من الندرة النسبية للمصادر المترابطة التي يستطيع الباحث من خلالها البحث وجمع البيانات الخاصة بموضوع بحثه.

يبدو جلياً أنه خلال السنوات الماضية أصبحت المتلازمات اللغوية من الفروع الرئيسة لعلوم اللغة والاتصال على الرغم من التهميش الذي عانت منه على يد النظرية التوليدية الكلاسيكية. أضحت المتلازمات اللغوية توازي في أهميتها دراسة قواعد اللغة ومفرداتها. كل جانب من جوانب اللغة والاتصال- التداولية، الخطاب، الطلاقة اللفظية والكتابية، اكتساب اللغة الأولى والثانية، العمليات اللغوية الإدراكية- مرتبط بعلم المتلازمات اللغوية.

إذاً، ماذا نقصد بعلم التلازم اللغوي؟ وما العنصر الذي يجمع سلسلة المفردات التالية:

صباح الخير
أبحث عن
من جهة أخرى
لا تدعه يأخذك في طريق سيره
بشكل واسع
في العجلة الندامة

بأقصى سرعة
السرعة القصوى
سرعة التقاط الكاميرا
حاسوب مكتبي
في حالة "كذا"
أحدث شيء

نستطيع بالتأكيد القول إن هذه السلسلة من المفردات اللغوية شائعة جداً في اللغة الإنجليزية، ولكن ثمة وجه للشبه بينها جميعاً يبدو للوهلة الأولى مستعصياً على الفهم. بعض هذه الجمل تحمل إما معنىً محدداً، وإما وظيفة لغوية معينة، تماماً كما لو كانت كلمة واحدة، والشواهد على ذلك كثيرة مثل "صباح الخير، من جهة أخرى ، الحاسوب المكتبي". مجموعة أخرى من هذه العبارات تبدو منتقاة بعناية، وذلك عندما نعبر أو نصف شيئا سواء كان ذلك الشيء مجرداً أم محسوساً، والشواهد على ذلك كثيرة أيضاً مثل العبارات "في السرعة الندامة"، "عند أقصى سرعة" و "في حالة كذا". عند إمعان النظر قليلاً نرى أن ثمة غموضاً يلف بعضاً من تلك المجموعات اللفظية، ويتملكنا العجب كيف توافقنا على استخدام كلمات وعبارات غريبة نسبياً على نطاق واسع؟ هناك إجماع على أن تعريف المتلازمات اللغوية ينظر إلى كل سلسلة لفضية على أنها:

١. تحتوي على أكثر من مفردة
٢. ذات معنى أو وظيفة لغوية واحدة
٣. ذات أجزاء لفظية مركبة يجري حفظها واستدعائها ذهنياً كما لو كانت مفردة واحدة.

المعيار الثالث لا يزال قيد البحث، خصوصاً على يد علماء نفس اللغة وسنخصص الباب الرابع والباب الخامس للبحث في هذا الموضوع.

تنقسم طرائق البحث بشكل عام في حقل المتلازمات اللفظية إلى فئتين. طرائق البحث التركيبية وتبدأ من الأشمل وتنتهي بالخاص معتمدة في تصنيفها للمتلازمات اللفظية على عدة معايير من قبيل المحتوى النحوي أو الدلالي. بناءً على هذه الطريقة سيقوم الباحثون في مجال التراكيب بدراسة قوائم لعبارات متلازمة مختارة أو ربما عمدوا إلى النصوص واستخلاص تلك العبارات على ضوء جملةٍ من المعايير النحوية والدلالية. من جهة أخرى ثمة طرائق البحث التصنيفي التي تبدأ من الخاص وتنتهي بالشامل. تعتمد طرائق البحث في هذه الفئة على تحليل النصوص آلياً من خلال وضع حدٍ معين لدرجة تكرار العبارة ، يتبع ذلك تصنيف لتلك العبارات وظيفياً.

إلى زمن قريب كان ثمة ندرة مخيفة في البحوث في مجال التلازم اللغوي وما كان متوفراً من البحوث كان يُنظر إليه على أنه إما متواضع أو مجهول. حدث التحول ربما في عام ١٩٧٥م عندما قام باحثون في حقل التحليل البنيوي بإبداء نوع من الاهتمام بالمتلازمات اللغوية. أسهم هذا التوجه في فتح باب البحث في هذا المجال على مصراعيه بعد أن كان –إلى تلك اللحظة–محصوراً على أشخاص ذوي اهتمامات مختلفة ابتداءً بعلماء الأنثروبولوجيا والدراسات الأدبية وعلماء النفس التربويين وانتهاءً بعلماء الأعصاب وعلم النفس التجريبي والباحثون في تدريس اللغة وواضعوا المعاجم اللغوية. بدأ علماء اللغة في وضع طرائق للبحث العلمي في هذا المجال خلال السبعينيات وقد شهدت فترة الثمانينيات إلى وقتنا الحاضر توسعاً هائلاً في تلك الجهود.

البحوث المبكرة

أبدى علماء اللغة اهتمامًا متواضعاً بعلم المتلازمات اللغوية قبل عام ١٩٧٠م؛ نظراً لافتقادهم للبرامج الحاسوبية لإجراء بحوث نصوصية مكثفة من جهة ومن جهة أخرى للطبيعة المتناثرة للمعرفة اللغوية. ومع هذا فقد كان هناك العديد من البحوث العلمية التي أُنجزت في حقول معرفية شتى خارج نطاق البحث اللغوي.

باحثون في مجال المتتابعات اللفظية

من البحوث المبكرة التي أُنجزت في مجال التراكيب اللفظية ما قام به فيرث في عامي ١٩٥١م، ١٩٥٧م. على الرغم من أن لفظ "التضام collocation "[1] كان متداولاً قبل "فيرث". التعريف الأساس الذي اقترحه فيرث للتضام مبني على فكرة التجاور لمجموعة من المفردات مع إمكانية أن يكون هناك ثمة بعض الاختلاف. نوع من التضام يُطلق عليه التجاور المألوف. أورد فيرث مثالاً بلفظ "حمار أحمق"، وهي لفظة لها مدلول قبيح في ذلك الوقت كمثال لما أسماه التجاور المألوف. النوع الآخر الذي تحدث عنه يُعرف بالتجاور المميز، أي ورود مجموعة من الكلمات مع بعضها بعضًا بشكل نادر نوعاً ما ولكن لتحقيق وظيفة لغوية بعينها. أشار فيرث إلى بعض العبارات الواردة في بعض الأعمال الأدبية من قبيل "النفس الطاهرة الأنيقة" والتي وردت في قصيدة لسيونبيرن Swineburne (للاستزادة راجع نيسيلهوف ٢٠٠٤). تعقدت الأمور نوعاً ما عندما ألحق

(١) سنستخدم ايضاً لفظ "التجاور اللفظي" في بعض الحالات نفوراً من تكرار العبارة.

فيرث العبارات غير المتلاصقة بمفهوم التجاور اللفظي مثل لفظ " ليل مظلم" بحيث يتم إدخال عبارات بين اللفظين. ليس من الواضح لنا من خلال هذا الرأي لفيرث ما هي المسافة التي تتباعد فيها الكلمات بحيث نستطيع القول إن الرابطة التي تربط الكلمات المتجاورة قد انفصمت.

طُوِّر هذا المنهج المتعلق بالمتجاورات على يد مجموعة من الباحثين مثل هاليدي (Halliday)، ومتشيل وغرينبوم (Mitchell and Greenbaum) وسنكلير وجيلمير (Kjellmer). قام هاليدي بتنقيح المفهوم وتوسيعه ليؤكد أن "التجاور اللفضي" نتيجة لدرجة تكرار كلمة تظهر في سياق لفضي ومقارنة ذلك بدرجة تكرارها على مستوى اللغة.

البحوث التقليدية في مجال التلازم اللغوي

أشار باوللي (Pawley,٢٠٠٧) إلى ثماني محطات للبحث والتي أرست اللبنة الأولى لما سوف يأتي بعد ذلك من بحوث.

علماء الدراسات الأدبية والبحث في الشعر الملحمي المغنى

يُعتبر باري (١٩٢٨ ، ١٩٣٠، Parry,١٩٣٢) من أوائل من لفت الانتباه إلى حقل اللغة المتلازمة وذلك في عشرينيات وثلاثينيات القرن المنصرم. قام باري بدراسة المتلازمات اللغوية في شعر هوميروس، وبعد ذلك بدأ يهتم بالأداء العام للقصائد الملحمية في بعض موروثات الدول السلافية الشمالية. كان المؤدون والمؤلفون لتلك القصائد الطويلة من غير المتعلمين وقد أدرك كلاً من باري ولورد (Lord) أن العبارات الجاهزة التي يستخدمها هؤلاء تفي بغرضين في ذات الوقت، حيث تسمحان بأن يمر العرض بسلاسة وطلاقة حسب الإيقاعات المعروفة من جهة، ومن جهة أخرى يسمح بدرجة من التنوع الذي يحوي عنصراً إبداعيًّا. الكثير من تلك العبارات الجاهزة المجزأة من القصائد الملحمية يمكن استبدالها بعبارات أخرى بحيث ينتج عن ذلك معانٍ أخرى بمقاطع مختلفة تتناسب مع طائفة من الأنماط الإيقاعية. وللاستزادة من هذا البحث يمكن الرجوع إلى (لورد،١٩٦٠).

علماء الأنثروبولوجيا والفلكلور

ليس بمستغرب أن يلتفت علماء الأنثروبولوجيا إلى ظاهرة المتلازمات اللغوية عطفاً على أن أولى البحوث في هذا المجال ركزت على الشعر الملحمي والتراث الشفوي في بيئات ثقافية محددة. شملت بحوث هؤلاء العديد من الجوانب الخاصة باللغة المنطوقة ابتداءً باللغة الشفهية اليومية

مروراً بالرُقى السحرية وانتهاءً بلغة المرح لدى الأطفال. يعتبر هايمس (Hymes, 1962) من الرواد الذي طبقوا مناهج البحث الأثنوجرافي في حقل اللغويات. ركزت أبحاثه والتي أسماها "أثنوجرافيا التخاطب" على حديث مكرر وأنماط دارجة تتكرر أثناء الحديث اليومي بين الناس، والتي بدورها حفّزت علماء الأنثروبولوجيا اللغويين على إجراء بحوث في هذا المجال. كان ثمة قبل ذلك جهود بُذلت من قبل آخرين درسوا أنماط الكلام ووجدوا شواهد على أن المتلازمات اللغوية تؤدي دوراً مهماً في ذلك. لاحظ ميلانوفسكي (Malinowski) في عام ١٩٣٥م أن سكان جزر تروبرياند يستعملون جمل ثابتة مكررة عندما يقومون بإلقاء رقىً سحرية صُممت للسيطرة على الأرواح الشريرة المستترة. في سياق مشابه أفاد اوبي وأوبي (Opie & Opie, 1959) أن الأغاني والأناشيد والألحان التي يتغنى بها الأطفال ذوو الست والعشر سنوات تحوي الكثير من المتلازمات اللغوية.

الفلاسفة وعلماء الاجتماع

خلال الستينيات من القرن المنصرم ركزت أبحاث التواصل اليومي على استخدام الألفاظ الروتينية في إنجاز أعمال التخاطب. أسهمت الأعمال التي قام بها غوفمان (Goffman, 1971)، وعلماء أنثروبولوجيا آخرون في ظهور نهج جديد في اللغويات يهتم بتحليل التخاطب بين أشخاص. أشار غوفمان في بحث قديم حول المتجاورات اللغوية إلى أن الكثير من العبارات التي تُستخدم في التخاطب اليومي تتم عن طريق استخدام عبارات مأثورة. ركزت الأبحاث التي قام بها كلاً من اوستن (Austin, 1962)) و سيريل (Searle, 1968) على أفعال التخاطب ووظائف الخطاب وكيف أن هذه تأتي على شكل تعابير وأنماط جاهزة.

علماء الأعصاب والتحليل العصبي النفسي

يعود الاهتمام ببنية الدماغ إلى بروكا (Broca, 1860s) الذي اكتشف أن الجهة اليسرى من الدماغ مسؤولة عن التخاطب. بعض أنواع حبسة الكلام التي تحدث نتيجة لأصابه المنطقة اليسرى "منطقة بروكا" تتسبب في العجز الجزئي أو الكلي عن التخاطب المباشر، ولكن ضحايا ذلك يستطيعون استخدام بعض التعابير المألوفة.

علماء نفس التربية

في نهاية الستينيات من القرن الماضي ومن خلال كتابها "علم اللغة النفسي: تجارب في التخاطب التلقائي" والذي نُشر في عام ١٩٦٨م كانت غولمان ايسللر (Goldman-Eisler, 1960) من

أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى أن الطلاقة في الكلام تخضع لعدة متغيرات زمنية من قبيل ظاهرة التوقف عن الحديث وطول تدفق الكلام. كان ذلك تدشيناً لحقبة من البحوث ذات نكهة مصبوغة بعلم النفس اللغوي والتي كانت جهودها منصبة على الطلاقة في الحديث. أشار الباحثون إلى أن كثرة الأنماط في الحديث المتسلسل الفصيح تشي بأن ثمة دور محتمل تلعبه المتلازمات اللغوية في ذلك، إذ إن المتحدث البارع عادةً يستخدم عبارات جاهزة عندما يتحدث بعفوية. هذا يساعد هذه الفئة في ادخار بعض من المجهود العقلي لاستخدامه في التفكير فيما يمكن قوله بعد ذلك، وفي ذات الوقت يحافظ على نبرة وتدفق الكلام. وجد الباحثون أن القدرة على الخلط بمهارة بين العبارات الجاهزة وتلك المبتكرة من أهم العناصر التي تمكن المتحدثين البارعين من التحدث دون توقف لفترات طويلة.

من المؤكد أن للطلاقة اللغوية ما يميزها. فكما أشار تشاف (Chafe,1980) فإن الكلام ينشأ عن طريق دفق صوتي يمكن تجزئته عن طريق الوقفة بناءً على اعتبارات المعنى والمبنى. هذه المهارة تستدعي القدرة على التلاعب بالخريطة الذهنية التي ربما تتصارع فيما بينها للظفر بمزيد من التركيز الذهني. قد يسبب هذا نوعاً من الفوضى شبيه بالفوضى المرورية يشترك فيه تصور الكلام ذهنياً وصياغة ذلك لغوياً، ومن ثم مباشرة ذلك في شكل كلمة منطوقة. عندما تحدث مثل هذه الفوضى فإن الكلام المنطوق يصبح غير فصيح يشوبه البطء الشديد والتوقف في منتصف العبارة أو الجملة أو ربما اقتصر على جمل ناقصة مبتسرة. يرى ريهبين (Rehbein, 1987; 104) أن الطلاقة في الحديث سمة تستدعي القدرة على استخدام بعض التعابير، بعضها معقد وبعضها الآخر مألوف. لابد لتلك التعابير التي أشار إليها المؤلف أن تكون محفوظة في الذاكرة طويلة المدى حتى يَسهُل استرجاعها، ومن ثم استخدامها أثناء الكلام. ولتعقيد الأمور نوعاً ما فإن على كلٍ منا أن يبتكر كلمات وتراكيب للتعبير عن أفكار جديدة بشكل متزامن مع قدرته على استدعاء عبارات جاهزة من الذاكرة. راجع الجزء السادس من هذا الكتاب وكذلك البحث الذي قام به وود (Wood, 2010) للاستزادة حول ما أُنجز في هذا المجال.

علماء النحو

أشار علماء النحو المتقدمون إلى أهمية المتلازمات اللغوية .اهتم جيسبيرسون (Jesperson,1924) بظاهرة العبارات الثابتة وتلك المتغيرة في اللغة، كما كان تركيز البحوث التي قام بها كل من تشاف وفريزر (Fraser,١٩٧٠) منصباً على بنية التراكيب المسكوكة idioms. لقد أثر وضع القواميس المتخصصة في التعابير المركبة التي وضعها كل من هورنبي وغاتنبي وويكفيلد (Wakefield, ١٩٤٢ & Hornby, Gatenby). كما أثر البحث الذي قام به بالمر (Palmer,١٩٣٨) في الطريقة التي تعاطى معها

الباحثون من بعده مع الوحدات اللغوية المركبة. في هذه الأثناء شهد حقل دراسة التراكيب اللفظية صعوداً بارزاً في أوربا الشرقية. قام باحثون مثل أمسوفا (Amosova,١٩٦٣) وميلشوك (Melcuk,١٩٨٨) وفينوغرادوف (Vinogradov,١٩٤٧) بإنشاء قوائم للتراكيب اللغوية والمتلازمات اللفظية وتصنيفها. من الأمثلة التي حوتها بعض من تلك القوائم تراكيب لغوية صِرفة وعبارات ذات دلالة حرفية مختلفة عن دلالتها الاصطلاحية مثل مقولة Chew the fat وتعني ثرثرة مع صديق وكذلك عبارة beat around the bush التي تعني اصطلاحيا "التلميح غير المباشر". بعض العبارات الاصطلاحية يمكن اشتقاق معناها المجازي من خلال معرفة المعنى الحرفي لبعض الكلمات المكونة لها مثل عبارة hold water التي تعني مجازياً "الرأي المتماسك/ الصحيح"، وكذلك عبارة steal one's heart والتي تعني "شغفه حباً". بعض المتلازمات اللفظية المقيدة تحتوي عبارات يَعتمِد فهم بعض الكلمات فيها على علاقة هذه الكلمة بما جاورها من كلمات أخرى. مثال ذلك عبارتي pay a visit "يقوم بزيارة" و meet one's need "يفي باحتياجاته".

منذ سبعينيات القرن المنصرم

مثّلت حقبة السبعينيات من القرن المنصرم علامة فارقة في البحث في حقل المتلازمات اللغوية؛ نتيجة لانخراط العديد من الباحثين في هذا المجال من جهة، ومن جهة أخرى بسبب أن البحث في هذا الميدان أصبح أكثر وضوحاً من ذي قبل. قام مؤلفو المعاجم بجمع معلومات عن تلك العبارات المرصوصة ومعانيها، وكذلك نما بشكل كبير البحث في مجال "أفعال الكلام" الخاص بالتداولية. شكلت المحاضرات الذي كان يلقيها فيلمور (Fillmore) وتشارلز (Charles) عام ١٩٧٧ في معهد اللغويات وكذلك سلسلة المراجعات التي نشرها كولماس (Coulmas) في عام ١٩٧٨، والكتاب الذي حرره كل من كراشن (Krashen) وسكارسيلا (Scarecella) ونُشر عام ١٩٧٨م انعطافاً مهماً في ميدان البحث في حقل المتلازمات اللغوية. نشر كلاً من باوللي (Pawley) وسايدر (Syder) في عام ١٩٨٣ مقالة مهمة أشارا فيها إلى أن المتلازمات اللغوية تؤدي دوراً محورياً في تيسير الطلاقة اللغوية من جهة وفي تيسير انتقاء المفردات المعبرة من قبل المتحدثين الأصليين للغة، ذلك الانتقاء الذي يستدعي اختيار عبارات مألوفة للتعبير عن الأشياء من حولنا على الرغم من أن اللغة توفر لنا خيارات لا نهائية للتعبير عن ذلك. على سبيل المثال فنحن نقول how are you "كيف حالك" بدلاً من استخدام عبارات مبتكرة من قبيل "What is the nature of your current well-being " "كيف هي صحتك في هذه اللحظة". ثمة أسباب كما يرى باوللي وسايدر لهذا تتعلق بحدود استيعابنا للغة، وكذلك احتمال أن اكتسابنا للغة تم عن طريق تعلم سلسلة من المفردات بحيث

نستدعيها من الذاكرة طويلة المدى بشكل حزمة من المفردات إذا أردنا التعبير عن شيء بعينه أو التعبير عن وظيفة يستدعيها السياق. وقريباً من ذلك ما ذكره سنكلير في عام ١٩٩١م من وجود مبدأين هما المبدأ الاصطلاحي المقيد idiom، والمبدأ المنفتح الخلاّق open choice principle، بناءً على ما لاحظه من أن العديد من النصوص تحوي عبارات اصطلاحية جاهزة يفرزها العقل البشري. الكثير من مجالات البحث ظهرت تباعاً لذلك.

أنواع المتلازمات اللغوية الشفوية

يُعَد البحث في الثقافات الشفوية الدارجة في المجتمعات البدائية وفي بعض بؤر التلاقي من المجالات الشيقة والتي أفرزت معلومات ثرية. يحوي الشعر الملحمي في دول البلقان، والحكايات الشعبية في غينيا الجديدة (رمزي Rumsey,2001)، وكذلك الأساليب اللفظية الدارجة التي يستعملها المشتغلون بالمزاد العلني لسلعة ما قدراً كبيراً من المتلازمات اللغوية حتى أننا نكاد نجد أن كل لفظ يُقال هو في الحقيقة لازمة لفظية (كويبر Kuiper, 1960). قام كويبر وزملاؤه بتحديد قواعد السياق الصارمة التي تحدد المواضيع التي تُطرق ودرجة تسلسلها. على سبيل المثال يحدث في سوق المزاد لبيع أسهم معينة أن يتم ابتداءً تحديد الأسهم المراد بيعها، ثانياً تبدأ الإشارة عن أول عرض للشراء ، ثالثاً يتبع استجلاب المزيد من عروض الشراء ورابعاً البيع. يستخدم البائع في مزاد كهذا صيغ مكثفة من المتلازمات اللفظية ذات تراكيب نحوية خاصة وجرس موسيقي وشعري مع طلاقة واضحة في الحديث وسرعة مع قليل من الوقفات. ثمة أيضاً دراسة قام بها باولي (١٩٩١)، وكانت عن اللغة التي يستخدمها معلقو رياضة الرغبى والتي اتضح للباحث أنها عبارة عن متلازمات لغوية.

الكشف عن المتلازمات اللغوية

كان ثمة تقدم واضح في مسألة تحديد المتلازمات اللغوية سواء على مستوى النص أو الخطاب. كانت بعض الحالات واضحة جلية مثل العبارات المسكوكة، الأفعال المركبة، التراكيب الإسمية، وغير ذلك (يمكن الرجوع للجزأين الثاني والثالث من هذا الكتاب للاستزادة) ولكن لابد من الإشارة إلى أنه لا يزال هناك بعض جوانب البحث والتي لا تزال بحاجة لمزيد من التمحيص. على سبيل المثال ثمة صعوبة في تحديد العبارات المتقطعة بحيث يكون هناك إمكانية لإدراج أجزاء أخرى في النص ذاته كقولنا مثلاً "ليس هذا فحسب .... ولكن أيضاً not only ....but also". وضع باولي قائمة إرشادية تحوي سبعاً وعشرين عنصراً للمساعدة في التعرف على المتلازمات اللفظية، وكذلك فعل مون (Moon,1998) وآخرون الشيء ذاته.

وضعت راي (٢٠٠٢) الأسس لمجموعة من المعايير التي تساعدنا في معرفة ما إذا كانت مجموعة من العبارات متلازمة لفظياً. يعتبر شكل الجملة وتركيبها أحد هذه المعايير، وليس مستغرباً أن نجد العديد من هذه السلاسل اللفظية المتلازمة وقد ابتدأت بحروف العطف، أو علامات التعريف والتنكير، أو الضمائر أو أحرف الجر أو أيًّا من العلامات المبثوثة داخل النص (ص. ٣١). من المعايير المهمة الأخرى أيضاً ما يتعلق بالجوانب النحوية للتركيب الداخلي لكل متلازمة حيث أوضحت راي أن " السلسلة المكونة للمتلازمة اللفظية قد لا تكون صائبة نحوياً أو مقبولة مفهومياً" (ص. ٣٣). الثبات ودرجة تماسك المتلازمة اللغوية معيار آخر من المعايير التي أشارت إليها راي على الرغم من أن المؤلِفة أدرجت العديد من المتلازمات اللفظية عكس ذلك، أي أن تلك المتلازمات في الواقع غير متماسكة كلياً بدرجة جعلت من الممكن أن تحتوي كلمات أو عبارات أخرى. هناك معايير أخرى تتعلق بالنواحي الصوتية وطريقة نطق المتلازمات اللفظية منها–على سبيل المثال–درجة التنغيم وسرعة النطق، وأخرى متعلقة بالطلاقة اللغوية كندرة الوقوف بين الكلمات عند النطق (ص. ٣٥).

في كتاب لها بعد ذلك صدر عام ٢٠٠٨ أكدت راي على أن السبب في أن الدماغ يستوعب المتلازمات اللغوية كوحدة لغوية واحدة ربما يعود إلى نواحٍ تتعلق باكتساب اللغة الأولى وآليات استيعابها. أشارت راي إلى أن المحتوى اللغوي الذي يتم اكتسابه في لغتنا الأولى لا يخضع لنوع من التحليل إلا إذا استدعت الحاجة لذلك، في ظاهرة لغوية أسمتها "التحليل عند الضرورة" Needs only analysis، وعُرفت اختصاراً ب NOA. إذا كان ثمة من علاقة بين الشكل والمعنى في أي متلازمة لفظية، كقولنا مثلاً "كيف حالك "، وهي تحية شائعة، ولكنها ذات بنية ثابتة، بين الأفراد الذين لا يعرفون بعضهم بعضًا فإننا نستطيع القول إن هذه المتلازمة ستُستَخدم دون تمحيص في مكوناتها. قد نلحظ في أثناء مرحلة تعلمنا للغتنا الأصلية أن ثمة تباين فيما يخص بعض المتلازمات اللغوية، كأن تسمح تلك المتلازمات بتضمين **بعض** من المفردات اللغوية (على سبيل المثال، هل رأيت حذائي/ قميصي / ساعتي، أو هل تحبذ قطعة من الحلوى/ مشروب كولا/ باقة اشتراك تلفزيوني لثلاثة أشهر)، بحيث نتوقف عادة عندما نعي أن هناك ثمة فراغاً يمكن ملؤه باستخدام عبارات متنوعة. أما بالنسبة للبالغين الذين يتعلمون لغة ثانية فإن هذه العملية بطيئة، وفي حالات أخرى ربما تكون متقطعة، وذلك أن هناك ثمة نزعة في برامج تعلم اللغة الثانية نحو تحليل المحتوى اللغوي بحثاً عن أنماط تعلم، عطفاً على أن محتوى التعلم الذي يتعرض له متعلمو اللغة الثانية أقل بكثير من ذلك الذي يتعرض له الطفل عندما يتعلم لغته الأم.

ربط بعض الباحثين بين المتسلسلات اللغوية المتلازمة و "النحو المعجمي" Lexicogrammar (تكر Tucker،٢٠٠٥) من جهة، ومن جهة أخرى مع النحو الوظيفي ونماذجه النظامية (بتلر Butler,٢٠٠٣). أدرك هؤلاء الباحثون أن ثمة مكاناً يمكن أن تحتله المتلازمات اللفظية في نماذج اللغة التي تعلي من شأن النحو المعجمي ومستويات بنية اللغة المتعلقة بفهم وظائف الكلام. اعترف الباحثون بالدور الذي تلعبه المتلازمات اللغوية في تحويل الجملة –أو شبه الجملة– إلى وحدة وظيفية في السياق.

واحدة من أفضل القوائم التي تُستخدم في التعرف على المتلازمات اللغوية هي تلك التي وضعها كلاً من راي ونامبا (Wray & Namba٢٠٠٣). (للمزيد انظر للجزء الثاني).

تصنيف المتلازمات اللغوية

ثمّةَ تصنيفات عدة للمتلازمات اللغوية، تشمل المتجاورات اللفظية collocations، العبارات المسكوكة idioms، والأفعال المركبة phrasal verbs، والعبارات المعجمية lexical phrases، وكذلك الحِزَمْ المعجمية lexical bundles (انظر الجزء الثالث لمناقشة مستفيضة). وضع باوللي(٢٠٠٧) سبعة معايير للتعرف على المتلازمات اللغوية ذات الوظيفة التداولية:

١–أصوات متقطعة

٢–الجرس الموسيقي مثل التنغيم والتفخيم والإيقاع والنبرة التي تلازم إخراج الصوت.

٣–التصنيف النحوي

٤–ضوابط محددة للعبارات الاصطلاحية

٥–وظيفة تداولية تعتمد على المعنى الحرفي

٦–السياق المحيط بالعبارة

قام كلٌ من ناتنغر وديكاريكو (١٩٩٢) بتحديد مجموعة من العبارات المتلازمة أطلقوا عليها مسمى العبارات المعجمية lexical phrases، وهي ذات معنىً ودلالة مستوحاة من علم التداولية. صنفوا تلك العبارات المعجمية إلى قسمين: مفردات متسلسلة محددة وآخرى إطارية frames عامة. تحتوى المجموعة الأولى على سلسلة من المفردات الموحدة والتي قد تكون–نحوياً– إما معيارية وإما غير ذلك، في حين تشتمل المجموعة الثانية على بعض الرموز والمفردات الاصطلاحية الخاصة. لاحقاً –أيضاً– كان ثمة أربعة معايير أُضيفت لتحديد العبارات المعجمية وهي طول العبارة وإعرابها نحوياً، وهل شكل العبارة مألوف أم غير ذلك، وهل العبارة ثابتة لا تتغير أم أن هناك بعض التباين، وهل العبارة متماسكة الأجزاء أم أنها مرنة تسمح بإضافة بعض

العبارات أو الكلمات إليها (ص. ٣٧، ٣٨). قام المؤلفان تبعاً لذلك بتصنيف الكلمات المتجاورة ووضعها في مجموعات أربع والتي تنطبق عليها المعايير سابقة الذكر. الفئة الأولى تحوي مجموعةً من الكلمات التي تؤدي دور المفردة الواحدة polyword والتي تكون ثابتة بحيث لا تسمح بإدخال مفردات إليها، وقد تحوي متلازمة لفظية من كلمتين-كلمتين (مثل العبارة for the most part و so far so good). المجموعة الثانية تتكون من العبارات الاصطلاحية المتعارف عليها institutionalized expressions التي تأخذ شكل الجملة الكاملة الثابتة متراصة العبارة (مثل العبارات a watched pot never boils ، nice meeting you ، long time no see you) . المجموعة الثالثة تحوي العبارات ذات القيود الإيطارية phrasal constraints، وهي تسمح بدرجة من التنوع في بنيتها المعجمية والنحوية، ولكنها في الغالب متسلسلة ومتراصة (على سبيل المثال a _____ ago، the _____er the ____er). النوع الرابع ويحتوي على إطار يسمح ببناء جمل كاملة (على سبيل المثال I think that x، not only x but y). (راجع من صفحة ٣٨ إلى ٤٥).

ثمة تصنيف وصفي للمتلازمات اللغوية أماط اللثام عنه كل من راي وبيركنز (Wray & Perkins, 2000) والذي ركزا فيه بشكل أكبر على البنى الصرفية والدلالية الشاذة لتلك العبارات المتلازمة. طبقاً لما ذكره المؤلفان فإن الانحراف الدلالي يعتبر واحداً من السمات المهمة للمفردات المتلازمة. هذا يعني أنها ليست متناسقة دلالياً ولكنها في الواقع محض عناصر كلية تماثل العبارات الاصطلاحية أو الصور المجازية. ثمة أيضاً سمة أخرى لا تقل أهمية وهي مخالفة هذه المتلازمات للقواعد الصرفية المعتبرة والتي تظهر بشكل جلي في موضعين. الموضع الأول يتعلق بالقيود الصرفية، وذلك بأنه يستحيل أن تأتي الكلمات في العبارة beat around the bush بصيغة الجمع أو تحويل الجملة face the music إلى صيغة المبني للمجهول أو القول بالعبارة التالية you slept a wink (تحويلها إلى الفعل في الزمن الماضي) أو القول بالعبارة الأخرى feeding you up (تحويلها إلى صيغة المضارع المستمر). الموضع الثاني يتعلق بحقيقة أن القيود المتعارف عليها تصبح مثار للتهكم من قبيل الجُمل التي تحتوي أفعالاً لازمة ولكنها تُتبع بمفعول به مثل الجملة go the whole hog i أو في مواقع أخرى مشابهة يكون فيها مخالفة صارخة للقواعد الصرفية مثل قولنا by and large.

انتشار المتلازمات اللغوية

عَمِلَ عدد كبير من الباحثين على تحديد نسبة انتشار المتلازمات اللغوية في خطاب بعينه أو نص من النصوص. قام التنبيرغ (Altenberg,١٩٩٨) بدراسة المدونة النصوصية London-Lund Corpus واستنتج أن ثمانين في المئة من المفردات هناك شكلت جزءًا من سلاسل لفظية متلازمة. ثمة

نسبة أخرى أكثر شهرةً واقتباساً أُخذت من دراسة قام بها كل من ايرمان ووارنو Erman and (Warren, 2000)، والتي ذكرت أن ٥٢ إلى ٥٨ في المئة من النصوص التي حوتها المدونة عبارة عن متلازمات لغوية.

الكلام وعلاقة ذلك بالفهم

ثمة عدة بحوث ركزت على العلاقة التي تربط بين الطلاقة اللغوية أثناء الكلام والمتلازمات اللفظية. قام وود (٢٠٠٦، ٢٠٠٩a ، ٢٠٠٩b، ٢٠١٠a) بدراسة الدور الذي تلعبه المتلازمات اللغوية في التحدث بطلاقة لدى متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والتي وجد من خلالها أن استخدام عدد أكبر من المتلازمات اللغوية يسهم أكثر في تطور ملكة الكلام لدى هؤلاء. لاحظ وود (٢٠٠٦) أن المتعلمين يقومون بتوظيف معرفتهم بالمتلازمات اللفظية في التحدث بطلاقة وذلك من خلال الاعتماد إما على سلسلة من الكلمات المتلازمة ، أو لفظ بعينه أو عدة ألفاظ متلازمة واستخدامها إما في سياق مستقل أو كأدوات لتنظيم النص. قام كل من باوللي وسيدر (١٩٨٣) – وكانوا من الباحثين الذين درسوا طبيعة السياق اللفظي- بالإشارة إلى الطريقة التي يتم من خلالها ربط الجمل بعضها ببعض. لاحظ الباحثان أن الحديث اليومي الدارج والمنساب بسلاسة يحتوي على سلسلة واحدة أو أكثر من الجمل التامة، ولكن دون تناسق نحوي. نرى على سبيل المثال أن ليس ثمة الكثير من اللواحق وذلك عند دراسة "الحديث العفوي" (ص. 104-202). قدم كلاً من باوللي و سيدار تحليل لنموذجين خاصين ببعض الجمل التي ينطق بها المتكلمون الأصليون، وذلك للدلالة على الترابط بين الطلاقة اللغوية من جانب وخاصية ربط الجمل بعضها ببعض. هذا ما قاله أحد المتحدثين، وأسمه جورج ديفس (George Davies)، والتي تظهر في كلامه الجمل التامة منطوقة بطلاقة فائقة.

أمضينا وقتاً مـــــــــــ/ متعاً

(ببطء) (١ , ١)

/we had a/fan tastic time

كان / ثمة / الكثير ممن تربطنا بهم صلة قرابة

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

/There/ were/ all kinds of re/lations /there/

لا أعلم من أين أتى كل هؤلاء

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

/I dun/no where they/ all come/from/

لم أكن أعرف / الكثير منهم

(التحدث بسرعة)

I didn't know/alf o'them

أيضاً –آه– جلس الأطفال/ على أرضية الحجرة

كان عمي عمي بيرت / هو أه/ بالطبع/ روح وجسد تلك الحفلة التي أقمناها

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

And Ol'/Uncle Bert/he/ ah o'/course/he was the blood and soul of the party

تناول عمي بيرت زجاجة سوداء اللون

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

/Uncle/Bert 'ad a/black bottle-

نعم آه _وأخذ يقص علينا مجموعة من الحكايات

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

An 'e'd t/tell a/few stories

بدأ يأخذ رشفةً من تلك الزجاجة السوداء

(التحدث بسرعة) (التحدث ببطء)

an 'e'd /take a /sip out of the /black bottle

وكلما زادت رشفاته من تلك الزجاجة

(التحدث بسرعة)

n'the/more sips he / took / outa / that bottle-

أصبحت الحكايات التي يرويها أكثر قبحاً.

The worse the /stories got.

(باوللي و سايدر، ١٩٨٣. ص. ٢٠٣)

ثمة متحدث آخر نرمز لإسمه بالرمز Q تحدث بشكل يفتقد للطلاقة إذا ما قارناه بسابقه، وذلك أثناء مناقشة رسالته لنيل شهادة الدكتوراه:

ويبدو أنه

(التحدث بلكنة)

an it/seems to be-

إذا ال/ الكلمة تحتل مركزاً عالياً في قائمة الكلمات الأكثر تكراراً

(التحدث ببطء) (التحدث بلكنة)

If a/word is/fairly-/high on the frequency/list/-

لم أقم بأي محاولة لعد الكلمات

(التحدث بلكنة)

I/haven't /made/any count-

ولكن فقط تخيلت –امم
(التحدث ببطء)
But-/just-im/pressionistically-um
امم –هناك ثمة احتمال
Um-the/chances are-
أنك ستستنتج أن هناك ثمة كلمة مركبة
(التحدث ببطء)
that you get a –com/pound-
أو نموذج ذا بنية صوتية غريبة
(التحدث ببطء)
Or a/nother-phon/ologically deviant –form-
مع أه / الذي يوجد في كلمات أخرى
(التحدث بلكنة) (التحدث ببطء)
With ah/which is al/ready in other /words
والذي يتكرر بصورة كبيرة بذات الشكل الصوتي
(التحدث بلكنة) (التحدث ببطء)
/which is/fairly frequent-ly the/ same-/phono/logical
(باوللي وسايدر، ١٩٨٣. ص. ٢٠١)

من الواضح تماماً أن المتحدث الذي رُمز لاسمه ب(ك) يستجلب بضع الكلمات على العكس تماماً من ديفس. يبدو أيضاً أن محتوى الخطاب غير مألوف، وكذلك محتوى السياق بالنسبة للمتحدث (ك) والذي يظهر جلياً أنه يعاني أثناء محاولاته لبلورة وتنسيق أفكاره ومن ثم طرحها، ربما بسبب الضغوط التي تطلبها التجربة. ولتعقيد الأمور أكثر حاول المتحدث (ك) أن يتبع أسلوبا يعتمد على إدماج الجمل بعضها ببعض بحيث تعتمد كل جملة جديدة على بنية الجملة السابقة لها. عند البدء في الكلام –على سبيل المثال–قام بتحوير الجملة الأخيرة مبتدئًا بلفظ " with "، ولكنه قام بتصحيح ذلك مبتدئًا ب "which" . لقد أسهم السياق والخطاب في افتقاد الحديث الذي تفوه به "ك" للحيوية والتفاعل مما أدى إلى ظهوره بهذا الشكل. وعلى النقيض فقد تحدث ديفيز بشكل عفوي وطمأنينة وبدا حديثة أكثر تماسكاً واتساقاً مستخدماً –في حالات عدة–أداة العطف "و " لربط الجمل بعضها ببعض. هذا الأسلوب أكثر فعالية في الحديث المرسل كما ذكر ذلك باوللي وسيدار:

"عندما يتبنى المتحدث أسلوباً يربط المفردات بعضها ببعض فإن ذلك يؤدي إلى قيام نوع من الوشائج الدلالية والنحوية بين تلك المفردات، وذلك بسبب أن هدف المتحدث أن تظهر تلك

الكلمات ككتلة واحدة. يتم ترميز كل وحدة دلالية رئيسة، بحيث تصبح جملة واحد، ولفظها دون أي فواصل بين الكلمات .... في هذه الحالة نستطيع أن نتحدث عن " ملكة التحدث بعبارة واحدة في وقت بعينه" على أنها مكون رئيس من مهارة الاتصال في اللغة الإنجليزية، بحيث يتوجب على المتحدث أن يقوم بترميز العبارات اللغوية التامة بكل ما تحويه من تفاصيل معجمية، وإدماجها في عملية ترميز بحيث يتم تجنب أي فرصة للتأتأة بين تلك العبارات" (باوللي وسيدار، ١٩٨٣. ص٢٠٤).

ثمة إشارة هنا إلى الوظيفة الرئيسة التي تقوم بها المتلازمات اللغوية في تيسير التواصل عن طريق الكلام. إن القدرة على ربط الجمل أثناء المحادثة أو أثناء الحديث المُرسل تعني ضمنياً أن على المتحدث أن يكون قادراً على إدماج تلك العبارات بعضها ببعض وتجنب التأتأة التي تحدث في منتصف العبارة. إذا تأملنا تلك المتغيرات العابرة والتي تتداخل مع الطلاقة اللغوية فسنجد أنها تشمل لحظات التوقف عند بداية كل جملة ومقدار الكلام الذي يحدث بين كل وقفة وأخرى. إن قدرة المتحدث على المحافظة على نمط معين من التوقف بين كل جملة وأخرى متعلق بقدرته على استدعاء تلك العبارات المتلاصقة من الذاكرة بشكل عفوي بالغ السلاسة. بعبارة أخرى، فإن الكثير من حديثنا اليومي متلازم لغوياً. ذكر باوللي وسيدار (١٩٨٣، ص. ٢٠٥) بأن القطع اللفظية التي تحتفظ بها الذاكرة تشكل نسبة كبيرة من حديثنا اليومي. ثمة فوائد جمة لذلك، منها أنه أثناء الحديث ينصرف انتباه المتحدث إلى العناية بالتناغم بين المفردات، وتنويع المفردات ،ودمج المتلازمات اللفظية بعضها ببعض، وإدخال بعض الوشائج اللفظية المبتكرة بين تلك المجموعات اللفظية أو الكلمات المنفصلة.

مرحلة الاكتساب

تُعتبر فيلمور (Filmore, 1976) واحدةً من أوائل الباحثين في مجال المتلازمات اللغوية في حقل اكتساب اللغة الأم في مرحلة الطفولة والتي درست التطور اللغوي لدى الأطفال عند سن السادسة. في بحث لاحق تحدث بيترس (Peters, 1976) بإسهاب عن استخدام الأطفال لمجموعة من الإستراتيجيات بهدف استخلاص المتلازمات اللغوية من المحتوى واستظهارها ، ومن ثم تحليلها إلى بنية صغرى ليسهُل بناء كفاءة معجمية ونحوية. قام كل من راي وبيركنز،(٢٠٠٠) بعد ذلك بتحديد أربع مراحل يقوم خلالها الطفل باستخدام المتلازمات اللغوية أثناء اكتسابه للغته الأم. المرحلة الأولى عبارة عن خطوة تجميع صرفه وشاملة يتم من خلالها استخلاص العبارات المتلازمة من السياق دون إخضاعها لتحليل. الخطوة الأخرى تحليلية بحيث يقوم الطفل باكتساب المفردات

والقواعد النحوية التي تنظم ذلك. في الخطوة الثالثة يقوم الطفل بصهر تلك المتلازمات وإدماجها بعضها ببعض ومن ثم استخدام بعض الإشارات المختصرة للمساعدة في استدعائها من الذاكرة. يقوم الطفل في المرحلة الرابعة بترجيح كفة المعالجة الكاملة holistic processing كتعامل ذهني مع اللغة ما لم تستدعى الظروف معالجة تحليلية analytic processing.

إن الدليل على الدور الذي تلعبه المتلازمات اللغوية في اكتساب اللغة أقل وضوحاً لدى البالغين منه لدى الأطفال. من الواضح أن الكبار يميلون إلى طريقة المعالجة التحليلية للغة ولا يميلون إلى المعالجة الكليّة أثناء اكتساب المتلازمات اللغوية إلا في ظروف معينة.

يُعتبر يوريو (Yorio, 1980) من الباحثين الأوائل الذين درسوا موضوع المتلازمات اللغوية والنمو اللغوي لدى البالغين. وجد الباحث وأثناء فحصه للعديد من الدراسات التي ركزت على موضوع الكتابة المنهجية لدى البالغين أن هؤلاء –بعكس الأطفال–لا يظهر أنهم استخدموا المتلازمات اللغوية بشكل كبير ، وحتى في الحالات التي استخدموا فيها تلك المتلازمات فإن ذلك بهدف تطوير مهارة اللغة بشكل أساسي. عوضاً عن ذلك فإن الهدف من استخدام المتلازمات اللغوية بالنسبة لهؤلاء يكمن في توفير الجهد وجلب الانتباه أثناء الاتصال الفوري.

قام شميت (Schmidt, 1983) بدراسة حالة ذائعة الصيت لرجل ياباني بالغ يعيش في هاواي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن جزءًا كبيراً وهاماً من اللغة التي يكتسبها عبارة عن سلسلة من المتلازمات اللغوية. أوضحت الدراسة أيضاً أن الرجل محل الدراسة استخدم عدداً كبيراً ومتنامٍ من المتلازمات اللغوية بغرض المساعدة في التواصل مع الأخرين وأن تلك العبارات المتلازمة جامدة وركيكة نحوياً. وجد شميت أيضاً أن الرجل امتنع عن الإذعان للمحاولات التي جرت لتصحيح الأخطاء التي ارتكبها معللاً ذلك بقدرته على تحسين مقدرته اللغوية والتعاطي الجيد من خلالا الاستخدام الأمثل لتلك المتلازمات اللغوية. لم يظهر في هذا البحث الذي أجراه شميت أي دليل على أن ثمة عمليات لغوية تقوم على تجزئة الكلام وتحليله، وهي العلميات التي أشار إليها بيترز (١٩٨٣)، والتي تقع عند اكتساب الطفل للغته الأم.

بدى إيليس (Ellis, 1996) أكثر ثقةً وهو يؤكد أن اكتساب اللغة ما هي إلا عملية لاكتساب سلسلة من المفردات وحفظها، وأن التكرار والتمارين التي تجري في الذاكرة قصيرة المدى تهدف إلى تقوية المقدرة اللغوية في الذاكرة طويلة المدى. يُسهم حفظ تلك السلاسل اللغوية من الكلمات في الذاكرة طويلة المدى إلى تمكين المتعلم من استخدامها عند الإشارة إلى معنىً بعينه؛ وذلك لأنه يتم استدعاء تلك السلاسل من الذاكرة بشكل لا شعوري. هذا يسهم بلا شك في تنمية الطلاقة اللغوية؛ وذلك لأن ذهن المتحدث سينصرف إلى أمور أخرى من قبيل التصور الذهني للمعنى.

على نحو مماثل أجرى بولاندر (Bolander, 1989) دراسة على الطلاب السويديين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ووجد أن المتلازمات اللغوية أسهمت بشكل كبير في تيسير عملية التعلم، وكذلك المساعدة في تطبيق ما تعلموه. أوضحت الدراسة أيضاً أن الطلاب المشاركين فيها استخدموا تلك المتلازمات المركبة والتي تحوي بعضاً من التراكيب النحوية حتى قبل أن يدرسوها، وهذا يشير فعلاً إلا أنهم قد استوعبوها من قبل.

من الواضح تماماً أن البالغين الذين يتعلمون اللغة الثانية في ظروف طبيعية لديهم القدرة على تعلم المتلازمات اللغوية تماماً كما الأطفال الصغار. ومع هذا فإننا لا نغفل عن حقيقة أن ثمة عوامل كثيرة تؤثر في الطريقة التي يكتسب من خلالها الكبار اللغة الثانية بشكل عام والمتلازمات اللغوية على وجه الخصوص منها أنماط التعلم الذهنية الراسخة لدى هؤلاء ولغة الطالب الأولى، وكذلك تنوع وسائل التعلم. بعض المتعلمين البالغين يعتمد نظرة تحليلية، ولذا فإنه يعمد إلى استنباط القواعد النحوية من خلال قراءة فاحصة للمجموعات المتلازمة أو من خلال السياق اللغوي العام. أما البعض الآخر – مثل الطالب الذي اشترك في الدراسة التي أجراها شميت (١٩٨٣) فقد يعتمد بشكل رئيس على تلك العبارات الجاهزة دون الاكتراث بمحاولة تفتيتها إلى بنيتها الصغرى أو تحليلها. أضِف إلى ذلك أن مستوى التعلم لدى الطالب وكذلك بيئة التعلم قد تلعب دوراً كبيراً أيضاً.

البحث في مجال الحِزم المعجمية

مع ظهور المدونات والأدوات التحليلية والحاسوبية التي أُبتكرت للبحث في موضوع المتلازمات اللغوية كان ثمة اتجاه لدراسة الحِزم المعجمية (راجع الجزء الثامن لمناقشة مستفيضة للموضوع).

الحِزم المعجمية عبارة عن مجموعة من ثلاث كلمات أو أكثر يتم تحديدها في مدونة نصية corpus عن طريق برامج حاسوبية. بالإضافة إلى ذلك فإن تلك الحِزم المعجمية تظهر في مجموعة من النصوص في مدونة واحدة أو-إذا طبقنا ذلك على الخطاب الأكاديمي-على مجموعة من الحقول العلمية. الحزم المعجمية تتكرر بكثرة في المنشورات العلمية الأكاديمية مثل الأوراق العلمية المحكّمة. يبدو أن الحِزم المعجمية تختص ببعض الحقول العلمية دون غيرها (كورتس، جونز وستوللر، ٢٠٠٠) . لقد أصبح واضحاً أن اكتساب الحِزم المعجمية لن يحصل بطريقة تلقائية ولكن ربما استلزم الأمر تعلماً مركزاً (بايبر وكونراد،١٩٩٩) .

يعتبر الكتاب الذي ألفه بايبر (٢٠٠٦) واحداً من أفضل البحوث في هذا المجال والذي قدم من خلاله تحليلاً مستفيضاً يتكئ على علم المدونات ركّز فيه على اللغة المستخدمة في السياق الأكاديمي، مع معالجة عميقة لموضوع المتلازمات المعجمية في الكتب الدراسية. كشف بايبر النقاب عن أن ثمة تبايناً فيما يخص استخدام المتلازمات الأكاديمية في الخطاب الأكاديمي، إذ إن عدد تلك المتلازمات في العلوم الطبيعية والاجتماعية أكبر منه في العلوم الإنسانية. أما فيما يتعلق بالخواص الوظيفية لتلك المتلازمات المعجمية وتوزيعها فقد أظهرت دراسة بايبر تلك أن المتلازمات التي تخدم وظيفة مرجعية Referentials –أي تحيل القارئ إلى موضوع أو فكرة أو محتوى بعينه _أكثر شيوعاً من غيرها من الوظائف الأخرى. تأتي في المرتبة الثانية من حيث الانتشار وظيفة أخرى تقوم بها المتلازمات المعجمية وهي التعبير عن موقف الكاتب stance أو تقييمه لموضوع بعينه. أقل تلك الوظائف شيوعاً وانتشاراً في الخطاب الأكاديمي (الكتب الأكاديمية) هي تلك التي تُعنى بترتيب النص discourse organizers –أي ترتيب العلاقة بين النصوص في الخطاب الواحد. من ضمن المتلازمات التي تقوم بوظيفة مرجعية referential – ثمة مجموعتان فرعيتان أكثر شيوعاً من غيرهما تقوم واحدة منهما بوظيفة تبيان الكم quantity أما الأخرى فتقوم بتوفير إطار مفاهيمي للأفكار والرؤى المجردة intangible framing.

ملخص ما تم عرضه

عطفاً على هذا العرض التاريخي المختصر والمكثف لظاهرة المتلازمات اللغوية فإن ثمة بعض الموضوعات والأفكار التي ظهرت من خلال العرض. الصورة إذاً لا تزال غامضة نوعاً ما، وذلك أننا نتعامل مع موضوع مستعصٍ على الفهم اللغوي. لعلنا نقول إننا نلم ببعض أوجه هذه الظاهرة تماماً كما ورد في القصة القديمة عن مجموعة العميان التي تتفحص جسم فيل ضخم. لحسن الحظ فإننا نستطيع القول إنه من خلال البحث والقراءة المستفيضة، وكذلك من خلال تلك الأفكار والانطباعات نستطيع تكوين صورة واضحة وجلية حول هذا الموضوع.

ثمة مجموعة من الحقائق والأنماط التي أشارت إليها البحوث في هذا المجال ومنها:

- تعتبر المتلازمات اللغوية مهمة للغاية في أي لغة سواء على مستوى النطق أم الكتابة.
- ثمة تعريفات مختلفة لظاهرة التلازم اللغوي.
- دُرِس موضوع المتلازمات اللغوية من زوايا مختلفة وفي تخصصات متباينة.
- بدأ الاهتمام بجمع وفرز البحوث في حقل المتلازمات اللغوية بكثرة خلال العقدين الماضيين.

- ثمة الكثير من الأسئلة التي لا تزال دون جواب في موضوع المتلازمات اللغوية.

لا نستطيع القول- بكل تأكيد - إن ثمة إجابة لكل الأسئلة التي تم طرحها في كل مجال من مجالات البحث في هذا الموضوع. كيف لنا أن نعلم ما إذا كانت السلسلة اللغوية المتلازمة يتم حفظها واستظهارها كوحدة واحدة أثناء الكلام؟ هل ثمة مجال للقول إن الإعتبارات الأساسية المتعلقة باستيعاب المتلازمات اللغوية في اللغة المنطوقة تنطبق أيضاً على اللغة المكتوبة؟ وإلى أي مدىً يمكننا القول بهذا؟ ما قيمة القوائم التي تحوي العديد من المتلازمات اللغوية والتي يتم التوسع في تحريرها.

نقاط للمناقشة والبحث

١- فكّر مرة أخرى في التصورات الذهنية حول موضوع المتلازمات اللغوية والتي كنتَ تعتقد بها قبل قراءة هذا الفصل. إلى أي مدىً تغيرت تلك القناعات نتيجة لتلك القراءة وما صحبها من تفكير في ذات الموضوع؟

٢- من خلال الوصف التاريخي الذي قدمناه هنا، هل تستطيع أن ترسم خطاً زمنياً أو تكوّن خارطة ذهنية لمسار البحث التاريخي في مجال المتلازمات اللغوية؟

٣- ما هي المجالات البحثية التي كان لها أبلغ الأثر في تيسير فهم المتلازمات اللغوية؟ لماذا؟

٤- هل باستطاعتك من خلال العرض الذي قدمناه هنا لمجالات البحث معرفة تلك النقاط التي لم يتم البحث فيها بشكل كاف؟

٥- بناءً على ما قرأته هنا، إلى أي مجال بحثي سوف ينصرف اهتمام الباحثين في الأعوام القادمة؟

٦- لو قُدِرَ لك تدشين خطة بحثية في هذا المجال فأي الموضوعات سينصب اهتمامك عليها؟

٧- هل تمثل دراسة المتلازمات اللغوية تحدياً لبعض الفرضيات الشائعة بخصوص نشأة وطبيعة اللغة؟

٨- اختر مجالاً بحثياً معيناً على علاقة بالتطور التاريخي لدراسة المتلازمات اللغوية. اقرأ المصادر ذات العلاقة بالموضوع، ومن ثم اكتب ورقة علمية من خمس إلى عشر صفحات. قم بعد ذلك بإعطاء هذا البحث لآخرين مهتمين بدراسة جوانب أخرى للمتلازمات اللغوية. إن قمت بتجميع تلك الأوراق ودراستها فسيكون لديك إلمام واسع بالتطور التاريخي لدراسة المتلازمات اللغوية والذي تم عرضه في هذا الفصل.

٩- هل تستطيع تخيل مجال بحثي بحيث يتم تصور طريقة أو مجموعة من الطرق المنهجية يتم توظيفها للقيام بمثل هذه الدراسة، بناءً على ما قرأته هنا في هذا الفصل؟

١٠- بناء على ما قرأته هنا قم بكتابة دليل إرشادي خاص بالمتلازمات اللغوية بحث يمكن أن يكون مفيداً للطالب أو المتخصص في هذا المجال. ما هي الآثار العلمية المترتبة على ذلك لكل من الطلاب الذين يتعلمون لغة ما كلغة أجنبية؟ الآباء والأمهات والمربين في برامج الطفولة؟ الكتّاب المتخصصين والمحررين العلميين؟

الفصل الثاني

طرائق التعرف على المتلازمات اللغوية–درجة تكرار المتلازمة، التمثيل النفساني لها وطرق الحكم عليها

Identifying Formulaic Language-Frequency, Psychological Representation, and Judgment

لدينا الآن فكرة عن موضوع اللغة المتلازمة– وإن كانت في حدها الأدنى– وذلك إما من خلال التعريفات التي قال بها جمهور من الباحثين وأفضنا الحديث عنها، أو من خلال فهمنا لبعض الفئات الرئيسة لتلك المتلازمات. هذا بلا شك سيقودنا إلى نقطة أخرى لا بد من التوقف عندها حاضراً أو مستقبلاً، وهي كيف لنا– وقد عرفنا أنه لا مناص من التسليم بوجود تلك المتلازمات تمامًا كما أننا لا يمكن أن نتجاهل وجود الشمس في رابعة النهار –التعرف على تلك السلاسل اللغوية المتجاورة في النصوص سواء أكانت مقروءة أم مكتوبة؟

لعلك تلقي نظرة فاحصة على الجمل الواردة في مستهل هذا الفصل–الأولى والثانية فقط– لكي تعرف أن هذه قضية لغوية لا لبس فيها، ثم حاول أن تتعرف على السلاسل اللغوية المتجاورة. ستعرف أن الأمر ليس بتلك السهولة التي تتخيلها. ستقفز إلى الذهن بعضًا من تلك السلاسل بلا شك مثل "الشمس في رابعة النهار" ، وكذلك قولنا "ستشعر بوجودها make its presence felt" ، وأيضًا قولنا "إن حاضرًا أو مستقبلاً sooner or later". ولكن هل لنا أن نطمئن إلى هذه الطريقة في الكشف عن المتلازمات اللغوية؟ وما هي الإشارات أو الصفات التي ساعدتنا في الحكم على أنها متلازمة؟ وما هي تلك المتلازمات اللغوية المتوارية عن الأنظار، خصوصاً على أولئك الذين لم يتدربوا عليها أو لم يستخدموا برامج حاسوبية رقمية؟ تلك الأسئلة تشكل هاجسًا للباحثين الذين

يشتغلون في هذا المجال. وفي المحصلة فإن عليك أن تبين كيف استطعت كباحث أن تَفصِل المتلازمات اللغوية عن سياقها بحيث تشكل-في النهاية-مجموعة السلاسل اللغوية المراد تحليلها ودراستها.

ألق نظرة على مجموعة الجمل في القائمة التالية والتي اقتبسناها من دراسة لنيك إليس (٢٠١٢. ص. ٢٧) وقَرِر ما إذا كان في استطاعتك التعرف على العبارات المتلازمة.

١- يرتدي (اللباس) put on .

٢- ضع شيئًا ما في الثلاجة put it in the fridge .

٣- يغلي بوللي الماء (لتحضير الشاي أو القهوة) [١] Polly put the kettle on .

٤- ضع الزبدة فوق طاولة الطعام put the butter on the table .

٥- اِقبَل ما أقوله دون نقاش Put that in your pipe and smoke it .

٦- ادفع مليمًا آخرًا، وضعه في آلة الموسيقى [٢] Put another nickel in the Nickelodeon .

٧- أزال قيب جميع النوتات الموسيقية من على المسرح. Gabe cleared the music stands from the stage.

٨- لِمَ لا يقوم الأطفال بجمع الصحون من على الطاولة بعد الانتهاء من تناول الطعام؟ Why don't you kids ever clear the dishes from the table .

٩- أي بني. سوف تعاني من هذا العبء الذي تحمله لوقت طويل. Boy, you gonna carry that weight, carry that weight a long time. [٣] .

١٠- قام أبي-كالعادة-بنثر قطع البسكويت على أرضية المطبخ. Dad's spilled Digestive crumbs all over the kitchen floor again, typical.

في النهاية فإنك ربما تقول إن بعضًا من هذه الجمل متلازمة والبعض الآخر غير ذلك. ربما ستقول إن بعضًا من الجمل المتسلسلة أكثر تلازمًا من غيرها، ولكن السؤال الذي يطل برأسه هنا هو كيف لك أن تصدر حكمًا كهذا؟ بإمكانك أن تنظر في عدد المرات التي استخدمت هذه المتلازمات في سياق بعينه، كما أنه بإمكانك أيضًا أن تدرس الخصائص النحوية لها أو ربما تقوم بدراستها من خلال فحص مجموعة من النصوص عن طريق برامج حاسوبية corpus.

---

(١) من أغاني المهد في اللغة الإنجليزية. عبارات تتغنى بها الأمهات قديمًا لمساعدة الأطفال على النوم. (المترجم).

(٢) العبارة جزء من أغنية شهيرة ظهرت في الأربعينيات من القرن الماضي. (المترجم) .

(٣) العبارة جزء من أغنية شهيرة لفرقة البيتلز. (المترجم) .

من الجيد حقًا أن تعي أن ثمة وسائل عدة تم استعمالها في سبيل المساعدة على التعرف على المتلازمات اللغوية. ومع ذلك علينا أن نعرف أن تلك الوسائل والطرق في حالات بعينها تفتقد للدقة التي ننشدها. سوف نناقش هنا الوسائل التي تستند إلى مقاييس بعينها checklists measurement-based، وبعد ذلك نناقش بإسهاب الوسائل التي تستند إلى معايير معينة-criteria based checklists والتي تتكئ في مجملها إلى أحكام صادرة من أشخاص وتكون مغايرة للوسائل التي تستند إلى مقاييس بعينها.

استخدام درجة التكرار والوسائل الإحصائية في تحديد المتلازمات اللفظية

إن المتلازمات اللغوية – في الغالب–تتميز بورودها بشكل متكرر في السياق. إن الطريقة المعجمية والتي سنناقشها باستفاضة في الجزء الثامن تعتمد على هذا المحك– أي درجة تكرار المتلازمة– بصورة رئيسة. الفكرة الرئيسة خلف هذا المحك أنه إذا تكرر ورود مجموعة من الكلمات في سياق بعينه فإن هذه الكلمات تُشكل متلازمة لغوية. ومع هذا فإنه يلزمنا التسليم ابتداءً بأن درجة التكرار لا تكفي للحكم على سلسلة من الكلمات بالتلازم، وإنما يلزم أن تتحقق شروطًا منها أن تكون ذات وظيفة بعينها أو أنها تحمل معنى واحدًا، أو أن يتعامل معها العقل البشري كوحدة واحدة من حيث حفظها واستظهارها واستخدامها.

إن استخدام الطرق الإحصائية في التعرف على المتلازمات اللغوية يُعد حجر الأساس للمنهج العلمي الذي يتكئ على دراسة تكرار المفردة، والذي لا غنى عنه في دراسة المتلازمات اللغوية. يقوم الباحثون الذين يطبقون هذا المنهج بوضع سلسلة من الشروط قبل البدء بتفحص وتحليل المدونة النصوصية. بشكل عام يعمد الباحث إلى تحديد حدٍ أدنى من عدد الكلمات المتلازمة، وكذلك درجة تكرارها ، وبعد ذلك تبدأ عملية مسح وتحليل للمدونة بحثًا عن العبارات التي تتحقق فيها تلك الشروط. نطاق التكرار لأي سلسلة متلازمة يتأرجح بين عشر مرات (١٠) في ذخيرة نصية من مليون كلمة إلى أربعين مرة (٤٠) (انظر مثلًا بايبر، جوهانسون ، ليتش، كونراد وفينغين، ١٩٩٩)، وكذلك (سيمبسون فلاخ وإليس، ٢٠١٢). ينتج عن التحليل باستخدام هذه الطريقة مجموعة من الجمل الناقصة (كورتس،٢٠٠٤) والتي يُطلق عليها ألفاظ من قبيل الحِزم المعجمية Lexical bundles (بايبر وآخرون،١٩٩٩) أو السلاسل متعددة الكلمات multiword constructions (انظر ليو ٢٠١٢ و وود وآبل، ٢٠١٤)، يعمد بعض الباحثين إلى استخدام درجة التكرار، وكذلك عدد الكلمات ضمن مجموعة أخرى من المعايير الأكثر تعقيدًا

لدراسة ما أسموه المتلازمات اللغوية formulaic language (انظر على سبيل المثال سيمبسون فلاخ وإليس،٢٠١٢).

هذه الطريقة المبنية على درجة التكرار مناسبة بشكل أكبر إذا أُستخدمت على المدونات النصوصية الضخمة التي تحوي مئات وربما ملايين الكلمات التي تُمثل حقولًا أكاديمية أو لغوية بعينها. لابد من الإشارة إلى أن لهذه الطريقة بعض السلبيات عند استخدامها مع أي مجموعة بيانات صغيرة؛ وذلك لأن الحد الأدنى من درجة التكرار المقررة قد لا يمكن تحقيقه في مثل هذه الحالات. من الصعب، على سبيل المثال، أن نستخدم درجة التكرار كمعيار وحيد للتعرف على المتلازمات اللغوية في نص لمحادثة حدثت بين أشخاص عن موضوعات شتى. بعض من السلاسل اللغوية المتلازمة قد تتكرر لمرة واحدة أو مرتين؛ نظرًا لصغر حجم النصوص. هناك ثمة مشكلة أخرى في استخدام التحليل المبني على درجة التكرار للتعرف على المتلازمات اللغوية يكمن في إغفالها-أي هذه الطريقة- لأي معلومات عن الأثر النفس-لغوي Psycholinguistic لتلك المتلازمات. ظهرت هذه المشكلة إلى العيان أثناء الدراسة التي قام بها كل من شمت وغرانداج وأدولفز ,Schmitt (Grandage & Adolphs, 2004)حيث قاما باستخلاص مجموعة من المتلازمات اللغوية من مدونة نصية وعرضها على عدد من المشاركين في الدراسة أثناء درس إملاء صُمم لقياس مدى استيعاب الذاكرة قصيرة المدى لتلك المتلازمات. بعد تحليل دقيق لإجابات الطلاب اتضح أن هناك تباينًا حادًا بين هؤلاء الطلاب بخصوص حفظ واستظهار تلك المفردات كمتلازمات لفظية متكررة في المدونة النصية. ثمة مشكلة أخرى تتعلق باستخدام درجة التكرار كمقياس وحيد للتعرف على "التلازم اللغوي formulaicity" بحيث لابد من اتباع بعض الخطوات الأخرى، وذلك لإزالة العبارات والتراكيب اللغوية التي لا معنى لها وذلك أثناء عمل التحليل الوظيفي.

من الواضح أن المتتابعات اللفظية تنتظم في سلسلة لغوية، مثل العبارة الدارجة on the other hand "من جهة أخرى" أو how do you do "كيف حالك"، بحيث تكون ذات تكرار عال أو منخفض في مدونة نصية أو حقل معرفي بعينه، ولكننا نعي أنها مترابطة الأجزاء بحيث تكون أجزاؤها متراصة في نظام بعينه بحيث تحقق وظيفة لغوية. تلك النزعة اللغوية التي تتميز بها بعض المفردات بحيث تتلازم مع بعضها يمكن قياسها رياضيًا عن طريق الحصول على ما يُسمى "قياس شدة الترابط Mutual information (MI)، والتي تحدد ما إذا كانت مجموعة من الكلمات متجاورة فعلاً، أم أن ذلك بسبب الصدفة المحضة. درجة الترابط الشديد (MI) ليست مقياسًا للدلالة الإحصائية؛ ولذا فإنها تستخدم بكثرة في المقارنات. تدل درجة الترابط الشديد (MI) على اقتران الكلمات بعضها ببعض، ولذا فإنها مع درجة التكرار، تقدم دليلًا ذا مصداقية على التلازم. ثمة طرق

أخرى لقياس "تلاصق Stickiness" سلسلة من الكلمات ، فقد قام غريس(Gries 2008, 2012) في حقل اللسانيات النصوصية corpus linguistics باستخدام معامل فشر –ييتسFisher-Yates الذي يقيس درجة احتمال أن تنتمي مفردة إلى مجموعة من المفردات.

ثمة دراسات عدة قامت بتقصي هذه الظاهرة من أوجه مختلفة مثل استخدام مقاييس نصوصية لقياس درجة الترابط، وذلك بالاستعانة بتجارب تقيس حركة العين وفترة الصمت بين إجابة وأخرى response latency ، وهي مجموعة من الأدوات يُطلق عليها المقاييس النفس لغوية psycholinguistic measures .

ما يحدث عادة هو أن يعمد الباحثون إلى استخدام مدونات نصوصية صغيرة في مجال بعينه ومن ثم مقارنتها بمدونات نصوصية ضخمة وغير متخصصة من قبيل "المدونة النصوصية البريطانية British National Corpus والمعروفة اختصارًا ب (BNC) أو مدونة اللغة الإنجليزية الأمريكية الحديثة Corpus of Contemporary American English (COCA)، وذلك للبحث عن كلمة أو مجموعة من الكلمات. قام كل من وود و نامبا (٢٠١٣) بتحديد مجموعة من العبارات المتلازمة التي يمكن أن تكون ذات أهمية في تيسير الإلقاء الشفهي للطلاب الجامعيين اليابانيين. جرى اختيار تلك العبارات المتلازمة، وذلك بالاعتماد على تخمين المتحدثين الأصليين بها أو المتميزين فيها، والتي ثبت أيضًا أنها عبارات متلازمة وذلك بالاستناد إلى الجزء اللفظي من مدونة كوكا COCA–وذلك عند درجة تكرار لا تقل عن عشر مرات في مدونة من مليون كلمة ودرجة ٣ على مقياس شدة الترابط MI (انظر شميت،2010 ، للاستزادة عن مقياس شدة الترابط) . هذا الإجراء يضمن أن تكون هذه السلاسل على درجة عالية من التكرار في السياق اللفظي، وتتمتع بدرجة كبيرة من التلاصق بين الكلمات المكونة للسلسلة، ويعتبر هذان الشرطان من علامات التلازم اللفظي القوية. قام بعض الباحثين بتجارب أخرى بالاعتماد على العبارات التي يقوم بكتابتها بعض المستخدمين لمحركات البحث، مثل: محرك البحث غوغل، وذلك لتقديم الدليل على أن تلك العبارات متلازمة. ذكرت شي (Shei, 2008) أنه يستحيل على أي مدونة نصوصية مهما كان حجمها أن تتوفر فيها جميع الأمثلة الكافية التي تحوي متلازمات لفظية، وذلك لاستخدامها في أغراض البحث والدراسة. اقترحت شي أن يعمد الباحثون والمهتمون إلى الإنترنت بكونه مخزنًا للنصوص ومن ثم استخدام محرك البحث غوغل Google في تحديد وجلب المتلازمات اللغوية ومن ثم استخدامها إما في أغراض البحث العلمي أو التدريس. يستطيع الإنسان ببساطة أن يبحث عن متسلسلة لغوية بعينها، ومن ثم يقوم بفحص عدد المرات التي تكرر فيها استخدام تلك العبارة المتسلسلة

والتي -بلا شك- ستعطينا معلومات مهمة عن درجة التكرار والبنية اللغوية ودرجة التباين في الاستخدام، بالإضافة إلى الوظيفة اللغوية التي تقوم بها المتسلسلة.

مقاييس نفس-لغوية

كما سنرى في الفصل الرابع فإن ثمة العديد من الدراسات التي أُنجزت في مجال المتلازمات اللغوية التي استخدمت مقاييس لقياس سرعة استيعاب العقل البشري لمثل تلك المتلازمات. قام كل من كونكلين وشميت (Conklin & Schmitt, 2012) باستعراض قائمة من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس في تجاربها مثل قياس عدد مرات التفاعل reaction times (على سبيل المثال في دراسة كونكلين و شميت، 2012) أو مراقبة حركة العين eye movement (على سبيل المثال في دراسة اندر وود و شميت و غالبين Underwood, Schmitt & Galpin, 2014)، وكذلك الدراسات التي استخدمت تقنية الفسيولوجيا الكهربية electrophysiological (ERP) مثل الدراسة التي قام بها كل من ترمبللي وبيان (Tremblay & Baayen, 2010) .

يقوم الباحثون في هذه الدراسات بتتبع حركة العين eye tracking وتدوين حالات التأخر في الإجابة عن بعض الأسئلة، وذلك عند القراءة. ومع أننا نُسّلِم بفائدة تلك المقاييس النفس-لغوية في تحديد ما إذا كانت سلسلة من الكلمات قد جرى استيعابها في الدماغ بشكل كلي، إلا أن ذلك لا يجلي لنا الصورة بشكل واضح ؛إذ إن هذه المقاييس-على سبيل المثال- لا تخبرنا ما إذا كانت سلسلة لغوية متلازمة تُستخدم فعليًا من قبل أشخاص بعينهم، كما أن بعضًا من تلك المتلازمات اللغوية التي تخبرنا بها تلك المقاييس شاذة أو نادرة أو خاصة ببعض الأشخاص الذين لديهم أسبابهم الذاتية في استخدامها.

خصائص صوتية

ثمة مقياس آخر للتعرف على المتلازمات اللغوية في الكلام المتدفق وهو الترابط الصوتي الذي سنناقشه باستفاضة في الباب السادس. هناك سمات عروضية للمتلازمات اللغوية عند نطقها، مثل: التناسق في حالات التوقف والوحدات التنغيمية، ومقاومتها لأي محاولة لوقف تدفق الكلمات، وعدم وجود فأفأة، والإيقاع السريع للكلام، وكذلك وضع قيود على مكان نبرة الصوت (للمزيد من المعلومات راجع لين2012 ,2010) . يجب توخي الحذر هنا، فكما أسلفنا الحديث في موضوع المقاييس النفس-لغوية، فإننا لابد أن نكون محتاطين أيضًا بخصوص الترابط الصوتي والذي لا يقدم لنا الصورة الكافية بخصوص التلازم اللغوي؛ وذلك لأنه يختص فقط بتحليل

الكلام ويغفل ما سواه. أضف إلى ذلك فإن الترابط اللغوي يأخذ في الاعتبار ما يقوله فرد بعينه. ثمة أمر آخر وهو أن تحليل الكلام محدود بمدى جودة البيانات الصوتية المسجلة.

استخدام حدس المتحدث الأصلي والقوائم المرجعية

إذا فشلت معايير التردد والمعالجة النفس–لغوية أو التحليل الصوتي acoustic analysis في إعطاء نتائج مرضية في أغلب الحالات فما عسى أن يفعل الباحث؟ أحد الحلول يكمن في استخدام قائمة معايير مرجعية تحوي الخصائص التي تتصف بها المتلازمات اللغوية عادةً. هذه المعايير تنجح على وجه الخصوص عند تطبيقها على اللغة المنطوقة أو المدونات.

قامت راي (٢٠٠٢) بمراجعة للوسائل التي يتم من خلالها الكشف على ماهية المتلازمات اللفظية، وما تنطوي عليه، وكيفية التعرف على سلسلة متلازمة في مدونة نصية. لاحظت أن استخدام أدوات التحليل الحاسوبي يمثل طريقة ممكنة للتعرف على تلك المتلازمات ولكنها استدركت محذرةً:

> "يبدو من المنطقي–ظاهريًا– أن استخدام البرامج الحاسوبية في التعرف على المتلازمات اللغوية التي تبحث في النصوص تتسم بكونها عملية ومنطقية في تحديد الكلمات المتسلسلة ووضع درجة تكرار معينة بحيث يتسنى لنا وصف تلك السلسلة بالمتلازمة. ومع ذلك فإن ثمة العديد من المشكلات التي تتعلق باستخدام هذا المعيار.
>
> المشكلة الأولى أن ثمة احتمال أن تلك المدونات النصوصية لا تعكس في الحقيقة درجة انتشار بعض المتلازمات. هناك معضلة أخرى تكمن في الأدوات التحليلية التي تستخدم في علم المدونات والتي يبدو أنها عاجزة عن تحديد تلك الحدود التي تفصل بين تلك السلاسل بكونها متلازمات وبين ما إذا كانت من تصورات المتحـــدث الأصيل باللغة." (راجع الصفحات ٢٥، ٢٦، ٢٧).

يبدو أن ثمة بعض المشاكل التي تتعلق باستخدام البرامج الحاسوبية في تحليل النصوص. إن الطبيعة التي تميز جوانبًا من اللغة المنطوقة والتي تظهر في بعض البحوث العلمية ودرجة التكرار المتدنية التي تُستخدم في بناء المدونات النصوصية تعني أنه لا يمكننا استخدام درجة التكرار كمعيار وحيد للتعرف على المتلازمات اللغوية. قد يتكرر وجود السلسلة المتلازمة لمرة واحدة أو ربما تُستخدم في سياق معين. المشكلة الأخرى التي عبرت عنها راي تستحق منا مزيدًا من الاهتمام وهي أن العديد من المتلازمات اللغوية مدمجة مع السياق العام كما يظهر ذلك في التحليل والعديد منها

تشكل إطارًا Frame بحيث يتم ملء تلك الأطر بالمفردات، وهذا في حد ذاته يمثل تحديًا كبيرًا لبرامج التحليل الحاسوبية. وفي الختام يظهر أن الحل يكمن فيما عبرت عنه راي عند قولها أنه يجدر بنا أن " نعتمد على الحس السليم" في تحديد التلازم اللغوي في أي مدونة نصوصية. هذا يبدو صحيحًا خصوصًا عند دراسة المدونات النصوصية للغة المنطوقة.

الحكم الصادر من المتحدث الأصلي

باستطاعتنا أن نقوم بتحليل أداء مجموعة من المتحدثين بلغة غير لغتهم الأصلية، وذلك للتعرف على ما إذا كانت تنسجم مع تلك الطريقة التي يستخدم بها المتحدث الأصلي المتلازمات اللغوية. على سبيل المثال قام كل من أو دونيل ورومر و وأليس (2012) بالاهتمام بهذا الموضوع بالذات وتوصلوا إلى أن رأي المتحدث الأصلي للغةٍ ما يمكن أن يكون وسيلة للتعرف على المتلازمات اللغوية في مدونة نصوصية. إلا أن راي استدركت بالقول إن هناك نقاط ضعف خمس تعتري مثل تلك الطريقة:

١ – هذه الطريقة مقيدة بنصوص قليلة العدد.

٢ – أن ثمة تباين قد يحدث بين المشاركين في الحكم وذلك نتيجة للإعياء أو تغير معايير الحكم بين فينة وأخرى.

٣– ربما ينشأ تباين بين الخبراء انفسهم المنوط بهم إصدار حكم.

٤ – قد لا يوجد إجابة واحدة لما يمكن البحث فيه.

٥ – تطبيق هذه الطريقة والتي تعتمد على حدس المتحدث الأصلي قد تكون على حساب المعرفة التي لا نملكها على مستوى الوعي الظاهري.

لعل من الواجب أن نعود إلى الطريقتين اللتين ناقشناهما في بداية هذه الفصل والمتعلقة بالتحدي الذي يلازمنا أثناء عملية التعرف على المتلازمات اللغوية وعزلها من السياق في ظل غياب آلية واضحة لفعل ذلك. عطفاً على هذا كان ثمة حاجة لوجود قائمة بمعايير خاصة، وذلك للمساعدة في تحديد المتلازمات اللغوية. عند تطبيق هذا الإجراء يُستلزم أن يطلع أعضاء لجنة الحكم على قائمة المعايير التي استخدمت في كتابة قائمة التدقيق، ومن ثم البدء في فحص مدونة نصوصية، وذلك بتطبيق قائمة المعايير تلك من أجل فصل المتلازمات اللغوية من تلك اللا متلازمة.

جرى تطوير بعض قوائم المعايير التي تُستخدم في الحكم على المتلازمات اللغوية لتطبيقها في حالات بعينها فيما جرى تطوير قوائم أخرى لكي تُستخدم على نطاق واسع. دعنا الآن نلقي نظرة على أربع قوائم تدقيق جرى وضعها بشكل جيد وأُستخدمت في العديد من الدراسات.

القائمة الأولى هي تلك التي وضعها كولماس (١٩٧٩). القائمة الثانية وضعها بيترز(Peters, 1983) وتُستخدم في التعرف على التلازم اللغوي أثناء اكتساب الأطفال للغة. القائمة الثالثة وضعها وود (٢٠١٠،٢٠٠٦b،٢٠٠٩)، وتُستخدم في الكشف عن المتلازمات اللغوية أثناء اكتساب اللغة الثانية عبر دراسة الطلاقة اللفظية. القائمة الرابعة والأخيرة وضعها كل من راي ونامبا (2003) ويمكن تطبيقها على مجموعات واسعة من المتحدثين الأصليين للغة أو متحدثين بها كلغة ثانية.

قائمة أولى معيارية وضعها كولماس (١٩٧٩)

قام كولماس (١٩٧٩. ص. ٣٢) بوضع جملة من الشروط التي لابد أن تتحقق قبل أن نحكم على تلازم سلسلة من الكلمات. ثمة شرطان أساسيان لوجود التلازم اللغوي وهما وجود كلمتين (مورفيمين) على الأقل وأن تكون مترابطة صوتيًا. لذا فإن ما يُنطق به بشكل متلازم عليه أن يكون متعدد المورفيمات polymorphemic، ويخرج دون تأتأة بين الكلمات أو وقوف. ذكر كولماس أيضًا أن الوحدة المتلازمة formula ذات بنية نحوية متقدمة بشكل مغاير لما حولها من الكلمات والمفردات، وتتصف بأنها ذات مستوى نحوي وصوتي معقد يتجاوز اللغة التي يستخدمها المتعلم عادة. هناك ثمة أيضًا مجموعة من المعايير التي ذكرها كولماس منها: أن تكون المتلازمات اللفظية شائعة على نطاق واسع وتعتمد على السياق وذات بنية لا تتغير باستمرار:

١- أن تكون المتلازمة مكونة من مورفيمين (كلمتين) أو أكثر.
٢- مترابطة صوتيًا.
٣- لا تظهر أجزاؤها متفرقة في سياق آخر، بل تكون متماسكة الأجزاء.
٤- ذات بنية نحوية متقدمة مقارنة بأنماط لغوية أخرى.
٥- تُستخدم الوحدات المتلازمة على نطاق واسع.
٦- ذات بنية متمايزة.
٧- تتكرر باستمرار بذات البنية.
٨- تعتمد على السياق.
٩- ربما تُستخدم بطريقة خاطئة.

المتلازمات اللغوية التي يستخدمها الأطفال أثناء اكتسابهم للغة الأولى: دراسة بيترز(1983)

قام بيترز (١٩٨٣) في ذات السياق بمحاولة لوضع معايير لتحديد المتلازمات اللغوية في لغة الطفل الأولى مركزًا على التالي:

١- الترابط الصوتي.
٢- تكون سلسلة طويلة نسبيًا وعلى درجة من التعقيد مقارنة بجوانب لغوية أخرى.
٣- السلسلة المتلازمة ذات قواعد نحوية جامدة.
٤- تعتمد على السياق الذي وردت فيه.
٥- تتردد بصورة مغايرة وذات بنية مختلفة.

درجات التلازم اللغوي: دراسة راي ونامبا (٢٠٠٣)

قام كل من راي ونامبا بوضع قائمة أكثر تطوراً يمكن أن تُطبق في مجالات عدة. وعلى الرغم من أن القائمة جرى وضعها لغرض التعرف على المتلازمات اللغوية في نطق الأطفال الصغار إلى أنها تمتاز بالشمول. تحتوي القائمة على أحد عشر معيارًا، بحيث يُستخدم كل معيار في تحديد رأي الباحث فيما إذا كانت مجموعة من الكلمات تشكل متلازمة لغوية أم لا، وذلك باستخدام مقياس لايكرت Likert scale (من ١ إلى ٥). هذه القائمة تعالج مشكلة التذبذب الحاصل في المتلازمات اللغوية:

١- حسب رأيي فإن هذه السلسة من الكلمات تبدو استثناءً للقواعد النحوية المتعارف عليها.
٢- حسب رأيي فإن جزءًا من السلسلة اللفظية يفتقد للوضوح الدلالي.
٣- حسب رأيي فإن السلسلة اللفظية متعلقة بخطاب محدد أو حالة بعينها.
٤- حسب رأيي فإن السلسلة اللفظية ككل تؤدي وظيفة اتصالية أو خطابية قد تكون مغايرة لوظيفتها التي تعكسها معاني الكلمات التي تتكون منها هذه السلسلة.
٥- حسب رأيي فإن هذه التوليفة هي الشائعة أكثر من غيرها، وهي التي يستخدمها متحدث أو كاتب بعينه عند طرح أفكاره.
٦- حسب رأيي فإن المتكلم أو الكاتب تعامل مع تلك السلسلة اللفظية بشكل مختلف كاستخدام علامات الترقيم أو استخدم نمط صوتي بعينه عند لفظها بحيث يعطيها صبغة معينة كوحدة واحدة أو ربما أعاد استخدامها بعد أن سمعها أو قرأها على هذا النحو.
٧- حسب رأيي فإن المتكلم أو الكاتب، أو أي شخص آخر قام بتمييز هذه السلسلة اللفظية نحويًا أو معجميًا بطريقة أصبحت تحتل مكانة خاصة فيها كوحدة واحدة.
٨- حسب رأيي فإن ثمة احتمال كبير- يفوق كونه صدفة- أن المتكلم أو الكاتب قد قرأ أو سمع هذه التوليفة من قبل، أومن أشخاص آخرين، وإن هذا القول مدعّم بالدليل المباشر أو الحدس.

٩- حسب رأيي ، وعلى الرغم من أن هذه السلسلة اللفظية مبتكرة إلا أنها مشتقة، إما بشكل متعمد أو غير ذلك من سلسلة أخرى يمكن تبيان أنها سلسلة متلازمة.

١٠- حسب رأيي فإن هذه السلسلة اللفظية متلازمة، ولكنه جرى استخدامها بشكل غير صحيح وبشكل غير متعمد أيضًا.

١١- حسب رأيي فإن هذه السلسلة اللفظية تحوي مادةً لغوية متقدمة أو ليست معقدة بشكل كاف لتكون متوائمة مع المستوى النحوي والمعجمي للمتحدث.

هذه كانت المعايير التشخيصية التي استعملت في تحديد المتلازمات اللغوية (راي و نامبا. ٢٠٠٣. ص. ٢٩-٣٢) .

رأي المتحدث الأصلي: دراسة وود (2010a)

قام وود (2010a) بإجراء دراسة تحليلية لخاصية الكلام لدى المتحدثين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية مركزًا جل اهتمامه على كيفية تيسير سبل الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء. قام المشاركون في الدراسة والذين يتحدثون لغات مختلفة بإعادة سرد قصص رأوها في أفلام صامتة عُرضت ست مرات لمدة ستة أشهر، بحيث يتم بعد ذلك تحليل مادة الكلام للمشاركين. كان من أهم أهداف الدراسة التعرف على المتلازمات اللغوية، وقد بذل الباحث جهدًا كبيرًا في سبيل شرح الآلية التي اتبعها والمعايير التي طبقها. احتكمت الدراسة إلى رأي المتحدث الأصلي لتحديد المتلازمات اللغوية بحيث أُخذ في الاعتبار الملحوظات التي عبرت عنها راي (2001):

١- يجب أن تكون الدراسة مقيدة بمدونة نصوصية صغيرة، وذلك تماشيًا مع الرأي الذي عبرت عنه راي عن أهمية الاحتكام إلى رأي المتحدث الأصلي.

٢- قد يكون هناك آراء غير متسقة نتيجة لحالات الإرهاق أو التغيير في معايير الحكم من وقت لآخر. تم تدارك هذه المشكلة الناتجة عن التذبذب الحاصل في آراء المحكمين من خلال طلب الاستماع من كل محكم على حدة، ومن ثم قراءة المادة المسموعة بعد تفريغها إلى مادة مكتوبة.

٣- قد يكون هناك حالات من التذبذب في آراء المحكمين. تمت معالجة ذلك من خلال مناقشة الخطوات والمعايير المرجعية benchmark قبل بدأ جلسة التحكيم. لم تُستخدم النماذج في هذه الجلسة التدريبية للمعايير المرجعية في أي من جلسات الحكم النهائية، ولكن تم تنحيتها جانبًا بعد اكتمال التدريب الذي يسبق التحكيم. حُللت أثناء جلسة المعاينة المرجعية –بشكل منفرد– مادتان سمعيتان مفرغتان إلى مواد مكتوبة بحيث طُلب من المحكمين التعرف على المتلازمات اللغوية التي رصدوها.

٤- قد لا يكون ثمة إجابة محددة عن السؤال المتعلق بآلية البحث. تمت معالجة ذلك السؤال جزئيا عن طريق الطلب من المحكمين الاطلاع على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالمتلازمات اللغوية وتطبيق معايير خمسة وردت في تلك الدراسات.

٥- إن تطبيق المعرفة الحدسية بهذه الطريقة ربما استدعت نوعًا من المعرفة السطحية البعيدة عن الوعي. ولتدارك هذه المشكلة كان علينا الطلب من المحكمين قراءة ما يتعلق بالمتلازمات اللغوية في الدراسات السابقة ذات العلاقة. في جلسة مخصصة لتدارس المقاييس المرجعية اُستخدمت المعايير المنتقاة من الدراسات السابقة في تحديد المتلازمات اللغوية في المواد السمعية المفرغة. استُخدِمَت أيضا بعض من الخصائص الصوتية مثل السرعة في الحديث والتغير في النبرة الصوتية كمعايير إرشادية أثناء التحليل.

وبما أن المدونة النصوصية التي اعتمدنا عليها متخصصة نوعا ما وصغيرة الحجم فإنه كان يتعين علينا أن لا نعتمد على درجات التكرار فحسب كما هو معمول به في التحليل الحاسوبي للمدونات النصوصية. بعض المواد المتلازمة-كما لاحظنا سابقًا-إما ترد لمرة واحدة أو تعكس حالة من الاستخدام الفردي الدقيق. لذا فإنه يتوجب على الباحث أن يقرر ما إذا كانت مجموعة من الكلمات تكوّن متلازمة أم لا وذلك باستخدام برنامج حاسوبي، وذلك عطفًا على حقيقة أننا لا نعتبر أي مجموعة من الكلمات هي بالضرورة متلازمة بمجرد أنها ترد دائمًا هكذا في النص. يجب علينا أن نعي أن على المتلازمة اللغوية أن تكون بدرجة ما أو بأخرى ذات معنى كلي واحدunitary meaning أو تؤدي وظيفة معينة، أو أن يتم استخدامها أو تلقيها بدرجة ما أو بأخرى كوحدة واحدة. وفي الختام فإنه من الضروري أن ندرك أن جميع المشاركين في الدراسة التي قام بها وود من المتحدثين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية بحيث يفتقدون للمعرفة اللغوية بدقائق التلازم اللغوي في الإنجليزية.

إن السبب الرئيس في احتكام وود إلى المتحدث الأصلي باللغة يكمن في حقيقة أن المدونة المستخدمة عبارة عن مادة منطوقة وما يترتب على ذلك من أهمية لنبرة الصوت وأنماط التوقف في الحديث والتي لا يمكن إنجازها عن طريق الآلة. بعبارة أخرى فإن الاحتكام إلى العنصر البشري في غاية الأهمية إذا رمنا دراسة كل الجوانب المتعلقة بالتلازم اللغوي.

معايير الحكم

طُبقت خمسة معايير في تحديد ما إذا كانت سلسلة من الكلمات تشكل متلازمة لغوية وذلك بناءً على قراءة فاحصة للدراسات السابقة في مجال التلازم اللغوي. المعايير أدناه للاسترشاد فقط؛ إذ إنه لا يوجد معيار واحد أو مجموعة من المعايير يمكن النظر إليها على أنها ضرورية للحكم على أن

مجموعة من الكلمات تشكل سلسلة متلازمة:

١- الترابط الصوتي وإدماج الكلام : عند الكلام تظهر المتلازمات اللغوية بشكل مترابط صوتيًا (أنظر كولماس1979 , وراي2002) بحيث تختفي الوقفات بين الكلمات وتظهر على شكل خط تنغيم مستمر. قد يكون ثمة إدماج لبعض الجمل الصوتية مثل حالات الدمج الفونولوجي (الصواتي)، وحالات الإختصار التي تشاهد في بعض المقاطع وكذلك حذف لصوت (الشوا)[١]. كل تلك الحالات شائعة في العبارات الدارجة التي تستخدم بكثرة ولكنها أقل شيوعًا في العبارات التي لا ترد بكثرة أو تلك التي يمكن تجزئتها وتحليلها، كما قال بذلك بايبي (Bybee, 2002) . يمكن أخذ حالات إدماج الأصوات على أنها شواهد على أنه "يسبق الكلام عادة عملية انتقاء لبعض الكلمات المتسلسلة الجاهزة" (بايبي، 2002، ص. ٢١٧).

٢- تصنيف (ناتنغارو‌ديكاريكو،١٩٩٢) (راجع الفصل الثالث للاستزادة): يحتوى هذا التصنيف على نماذج تراكيب نحوية مثل (الجملة الأسمية +الفعل المساعد+ الجملة الفعلية NP+Aux+VP والكلمات المتجاورة collocations مثل قولنا (نكهة الكاري curry flavor) وجمل معجمية lexical phrase مثل (كيف حالك اليوم How are you today) وكلها ذات وظائف تداولية. من المهم أن ندرك أن هذا التصنيف لا يُستخدم بالضرورة في كل الحالات ولكن كمرجعية إرشادية للتعرف على التلازم اللفظي. إذا انطبقت المعايير على سلسلة لفظية بعينها –على سبيل المثال– وكانت مطابقة لإحدى الفئات في هذا التصنيف فعند ذلك يمكن أن تُصنف على أنها متلازمة لغوية.

٣- طول المتلازمة ودرجة صعوبتها مقارنة بغيرها في المحتوى: من الأمثلة على ذلك قولنا (أرغب في I would like) أو (لم أفهم I don't understand) في حين أننا لا نستخدم would أو أياً من أدوات النفي مع do في سياقات أخرى. لقد استطاع المحكمون أن يقرؤوا أو يستمعوا لمادة لغوية لأحد المشاركين وذلك لتطبيق هذا المعيار.

٤- الخروج عن القواعد الدلالية للمفردات مثل المصطلحات المعجمية والاستعارة.: لاحظ كل ملَّ من راي و بيركنز (٢٠٠٠،ص. ٥) أن المتسلسلات اللغوية تتألف على أساس كلّي تمامًا مثل المصطلحات المعجمية والاستعارة وليس على أساس الدلالة اللغوية. أمثلة ذلك كانت واضحة من خلال الدراسات السابقة التي اطلع عليها المحكمون والتي أثبتت أن الكثير من العبارات المركبة formulas كانت مطابقة لهذا المعيار.

(١) صوت من الأصوات يُرمز له بالرمز / ə/ في النظام العالمي للرموز الصوتية يوجد ابتداءً في كلمات مثل about.

٥- الخروج عن القواعد النحوية : المتلازمات اللغوية شاذة نحويًا. طُبق هذا المعيار على بعض المتلازمات ولكن من الضروري أن نتأكد من انطباق بقية المعايير على تلك المتسلسلات اللغوية الشاذة نحويًا. (وود، ٢٠١٠،ص. ١١١، ١١٢) .

أُخذ في الاعتبار أيضًا بعض الخصائص والسمات التي توجد في المواد السمعية المسجلة من قبيل السرعة في النطق وتغير نبرة الصوت.

تصبح المتسلسلة اللغوية متلازمة إذا قال بذلك اثنان من المحكمين أو جميعهم. في تصنيفنا للمتلازمات اللغوية تم قبول تلك المتسلسلات التي توحي بوجود نوع من اللحن nonnative او تلك التي تشير إلى استخدام خاص وذلك بناءً على ذلك العدد الكبير من المعايير المختلفة التي أُخذ بها من قبل المحكمين. بعض المخرجات والتي تنطبق عليها جميع المعايير أو أغلبها تعتبر نماذج تعبر عن ظواهر ليست على علاقة مباشرة بمادة الدراسة. على سبيل المثال ثمة متسلسلات لغوية يتم حفظها واستظهارها من الذاكرة كبنية واحدة ولكن بشكل غير دقيق أو مشوه. مثال على ذلك لفظ "ماذا يحصل what's happened" عوضًا عن "ماذا حصل what happened" أو حمدًا لله "Thanks god" عوضًا عن "Thank god" . إنه لأمر مرهق جدًا أن تطلب من المشاركين إعادة سرد قصة شاهدوها في الفيلم على المستوى الإدراكي والقدرة الاتصالية والتي كان يطلب منهم تحديدًا استدعاء أحداث شاهدوها في الفيلم وسردها مرة أخرى مع ما ينتج عن ذلك من حدوث حالات من الزلل أو الخطأ في بعض المفردات أو ربما التوقف غير المبرر بين عبارة وأخرى أثناء الحديث؛ نظرًا لحدوث مثل تلك الحالات أثناء الحديث المرسل فقد تقرر أن المتسلسلة اللغوية مطابقة للمعايير حتى في الحالات التي يكون هناك بعض الأخطاء التي شابت تلك المتسلسلات سواء أثناء النطق أو أثناء اختزالها في الذاكرة والتي كانت نتيجة ربما للإجهاد الذي أصاب المشاركين.

إجراءات التحكيم

تتكون لجنة التحكيم المتخصصة من طالبين في الدراسات العليا في تخصص اللسانيات التطبيقية بالإضافة إلى الباحث. اطلع جميع المشاركين على الأبحاث التي قام بها كل من كولماس (1979)وبيترز(1983) وراي وبيركنز (2000) وذلك قبل بدأ عملية البحث. عُقدت في البداية جلسة للتعريف بالإطار المرجعي للدراسة وتوضيح المعايير المستخدمة أثناء جلسة إبداء الرأي. تم توزيع نسختين من مواد صوتية مفرغة وطُلب من المشاركين الثلاثة ترميزها بشكل يضمن أن تكون العملية وفق معايير متفق عليها؛ ونظرًا لأن جميع الأمثلة التي تم استخلاصها من الكلام تعكس حالات بعينها فقد كانت العبارات المركبة تمثل مجموعات مختلفة من قبيل

التعابير الاصطلاحية idioms (اِحسن إلى جارك love your neighbor، هذا كل شيء that's it، عوضاً عن instead of) أو الأفعال المركبة (أقذف به بعيداً throw away، زُرنا مرة أخرى، come back، أُخرج من هنا Let out، استسلم give up،فقد صوابه got mad، سقط سقوطاً مدوياً fall down) أو العبارات التي تحتوي على حروف جر أو اسم الفاعل (يعيش في منزل واحد living in the same house، يغتسل في الحمام taking a bath، بدأ المعركة started fighting ، خارج المنزل out of the house، في الحال at the moment، في المنتصف in the middle). يقوم أعضاء لجنة التحكيم على نحو منفرد بترميز بقية المواد الصوتية المفرغة بشكل يراعي التسلسل الزمني لكل نموذج بحيث تكون البداية من النموذج رقم واحد ثم رقم اثنان وهكذا حتى الرقم السادس للشخص ذاته. بعد ذلك يتم قبول العناصر التي تم تحديدها على أنها متلازمات لغوية إذا اتفق رأي اثنين من المحكمين أو جميعهم على ذلك. ثمة حالات يفصل فيها الباحث الرئيس وليس أعضاء لجنة التحكيم مثل الحدود التي تفصل بين المتلازمة اللغوية والسياق اللغوي المحيط بها وكذلك رأي المُحَكِم أن هذه السلسلة ربما تكون متلازمة ولكنه لا يستطيع الجزم بذلك.

القوائم الأربع التي وضعها كل من كولماس و بيترزو راي ونامبا ووود

جرى وضع قوائم التدقيق هذه بطريقة تضمن عدم انطباق كل تلك المعايير عند الحكم على متلازمة لغوية. اقترح راي ونامبا (٢٠٠٣) أن يُستخدم مقياس لايكرت ذي النقاط الخمس 5-point Likert scale عند تطبيق معيار بعينه بالتأشير إما "بموافق بشدة " وإما "لا أعلم " وإما " غير موافق بشدة" بحيث تكون عبارة "غير موافق بشدة" دالة على "غياب الخصائص المتوقعة التي تجعل من متسلسلة لغوية متلازمة" (صفحة. ٢٦) تعتبر تلك القوائم الأربع السابق ذكرها نكوصًا على طرائق البحث التي ناقشناها سابقاً وذلك لاعتمادها الصِرف على رأي المتحدث الأصلي وإهمال ما سواه.

تعتبر القائمة التي وضعها راي ونامبا (٢٠٠٣) من أكثر القوائم أهمية حيث حوت أحد عشر معيارًا لمعالجة ثلاثة عشر موضعًا. القائمة التي وضعها بيترز (١٩٨٣)، من جهة أخرى، تحتوي على ستة معايير لمعالجة ثمانية مواضع، في حين أن القائمة التي وضعها وود (2010a) تحتوى على خمسة معايير. عند أخذ تلك المعايير مجتمعة نلحظ أن هناك اتفاقًا فيما بينها على بعض الخصائص الهامة للمتلازمات اللغوية، فهي تشير جميعها إلى وجود بعض الخصائص الصوتية ودرجة عالية من التعقيد. كما مر بنا سابقًا– فإن العلامات الصوتية على التلازم اللغوي تشمل الترابط الصوتي، وتقليص بعض الأصوات أو احتواءها على خصائص صوتية تميزها عن غيرها مثل الإدماج

الفونولوجي وحذف بعض المقاطع أو حذف الصوت (الشوى) / ə/ (راجع وود، ٢٠١٠a). نقصد بمصطلح التعقيد أن تكون متسلسلة بعينها على درجة من الصعوبة أو السهولة حسب معايير نحوية ودلالية مقارنة باللغة غير المتلازمة التي يستخدمها الأفراد.

القائمة الوحيدة التي وُضعت على إطار مرجعي تحديدًا هي تلك التي وضعها وود (٢٠١٠a) والتي رُبطت بتلك القائمة المعجمية للعبارات المتلازمة التي وضعها ناتنغر وديكاريكو (١٩٩٢). أُخذت درجة تكرار المتلازمة في الاعتبار في الدراسة التي أجراها كل من راي ونامبا (٢٠٠٣) وكذلك تلك التي أجراها بيترز (١٩٨٣)، ولكن درجة التكرار تلك لم تكن سوى ما يكرره المتحدث وليس المقصود هنا درجة التكرار المحوسبة التي تُستخدم في دراسة النصوص باستخدام برامج حاسوبية. كما أسلفنا القول فإن وود (2010a) لا يعتبر درجة التكرار ذات قيمة معيارية في ذاتها للكشف عن المتلازمات اللغوية.

من المثير حقًا للاهتمام أن نرى أن كلا من راي ونامبا (٢٠٠٣) و بيترز(١٩٨٣) قد سمحا باستخدام عبارات مركبة على كفي نقيض، وهي تلك التي يستخدمها الفرد وتميزه عن غيره، وتلك التي يتوافق على استخدامها جمهور من الناس. لم يرى وود(٢٠١٠a) أن حالات الاستعمال الفردي لمتسلسلة بعينها معيار للحكم بتلازم عناصرها، ولكنه في الوقت ذاته قَبِل بتلك الحالات على اعتبار أنها علامات على الكفاءة اللغوية المتقدمة للمتحدثين بلغة أخرى غير اللغة الأم ممن اشترك في الدراسة. تحتوي القائمة التي اقترحها راي ونامبا (٢٠٠٣) معايير يمكن أن تُطبق على حالات إما خاطئة أو غير مستساغة. قائمة راي ونامبا (٢٠٠٣) تأخذ في الاعتبار العبارات المكررة وتلك الاشتقاقية وبعض العبارات الوظيفية، واعتبارها مؤشرات على التلازم اللغوي.

من الواضح أن كل تلك القوائم تتكئ على ما يُعرف ب"حدس المتحدث الأصلي" وما يعتقد من أن مجموعة من الكلمات تكوّن سلسلة متلازمة. في كل تلك الأبحاث والدراسات التي أُنجزت في هذا الموضوع فإنه من الواضح أن الغرض من تلك القوائم التي وضعت للحكم على متلازمة لغوية بعينها يكمن في معالجتها لجوانب القصور التي تعتري الأساليب الأخرى المرتبطة بدرجة التكرار أو تلك التي تركز على الجوانب الفونولوجية، بحيث يكون لدينا أكثر من طريقة لقياس التلازم اللغوي. هذه الطريقة في غاية الأهمية عند التعامل مع مواد صوتية ولكن طريقة الحكم هذه يمكن أن تكون مفيدة أيضًا في حالة التعامل مع المواد المكتوبة -كما سنرى في الفصلين السابع والثامن. إن العمل الذي قام به كل من سيمسون فلاخ و ايلس(٢٠١٠) خير مثال على ذلك حيث استخدما طريقة أبداء الرأي بخصوص درجة أهمية هذه المتلازمات ومدى إمكانية تدريسها بحيث أدى ذلك إلى تنقية القوائم التي نتجت عن تطبيق درجة تكرار بعينها.

الخلاصة

ثمة الكثير مما يمكن قوله بعد هذا العرض العام الذي قدمناه هنا حول الطرق والقواعد المتبعة في الكشف عن المتلازمات اللغوية في المدونات والنصوص. من اليسير علينا أن نحدد التلازم اللغوي باستخدام حساب درجة التكرار إما من المدونة النصوصية التي أنشأها الباحث ومقارنة درجة تلك الدرجة أو درجة التلازم في مدونات أكبر مثل المدونة البريطانية BNC أو المدونة الأمريكية للإنجليزية الحديثة COCA. من الممكن أيضًا الاستعانة بنتائج البحث التي تقذف بها محركات البحث على شبكة الإنترنت والاسترشاد بها أثناء الحكم على متلازمة لغوية. يمكن أيضًا الاستعانة بالمقاييس النفس–لغوية وتلك الصوتية acoustical لمتسلسلة معينة وطرق معالجتها في الدماغ في تحديد ما إذا كانت متلازمة أم لا. عند التعامل مع بيانات لغوية فإنه يمكن أن نستخدم رأي المتحدث الأصلي أو الخبير في إسداء الرأي بخصوص التلازم اللغوي، وهي إجراءات بالغة النفع في حالة قوائم البيانات صغيرة الحجم أو تلك المختصة بحقل بعينه. في كل الحالات فإن وجود قوائم للتدقيق تحوي خصائص واستخدامات السلاسل اللغوية قد يشكل دليلًا إرشاديًا مفيدًا للعنصر البشري الذي بيده الحكم على تلك المتسلسلات. ثمة العديد من الموضوعات والأنماط التي كشفت عنها البحوث في هذا المجال ومنها:

- ثمة صعوبة في الكشف والتعرف على المتلازمات اللغوية في النصوص العامة والمدونات النصوصية و المواد الصوتية المفرغة.
- ثمة العديد من الطرق التي يمكن أن نستخدمها في التعرف على المتلازمات اللغوية ولذا فمن الأفضل أن نستخدم أكثر من طريقة في التعرف على المتلازمات اللغوية.
- يمكن التعرف على المتلازمات اللغوية عن طريق تكوين مجموعة من المتحدثين الأصليين أو الخبراء وأخذ رأيهم بخصوص تلازم مجموعة من المتسلسلات اللغوية.
- بغض النظر عن أداة القياس التي نستعملها فإنه يتعذر علينا يقينًا القول بتلازم متسلسلة لغوية معينة مئة بالمئة.

من المتوقع أن يبقى الباحث في حالة من الشك حول ما يتخذه من قرار حيال المتلازمات اللغوية حتى عند استخدام درجة التكرار ومقياس الترابط والخصائص الصوتية ورأي مجموعة من المتحدثين الأصليين للغة. ومع الاهتمام العلمي بدراسة المتلازمات اللغوية فإننا نتوقع أن يكون هناك وسائل للتعرف على تلك المتلازمات بطريقة أكثر مصداقية وموثوقية.

نقاط للمناقشة والبحث

١- قبل أن تقرأ هذا الفصل صِف لنا الطريقة التي كنت تستعملها للتعرف على المتلازمات اللغوية في نص من النصوص؟

٢- انظر إلى القائمة التي تحتوى على مجموعة من الجمل في الدراسة التي قام بها إليس (٢٠١٠). هل هناك جُمل في هذه القائمة تتفق مع أيًا من المعايير المستخدمة في التعرف على المتلازمات اللغوية أكثر من غيرها؟

٣- خُذ جملةً متسلسلة تعتقد أنها متلازمة من أي نصّ. قم بعد ذلك بمعرفة درجة تكرارها من خلال المدونة البريطانية NBC والمدونة الأمريكية COCA. هل النتيجة تدعم رأيك في أن هذه الجملة متلازمة؟

٤- قم بالتعرف على درجة الترابط للعبارة الواردة في الفقرة الثالثة أعلاه من خلال البحث في المدونة البريطانية BNC وكذلك المدونة الأمريكية COCA . هل هذه الدرجة التي حصلت عليها تدعم ما تعتقد من تلازم أجزائها أم أن الصورة تغيرت نوعاً ما؟ ما هي الآثار المترتبة على تلك النتائج التي توصلت إليها والتي تختص بدرجتي التكرار والترابط؟

٥- خذ سلسلة لفظية تعتقد أنها متلازمة من نص من النصوص. خذ سلسلة أخرى لا تعتقد بتلازم أجزائها وقم بالبحث عنها في محرك البحث غوغل. ما هي عدد النتائج التي حصلت عليها في كلتا الحالتين؟ هل اعتقادك بأن الجملة الأولى متلازمة والثانية غير ذلك تحقق أم لا بناءً على نتائج البحث؟

٦- قم بتسجيل مادة صوتية من وسيلة إعلامية أو محادثة حقيقية مع شخص ما. هل تستطيع تطبيق بعض مما عرفت عن الخصائص الصوتية التي تميز المتلازمات اللغوية أثناء الكلام ومن ثم العثور على بعض المتلازمات؟ ما هي الوسائل التي استدليت بها عند الحكم بتلازم تلك العبارات؟

٧- قم بمراجعة قوائم التدقيق التي استعرضناها في هذا الفصل. اختر واحدةً منها وقرر ما إذا كان في استطاعتك استخدامها لعزل المتلازمات اللغوية عن غيرها في نص من النصوص المكتوبة أو الصوتية المفرغة. ما هي الصعوبات التي ربما تواجهك أثناء هذه العملية؟

٨-حاول أن تطبق ما احتوته قوائم التدقيق و إجراءات التحكيم كما فعل وود (٢٠١٠a) مستخدمًا مجموعة من النصوص المتشابهة أو تلك المفرغة من مادة صوتية. هل الطريقتان متناسقتان؟ وهل من سبيل لكي تصبح عملية التحكيم أكثر اتساقًا؟

٩- هل يمكنك التفكير في طريقة للكشف عن المتلازمات اللغوية خلاف ما نُوقش في هذا الفصل؟

١٠. ما دلالة استخدام أساليب التعرف على المتلازمات اللغوية التي ناقشناها هنا بالنسبة للباحثين؟ وما دلالة ذلك بالنسبة للمعلمين والمهتمين بالقياس والتقييم؟

الفصل الثالث

تصنيف المتلازمات اللغوية –علامات وخصائص
Categories of Formulaic Language-Labels and Characteristics

تعددت أساليب تصنيف الوحدات المتلازمة خلال التاريخ الطويل للبحث في مجال المتلازمات اللغوية؛ ويعود السبب في هذا إلى أن الباحثين لم يكونوا يبحثون في الظاهرة اللغوية ذاتها؛ ولكن في مجالات لغوية متباينة تماماً كما رأينا ذلك في القسم الأول من هذا الكتاب. يمكننا القول إن بعض تلك البحوث أُنجزت في حقول معرفية مختلفة بينها بون شاسع مثل علم الأنثروبولوجيا الاجتماعيSocial anthropology و علم الأعصاب neurology. احتاج الباحثون إلى وقت لكي يقوموا بالاطلاع على كامل البحوث التي أُنجزت في هذا الحقل المعرفي لكي يتسنى لهم رسم صورة واضحة عن هذه الظاهرة محل البحث وحتى يتمكنوا من الخروج بتصور كامل عنها.

في الحقيقة استمر الحال على ما هو عليه حتى نشرت راي(١٩٩٩) دراسة مسحية للبحوث المتراكمة التي أُنجزت في هذا المجال، والتي انبثق منها مصطلح على درجة عالية من الانتشار وهو مصطلح المتلازمات/ المتسلسلات اللغوية. منذ ذلك الوقت وهذا المصطلح يحظى بمزيد من الاهتمام والعناية من قبل الباحثين. لقد رأينا كيف بدأ الاهتمام بهذا المصطلح عندما قامت مجلة حوليات اللغة التطبيقية Annual Review of Applied Linguistics بتخصيص عدد كامل من أعدادها في عام ٢٠١٢م للحديث عن المتلازمات اللغوية، وكذلك قامت أيضاً جامعة ويسكنسن في ميلاواكي الأمريكية بتنظيم ندوة للحديث عن هذا الموضوع. وأسهمت الباحثة راي بنفسها في تأسيس شبكة البحث في علم المتلازمات اللغوية Formulaic Language Research Network والتي تُعرف اختصاراً ب (FLaRN) والتي تُدير شبكةً إلكترونية للتواصل بين المئات

من أعضائها والتي انبثق عنها عديدٌ من الندوات التي أُقيمت خلال السنوات الماضية والتي حظيت بحضور كبير.

لاحظ كلٌ من راي وبيركنز (٢٠٠٠. ص٣) أن هناك أكثر من أربعين مصطلحًا اُستخدم للدلالة على ظاهرة التلازم اللغوي، كما هو واضح في الجدول التالي:

الجدول (٣, ١). العبارات التي اُستخدمت للدلالة على المتلازمات اللغوية.

amalgams	توليفة –مزيج
automatic	تلقائي
chunks	المتتابعات
Clichés	صيغة مأثورة
co-ordinate constructions	تعابير مركبة متتابعة
collocations	الكلمات المتجاورة
composites	التراكيب اللغوية
conventionalized forms	أشكال مألوفة
fixed expressions	تعابير ثابتة
formulaic language	التلازم اللغوي
formulaic speech	الكلام المتلازم
formuals/formulae	العبارات المركبة
fossilized forms	الأشكال التعبيرية المحفورة في الذاكرة
frozen forms	الأشكال التعبيرية الجامدة
gambits	الكلمات الافتتاحية
Gestalt	الجشطالت (أنماط كلية)
Holistic	كلي–شامل
holophrases	عبارات كلية–شاملة
Idiomatic	عبارة اصطلاحية
idioms	تعابير مسكوكة
Irregular	التعابير الشاذة
lexicalized phrases	حزمة من تعابير الاصطلاحية ذات معنى واحد
lexicalized sentence stems	أصول اصطلاحية ذات معنى واحد
multiword units	عبارات مركبة من أكثر من كلمة
noncompositional	معنى ثابت

تابع - الجدول (٣, ١).

غير محوسب	noncomputational
بلا فائدة –غير مجدٍ	Nonproductive
متحجر	petrification
الحديث المُعد مسبقاً	preassembled speech
الأنماط والصيغ المُعدة سلفاً	prefabricated routines and patterns
تعابير جاهزة	ready-made expressions
ألفاظ جاهزة	ready-made utterances
تكرار –استظهار	rote
عبارات دارجة	routine formulae
تخطيط-ترسيم	Schemata
عبارات شبه مركبة تحتوى على فقرة محذوفة يتم ملؤها بكلمة واحدة	semi-preconstructed phrases that constitute single choices
جمل إنشائية	sentence-builders
جمل مألوفة ثابتة ذات معانٍ خاصة	stable and familiar expressions with specialized subsenses
تجميعي	synthetic
سلسلة مجتمعة من الكلام غير المفصل	unanalyzed chunks of speech

كما رأينا في هذا الجدول فإن ثمة تنوع مثير لا تخطئه عين خلال السنوات التي تلت نشر الدراسة التي قام بها كلٌ من راي وبيركنز، بحيث ظهر عددٌ من المصطلحات الجديدة التي تحتوي على مفاهيم مستخلصه من علم المدونات والتقنيات المرتبطة بهذا العلم، مثل عدد الكلمات المتجاورة في سلسلة متلازمة n-grams، والمفردات المحيطة concgrams بلفظ بعينه. ومع ذلك فإننا إذا أمعنا النظر في التصنيفات الرئيسة كما هي مدونة في الدراسات السابقة، فإننا نكتشف أن ثمة أرضية مشتركة يقف عليها الباحثون تتعلق بما يدرسونه على وجه الخصوص. ومع هذا فإنه لابد من وجود التصنيفات، وذلك لأسباب مشروعة.

إن من أبرز المجالات العلمية التي ظهرت خلال السنوات الماضية، وحظيت بانتباه الباحثين تلك المتعلقة بالكلمات المترابطة والتعابير المعجمية والمترابطات المعجمية، والاستعارة والأمثال وشبه الجملة الفعلية والكلمات المتجاورة والمفردات المحيطة بلفظ بعينه والمتراكبات اللفظية. إذا قمنا بدراسة كل واحدة من هذه الأنواع على حدة فإننا بلا شك سنفهم بشكل كبير مفهوم المتلازمات اللغوية.

الكلمات المتجاورة

إن مصطلح "الكلمات المتجاورة collocation" محيّر لعديدٍ من الناس؛ إذ إنه يوحي بأننا نستخدمه للدلالة على نوع بعينه من الكلمات المركبة، وكذلك نستخدمه للدلالة على عموم الظاهرة اللغوية المترابطة. وثمة العديد من التعريفات التي تجلي لنا مفهوم الكلمات المترابطة ولكن تلك التي ظهرت في ميدان اللغويات تكاد تنحصر في وصف العلاقة النحو-دلالية syntagmatic التي تنشأ بين الكلمات. يمكن إيجاد تعريف عام يصف تلك العلاقة بحيث يُغني عن تعريفها بناءً على طيف من العلاقات النحو-دلالية المحددة والتي تتلاءم مع معايير نحوية و/ أو دلالية. على مدى الأعوام الماضية كان ثمة رأيان مهمان فيما يختص بمصطلح الكلمات المترابطة. أحدهما يتكِئ على درجة تكرار تلك الكلمات المترابطة، والآخر يتعلق بمفهوم الترابط الأسلوبي phraseological بين مجموعة من الكلمات (لعرض مزيد من التعريف حول هذين المصطلحين راجع جرانجرGranger وباكوتPaguot (٢٠٠٨). الرأي الذي ينطلق من كون تلك الكلمات المركبة ذات درجة تكرار عالية في النص يعود إلى فيرث (١٩٥٧،١٩٥١)، والذي اهتم بشكل خاص بوجود مجموعة من الكلمات، بحيث يمكن الدلالة على احتمال ورودها بهذا الشكل عن طريق تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية. أما مفهوم الترابط الأسلوبي والذي تمتد جذوره إلى المدرسة الأسلوبية التي ظهرت في الاتحاد السوفيتي، والتي تميل إلى ضبط مصطلح العبارات المركبة وذلك باستخدام مصطلح "الكلمات المترابطة" في أضيق الحدود. بعد سلسلة من البحوث التي أنجزها فيرث في الخمسينيات من القرن المنصرم كان ثمة أنواع جديدة من المفردات المركبة حَدَت بالباحثين إلى استخدام مفهوم "العبارات المركبة" للدلالة على مفردات جديدة.

تأثير فيرث أحد الباحثين الرواد في هذا المجال

دشن فيرث المنهج الذي يعتمد على درجة التكرار في الكشف عن "العبارات المتجاورة" في الخمسينيات من القرن المنصرم على الرغم من أن مفهوم "العبارات المتجاورة" متداول قبل ذلك التاريخ. طور فيرث مفهوم العبارات المتجاورة بطريقة تراعي الوصف الوظيفي للغة؛ وذلك تماشياً مع نظرياته في علم المعاني (١٩٥١-١٩٥٧). كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول فإن مصطلح (العبارات المركبة) بالنسبة لـ فيرث يدل بشكل أساسي على تجاور co-occurrence مجموعة من الكلمات في السياق. وهناك تنوع شديد في هذه الظاهرة، مثل التجاور التلقائي habitual collocation والتي تتجاور فيه مجموعة من الكلمات بشكل متكرر مثل العبارة التي أوردها فيرث – silly ass– والتي يُراد منها انتقاص شخص ما والحط من قدره. وهناك -أيضاً- نوع آخر يُطلق عليه العبارات

المركبة المميزة وهو مركب لغوي من كلمات أقل شيوعاً وانتشاراً ولكنها ذات وظيفة مفيدة. للدلالة على ذلك استند فيرث على أمثلة من الأدب مثل sleep supple soul والذي ورد في قصيدة لسوانبيرن Swinburne[1] (للمزيد راجع نسيلهوف، ٢٠٠٤). ولكننا ندرك أنه بسرد تلك الأمثلة قد أصبح مصطلح "العبارات المتجاورة" أكثر تعقيداً من التعريف المباشر الذي ذكرناه سابقاً. وإذا أشرنا إلى بعض الكلمات غير المتجاورة بأنها تشكل "عبارات مركبة مثل كلمتي الليل والظلام dark and night والتي تأتي في بعض المواضع مفصولة عن بعضها بعض بكلمات أخرى فإننا بذلك-على الأقل بالنسبة للشخص العادي قليل الخبرة- ننسف مصطلح "التجاور" الذي يميز مفهوم العبارات المتجاورة. وحتى لمن هم على دراية بهذا الموضوع فإننا لا نعرف بالضبط المسافة التي تفصل الكلمات بعضها قبل أن تنقطع وشائج الترابط فيما بينها، استناداً على آراء فيرث.

طُوّر هذا المنهج الشامل لدراسة الكلمات المركبة بعد ذلك على يد كلٍ من هاليداي Halliday وميتشيل وغرينبوم Michell & Greenbaum و سنكلير وجيليمرKjellmer. قام هاليدي بإعادة تعريف مفهوم الكلمات المركبة والتوسع في ذلك لكى يشدد على مسألة أن العبارات المتجاورة هي انعكاس لكون درجة تكراراها عالٍ في سياق معين إذا قارناها بالسياق اللغوي العام. قام كلٌ من ميتشل) و غرينبوم-بشكل منفرد ولكن ضمن الحدود التي وضعها فيرث-بالعمل على إعادة تعريف الكلمات المركبة بشكل يسمح بإضافة عوامل صرفية ودلالية لوصف تلك الظاهرة، في حين قام سنكلير بالعمل على إعادة دراسة لهذا المفهوم مركزاً جل اهتمامه على تحديد عدد الكلمات التي يتكون منها المركب اللغوي. أشار كلٌ من جونز وسنكلير إلى أن أقصى عدد للكلمات في السلسلة اللغوية لا يجب أن يتجاوز أربع كلمات، سواء أكان ورودها قبل الكلمة الرئيسة في المتسلسلة أم كان ذلك بعدها. قام جيليمر وستبز و التنمبيرغ بالتوسع قليلاً في استخدام الطرق الحاسوبية التي دشنها سنكلير . في أثناء عمله على صياغة قاموس المتلازمات المعجمية في اللغة الإنجليزية والذي نُشر عام ١٩٨٤م أعاد جيليبر تعريف مفهوم المتلازمة المعجمية لتتكون من كلمتين أو أكثر تكوّن في مجملها سلسلة تتكرر بشكل كبير في السياق. شكلت تلك الجهود التي بُذلت لبنة البناء الأولى والتي دشنت مرحلة جديدة من الدراسات اللاحقة والتي اعتمدت على درجة التكرار المعالجة حاسوبياً.

(١) شاعر وكاتب مسرحي وروائي إنجليزي ذاعت شهرته بعد نشر ديوانه "قصائد وأغان". توفي عام ١٩٠٩م. لمترجم.

المناهج الأسلوبية في دراسة المركبات اللغوية

نظرَ علماء الأسلوبية إلى المركبات اللغوية على أنها مجموعة من الكلمات ترتبط بعلاقة إما ثابتة أو متغيرة بدرجات متفاوتة وذات معنى ظاهر لا لبس فيه (نيسلهوف,2005). يرى كوي (١٩٩٤ ,Cowe) أن الكلمات إذا اجتمعت فإنها تكون إما مركباً لفظياً composites، ويكون عبارة عن مجموعة من الكلمات تكوّن شبه جملة وتؤدي وظيفة نحوية، وإما عبارة مركبة formulae، وتكون مكونة من جملة كاملة لتؤدي وظيفة اتصالية/ تداولية. و قد تكون المركبات اللفظية غامضة المعنى opaque أو ذات معنى ثابت لا يتغير كما هي الحال في اللغة الاصطلاحية. وبعض العبارات الاصطلاحية المجازية تحمل معنى حرفياً ومجازياً في الوقت ذاته، بخلاف العبارات المركبة المقيدة restricted collocations والتي تحتوي على عنصر حرفي وبقية العناصر مجازية. امتنع كوي عن الإشارة إلى نوعية القيود المفروضة على تلك المركبات أو عدد الكلمات التي يتألف منها المركب اللفظي.

توجد جذور المنهج الأسلوبي في المدرسة السوفيتية التي ازدهرت من ١٩٤٠م إلى ١٩٦٠م على يد رواد مثل فينوغرادوف (١٩٤٧ ,Vinogradov) وأماسوفا (١٩٦٣,Amosova) الذيَن قاما بتصنيف الوحدات الأسلوبية بناءً على الوظيفية الاتصالية والمفهومية لكل واحدة منها. و أثناء التعريف بتلك الوحدات الأسلوبية قام فينوغرادوف بتحديد السمات الرئيسة لتلك الوحدات من قبيل عدم القابلية لإعادة ترتيب المفردات المكونة لسلسلة اللغوية nonsubstitutability وأن يكون المعنى واضحاً لا لبس فيه noncompositionality ومن ثم تصنيف الوحدات إلى أربع مجموعات رئيسة بناءً على معايير، مثل درجة الوضوح degree of opacity، ثبات بنيتها الصرفية، المعنى سواءً أكان حرفياً أم مجازياً وحدوده في النص. وظهر تصنيف آخر اقترحته اموسوفا مستخدمتاً مصطلح الفريزيم (phrasemes) بدلاً من لفظ الوحدات الاصطلاحية وفيه استندت الباحثة إلى جملةٍ من المعايير المحددة تدخل في نطاق مجموعة الكلمات التي تتكون منها الوحدات الاصطلاحية. وكان العلماء الروس الذين درسوا العبارات الاصطلاحية على وعي بتلك الوشائج التي تربط الكلمات بعضها ببعض، لذا فقد قاموا بتحديد موضع كل كلمة مهمة قياساً على الكلمات الأخرى في السلسلة اللفظية.

قام ايغور ميلشوك Igor Mel'cuk (١٩٩٨) بوضع نظرية "النص والمعنى" Meaning-Text Theory مستخدماً الوظائف الدلالية والتداولية الخاصة بالمتسلسلات المتلازمة بوصفها أساسًا لعملية الفرز التي قام بها. لاحظ ميلشوك أن المركبات اللفظية مقيدة وغير مركبة وأن تلك الوشائج التي تقوم بين الكلمات المكونة لتركيب لغوي أسهمت في النظر إليها على اعتبارها ذات معنى كلياً واحداً. أشار ميلشوك إلى أنه في حالة السلسلة المكونة من عدة كلمات فإن كلمة واحدة في هذه

السلسلة تؤدي دورًا محورياً في حين تكون الكلمات الأخرى تبعاً لها. وتلتئِم تلك الكلمات في بناء واحد لتشترك في إنتاج المعنى الواحد. وقام ميلشوك (١٩٩٨) بمحاولة تصنيف التراكيب اللفظية بناءً على الوشائج التي تربط مكوناتها. ثمة أربعة أنواع من التراكيب اللغوية بحيث ينشأ النوع الأول مع الأفعال البسيطة منزوعة المعنى delexicalized ، مثل (يسدي معروفاً do a favor). في حين يكون في النوع الثاني معنى الكلمة التابعة واضحاً حسب علاقتها بالكلمة الرئيسة في التركيب اللفظي مثل قولنا "جعة باردة well-chilled beer ". وفي النوع الثالث تظهر كلمة من الكلمات في التركيب لديها مرادف، بيد أن هذا المرادف لا يمكن أن يُستخدم مع الكلمات الأخرى في التركيب مثل قولنا (قهوة ثقيلة strong coffee) والتي يستحيل أن نستخدم في هذا السياق كلمة مثل (قوية) powerful وهي مرادفة لكلمة strong. والنوع الرابع من المركبات اللفظية تكتسب فيه الكلمة التابعة معنى الكلمة المتبوعة كقولنا(عين جارية artesian well) و(أنفٌ مقوس aquiline nose) (راجع صفحة ١٣).

علم المعاجم والعبارات المتجاورة

أظهر المعجميون-وهم ومن يضعون المعاجم اللغوية- اهتماما كبيراً بالعبارات المتجاورة قبل ظهور المدرسة الأسلوبية. ووردت أولى الإشارات إلى مصطلح العبارات المتجاورة في أعمال كلٍ من بالمر (Palmer,١٩٣٣) وهورنبي ، وغاتنبي وميكفيلد (Makefield Hornby, Gatenby١٩٤٢ &). قام هؤلاء العلماء بدراسة التراكيب المتجاورة في سياق دراستهم الأسلوبية والمعجمية. وقام بالمر بتصنيف التراكيب اللفظية إلى أنواع نحوية-تركيبية اسمية وفعلية وحرفية وظرفية. لم تكن التراكيب اللفظية محور اهتمام المعجميين وعلماء الأسلوبية ابتداءً. وفي الحقيقة فإن اهتمام علماء الأسلوبية الكلاسيكية الروسية بالمدرسة الأسلوبية كان منصباً –بشكل عام- على دراسة المتلازمات اللغوية. وكان ذلك الحال حتى الجزء الأخير من القرن العشرين عندما أبدى كلٌ من ميلشوك (١٩٩٨) و كوي (١٩٩٨) اهتمامًا واضحًا بالتراكيب اللغوية التي شكلت ظاهرة لغوية فريدة.

العبارات المسكوكة

تعريف العبارات المسكوكة

للأسف الشديد فإن تعريف العبارات المسكوكة مخاتل تماماً كما رأينا في حالة العبارات المتجاورة. يستخدم بعض الباحثين مصطلح "العبارات المسكوكة" للدلالة على معانٍ واسعة جدًا، كما في حالة "الأمثال proverbs" ، والعبارات الدارجة، ويُطلق حتى على بعض الكلمات ذات الصفات المعينة. ويستخدم بعض الباحثين الآخرين هذا المصطلح للدلالة على حالات محددة، أي

لوصف مجموعة من الكلمات –كما وصفها موون (Moon, 1998. P.4) "الجامدة وكلمات ذات معنى غامض أو مجازي" مثل قولنا kick the bucket [١] أو spill the beans [٢]. لذا فإننا نرى أن أي تعريف لهذه الظاهرة اللغوية المعقدة لن يوفيها حقها.

أكثر التعريفات الجامعة التي سِيقَت لمفهوم العبارات المسكوكة لا يستثني حتى الكلمات المفردة. إن التعريف الذي توسع في بسطه هوكيت (Hockett, 1958) يعتبر مثالاً لتلك التعريفات الجامعة الذي أورد فيه أي عبارة لغوية تحمل معنىً غامضًا لا يمكن استجلاؤه من خلال المبنى اللغوي للعبارة الاصطلاحية حتى لو كانت تلك العبارة مورفيماً مثل اللاحقة التي تدل على الفعل الماضي ed–. وينظر هوكيت إلى تلك اللاحقة على أنها مسكوكة؛ ذلك أنها–بمفردها–ليست ذات معنى، ولكنها تكتسب معناها عندما تُلحق بكلمة أخرى مثل قولنا "عمل فلان" worked والتي يمكن لنا في هذه الحالة أن نتعرف على معناها من خلال تفحص بنيتها التي تتكون من جزأين work و ed– . نستنتج في الختام أن هذا التعريف الذي أورده هوكيت فضفاضاً بشكل كبير وغير قابل للتطبيق كما يرى ذلك عديدٌ من الباحثين. ومع هذا فقد عمِد بعض الباحثين إلى تطبيق تعريف العبارات المسكوكة على الكلمات ذات الأجزاء المتعددة polymorphemes أو الكلمات المركبة، مثل lighthouse او television (للمزيد راجع كاتز و بوستل Katz & Postal, 1963 : مكاي Makkai, 1972).

قام مجموعة من الباحثين بوضع معايير محددة يمكن تطبيقها عند التعامل مع العبارات المسكوكة. ويرى وينرتش (Weinreich, ١٩٦٩)–على سبيل المثال–أن هذا المفهوم ينطبق على مجموعة من الكلمات ذات معنى حرفي و مجازي، وهذا يعني استثناء العبارات المجازية الصرفة أو تلك الحرفية الصرفة مثل قولنا by and large و as of . قام وينرتش أيضًا باستثناء العبارات المركبة الثابتة من قائمة العبارات المسكوكة مثل two wrongs don't make a right ؛ لأنها تفتقد للمعنى المجازي. إن هذا التعريف الضيق الذي ذكره وينرتش لم يغرِ علماء آخرين لتبنيه.

ثمة جذور واضحة للنحو التحويلي–التوليدي في أعمال كلٍ من كاتز و بوستل بالإضافة إلى وينرتش ولكن يجب الاعتراف بأن فريزر (Frazer, 1970) كان أولَ من أشار في تعريفه للعبارات الاصطلاحية إلى صفاتها التحويلية. بعد أن استعرض نماذج واسعة من العبارات الاصطلاحية قام فريزر بوضع ستة معايير هرمية تجمع الصفات التحويلية والتباين التي تسمح بها عبارة اصطلاحية (مقتبسة من ليو Liu, 2008, pp.7, 8):

---

(١) عبارة اصطلاحية تعني "يعدم شنقاً" . المترجم .

(٢) عبارة اصطلاحية تعني "يُفشي سراً". المترجم .

١- غير مقيدة unrestricted–ليس ثمة من عبارات مسكوكة تراعي مثل هذا التبديل .

٢- إعادة التكوين reconstruction- تسمح باشتقاق الاسم من الفعل. مثل "أنفذت القانون she lay down the law" مقابل " إنفاذها للقانون her laying down of the law" .

٣- الاستخلاص extraction–في حالة البناء للمجهول مثل قولنا "يُتداول الدولار بكثرة the buck has been passed too often" ، وكذلك في حالة الإبدال بين الاسم وجزء من الفعل المركب كقولنا "يبحث عن المعلومة look up the information" و" يبحث المعلومة look the information up" .

٤- التبديل permutation -تبديل في مواضع المفعول به الأول والمفعول به الثاني، مثل قولنا "لا يمكن أن تعلم رجلاً طاعناً في السن حيلاً جديدة you cannot teach an old dog new trick. وكذلك تبديل الاسم مع جزء من الفعل المركب عندما يكون الاسم جزء ثابت من العبارة الاصطلاحية، كقولنا " زاد وزنه قليلاً he put on some weight/ he put some weight on.

٥- الإضافة insertion–أي أن يتم إضافة أجزاء غير اصطلاحية إلى عبارة اصطلاحية مثل عبارة "قرأت على الفصل قانون الشغب She read the class the riot act " .

٦- الثبات التام completely frozen- لا يسمح بأي إضافة أو تبديل.

ثمة تعريف آخر للعبارات المسكوكة يتمحور حول جمود وثبات بنية العبارة الاصطلاحية. قام وود (١٩٨١) بالأخذ بهذا التعريف موضحاً أن العبارة المسكوكة لا يجب أن تحمل معنىً يمكن إدراكه من خلال معنى الكلمات التي تشكل المصطلح، وكذلك ألا تسمح بنيتها بأي خلل في تركيبتها من تبديل أو تغيير. إن سلسلة الكلمات المتألفة يمكن وضعها على مقياس متدرج بحسب تلازم أجزاءها بحيث يقع على أحد أطراف ذلك المقياس العبارات المسكوكة مروراً بالتعابير المتلازمة والعبارات المركبة حتى نصل إلى الطرف الآخر حيث الحديث المرسل.

بعد ذلك تعامل العلماء مع العبارات المسكوكة بطرق مشابهة في التقييد. عرّفَت موون (١٩٩٨. ص. ٥) التعابير المسكوكة بأنها " عبارات ذات معنى شبه واضح ينحو نحو المجاز مثل قولنا*أنشر الخبر* spill the beansأو *يحترق نشاطًا وهمة ليلاً ونهارًا* burn one's candle at both ends. هنا تفرق موون بين ما أسمته العبارات المسكوكة والأخرى الثابتة مثل العبارات الدارجة والأقوال المأثورة والعبارات الهزلية (راجع موون، ١٩٩٨. ص. ٢). اتخذ كلٌ من غرانت وبيير (Grant & Bauer, 2004) خطوات أكثر جرأة في طريق إصباغ التفرد exclusivity على العبارات المسكوكة وذلك عند تعريفها، مع إضافة شرط آخر يتمثل في أن معنى العبارة المسكوكة ليس مجازياً فحسب بل غير رمزي، وهذا يعني أننا لا نستطيع أن نعرف معنى العبارة المسكوكة من خلال معرفة معاني

الكلمات التي تتكون منها تلك العبارة. بالنسبة لـ غرانت و بيير فإن العبارة الدارجة *يقتل عصفورين بحجر واحد* kill two birds with one stone ليست عبارة مسكوكة؛ وذلك لأننا يمكن أن نفسرها بطريقة غير حرفية ونعيد تفسير معناها عن طريق تفسير مغزاها التداولي. من النادر –إن لم يكن من المستحيل– أن يتمكن رجل من قتل عصفورين بحجر واحد. عندما نرى تلك العبارة فإننا ندرك تلك الحقيقة، ولذا فإننا نقوم ونفحص السياق لكي نتعرف على المعنى الحقيقي لتلك العبارة. من ناحية أخرى يرى غرانت وبيير أن عبارة *بشكل عام by and large* مثال كلاسيكي على العبارات المسكوكة؛ لأنها ليست مجازية فحسب بل لكونها لا تحتوي على أي عبارة من شأنها أن تدلنا على معناها المجازي.

أنواع العبارات المسكوكة

قام مجموعة من الباحثين بترتيب العبارات المسكوكة وخلصوا إلى جملة من التصنيفات. قام مكاي (Makkai, 1972) بوضع ستة تصنيفات على النحو التالي. (مقتبس بتصرف من Liu, 2008, pp. 17, 18):

١– أفعال مركبة phrasal verbs– وهى عبارة عن فعل مضافًا إليه أداة أخرى مثل come across.

٢– العبارات المسهبة tournure–وهي عبارة عن فعل متبوع بكلمة أو كلمتين (غالبًا ما تكون أسماءً) مثل *أمسك الثور بقرنيه* take the bull by its horns .

٣– الكلمات المتتابعة غير المعكوسة irreversible binomials –عبارة عن اسمين أو صفتين متتابعتين بشكل ثابت مثل قولنا *بصحة وسلامة safe and sound*.

٤– جمل مركبة phrasal compounds– عبارة عن مجموعة من الأسماء أو الصفات مثل *استبدادي high-handed*

٥– تتكون من أفعال incorporating verbs– عبارة عن أفعال مركبة مثل *غسيل دماغ brainwash*.

٦– عبارات مسكوكة زائفة pseudo idioms–عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات بحيث لا يحمل جزء منها أي معنى. مثال على ذلك (ثرثرة chit-chat).

قام موون (١٩٩٨) أيضًا بوضع تصنيف للعبارات المسكوكة في ثلاث مجموعات (مقتبسة من Liu, 2008, pp: 19-20):

١– كلمات مركبة شاذة – عبارة عن كلمات تآلفت فيما بينها بطريقة فريدة، ومن صفاتها أنها:

ا) تخالف القواعد النحوية. مثال على ذلك (يومًا يأتي ويومًا يذهب day in and day out).

ب) تحتوي على أجزاء خاصة بهذا المركب اللفظي وليس لها معنى إذا انتزعت منه. مثال على ذلك *ذهابًا وإيابًا to and fro*.

ج) تحتوي عناصر شاذة مثل قولنا *ادفع الفاتورة foot the bill* بحيث يظهر لنا أن كلمة foot تحمل معنىً خاص في هذا التركيب.

د) تكون ذات أسلوب مميز وربما سمحت ببعض التغيير في بنيتها. مثال على ذلك عبارة *فيما يتعلق ب وفيما يتعلق في with regard to و in regard to*

٢- صيغ مركبة formulae -عبارات نحوية في التركيب وذات معنى تأليفي ولكنها ذات وظيفة اتصالية خاصة.

ا) الأقوال المأثورة. مثال على ذلك *العين بالعين* eye for an eye

ب) الأمثال. مثال على ذلك القول المأثور *"في المحن ثمة منح every cloud has a silver lining*.

ج) *التشبيه*. مثال على ذلك عبارة *"مُحِقٌّ كمطر السماء as right as rain"*

٣-الاستعارة – عبارات يقصد منها الدلالة على شيء غير ملموس (متخيل) بآخر ملموس وواقعي. وهي على ثلاث درجات من الوضوح:

ا) عبارات واضحة المعنى. مثال على ذلك قولنا *خطوة أولى stepping stone*

ب) عبارات شبه واضحة. مثال على ذلك قولنا *يستسلم حفظًا لماء الوجه throw in the towel*.

ج) *عبارات غامضة* المعنى. مثال على ذلك (يخدع بغرض المزاح to pull one's leg).

هذا العرض الذي قدمناه للعبارات المسكوكة وتلك التعريفات العديدة التي سقناها هنا تدل على أن هذه الظاهرة اللغوية معقدة. نستطيع –مع ذلك – أن نلخص تعريف العبارات المسكوكة لتظهر لنا مرتكزة على معايير خمسة محددة على النحو التالي (راجع سكانديرا Skandera, 2004):

١- تحتوي على كلمتين على أقل تقدير-وهذا شرط شائع في كل الحالات المتعلقة بالمتلازمات اللغوية.

٢- غامضة المعنى (معنى الكلمات لا يشي بمعنى العبارة الكاملة)- عبارة (نظيف جداً spic and span)، وكذلك عبارة (جيئة وذهابا to and fro) تعبران عن هذه الظاهرة، على الرغم من أن الغموض يلف معنى الكلمات التي تتكون منها هاتان العبارتان اللتان لا تُستخدمان في سياقات

مشابهة (للاستزادة ينظر اليرتون Allerton, 1984). الأمثلة الأخرى ذات المعنى الغامض تتمتع بجذور تاريخية مثل عبارة (kick the bucket) والتي تعني "يموت"، وهي عبارة مأخوذة من الطريقة التي تُذبح فيها الخنازير قديمًا. عبارة "ابحث عن إبرة في كوم قشة needle in the haystack، وهي عبارة ذات معنى مجازي ولكن يمكن تفسيرها لفظيًا.

٣- ذات معنى مخاتل . هذه الصفة تشبه الصفة السابقة أي أن ثمة غموضاً في المعنى ولكنها متعلقة أكثر بتلك العبارات المسكوكة التي لا تدل كلماتها على المعنى التي تحمله أو الوظيفة التي تقوم بها. لو نظرنا مرة أخرى إلى الأمثلة التي أوردناها سابقًا سنجد أن هذا المعيار يتسم بالمرونة، وذلك أن للعبارات المسكوكة معانٍ مجازية عندما نبحث في المفردات المكونة لتلك العبارات التي تحتمل معانٍ لفضية أيضًا.

٤- التوقع المزدوج mutual expectancy—والتي تعرف أيضًا بالمعجمية lexicality وتعني أن المفردات التي تتألف منها العبارة المسكوكة، تأتي في السياق مع بعضها بعض في شكل ثابت نسبياً، وورودها بهذا الشكل المتكرر يجعلنا ننظر إليها بوصفها وحدة واحدة وليس بصفتها مجموعة من الكلمات.

٥- الجمود النحو-معجمي/ ذات معنى جامد froziness/ ذات معنى ثابت. تمامًا مثل المعجمية فإن الكلمات التي تشكل العبارة المسكوكة ذات ترتيب ثابت بحيث لا تسمح لنا بإبدالها بعبارات أخرى مترادفة. بعض العبارات المسكوكة ثابتةً لا تسمح بأي تنوع نحوي أو تركيبي، مثل القول المعروف (خُدع فلان بشكل كامل hook, line and sinker) أو عبارة (بالمناسبة by the way)، أو عبارة (يحوم حول الحمى beat around the bush). في هذه العبارات لا نستطيع تحويل أيٍ من الأسماء المفردة إلى جمع، فضلاً عن تحويل الجمل من المبني للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول للعبارة السابقة لتصبح (حِيم حول الحمى the bush is beaten about). ثمة حالات-مع ذلك- نستطيع من خلالها تغيير الاسم من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع، مثل تحويل العبارة المسكوكة (سمك الرنجة الأحمر red herring) إلى (أسماك الرنجة الحمر red herrings) وكذلك نستطيع التلاعب بترتيب الكلمات كما في عبارة (teach new tricks to an old dog).

العبارات المعجمية

تُعتبر العبارات المعجمية lexical phrases فرعًا رئيسًا من فروع المتلازمات اللغوية التي شاعت وانتشرت على يد كلٍ من ناتنغر وديكاريكو (١٩٩٢) في بحثهم المهم الذي استندا فيه على بحث سابق لـ بيكر (Becker, 1975). قام الباحثان بوصف فئتين رئيستين لهذه العبارات: الفئة الأولى

تتكون من عبارات متسلسلة محددة، والأخرى تتكون من عبارات إطارية هيكلية. تحتوى المجموعة الأولى على سلاسل من عبارات معجمية ذات صفات واحدة قد تراعي القواعد النحوية المعتبرة وقد تخالف ذلك. المجموعة الثانية تحتوي على رموز وعبارات معجمية محددة. ثمة أربعة معايير رئيسة تُراعى عند تصنيف تلك العبارات: طول وموضع العبارة ، وهل تأخذ شكلاً يتسق مع القواعد النحوية أو تخالفه؟ هل هي قابلة للتنوع أم ثابته؟ وأخيراً هل هي عبارات متصلة لا تقبل إدخال عناصر لغوية في بنيتها، أم غير متصلة الأجزاء بحيث تسمح بذلك؟ (راجع تفصيل ذلك في الصفحات ٣٧ و ٣٨). قاما الباحثان أيضاً بتصنيف تلك العبارات إلى أربع مجموعات كبرى والتي تعكس تلك المعايير التي أشرنا إليها. المجموعة الأولى تتكون من العبارات التي تحتوى على مجموعة من الكلمات ولكنها تعمل بوصفها وحدة واحدة ولا تسمح بأي تغيير أو إضافة في بنيتها ويشمل ذلك العبارات المركبة التي تتكون من كلمتين (مثال على هذا مجموعة العبارات التالية: في الغالب for the most part و عبارة: على ما يرام so far so good. ظهر نوع ثان يُطلق عليه مسمى العبارات الدارجة institutionalized expressions التي تأخذ شكل جملة كاملة متصلة الأجزاء لا تسمح بأي تغيير في بنيتها (مثال على ذلك القول المأثور: القِدر المنظور لا يغلي a watched pot never boils أو العبارة الدارجة : سعيد بلقياك nice meeting you أو العبارة الدارجة الأخرى: لم أرك من مدة long time no see). وهناك أيضًا نوع ثالث يُعرف بالعبارات المقيدة phrasal constraints التي تسمح بدرجة معينة من التغيير على مستوى الكلمات والجمل، وهي في الغالب متصلة الأجزاء (مثال على ذلك العبارات الناقصة التالية: في _____ الماضي ago _____a، كلما كان _____ كان _____er ____er the _____the). النوع الرابع ويُعرف بالجمل البنائية sentence builders والتي تساعد في بناء هيكل لجملة كاملة ينقصها بعض الكلمات في مواضع معينة (مثل قولنا: أعتقد أن فلاناً I think that X وأيضًا: ليس فلانًا فحسب بل ثمة آخر not only x but also) (ص. ٣٨-٤٥). يشمل ذلك التصنيف الواسع الذي وضعه كلٌ من ناتنغر وديكاريكو مجموعة كبيرة من العبارات التي يتم تداولها في اللغة.

الحزمة المعجمية

تُعتبر الحزمة المعجمية من الفروع المهمة للمتلازمات اللغوية والتي تتميز بعنصرين مهمين: وظيفتها اللغوية الصرفية وطريقة التعرف عليها وتحديدها. لا تحمل الحزم المعجمية في طياتها معنىً محددًا، ولكنها يقينًا تؤدي وظيفة معينة في السياق. أغلب البحوث التي أُنجزت على الحزم المعجمية كانت في حقل اللغة الأكاديمية، وخصوصًا المكتوبة منها.

الحزمة المعجمية عبارة عن مجموعة من ثلاث كلمات أو أكثر والتي يمكن التعرف عليها في محتوى لغوي عن طريق برامج حاسوبية لتحليل المدونات النصّية. ثمة صفة أخرى للحزمة المعجمية وهي أنها تتكرر في أكثر من نص أو- في حالة اللغة الأكاديمية- في أكثر من حقل معرفي. أورد كلٌ من بايبر وكونراد (Biber & Conrad, 1999) ملاحظة وهي أن "تلك الكلمات المجتمعة شائعة بشكل كبير، وهذا يجعلنا نفترض أن الحزمة المعجمية عبارة عن سلسلة من العبارات السهلة التي يمكن اكتسابها ببساطة" (ص. ١٨٨)، ومع هذا فإننا ندرك أن اكتساب تلك الحزم المعجمية لا يتم بشكل تلقائي. أوضحت الدراسات أن الحِزَم المعجمية تُستخدم بكثرة في الكتابات الأكاديمية المنشورة، وأن بعضًا منها يختص ببعض الفروع العلمية (كورتس جونز و ستوللر، ٢٠٠٢). ثمة نظرة للعالم مختلفة بين العلوم المعرفية، وهي –أي تلك النظرة–مرتبطة بوسائل لغوية متباينة للتعبير عن الذات (هايلاند و هامبلاينز، ٢٠٠١)Hyland & Hamp-Lyons .

قام بايبر (Biber, 2006) بتحليل دقيق وموسع للغة الأكاديمية ، بما في ذلك استخدام الحزم المعجمية في الكتب الدراسية. وجد الباحث تبايناً في استخدام تلك الحزم المعجمية من حقل أكاديمي إلى آخر، إلا أن استخدامها في المواد الطبيعية والعلوم الاجتماعية أكثر منه في العلوم الإنسانية. بشكل عام فإن توزيع الحزم المعرفية بناءً على مجموعات وظيفية في هذه الحقول الأكاديمية في دراسة بايبر يبين أن الحزم المعجمية التي تؤدي وظيفة مرجعية –أي تلك التي تشير إلى شيء محسوس أو مجرد أو تشير إلى محتوى معين أو خصائص بعينها- احتلت المرتبة الأولى من ناحية الشيوع والانتشار. أما الحزم المعجمية التي تشير إلى الذات stance expressions–وهي عبارات تعكس وجهة نظر الكاتب أو ما يعتقد بصدقه–فقد احتلت المرتبة الثانية من ناحية الاستخدام في الكتب الدراسية. ظهر نوع وظيفي آخر للحزم المعجمية ويُعنى بالوشائج التي تربط النص السابق باللاحق وتعرف بالحزم المنظمة للنص discourse organizers وقد احتلت المرتبة الأخيرة باعتبارها أقل الأنواع الوظيفية استخدامًا. عند أخذ المجموعة الوظيفية الأولى –أي تلك التي تؤدي وظيفة مرجعية referentials– لوجدناها تحتوي على أنواع عدة أخرى أكثرها شيوعًا من تلك التي تصف كمية أو مقدار معين quantity والأخرى التي تؤطر لشيء غير ملموس intangible framing.

ثمة باحثون آخرون اختطوا طريقًا مغايرًا نوعًا ما عن تلك التي وضعها وحدد معالمها بشكل دقيق الباحثون في مجال الحزم المعجمية. مثال على ذلك الدراسة التي أعدها كلٌ من سمبسون–فلاخ وإليس(٢٠١٠) التي أُشير فيها إلى أن عديدًا من العناصر اللغوية التي ظهرت نتيجة للبحث في الحزم المعجمية تتكِئ على سياق معين وهي–أي تلك العناصر–ليست ذات نفع كبير للطلاب الذين يدرسون الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، والذين يطمحون إلى إتقان جوانبها

الأكاديمية. لذا فقد قام الباحثون بتغيير طريقة البحث بحيث استعانوا بعنصر آخر وهو الاستئناس برأي المتحدث الأصلي خلال استخلاص الحزم المعجمية، والتي أطلقوا عليها قوائم المتسلسلات اللغوية. اتخذ ليو(٢٠١١) خطوة أخرى مغايرة نوعًا ما عندما قام بتحليل المدونة الوطنية البريطانية British National Corpus والتي استقى منها قائمته التي أطلق عليها "البنية متعددة المفردات multiword construction) والتي تتسم بأنها ذات معنى معين ووظيفة محددة. أُستخدم المسمى ذاته أيضًا في الدراسة التي قام بها كلٌ من وود وآبل (2014) عند دراستهم لظاهرة المتلازمات اللغوية في كتب السنة الجامعية الأولى.

أساليب الاستعارة

الاستعارة مفهوم معروف في علم المعاني semantics يرتكز على فكرة الإشارة المرجعية لشيء لا تشي الكلمة ومعناها الظاهر به. إذًا هي كلمة تصف شيئاً يقع خارج منظومة المعاني التي تتصف بها هذه الكلمة، ولذا فإن ثمة نوعًا من التنافر بين ما تعنيه الكلمة حرفيًا وما ترمي إليه مجازياً. بنية الاستعارة كالتالي: المشبه به (vehicle) وهو مصطلح يستخدم للدلالة على معنى بعينه لا يمكن تفسيره ظاهريًا وذلك لتعدد السياقات التي يقع فيها مثل هذا اللفظ، والمشبه topic وهو المرجع للمشبه به. خذ مثلاً هذه العبارة *الحياة طريق طويل life is a highway*. الطريق الطويل هنا هو المشبه به، وقد فسرنا معنى كلمة highway بطريقة مختلفة عن معناها الظاهري. المشبه الحياة بينما الشوارع التي تسلكها السيارة تعبير عن المقارنة بين انصرام الأيام والمسافات التي تقطعها السيارة. يمكننا أن نستخدم أداة تشبيه "مثل" أو "من هذا القبيل" مع الاستعارة مثل العبارة التالية (الحياة مثل علبة حلوى life is like a box of chocolates. المشبه به هنا يمكن أن يكون كلمة مفردة أو عبارة أو جملة مكتملة المعنى. يعتمد مقدار قوة الاستعارة على عوامل منها درجة التنافر بين المشبه به ووجه الشبه، وأداة التشبيه ك"مثل" و "شبه ب" وأخيرًا التصريح أو التلميح بالمشبه به. الاستعارة تدعونا دائمًا إلى مقارنة طرفين رئيسين هما المشبه والمشبه به.

الأمثـــــال

من الصعب إيجاد تعريف للأمثال ولكن ما يعنينا في دراسة الأمثال طولها الذي يشبه طول جملة كاملة وتلك العلاقة الغامضة بين المعنى المجازي والحرفي. ثمة بعض الخصائص التداولية التي تتسم بها الأمثال مثل كونها تحذر من شيء أو تنصح به (أن آتي متأخراً خير من أن لا آتي better late than never، لا تضع العربة قبل الحصان don't put the cart before the horse)، أو تشرح وتبين

(تناول تفاحة في اليوم تقي من زيارة الطبيب an apple a day keeps the doctor away، الكرة في ملعبك the ball is in your court)، أو تساهم في انتشار الخبرة والدراية (ممتنع عن الإدلاء بما لديه you cannot get blood from a stone)، متأكد مما أقول كما أنني متأكد من أن الشمس تشرق من الشرقjust as the sun rises in the east). هذه ليست كلمات يستخدمها الفرد ولكنها جزء من تراث مشترك يستعمله أفراد المجتمع الواحد كافة. تتميز الأمثال بأنها مقتضبة ومباشرة، ذات بنية سهلة يمكن أن تجد لها مثيل، تحمل معانٍ مجازية تميزها عن غيرها وذات بنية صرفية كلاسيكية مهجورة.

التراكيب اللفظية

تمثل التراكيب اللغوية حالة خاصة من حالات المتلازمات اللغوية، وذلك لكونها فرعًا من فروع الكلمة وتشكيلها. المركب-في الحقيقة-عبارة عن إيجاد كلمة مبتكرة ذات معنى غير مألوف وذلك عن طريق دمج كلمتين معروفتين مسبقًا، ولذا نرى المركبات في اللغة الإنجليزية-على سبيل المثال-عبارة عن كلمتين مفصولتين تمامًا (راجع هاكن Hacken, 2004).

من خصائص المركبات اللفظية أنها غير متماثلة بحيث تكون الكلمة الثانية في المركب المكون من كلمتين جوهر المركب وأهم كلمة فيه. خذ على سبيل المثال المركب اللفظي (*حاسوب مكتبي desk computer*)التي يصف نوعًا من الحواسيب والمركب اللفظي الآخر الشبيه (*المكتب المزود بحاسوب computer desk*)والذي يصف نوعًا من المكاتب (ينظر ويليامز1981 ,Williams). تخضع الكلمة المحورية (الرأس) في المركب اللفظي لقاعدة الضمائر بحيث يعود عليها الضمير ، كما أنها متحررة من بعض قواعد التركيب النحوي. تتصف الكلمة المحورية في المركب اللفظي بأنها وحدة لغوية واحدة بينما تكون الكلمة التابعة non-head word أداة توصيف للكلمة الأساس. هناك ثلاثة أنواع الكلمات المركبة:

- بنية مغلقة closed form وفيها تظهر الكلمات مكتوبة في شكل كلمة واحدة مثل (استخدام ثانٍ secondhand، مثل طفل childlike كمبيوتر محمول notebook).
- بنية موصولة hyphenated form، وفيها تكون الكلمات مفصولة بعلامات وصل مثل (الحماة mother-in-law) أو (إنتاج ضخم mass-produced).
- بنية مفتوحة open form وتتشكل من مفردتين مكتوبتين بشكل منفصل، مثل (مكتب البريد post office ومكتب سمسار العقار real estate) .

تدل المركبات اللفظية التي تُكتب ككلمات ثنائية على خضوعها لعملية "معجمة" lexicalization. يمكن إدماج الكلمات وتشكيل بنىً مركبة بوسائل شتى يمكن أن تتغير بشكل كبير

مع مضي الزمن. يمكن لكلمتين أن تتصلا مع بعضهما عن طريق علامة وصل ولكنهما مع مرور الوقت يندمجان في كلمة واحدة. ليس ثمة قواعد معروفة أو محددة لكتابة الكلمات المركبة، ولذا فمن الشائع أن تجد الكتّاب من ذوي الخبرة أو التعليم العالي يستخدمون المعاجم أو الوسائط الإلكترونية الأخرى للتأكد من أن معطىً لغوي يتكون من كلمتين منفصلتين أو كلمتين مركبتين بينهما فاصلة، أو صارا كلمة واحدة.

تختلف الكلمات التي تسبقها صفات، مثل قولنا مدرسة قديمة an old school، عن تلك المركبة مثل قولنا مدرسة ثانوية a high school وذلك في الدرجة التي تغير فيها الكلمة التابعة من الخصائص الرئيسة لرأس العبارة، أو في درجة ثبات الصفة والموصوف واستحالة تفرقهما. في المثال الذي أوردناه-المدرسة الثانوية high school – نجد أن الكلمتين المركبتين تمثلا وحدةً واحدةً ، من خلال نوع من المدارس تُعرف هكذا ، في حين المثال الآخر –مدرسة قديمة-نلاحظ أن المعنى هنا يشير إلى مدرسة توصف بالقِدم، وكلمة قديمة عبارة عن صفة يمكن استبدالها بمجموعة أخرى من الصفات.

الكلمات المركبة التي تصف شخصًا أو شيئًا ما تُفصل بعلامة مثل قولنا *تاجر أثاث قديم old-furniture salesman ولكن قولنا تاجر عجوز يبيع أثاث an old furniture salesman* فنحن نعني هنا أن التاجر كبير في السن. عندما تسبق تلك الصفات المركبة اسمًا فإنها تُفصل بفاصلة مثل قولنا *عامل بشكل جزئي part-time worker* أو *مطاردة على الطريق السريع high-speed chase*. بالنسبة للحال، أي تلك الكلمات التي تنتهي بحرفي ly فإنها لا تُفصل عندما تُلحق بصفات أخرى، مثل قولنا *جامعة مرموقة جدًا highly rated university* أو *سلعة يمكن التعويض عنها بشكل جزئي partially refundable purchase*.

عند تحويل تلك العبارات المركبة إلى صيغة الجمع فإننا عادة نقوم بإضافة علامة الجمع إلى الكلمة المحورية، أي الرأس. الأمثلة على ذلك عديدة مثل *قائم المشاركين also-rans*، *أحماء fathers-in-law*، *ووسطاء go-betweens*.

الأفعال المركبة [1]

تعتبر الأفعال المركبة في الإنجليزية مثالاً على ظاهرة التلازم اللغوي. تتكون عادةً من فعل يقترن إما بحرف جر وإما أداة أخرى أو كلاهما معًا، ذات معنى حرفي، أو غير حرفي أو ربما كانت

(١) ثمة أمثلة كثيرة في اللغة العربية للأفعال المركبة مثل يرغب عن ، يرغب في، يأخذ على... الخ.

ذات معنى خليط أي حرفي ومجازي مثل العبارات المسكوكة. ثمة ثلاثة تراكيب بنائية لها هي:

فعل+ حرف جر (أفعال مركبة حرفية)

مثل عبارة *ساعدني في الاعتناء بكلب جيك خلال نهاية الأسبوع* Help me *look after* . Jake's do for the weekend

ثمة أطفال آخرون يؤذون سباستين . Other children often *picked on* Sebastian

ماذا لو قابلت صدفة زوجتك السابقة أثناء الحفلة؟ What if you *run into* your ex-wife at the party

فعل+ أداة (أفعال مركبة تحتوى على أداة لغوية) .

يجب عليك أن تثير تلك المسألة في الاجتماع you should *bring* that *up* at the next meeting.

حاول ألا تستسلم عندما ترى طبق الحلوى على الطاولة. Try not to *give in* when you see . the dessert table

تعال ودعنا نمرح مع بعضنا البعض بعد الظهر Come over and let's *hang out* for the . afternoon

فعل+ أداة+ حرف جر (فعل مركب يحتوي على أداة وحرف جر) .

لن أطيق أيٍ من موجات الغضب التي تصدر منها I am not putting up with any more . outbursts from her.

تأمل جين في قضاء عطلة طويلة في مكان مشمس Jane is looking forward to a long sunny . vacation

التهم الأطفال كثيرًا من الحلوى قبل أن نصل إلى هناك The kids loaded up on chocolates . before we got there

ثمة ثلاثة معايير رئيسة تُستخدم في الحكم على ما إذا كانت جملة تشكل فعلاً مركبًا (مقتبس من ليو ، 2008 ص. ٢٢):

١- لا يسمح الفعل المركب بإدخال كلمة دالة على الحال بين عناصرها اللغوية. مثلاً لا نستطيع أن نقول: *التهم الطلاب ببطء الحلوى قبل أن نصل.* *The kids loaded slowly up on chocolates before we got there.*

٢- *لا نستطيع أن نبدأ الجملة باستخدام الأداة التي يتكون منها الفعل المركب، مثل* *Up with I am not putting any more outbursts.*

٣- لا يعبر الفعل المركب عن معنى لفظي صرف، بل لا بد أن يقترن ذلك بمعنى مجازي كما رأينا في الأمثلة السابقة.

اعتبر بعض الباحثين الأفعال المركبة فرعًا من فروع العبارات المسكوكة. وكما هو الحال مع العبارات المسكوكة فإن معنى الأفعال المركبة لا يمكن أن يُفهم بطريقة حرفية أو يُفسر من خلال معرفة المعنى الحرفي للكلمات التي تشكل الفعل المركب. خذ على سبيل المثال عبارة "يؤذون pick on" والتي ليس لها علاقة بالمعنى الذي يحمله الفعل " يلتقط Pick" أو المعنى الذي يحمله حرف الجر "on" . كذلك الفعل "يخرج في رفقة مع hanging out" ليس له علاقة بمعنى كلمة hanging [1] . الأفعال المركبة شائعة جدًا في اللغة الدارجة اليومية، وكذلك في السياقات غير الرسمية، أما مرادفاتها-والتي تكون عادةً عبارات وصلت إلينا عن طريق اللغة اللاتينية واليونانية والفرنسية-فإنه يُحتفظ بها لكي تُستخدم في سياقات أكثر رسمية. نقول في العادة "دعونا نتقابل هذا المساء get together" ولا نقول " هلمو نجتمع congregate ، كما أننا نقول "نؤجل put off" ولا نقول "نُرجئ postpone".

العبارات المتقطعة

العبارات المتقطعة تحتوي على كلمتين أو أكثر وهذا التعريف ينسحب على جميع الحالات التي تمثلها المتلازمات اللغوية. هناك ثمة فرق إذ إن العبارات المتقطعة غير متصلة بعضها ببعض، مما يعني أننا يمكن أن نُدخل كلمات أخرى داخل تلك العبارات. تعود فكرة العبارات المتقطعة إلى الثمانينيات من القرن الماضي عندما قام فريق من جامعة بيرمنغهام بمحاولة إيجاد طريقة يمكن من خلالها البحث عن السلسلة اللغوية غير المتجاورة للعبارات المتشابهة في المدونات اللغوية.

إن القدرة على اكتشاف التراكيب اللغوية المنفصلة في مدونة سيزيد من احتمال أن يتمكن الباحثون ليس فحسب من وصف عدد كبير من الأنماط اللغوية الخاصة بالمتجاورات اللغوية ومعانيها ولكن أيضًا -وهذا في غاية الأهمية- القدرة على كشف جوانب وأنماط جديدة متعلقة باللغة وطريقة استخدامها.

الخلاصة

بعد هذا العرض السريع الذي تناولنا فيه أنواع المتلازمات اللغوية نشعر بالدهشة من عددها الكبير ودرجة تنوعها. إن الموضوع التي بسطنا النقاش حوله لا يتناول ظاهرة واحدة، ولذا

---

(١) بمفردها تعني "يعلق" أو "يشنق". المترجم .

فإن هناك درجة من الضبابية تلف ترتيب وتصنيف تلك الأنواع. لو أخذنا على سبيل المثال المتجاورات اللفظية والعبارات المسكوكة لوجدنا أن الفرق بينهما يبدو جليًا. قام بعض الباحثين- على ما يبدو - بتعريف وتصنيف ووصف أنواع عديدة من المتلازمات بطريقة اعتباطية. وشريحة أخرى من المتلازمات اللغوية عانت من التهميش، ولذا بقيت دون تصنيف على الرغم من أنها – حدسياً- معروفة بأنها متلازمة، مثل عبارة "وبعد ذلك and then" وعبارة "عاجلاً أم أجلاً sooner or later". إذاً في أي مجموعة يمكن وضعها؟ لا شك أن الوسائل والتقنيات المتعلقة بتحليل المدونات النصوصية قد ساعدت كثيراً في التعرف على أنماط جديدة من المتلازمات اللغوية، ولكننا نتساءل عن الطريقة التي نميز فيها بين الحزمة المعجمية وسواها من المتسلسلات اللغوية التي ندركها بناءً على درجة تكرار معينة أو نتيجة لتطبيق بعض المقاييس مثل مقياس شدة الترابط (ينظر الجزء الثاني)؟هل الفرق يستحق منا التوقف عنده؟ ثمة عديد من المواضيع والأنماط التي أشارت إليها البحوث ومنها:

- يمكن تصنيف المتلازمات اللغوية بطرق شتى.
- طبيعة تصنيف المتلازمات اللغوية والمعايير المستخدمة في ذلك تتغير بتغير الزمان.
- التصانيف التي أُنجزت لا تعد بأي حال من الأحوال شاملة، ولذا فإنه يوجد بعضٌ من السلاسل اللغوية مستعصية على التصنيف.
- ثمة تداخل كبير بين بعض الفئات.
- لا يوجد إجماع قوي يشير إلى أن تلك الفئات تحظى بذات المستوى من المعالجة النفس- لغوية أو الدلالية.

هناك إذاً نتيجة يمكن أن نستخلصها من هذا المسح الشامل لأنواع وفئات المتلازمات اللغوية وهي أن تصنيفها في فئات معروفة عملية أقرب إلى أن تكون اعتباطية. قد يتملكنا العجب ونسأل لماذا نعير تلك الفئات اهتمامنا بوصفنا باحثين ومعلمين؟ هل ثمة من فرق إذا كانت السلسلة عبارة عن أفعال مركبة أم كانت عبارة عن كلمات متجاورة؟ أم هل كانت كل تلك الأنواع والتصانيف عبارة عن بقايا انتقلت إلينا من حقبة زمنية ماضية وتختص أكثر بالتركيب اللغوي، وليست ذات أهمية لمن يشتغلون بعلم اللغة التطبيقي أو تدريس اللغة؟

نقاط للمناقشة والبحث

١- قبل أن تقرأ هذا الفصل ما هي المجموعات والفئات التي تختص بالمتسلسلات اللغوية التي كنت تعرفها؟

٢- انظر إلى قائمة الكلمات المتسلسلة الموجودة في مقدمة الفصل الأول من هذا الكتاب. هل تستطيع تصنيفها بناءً على المعلومات الواردة في هذا الفصل؟

٣- خذ من نصٍّ ما مجموعة من الكلمات المتسلسلة والتي تعتقد أنها متلازمة. هل باستطاعتك تصنيفها بناءً على المعلومات التي درستها في هذا الفصل؟ هل ترى أن مثل هذا التمرين سيساهم في زيادة فهمك لهذه الكلمات المتسلسلة بطريقة ما أو بأخرى؟

٤- قم بعمل قائمة بالخصائص المميزة لكل مجموعة أو فئة من المتلازمات اللغوية. اذكر عدة أمثلة لكل مجموعة أو فئة سواء من عندك أو من خلال اطلاعك على الدراسات السابقة.

٥- حاول أن تبحث عن أمثلة لكل فئة من تلك التي ذكرتها في التمرين رقم ٤ في نص من النصوص. هل تختلف تلك الأمثلة عن تلك التي ذكرتها من عندك؟

٦- اذكر تعريفًا عمليًا لظاهرة المتلازمات اللغوية والذي يأخذ في الحسبان جميع صفاتها وتصنيفاتها ؟

٧- كيف يختلف منهجك في البحث عندما تبحث في موضوع الكلمات المتجاورة عن غيرها عند النظر في موضوع الأفعال المركبة؟ أو الجمل المعجمية؟ أو الحِزم المعجمية؟

٨- كيف تختلف طريقتك في تدريس المتجاورات اللفظية عنها عند تدريس الأفعال المركبة؟ أو الجمل المعجمية؟ أو الحزم المعجمية؟

٩- أي من مجموعات اللغة المتلازمة يمكن أن يكون معروفاً بالسليقة؟ أي من تلك المجموعات لا يمكن إدراكه إلا من خلال البحث والتقصي؟

ما فوائد البحث في هذه المجموعات وطبيعتها بالنسبة للمهتمين بالتقييم والقياس؟ أو بالنسبة للمحررين والكتّاب؟

الفصل الرابع

المعالجة الذِّهْنيَّة للمتلازمات – كليّة وتلقائيَّة
Mental Processing of Formulaic Language-Holistic and Automatized

عند مناقشة موضوع المتلازمات أو محاولة تعريفها فإننا حتماً سنصطدم بذلك الموقف الجازم الذي أطلقته راي (٢٠٠٢) والتي ذكرت فيه أن السلسلة المتلازمة عبارة عن "تسلسل من الكلمات، إما بشكل متتابع وإما غير متتابع، والتي يظهر لنا أنها مرتَّبة مسبقاً، أي أنه تم حفظها واستدعاؤها من الذاكرة على شكل وحدة واحدة عند الاستخدام، بدلاً عن تحليلها إلى بنيتها التوليديَّة بما يمليه النحو" (ص٩٠). يبدو هذا التعريف مغرٍ للعديد من المهتمين، ذلك أنه يمكننا أن نتوسع في الموضوع قليلًا فنقول إن المتلازمات تُسْهم في تيسير سبل الحديث بطلاقة أكبر وهذا لأسباب؛ منها أننا نتجاوز الصعوبات التي يفرضها استخدام اللغة بطريقة إبداعيَّة مبتكرة، وكذلك يصبح باستطاعتنا استخدام وتخمين مجموعة متسلسلة من الكلمات بما تحمله من معانٍ وما تقوم به من وظائف، والتي تُسْهم بدورها في الطلاقة والاستخدام الصحيح للُّغة. بدل من رصِّ الكلمات والألفاظ كلمةً كلمة، وخطوةً بعد أخرى، فإننا نستطيع أن نركَن إلى تلك العبارات المتلازمة التي حفظناها بشكل كليّ. فهل هذه الطريقة تشكل أنموذجاً للاستخدام اللُّغوِيّ الصحيح؟ نستطيع القول إن ذلك عين الصواب، وهذا يفسر لنا بطريقة سهلة بعض من الحِيَل التي تُستخدم أثناء عملية التواصل بين البشر. أليس هذا التفسير مقبولا؟

إذا تركنا الأقوال المثيرة للاهتمام جانباً فإنه من الضروري ألَّا نأخذها على محمل الجد. ماذا نقصد بعبارة " تم حفظها واستدعاؤها من الذاكرة على شكل وحدة واحدة عند الاستخدام"، وما الذي يترتب على ذلك عند البحث في موضوع المتلازمات ، والأكثر من كل ذلك أهميةً، ما إذا كان

ثمة من دليل على أن هذا يحصل فعلاً لتلك المتلازمات في الدماغ؟ لكي نجيب عن كل تلك الأسئلة فإنه يجدر بنا أن نلقي نظرة على بعض المفاهيم الخاصة بالمعالجة الذِّهْنيَّة وعلى بعض النماذج الخاصة بالمُعطَى اللُّغوِيّ وأين تقع المتلازمات من كل ذلك. بالإضافة إلى ذلك؛ فإنه يجدر بنا أيضا أن نستعرض الدراسات السابقة والأدلة التي سِيقَت حول آليَّة حفظ المتلازمات واستدعائها من الذاكرة.

المعالَجَة الذِّهْنيَّة: تمهيد

التعبير باستخدام اللغة وفهمها هما- بطريقة أو بأخرى - نتيجة لما يحدث من عمليات وحيَل في الدماغ. هناك بعض المفاهيم الرئيسة مثل الفرق بين المعرفة المهاريَّة procedural وتلك الظاهرة declarative، الأَتْمَتَة (التلقائيَّة) automatization والعَقْلنَة proceduralization، المعالجة التلقائية وتلك الواعية. هذه المفاهيم في غاية الأهميَّة لفهم المعالجة الذِّهْنيَّة.

المعرفة الظاهرة والمعرفة الإجرائية

ثمة فرق جوهري ومُهمّ لا بد من الوقوف عليه حتى نفهم كيف تُستخدم اللغة وهو بين المعرفة الإجرائية وتلك الظاهرة. يُقصد بالمعرفة الظاهرة declarative knowledge المعرفة التي ندركها بوعي، أما تلك الإجرائيَّة فتعني سلسلة من المهارات التي تساعدنا في تحقيق بعض المهام وترتبط بالسلوك. يمكن تبيان الفرق بينهما بحيث تسعى الأولى إلى البحث عن إجابة للسؤال لماذا، في حين تُعنى الثانية بالإجابة عن السؤال كيف. على سبيل المثال؛ فإن معرفة قاعدة من قواعد النحو أمر مُختلف عن استخدامها بالشكل الصحيح والسليم. معرفة القاعدة النحوية جزء من المعرفة الظاهريَّة. إنه باستطاعتنا وصف تلك الأشياء التي نعرفها وتحليلها بطريقة إجرائيَّة. نستطيع أيضاً أن نستخدم المعرفة الظاهرية في إنشاء جمل وعبارات لُغويَّة تعكس قاعدة نحوية، إذا كان لدينا الوقت الكافي والاهتمام وشرحها بوضوح؛ وكذلك الإجابة عن مجموعة من الأسئلة أو ملء الفراغات في صحيفة خاصة بتلك القاعدة النحوية، أو حتى الانخراط في تمارين من شخصين لكي نرغم أنفسنا على استخدامها. أما المعرفة الإجرائية؛ فهي مختلفة نوع ما. تمنحنا المعرفة الإجرائية القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير ذلك،؛ كذلك تمنحنا القدرة على الكلام بعفوية؛ وكذلك على استخدام المفردة الصحيحة بطلاقة، والاسترسال في الحديث. المعرفة الإجرائية على علاقة أكثر بالمهارات التي يتقنها الإنسان، أي القدرة على فعل الشيء أكثر من المعرفة الموسوعيَّة أو التحليليَّة لذلك الشيء. ستفهم هذا أكثر عندما تتمكن من إجادة مهارةً ما. خذ على سبيل المثال تعلُّم السباحة

أو ركوب دراجة أو قيادة السيارة. لا تستطيع أن تتقن هذه المهارة بمجرد اطِّلاعك على دليل لكيفية تحريك البدَّالات في الدراجات أو الضغط على الكوابح في السيارة أو مسك المِقْوَد. إنه ذلك الإحساس الباطن الذي يرشدنا لفعل شيء، والذي– في النهاية – يقودنا إلى إتقان مهارة ما. ذلك ما نطلق عليه المعرفة الإجرائية.

السؤال الآن، هل يمكن أن تتحول المعرفة الظاهرة إلى معرفة إجرائية نعرفها بالسليقة؟ هل فهمُنا الواضح لطريقة عمل شيء ما سيتحول إلى مهارة تقودنا إلى استخدام هذا الشيء دون عناء؟ الإجابة عن ذلك بالإيجاب، وهذا يكمن في عملية الأتمتة (التلقائية) أو التحول بحيث تصبح المعرفة الظاهرة معرفةً مستحكمة. تذكَّر كيف استطعت السباحة أو قيادة السيارة أو ركوب الدراجة. يكمن مفتاح السر في نجاحك في الحرص على التمرين المستمر، أليس كذلك؟ في الحقيقة فإن الأتمتة أو التحول يحدث بفضل الممارسة المتكررة والاستذكار الدائم. من خلال الأتمتة فإن الشيء الذي نحفظه في العقل الواعي يمكن أن يكون متاح للاستخدام فوراً. إن المعرفة التي تتحول إلى مهارة تكون متاحة للاستخدام بطريقة غير واعية، حتى لو كان الشخص مشغولا بأمور أخرى. دعنا نأخذ مثالاً واحد وهو قيادة السيارة؛ ومِنْ ثَمَّ نجزئه إلى خطوات. في البداية لا بد من شرح كامل الخطوات بشكل واضح. عند الخطوة الأولى يعاني السائق المبتدئ صعوبةً في التعامل مع مقود السيارة، والكوابح ودوَّاسة الوقود ودواسة التعشيق وكيفية التنسيق بين التعشيق ودواسة الوقود وناقل الحركة في حالة المركبة عادية. أي شيء يدعو إلى التشتُّت – مثل الضجيج أو الحديث الجانبي مع صديق أو أي جهد جسدي آخر يصرفه عن القيادة مثل الضغط على زِرِّ المسَّاحات الأماميَّة أو الانتباه لحركة المرور – ؛ فإن كل ذلك سيقود حتماً إلى أن يفقد السائق المبتدئ السيطرة على السيارة. مع التمرين تصبح العملية برُمَّتها أكثر سلاسةً من ذي قبل وتستدعي القليل من الجهد. في النهاية ستصبح عملية قيادة السيارة تلقائيَّة بشكل ما أو بآخر بحيث يستطيع الشخص الثرثرة والغناء وتناول المشروبات وإشعال سيجارته وهو –في الوقت ذاته – يقود سيارته. هذا مثال واضح على التلقائية التي نكتسبها والتي تختص بمجموعة معقدة من المعارف والممارسات والتي تصبح مع التمرين المستمر عبر فترة زمنية نشاطاً نقوم بها بشكل متزامن مع سلسلة من المهام الأخرى. وهذا ينسحب على اللغة أيضاً. خُذْ، على سبيل المثال، شخصًا ما يرغب في تحسين مستواه بحيث يتحدث اللغة بطلاقة أثناء فترة زمنية. في البداية سيعاني صعوبةً في إدراك معنى بعض الكلمات، ناهيك عن المعاناة التي سيجدها أثناء تعلُّمه بعض قواعد اللغة. مع الممارسة المستمرة وبذل المزيد من الجهد سيستطيع استعمال بعض العبارات ذات البنية النحوية الصعبة. سيكون هناك بلا شك ضغط شديد على موارد الشخص الإدراكية والوجدانية عند التلفُّظ بعبارات جديده، فثمَّة استدعاء لهذه الألفاظ

من الدماغ، وتطبيق القواعد النحوية والصرفية عليها ورصُّها بطريقة صحيحة ومِنْ ثَمَّ نطقها، وهذا بلا شك سيستنزف مزيد من القدرة الذِّهْنيَّة. أي تشتت أو ضغوطات من أي نوع أو أصوات مقاطعة ستتسبب في فشل العملية برُمَّتها وانقطاع حبل الفكر ؛ومن ثَمَّ إجبار المتحدث على البدء من جديد. مع مرور الوقت ستصبح جوانب كثيرة من هذه العملية أكثر تلقائيةً، وسيستطيع الطالب عندها استخدام تلك الألفاظ بكل يُسْر وسهولة وهذا يعتمد على السياق أكثر. سيكون الطالب عندها أيضاً حريص على بلورة بعض الأفكار واستخدامها أثناء التواصل، وسيتمكن أيضاً من التخطيط لما سيقوله لاحقاً وهكذا. كل هذا يحصل أثناء الحديث. سيستطيع الطالب-مثل قائد السيارة- أداءَ مجموعة من المهام في الوقت ذاته، وسيحصل كل ذلك بكل سهولةً وانسيابيةً مع زيادة التمرُّن ومُضيّ الوقت.

الحديثُ التلقائيُّ

إذا أمعنت النظر قليلاً فستكتشف أن الحديث التلقائي أكثر تعقيد مما تظن. قُم بمراقبة شخص يتحدث مع آخر أو يلقي حديث منمق في أي سياق تشاء. ثمة تناسق متزامن بين عمل الدماغ والعضلات التي تساعد في النطق بشكل عجيب ومثير للاهتمام. تجُول الأفكار في الدماغ، وفي الوقت ذاته ثمة تقدير لعوامل أخرى؛ مثل من يكون المتلقِّي وما المعرفة والموقف المشترك الذي يجمع بين السامع والمتلقِّي. تلك العبارات والجمل التي تغلفها معانٍ وأفكار بعينها تجول في عقل المتحدث، تنساب جميعاً لتخرج في الهواء على شكل حديث. من العجيب في الأمر أيضاً أن المستمع سيُصغي ويتفاعل مع الكلام الذي يتفوَّه به المتحدث في الوقت ذاته، حتى لو كان مشغول بقيادة سيارة مثلاً أو بإعداد وليمة أو مشاهدة برنامج تلفزيونيّ. يبدو هذا الأمر أقرب إلى المعجزة ولكن مفاهيم الارتجال والتلقائيَّة التي أشرنا إليها آنفاً يمكن أن تفسر -بشكل جزئي- تلك العملية. يبدو أن الذاكرة وما اختزلته من قواعد نحوية وأجزاء متناثرة من اللغة هي أساس ذلك كله. نتذكر ما تعلمناه ونطبقه، ولكن باستخدام شكل آخر من الذاكرة. ولكن عندما نفكر في طبيعة الذاكرة البشرية نرى أنها قاصرة بشكل شديد، وهذا ربما يساعدنا على فهم الدور المنوط بالمتلازمات اللغوية .

الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى

إن مفاهيم الذاكرة طويلة وقصيرة المدى على علاقة وثيقة بالمعالجة الذِّهْنيَّة للغة. تُعدُّ الذاكرة طويلة المدى مستودع لكل أشكال اللغة تقريباً، ولذا فإن محاولة معرفة المزيد عمَّا يدور هناك مضيعة للوقت والجهد. لابد لهذه المعرفة أن تجتمع أجزاؤها في الذاكرة قصيرة المدى حتى يمكن استخدامها

فيما بعد . في الذاكرة بعيدة المدى يتم استدعاء الكلمات التي تعبِّر عن بعض المفاهيم، ومِنْ ثَمَّ تُطبق عليها القواعد النحوية والصرفية والصوتية. هنا تكون طبيعة الإدراك لدى البشر عائق كبير يقف أمام قدرتنا على استجماع شظايا اللغة المتفرقة على هذا النحو. لسوء الحظ–وربما لحُسن الحظ–فإن قدرة الذاكرة القصيرة لا تتجاوز سبعة أو ثمانية عناصر لُغويَّة في الوقت ذاته (اندرسون Anderson,1983)؛ وهذا يجعل احتمال توليف اللغة على النحو الذي سلَف ضعيف. ثمة هنا دور يمكن أن يلعبَه عنصر آخر ويُعرف بالذاكرة العملية. يُعدُّ بادللي (Baddley,1988) أول من ابتكر مصطلح الذاكرة العملية ومصطلح آخر قريب منه ويُسمى الحلقة الصواتية phonological loop، وهو جزء في الدماغ يسهل عملية التدرُّب على نطق العبارات، سواء تلك التي نستدعيها من الذاكرة أم تلك التي نسمعها، وذلك قبل نطقها. ما بين الذاكرة طويلة المدى والأخرى قصيرة المدى تعمل "الذاكرة العملية" كمِنصَّة إطلاق لُغويَّة. هنا تتشكل وتستمر تلك العلاقة التي تنشأ بين شكل العبارة form ومعناها meaning. وللدلالة على كيف تعمل هذه الآليَّة، خذ مثلاً أرقام الهاتف المكونة من سبع خانات والتي نسمعها لأول مرة بحيث نقوم بترديدها عدة مرات حتى تثبت في الذاكرة؛ ومِنْ ثَمَّ نستطيع استخدامها مرة أخرى. ما الذي يحدث عندما يخبرك شخصٌ برقم هاتف مكون من سبع خانات ولا تملك وسيلة لكتابته أو طريقة لتدوينه؟ ما الذي يحدث إذا كان عليك أن تذرع الحجرة بحثاً عن ورقة وقلم أو جهاز هاتفك النقَّال لتدوين الرقم الذي سمعته للتَّوِّ؟ تحتاج أن تردد بصوتٍ عالٍ الرقم المتسلسل وأنت تتنقل بحثاً عن الورقة والقلم. إذا كان هناك ضجيجٌ أو صخبٌ من أي نوع فإنك حتماً سوف تنسى الرقم. أنت إذًا تحتفظ به في حلقة أو عقدة في الدماغ حتى تستطيع تذكُّره. لقد اُستنزفت الذاكرة قصيرة المدى. أما بخصوص استخدام اللغة؛ فقد أشار كُلٌّ من هولستنغ (Hulstijin 2001) وروبنسون (Robinson, 1995) إلى أن التدريب على النطق في غاية الأهميَّة بالنسبة إلى اكتساب المفردات على وجه الخصوص. ربما يُسهم هذا في تفسير كيفية اكتساب المتلازمات. هذا يعني أن هذه المتلازمات يتم استحضارها مباشرةً من الذاكرة بعيدة المدى، على شكل حزمة واحدة متجاوزة القيود التي تفرضها الذاكرة القصيرة. فكِّر في هذه العملية على النحو التالي: إذا قمنا بحشد مجموعة كبيرة من الكلمات التي نحتاجها لإنشاء عدد لابأس به من الجمل، فإنَّ هذا سيُسهم في زيادة الضغط على الذاكرة القصيرة بسرعة أكبر. لكن حشد سبع إلى تسع عبارات متلازمة سيُفسح المجـال لعدد كبير من الكلمات والعبارات والجمل، التي يمكن استخدامها بشكل أكثر اتِّساق وبمجهود أقل. لا شك أن حشد سبع إلى ثماني عبارات متـلازمة في الذاكرة القصيرة سيساعد على زيادة الاستخدام اللُّغوِيّ وكذلك الفهم، أكثر من حشد سبع أو ثماني كلمات بمفردها.

نظريَّة اكتساب اللُّغة الثانية والكلام التلقائيّ

تقدم لنا نظرية اكتساب اللغة بعض الومضات حول كيفية تطوُّر القدرة على إنشاء الكلام والاسترسال في الحديث وكيف يستمر ذلك مع مضي الوقت. يبدو أن درجة تعرض الإنسان للمعطَى اللغوي وتكرار ذلك والخبرة التي يكتسبها جرَّاء ذلك، تُسْهم في نجاح اكتساب اللغة والوصول إلى درجة من التلقائية. من وجهة نظر ارتباطية (سنناقشها في الفصل الخامس)، فإن الفهم والاستخدام اللُّغوِيّ تتحكم فيه شبكة واسعة من المعلومات الإحصائية حول آليَّة عمل اللغة وكيفية تآلُّفها بعضها مع البعض، وما الطريقة التي تتجاور فيها دون تنافر وما إلى ذلك. تلك الخبرة التي نكتسبها من خلال تعرضنا للمعطى اللُّغوِيّ ستساعدنا ضمنياً على التنبُّؤ الصحيح بورود سلسلة من الكلمات بعضها مع البعض. ذكر إليس (2002) أن ثمَّة فرق بين نوعين من الذاكرة، إحداهما جليَّة بارزة explicit والأخرى خفيَّة مستترة implicit. يذكر إليس أن الذي يحصل في الذاكرة البارزة عبارة عن "عملية واعية تهدف إلى تذكُّر تجربة مر بها الإنسان أو حقيقة يعلمها؛ مثل سؤالنا *ماذا أعددت للإفطار؟*" (ص. ١٤٥)، أما الذاكرة المستترة فتحتوي على الخبرات المتراكمة التي اكتسبناها نتيجة للتعاطي اليومي مع مجموعة من المثيرات، والتي لا تحتاج إلى إعمال العقل في تذكُّر حدث بعينه. تقول النظرية الترابطيَّة connectionism، إننا في كل مرة نتعرض لمثير ما ودرجة تكرار ذلك سيُسهم في تقوية الروابط التي تنشأ في الدماغ بين المثير والفئة التي ينتمي لها، بالإضافة إلى الصفات التي تميز عادةً المثير والتي تربطه بتلك الفئة. عندما يستدعي أحدُنا موقفًا أو تجربة ما بطريقة لا شعوريَّة، ويقوم بقياس وجه الشبه بين ما تحتفظ به الذاكرة وهذا الموقف الجديد ومن ثم يعمد إلى التعاطي معه بناءً على ما تحتفظ به ذاكرته.

إن عملية الربط والتصنيف التي نقوم بها مبنية على عدة مصادر. أوضحت الدراسات التي أُجريت على الطريقة التي يقوم بها الأطفال أثناء تجزِئَة المفردات في سلسلة متصلة من الحديث، أنهم يحققون مستوًى عاليًا من النجاح يصل إلى ٤٧ في المائة؛ وذلك بفضل استخدام طريقة التأليف الصواتي phonotactic. ثمة زيادة ملحوظة أيضًا بنسبة ٧٠٪ عند استخدام حدود اللفظ ونبرة الصوت (إليس، ٢٠٠٢. ص. ١٤٠). هناك أيضًا شواهد على وجود تأثير كبير على استحضار اللفظ من الذاكرة، بحيث نرى أن التعرض للصوت الأول في كلمة ما أو استدعاءَه من الذاكرة يُسهم في تنشيط كل الكلمات المحفوظة في الدماغ والتي تبدأ بذات الصوت. عند استحضار المزيد من الكلمات فإن قائمة الخيارات تضيق شيئاً فشيئاً بحيث تكون الكلمات الأكثر تكرارًا هي الأكثر تنشيطًا في الذاكرة.

أما بخصوص المتلازمات؛ فإنه يبدو أنها تصبح تلقائية بعد التعرض لها بشكل متكرر في السياق، بالرغم من وجود بعض العوائق مثل الشروط الواقعية التي يستدعيها السياق والموقف الاتصاليّ الذي يجد الإنسان نفسه فيه عادةً.

من المحتمل أن هذه المتلازمات تُحفظ في الذاكرة وتُستدعى عند الحاجة بفضل مجموعة من الإشارات الدالة، التي من ضمنها تصنيفُها حسب الصوت الأول وهكذا.

حفظ واستظهار المتلازمات كوحدة واحدة

ما الذي نقصده بالضبط من إطلاق مفهوم أن المتلازمات تُستخدم وتُستدعى من الذاكرة كوحدة واحدة؟ من الواضح أن ليس هناك إجابة واحدة تزيل أي شك حول هذا الموضوع؛ ولذا فإن هناك العديد من التفسيرات التي تجيب عن هذا السؤال. ربما، كما أشار إلى ذلك وينارت (Weinert, 1995) قبل سنوات عدة، أن هذه المتسلسلات تُستدعى من الذاكرة بناءً على عناصر المتسلسلة أو بعض العلامات الصوتية أو ربما عن طريق تذكُّر الكلمة الأولى والأخيرة، والتي بدورها تشجع على تذكر الكلمات الأخرى في المتسلسلة. ثمة تفسير بديل، وهو أن تُحفظ تلك المتسلسلات في الدماغ كوحدة أو حُزْمة واحدة، ويتم استظهارها من الدماغ بناءً على بعض الصفات التداولية أو الوظيفة أو المعنى الذي تحمله، وهكذا. هناك أيضاً رأي يقول إن ليس ثمَّةَ مقياس أو مجال نستطيع أن نقيس به درجة معالجة تلك المتلازمات. يتم استحضار السلسلة المتلازمة أحياناً كوحدة واحدة وبطريقة تلقائيَّة، وأحياناً يتم ذلك بشكل جزئي، وأحياناً أخرى يتم ذلك بطريقة تدريجية خاضعة للسيطرة، ويعتمد كل ذلك على السياق أو على ضغط الموقف التواصُليّ. من المحتمل أيضاً أن ذلك يعتمد على نوع المتلازمات بحيث يتم استظهار بعضٍ من تلك المتلازمات بشكل كُليّ، والبعض الآخر لا يتم استظهاره بهذا الشكل. خذ، على سبيل المثال، العبارة الإطاريَّة المتقطعة "ليس (هذا) فحسب بل (ذلك) Not only X but also Y"، أو العبارة الأخرى ذات الفراغ الذي يمكن ملؤه بعدة كلمات "اليوم/ الأسبوع/ الشهر الماضي X ago"، والتي تبدو أنه يتم استحضارها من الذاكرة بشكل جزئي مقارنةً بعبارات أخرى ذات بنية نحوية ومعنًى غامض؛ مثل قولنا " بطريقة ما أو بأخرى by and large"،أو العبارة الاصطلاحيَّة "يلفُّ ويدور beat around the bush" أو المَثَل الدَّارج "خرزة واحدة أنقذت عشرة أرواح a stitch in time saves nine".

علينا أن نتأمل الطريقة التي تتم فيها معالجة واستظهار العبارات المتلازمة (وهذا ينسحب على اللغة بشكل عام)؛ ولكن كيف لنا أن نفسر الطريقة التي تتحول فيها سلسلة من الكلمات إلى وحدة متحدةً هكذا؟ ثمة وسائل متعددة يمكن أن تساعد في حصول ذلك، ولكن يجب أن نضع في

اعتبارنا أن التفسيرات التي نقول بها تبقى تخمينات. ربما أننا ابتداءً ندرك معنى أو وظيفة هذه السلسلة من الكلمات ونحتفظ بها على هذا الشكل. ربما أن ذلك بسبب أن هذه العبارة المتسلسلة تحمل في طيَّاتها فائدة للمتحدث، وقد أوردتُ في هذا الكتاب-على سبيل المثال-قصة الطالبة "ماري" التي التحقت بأحد فصول تعلُّم اللغة الإنجليزية التي كنت أدرِّسها؛ حيث أنها وصلت حديثًا من كامبوديا ولم تكن تتحدث الإنجليزيَّة مطلقاً. كانت في البداية تكتفي بالملاحظة وتلوذ بالصمت، وكانت أول عبارة تنطق بها شيئًا من قَبيل " I d no stan"[1]. من الواضح أنها استخدمت جملة "لا أفهم" التي وجدتها مفيدة، إذ إنها تُسْهم في تشتيت الانتباه عن الطالب المبتدئ وتنقل رسالة بأنه عاجز عن التواصل. في هذه الحالة يتضح أن الطالب تعلَّم واستوعب ومِنْ ثَمَّ استخدم جملةً بناءً على حاجته لها والغاية التي تتحقق من استخدامها، وهذا فوق أي اعتبار.

ربما يقوم الطلاب الجُدُد بتجزئة السلسلة المتلازمة عند سماعهم لها؛ ومِنْ ثَمَّ تغييرها أو إدماجها أو ضمها كما يفعل الأطفال الصغار أثناء اكتسابهم لِلُغتهم الأم. يلعب -ربما - الحضور الذهني والاهتمام والوعي بهذه السلاسل المتلازمة دور في ترسيخها كعبارة في الذاكرة، بحيث يصبح استخدامها تلقائياً فيما بعد من خلال الاستخدام والتعرض المكثف لها. ثمة العديد من مشاريع الأبحاث الواعدة التي لم يُلتفت إليها من قبل، والتي بدورها تنتظر الباحثين الجدد الراغبين في كشف اللثام عن آليَّات اكتساب وتلقي المتلازمات.

تصور راي للمعجم الذهني المتغاير

ناقشت أليسون راي- وهي مُنظِّرة بارزة وصاحبة أبحاث مُهمَّة - في كتبها التي نشرتها عامَيْ ٢٠٠٢ و ٢٠٠٨م، ما يمكن أن يكون إطار للمعجم الذهني والذي ينطبق على المتلازمات، وذلك بناءً على سلسلة من الأبحاث التي أجراها مجموعة من العلماء البارزين. يحتوي هذا الإطار على ثلاث أفكار رئيسة (مقتبس من راي، ٢٠٠٨. ص ١٥-٢٢).

المعجم الذهني ذو تركيب خليط . إنه يحتوي على مجموعة من المواد التي تبدأ بوحدة صرفيَّة صغيرة، تتراوح بين البِنيَة الصرفية الصغيرة morpheme والمتعانقات اللفظيَّة الطويلة نسبياً. البعض، وليس الكل، من هذه المتعانقات ذو صبغة متلازمة. المتلازمة مشابهةٌ للبنية الصرفية من حيث الحيِّز الذي تشغله في الدماغ، وحجم الجهد الذهني الذي يُبذل في سبيل فهم أو استخدام هذه المتسلســـلة.

(١) عبارة ركيكة تنمُّ عن ضعف لغوي كبير. (المترجم).

محتوى المعجم الذهني تحدده الحاجة فحسب needs-only analysis.بالنسبة إلى الصغار الذين يتعلمون لغتهم الأولى أو الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية، فإن عملية تجزئَة الكلام إلى وحدات أصغر تتم وفقاً للحاجة إلى ذلك. بطريقة أخرى، فإن السلسلة بكامل مفرداتها تكون ذات معنًى محدد ووظيفة معينة ولا يتم تفكيكها إلى أجزاء عند تحليلها، سواء على مستوى الفهم أم الاستخدام؛ وذلك بسبب أن المتسلسلة تعمل بشكل متناسق وظيفيّ عندما تكون وحدة واحدة. خذ، على سبيل المثال قولنا "كيف حالُك اليوم؟" وهو قول لا يحتاج إلى تحليل لتفسير أجزائه؛ لأنه ببساطة يحمل معنًى ثابت لا يتغير، أي تحية من نقابلهم من الناس. بعض السلاسل ذات الكلمات المتعددة يمكن تجزئتُها إلى أجزاء مفيدة، ومع هذا فنحن نحتفظ بها في الدماغ كوحدة واحدة.

تمنح *الوحدات المتناظرة المورفيميَّة* المتحدثَ القدرةَ على التواصل مع المستمع. إن العناية التي يُولِيها المتحدث بالمستمع تحتاج توظيف قدر أكبر من اللغة المتلازمة، والتي يستطيع من خلالها المستمع إدراكَ المعنى وما يتبع ذلك من أثر. إذا اشتمل اللفظ على قدر أكبر من اللغة المتلازمة، فإن ذلك يستدعي جهدًا أقل بالنسبة إلى الدماغ.

الشواهد الواردة على المعالجة الكُليَّة

على الرغم من الشواهد العقلية والنظرية التي يمكن سردها عن أن المتلازمات تتم معالجتها واستحضارها من الذاكرة ككتلة واحدة؛ فإن الباحثين عانوا كثير في سبيل دعم هذا الرأي بأبحاث تجريبية. بعض المفاهيم التي ذُكرت آنفاً في هذا الفصل مفيدة في التعريف بكيفية مواءَمة المتلازمات مع النظريات الإدراكيَّة المتعلقة بمعالجة واختزال اللغة في الدماغ. لكن لا يزال ثمة سؤال مُلِحّ عرضناه في الفقرة السابقة ونعيده هنا: ما الدليل على أن المتلازمات محفوظة في الدماغ كوحدة كلية واحدة؟ من الواضح أننا نحتفظ بالكلمات في عقلنا المعجمي ولكن من غير الواضح ما إذا كان هذا ينطبق أيضًا على المتلازمات. تجنب الباحثون الخوض في هذا الأمر لسنوات عديدة، ولكننا وصلنا إلى نقطة نستطيع القول فيها إن لدينا دليلًا مُتناميًا لمقولة أن اللغة المتلازمة تُعالج في الدماغ بسرعة وبطريقة مغايرة عن تلك التي تـُعالج بها اللغة غير المتلازمة.

الأبحاث الخاصَّة بمعالجة العبارات المسْكُوكَة

العبارات المسكوكة فرع من فروع اللغة المتلازمة والتي حظيت باهتمام من قِبل الباحثين الشغوفين بمعرفة كيفية تحليل الدماغ لمثل تلك العبارات. لابد أن نعي أن العبارات المسكوكة ذات معنًى واحد ولكن البحث الذي ربط بين العبارات المسكوكة وطريقة حفظها في الدماغ ككتلة

واحدة ركَّز على حقيقة أن هناك مستويين لتفسير تلك العبارات؛ وهما المستوى اللفظي والآخر المجازي. ولذا فقد كان جُلُّ تركيز الباحثين على طريقة تنشيط تلك المعاني سواءً اللفظية أم المجازية، وقاموا بتقديم بعض الأفكار المثيرة للاهتمام. مثال على ذلك، ما قام به سويني وكتلر (Swinney& Cutler, 1997) من بحث توصلا فيه إلى أن المتحدث البارع للغة عندما يسمع سلسلة من الكلمات ذات معنًى مجازي أو لفظي فإنه يستدعي من ذاكرته كلا المعنيين، إلا أنه سيقوم بتنشيط المعنى المجازي أولاً كونه الأسرع. المعنى المجازي ذو بنية كلية، بشكل عام، وذلك لكونه يحمل تفسيراً واحداً، أما المعنى الحرفيّ فيستلزم تحليل دقيق لكل كلمة في المتسلسلة سواء على المستوى الصرفي أم الدلالي، وهذا يَسْتدعي وقت أطول من مجرد البحث في معناها الكُلِّي.

كانت نقطة البدء التي انطلق منها الباحثون وهم يحاولون فهم ما إذا كانت العبارات المسكوكة تُعالج في الدماغ على شكل وحدة واحدة من دراسة الطريقة التي نتعامل مع هذه العبارات ومقارنتها مع الطريقة التي نتعامل فيها مع العبارات المبتكرة التي تتكون من سلسلة تحمل معنًى حرفيًّا. كان الهدف من ذلك النوع من البحوث الذي يرتكز على العبارات المسكوكة يرمي إلى معرفة آليَّة تنشيط تلك العبارات في الدماغ، ومقارنة ذلك مع العبارات الجديدة وغير المألوفة والتي تحمل معنًى حرفيًّا. إحدى أهم الوسائل لمعرفة ما إذا كانت العبارات المسكوكة تُستوعب بطريقة مغايرة عن العبارات غير المسكوكة تكمن في قياس سرعة رد فعل الناس عند سماع هذه العبارات. ليس مستغرباً أن نجد أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن المعالجة الذِّهْنيَّة للعبارات المسكوكة من قِبل المتحدثين الأصليين تتم بسرعة مقارنة مع العبارات الجديدة والمبتكرة (انظر على سبيل المثال Gibbs & Gonzalez, 1985; Swinney& Cutler, 1979; Van Lancker, Canter & Terbeek, 1981). ثمة أيضاً بحوث تُجرى حول المتحدثين غير الأصليين ولكنها ذات طبيعة معقدة. وجد فان لانكرسيدتس (Van Lancker-Sidtis , 2003) في دراسة أجراها على المتحدثين الأصليين، بأن هؤلاء قادرون على استخدام إشارات عَرُوضيَّة (النطق واللهجة/ نبرة الصوت/ المزج بين الكلمات) لمعرفة ما إذا كانت العبارات المسكوكة ذات مَعنًى حرفيّ أم مجازيّ، وهذا ما لم يحصل مع المتحدثين للغة الإنجليزية كلغة ثانية. أشارت سيسليكاك (Cieslicak, 2006) إلى أن المتحدثين غير الأصليين باللغة تفاعلوا بشكل سريع للتفسير الحرفي للعبارات المسكوكة أكثر من التفسير المجازي، مقارنةً مع المتحدثين الأصليين الذين تحدثنا عنهم آنفاً. في الدراسة التي قام بها كُلٌّ من كونكلين وشمِت(2008) وأخرى أجراها اندروود وشمِيت وغالبن (Underwood, Schmitt and Galbin , 2004)، نجد أن المتحدثين الأصليين والطلاب الأجانب المتميزين من ذوي الكفاءة العالية استطاعوا استيعاب العبارات المسكوكة في نصٍّ من النصوص بسرعة عالية مقارنة بعبارات مماثلة جديدة. في دراسة

أخرى أجراها كُلٌّ من سيانوفا-شانتورا وكونكلن وشمِيت (Syanova-Chanturia, Conklin & Schmitt,2011)، قام الباحثون بإدراج عبارات مسكوكة في مجموعة من النصوص ومِنْ ثَمَّ عرضها على مجموعة من الطلاب لقراءتها. أثناء القراءة تتم مراقبة حركة العين لدى القارئ وتسجيل ذلك. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتحدثين الأصليين باللغة استوعبوا العبارات المسكوكة بطريقة أسرع من تلك غير المسكوكة، مقارنةً بأقرانهم المتحدثين بالإنجليزيَّة كلغة ثانية الذين كانوا أبطأ بكثير في استيعاب العبارات المسكوكة من غيرها. ثمة نقاش مستفيض لهذه الدراسات في مكان آخر من الكتاب.

لذا؛ فإننا نعي من خلال الدراسات التي عُرضت هنا أن العبارات المسكوكة يتم استيعابها بطريقة مغايرة عن تلك غير المسكوكة. على الرغم من أن البحوث التي تناولت العبارات المسكوكة قدمت دليلًا دامغاً على وجود ظاهرة الاستيعاب، فإنه – ولسوء الحظ– من الصعب علينا تعميم ذلك على نطاق واسع. من جهة، فإن كون هذه العبارات المسكوكة تحمل معنيين، أحدهما لفظي والآخر مجازي، يجعل من عملية الاستيعاب بطيئة نوعًا ما، وذلك لوجود عملية اختيار متزامنة بين هذين المعنيين. الأمر الآخر أن العبارات المسكوكة ليست ذات معنًى ظاهر أو غير إنشائي، والتي تجعل من الصعوبة بمكان أن نصل إلى استنتاج دقيق بخصوص كيفية استيعاب الدماغ لتلك العبارات المسكوكة، ناهيك عن بقية العبارات المتلازمة. وأخيراً، فإن العبارات المسكوكة تمثل مجموعة فرعية من مجموعات المتلازمات التي لا تتردد بكثرة في اللغة، ما يعني أن المتحدثين غير الأصليين لِلُّغة لا يتعاملون مع هذه العبارات بصيغة مستمرة ودائمة (كونكلين وشميت، ٢٠١٢). نظراً لكل تلك القيود التي أشرنا إليها عند ختام حديثنا عن العبارات المسكوكة، فإن علينا مقاربة البحث في موضوع المعالجة الذِّهْنيَّة لهذه العبارات بنوع من الحماس المشوب بالحذر. في حين أن البحث في حقل العبارات المسكوكة أسهم في التعريف بها، إلا أن دراسة المعالجة الذِّهْنيَّة للأنواع الأخرى للمتلازمات ربما تكون أكثر إثراءً وفائدة.

البحث في المتلازمات غير المسكوكة

لحُسن الحظ، فإن البحث في موضوع العبارات المتلازمة غير المسكوكة بيَّن لنا أن ثمة دليلًا على وجود مزايا تتعلق بالمعالجة الذِّهْنيَّة. الدراسة القديمة التي قام بها كويبر (1996, 2004) أشارت إلى أن الكلام الذي يصدر من المتحدثين مثل السماسرة ومعلقي الأحداث الرياضية الحية مفعم بالمتلازمات. هذا يعطينا انطباعاً أن استخدام المتلازمات يُسهم في تيسير المعالجة الذِّهْنيَّة للمُعطَى اللُّغوِيّ أثناء الكلام الذي يخرج بسرعة كبيرة لا ليونة فيه. هذا ربما يعطينا دلالة على أن

المتلازمات تتمتع بميزة المعالجة الذِّهْنيَّة السريعة. حاولت مجموعة من الدراسات التي صُممت بعناية وأكثر دقة سبر غور طبيعة تلك المعالجة التي تحظى بها الأنواع المختلفة من المتلازمات. كانت درجة التكرار النسبية العامل المشترك في أغلب هذه الحالات. واحدة من الدراسات قام بها كلٌّ من سوسا و مكفرلان (Sosa & MacFarlane, 2002) وبحثا فيها حرف الجر (مِنْ of) عندما يتوسط كلمتين، إحداهما عالية التكرار وأخرى متوسطة التكرار. أشارت النتائج إلى أنه بقياس الكلمة سماعيّا تبيَّن أن الناطقين الأصليين باللغة أبدوا تفاعل بطيئاً لهذا الحرف عند وروده في كلمتين متكررتين بشكلٍ عالٍ، وهذا يدل على أنهم متعودون على معاملة السلسلة اللفظية المكونة من كلمتين على شكل وحدة واحدة، وأنهم اضطروا قام الباحث إلى الحديث ببطء وذلك لقراءة السلسلة كلمةً كلمة. في دراسة مشابهة قام بود (Bod, 2000, 2001) قام الباحث بالطلب من مجموعة من المتحدثين الأصليين قراءة ثلاث جمل مكونة من ثلاث كلمات متسلسلة، بعضها يتكرر بكثرة والبعض الآخر أقل تكرار. وجد الباحث أن القُراء تفاعلوا بسرعة مع الجُمل التي تتكرر بصورة كبيرة. أجرى كلٌّ من آرون و سنايدر(Arnon& Snider, 2010) دراسة مماثلة ركزا فيها على الجمل المكونة من أربع كلمات ذات مَعنًى تركيبيّ (يمكن تقصِّي المعنى من خلال معرفة معاني الكلمات) وتتكرر على مستويات متعددة، وخَلُصت الدراسة إلى أن العبارات التي تتكرر بكثرة تُعالج في الدماغ بسرعة مقارنة مع تلك العبارات ذات التكرار المنخفض. توصل كلٌّ من ترنبللي وديرونغ، وليبن ووستبيري(Tremblay, Derwing, Libben, and Westbury, 2011) أن العقل تعامل مع الجُمل التي تحتوي على حُزَم مُعجميَّة (انظر الفصل الثامن) بسرعة أكثر من تلك الجمل التي لا تحتوي على تلك الحزم المعجمية؛ كذلك كشفت المقاييس الكهروفسيولوجيَّة التي استخدمها ترنبللي وبيان (2010) في التجربة التي قاما بها، إلى أن معالجة العبارات التي تتكون من أربع كلمات كانت أسرع إذا كانت درجة تكرارها عاليةً مقارنة بتلك ذات التكرار المنخفض، وأن هذه العبارات المتكررة بكثرة – على ما يبدو – تُختزل في الدماغ بصورتين: واحدة على شكل كُلِّي والأخرى على شكل فرديّ. أفضت دراسة تتبُّع العين التي أنجزتها سيانوفا – شانتوريا وآخرون (2011) إلى أن المتحدثين الأصليِّين للغة والمتحدثين بها كلغة ثانية استطاعوا قراءة العبارات المتلازمة المتكررة بصورة كبيرة أسرع من تلك المتكررة بصورة أقل. عند النظر إلى هذه الدراسات مجتمعةً يظهر لنا ما يشبه الإجماع على أن العبارات المتسلسلة ذات درجة تكرار عالية، تحظى بسرعة معالجة في الدماغ بخلاف تلك ذات التكرار المتدنِّي. من المثير للاهتمام حقاً أن نجد في بعض الحالات أن عامل المعالجة الذِّهْنيَّة السريعة موجود في حالة المتحدثين غير الأصليين باللغة.

أبحاث أُجريت في ميدان الدماغ المعطوب للأفراد

أسهمت الأبحاث التي أُجريت على الأدمغة المعطوبة وطريقة تعاطيها مع اللغة في فهم الآليَّة التي تُجرى بها معالجة المتلازمات. قام كلٌّ من فان لانكر وكيمبللر (Lancker & Kempler,1987) بدراسة الطريقة التي يعالج فيها الدماغ المعطوب – سواء كان العطب في الجهة اليسرى أم في اليمنى من الدماغ – العباراتِ المتلازمةَ وتلك المستحدثة. من المتعارَف عليه أن الجزء الأيمن في الدماغ مسؤول عن المعالجة الكلية للمعلومات، في حين يقوم الجزء الأيسر بالجوانب التحليلية للمعلومات والتعامل معها كوحدات منفصلة. في دراسة علميَّة طُلب من المشاركين فيها مطابقة الصور التي تُعرض أمامهم مع المادة الصوتية التي يستمعون إليها؛ تبين أن عيِّنة المشاركين التي تعاني عطبًا في الجزء الأيسر من الدماغ تميزت في التعرف على المتلازمات، في حين امتاز المشاركون ممَّن تعرضوا لإصابة في الجهة اليمنى بتمييز الجمل الجديدة. يدل هذا على أن الجانب الأيمن من الدماغ، والذي يُعنى بالمعالجة الشاملة للمعلومات، مختصٌّ أيضاً بمعالجة المتلازمات، وهذا بدوره يدعمُّ الرأي القائل أن المتلازمات تُعالج في الدماغ بشكل كلّي شامل. في مقالة نُشرت بعد ذلك أشار فان لانكر– سيدتز وبوستمان (Van Lancker-Sidtis & Postman, 2006)، إلى حالات لأشخاص ممَّن تعرضوا لإصابة في الجهة اليسرى ممَّن ثبت أنهم استخدموا العبارات المتلازمة أكثر ممَّن أُصيبوا في الجهة اليمنى، وهذا يعني أن قدرة الدماغ التحليلية للعبارات كوحدة كلية ينسحب على حالة الفهم والاستخدام معاً. تشرح لنا مثل هذه الدراسات الطريقة التي نفهم من خلالها كيفية معالجة المتلازمات .تلك المقارنات التي تُجرى بين ما يحدث في طرفَي الدماغ لدى من يعانون إصاباتٍ تساعدنا في فهم أين تحدث معالجة المتلازمات في الدماغ السليم. إذا أخذنا بنتائج هذه الدراسات وتلك المتعلقة بالعبارات المسكوكة والمتكررة والتي ناقشناها من قبل، نجد أن الرؤية بدأت تتضح أكثر وأكثر بخصوص طبيعة معالجة اللغة المتلازمة.

بحوث أخرى

ثمة بحوث أخرى أُجريت بخصوص معالجة الدماغ للمتلازمات استخدم فيها الباحثون سلسلة من تمارين الإملاء كوسيلة لجمع البيانات. مثال على ذلك، الدراسة التي قام بها كلٌّ من شميت وغراندج وادولز (٢٠٠٤)، والتي تهدف إلى التحقق من أن سلسلة متلازمة مستخلصة من مُدوَّنة تجري معالجتها بطريقة لُغويَّة – نفسية كوحدة متلازمة واحدة. قام الباحثون في هذه الدراسة باستخلاص مجموعة كبيرة من المتلازمات وتضمينها في تمارين يتم إملاؤها على مجموعة من المتحدثين الأصليين والأجانب للغة. احتوت العبارات الإملائية على الكثير من الكلمات تفاوتت

بين عشرين وخمسٍ وعشرين كلمة بحيث لا تستطيع الذاكرة قصيرة المدى حفظها، وهذا ما أجبر المشاركون في الدراسة على بناء الألفاظ من جديد. في حالات كثيرة استطاع الطلاب إعادة تذكُّر العبارات المتلازمة بشكل سليم، وهذا يقدم دليلًا على المعالجة الكلية لهذه المتلازمات، ولكن هناك أفراد شاركوا في التجربة ممَّن يفكرون بهذه المتلازمات بشكل كُلِّي في ظروف بعينها وعلى شكل كلمات مبعثرة في ظروف أخرى. كانت هذه البحوث مفيدة جدًّا وذات أثر كبير على فهمنا لهذه الظاهرة، والكثير منها يمكن إعادة إجرائها وتنقيح النتائج التي خَلُصت إليها في المستقبل.

ما لذي يمكن استنتاجه؟

هذا العرض الذي قدمناه للمفاهيم الأساسية في علم اللغة والإدراك وتلك البحوث ذات العلاقة، أوصلنا إلى نقطة غاية في الأهميَّة. إن الشواهد تدل على أن المتلازمات في حالة المتحدثين الأصليين وغير الأصليين ممن يجيدونها محفوظة في الدماغ كوحدة كلية واحدة. إن عدنا للوراء قليلاً للمواضيع التي ناقشناها حول التلقائية والمعرفة الإجرائيَّة، تبيَّن لنا أن درجة التكرار تلعب دورًا مُهمًّا في معالجة واختزال المتلازمات بشكل كلّي. هناك باحثون ممن يأخذون بالنحو التوليدي عند دراسة اللغة – مثل بنكر (Pinker,1999)– يرون أن تأثير درجة التكرار مقصور على المفردات فحسب، وذلك أنهم، حسب رأيهم، يعتقدون أن قواعد اللغة منفصلة عن المفردات. عند دراسة المتلازمات فإنه من البديهي أن نوائم بين ما نتوصل إليه من خلال تحليل البيانات مع ما تقوله نظريات اللغة. تقول النظرية التي تفسر اللغة من خلال الاستعمال usage-based model (Tomasello, 2003 :2006 ,Goldeberg) وتلك التي تتَّكئ على محاكاة النموذج exemplar-based (انظر على سبيل المثال بود، 2006) ، إن تعلُّم اللغة معنيٌّ باكتساب البُنَى constructions التي تختلف من حيث طول العبارة ودرجة صعوبتها. البنية هنا عبارة عن وحدة ذات شكل ومعنًى، ربما تكون قصيرة كمورفيم أو كلمة، وربما كانت مطوَّلة بمقدار جملة كاملة. تتضمن مثل تلك النظريات إشارة إلى أن المتلازمات تُعدُّ بنية لُغويَّة تمامًا مثل الكلمات المفردة، وهذا يعني أن المتلازمات تتأثر بدرجة التكرار، سواء من ناحية اكتسابها أم حفظها في الذاكرة أم استرجاعها. إذًا فإنه من المنطقي أن نقول إن المعالجة السريعة متعلقة بدرجة تكرار المُعطى اللُّغوِيّ، سواء أكان ذلك مفردة أم عبارة متلازمة.

يظهر لنا من هذا العرض أن المتلازمات تتمثل في الدماغ كما لو كانت كلمات مفردة وتُعالج في الدماغ بشكل أسرع من العبارات الجديدة أو غير المألوفة. تبقى طبيعة تلك العمليات الأساسية التي تُسْهم في المعالجة السريعة للمتلازمات يلفُّها الغموض. ربما كانت الكلمات التي تظهر مجتمعة مترابطة دلالياً وذهنياً. عندما نسمع كلمة أو عدة كلمات مثل سمك، على سبيل المثال، فإن العقل

يستدعي كلمة "شرائح بطاطا". من المثير للاهتمام حقّاً أن هذه الجملة المركبة (السمك وشرائح بطاطا) توجد في اللغة الإنجليزيَّة الأمريكية والبريطانية، على الرغم من أن كلمة شريحة لا تُستخدم بهذا المعنى خارج هذا السياق؛ وذلك لوجود كلمة "البطاطا الفرنسية" أو البطاطا.

وفقًا للنظرية التي تقول بأن اكتساب اللغة يتحقق بنجاح عند التعرض لمعطى لغوي وتكرار ذلك مرارًا، فإن ثمة احتمالًا كبيرًا أن تظهر هذه الكلمات بجوار بعضها البعض أكبر من سواها؛ ولذا فقد حازت كلمة "شرائح chips " على قصب السبق بحيث تأتي مباشرةً بعد كلمة سمك fish. إذا كان الوضع كذلك فإننا لا نتعامل مع المتسلسلة كقطعة واحدة؛ وإنما كمزيج ممكن وواقعي لمجموعة من المفردات.

بغضِّ النظر عن تلك التفصيلات التي أوردناها حول ما إذا كانت المتلازمات عبارة عن تراكيب تلقائية أو كانت قطعة واحدة بذاتها، فقد تبين لنا بالدليل أن تلك المتلازمات تتمثل في الدماغ على شكل وحدة كلية واحدة. يتعامل الدماغ مع العبارات المسكوكة بشكل أسرع، وذلك بسبب المعنى الكلي أو المجازي الذي تحمله. يستطيع المتحدثون الأصليون لِلُغةٍ ما وكذلك المتحدثون البارعون بها كلغة ثانية من ذوي المستويات العالية، معالجةَ العبارات الدارجة ذات التكرار العالي بسرعة واقتدار . إذا أخذنا في الاعتبار تلك الشواهد التي ناقشناها مع تلك المتعلقة بوظائف طرفَي الدماغ lateralization brain، فإننا نستطيع القول إن المتلازمات تُجرى معالجتها في الدماغ إما ككتلة واحدة وإما كوحدات يغلب الظن أنها مترابطة، إذا أخذنا بالقول الذي يشير إلى أن ثمة مفردات معينة يؤدي استدعاؤها إلى تنشيط التفكير في كلمات مشابهة تتكرر معها بكثرة بطريقة غير واعية.

الخلاصة

نلاحظ من خلال هذا العرض الذي تقدم حول البحوث والنظريات التي ناقشت موضوع المعالجة الذِّهْنيَّة للمتلازمات، أن ثمة مجموعةً من الأسئلة لا تزال دون إجابة؛ على الرغم من وفرة الدراسات والبحوث التي أُنجزت حول مفهوم "حفظ واستظهار المتلازمات ككتلة واحدة". لعلَّنا نستطيع القول إن المتلازمات يتم التعامل معها بشكل كلي شامل. ولكن هل لنا أن نقول إن ذلك يحدث بشكل دائم؟ هل نجد سلسلة متلازمة يتم التعامل معها بشكل كلي أحيان وأحيان أخرى على هيئة تحليلية تفكيكية واعية؟ إذا كان ذلك كذلك، فما المعايير المتعلقة بالسياق وتلك المتعلقة بالذهن والتي تؤثر في طريقة التعامل مع المتسلسلة من حيث هي متلازمة من عدمه؟ هل من الممكن أن ثمة أنواعًا كثيرة للمتسلسلات من حيث المعالجة الذِّهْنيَّة الكلية؛ بحيث نجد المتجاورات اللفظيَّة

والعبارات المسكوكة ذات إطار كُلِّي جامد بينما العبارات والحُزَم اللفظية ذات إطار تركيبي؟ هل تقدم لنا نظرية اكتساب اللغة الثانية إجابات لتلك الأسئلة لم تُثر إلى الآن؟

ثمة سلسلة من المواضيع والأُطُر التي نتجت عن البحث في هذا الميدان وكانت على النحو التالي:

- ثمة احتمال كبير على أنه بطريقة ما أو بأخرى فإن المتلازمات تُعالج في الدماغ كوحدة واحدة.
- هناك دور كبير منوط بالتلقائية ودرجة تكرار العبارة في عملية المعالجة الكلية للمتلازمات.
- تأتي الشواهد الكثيرة على المعالجة الكلية للمتلازمات من نتائج الأبحاث التي أُجريت على العبارات المسكوكة.
- جزء كبير من الأبحاث التي أُجريت في هذا الموضوع كان ذا طبيعة تجريبية ولم يتعامل بشكل كبير مع أمثلة واقعية.
- أشارت الدراسات التي عُملت حول أجزاء الدماغ والمعالجة أن الجزء الأيمن من الدماغ مَعنيٌّ أكثر بمعالجة المتلازمات بطريقة كليّة.

النتيجة التي نخلُص إليها بعد هذا العرض الذي قدمناه للبحوث التي أُنجزت في ميدان المعالجة الذِّهْنيَّة، هي أن المتلازمات الدَّارجة بكثرة يتعامل معها الدماغ ككل واحد. هذا يحدونا أن نستفسر عن طبيعة المحتوى والدور الذي يلعبه التعرض للمعطى اللُّغوِيّ؛ وخصوصاً ذلك الذي يحدث بشكل تلقائي. ربما تؤيد هذه البحوث تلك الأفكار التي أشارت إليها نظريات اكتساب اللغة الثانية المبنية على الاستخدام. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل الشواهد التي ذكرناها والنظريات التي استعرضناها ذات تأثير على ما نقوم به كباحثين ومعلمين ومشتغلين بالقياس التربوي ومحررين؟

نقاط للمناقشة والبحث

١- هل كُنتَ على استعداد لتقبُّل فكرة وجود المعالجة الكلية قبل قراءة هذا الفصل؟

٢- تحدث باختصار عن الشواهد التي سِيقت للدلالة على المعالجة الكلية للمتلازمات بناءً على البحوث التي أُجريت على العبارات المسكوكة؟

٣- ما الذي جعل العبارات المسكوكة تندرج تحت هذه الفئة من البحث؟

٤- تحدث باختصار عن الشواهد التي سِيقت للدلالة على المعالجة الكلية للمتلازمات بناءً على البحوث التي أُجريت على أجزاء الدماغ. صف علاقة ذلك بما نقوم به كباحثين ومهتمين في هذا المجال؟

٥- تحدث باختصار عن الشواهد التي سِيقت للدلالة على المعالجة الكلية للمتلازمات بناءً على البحوث التي أُجريت على العبارات غير المسكوكة. هل يدعم هذا فكرة المعالجة الكلية؟ إذا كان ذلك كذلك فكيف؟

٦- هل تمثل المعالجة الكلية عنصر رئيس في تعريف المتلازمات ؟ ما العناصر الأخرى المُهمَّة في ذلك؟

٧- هل فكرة المعالجة الكلية مهمة في دراسة النواحي الأخرى المتعلقة بالمتلازمات مثل المدونات النصوصية؛ وكذلك في اكتساب وتدريس اللغة وما إلى ذلك؟

٨- بوصفك مُعلِّمًا للغة، كيف يؤثر مفهوم المعالجة الكلية على الطريقة التي تشرح فيها سلسلة من المتلازمات للطلاب؟

٩- بوصفك مُعلِّمًا للغة، كيف يؤثر مفهوم المعالجة الكلية على الطريقة التي توفر فيها تغذية راجعة للطلاب؟

١٠- هل تؤثر المعالجة الكلية على اللغة المكتوبة بشكل يختلف عن تلك المنطوقة؟ إذا كان ذلك كذلك فكيف؟

١١- قم بإنشاء مُدوَّنة نصوصية صغيرة للغة المنطوقة، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الثانية. هل تستطيع اكتشاف دليل على المعالجة الكلية من خلال دراسة الطريقة التي يتم من خلالها إخراج الأصوات ؟

الفصل الخامس

المُتلازِمَات واكتساب اللُّغَة الأولى والثانية
Formulaic Language and Acquisition – First and Second Language

من المثير للاهتمام حقاً أنه وبالرغم من وفرة البحوث التي أُنجزت في حقل المتلازمات من وجوه شتى؛ فإننا نرى ندرة الأبحاث التجريبية التي تناولت الدور الذي تقوم به تلك المتلازمات في عملية اكتساب اللغة، أو حتى في الطريقة التي تتم فيها عملية اكتساب تلك المتلازمات ذاتها. تبقى الأسباب التي تقف خلف ذلك غامضة، ولكن من المحتمل أن يكمن السبب – وإن بشكل جزئي – في الاهتمام الذي أبدته المدارس التطبيقية بالجوانب النحو –صرفية morphosyntax دون سواها. ومع أن ثمة زيادةً ملحوظةً واهتمام متصاعد بموضوع اكتساب المفردات؛ إلا أنه لم يكن هناك مَوَاطن مشتركة بين ذلك الموضوع وغيره من البحوث التي تهتم بالمتلازمات. ركّزت البحوث التي أجريت على المفردات اللغوية جُلَّ اهتمامها على الكلمات بشكل منفرد ومعانيها، في حين تناولت بحوث المتلازمات أكثر من ذلك، أي الاهتمام بالوظيفة التي تقوم بها تلك المتلازمات في السياق اللُّغوِيّ كما رأينا ذلك آنفًا.

هذا لا يعني أن البحوث التي أُنجزت في مجال المتلازمات وعلاقتها باكتساب اللغة هامشيّة وليست ذات قيمة معرفيَّة. على العكس من ذلك تمامًا؛ فقد خرجت تلك البحوث القليلة التي عُملت في هذا المجال بنتائج مذهلة وذات فوائد عظيمة في مجال اكتساب الطفل للغة. تبقى نتائج البحوث التي أُنجزت في مجال تعلُّم اللغة الثانية على درجة عالية من الأهميَّة على الرغم من ندرتها. هذا المجال لا يزال بحاجة ماسَّة للبحوث العميقة؛ ولعل السنوات القليلة القادمة تكشف لنا الشيء الكثير الذي سيُسهم – دون لَبْس– في فهمنا لهذه الظاهرة.

اكتساب اللغة الأولى

لقد أسهمت الدراسات التي تناولت المتلازمات وعلاقتها باكتساب اللغة في إجلاء نوع من المعرفة الرصينة التي نستطيع من خلالها فهم اللغة التي يكتسبها الطفل. ثمة دليلٌ كافٍ على أن الأطفال يستخدمون المتلازمات كوسيلة للتواصل مع الغير، سواء أكان ذلك في حالة اكتساب اللغة الأولى أم الثانية. يبدو أن الأطفال – سواءً في حالة اكتساب اللغة الأولى أم الثانية – يصغون السمع ابتداءً إلى السلاسل المتلازمة في المعطى اللُّغوِيّ، ومِنْ ثَمَّ استخدام تلك المتسلسلات عند الحديث، ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي تجزئتُها وتحليلها. قد تأتي مرحلة التحليل لاحقاً، ويُعزى هذا إلى النمو الحاصل في الجوانب العصبية والتطور الملحوظ في المهارات الإدراكية لدى الطفل.

البحوث المبكرة

تعود أول دراسة جادة عُملت في موضوع المتلازمات وعلاقتها باكتساب الطفل للغته الأم إلى السبعينيات من القرن المنصرم. ثمة دراسات مبكرة أُجريت لتتبع عدد من الحالات لأطفال بحيث يتم الوقوف على حقيقة النجاح الذي يحرزه هؤلاء في مسار اكتسابهم للغة. تُعدُّ الدراسة التي قامت بها وونغ فيلمور (١٩٧٥) واحدةً من تلك الدراسات المبكرة التي ركزت على موضوع اكتساب الطفل للغة، والتي أشارت فيها الباحثة إلى أن ثمَّة مرحلة مُهمَّة يقوم فيها الطفل باكتساب حُزْمة من المتسلسلات . كشف تحليل للبيانات قامت به الباحثة إلى وجود مرحلة لاحقة لهذه المرحلة بحيث يتم تجزئة وتحليل المتسلسلة صرفيّاً ونحويّاً؛ ومِنْ ثَمَّ تفتيت تلك المتسلسلات التي اُكتُسبت ابتداءً. هذا بدوره يُسهم في تقوية وتعزيز عملية الكفاءة اللغوية على أوسع نطاق. ثمة دراسة في هذا المجال قام بها هاكوتا (Hakuta, 1974) استمرت ستة أسابيع واستهدفت طفلًا يابانيًّا يتعلم لغة ثانية غير لغته الأم، وخلُصت إلى أن هناك دليلاً على أن الطفل يقوم في مرحلة مبكرة باكتساب مجموعة من الصيَغ والأنماط الجاهزة يتم تحليلها واستخدامها لاحقاً في تسهيل عملية اكتساب اللغة. وفي عمل متأخر عن تلك البحوث التي أشرنا إليها ولكن في ذات النطاق، قامت هيكي (Hickey, 1993) بدراسة مُطوَّلة لحالة طفل إيرلندي يتعلم السِّيلْتية Gaelic كلغته الأم، وكشفت فيها الباحثة عن أن ثمة دور تلعبه اللغة المتلازمة في عملية الاكتساب. أضافت أيضاً أن تلك المتلازمات تُجزأ وتُحلل بحيث تكون ذخيرة لا غنى عنها في عملية الإلمام النهائي باللغة.

المنعطف البارز في كل تلك البحوث التي نُشرت حول اكتساب اللغة الأولى أسهمت فيه الدراسة المهمة التي قامت بها آن بيترز Anne Peters في مطلع الثمانينيَّات من القرن المنصرم، والتي ركزت جُلَّ اهتمامها فيها على اكتساب الطفل للغته الأولى. قامت بيترز(1983) برصد وتوثيق عملية

اكتساب الحُزَم المتلازمة ومِنْ ثَمَّ الآليَّة التي يتم من خلالها تجزئتها وتفتيتها، كما أشار إلى ذلك كلٌّ من فيلمور و هاكوتا. أوضحت بيترز بما لا يدع مجال للشك أن ثمة دليلاً على وجود ثماني عناصر مؤكدة حول تلك العملية:

١- تحتوي الوحدات الأولى المكتسبة من قِبل الطفل على أكثر من مورفيم.

٢- ليس ثمة من فرق بين تلك الوحدات والوحدات الأصغر من ناحية قدرة الدماغ على حفظها.

٣- كل تلك الوحدات ذات المورفيمات المتعددة يمكن تجزئتها وتفتيتها إلى وحدات أصغر.

٤- يحتفظ العقل البشري بتلك الوحدات الصغرى بعد التفتيت والتجزئة.

٥- يمكن للعقل البشري أن يحتفظ بالوحدات الأصلية وتلك المجزَّأة في آنٍ واحد.

٦- ينتج عن عملية التجزئة معرفة عميقة عن البنية ابتداءً بالعبارات الإطارية ذات الفراغات التي يمكن ملؤها، وانتهاءً بتعميم ذلك على عدة أنماط.

٧- ينمو العقل المعجمي بفضل تلك الوحدات التي يختزلها نتيجة للمحادثة التي ينخرط فيها الإنسان مع الآخرين، وما ينتج عن ذلك من عمليه تجزئة وانصهار بين مُكوِّناتها (عملية الحفظ لهذا الخليط).

٨-يستمر هذا الانصهار بين مكوناتها حتى مرحلة النضج.

وبحسب ما ذكره بيترز ، فإن الطفل يطور بسرعة وبشكل مبكر مجموعة من الأساليب تمكِّنه من استخلاص مجموعة من الحزم التي تحمل معنًى مُهمًّا من أي محادثة ينصت إليها. قد يتم ذلك بناءً على أيٍّ من المعايير والإشارات التالية:

١- فائدة أيٍّ من تلك الحُزم وتلبيتها لحاجة الطفل أو الطفلة.

٢- النتيجة الملموسة التي يراها الطفل عندما يستخدم الكبار هذه الحزمة.

٣- درجة تكرار هذه الحزمة ومقدار تعرض الطفل لها.

٤- بعض الجوانب الخاصة بالحزمة من قَبيل جَرْسها الصوتي أو نبرتها والتي تمثل عنصرَ جذب.

يستطيع الطفل أو الطفلة حفظ تلك الحزم ومقارنتها بما سواها، ومِنْ ثَمَّ استظهارها كوحدات معجمية جديدة. ابتداءً، يتم حفظ تلك الحزم في الذاكرة ككلمات منفصله أو كوحدات متعددة الكلمات. بعد ذلك ومع تحقيق مزيد من النمو الذهني يصبح الطفل أو الطفلة قادرين على تحليل تلك الحزم التي تحتفظ بها الذاكرة؛ ومِنْ ثَمَّ التعرف عليها أكثر واستظهار أنماطها البنائية وأية معلومة تشي بالمجموعات التصنيفية التي تظهر نتيجة لعملية التحليل. عند هذا الحد يصبح

الطفل/ الطفلة قادرين على اكتساب مهارة استخدام تلك المعلومات المعجمية والنحوية، والتي تم اكتسابها مبكرًا في تحليل الحزم الجديدة في أية بيئة لُغويَّة.

قام كُلٌّ من وونغ فيلمور و هاكوتا وبيترز بالتأسيس لمزيد من البحث في سبيل الوقوف على العمليات التي ترافق اكتساب الأطفال للغة الأولى. تلك العمليات السريعة التي ترافق اكتساب المتلازمات والأهميَّة التي تتمتع بها كأساس للبناء اللُّغوِيّ الخلاّق، كانت محور الدراسات المتأخرة التي قام بها كُلٌّ من مايلز وهوبر وميتشيل (Myles , Hooper & Mitchell, 1998)، وأيضًا مايلز وميتشيل وهوبر (1999) ، واستهدفت الأطفال الذين يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية في بيئة مدرسية. وكما هو متوقع، فقد خلصت تلك الدراسات التي قامت بها مايلز وزملاؤها إلى أن الطلاب الصغار في أثناء دراستهم يستوعبون ويستخدمون السلاسل كوحدات متلازمة؛ ولكنهم في السياق ذاته يقومون بتفتيت تلك المتلازمات بشكلٍ متنامٍ؛ وذلك لتلبية الحاجة التي تفرضها حتميَّة التواصل مع الآخرين، وذلك على مدى عامين هي الفترة التي استغرقتها الدراسة. بطريقة أخرى، فإنه مع توسع مدارك الطلاب؛ نظراً للخبرة المكتسبة والنمو الإدراكي بما يجعلهم على علم بما يدور حولهم والحاجة التي تدفعهم إلى التعاطي مع مَنْ حولهم، فإن هؤلاء سيُجبرون على ترك تلك العبارات المركبة والتركيز على عامل التواصل مع الآخرين. في البداية استطاع الطلاب المتعلمون استخدام عبارات كاملة دون تجزئتها وذلك – ببساطة – بغرض التواصل، ولكنهم سرعان ما بدئوا في عملية تفكيك تلك المتلازمات واستخدام أجزاء منها بطريقة مختلفة، وذلك للتغير الذي حصل في حاجاتهم من كونها تنصبُّ على تحقيق نوع من الاتصال مع أقرانهم إلى الحاجة إلى الانخراط في نقاش حول الأنشطة التي يقوم بها الطرف الآخر وما تتطلب تلك الأنشطة من خصائص بعينها. عندما تتسع حاجات الشخص التواصلية فإن عملية تفتيت تلك المتلازمات تبدأ وتتسارع وتيرتها (مايلز، هوبر وميتشيل، ١٩٩٨: ص. ٣٥٩).

الكفاءة التداولية والدور الذي تلعبه

ما الذي يكمن خلف الحاجة إلى توسيع مداركنا من خلال الاتصال والتواصل مع الآخرين؟ استطاع الباحثون الجزم بأن هناك بعض العمليات التي على علاقة بالكفاءة التداولية تُسْهم في عملية اكتساب المتلازمات عند الأطفال. قام كُلٌّ من باهنز وبيرمستر وفوغل (Bahns, Burmeister& Vogel, 1986) بدراسة عملية اكتساب اللغة الثانية لدى مجموعة من الأطفال، وخلصت الدراسة إلى أن ثمة دليلاً على قيام هؤلاء الأطفال بعملية تفتيت للمتلازمات. أشار الباحثون إلى عاملين متعلقين بعلم التداولية ساهما في عملية اكتساب المتلازمات من قِبل

مجموعة من الأطفال؛ وهما المشاركة من خلال استخدام بعض العبارات الإطارية وتكرار استخدام بعض العبارات المركَّبة. نبَّه المؤلفون إلى أنه من الشائع أن يجد الباحثون في هذا المجال شواهد على أن الأطفال استخدموا لغة على درجة عالية من التعقيد، من قَبيل القطعة التالية التي أُقتُبست من كلام أحد الأطفال:

في خضمِّ تلك المحاولات التي قام بها باحثون لرصد مراحل النمو المختلفة والقواعد النحوية الخاصة بها من قَبيل التراكيب المتعلقة بالنفي أو الاستفهام، لُوحظ وجود بعض العبارات ذات طبيعة معقدة جداً في حديث الأطفال الصغار. توصف بنية تلك العبارات النحوية بأنها خارج نطاق تلك القواعد النحوية المتعارف عليها، التي تُستخدم عادةً لوصف بقية البيانات التي تمثل التطور الخاص بالمرحلة العُمرية المشار إليها. (ص. ٦٩٦-٦٩٧).

في البحث الذي أشرنا إليه آنف (بانز وآخرون)، وجد الباحثون طائفة كبيرة من المتلازمات استخدمها الأطفال الصغار التي تبرهن على الطبيعة المعقدة لهذه المتلازمات التي أشار لها الباحثون من قبل. ثمة مجموعات رئيسة تم التعرف عليها على النحو التالي:

١- عبارات مركَّبة تعبيرية، وتُستخدم للدلالة على الحالة المزاجية للطفل؛ مثل: أغلق فمك، يا أحمق، شكراً لك.

٢- عبارات مركبة توجيهية، وتُستخدم لتعديل سلوك السامع؛ مثل: هيَّا بنا، توقَّف عن، انتظر لحظة.

٣- عبارات مركبة تستخدم عند اللعب، وتستخدم خصوصًا عند مزاولة بعض الأنشطة؛ مثل من هنا، اخرج أنت مهزوم.

٤- عبارات مركبة ذات وظائف متعددة تتجاوز أية فائدة دلالية أو تواصلية، من قَبيل: ما هذه؟ لا أعلم شيء.

٥- عبارات مركبة تُستخدم للاستفهام عن شيء، على سبيل المثال: كيف يتأتَّى ذلك؟ كم الساعة الآن؟

٦- عبارات مركبة خاصة بالتواصل وتستخدم للبدء في النقاش مع الآخرين أو الاستمرار أو حتى قطع التواصل مع الآخرين؛ مثل: وداعاً، نراك لاحق، هل تود رؤية فلان؟

وجد الباحثون إشارات على وجود نوع من التطور في أنماط استخدام العبارات المركبة، بحيث يبدأ الطفل في استخدام تعابير سهلة وأخرى مختلفة لمساعدته أثناء اللعب واللهو. يتبع هذا مستوى يتوسع فيه الطفل في استخدام مجموعة كبيرة من العبارات المركبة على نطاق واسع مع نمو

واضح في الوعي البراغماتي لديه، حتى يصل إلى مرحلة يستطيع فيها انتقاء واستخدام هذه العبارات المركبة تمامًا كما يفعل المتحدث الأصلي، يرفد كل ذلك معرفة دقيقة بمدى ملاءَمة تلك العبارات براغماتيًّا لمستوى الحال.

دور مزدوج لِلُّغة المتلازمة

ثمة نقطة مهمة ومثيرة للاهتمام، وهي الدور المزدوج الذي تقوم به العبارات المركبة كعنصر من عناصر اكتساب الطفل للغة. تُكتسب تلك العبارات المتلازمة لذاتها ابتداءً وتُحفظ في الذاكرة وتُربط بمدى كفاءة المتحدث التداولية، بحيث تنمو وتتسع مع نمو وعي وقدرة الطفل على التواصل مع الآخرين. ثانياً ومع تداخل هذه مع الأولى في الزمن يقوم الطفل بتفتيت وتحليل ومِنْ ثَمَّ فصل تلك العبارات بعضها عن بعض. يقوم الطفل بعد ذلك بإعادة تجميعها مع النمو المُطَّرد في المهارات الإدراكية لديه من قَبيل التحليل والتجميع. تحتفظ الذاكرة بهذه العبارات في صورتها الأصلية و المفككة والقوانين التي نتجت عن عمليات التحليل.

لُوحظ أن الأطفال يكتسبون لغتهم الأولى عن طريق محاكاة الآخرين والإصغاء إلى حديثهم. دَرَجَ الباحثون اللُّغوِيُّون على الاعتقاد بفرضية أن الطفل يمر بمراحل وخطوات أربع أثناء عملية اكتساب اللغة؛ وهي على النحو التالي:

١ – اكتساب المفردات؛

٢ – تصنيف الكلمات إلى فئات؛

٣– استخلاص قواعد لترتيب تلك الكلمات في جمل؛

٤ – فهم واستخدام اللغة عن طريق تحليل ودمج العبارات بناءً على قواعد معروفة.

ومع ذلك، فقد ركزت النظريات الحديثة بشكل كبير على عنصرين؛ هما التوجيه والرعاية والتدرج التي يحصل عليها الطفل من خلال التواصل مع الأكبر منه سنّا في بيئته، أكثر من الاهتمام بكيف يقوم الطفل بتفتيت وإعادة بناء اللغة التي يسمعها بطريقة خَطيَّة.

يقوم الأطفال عادة بالتقاط عناصر لُغويَّة ذات فائدة، ومِنْ ثَمَّ استخدامها بما يحقق احتياجاتهم التواصلية، أو تلك التي تساعدهم في أنشطة المرح التي ينخرطون فيها. يقوم الدماغ بحفظ تلك التراكيب التي يتطابق معناها مع بنيتها والتي يلتقطها الطفل من خلال التعرض للمعطى اللُّغوِيّ بشكل متفرق؛ ولكنها تتداخل في الذاكرة بحيث تكوِّن رافداً مهماً لظهور ونمو القدرة النحوية من خلال العمليات الإدراكية الواعية التي تنشط على مستويات عدة، مكوِّنةً أنماطًا بنائية تصبح فيما بعد متاحة للتحليل. تحتفظ تلك الحزم التي أُستُخلِصت

من المعطى اللُّغوِيّ ببنيتها الكلية، وهذا يشرح لنا الطبيعة المتلازمة لكثير من العبارات التي نستخدمها.

قدمت الدراسات التي أُجريت على اللغة المستخدمة بين الطفل والمربِّيات، أدلة وافرة على بنية اللغة التي يتعرض لها الطفل وتلك التي يلتقطها من محيطه. هناك زيادة كبيرة في كمية المعلومات التي جُمعت خلال العقود الخمسة الماضية، وثمة دليل متنامٍ على أن اللغة التي يتعرض لها الأطفال تتسم بالتكرار. لاحظ كُلٌّ من كاميرون – فوللكنر وليفين وتوماسللو (Tomasello: 2003 & Cameron-Faulkner, Lieven) أن خمسين في المائة من العبارات التي تستخدمها الأمهات أثناء الحديث مع الأطفال ذوي العامين، تنحصر في اثنتين وخمسين عبارة وتُحيل إلى أشياء معروفة. أغلب تلك العبارات من مفردتين أو مورفيمين. ولذا؛ فإننا نخلص إلى نتيجة، مؤداها أن اللغة التي يتعرض لها الطفل متلازمة بدرجة كبيرة وتفتقد إلى التنوع ومتكررة بدرجة عالية. عطفًا على الطبيعة التي يتميز بها هذا المُعطى اللُّغوِيّ وكذلك حاجة الطفل المقيدة في هذا العمر؛ فإنه من المقبول عقلاً أن هذا الطفل سيعمد، بطريقة ما أو بأخرى، إلى انتقاء واستظهار تلك العبارات المتتابعة كوحدة واحدة؛ ومِنْ ثَمَّ حفظها في الذاكرة على هذا النحو.

إذا نظرنا إلى استخدام الطفل للغة ونحَّينا جانباً المعطى اللُّغوِيّ الذي يتعرض له الطفل، لوجدنا أن الأطفال يستخدمون بنية لُغويَّة متعددة المفردات تعرفوا عليها من خلال المُعطى اللُّغوِيّ. ثمة طريقة علمية تُستخدم في البحوث التي تُعنى بدراسة اللغة التي يستخدمها الطفل وتعرف بطريقة اقتفاء الأثر trace back method، بحيث يقوم الباحثون بدراسة المتسلسلات اللفظية التي استخدمها الطفل بعد فترة (تصل ربما إلى أسابيع) بعد التسجيل؛ ومِنْ ثَمَّ مقارنتها بغيرها خلال فترات زمنية سابقة. في دراسة من هذا النوع قام (ليفين وسالومو وتوماسللو Lieven, Salomo & Tomasello, 2009) بفحص ثلاثين ساعة لحديث مسجل لأربعة أطفال يبلغون من العمر عامين. وجدَ الباحثون أن ما بين عشرين إلى أربعين في المائة من كلام هؤلاء الأطفال في آخر ساعتين عبارة عن إعادة لمتسلسلات اُستُخدِمت في الثماني والعشرين ساعة السابقة. أضِفْ إلى ذلك أن ما بين ٤٠ إلى ٥٠ في المائة من تلك المتسلسلات متطابقة مع أخرى اُستخدمت آنفا باستثناء حالات قليلة يكون الاختلاف في كلمة تعبر عن محتوى؛ مثل الإشارة إلى شخص أو مكان أو شيء بعينه. هذا يعطينا دليلا قويّا على أن الطفل – على الأقل خلال المراحل الأولى – يستخدم لغة ذات نطاق محدود وعلى درجة عالية من التلازم.

إذًا كيف تنشأ تمثيلات ذهنية لِلُّغة المتلازمة لدى الأطفال؟ ثمة دليلٌ مثير على أن تكرار اللفظ يُسهم بدرجة كبيرة في عملية التمثيل الذهني للمتلازمات. إذا فحصنا المعطى اللُّغوِيّ الذي

يتعرض له الطفل فإننا نلحظ ما يمكن أن تكون شواهد على عملية خلق تصورات ذهنية لعدة متسلسلات متكررة. نشير هنا إلى دراسة مُهِمَّة قام بها كُلٌّ من بانارد وماثيوس (Banard and Mathews, 2008)، اللذين طلبا من مجموعة من الأطفال ترديد مجموعتين من المتسلسلات بعضها متكررة بدرجة عالية وأخرى أقل تكراراً وتختلف عن سابقتها في آخر كلمة في المتسلسلة. وجد الباحثان أن الأطفال تمكنوا من نطق الجزء الأول من المتسلسلات المتكررة بدرجة عالية وذلك بسرعة وأكثر دقة. تدل السرعة والدقة التي ميزت نطق الجزء الشائع من السلسلة المتلازمة إلى الدور الكبير الذي يقوم به عنصر التكرار في حفظ واستظهار المتلازمات لدى الصغار. ربما قام هؤلاء الأطفال بحفظ المتسلسلة اللفظية ذات التكرار العالي بكامل أجزائها؛ وذلك لسرعة وسهولة استدعائها من الذاكرة، في حين يقوم هؤلاء الأطفال بحفظ المتسلسلات ذات التكرار المنخفض ككتلة واحدة أيضا ولكن درجة استدعائها من الذاكرة تكون أقل من مثيلاتها.

أدرك العلماء مبكراً أن الخصائص النحو – صرفية في لغة ما تتطور لدى الطفل منذ البدء في عملية تقطيع وتفتيت تلك السلاسل المتلازمة إلى كلمات. جرى في الواقع قياس مدى النمو في إدراك القواعد النحوية من خلال عملية بناء تمثيل ذهني لهذه السلاسل. في واحدة من أهم الدراسات التي أُنجزت في هذا الشأن ما قام به بانارد وليفين وتوماسللو (2009) من دراسة للغة التي استخدمها طفلين مرة عندما كانا في الثانية من العمر، وأخرى عند بلوغهما الثالثة والتي كشف هؤلاء الباحثون فيها أن اعتماد الأطفال على المتلازمات عند اتصالهم بالآخرين يقل مع مُضيّ الوقت. قام الباحثون باستخلاص القواعد النحوية من حزمة البيانات، وعند تحليلها وجدوا أن تلك القواعد المعجمية المحددة هيمنت على ما بين ٨٤ إلى ٧٥ في المائة من مجموع الكلام الذي تفوَّه به الأطفال عند عُمر الثانية، وعلى ما بين ٧٠ إلى ٨١ عندما كانوا في عُمر الثالثة. احتوى ٦٠ في المائة من لغة أحد الأطفال عند سِنِّ الثانية على عملية نحوية واحدة، فيما احتوى ٥٠ في المائة من لغته عند بلوغه سن الثالثة على عمليتين نحويتين على أقل تقدير. بالنسبة للطفل الآخر، كانت نسبة ٦٠ ٪ من اللغة التي استخدمها تحتوى على عمليتين نحويتين، وعند بلوغه سن الثالثة كانت نسبة ٦٠ في المائة من اللغة التي استخدمها تحتوي على خمس عمليات نحوية. يظهر لنا أن الطفل عند سن الثانية يتواصل مع الآخرين معتمدا على المتلازمات، ولكن عند الثالثة يبدأ الطفل في استخدام اللغة بطريقة أكثر إبداعية. بشكل عام، فإن هناك دليلاً على أن الطفل ينخرط في عملية يقوم من خلالها باستخلاص مجموعة من المتلازمات من خلال المُعطى اللُّغوِيّ؛ ومِنْ ثَمَّ استخدامها في تطوير مَلَكة التواصل الإبداعيّ. يبدو أن هذا يتحقق بفضل عملية التلقِّي والتلاعب ببعض الصفات الدلالية والصوتية المشتركة التي توجد في المتسلسلات .

ما طبيعة وديناميكية ذلك التوازن الذي ينشأ بين استخدام اللغة المتلازمة (الجامدة) والأخرى الإبداعيَّة لدى الأطفال عند اكتسابهم للغتهم الأولى؟ لدى الباحثين اللُّغوِيّين التقليديين تفسير يكمن في أن دراسة الأخطاء التي يرتكبها الطفل عند الكلام، يمكن أن تساعد في فهم ذلك الصراع الذي ينشأ بين العبارات المتلازمة المستترة واللغة الإبداعيَّة التي يتفوَّه بها الطفل. ذلك يفسر لنا لماذا تبقى المتلازمات في لغة الطفل على الرغم من نمو قدرته الإبداعيَّة التعبيريَّة. خذ على سبيل المثال ما يرتكبه الأطفال من خطأ عند استخدام الضمير "me" في محل الفاعل والذي يُفسر على أنه محاولة لاستخلاص مجموعة متلازمة من سياقات وجمل معقدة. وجد كيرجافانين وثيكستون وليفين (Kirjavainen, Theakston & Lieven, 2009) في دراسة أجروها أن هذا النوع من الخطأ مرتبط ببعض البُنى النحوية الشائعة في أحاديث المربِّين والمربِّيات، بحيث يُستخدم الضمير "me" قبل الفعل اللامتناهي مثل العبارة التالية "دعني أفعل كذا Let me do it" . في هذه الدراسة التي شارك فيها سبعة عشر طفلا وجد الباحثون أن ثمة ميلًا لدى هؤلاء الأطفال إلى استخدام الضمير بطريقة خاطئة، في مواقع وألفاظ وأفعال سبق واستُخدمت من قِبَل من يعتني بالطفل. هناك أيضاً خطأ يرتكبه هؤلاء الأطفال، ويكمن في استعمالهم أفعالًا غير متناهية في حين أن الصواب أن يستخدموا فعلاً متناهيا؛ مثل عبارة "يذهبون إلى العمل" go to work والصحيح أن يُقال "ذهب إلى العمل " goes to work. يعتقد بعض الباحثين (مثلا فرودنثال وباين وغوبيت Freudenthal, Pine & Gobet, 2010). إن هذا النوع من الأخطاء يختلف بمقدار الاختلاف في استخدام الأفعال اللامتناهية في نهاية كلام المربين والمهتمين بشؤون الطفل. ثمة احتمال كبير أن يقوم الطفل باقتباس ومِنْ ثَمَّ استخدام السلسلة التي ترد في ختام كلام المربين.

هناك خطأ آخر شائع يتمثل في عكس السؤال، ويُعدُّ أمرًا بالغَ الأهميَّة في تحديد ما إذا كان الطفل يحتفظ بالمركبات حتى في الحالات التي يستخدم فيها اللغة بطريقة إبداعيَّة. يقوم الطفل عند اقتراف مثل هذه الأخطاء بإضافة الكلمة الدالة على السؤال قبل العبارة التقريريَّة؛ مثل العبارات التالية: what he is doing او what does he doesn't want . قام كُلٌّ من رولاند وباين (Rowland & Pine, 2000) ، بدراسة طبيعة تلك الأخطاء ومقارنة ذلك بالمعطى اللُّغوِيّ الذي يتعرض له الأطفال ممَّن تراوح أعمارهم بين الثانية والخامسة؛ فلاحظا أن نسبة تلك الأخطاء كبيرة إذا كانت في مركَّب لفظيّ نادر الحدوث في المعطى اللُّغوِيّ، وقليلة إذا كان المركب اللفظي متكررًا في المُعطى اللفظي. لاحظ كُلٌّ من امبريدج، ورولاند وثيكستون وتوماسللو Ambridge, Rowland, Theakston, and Tomasello, 2006) وجود مثل تلك الأخطاء عند دراستهم للألفاظ التي يستخدمها مجموعة من الأطفال في الرابعة والخامسة من أعمارهم، وعَزَوْا السبب في ذلك إلى طبيعة تلك المركبات. إذا أخذنا

تلك الدراسات مجتمعة فإنها تشي بالدليل على أن الأطفال يلتقطون ويختزلون في الذاكرة تلك المتسلسلات على شكل كتلة واحدة، من خلال المعطى اللُّغوِيّ للمحيطين بهؤلاء الأطفال، ويستمر تأثير ذلك حتى بعد ظهور مَلَكة استخدام اللغة بشكل إبداعي. إن ذلك التنافس الذي ينشأ بين تلك الصيَغ المركبة من جهة وبقائها كمصدر ترفد مَلَكة النحو التي تتولد لدى الطفل، يعزز من تلك المقولات التي أطلقها كلٌّ من بيترز (١٩٨٣) وفيلمور (١٩٧٦) قبل عشرات السنين.

اكتساب اللغة الثانية

ثمة مجموعة من الشواهد رُصدت خلال السنوات الماضية عن دور كبير تلعبه المتلازمات في عملية اكتساب اللغة لدى الكبار، إلا أن العمليات المصاحبة لتطور استخدام تلك المتلازمات والتي كشف عنها مجموعة من الباحثين في هذا المجال ليست كتلك التي كشفت عنها دراسات اكتساب اللغة لدى الأطفال. يمكننا القول إن تلك الشواهد محصورة في موضوع اكتساب الكبار للغة.

شهدت مرحلة الثمانينيَّات من القرن الماضي (1980sم) بدءَ البحث بشكل جدِّي في هذا الموضوع. كان يوريو (1980) من أوائل الباحثين الذين درسوا تطور اللغة لدى الكبار ودور المتسلسلات في ذلك. بعد دراسة مطولة لحالات من المتعلمين اتضح من خلال تحليل لنماذج من الكتابة أن هؤلاء المتعلمين البالغين، وبخلاف الأطفال الصغار، لم يستخدموا المتلازمات الجاهزة بكثافة، وفي الحالات القليلة التي استخدموا فيها هذه المتلازمات فإنه لم يكن الغرض من ذلك تحسين عملية اكتساب اللغة. على العكس من ذلك، فقد عمد هؤلاء إلى استخدام تلك المتلازمات كإستراتيجيَّة للمساعدة في التواصل اللُّغوِيّ؛ كذلك لتوفير الجهد والانتباه اللذين يتطلبهما التواصل المباشر.

هناك بحث بالغ الأهميَّة قام به شميدت (1982) واحتوى على دراسة حالة مُعمَّقة لفتًى ياباني في هاواي، كُشِفَ فيها عن أن ثمة دورًا محددًا تلعبه مجموعة من المتسلسلات. يظهر هذا الفتى أثناء تعلُّمه وقد استخدم طائفة كبيرة من المتلازمات التي تزداد يومًا بعد آخر ويتسع مداها أثناء اتصاله مع من حوله، ولكنه بدا عاجز وغير قادر على استخدام جوانب لغوية أخرى. وجد الباحث أيضًا أنه وبالرغم من أن الطالب الذي شارك في الدراسة متحفز بدرجة كبيرة ولديه قدرة متسارعة على الاندماج والتثاقف في محيطه، فإنه أظهر نوعًا من المقاومة لمحاولة تصويب أخطائه وبقي معتمدًا بطريقة كلية على المتلازمات، سواء أثناء مرحلة النمو اللُّغوِيّ أم خلال مرحلة التكيُّف مع محيطه الثقافي. من المهم أن نلحظ أنه في هذه الحالة على وجه الخصوص لا يوجد دليل على وجود عمليات تجزئة وتحليل كتلك التي يقوم بها الطفل، كما لاحظنا في الدراسات السابقة عن اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة.

أشار باحثون آخرون في دراسة مبكرة إلى أن المتعلمين الكبار للغة يميلون إلى استخدام المتلازمات لتحقيق غايات تواصليَّة وتعليميَّة، تمامًا كما يفعل الصغار. على سبيل المثال وكما أشرنا سابقًا، فقد وجد بولاندر (١٩٨٩) في دراسة قام بها لعملية اكتساب اللغة السويدية من قِبل مجموعة من البالغين، أن استخدام اللغة المتلازمة يُسهم في تيسير وتسهيل عملية تعلُّم وإتقان اللغة. استخدم هؤلاء المتعلمون البالغون في هذه الدراسة المطولة مجموعات لُغويَّة جاهزة تحتوي على تراكيب لُغويَّة معروفة في اللغة المستهدفة بشكل ثابت ومبكر؛ وذلك للدلالة على أنهم اكتسبوا معرفة بتلك التراكيب. قام هؤلاء باستخدام مجموعة من المتلازمات التي تحتوي على تراكيب لُغويَّة تتجاوز مستواهم العلمي، تماماً كما حصل مع المشتركين الصغار الذين شاركوا في الدراسة التي أجرتها هيكي (١٩٩٣) و بيترز (١٩٨٣). لاحظ بولاندر أيضاً أن المتعلمين يميلون أحيان إلى استخدام صيَغ متلازمة قديمة للمساعدة في اكتساب بعض القواعد النحوية في اللغة السويدية.

بعد ذلك بفترة، أي في التسعينيَّات من القرن الماضي، أشار إليس (١٩٩٦) في مراجعة شاملة لظاهرة التتابع أثناء مرحلة اكتساب اللغة، أن ثمة دورًا تلعبه المتلازمات في اكتساب الطلاب الكبار للغة. أكد الباحث أن اللغة المكتسبة عبارة عن سلاسل يتم حفظها، وأن التكرار قصير المدى والتدريب يُسهمان في تطوُّر ونمو المعرفة لهذه السلاسل. بدورها تسمح هذه المعرفة المكتسبة في ربط تلك المكونات التي اكتسبتها الذاكرة بأنماط راسخة. إن حفظ المتسلسلات المتكررة في الذاكرة طويلة المدى تجعل منها إطارًا مرجعيّا خاصًّا بالمعنى، وهذا ما يجعل الوصول إليها واستدعاءها يتم بصورة تلقائية. ينتج عن ذلك نوع من الطلاقة وتحرير أكثر للمساحة الذِّهْنيَّة التي يمكن توفيرها؛ ومِنْ ثَمَّ صرفها في مجال التصور العقلي وإدراك المعنى. يؤكد إليس أيضًا أن العبارات المركبة من أكثر من كلمة المحفوظة في الذاكرة طويلة المدى تشكل قاعدة معلومات تُسْهم في اكتساب النحو.

يظهر لنا الآن أن لدى المتعلمين الكبار في بيئات تعلُّم طبيعية ميلٌ لاكتساب المتسلسلات ومِنْ ثَمَّ استخدامها ، تماماً كما يفعل الصغار. ومع ذلك فإن هناك عوامل متعلقة بالكبار؛ مثل وجود أساليب تعلم إدراكية راسخة لدى هؤلاء؛ كذلك مرورهم على بيئات اكتساب مختلفة، ومعرفتهم بلغتهم الأم تجعل من عملية اكتساب اللغة بشكل عام وعملية اكتساب المتلازمات على وجه الخصوص تبدو أكثر تنوعاً. بعض المتعلمين البالغين يمتلك موهبة تحليلية؛ ولذا فهو يعمد إلى استخلاص القواعد النحوية إما من ثنايا القطع المتراكمة أو من خلال المُعطى اللُّغوِيّ، في حين يعمد آخرون، مثل الطالب الذي اشترك في الدراسة التي قام بها شميدت(١٩٨٣)، إلى الاعتماد على الصيَغ المتلازمة التي اكتسبها دون أية محاولة لتحليل أو تجزئة مكوناتها. بالإضافة إلى ذلك؛ فإن المستوى التعليمي والتثقيفي يلعبان دورًا مُهمًّا في ذلك.

الأُطُر النظرية لاكتساب اللغة الثانية

لعل من أكثر المواضيع البحثية المبشرة المتعلقة باكتساب اللغة لدى البالغين وعلاقة ذلك باكتساب اللغة الثانية، هي تلك التي تهتم بفحص الوشائج التي تربط اللغة المتلازمة بنظريات اكتساب اللغة الثانية.

ثمة وشائج تربط النظريات الانبثاقية emergentist أو تلك الترابطية associative المتعلقة باكتساب اللغة الثانية مع البحث في مجال المتلازمات. لعلنا نقول إن إليس (١٩٩٦، ٢٠٠٢، ٢٠١٢) كان من أقوى المؤيدين لفكرة وجود النظريات الانبثاقيَّة والأهميَّة التي أولتها تلك النظريات لموضوع المتلازمات اللغوية. في بحث نشره عام ٢٠٠٢م، أشار إليس إلى أن الرهافة sensitivity التي يُبديها المتعلم للغة ثانية تجاه السلسلة المتلازمة أو تجاه بعض الأنماط التي يُتوقع استخدامها، تُعد دليلاً على وجود معرفة ضمنية باللغة المتلازمة. ثمة إطار متسلسل لاكتساب المتلازمات وما ينبثق عنها من أنماط نحوية يحتوي على نمط إطاري راسخ وآخر محدود يسمح بإدراج وحدات لُغويَّة. علينا أن نعي أنه بحسب النظريات الانبثاقية الترابطية والخاصة باكتساب اللغة، فإن هذا المبدأ ينطبق على تعلم اللغة الثانية كما هو الحال مع تعلم اللغة الأم.

ليس ثمة من جدل حول أهمية الذاكرة في عملية اكتساب اللغة وعلاقة ذلك بالدور الذي تلعبه المتلازمات. يظهر أن الذاكرة الصوتية قصيرة المدى (والمعروفة اختصارًا بـ PSTM) تلعب دورًا مُهمًّا في عملية اكتساب اللغة، مع تنامي الدليل على أن المتعلمين الذين يملكون القدرة على تنظيم العناصر في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى أكثر نجاحاً من غيرهم في تعلُّم المفردات والنحو (إليس، ١٩٩٦). ثمة باحثون آخرون عملوا على أوجه لُغويَّة أخرى وذلك لتبيان أهمية الذاكرة الصوتية. أوضح كُلٌّ من أُوبراين وسيغالوفيتز وكولنتين وفريد (O'Brien, Segalowitz, Collentine & Freed ,2006) أن ثمة علاقة وطيدة بين الطلاقة وبين وجود ذاكرة صوتية قوية لدى المتعلم للغة ثانية. في دراسة قام بها كورموس وسافار (Kormos & Safar ,2008) وأُجريت على طلاب أحد المعاهد لتدريس اللغة بطريقة مكثفة، تبين أن هناك ترابط لدرجة معينة بين وجود ذاكرة صوتية من جهة، وتطور مهارات الكتابة والطلاقة في الكلام وبناء المفردات من جهة ثانية لدى مجموعة من الطلاب الذين يدرسون الإنجليزيَّة كلغة ثانية. وجدَ وين (Wen, 2011) أيضًا أن هناك علاقةً بين وجود الذاكرة الصوتية من جهة، وامتلاك الطالب لثروة لفظية وبُنًى نحوية على درجة عالية من التعقيد عند تحليل نماذج للكلام الذي يتفوه به مجموعة من الطلاب يتعلمون لغةً غير لغتهم الأم. في دراسة لهما باستخدام لغةٍ مصطنعة، اكتشف مارتن وإليس (Martin & Ellis, 2012) بأن نمو المعرفة بالمفردات وقواعد اللغة متأثر بدرجة كبيرة بوجود الذاكرة الصوتية قصيرة المدى. يظهر لنا الآن أن تلك الذاكرة ذات تأثير كبير في تعلُّم المفردة واستظهار المتسلسلة .

أثر المتسلسلات المتلازمة على استيعاب واستخدام اللغة

ركَّزت مجموعة من البحوث الحديثة على علاقة المتلازمات باستيعاب واستخدام اللغة. أُجريت بعض من تلك البحوث على اللغة الأم للمشاركين فيها؛ ولكن نتائج تلك البحوث يمكن أن تنسحب على اللغة الثانية أيضاً. سنستعرض في الأسطر التالية بعضًا من تلك البحوث التي أُجريت في هذا الميدان.

من الواضح لنا أن المتلازمات ذات تأثير على المعالجة الذِّهْنيَّة للمفردات وللأصوات. كمثال على المعالجة الصوتية ما قام به هيلبرت (Hilpert, 2008) من دراسة تركيب (السببيَّة make-causative). في هذا التركيب يظهر الفعل "يجعل" بصحبة الفعل "يبكي cry" ثلاثًا وسبعين مرة، ومع الفعل "يحاول" سبع مرات فقط. ومع هذا؛ فإننا نجد أن الفعل "يحاول" ككلمة أكثر تردد بمقدار عشر مرات في السياق؛ مما يجعل من المركَّب اللفظي "يجبره على البكاء make x cry" لفظاً متلازما. في هذه الدراسة كان المطلوب من المشاركين أن يحددوا ما الكلمة التي سمعوها بعد عبارة (*جعلني ... they made me*) *من بين فعلين؛ هما "أصرخ" و"أحاول"*. عندما يكون الصوت غامضا فإن ذلك يؤدي إلى اختيار الفعل "يصرخ"، وهذا يدل على التأثير الكبير الذي تمثله الطبيعة المتلازمة للعبارات السببية المركبة.

يبدو أن الوقت الذي يستغرقه أحدنا في القراءة متأثر بالمعرفة المتلازمة أيضًا. بيَّن بود(2001) في دراسة أجراها بأن المتحدثين باللغة الإنجليزية كلغة أُمّ تجاوبوا بسرعة عند نقط متسلسلة مكونة من ثلاث كلمات (أحبُّها I like it) وذات تكرارٍ عالٍ أكثر من المتسلسلات ذات التكرار المتواضع. أوضح مجموعة من الباحثين (إليس وفري وجولكانن Ellis, Frey & Jolkanen, 2008) أن المتحدثين باللغة الأم تمكنوا من قراءة العبارات المتضامَّة المكونة من مُعزِّزات boosters ومُعظِّمات maximizers للمعنى، والتي تسبق عادة الصفات وتتوافق مع الفعل. وجد آرنون وسنايدر (2010) أن العبارات المتكررة تُعالج في الدماغ بطريقة أسرع من العبارات ذات التكرار المنخفض، مع أن الكلمات بمفردها في كلتا المجموعتين على مستوى واحد من التكرار. في دراسة أخرى استخدم ترنبللي وديرونغ وليبين وويستبيري (2011) ثلاثة أنشطة تتطلب من الطلاب قراءة ذاتية لنصوص تحوي في ثناياها حُزَمًا معجمية lexical bundles (راجع الفصل الثامن للحديث بتوسع حول هذا الموضوع)، وخلصت الدراسة إلى أن تلك الحُزم تتم قراءتها أسرع من غيرها.

أوضحت الدراسات التي عُملت على قياس درجة استظهار شيء من الذاكرة قصيرة المدى وإعادة طرحه بدقة شديدة إلى وجود تأثير للمتلازمات في ذلك. أبانت الدراسة التي أجراها بانارد وماثيوز (2008) بأن الأطفال قادرون على إعادة نطق مجموعة من المتسلسلات المألوفة بنجاح

وسرعة أكبر مقارنة مع المتسلسلات غير المألوفة والأدنى تكرارًا. في الدراسات التي اهتمت بموضوع المثير priming، وفيه أن المتسلسلات التي نصادفها حديثا في السياق نتذكرها لاحقًا. ثمة تأكيد على أن هناك تأثيرًا كبيرًا تقوم به المتسلسلات المسموعة والمنطوقة، وتلك التي نقرأها أو نكتبها (انظر على سبيل المثال البحث الذي قام به مكدونف وتروفيميتش McDonough & Trofimovich, 2008 وما تلا ذلك من بحوث كثيرة في هذا المجال).

أغلب تلك البحوث التي ذكرناها آنفا شارك فيها إما متحدثون أصليون باللغة الإنجليزية أو أطفال يكتسبون لغتهم الأم. ثمة أيضا بحوث أُنجزت وشارك فيها متحدثون باللغة كلغة ثانية. نشير هنا إلى الدراسة التي أجراها كوكنلن وشميت (2008) التي أشارا فيها إلى أن المتحدثين باللغة الثانية استطاعوا معالجة اللغة المتلازمة ببراعة أكثر عندما تكون المتلازمات متكررة بكثرة بينما، في الجهة المقابلة، استطاع المتحدثون الأصليون باللغة معالجة المتلازمات بسرعة كبيرة إذا كانت تلك المتلازمات ذات درجة ترابط عالية بين أجزائها، بحسب مقياس الترابط (MI) الذي يقيس مدى التَّضامٍّ بين كلمة وأخرى.

إن التعرض exposure للمتلازمات يُسهم على ما يبدو في ترسيخ الطلاقة في الكلام. ذَهبَ تاغوتشي (Taguchi, 2007) في دراسة قام بها لتتبُّع نمو قدرات الطلاب المرتبطة بالطلاقة وذلك بالبحث في سلسلة المفردات المتتابعة، إلى أن الطلاب تمكنوا من استخدام تلك المتتابعات بشكل صحيح بعد حصة تدريسية وأنهم أيضا أصبحوا أكثر وعيا بالخصائص التي تميز الخطاب. في سلسلة من الدراسات أجراها وود (٢٠٠٦ ,2009a, 2009b) وأخرى قام بها وود ونامبا (٢٠١٣)، تبيَّن أن التعرض للمتلازمات والتدريب عليها ذو أثر كبير على الكلام بطلاقة والتواصل البنَّاء. (انظر الفصلين: السادس والتاسع من هذا الكتاب لمزيد من التفاصيل).

التسلسل التطوُّري لمرحلة الاكتساب

لكي نقرر المدى الذي تؤثر فيه المتلازمات في عملية الاكتساب اللُّغوِيّ برُمَّتها؛ فإن هذا يستلزم البحث عن عملية مشابهة لتلك التي رأيناها مع الأطفال، بحيث نرى المتلازمات وقد أصبحت لازمة لعملية اكتساب اللغة ككل. هذا الأمر على درجة من التعقيد فبعض المتلازمات – على سبيل المثال – لا تُكتَسب على شكل بنية واحدة من قِبل المتعلمين الكبار، إلا أنه يمكن تعلُّمها عطفا على طبيعة التكرار العالية التي تتمتع بها من جهة، ومن جهة أخرى عطفاً على خصائصها الوظيفية. لاحظ هاسلغرين (Hasselgren, 1994) أن المتعلمين ذوي المستويات المتقدمة يلجؤون إلى استخدام الكلمات المتكررة بكثرة بدلًا عن التضحية بالوقت والجهد في سبيل البحث عن بدائل

أخرى. إن استخدام هذه العبارات والمفردات بكثرة – والتي تُعرف بـ "شطآن آمنة island of reliability" (ديتشرت ,1980، Dechert) ، أو "آلة للهو teddy bears" (إليس،٢٠١٠)- تكون جسرا يربط المتلازمات وعملية اكتساب اللغة لدى الكبار. تمثل المتسلسلات الأقل تكرارا والأكثر غموضا في معناها والأقل وضوحا في الوظيفة التي تؤديها تحديا يصعب تعلُّمه، وهذا يشرح لنا لماذا يندر استخدامها من قِبل المتعلمين.

على أية حال، ثمة دليل على أن المتعلمين يستخدمون المتسلسلات المتلازمة ذات البنى النحوية المعقدة أكثر من استخدامهم لعبارات مبتكرة. هذه تُعدُّ وسيلة لتيسير التواصل مع الآخرين ذات فائدة للمتعلمين. قام كُلٌّ من مايلز(2004) ومايلز وآخرون(١٩٩٩) بدراسة اللغة المنطوقة لدى مجموعة من المتحدثين باللغة الفرنسية كلغة ثانية، ووجد أن المتلازمات التي استخدمها هؤلاء تحتوي على قواعد وتراكيب نحوية بالغة التعقيد لا تظهر في العبارات المبتكرة التي يستخدمها هؤلاء، والتي لا تظهر إلا في وقت متأخر من عملية التعلم. إن من يكتسب المتلازمات ابتداءً يصبح مهيئاً لاكتساب البنى النحوية المعقدة بشكل أسرع من غيره، وذلك ربما بسبب تفكيك تلك المتسلسلات وتحليلها إلى بنيتها الأصلية كما قال مايلز (٢٠٠٤، ص. ١٥٣). تشكل تلك المتتابعات المتلاصقة قاعدة بيانات يستفيد منها المتعلمون في تخطِّي مستوياتهم الحالية؛ ولذا فإنهم يعملون بجدٍّ في سبيل أن يرتقي مستواهم في النحو ليصل لما هو موجود في تلك المتتابعات. لاحظ إيسكلدسن وكاديرنو(Eskildsen & Cadierno, 2007)) في دراسة لهما أن متعلما للغة الإنجليزيَّة من الجنسية المكسيكية قام باستخدام المركَّب اللفظي بصيغة النفي do-negation في عبارة مثل "لا أعلم I don’t know" ، ثم أخذ في التدرج لتعميم ذلك على ضمائر وأفعال أخرى مستفيدًا من التركيب الموجود في المثال.

كشفت الدراسة التي قام بها سوقايا وشيراي (Sugaya & Shirai, 2009) واهتمت بتحليل مراحل الاكتساب اللُّغوِيّ على مدى عشرة شهور لدى طفلة روسية تتعلم الخصائص الزمانية للمفردة في اللغة اليابانية، أن الطفلة لديها ميل إلى استخدام شريحة من الأفعال مع علامات زمانية محددة. في دراسة لاحقة أيضًا ولكن مع مجموعة مختلطة من ذوي المهارة المتوسطة والعالية، خلُصت الدراسة إلى أن لدى هؤلاء نزعة للربط بين بعض الأفعال وبعض الالفاظ التي تدل على الزمن ولكن هذه النزعة تتلاشى مع تطور المهارة ، وهذا يُفسر رغبة المتعلمين بالبدء في التركيز على المفردة والسياق. مع مرور الزمن تتطور المهارة لتشمل العناية بالقواعد النحوية.

الخلاصـــة

نستطيع القول إنه بعد العرض الذي قدمناه لاكتساب المتلازمات في اللغة الأم والثانية، فإن ثمة مواضيع لا بد من الوقوف عليها. أحد أهم هذه المواضيع يتعلق بتفتيت المتسلسلات المتلازمة في المعطى اللُّغوِيّ ومِنْ ثَمَّ حفظها في الدماغ على شكل أنماط مُجزَّأة واستخدامها في تنمية الجوانب كالنحو وما شابه ذلك. يتركز جُلُّ الأبحاث التي أُنجزت في مجال اكتساب المتلازمات من قِبل البالغين في بيئات اكتساب طبيعية، دون إبداء اهتمام مماثل بدراسة هذه الظاهرة في حجرة الدراسة ومن قِبل مهتمين بتعلم اللغة. أغلب تلك البحوث التي عُملت في مجال اكتساب البالغين اشترك فيها متحدثون أصليون للغة وآخرون من المتكلمين بها كلغة ثانية من ذوي الكفاءة العالية. هل من الممكن القول إن من يتعلم لغةً ثانية غير لغته الأُمّ يقوم باكتساب بعض من المتلازمات على شكل وحدات متماسكة، ومِنْ ثَمَّ يقوم مع مضي الزمن – بتفتيتها وتجزئتها؟ أم أن ما يحدث هو العكس، أي يقوم هؤلاء باكتساب تلك السلاسل كمفردات منفصلة والتعامل معها كوحدات متماسكة فقط في حالة طُلب منهم ذلك؟ أم أن الأمر لا يعدو أن يكون خليطا من كلتا العمليتين في حالتَي المعالجة والاكتساب اللُّغوِيَّين؟ لعلنا بحاجة إلى مزيد من البحث في هذا الموضوع، وذلك لتبيان ما إذا كان ذلك كذلك وما هي آلية عمل ذلك، أي ما الذي يجعل مجموعة من المتسلسلات بارزة للعيان بشكل تبدو عليه أكثر تماسكا، في حين لا توجد هذه الصفة في متسلسلات أخرى غيرها. هناك العديد من الموضوعات التي تطرق لها البحث؛ منها:

- يكتسب الأطفال المتلازمات كبنية واحدة متماسكة.
- يحتفظ الأطفال بالمتلازمات في الذاكرة كبنية متماسكة، على أن يتم تفكيكها لاحقا إلى أجزائها الأصلية؛ وذلك لاستخدامها أثناء اكتساب القواعد النحوية والصرفية للغة.
- يظهر أن البالغين من المتحدثين الأصليين للغة وممن يجيدونها كلغة ثانية يتعاملون مع المتلازمات على أنها وحدات كليَّة.
- ربما توظف المتلازمات كإستراتيجيَّة لتعلُّم اللغة الثانية من قِبل الطلاب البالغين.
- ثمة العديد من الأسئلة التي لا تزال دون إجابة حول طريقة تلقِّي واكتساب المتلازمات من قِبل البالغين.

من المؤكد أننا لا نستطيع القول إنه تمت الإجابة عن كل الأسئلة في أيٍّ من المواضيع التي تطرقنا إليها. كيف لنا معرفة الآليَّة التي تتم من خلالها عملية اكتساب ومعالجة المتلازمات من قِبل المتعلمين البالغين؟ هل تنطبق معايير اكتساب المتلازمات المتعلقة بالصغار على المتعلمين الكبار؟ وهل يحدث ذلك بشكل متطابق، وذلك أثناء مرحلة اكتساب اللغة الثانية؟ ما شكل البحوث التي

نحتاجها الآن، وذلك لنتمكن من الإجابة عن تلك الأسئلة؟ لا شك أن هذا المجال سيظل أرضًا خصبة للباحثين الذين يطمحون في دراسة هذه الظاهرة في المستقبل.

نقاط للمناقشة والبحث

١- من خلال خبرتك الشخصية أثناء تعلمك للغة ثانية، هل تعلمت وحفظت العبارات متعددة الكلمات ثم أدركت بعد ذلك أنها تتكون من كلمات مفردة؟ هل استخدمت تلك المعرفة كمصدر من المصادر التي تلجأ إليها لاحقًا عند الحاجة؟ أعْطِ مثالا أو اثنين على ذلك.

٢- إذا كان لديك خبرة في رعاية الأطفال أو تتذكر شيئا من طفولتك، هل تستطيع إعطاءنا مثالًا على متلازمة لُغويَّة كنت تستخدمها بشكل كلّي؟ بالطبع فإن النطق والجوانب النحوية والعروضية لتلك المتلازمات لم تكن معيارية. اذكر السبب في ذلك؟

٣- فكر في مقترح بحثيّ يستهدف دراسة وجه من أوجه اكتساب اللغة المتلازمة في اللغة الأم لدى الأطفال. اجمع – إن أمكنك ذلك – عينة نصوصية تمثل اللغة التي يتفوَّه بها الأطفال؛ ومِنْ ثَمَّ البدء في إجراء هذه الدراسة.

٤- فكّر في مقترح بحثي لدراسة اكتساب المتعلمين الكبار للمتلازمات . قم بجمع عينات مكتوبة أو منطوقة أو قم بجمع عينة نصوصية صغيرة أو بإجراء دراسة تجريبية، إن استطعت فعل ذلك.

٥- من خلال الوصف الذي قدمناه هنا حول اكتساب الأطفال للغة، هل ثمة من دروس يمكن أن يستفيد منها المربُّون والمعلمون والمهتمون في تيسير سُبُل اكتساب الأطفال للغتهم الأم؟

٦- ما الشيء الذي تحرص على وجوده في لغة الطفل الأولى والذي يُسهم في اكتسابه للغة من وجهة نظرك كأبٍ أو أُمّ. هل لك أن تفكر في مجالٍ بحثيٍّ لم يتم التطرق إليه هنا في هذا الفصل؟

٧- من خلال الوصف الذي قدمناه هنا حول اكتساب اللغة الثانية، هل ثمة دروس يستفيد منها المعلمون في حقل تعلُّم اللغة الثانية؟

٨- ما المجالات البحثية التي تتوقع أن تحظى باهتمام كبير في القادم من الأيام بناءً على العرض الذي قدمناه هنا في هذا الفصل؟

٩- إذا قُدِّر لك أن تبدأ بالبحث في مجال اكتساب اللغة من قِبل البالغين، فعلى ماذا سوف ينصبُّ جُلُّ اهتمامك؟

١٠- هل تنطوي دراسة اكتساب المتلازمات على فوائد ملموسة لمن يعمل في حقل التقويم التربوي وبناء الاختبارات والمراجعة والتدقيق اللغوي؟

الفصل السادس

المُتلازِمَات واللُّغة المنطوقة – الطلاقة والكفاءة التَّداوُليَّة

Formulaic Language and Spoken Language- Fluency and Pragmatic Competence

كما مرَّ بنا سابقًا، فإن ثمة كماً كبيراً من البحوث التي أُجريت حول اللغة المتلازمة تتعلق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالكلام. لُوحظ أن المتلازمات تشكل ما نسبته ٥٨,٦ ٪ (أيرمان ووارن، ٢٠٠٠) إلى ٨٠ ٪ (ألتنبيرغ، ١٩٩٨)من مجموع اللغة المنطوقة. إن الجذور التاريخية لدراسة المتلازمات ضاربة بأطنابها في مجموعة من الدراسات التي نشأت حول الكلام، وكشواهد على ذلك لعلك – أيها القارئ الكريم – تعود إلى الدراسات التي قام بها كلٌّ من دي كوبير وباوليوسايدر وسنكلير والتي ناقشناها سابقا في هذا الكتاب. تلك النقاشات التي ذكرناها حول المعالجة الإدراكية تناولت بشكل مركَّز اللغة المنطوقة، ولعلك تتذكر حديثنا حول آلية "حفظ واستظهار تلك المجموعات ". عدد كبير من المجموعات مثل المسكوكات والعبارات المترابطة، والأفعال المركبة التي تناولناها بالنقاش سابقا ذات علاقة كبيرة بالنواحي اللفظية. إذا ما تحدثنا عن البحث في المتلازمات وعلاقة ذلك بالمجالات اللفظية؛ فإنه يتعين علينا مناقشة ثلاث قضايا رئيسة: الفصاحة اللفظية، السمات والخصائص الصوتية ، علم التداولية وعلاقته بالكلام. دعنا نتناول كل واحدة بالتحليل على ضوء الدراسات والبحوث التي أُنجزت في ذلك.

أصبح من الثابت علميّا أن المتلازمات على درجة عالية من الأهمية بالنسبة إلى اللغة المنطوقة، وهذا يعني أن الطلاب المتعلمين للغة كلغة ثانية بإمكانهم الاستفادة من تلك المتلازمات

أثناء مرحلة التعلُّم. في دراسة مفصلية قام بها بويرز وآخرون (٢٠٠٦) اتضح أن المتلازمات مهمة للطلاب المتعلمين للغة كلغة ثانية على ثلاثة مستويات. المستوى الأول: أن الطالب عند استخدامه لتلك المتلازمات يظهر وقد اكتسب مهارة كتلك التي يتمتع بها من يتحدث تلك اللغة كلغته الأم، وذلك بسبب أن تلك المتلازمات توفر تعابير لُغويَّة جاهزة مناسبة لسياقات بعينها. ثانيًا: تتيح هذه المتلازمات فرصة التحدث دون وجل من اقتراف الأخطاء وبطريقة توحي بأن المتحدث مُلمٌّ بكيفية التحدث أكثر من مستواه الحقيقي. أخيراً فإن المتلازمات تيسر على من يُلمُّ بها التحدث بعفوية وطلاقة.

قوائم المتلازمات في اللغة المنطوقة

قام مجموعة من العلماء بوضع قوائم للمتلازمات الدارجة في اللغة المنطوقة. بُنيت تلك القوائم على تحليل للمُدوَّنات في السياقات الأكاديميَّة. كانت كوكسهيد (١٩٩٨) من أوائل الباحثين المؤثرين الذين اشتغلوا على بناء قوائم من المفردات التي تُستخدم بشكل شائع في الخطاب الأكاديميّ، والتي تُعرف اختصار بـ (AWL-Academic Word List). ركزت بعد ذلك إلى حدٍّ ما على اللغة المتلازمة في سلسلة من البحوث نُشرت عام ٢٠٠٨م. قام بايبر في كتاب نشره عام ٢٠٠٦م وتناول فيه نتائج دراسة نصوصية شاملة حول الخطاب الأكاديميّ، بتحديد عدة قوائم تحتوي على حُزَم معجمية (سلسلة من الكلمات المتماسكة يمكن تحديدها عبر معرفة درجة التكرار ومدى انتشارها) تكون عادةً في اللغة التي تُستخدم في المجال الأكاديميّ، وتشمل عدة مجالات: المحاضرات التي يلقيها الأساتذة والنقاش الذي يحصل في الفصول الدراسية ؛ كذلك النقاشات المتعلقة بالخدمات التعليمية التي تُقدم للطالب وهلم جرًّا. (راجع الفصل الثامن في هذا الكتاب للمزيد حول الحزم المعجمية).

ومع أن البحوث التي أُنجزت في حقل الحُزم المعجمية أسهمت بشكل كبير في توصيف الخطاب الأكاديميّ؛ إلا أن بعض الباحثين مثل سيمسون فلاخ وإليس (٢٠١٠) وكذلك ليو (٢٠١٢) أشاروا إلى أن البحث في هذا المجال نتج عنه قوائم تحتوي على مجموعة من الكلمات ووحدات لُغويَّة متعددة الكلمات ولكنها غير مكتملة سواء في معناها أم بنيتها؛ مثل عبارة "to do with the" أو عبارة "I think it was". المشكلة في هذه السلاسل أنها "ليست ذات قيمة وظيفية وغير مغرية للاستخدام في الأغراض التربوية" (سيمسون – فلاخ وإليس، ٢٠١٠، ص. ٤٩٣).

قام سيمسون–فلاخ وإليس (٢٠١٠) بوضع قائمة جديدة أطلقوا عليها مسمى "القائمة الأكاديميّة للصيَغ المركبة"، والتي تُعرف اختصارًا بـ AFL ردّا على ما اُعتُبر ضعفا شابَ عملية بناء

العديد من القوائم التي ظهرت سابقا. وُضعت هذه القائمة بعد إنشاء مُدوَّنة نصوصية مكونة من ٢,١ مليون كلمة مُستلَّة من الخطاب الأكاديميّ المكتوب والمنطوق، ومقارنتها بمدونة نصوصية أخرى غير أكاديمية. ولذا؛ فإن قائمة AFL هذه تقدم نفسها على أنها تحوي صيغا مركبة مختصة بالخطاب الأكاديميّ من جهة، ومن جهة أخرى ذات فائدة تعليمية. قام الباحثون بمسح شامل للمدونات التي استُخدمت في الدراسة واُستُخلصت العبارات التي تَرِد أكثر من عشر مرات في كل مليون كلمة والتي تتوزع في ثلاثة مجالات أكاديمية من أصل أربعة. ولتجنب بعض المشاكل الخاصة ببعض الصيَغ من قَبيل غموض معناها وعدم فائدتها للطالب والتي ظهرت في القوائم السابقة، فقد حرص مُعدِّو "القائمة الأكاديميَّة للصيغ المركبة AFL" على إدراج معيار شدة تماسك العبارات المتجاورة (MI)، جنبا إلى جنب مع درجة التكرار ودرجة تقييم مجموعة من المعلمين والمهتمين، ودمج كل ذلك في درجة واحدة تحدد شكل القائمة النهائي. الجدول التالي (جدول ٦,١) يحتوي على أعلى مجموعة من المتسلسلات المتلازمة في ميدان اللغة الأكاديميَّة المنطوقة كشفت عنها الدراسة التي قام بها سيمسون فلاخ وإليس(٢٠١٠):

جدول رقم (٦,١). العبارات الأعلى تكراراً في اللغة المنطوقة -سيمسون - فلاخ وإليس (٢٠١٠).

بلاه لاه بلاه بلاه	blah blah Blah blah
هذا الـ	this is the
أنت تعي ما أقصد	you know what I mean
كما ترى	you can see
حاول أن تفكر في	trying to figure out
قليلا حول	a little bit about
هل هذا مفهوم	does that make sense
تعلم أنت ماذا؟	you know what
جامعة متشيغان	University of Michigan
للبعض منكم الذي	for those of you who
هل تريدني أن	Do you want me to
شكرًا جزيلًا	thank you very much
انظر إلى	look at the
سنتحدث عن	we are gonna talk about
نتحدث بشكل مختصر	talk a little bit
إذا نظرت إلى	if you look at

تابع جدول رقم (١ , ٦).

and this is	وهذا يكون
if you look at the	إذا نظرت إلى الـ
no no no no	لا لا لا لا
at the end of	في نهاية الـ
we are talking about	نحن نتحدث عن
in Ann Arbor	في آن أربر
it turns out that	اتَّضح أنها
you need to	تحتاج إلى
see what I'm saying	فكِّر في الذي سوف أقوله
take a look at	ألقِ نظرةً على
you have a	لديك
you might be able to	تستطيع القيام بـ
at the end	في النهاية

قام شين ونيشين (Shin & nation, 2008) بالعمل على إنشاء قائمة تتكون من عبارات مركبة إما شائعة أو ذات تكرارٍ عالٍ في اللغة الإنجليزيَّة وذلك طبقًا لمجموعة من المعايير. قام الباحثان باستخدام الجزء اللفظي من المدوَّنة البريطانية British National Corpus كمنطلق للبحث، بحيث يتم البحث ابتداءً عن الكلمات ذات المحتوى الأكثر شيوعا، سواءً أكانت أفعالا أم أسماءً أم صفات أم حالا والتي تتردد ثلاثين مرة أو أكثر في كل عشرة ملايين كلمة. الجدول التالي (٢ , ٦) قائمة بهذه العبارات:

جدول رقم (٢ , ٦). قائمة بأكثر المتسلسلات تكرارا في اللغة المنطوقة – شين ونيشن (٢٠٠٨).

you know	كما تعلم
I think (that)	أعتقد (أن)
a bit	قليلا
(always/never) used to +infinite	(لم/ دائما) يتعود على + (فعل كذا)
as well	كما
a lot of	كثير من
# pounds	عددًا من الجنيهات
thank you	شكرًا لك
#years	عدد من السنين

تابع جدول رقم (٦,٢).

in fact	في الحقيقة
very much	كثيرا
#pound	جنيه واحد
talking about something	يتحدث عن (شيء ما)
about# percent (of something/in something/on something/for something)	حول نسبة (شيء ما/ في شيء/ حول شيء/ لأجل شيء)
I suppose	افترض أن
at the moment	في هذه اللحظة
a little bit	قليل من
looking at (something)	ينظر إلى (شيءٍ ما)
this morning	هذا الصباح
(not) any more	(لا) مزيد
come on	تعالَ
number	الرقم #
come in	ادخل (إلى مكان/ شيء ما)
come back	عُدْ
look at	ألقِ نظرة على
in terms of (something)	بخصوص (شيء ما)
last year	العام الماضي
so much	كثير جدًّا
	(عدد من) الأعوام الماضية
Determiner-the/this/a county council	المقرر – في هذا/ ذلك المجلس البلدي

قام كُلٌّ من مارتينيز وشميت (٢٠١٢) بطرح قائمة موسعة تشمل ٥٠٥ عبارات مركَّبة من أكثر من كلمة تم استخلاصها من المدونة البريطانية الوطنية، بناءً على معيارَيْ تكرار العبارة ومدى انتشارها. خضعت القائمة بعد ذلك لعملية تنقية واسعة بحيث طُبقت عليها معايير أخرى، من قَبيل الوضوح في المعنى، وما إذا كان لها مرادف مكون من كلمة واحدة. استهدف الباحثان المدونة البريطانية برُمَّتها عند استخلاص سلسلة العبارات المركبة؛ ولذا فقد جاءت القائمة ممثلة للغة المكتوبة والمنطوقة، ولكنها ركزت على المهارات المكتسبة receptive skills عِوضًا عن الجمع بين المكتسبة وتلك الإبداعيَّة productive skills. يحتوي الجدول التالي (٦,٣) على قائمة بأكثر العبارات المركبة تكرارًا حسب مارتينيز وشميت (٢٠١٢):

جدول رقم (٦,٣). المتسلسلات الأكثر تكراراً في اللغة المنطوقة بحسب مارتينيز وشميت (٢٠١٢).

I mean	أقصد
rather than	عوضًا عن
so that	لذا فإن
a little	قليل
a bit (of)	قليل من
as well as	كما هو الحال
in fact (be) likely	في الحقيقة ثمة احتمال
go on	استمر
is to	يكون كذا
a number of	عددًا من
at all	على الإطلاق
used to (past)	تعود على (فعل في صيغة الماضي)
was to	كان كذا
not only	ليس هذا فحسب
those who	أولئك الذين
deal with	يتعامل مع
lead to (cause)	يؤدي إلى (سبب)
sort of	شيء من هذا القبيل
following	الآتي
in order to	لأجل كذا
have got (+NP)	يحصل على (شيء)
have got to	يجب عليه فعل كذا
set up	يُنشئ
as to	بخصوص
as well	كما هو الحال
based on	بناءً على
carry out	ينفذ

الطلاقة أثناء الكلام

إذا أمعنت النظر في تلك التوصيفات التي تُطلق عادةً على المهارات المتعلقة بالكلام، مثل تلك التي نقرأها في مناهج تعلُّم اللغة الثانية أو المعايير الخاصة بالقياس والتقويم، فإننا ربما نقابل

مصطلح الطلاقة أثناء الكلام بكثرة. تُستخدم هذه الكلمة كمرادف لتعابير أخرى؛ مثل إتقان اللغة والإمساك بزمامها أو القدرة على استخدامها كما يفعل المتحدثون الأصليون بها. في موضوع الطلاقة اللغوية على وجه الخصوص، فإنك عندما تسأل الناس عن ماهيتها ستسمع مفردات من قَبيل "انسيابية وتدفق" الكلام. ولكن في نهاية المطاف فإن البحوث التي عُملت في ميدان الطلاقة اللغوية تركز دائمًا على المتغيرات المؤقتة. تلك المتغيرات المتعلقة بالكلام قابلة للقياس ويمكن حصرها؛ مثل سرعة تدفق الكلام وعدد مرات التوقف والتأتأة وطول العبارة المنطوقة.

تُقاس سرعة الكلام عن طريق إحصاء عدد المقاطع الصوتية المنطوقة خلال الثانية أو الدقيقة. أوضحت الدراسات أن متعلمي اللغة الثانية يميلون إلى النطق بسرعة مع مُضيّ الوقت وذلك بشكلٍ متماهٍ مع عملية الاكتساب. أوضحت الدراسات أيضا أن ثمة علاقة بين سرعة النطق وبين الآراء السائدة حول ماهية الطلاقة. من أمثلة ذلك دراسة الحالة case study التي قام بها تويل (Towell, 1987) والتي تتبَّع فيها مسيرة متعلم للغة الفرنسية على مدى أربع سنوات، وأشار فيها إلى أن ازدياد معدل النطق لديه بنسبة ٦٥٪. ثمة أيضًا دراسة قام بها ريغينباخ (Riggenbach ,1991) على مجموعة من الطلاب الصينيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزيَّة، أشار خلالها إلى وجود رابط بين عدد المقاطع التي ينطقها هؤلاء في الدقيقة الواحدة وبين معيار الفصاحة التي يقول بها مجموعة من الخبراء، وهذا يعني، بعبارة أخرى، أن مَنْ يتميز بالسرعة في النطق يُعدُّ فصيحًا. في دراسة مسهبة أخرى لـفريد (Freed, 1995) أوضح فيها إلى أن معدل سرعة النطق هو العامل الوحيد الذي ازداد عند دراسة سلوك مجموعة من الطلاب الأمريكيين، الذين قضوا وقتا في فرنسا لتعلُّم اللغة الفرنسية.

تُعدُّ ظاهرة "الحُبْسَة " واحدةً من أعقد الظواهر المصاحبة لدراسة الطلاقة اللغوية. نقصد بهذا أن كمية ودرجة تكرار الحُبسة والتلعثم في الحديث (سنستخدم مصطلحَي الحُبسة والتلعثم كمترادفين هنا) وكذلك موضع ذلك من الكلام، ونقصد به هنا الموضع طبقًا للقواعد النحوية. يُقاس زمن الحُبسة – بشكل عام – عن طريق الحصول على نسبة الوقت الكلي الذي يصمت فيه الإنسان أو يتوقف عن الكلام ومقارنة ذلك بالوقت الذي يقضيه في الكلام. ويُقاس عن طريق الحصول على المعدل الزمني لحاصل قسمة زمن التوقف على الزمن الكلي، ويعرف في الدوائر العلمية اختصارا بالحروف PTR. ليس من الغريب أنه كلما قصُر وقت الحبسة فإن ذلك مؤشرٌ على الطلاقة العالية في الكلام التي يتمتع بها المتحدث. وجد باحثون مثل موهل (١٩٨٤)و ريغينباخ (١٩٩١) أنه كلما كانت الحبسة قصيرة في وقتها وقليلة في عددها ولا تتكرر بكثرة؛ فإن ذلك يكون مقرونا بدرجة عالية من الطلاقة في الحديث.

إن اعتبار الطلاقة نتيجة لسرعة تدفق الكلام أو لقلة التوقف أمر مفيد حقا ولكن ثمة حلقة مفقودة في هذا الشأن. تلك الحلقة تتمثل في أننا لا ندرك كيف يتحدث الناس بطلاقة وما الدور التي تلعبه المتلازمات في ذلك. ولذا فمن المفيد أن نتوقف عند المكان الذي تحدث فيه الحُبسة.

أشارت البحوث إلى أن الوقوف الذي يحصل عند انتهاء العبارة أو الجملة يدل على الطلاقة اللغوية أكثر من تلك التي تحدث بعد صيغ نحوية أخرى. وجد ديتشرت (Dechert, 1980) في دراسة على أحد الطلاب الذين خاضوا تجربة الدراسة في الخارج، أن الطالب أحسَنَ الوقوف عند الحدود التي تفصل أجزاء القصة التي طُلب منه سردها والتي يتحكم فيها مكان حدوث القصة وتموضعها. أشار لينون (Lennon, 1984) إلى أن المتحدثين الأصليين باللغة يُحسنون التوقف عند حدود الجملة بينما يتوقف المتحدثون بها كلغة ثانية عند مفردات داخل الجمل. توصل كُلٌّ من ديشامب (١٩٨٠) وريغينباخ (١٩٩١) وفريد (١٩٩٥)إلى نتائج مشابهة في الدراسات التي أجروها. هذا يعني أن نطق هذه العبارات والجمل يُعدُّ علامة – بطريقة ما أو بأخرى – على الفصاحة .

يُعدُّ طول فترة الكلام التي تنشأ بين لحظات التوقف من أهم المتغيرات المتعلقة بالطلاقة. في دراسة مبكرة قام بها روباخ (Raupach,1980) عن العوامل المتغيرة التي تؤثر في الطلاقة ومهارة الكلام لدى المتعلمين للغة الثانية، أشار إلى أن الكلام الذي يصدر من قِبل المتحدثين باللغة الثانية قصيرٌ بين كل محطة توقف، وذلك عندما طُلب من مجموعة من المتحدثين الأصليين وأقرانهم ممن يتحدثون اللغة الإنجليزيَّة كلغة ثانية سرد قصة قصيرة بناءً على مجموعة من الصور التي شاهدوها. كشفت موهل (١٩٨٤) عن آليَّة مشابهة في بحثها الذي أجرته لاحقا، وذلك عندما وجدت أن المشاركين في الدراسة التي أجرتها يُؤْثرون الحديث بشكل مختصر في حالة اللغة الثانية مقارنة باللغة الأم. ثمة دراسة على درجة كبيرة من الأهميَّة أجراها تاويل (Twell, 1987) على طالب إنجليزي يدرس اللغة الفرنسية، وجد من خلالها أن معدل الكلام دون انقطاع زادت وتيرته في السنة الرابعة بنسبة ٩٥٪ مقارنة بالسنوات الثلاث الأولى من دراسته. كشف لينون (Lennon, 1990b) في دراسة أجراها لقياس مهارة الحديث لدى مجموعة من متعلمي اللغة الثانية، أن معدل تدفق الكلام بين التوقف الأول والتوقف الثاني ازداد بنسبة تتراوح بين ٢٠ – ٢٦ في المائة خلال فترة ٣٢ أسبوعًا. في دراسة موسَّعة قام بها فريد (١٩٩٥) استهدف من خلالها قياس مدى تطور مهارة الكلام لدى مجموعة من الطلاب الأمريكيين الذين يسعون لدراسة اللغة الفرنسية، أن هؤلاء الطلاب يميلون إلى التحدث لفترات أطول مع مُضيّ الزمن.

هنا يمكننا القول إن ثمة دورًا تلعبه المتلازمات في موضوع الطلاقة اللغوية وذلك-ربما- بسبب وجود مخزون يتكون من المتلازمات والتي تُسْهم بدورها في تشجيع المتحدثين على استخدام عبارات وجمل بطريقة كلية شاملة دون توقف. هذا يفسر لنا السر في ندرة حالات التوقف واستمرارية الكلام والذي يُعدُّ مؤشرا جيدا على الطلاقة اللغوية.

ثمة دراسة مُهمَّة أنجزها وود (٢٠١٠) وركزت على تبيان الدور الذي تلعبه المتلازمات في موضوع الطلاقة لدى المتحدثين باللغة الثانية. هنا قام وود بدراسة مراحل الطلاقة لدى مجموعة من أحد عشر متعلمًا يدرسون في برنامج لتعلُّم اللغة في الخارج خلال فترة ستة أشهر. اشترك في الدراسة طلاب من اليابان (طالبتان وطالبان)، ومن إسبانيا (طالبتان وطالبان) ومن الصين (طالبة واحدة وطالبان يتحدثون الماندرين). استنادا على الأبحاث التي ركزت على العوامل الثابتة المؤثرة في مهارة الكلام والدور الذي تلعبه المتلازمات في ذلك، وبناءً على خبرة المؤلف مع هؤلاء الطلاب خلال فترة ستة أشهر ؛ توصل (وود) إلى فرضية أن الحديث العفوي الذي ينطق به هؤلاء الطلاب يصبح أكثر سرعة واستمرارية بين كل وقوف وآخر، ومعدل توقف أقل مقارنة بوقت التكلم مع ورود كثيف لعدد من المتلازمات أثناء الكلام.

التقى مجموعة من المشاركين في هذه الدراسة مرة كل شهر على مدى ستة أشهر وطُلب منهم مشاهدة فيلم رسوم متحركة؛ ومِنْ ثَمَّ محاولة سرد أحداث الفيلم بطريقة عفوية. اُستُخدمت ثلاثة أفلام تراوحت مدتها بين ٨ إلى ١٠ دقائق ويحتوي كل واحد منها على ثمانية تحولات سردية، وعلى عدد مماثل من الشخصيات وحبكتها القصصية على الدرجة ذاتها من التعقيد. عُرضت الأفلام بطريقة مُجْدْولَة وعلى فترات زمنية متباعدة؛ حتى لا يصبح المشاركون على دراية بمحتوى الفيلم، بحيث يُعرض فيلم واحد في الشهرين الأول والرابع، وآخر خلال الشهرين الثاني والخامس وآخر خلال الثالث والسادس.

جرى تحليل للبيانات ابتداءً؛ وذلك من أجل البحث عن دليل على تطور ملكة الطلاقة خلال الأشهر الستة. قِيست سرعة الكلام كمعدل سرعة speech rate (SR)؛ كذلك عدد المقاطع المنطوقة في الدقيقة الواحدة وكذلك أيضا عدد المقاطع المنطوقة منزوعًا منها لحظات التوقف، وذلك عن طريق قياس معدل النطق articulation rate (AR). قِيسَتْ لحظات التوقف عن طريق الحصول على النسبة الحاصلة من قسمة وقت التكلم على الزمن، أي زمن التكلم الفعلي مقسومًا على الزمن الكلي الذي استغرقه الحديث. قِيس معدل طول مدة الكلام mean length of runs (MLR) عن طريق تقسيم العدد الكلي للمقاطع الصوتية على عدد المقاطع المستمرة دون انقطاع لكل عينة. وكخطوة أخيرة، يتم حساب نسبة الصيَغ المركبة على عدد المقاطع الصوتية، عن طريق تقسيم عدد المقاطع الصوتية على عدد المتسلسلات المتلازمة في كل عيِّنة.

وكما لاحظنا في الجزء الثاني من هذا الكتاب، فإن تقرير ماهية المتسلسلة قد يكتنفه بعض الصعوبة. استخدم وود في هذه الدراسة رأي مجموعة من المُحكِّمين ممَّن يتحدثون الإنجليزيَّة كلغتهم الأصلية. تكونت لجنة التحكيم من ثلاثة أشخاص ممن اطَّلعوا على الدراسات السابقة المُهمَّة حول موضوع المتلازمات وطُلب منهم تطبيق خمسة معايير أثناء النظر في ماهية المتلازمات، وكانت هذه المعايير على النحو التالي:

- تصنيف ناتنغر وديكاريكو (١٩٩٢)، وهو عبارة عن دليل إرشادي لاختيار المتسلسلات من خلال قراءة المادة الصوتية المسجلة:

١- متسلسلات ذات صبغة نحوية تحمل توصيفات مثل:

"جملة إسميَّة + فعل مساعد + جملة فعلية" (...)

٢- متجاورات لفظية، وهي عبارة عن مجموعة من الألفاظ المعجمية المحددة؛ مثل "زبدة منتنة rancid butter" و"نكهة الكاري curry flavor"، وهي عبارات دارجة تجاورها في السياق لا يخضع لمنطق الصُّدف.

٣- العبارات المعجمية ذات الصيغ المتجاورة؛ مثل قولنا "كيف حالك how do you do"، و"على سبيل المثال for example" والتي حُددت وظيفتها سلفًا (ص.٣٦).

يستمر المؤلفان في مراجعة تلك التصنيفات وإعادة النظر في الخصائص التي تشترك فيها.

- الترابط الصوتي phonological coherence. يقرر كُلٌّ من كولماس(١٩٧٩) و بيترز (١٩٨٣) أنه لكي تكون سلسلة من الكلمات متلازمة فإنه يتعين عليها أن تكون مكونة من أكثر من مورفيم وأن تكون مترابطة صوتيًّا، بعبارة أخرى، ألَّا يكون هناك تردد أو وقوف عند نطقها. يُعدُّ هذا الشرط من أهم السمات التي ميّزت عملية الكشف عن المتسلسلات في هذه الدراسة.(للمزيد حول موضوع الترابط الصوتي، راجع خاتمة هذا الفصل).
- طول ودرجة صعوبة العبارة مقارنة بغيرها. هذه أيضًا أشار إليها كولماس (١٩٧٩) وبيترز (١٩٨٣)، وفيها أن ثمة احتمالًا كبيرًا في أن المتتابعات التي تُنطق بسرعة أكبر أو تكون على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد متلازمة. من أمثلة ذلك قولنا "أرغب في I would like to" وذلك عندما يرغب شخصٌ في شيء ما؛ وكذلك قولنا "لا أفهم كذا I don't understand"، وذلك لتبيان جهل المتحدث بأمر ما، وفي كلتا الحالتين فإن الكاتب يُحجِم عن استخدام كلمة wouldأو أي من أدوات النفي.

- مَعنًى شاذ. عطفًا على الرأي الذي قال به راي وبيركنز (٢٠٠٠)،فإن العبارات المتلازمة تتشكل ليس بناءً على معنى الكلمات المفردة فيها، ولكن بناءً على معناها المجازي مثل المسكوكات والعبارات الاستعارية.
- تراكيب نحوية شاذة. لا تراعي العبارات المتلازمة القواعد النحوية (راي وبيركنز، ٢٠٠٠). هذا يحد من عملية تغيير بعض العناصر في المتلازمة (لا نستطيع الإتيان بصيغة الجمع لعبارة يحوم حول الحِمَى beat around the bush أو عبارة عدم الهروب face the music) ويضرب بعَرْض الحائط بعض القيود النحوية؛ مثل مخالفة تركيب الفعل اللازم في عبارة مثل go the whole dog [1] ، أو الخروج الفَجّ على القواعد النحوية المعتبرة في عبارة مثل by and large.

هذه المعايير موضوعة للاسترشاد فقط ولا يتطلب أن تنطبق بعضها أو جميعها على سلسلة ما لكي تكون متلازمة. يجتمع أعضاء لجنة التحكيم لتدارس هذه المعايير ووضع مؤشرات مرجعية؛ ومِنْ ثَمَّ العمل على مادتين صوتيتين مفرغتين بشكل جماعي قبل أن يعمل كُلٌّ بمفرده (وود، ٢٠١٠، ص١١١، ١١٢).

وكما هو متوقع، فقد استفاد المشاركون في هذه الدراسة فائدة عظيمة في تحسين الطلاقة عكسته جميع المؤشرات (SR, AR, MLR)التي استُخدمت طوال فترة الأشهر الستة. ثمة أيضًا تحسُّن في الأداء (FRR) عكسته درجة معدل استخدام المتلازمة مقسومًا على المدة التي استغرقها الكلام. هذا يدل على أن استخدام المتلازمات أسهم في تيسير تدفق الكلام وتقليل عدد الوقفات بين جملة وأخرى.

لاحظ وود (٢٠٠٦، ٢٠١٠)أن المشاركين في الدراسة استخدموا المتلازمات لأغراض متعددة وصيغ متباينة؛ وذلك لتيسير الحديث بطلاقة أكثر. قام الباحث بالمقارنة بين متسلسلات مأخوذة من عينات لحديث أدلى به المشاركون عندما طلب منهم إعادة سرد لواقعة في فيلم شاهدوه لمرة واحدة، وأخرى أُخذت بعد ذلك بثلاثة أشهر. يمكن تصنيف الأهداف والوظائف المرتبطة بهذه المتسلسلات إلى خمس مجموعات رئيسة:

- تكرار استخدام المتلازمة، حشد عدد كبير من المتلازمات بعضها البعض، الاعتماد على صيغة متلازمة بعينها، استخدام الصيَغ المتلازمة لملء الفراغ والتحدث مع الذات بذلك، استخدام الصيغ المتلازمة كأدوات بلاغية.

---

(١) الفعل go في اللغة الإنجليزية "لازِمٌ" لا يأخذ مفعول به. (المترجم).

إن تكرار استخدام متلازمة بعينها يُسهم في إطالة مدة الحديث وتجنب الوقوف عند إعادة سرد الحدث أو القصة. هنا مثال على ذلك مجتزأ من حديث لمشاركة يابانية:

- وعاد مرة أخرى ... عاد القط مرة أخرى إلى مسكنه وآه And he came back the cat came back to the his house and ah.

هذا أدى إلى استمرارية في تدفق الكلام من خلال استخدام ثلاثة عشر مقطعًا، واحد منها فقط لملء الفراغ ولا يحمل معنى " آه".

- نسيت نسيت النظام لكن الـ (اف) ربما ذهب إلى الغابة.

يظهر هنا أن الفتاة تفكر بصوتٍ عالٍ بحيث تكسب مزيدًا من الوقت، وذلك لتذكُّر ما الذي عليها أن تقوم به بعد ذلك، مستخدمةً صيغة بسيطة تتكون من الفاعل+ الفعل وتقوم بتكرارها، وذلك لعدم تذكرها ما الذي يجب عليها قوله. نتج عن استخدام هذه الطريقة أن المتحدثة استطاعت نطق ١٩ مقطعًا.

تُسْهم عملية دمج المتسلسلات المتلازمة بعضها ببعض في تجنب حالات الوقوف والتحدث لفترة طويلة، كما هو مشاهَد في عبارة "على سبيل المثال" التي أُستُخدمت في محاولات إعادة قراءة فيلم الأوتار (نماذج رقم ٣ و ٦، هذه الأمثلة مأخوذة من النموذج السادس)، وفيه قام المشاركون في الدراسة بوصف الرجل الطاعن في السنِّ الذي ورد في القصة بأنه **يؤلف موسيقاه بنفسه في حجرته،** مستخدمين جُملًا من عبارتين متلازمتين، **يؤلف موسيقاه، بنفسه، في حجرته**. هذا أدى إلى التحدث بطلاقة لعبارات من عشرة مقاطع.

إن الاعتماد على متسلسلة متلازمة واحدة أسهم في مساعدة المتحدثين على تجنُّب الوقوف أثناء الكلام. كان من الشائع حقّا، على سبيل المثال، أن تُستخدم عبارات مثل **"بعد ذلك"** و **" ثم بعد هذا"**.

إن استخدام كلمات لملء الفراغ وأخرى للحديث عن الذات، يمثل نهجًا معقَّدًا نسبيّا يتبعه المتحدثون. يندرج تحت هذا مجموعة من المترابطات التي تُستخدم للدلالة على الذات؛ مثل ألفاظ "أعلم- أعتقد -أظن". يندرج تحت هذه الفئة أيضًا تلك العبارات الطويلة المتلاصقة والتي تُستخدم عادة في الحديث عن الذات أو التهرب من الحديث عن شيء بعينه؛ مثل قولنا "لا أعلم أو " لا أعلم ما اسم هذا الشيء". هذه العبارات تسمح للمتحدثين بالتحدث لفترات أطول.

وبطريقة مشابهة، فإن استخدام المتلازمات على شكل صور بيانية يُعدُّ نهجًا معقدًا نوعًا ما، ويهدف إلى تجنب حالات الوقوف والمساعدة في مد فترة الكلام. لاحظ وود أن المشتركين في الدراسة عمدوا إلى استخدام عبارات افتتاحية متلازمة؛ مثل عبارة "في البداية at the beginning"،

أو عبارات تدل على الاستمرار في سرد القصة؛ مثل "عندما تكون القصة ... استمر when the story is go ahead" أو عبارات ختامية مثل "هذه نهاية القصة that is the end of the story". كل تلك الأساليب تُسْهم في مدِّ أمدِ القصة وتحسين فاعليَّة السرد القصصي.

من المثير للاهتمام حقّا أن نعلم أن هذه الدراسة هي الوحيدة من نوعها التي سعت إلى تحديد الدور التي تلعبه المتلازمات في سبيل تحسين عملية التحدث بطلاقة. لقد أوضحتُ بالوصف وبالأرقام أن المتلازمات على درجة من الأهميَّة في تحسين مهارة التحدث بطلاقة باللغة الثانية.

سِمات صوتية

كما لاحظنا سابقًا في الجزء الثاني من أن المتلازمات تحمل بعض الخصائص الصوتية المميزة أثناء نطقها. قام لين (2010, 2012) بترتيب تلك الخصائص.

يُنظر إلى الترابط الصوتي على أنه المصطلح الذي يُستخدم بصفة مستمرة لوصف الجوانب الصرفية للمتلازمات في الكلام. كان بيترز (١٩٧٧، ١٩٨٣) من الباحثين الأوائل الذين ذكروا أن الأطفال الصغار يستخدمون سلاسل لُغويَّة تتجاوز في بنيتها النحوية المستوى اللُّغوِيّ لهؤلاء الأطفال، وذلك دون تأتأة أو تردد وبانسيابية وتنغيم تجعل من تلك السلاسل متميزة مقارنة ببقية الكلام. الفكرة، إذًا، هي أن تلك الخصائص التي تتمتع بها المتلازمات تعطي الباحثين دليلًا على أن ما تم اكتسابه عبارة عن سلسلة متتابعة. لاحظ مجموعة من الباحثين في حقل اكتساب الأطفال للغة مثل هيكي (١٩٩٣) أن الترابط الصوتي يمثل حجر الأساس لمجموعة المتلازمات الصوتية في الكلام الذي يتفوه به الأطفال. من غير الواضح ما إذا كان ذلك ينطبق على لغة الكبار ، ومع هذا فقد أشار مجموعة من الباحثين إلى فرضية حدوث مثل ذلك أسوةً بالصغار (راجع مثلًا موون، ١٩٩٧ وراي، ٢٠٠٤).

أوضحت مجموعة من الدراسات أن العبارات ذات التكرار العالي تخضع لعملية اختزال في بنيتها الصوتية بطريقة أسرع من غيرها من العبارات (انظر على سبيل المثال بايبي، ٢٠٠٢، ٢٠٠٦). هذا يعني تخفيفًا في صوت الشَّوَى Schwa، أو حذف أصوات مثل تي/ دي t/d (بايبي، ٢٠٠٠).

أما فيما يتعلق بموضوع النبر stress placement؛ فقد درس آشبيي (Ashby, 2006) العبارات المسكوكة وذكر أنها تقع في ثلاث مجموعات عطفًا على أنماطها اللحنية accent patterns ، وذلك عند مقارنتها بالمعاني الحرفية للكلمات التي تتشكل منها هذه المتسلسلات. المجموعة الأولى تحتوي هذه العبارات المسكوكة على تشابه مرادفاتها الحرفية. خذ على سبيل المثال عبارة "يحمل ضغينة بين جوانحه to have a chip on one's shoulder ، وعبارة "تقف نحلة على كتفه to have a bee

on his shoulder". في المجموعة الثانية ثمة اختلاف في النبر بين العبارة المسكوكة ومرادفها الحرفي. مثال على ذلك جملة "يهطل بغزارة POUR down، وهو معنى مجازيّ للدلالة على المطر الغزير، ومقارنة ذلك بقولنا "اسكب لي pour DOWN ، حرفيّا بمعنى يسكب". أما في المجموعة الثالثة فإن الكلمة المسكوكة ذات مَعنًى محدد، مثل مقارنة عبارة "أنا جائع جدّا I could eat a HORSE، تنطق كلمة horse بنبر منخفض" بعبارة "أنا جائع جدًّا I could eat a horse"، لاحظ هنا أن نبرة الصوت التي تعلو وتنخفض لا تُستخدم. يشير "أشبي" هنا إلى أن العبارة الثانية توحي للمستمع بمعنًى غير حرفيّ.

مرَّ بنا في الجزء الرابع من الكتاب أن النظريات التي تقول بأن الذاكرة تحتفظ بالمتلازمات بطريقة كلية تربط ذلك بالترابط الصوتي. ومع ذلك فقد أشار لين (٢٠١٠، ص. ١٧٩) إلى أن هذا الربط محض افتراض ويُستخدم بطريقة متبادلة، أي أن بعض الباحثين يشير إلى أن الترابط الصوتي مؤشر على أن الدماغ يحتفظ بالمتسلسلات كبنية واحدة، بينما يشير باحثون آخرون إلى أن المتسلسلات ذات بنية صوتية مترابطة؛ وذلك لأنها تُختزل في الدماغ كبنية كلية واحدة. إذا نظرنا إلى الأمر بطريقة تأخذ في الاعتبار درجة التكرار فإننا سنصل إلى نتيجة، مفادها أن الترابط الصوتي لمتسلسلة متكررة دومًا ربما يعود إلى حقيقة أننا نستخدمها أو نسمعها بكثرة. إن العمليات العصبية التي تقوم عليها معالجة واستخدام العبارة المتسلسلة ربما تكون أسرع في النطق نتيجة للاستخدام المتكرر.

أشارت بعض الدراسات إلى أن الوقوف الذي يسبق نطق المتسلسلات المتلازمة في الحديث المرسل يختلف عن الوقوف الذي يسبق اللغة غير المتلازمة. قام أيرمان (٢٠٠٦، ٢٠٠٧) بدراسة على "مدونة لندن لَنْد London-Lund corpus" و"مدونة بيرغن Bergen Corpus of Teenager Language "، ولاحظ في دراسته هذه أن استدعاء المتلازمات من الذاكرة يسبقه حالة من التوقف المقتضب. تؤخذ هذه الملحوظة على أنها دلالة على المعالجة الذِّهْنيَّة السريعة للمتسلسلات المتلازمة.

ثمة دراسات أخرى أشارت إلى أن هناك مواءَمة بين المتسلسلات ووحدات التنغيم intonation units. وجَدَ كُلٌّ من لين وأدولفز(Lin & Adolphs, 2009) أن المتسلسلة "لا أعلم لماذا I don't know why" والتي أُخِذت من مدونة بيرمنغهام، وردت كوحدة تنغيم واحدة في أكثر من ٥٠ في المائة من جميع الحالات الموجودة في المدونة. في دراسة مكملة لهذا البحث قام لين (٢٠١٠)بدراسة المتسلسلات المتلازمة التي ترد في المحاضرات الجامعية، ووجد أن ٨٢ في المائة منها متوائمة مع الحدود التنغيمية في جهة واحدة من جهات المتسلسلة و٤٠ في المائة متوائمة مع الجهتين، أي عند ابتداء المتسلسلة وانتهائها.

يتضح من كل هذا أن هناك شواهد على أن المتلازمات تتمتع بخصائص صوتية عند ورودها في الكلام. تشير تلك الشواهد إلى أن عنصر الترابط الصوتي نتيجة لعملية احتفاظ واستدعاء الدماغ لتلك المتلازمات بطريقة كليّة جامعة، بالإضافة إلى التأثير الواضح لتكرار ورودها في السياق.

التَّداوُليَّة

تُعدُّ الكفاءة على استخدام اللغة بغرض تداولي من أهم سمات اللغة المنطوقة. دفعت فكرة الكفاءة الاتِّصاليَّة (انظر مثلًا باكمان Bachman, 1990) بحقل تعلم اللغة إلى آفاق جديدة يحقق من خلالها الأهداف التي خُطت له. تتكون الكفاءة الاتصالية، بالإضافة إلى قواعد اللغة، من معرفة بالخطاب والمحتوى والنص؛ وكذلك الجوانب الاجتماعية للغة مع تركيز على المتعلم أو المتعلمة وما يقوم أو تقوم به. ترى الأنماط الجديدة الخاصة بالكفاءة الاتصالية أن التواصل يتطلب معرفة أو مقدرة على الإلمام بأربع مجالات مُهمَّة: الكفاءة التنظيمية، الكفاءة التداولية، الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الإستراتيجيَّة.

تُعدُّ الكفاءة التداولية مفتاحًا للنجاح في التواصل فيما بيننا وأساسًا لما يمكن تسميته بالثقافة. يمكننا تعريف الكفاءة التواصلية على أنها المعرفة والمهارة التي تضمن الاستخدام المناسب والناجح للغة لتحقيق الاتصال مع الآخرين، ويمكن تجزئتها إلى عناصر كالتالي:

- لُغويَّة – تداولية pragmalinguistics: القدرة الحقيقية على استخدام اللغة في سبيل تحقيق غرض بعينه؛ مثل طلب المساعدة، دعوة شخص ما، رفض الدعوة، الطلب من شخص، إعطاء أوامر وما إلى ذلك.
- لُغويَّة – اجتماعية sociolinguistics : القدرة على قياس السياق الذي من خلاله تتحقق بعض الوظائف – ما أنسب الطرق لتحقيق ما أحتاج إليه، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة السياق الحالي وكذلك الأشخاص.

تتطلب الكفاءة التداولية وجود كلا العنصرين السابقين أثناء الحديث المباشر. في أثناء عملية التواصل – على سبيل المثال – فإننا بحاجة لتقرير ما العبارات والصيغ النحوية التي نحتاجها عند رفض دعوة وجِّهت إلينا، وفي السياق ذاته نحتاج أن نحدد ما إذا كان رفضنا هذا مقبولًا وما الذي يمكننا قوله في مثل هذه الظروف.

من الواضح حقًّا أن معرفتنا باللغة المتلازمة الدَّارجة واستخدامها في ظروف محددة، يُعدُّ جزءًا مُهمًّا لما بات يُعرف بالكفاءة التداولية الاجتماعية. وفقًا لباردوفي–هارلنغ Bardovi-Harling, (2012. P.207)، فإن البحث في مجال المتلازمات والتداولية ينصب على ثلاثة مواضيع مُهمَّة:

١- البنية كسلسلة تتردد كثيرًا؛
٢- استخدام هذه السلسلة في مواقف معينة؛
٣- الوشائج والعلائق الاجتماعية والتي تربط أفراد المجتمع الواحد.

ثمة العديد من التوصيفات التي أُطلقت على المتلازمات في حقل التداولية؛ منها العبارات الدَّارجة، وأنماط متداولة pragmatic routine وعبارات تراعي مقتضى الحال situation-based utterance. ثمة اتفاق بين الباحثين على أن "الصيَغ المتلازمة في علم التداولية عبارة عن أنماط دارجة تمثل وسائل للتعبير مُتفق عليها من قِبل مجموعة من الأشخاص في مجتمع واحد" (باردوفي – هارلنغ، ٢٠١٢. ص. ٢٠٩).

يُعدُّ البحث الذي يتكئ على درجة التكرار نادرًا نسبيّا في حقل البحث التداولي. يتم التعرف على المتلازمات عبر وسائل عدة بحسب ما تمليه أهداف البحث. من الشائع أن يبدأ الباحث بتحديد المتلازمة والسياق والموقف التي وردت فيه، بحيث ينصبُّ الاهتمام على القوة الإنجازية illocutionary force وأفعال الكلام؛ ومِنْ ثَمَّ تحديد نوع المتسلسلة التي تُستخدم في هذا السياق.

البحوث في حقل المتلازمات وعلاقتها بالتداولية

عَمِدتْ بعض البحوث إلى تحديد متسلسلة متلازمة في موقف بعينه؛ ومِنْ ثَمَّ تحديد الغرض من استخدام تلك المتسلسلة بطريقة إحصائية كميَّة. قام كُلٌّ من مانزو ولفسن Manes & Wolfson, (1981) بدراسة ٧٠٠ عبارة تُستخدم للإطراء والمديح واستنتجا أن نسبة ٥٦,٦ ٪ أخذت شكل التركيب المكون من جملة إسمية + (يكون/ يبدو) (حقّا) + صفة، في حين أخذ الشكلان الآخران: أنا + (أُحب/ أرغب) + (حقّا) +جملة إسمية ، وضمير + يكون + (حقًّا) + صفة + جملة إسمية بنسبة ٣٠ المائة. قام كليبر(Culpeper, 2010) بدراسة التعابير المتسلسلة التي تدل على قلة الذوق impoliteness في أكثر من سياق، مستخدمًا في تحديد تلك المتسلسلات طريقة قياس ردَّة الفعل لدى المتحدثين والمستمعين. بعد ذلك تمت مقارنة قائمة المتسلسلات التي حصل عليها الباحث بقائمة أخرى مجتزأه من قاموس أكسفورد الإنجليزي، والتي تبين من خلال المقارنة أن أكثر من خمسين في المائة من تلك المتسلسلات لم تكن مهذبة. باستخدام هذه الطريقة أخرج لنا البحث قائمة بالمتسلسلات التي تُستخدم للدلالة على سوء الأدب.

من المثير للاهتمام حقّا أن نرى نُدرة في الأبحاث التي تعتمد على المدوَّنات النصوصية في حقل المتلازمات في علم التداولية. من الدراســـات النادرة في هذا الموضوع ما قام به وونغ

(Wong, 2010) من فحص لمدونة هونغ كونغ التفاعلية باللغة الإنجليزيَّة، وذلك بغرض البحث عن المتلازمات المستخدمة للتعبير عن الامتنان.

تركَّز جُلَ اهتمام الباحثين على كيفية استخدام العبارات المتسلسلة في علم التداولية. قام تيركورافي (Terkourafi,2002) بتحليل خمس عشرة ساعة من الحديث العفوي المرسل في اللغة اليونانية، واستنتج من خلال ذلك أن تلك المتسلسلات تُستخدم للدلالة على التأدب أثناء الحديث. في بحث له يهدف إلى دراسة توقعات المتحدثين وعلاقة ذلك بالمتلازمات، أشار كلٌّ من رايتر وريني وفلتشر (Reiter, Rainy & Fulcher , 2005) إلى وجود ارتباط بين استخدام المتلازمات لغرض طلب شيء requests وبين تلبية ما يُطلب من الشخص. بعبارة أخرى، فإن استخدام المتلازمات يؤدي إلى تحقيق نتائج طيبة على الرغم من وجود بعض الفروق الثقافية. ثمة سؤال آخر على درجة عالية من الأهميَّة، وهو عن مدى شيوع المتلازمات في الخطاب التداولي. إننا نرى أن الكفاءة التداولية مقرونة بشكل كبير باستخدام المتلازمات بصورة كبيرة، عطفًا على أهمية تلك المتلازمات في إدراك الجوانب الوظيفية للغة ودرجة تكرارها العالية وشيوعها في الأحاديث العفوية والدور الكبير الذي تلعبه في تكوين مجتمع لغوي. من المثير للدهشة أن تشير البحوث إلى أمرين: الأمر الأول أن ثمة خياراتٍ مطروحة لاستخدام عبارات غير متلازمة، والأمر الآخر أن استخدام المتلازمات يختلف من بيئة ثقافية إلى أخرى. أشار ترافيرسو (Traverso, 2006) على سبيل المثال، إلى أن عدد العبارات المتلازمة التي تُستخدم في طلب خدمة ما يختلف في فرنسا عنه في سوريا في جوانب معينه أثناء التفاوض على الشراء؛ مثل التوسل ومِنْ ثَمَّ الطلب ثم إعادة الطلب قبل أخذ السلعة، وأخيرًا العبارات التي تُقال عند القبول بالشراء. ربما يقود هذا إلى صعوبة تدريس الكفاءة التداولية في لغة ثانية، وذلك بسبب أن أنماط استخدام المتلازمات للحديث عن حادثة بعينها ربما يختلف في مجتمع اللغة الأولى عنه في اللغة الثانية. وعلى هذا الأساس فإن بعض المواقف ربما تتطلب استخدام المزيد من المتلازمات لتحقيق مجموعة من الأهداف التداولية أكثر من غيرها داخل المجتمع الواحد. على سبيل المثال؛ وجدت الدراسة التي أجراها (باردوفي – هارلنغ وآخرون،٢٠١٠)أن طلب شيء ما requests في بيئة أكاديمية يتطلب توظيف القليل من المتلازمات؛ ولكن التعبير عن الشكر والامتنان يتطلب توظيف المزيد من المتلازمات.

من المثير للاهتمام حقّا أن نفكر مليّا في الرؤى التي يكوِّنها المتعلم تجاه استخدام المتلازمات في حقل التداولية. ثمة دراسة رائعة أجراها سيفانو وتزان (Sifanou & Tzanne, 2010)، وجد فيها الباحثان أن ٩٢ في المائة من اليونانيين الذين شاركوا في الاستبيان شعروا بأن استخدام عبارات دارجة مهذبة في قطاع الأعمال مثل "كيف لي أن أساعدك؟" أو "نشكرك على الاتصال بنا" لم تكن

في الواقع صادقة، وإن الغرض منها كان ببساطة التسويق والترويج للمنتَج التجاري. هذه الدرجة من الشك والرِّيبة ربما تكون بذات المستوى أو أقل في ثقافات أخرى. إن الرؤى التي نكوِّنها تجاه بعض المتلازمات التي تُستخدم في بيئة أو ثقافة معينة، لها فوائد تربوية للمختصين في تدريس اللغة أو المتحمسين لفكرة اللغة الإنجليزيَّة كلغة عالمية. عندما طُلب من مجموعة من طلاب اللغة الإنجليزيَّة الكوريين اختيار مجموعة من المتلازمات التي تستخدم في الإنجليزيَّة الأمريكيَّة والأسترالية والبريطانية ومِنْ ثَمَّ إبداء الرأي حيالها، عبّر أكثرهم عن رغبتهم في تعلُّم المتلازمات الشائعة في الإنجليزيَّة الأمريكية أو البريطانية (ديفيس، ٢٠٠٧).

ما الدور الذي تلعبه المتلازمات التداولية في عملية اكتساب اللغة الثانية؟ إن مفهوم الكفاءة التداولية وما يمثله من أهمية لتيسير الكفاءة الاتصالية (انظر باكمان، ١٩٩٠)،يُعدُّ مؤشرًا على أهمية اكتساب المتلازمات بالنسبة إلى علم التداولية. ثمة العديد من البحوث التي تناولت اكتساب العبارات التداولية في اللغة الثانية.

تناولت بعض البحوث المبكرة المتلازمات وطريقة استيعابها وتدارك معانيها. أشار كيكس (Kecskes, 2000) إلى أن المتعلمين يفهمون ابتداءً المعنى الحرفيّ للعبارة "قطعة من الكيك"[١] أو المعنى المسكوك للعبارة "اخرج من هنا"[٢].

قام مجموعة من الباحثين بدراسة الآثار التي يتركها التعرض للغة المستهدفة لبعض الوقت على استخدام العبارات المتلازمة المُستخدمة في علم التداولية.

في الدراسة التي أجراها بارون (Barron,2003) وتتبَّع من خلالها تطور استخدام مجموعة من المتلازمات التداولية لدى متعلمين إنجليزيين للغة الألمانية والذين قضوا عامًا كاملًا في ألمانيا، أشار الباحث إلى أن استخدام المتلازمات لدى هؤلاء الطلاب أصبح أكثر مواءمة ودقة من ذي قبل. وبطريقة مشابهة فقد أوضح (رويفر2005 ,Roever) أنه حتى لو قضى الطالب ثلاثة أشهر من الدراسة في الخارج، فإن ذلك قد أسهم في نجاح هؤلاء في اختيار المتلازمات الملائمة في سلسلة من الاختبارات التي تحتوي على اختيار من متعدد أُجري لمجموعة من الطلاب. أشار باردوفي – هارلنغ وباستوس(Bardovi-Harling & Bastos, 2011) في دراسة أجروها، على أن كثرة التفاعل في بيئة اللغة الثانية قد أسهم في فهم واستخدام المتلازمات بشكل كبير، ولكن لو أخذنا عامل المدة التي يقضيها الطالب في بيئة الدراسة الثانية فإن هذا العامل ليس ذا تأثير بمفرده. تطرَّق باحثون آخرون إلى

(١) تُستخدم عادةً للدلالة على سهولة عمل شيء ما. (المترجم).

(٢) مجازيًّا "اغرب عن وجهي".

ظاهرة تأثير اللغة الأمّ على استخدام المتلازمات في اللغة الثانية. مثال على ذلك ما أورده شاريفيان (Sharifian, 2008)، من أن الطلاب الإيرانيين الذين يتحدثون الفارسية كلغة أُمّ عند الطلب منهم الرد على بعض عبارات الامتنان والشكر باللغة الإنجليزيَّة، ينقلون عبارات مركبة مترجمة من لغتهم الفارسية الأم. أوضح بارون (٢٠٠٣) في دراسة أجراها أن هذا النقل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية يقلُّ تدريجيًّا مع ازدياد وتيرة اكتساب اللغة، مع ميل واضح لدى الطلاب إلى وزن الخيارات المطروحة كافةً والتي تتعلق باستخدام سلاسل مماثلة لتلك المستخدمة في اللغة الهدف، مع إدراكهم بوجود عبارات مشابهة في اللغة الأولى.

اللغة المتلازمة وتدريس الكفاءة التداوليَّة

ما الدور الذي تلعبه المتلازمات في تدريس علم التداولية بشكل عام؟ ثمة العديد من الدراسات التي أُجريت في هذا الموضوع وتركزت على عبارات الشكر (باردوفي– هارلنغ، ٢٠١٢). قام شوير وأدولفز (Schauer & Adolphs, 2006) بالمقارنة بين طريقتين تربويتين في كيفية التعامل مع العبارات التي تدل على الشكر والامتنان، إحداهما تُعنى بالكشف عن المتلازمات في مدونة كانكود (CANCODE)، والأخرى يقوم الطالب فيها بملء فراغ في محادثة بين أشخاص باستخدام السياق العام. وجد الباحثان أن المتحدثين الأصليين في تمرين لإكمال الجمل استخدموا سلاسل ليست موجودة في المدونة، وهذا يعطي دلالة على أهمية وفاعلية التخاطب المباشر . في دراسة أخرى أجراها دي بابلوس أورتيغا (De Pablos-Oretega, 2011) فحص من خلالها مجموعة من العبارات التي تُستخدم في إسداء الشكر والامتنان وردت في أربعة وستين كتابًا مدرسيًّا إسبانيًّا وخلُص إلى نتيجة، مفادها أن تلك الكتب احتوت على عبارات شكر وثناء بأعداد جيدة، ولكنها موجودة بكثافة في كتب المراحل الدراسية الدنيا أكثر من وجودها في المراحل الدراسية العليا. قام الباحثون أيضًا بتقديم نماذج لعبارات الشكر المستخلصة من الكتب لمجموعة من المتحدثين الأصليين للغة ووجدوا أن هؤلاء المتحدثين الأصليين استطاعوا استخدام مجموعة كبيرة من المتسلسلات أكبر من تلك التي حوتها الكتب الدراسية.

أوضحت الدراسات (انظر تاغوتشي، ٢٠١١) أن من المفيد تبنِّي أسلوب الشرح الواضح والصريح لهذه المتلازمات. إن وضع الطلاب في مواقف تهدف إلى رفع مستوى الوعي لديهم ذو فائدة كبيرة؛ خصوصًا إذا طُلب من الطلاب مقارنة مستوى أدائهم مع معيار أداء اللغة المستهدفة وذلك بغرض تشجيعهم على اكتشاف العبارات المألوفة المتداولة. من جهة أخرى، فإن توقع أن يلتقط الطلاب الآليَّة التي تعمل بها "التداولية" وذلك عن طريق بسط بعض النماذج لهم قد يقود إلى

تعلُّم هش، ويُعزى هذا إلى حقيقة أن الطلاب يلتفتون إلى المعنى أكثر من التفاتهم إلى بنية اللغة، إلا إذا طُلب منهم فعل ذلك تحديداً.

إن التدريس المنظم يمكن أن ينجح. هذا يشمل:

• استمع لمحادثة يُستخدم فيها الشكل الذي يُراد تعلُّمه.

– أكمل الفراغات في السياق. على سبيل المثال؛ قم بملء الفراغات في حديث أحد أطراف الكلام المشاركين في المحادثة.

– تقمَّص دور أحد المشاركين

– حل معضلة. ما الذي تقوله في موقف بعينه؟

بعد الشرح الواضح والصريح من الأفضل الانتقال من مستوى المعرفة الظاهرة (الواعية، القابلة للتعلم) إلى مستوى من المعرفة تلقائي (غير واعٍ، يكون التركيز فيه على المهارة). أوضحت الأبحاث أن التمرُّن الزائد يقود إلى السرعة والدقة في استخدام العبارات المألوفة المتداولة على مستوى الفهم والإدراك؛ وكذلك على مستوى الاستخدام. بعض الأنشطة تشمل التالي:

• مهارة في التلقِّي

– استمع ومِنْ ثَمَّ احكم على مدى ملاءَمة تصرف شخص ما في موقف اتصالي متعلق بحالة بعينها.

– استمع ومِنْ ثَمَّ اختر مجموعة من الكلمات من قائمة معينة.

• مهارة في الاستخدام

– تقمَّص أحد الأدوار.

– الانخراط في محادثة منظمة. هنا يتوفر للتلاميذ نوع من التعريف عن طبيعة المحادثة وموضوعها وعدد المشاركين فيها، بالإضافة إلى مجموعة من العبارات الوظيفية لإستخدامها. بعد ذلك يُطلب من هؤلاء التلاميذ استخدام صيغ لُغويَّة مناسبة للسياق.

– إكمال محادثة. يقوم التلاميذ بملء الأجزاء الناقصة في محادثة أو نشاط اتصالي مماثل.

– إكمال قِطَع ناقصة. هنا يقوم التلاميذ بملء الفراغات في نص، وذلك باستخدام كلمات مناسبة.

الخلاصة

أنا على يقين بأن هذا العرض المكثَّف للبحوث التي أُنجزت في موضوع المتلازمات وعلاقتها باللغة المنطوقة استطاع تقديم معلومات على درجة من الأهميَّة، وذلك عن المكانة التي

تتبوأها المتلازمات اللُّغوِيَّة. يظهر لنا أن المتلازمات عنصر مهم من عناصر المحتوى اللُّغوِيّ الموجود في الاتصال المنطوق والذي يحوي بدوره مجموعات كبيرة من الكلمات التي نستخدمها، ويلعب دورًا مُهمًّا في تيسير النطق الفصيح للكلام (وهذا يعني تيسير الفهم أيضًا)، بطريقة تشبه تلك الأهداف التي تتحقق من أي اتصال. ومع هذا، فإن ثمة شعورًا بأننا لا زلنا نتعامل بسطحيَّة شديدة مع موضوع المتلازمات والدور الذي تلعبه في تيسير الكلام. ثمَّة حاجة إلى دراسات مُعمَّقة تتناول بالبحث والتقصِّي تلك المواضيع التي ناقشناها في هذا الباب. هناك حاجة لجمع المزيد من البيانات لفهم أهمية المتلازمات في تحقيق التواصل اللفظي.

هناك العديد من المواضيع والأنماط التي أشار إليها البحث؛ منها:

- هناك أهمية واضحة للمتلازمات في تيسير الكلام.
- تحتوي المتلازمات على نسبة عالية من المفردات التي تُستخدم عادة في الكلام والتي نجدها في سياقات متعددة.
- ربما تشكل المتلازمات عاملًا مُهمًّا من عوامل اكتساب اللغة.
- هناك خصائص صوتية تميز نطق المتلازمات.
- تُعدُّ المتلازمات ركيزة مُهمَّة بحيث تُسْهم في تحقيق أهداف اتصالية، وذلك لعلاقتها المفصلية مع مفهوم الكفاءة الاتِّصالية.

ثمة العديد من الأسئلة التي لا تزال بلا إجابة في كل تلك المجالات التي استعرضناها. ما النسبة الحقيقيَّة للمتلازمات من المجموع الكلي للغة المنطوقة؟ هل وصلنا إلى نقطة بحيث نستطيع الإشارة إلى سلسلة لُغويَّة معينة وندَّعي بكل ثقة أنها سلسلة متلازمة؟ (انظر القسم الثاني من هذا الكتاب). هل ثمة اتفاق على ماهية السلسلة المتلازمة؟ عطفًا على قلة البحوث التي أُجريت على المتلازمات وعلاقتها باللغة المنطوقة؛ فإننا نسأل: كيف لنا أن نطمئنَّ إلى مقولة أن المتلازمات تحتل مكانة مُهمَّة، وكيف لنا أن نعلم ما إذا كان الدماغ يحتفظ بتلك المتلازمات كوحدة واحدة في اللغة المنطوقة؟

نقاط للمناقشة والبحث

١- قم بتلخيص أهمية المتلازمات بالنسبة إلى اللغة المنطوقة بناءً على العرض الذي قُدِّم في هذا الفصل.

٢- هل هناك جوانب للغة المنطوقة لم نتطرق إليها هنا؟

٣- كيف تختلف أهمية المتلازمات في اللغة المنطوقة عنها في اللغة المكتوبة؟ (انظر الفصل السابع في هذا الكتاب).

٤- كان واضحًا لنا في البحوث التي تناولت الطلاقة في اللغة الثانية أن ثمة متغيرات زمانية معينة ترِد باعتبارها مؤشر على الانطلاق في الكلام. هل ترى أن هناك جوانب تتعلق بالطلاقة لم نتطرق لها هنا؟

٥- ركزت الأبحاث التي قام بها وود، (2010a) على الطلاقة اللغوية الخاصة بالكلام. هل لنا أن نفترض أن فوائد اللغة المتلازمة تنسحب على استيعاب المنطوق في اللغة الثانية؟

٦- أغلب الدراسات التي استعرضناها في هذا الفصل تتعلق باللغة الثانية. أيٍ من تلك الدراسات يمكن أن تكون مفيدة في حقل اكتساب اللغة الأولى؟

٧- قم بمراجعة الدراسة التي قام بها وود (٢٠١٠). فكر في دراسة تجريبا تعتمد على الطرق البحثية وما توصل إليها وود بحيث تقود إلى فهم اعمق لظاهرة اللغة المتلازمة وأهميتها في تيسير الطلاقة اللغوية.

٨- حاول القيام بدراسة "اثنوجرافية" تتبع من خلالها أثر اللغة المتلازمة في حقل التداولية. سجل أو دون مادة صوتية في سياق معين ومن ثم حاول تحديد اللغة المتلازمة المهمة التي اُستُخدمت في تلك المادة الصوتية.

٩- قم بالتخطيط لدرس مصمم لتدريس المحتوى الذي تحقيق بعد القيام بالدراسة في الحقل (٨) أعلاه.

١٠- اطلع على مجموعة من الدراسات التي كان التركيز فيها على التداولية والتي استعرضناها هنا في هذا الفصل. هل تتوقع أن تختلف نتائج تلك الدراسات اذا اختلف المشاركون فيها؟ حاول أن تعيد تطبيق احدى تلك الدراسات مستخدماً عينة مختلفة من المشاركين. هل النتائج التي توصلت إليها مشابهة أم مختلفة عن تلك التي وردت في هذه الدراسة التي أعدت محاكاتها؟

الفصل السابع

المتلازمات اللُّغَوِيَّة واللُّغَة المكتوبة – الخطاب الأكاديميّ نموذجًا
Formulaic Language and Written Language- Academic Discourse in Focus

كما سنرى في الفصل الثامن من هذا الكتاب عندما نتحدث عن الحُزَم المُعجَميَّة، فإن دراسة المتلازمات اللُّغَوِيَّة في اللُّغَة المكتوبة يغلب عليها التركيز الشديد على اللُّغَة الأكاديميَّة. ثمة أسباب عديدة لهذا؛ من أهمها ما يتعلق بحقيقة أن مهارة الكتابة من الأسس الرئيسة بالنسبة إلى المهتمين بالجوانب الأكاديميَّة. حتى خارج النطاق الأكاديميّ فإن المتخصصين في مجالات مختلفة على وعي بمتطلبات ومقتضيات الكتابة. أما خارج الإطار الأكاديميّ، فإن ممارسة الكتابة قليلة إلا في حالات تعبئة بعض النماذج أو الرد على بعض الرسائل الإلكترونيَّة أو الرسائل النصِّيَّة.

وكما مرّ بنا في الفصل الخامس، فإن ثمَّة العديد من البحوث العلمية التجريبية وذات الصبغة النفس- لغوية، والتي تناولت المتلازمات اللُّغَوِيَّة وتأثيرها على قدرة الأفراد على القراءة. إن سرعة القراءة، على سبيل المثال، تتأثر بمعرفة القارئ بالمتلازمات اللُّغَوِيَّة التي يتكرر ورودها في النص بشكل كبير. أظهر البحث الذى أجراه بوب (٢٠٠١) على عيِّنة من المتحدثين الأصليين أن العبارات التي تتكون من ثلاث كلمات (مثل I like it) تُعالج في الدماغ بصورة أسرع من مثيلاتها ذات التكرار المنخفض. كذلك أشار إليس وآخرون، (٢٠٠٨) إلى أن العبارات المركَّبة من أفعال متطابقة وصفات مسبوقة بعبارات تضخيم قُرِئَت وعُولجت في الدماغ بشكل مختلف وبطريقة سريعة. وبطريقة مشابهة، فقد كشف كُلٌّ من آرنون وسنايدر (2010) أن العبارات ذات التكرار العالي تُعالج في الدماغ بصورة أسرع من تلك التي تتكرر بدرجة أقل. كشف أيضًا ترنبللي وآخرون

(٢٠١١) النقاب عن أن العبارات التي تحتوي على حُزَم معجميَّة جاهزة قرأت بطريقة أسرع من تلك التي لا تحتوي على حُزَم معجمية، وذلك أثناء نشاط يتطلب من الطالب القراءة الذاتية.

ماهيَّة الكتابة

الكتابة مهارة لُغَويَّة تحمل في طياتها قوة تعبيرية كبيرة. هناك تاريخ طويل للبحث في ماهية الكتابة، وهي اليوم علمٌ بحد ذاته. أشار مُنظِّرو علم الكتابة مثل كريس (Kress, 1994) وللاش (Llach, 2011)، إلى أن الكتابة وسيلة فعالة جدًّا في تطويع اللُّغَة وذلك بغرض نشر المعرفة على نطاق واسع. لاحظ ريمز (Raimes, 2002) ، وهو علَم بارز في الدراسات المتعلقة بالكتابة، إن ما يميز الكتابة عن غيرها يكمن في طبيعتها المعقدة حيث يعمد الكُتَّاب إلى استجلاب الأفكار الخاصة بمادة الكتابة وطرحها للقراء؛ ثم مراقبة ما ينتج عن ذلك بما فيها عملية الكتابة ذاتها:

"بخلاف الكلام، فإن الكتابة لا توفر لنا فرصة طرح الأفكار قبل تقديمها فحسب؛ بل تمنحنا الفرصة للتدقيق في تلك الأفكار واللُّغَة التي نستخدمها. توفر لنا المراجعة وفرصة لإعادة النظر، سواءً الذاتية أم تلك التي تأتي من الآخرين؛ ومن ثَمَّ فإننا نتعلم في لكل لحظة عمليَّة تعديل أو تصحيح نقوم بها." (ص. ٣٠٩)

أصبح فعل القراءة سلوكًا أكثر رسوخًا في المجتمعات والثقافات المعاصرة، وذلك بفضل التطور الكبير في حقل التقنيَّة، التي مكَّنت الناس من التشارك في الأفكار بطريقة سهلة ومُيسَّرة عبر تبادل البيانات والرسائل النَّصيَّة.

تحتل الكتابة في التعليم مكانة مركزية كوسيلة للاتصال والتواصل. تلعب الكتابة دورًا كبيرًا في عمليات القياس والتقويم، وما يتم عادة في المدارس والجامعات من تقويم يعتمد في أساسه على قدرة الطلاب على صياغة أفكارهم على شكل كتابة مقالات أو ملخصات وما شابه ذلك (كونر، ٢٠٠٣؛لكي، ٢٠٠٦؛ للاش، ٢٠١١؛ نيشن، ١٩٩٠؛ بالترج، ٢٠٠٤؛ زهو، ٢٠٠٦)

بالإضافة إلى كل ما ذُكر عن أهمية الكتابة كوسيط للتواصل والاتصال وكذلك أهميتها كأداة للقياس والنجاح الأكاديميّ، فإنها – أي الكتابة – تُعدُّ مُحرِّكًا مهمًّا لعملية اكتساب اللُّغَة الأولى والثانية. يرى للانش (٢٠١١)، على سبيل المثال، أن الكتابة ذات أهمية في اكتساب الحصيلة اللُّغَوِيَّة. أما فيما يتعلق بالكتابة في اللُّغَة الثانية، فإن فعل الكتابة يوفر فرصة لتطبيق وتوظيف تلك المعارف المتعلقة بالنحو والمفردات الخاصة باللُّغَة المستهدفة بالتعلُّم، وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الكتابة وسيلة فعالة في تقوية وتوسيع الحصيلة اللُّغَوِيَّة للمتعلم (للانش، ٢٠١١). ذكر للانش (٢٠١١) أيضًا أن مهارة الكتابة تُستخدم كأداة في قياس الكفاءة اللُّغَوِيَّة، وعلى هذا المبدأ فإن جميع الجامعات

تقريبًا تطلب من طلابها أداء مجموعة من اختبارات القبول وقياس الكفاءة اللُّغَوِيَّة، يكون من ضمنها الكتابة. تركز تلك المقاييس اللُّغَوِيَّة على قواعد اللُّغَة والاستخدام الأمثل للمفردات اللُّغَوِيَّة.

ثمة قبول على مستوى واسع لفكرة أن الكتابة نشاط على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد، خصوصًا في البيئة الأكاديميَّة. يبدو هذا بشكل جليّ على متعلمي اللُّغَة الثانية ممن يعانون صعوبةً في صياغة أعقد الأفكار ويُداخلهم التوجُّس الشديد من أن يظهروا أمام العامة بقدرات لغوية متواضعة، وذلك يعود إلى ضعف في مهارة الكتابة (انظر على سبيل المثال، باكها، ٢٠٠٢؛ باسيتي وكووك، ٢٠٠٥؛ سيلفا، ١٩٩٣). يعود هذا التوجس من قِبل الطلاب المتعلمين إلى حقيقة أن الكتابة؛ خصوصًا الكتابة الأكاديميَّة، تتكون من بُنًى لغوية اصطلاحية وعبارات وتراكيب على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد، لا نراها عادةً إلا في الأجناس العلمية وفروع المعرفة الخاصة.

يُعدُّ استخدام الجمل الاصطلاحية والعبارات المتلازمة من الخصائص البارزة للكتابة الأكاديميَّة. وضَّحَ لويس، (Lewis ٢٠٠٠) تلك الحقيقة بشكل أفضل عندما ذكر أنه "في الكتابة الأكاديميَّة حيث التركيز ينصبُّ على توصيل المعلومة بدقة بين أفراد يشتركون في الخلفية المعرفية في موضوع بعينه، فإن الكلمات المعيارية والعبارات والمتواليات والمتتابعات اللُّغَوِيَّة تصبح مُتطلَّبًا لا غنى عنه في سبيل تحقيق نوع من التواصل الفعّال" (ص. ١٨٩). يمكن أن يُفسَّر هذا على نحو مختلف؛ إذ إن مهارة الكتابة في الحقول الأكاديميَّة تستدعي الحاجة إلى النظر إلى جوانب أخرى أبعد من المهارة في استخدام المفردات والقواعد اللُّغَوِيَّة؛ لتشمل القدرة العالية على استيعاب المزيد من المتلازمات اللُّغَوِيَّة أثناء كتابة النص الأكاديميّ.

تمثل المتلازمات اللُّغَوِيَّة ركيزة من ركائز الكتابة الأكاديميَّة الناجحة؛ لأنها تحوي أنماطًا أساسية تميز الخطاب الأكاديميّ عن غيره، وكذلك لكونها مختصة بالمجالات الأكاديميَّة والحقول المعرفية المختلفة. من الشائع أن تجد أن نقاشًا يدور بين مجموعة من المعلمين وأرباب التقويم التربوي؛ خصوصًا في حقل تعليم اللُّغَة الثانية، يكون محوره موضوعًا كتبه أحد الطلاب يظهر من خلاله مدى "التلقائية والبساطة" في الطرح. لعل جملةً من الجمل تكون صائبة نحويًّا ولكنها غير منطقية وغير مفهومة؛ لأنها – حسب المعايير الأكاديميَّة التي يصعب تحديدها أحيانًا – تستعصي على القراءة كغيرها من المواد الأكاديميَّة. هنا يقدم لنا لويس، (١٩٧٩) مثالًا على ذلك عن طريق بعض الجمل الإطارية والاستهلالية، على النحو التالي:

إن التذمر الشديد الذي نشعر به ونحن نقرأ مقالة لطالب وذلك الإحساس الذي يتسرب داخل ذواتنا هامساً "أعلم ما يعنيه هذا الطالب، ولكن ليست بهذا الشكل الذي قيلت أو كُتبت به"، وهذا يعود إلى فشل الطالب في استخدام مفردة بعينها. بعضٌ من تلك العبارات سهلة وقصيرة

(مثل قولنا: ثانيًا ..... أخيرًا)، وأخرى استهلالية تؤدي وظيفة تداوليَّة (مثل قولنا: وصلنا الآن إلى عدد من التحفظات المهمة). (ص ٢٥٩).

يمكن أن يكون لهذا الانصراف عن الأُطُر المُعتبَرة تأثير كبير على طريقة تقويم ما يكتبه الطلاب في محيط أكاديمي.

لعل البرامج التي تُعنى بتدريس اللُّغَة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة، تهتم بلفت نظر المتعلمين ورفع مستوى الوعي لديهم لوجود أعداد كبيرة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة (انظر جونز وهي وي، ٢٠٠٤). هذا مفهوم طالما أن كتابة نص أكاديمي مقبول من قِبل المتعلمين، مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على استخدام طائفة من الكلمات والمتسلسلات المميّزة للخطاب الأكاديميّ. لاحظ كوي، (Cowie ١٩٩٢) أنه من "المستحيل أن يرتقي أداء الطالب إلى مستوى يكون مقبولًا لمن يتحدثون اللُّغَة الأم، سواء أكان ذلك في الكتابة أم القراءة، ما لم يُلمَّ الطالب بعدد مناسب من العبارات المركبة".

يُنظر إلى القراءة على أنها مهارة تتطلب قدرًا من التلاعب بالألفاظ بصور شتى. أشار كُلٌّ من كوكس يرد وبيرد (٢٠٠٧)، على سبيل المثال، إلى أن الكتابة الأكاديميَّة مقرونة بمعرفة متخصصة في الأجناس الأكاديميَّة (انظر صفحة ١٣٣)، والتي تتضمن معرفة بالمفردات التي تتكرر بصورة دورية. هذا يشمل، بالطبع، المتسلسلات المتلازمة والتي يشكل استخدامها علامة مهمة؛ نظرًا لكونها تُحفظ وتُستدعى من الدماغ على شكل بُنًى كلية. تلك الخاصية التي تميز المتسلسلات المتلازمة قد تساعد في مسألة قراءة النص الأكاديميّ بسهولة؛ وذلك لكونها تيسِّر الألفاظ الدالة على المحتوى المجرد والوشائج المعقدة التي تأتلف بين الأفكار؛ وكذلك الفروق الدقيقة بين الحقيقة المؤكدة والموقف الإنساني المتغير، كل ذلك يُفهم في غمضة عين. إن فعل القراءة – مع ما يستدعيه ذلك من سرعة واستمراريَّة – يعتمد على القدرة على فهم سلسلة من المفردات المألوفة أو تلك المتوقعة، بحيث يُسهم هذا الفهم في مساعدة القارئ في إدراك المعنى الكليّ بدلًا من اللجوء إلى عملية المعالجة الشاقة للكلمات كلٌّ على حِده. في الختام، فإن الكتابة الأكاديميَّة تستدعي العناية بالقواعد اللُّغَوِيَّة والإلمام بالمفردات؛ وكذلك تستدعى معرفة واسعة بالحقول الأكاديميَّة بما تحتويه من عبارات خاصة.

من الواضح أيضًا أن الإلمام بالكتابة في اللُّغَة الثانية لا يستدعي الإلمام بالقواعد اللُّغَوِيَّة والعناية باستخدام مفردات معينة فحسب؛ بل يشمل ذلك القدرة على التعبير بطريقة تُرضي توقعات وتطلعات القراءة، وذلك باستخدام طائفة كبيرة من العبارات المتلازمة التي تصف حقلًا معرفيًّا بعينه. أشار هايلاند (٢٠٠٨) إلى أن الوعي المتواضع ونقص المهارة في استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة، يمثلان مشكلة لمن يكتب باللُّغَة الثانية في المجالات الأكاديميَّة. إن المهارة في استخدام المتلازمات

اللُّغَوِيَّة أثناء الكتابة في المجال الأكاديميّ، تساعد في تأليف ونشر نص منطقي مترابط الأجزاء، وإن غياب تلك المتلازمات أو استخدامها بطريقة خاطئة قد يشير إلى أن النص رديء وغريب نوعًا ما.

تتميز النصوص المكتوبة في المجالات الأكاديميَّة باحتوائها على مجموعات محددة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة. لقد أبان البحث الذي أعده إليس وآخرون (٢٠٠٨) أن الدراسات التي عُملت في ميدان تعلم اللُّغَة الإنجليزيَّة للأغراض الأكاديميَّة، أشارت بوضوح إلى أن كل حقل أكاديمي يمتاز بوجود مجموعة من العبارات المركبة والتي يتكرر استخدامها. من الطبيعي أن تتطلب الكتابة الفاعلة في ميدان أكاديميّ بعينه قدرًا من المعرفة للعبارات المركبة عالية التكرار. أشار إليس وآخرون (٢٠٠٨) إلى أن الكاتب ربما يمتلك مقدرة لغوية عالية تمكِّنه من معرفة قواعد اللُّغَة ومفرداتها، والتي تساعده في صياغة مجموعة من الجمل التي نكتشف أنها غير جيدة وتفتقر للدقة. إن التحدي الذي يبرز عند صياغة موضوع في مجال أكاديمي بعينه يمكن أن يُعزى جزئيًّا إلى نقص في الوعي بشريحة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة التي تختص بهذا المجال. أوضح إليس وآخرون (٢٠٠٨) أيضًا إلى أنه بالإضافة إلى التحكم بقواعد اللُّغَة والمفردات، فإن من يكتب باللُّغَة الثانية يتعين عليه أن يستخدم مجموعة من المتسلسلات المتلازمة المفيدة، والتي تقود بدورها إلى بروز النص بطريقة تحاكي تلك النصوص التي يكتبها المتحدثون باللُّغَة كلغة أُمّ. بيَّنَ لي (وشميت ٢٠٠٩) (Li & Schmitt, 2009) أن الأنماط الجاهزة حاضرة بكثرة في الخطاب الأكاديميّ. تؤدي تلك الأنماط وظائف محددة ويُعوَّل عليها كثيرًا في بناء النص الأكاديميّ؛ ولذا فليس بمستغرب أن تكون قلة استخدام تلك الأنماط مؤشرًا على عدم نضج الكاتب وعدم تمكُّنه. في ضوء ذلك يتبين لنا أن تعلُّم الكتابة بشكل فعَّال يستند على فكرة إدماج أكبر قدر من المتلازمات اللُّغَوِيَّة أثناء الكتابة، وأي ضعف في استخدام تلك المتلازمات سيؤدي حتمًا إلى نوع من الكتابة يفتقد إلى الدقة. قد تكون الكتابة الخالية من المتلازمات اللُّغَوِيَّة صائبة نحويًّا؛ ولكننا نستطيع الحكم عليها بأنها غير مألوفة نوعًا ما (لي وشميت، ٢٠٠٩).

من الواضح الآن أن المتلازمات اللُّغَوِيَّة تلعب دورًا أساسيًّا في مجال الكتابة الأكاديميَّة. لا بد أن يعي من يكتب بلغة غير لغته الأم أن عليه أن يبدع في استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة الشائعة في مجال علمي معين أو حقل أكاديمي، مع ما يميز تلك المتلازمات من تعقيد في بنيتها أو وظائفها التي تؤديها. يُعدُّ استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة مُهمًّا في كتابة نصوصٍ مترابطة وعلى درجة عالية من الأهمية. هذا يعني أن على من يكتب بلغة ثانية أن يمتلك المهارة في استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة، وإن أي خطأ في استخدام تلك المتلازمات يمثل إخفاقًا أكاديميًّا لا يقل سوءًا عن مجرد إغفال تلك المتلازمات وعدم استخدامها، وهذا قد يؤدي إلى اعتبار الكاتب لا ينتمي لهذا المجال (هاندل ٢٠٠٨، (Handl). بالإضافة إلى الاستخدام الجيد والمتكرر للمتلازمات اللُّغَوِيَّة من قِبل المتعلمين

فإنه يتحتَّم عليهم الإلمام بقدر كبير من هذه المتلازمات. من الواضح أيضًا أن الاستخدام المتكرر لفئة محددة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة وتجنب استخدام فئات أخرى قد يؤدي إلى ضعف واضح في الكتابة. ذكرت غرانجر (١٩٩٨) أن "الغرابة التي تتسم بها كتابة بعض الطلاب الأجانب تُعزَى إلى افتقارها للمركبات اللُّغَوِيَّة الجاهزة، إلا أنه يمكن أن تُعزى أيضًا إلى المبالغة الشديدة في استخدامها" (ص. ١٥٥). في السياق ذاته، أشار هايلند (٢٠٠٦) إلى أن المتعلمين للغة الثانية يستندون إلى مجموعة ضئيلة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة – ربما لسبب وهو تجنُّب الأخطاء النحوية – وهذا بدوره يقود إلى ظهور نوع من الكتابة يتسم بالتكرار. أشارت باكوت (٢٠٠٨) (Paqout) إلى أن الغرابة والسطحية التي تظهر على كتابة بعض المتحدثين باللُّغَة الإنجليزيَّة تعود في مجملها إلى وجود نزعة لدى هؤلاء لاستخدام قدر محدد من العبارات المتلازمة بصورة متكررة، والتقليل من استخدام مجموعة كبيرة من العبارات المتجاورة" (ص. ١٠٢).

نظرة تاريخيَّة

فيما يتعلق بالخطاب الأكاديميّ، فإننا على يقين أن مهارة الكتابة مقترنة بالاستخدام الأمثل للمتلازمات اللُّغَوِيَّة، وقد تبلور هذا الرأي منذ الثمانينيات من القرن المنصرم (بامر، ١٩٨٣ ,Bamber؛ ومَكُّوللي ١٩٨٥ ,McCulley). لاحظ بعض الباحثين أن هناك بعض المفردات والعبارات المركبة تظهر بصورة متكررة في المجال الأكاديميّ أكثر من غيره من المجالات (سيمبسون–فلاخ واليس، ٢٠١٢؛ كوكسهيد، ٢٠٠٠). يعود السبب في ظهور عدة بحوث في هذا المجال إلى الحقيقة المتمثلة في كون إتقان الخطاب الأكاديميّ يمثل تحديًا للمتحدثين الأصليين للغة ولمن يتحدث بها كلغة ثانية على حدٍّ سواء، إلا أن ذلك التحدي يتعاظم في حالة من يتحدث بها كلغة ثانية، وذلك بسبب ما يعانيه هؤلاء من مصاعب في ادراك أوجه اللُّغَة المتعددة، سواء على مستوى الفهم أم الاستخدام.

أشارت العديد من الدراسات – والتي استندت إلى وسائل تحليل النصوص الحاسوبيَّة – إلى بعض العقبات والتحديات التي تعترض طلاب اللُّغَة الإنجليزيَّة كلغة ثانية عند ممارسة الكتابة الأكاديميَّة. في الواقع، فقد اُستُخدمت المدوَّنات الحاسوبية في دراسة النصوص التي يكتبها متحدثون أصليون وآخرون من ذوي الكفاءة العالية في مجالات أكاديمية شتى (Biber& Barbieri, 2007; Hyland, 1998) Poos & Simpson, 2002) ظهرت كذلك المُدوَّنات الحاسوبيَّة وشاع استخدامها في دراسة اللُّغَة لفترة وجيزة، قبل أن تنتشر مرة أخرى أوائل ١٩٩٠م (غرانجر، ١٩٩٨). بعد عدة عقود على بدء استخدام المدونات النصوصية للطلاب، اُستُخدمت تلك المدونات

في دراسة الخطاب الأكاديميّ لمستخدمي اللُّغَة؛ وكذلك للتفرقة بين مَنْ يكتب باللُّغَة الإنجليزيَّة كلغة ثانية ومن يكتبها كلغة أولى والسبل المتعددة في ذلك (Altenberg & Tapper, 1998; Granger & Rayson, 1998; Salazar & Verdaguer, 2009; Vertanen, 1998; Yeung, 2009). أهم تلك الدراسات ما قام به يونغ ٢٠٠٩ (Yeung) من تحليل لكيفية استخدام كلمة (besides) في مدونة نصوصية لكُتَّاب متمرسين، ومقارنتها بمدونة نصوصية لطلاب وذلك بغرض رصد أوجه الاختلاف. خلُصت الدراسة إلى نتيجة واحدة، وهي أن طلاب اللُّغَة الثانية يُفْرطون في استخدام هذه المفردة، ويستخدمونها بكثافة لتؤدي معنًى واحدًا وهو "بالإضافة إلى"، بينما أحجم الكُتَّاب المتمرسون عن استخدامها لهذا الغرض. ثمة بحث مشابه قام به فيرتانين ١٩٩٨ (Virtanen)، ركز الباحث على دراسة الأسئلة المباشرة في مجموعة من المقالات كتبها متحدثون أصليون باللُّغَة الإنجليزيَّة وآخرون يتحدثون بها كلغة ثانية. كشف فيرتانين النقاب عن أن من يتحدثون اللُّغَة الإنجليزيَّة كلغة ثانية يميلون إلى استخدام الأسئلة المباشرة بصورة مكثفة أثناء الكتابة، مقارنةً بمن يتحدثون الإنجليزيَّة كلغة أولى. في إطار مشابه أشار كُلٌّ من جرانجر ورايسون (١٩٩٨) ، إلى أن من يكتب باللُّغَة الإنجليزيَّة كلغة ثانية في الإطار الأكاديميّ يستخدم عبارات عامية دارجة عند الكتابة، ويتجنبون استخدام أساليب معتمدة في الكتابة الأكاديميَّة.

نظرة على المُدوَّنات النُّصُوصيَّة الخاصة بالطلاب

قام باحثون بدراسة الاختلافات التي تنشأ عند استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة في الكتابة الأكاديميَّة وتأثير اختلاف مستويات الكفاءة اللُّغَوِيَّة على ذلك. على سبيل المثال أشار؛ لِفي ٢٠٠٣ (Levy) إلى أن طلاب ما بعد الثانوية العامة المتميزين يستخدمون الحُزَم اللُّغَوِيَّة التي تؤدي وظيفة الربط بين أجزاء الخطاب (مثل عبارات *من جهة أخرى on the other hand*، *في ذات الوقت* at the same time)، مقارنةً بالطلاب الأقل تميزًا. في إطار مشابه كشف كونر (١٩٩٠) وفيرس (١٩٩٤) النقاب عن أن من يكتب باللُّغَة الثانية من المتميزين يقوم عادةً باستخدام بعض الصيغ أكثر من غيرها؛ مثل العبارات التي تتكون من حروف الجر والعبارات المبنية للمجهول والجمل الإسمية. كما أشرنا سابقًا، فإن ثمة دراسة مهمة قام بها بويرز وآخرون (٢٠٠٦)؛ وذلك لقياس درجة تأثير تدريس اللُّغَة المتلازمة المكثف على الطلاقة اللُّغَوِيَّة وذلك باستخدام منهج بحثي تجريبي. أشارت الدراسة إلى أن ثمة ارتباطًا بين تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة والتركيز بفاعلية والكفاءة اللُّغَوِيَّة، كما قرر ذلك مجموعة من الخبراء في هذا الشأن. ساعدتنا هذه الدراسات في فهم أكبر لتلك الحالات التي تمثل صعوبة بالغة بالنسبة إلى من يكتب بلغة غير لغته الأصلية، وفي الوقت ذاته ، أسهمت تلك

البحوث في تبيان المواضع التي يمكن أن يُسهم التدريس المكثف لتلك الجمل المتلازمة في تسريع وتيرة إلمام هؤلاء الطلاب بالكتابة. استخدم آبل – وُود (Appel & Wood, in press) مدونة نصوصية لمجموعة من كتابات الطلاب في احد الاختبارات والمُستلّة من أرشيف المركز الكندي للقياس والتقويم (CAEL)؛ بغرض مقارنة مستويات الطلاب في الكتابة والوقوف على الفروق بين الطلاب في كيفية استخدام التراكيب اللُّغَوِيَّة المتكررة. يطلب المركز (CAEL) ممن يتقدم إلى لأداء الاختبار قراءة العديد من النصوص الأكاديميَّة حول موضوع بعينه ومن ثم الاستماع إلى شرح مختصر حول الموضوع، وبعد ذلك كتابة مقالة مبسطة تكون جوابًا لسؤال يُطرح على الطالب. وبعد تحليل البيانات الكمِّيَّة والكيفيَّة، وذلك على ضوء النموذج الذي اقترحه كُلٌّ من بايبرBiber وجوهانسون Johansson وليتش Leech وكُنْراد Conrad وفينقان (١٩٩٩) Finegan لتصنيف الحُزَم المُعجَميَّة وظيفيًّا (راجع الفصل الثامن)، كشف الباحثان النقاب عن أن الطلاب ضعيفي المستوى يميلون لاستخدام التراكيب اللُّغَوِيَّة التي تستخدم عادة في التعبير عن الذات أو تلك التي تُستخدم في ترتيب وتنظيم النص. وجد الباحثان أيضًا نمطًا آخر يتمثل في جنوح هؤلاء الطلاب إلى نسخ العبارات المركبة كما هي– مفردة مفردة – من النصوص التي قرأوها في مقالاتهم التي يكتبونها. الطلاب المتميزون، من جهة أخرى، لم يعتمدوا على المُعطَى اللغوي الذي قرأوه كثيرًا، وكان تركيزهم مُنصبًّا على التراكيب اللُّغَوِيَّة التي تفي بوظيفة مرجعية.

في دراسة تشبه تلك التي أنجزها آبل وُود (جاهز للنشر) قام كُلٌّ من ستيبلز Staples وإغبيرت Egbert وبايبر Biber ومكليرMcClair (٢٠١٣)، بتحليل المتسلسلات المتلازمة ومقارنتها بأداء المتقدمين للاختبار في الجزء المخصص للكتابة في اختبار التوفل. قام الباحثون هنا بدراسة سبل استخدام الحُزَم المُعجَميَّة من قِبل الطلاب على ثلاثة مستويات من الكفاءة اللُّغَوِيَّة، وذلك باستخدام التصنيف الوظيفي الذي اقترحه بايبر وآخرون (١٩٩٩). أظهرت نتيجة الدراسة أن مُتدنِّي المستوى من الطلاب يميلون إلى استخدام العدد الأكبر من تلك الحُزَم المُعجَميَّة؛ ولكن الكثير منها عبارة عن اقتباس من العبارات الواردة في التعليمات التي تُقال عادة عند فاتحة كل سؤال.

هناك دراسة مهمة أجراها اديل وإيرمان (٢٠١٢) Adel & Erman حول استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة في السياق الأكاديميّ. قام الباحثان بمقارنة الحزم المُعجَميَّة في مدوَّنة نصوصية ضخمة من إعداد مجموعة من الدارسين للغة الإنجليزيَّة من الجنسية السويدية، بأخرى لطلاب لغتهم الأُمّ الإنجليزيَّة ويدرسون في جامعة بريطانية. أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الإنجليز استخدموا مجموعة كبيرة ومتنوعة من الحُزم المُعجَميَّة أثناء الكتابة، بعضٌ منها اُستُخدم لغرض دعم أو تلطيف موقف الكاتب حيال القضية المطروحة.

ثمة دراسة أخرى كثيرة الاقتباس حول المتلازمات اللُّغَوِيَّة في مجال الكتابة باللُّغَة الثانية قام بها كُلٌّ من تشن وبيكر (Chen & Baker ,2010) ، وهدفت إلى دراسة الحُزَم المُعجَميَّة في اللغتين: الأولى والثانية. قام الباحثان بالمقارنة بين الحزم المُعجَميَّة في مدونة للكتب الأكاديميَّة المنشورة وأخرى موجودة في مدونتين حوت كتابات مجموعة من الطلاب، وذلك باستخدام مناهج البحث العلمي المعيارية (راجع الفصل الثامن من هذا الكتاب). لم يكن مثيرًا للاستغراب أن تشير النتائج إلى أن المدونات الخاصة بالنصوص المنشورة حوت على طائفة كبيرة ومتنوعة من الحزم المُعجَميَّة أكثر مما حوته المدونة الخاصة بكتابات الطلاب. نشير أيضًا إلى أن بعض الحُزَم المُعجَميَّة التي اُستُخدمت بكثافة في مدونة النصوص المنشورة ظهرت في المدونة الخاصة بالطلاب ولكن بدرجة أقل كثافة. ثمة نتيجة أخرى تستحق أن نذكرها هنا، وهي أن طلاب اللُّغَة الثانية بالغوا في استخدام بعض الحُزَم المُعجَميَّة والتي لم تُستخدم إلا نادرًا في النصوص المنشورة.

هناك مؤشرات محدودة على فاعليَّة تدريس المتلازمات في تحسين الكتابة الأكاديميَّة لدى الطلاب. في سبيل الوقوف على مدى فاعلية تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة بطريقة مباشرة في سياق تدريس اللُّغَة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة، ما قام به كُلٌّ من الحسن ووُدْ (٢٠١٥) (Al Hassan & Wood). اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من الطلاب الدارسين للغة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة، وهم ينخرطون في حلقة دراسية مكثفة ركزت على تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة. قُدم للطلاب مجموعة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة المفيدة بطريقة مباشرة والتي تُستخدم عادة في وصف رسوم بيانية خطِّيَّة، وبعد ذلك خضع الطلاب لسلسة من الاختبارات القبلِية والبَعدية والمؤجلة التي عُقدت بعد ذلك بأسابيع، وتهدف إلى استخلاص عينة من الكتابة تعكس أهمية هذا النوع من الكتابة الأكاديميَّة المتخصصة. طُلب بعد ذلك من ثلاثة مُحكِّمين تصحيح الاختبارات هذه من ناحية جودة الكتابة. أشارت النتيجة إلى أن استخدام المشاركين في الدراسة للمتلازمات اللُّغَوِيَّة بطريقة صحيحة ازدادت وتيرته وكان ذلك واضحًا في نتيجة الاختبار البَعدي والمؤجل، عكس ذلك التقييم العالي لكتابة الطلاب من قِبل المحكمين. دلت هذه النتائج على أنه من الممكن تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة الخاصة بالخطاب الأكاديميّ بنجاح، ودلَّت كذلك على أن الاستخدام المكثف لهذه المتسلسلات من شأنه أن يؤثر إيجابًا على جودة الكتابة.

عرض لبعض الدراسات المُهمَّة وقوائم بالعبارات المُركَّبة

ظهرت – علاوة على الدراسات التي أُنجزت في موضوع الحُزم المُعجَميَّة – العديد من الدراسات النصوصية التي اهتمت بتطوير قوائم تحتوى على العديد من المتلازمات اللُّغَوِيَّة وذلك

تحت مسميات مختلفة، بناءً إما على الطريقة التي تمَّ بها استخلاص تلك المتلازمات وإما بناءً على طبيعة تلك المتلازمات .ركزت تلك الدراسات على اللُّغَة الأكاديميَّة المكتوبة إلى حدٍّ ما؛ ولذا فمن الضروري الوقوف على تلك الدراسات، ومعرفة الطريقة التي تمت بها عملية انتقاء وعزل تلك المتلازمات والنتائج التي تمخضت عن ذلك. سنقوم بإجراء وصف مقتضب لكل دراسة على حِدَة، متبوعة بسلسلة من ثلاثين عبارة متكررة وردت في كل دراسة وذلك بشكل تنازليّ.

قام ليو (٢٠١٢) بإجراء دراسة من عدة مصادر نصوصية، ركز فيها بشكل خاص على الكتابة الأكاديميَّة. قام الباحث بالبحث في المدونة الأمريكية للنصوص الإنجليزيَّة الحديثة (المعروفة اختصارًا بـ COCA)، والمدونة الوطنية البريطانية (والمعروفة اختصارًا بـ BNC)، وذلك بحثًا عن ما أسماه العبارات المركبة (MWC). وبطريقة تشبه ما توصل إليه كُلٌّ من سيمبسون-فلاخ وإليس (٢٠١٠)، فقد لاحظ ليو أن البحوث التي أُنجزت في حقل الحُزَم المُعجَميَّة أفضت إلى قوائم تحتوي على تراكيب مبتسرة وليست ذات منفعة عملية. كحلٍّ لهذه المعضلة اقترح ليو (٢٠١٢) أن يكون هناك تحول في الاهتمام بحيث ينحو باتجاه تبنِّي مجموعة من المعايير تراعي مبدأ التركيز على التراكيب الدَّارجة والأكثر استخدامًا (انظر على سبيل المثال إليس ٢٠٠٢). بعبارة أخرى، فإنه بعد استخلاص مجموعة من العبارات المركبة من مدونة بناءً على درجة التكرار والانتشار، فإن على الباحث أن يقوم بفحص ومن ثَمَّ اختيار مجموعة من التراكيب من بين عدد من التراكيب الناقصة نحويًّا ودلاليًّا. يهدف الباحث من هذا الإجراء إلى البحث عن مجموعة كبيرة من المتسلسلات المتلازمة، بما في ذلك المسكوكات والأفعال المركبة بالإضافة إلى الحُزَم المُعجَميَّة. نتج عن ذلك قائمة طويلة من ٢٢٨ عبارة مركبة ـ الجدول التالي (١ , ٧) يحتوى على أكثر هذه العبارات تكرارًا.

جدول رقم (١ , ٧). أكثر العبارات المركبة تكرارًا، مقتبسة من دراسة ليو (٢٠١٢، ص ٣٣).

such as x	مثل (شيء)
for example	على سبيل المثال
as well as	بالإضافة إلى
X suggest that	يعتقد (فلان) أن
(according to X	بناءً على ما ذكره (فلان
(be based on)	مبنيٌّ على
there be	سيكون هناك (شيء)
(there be no X	لن يكون هناك (شيء
A/the large/small number of	عدد كبير/ ضخم من

out of X	بعيدًا عن (كذا)
one of X	أحد (الأشخاص/ الأشياء)
X show that	وضَّح (فلان) بأن
be/ be able to X	يستطيع فعل (كذا)
focus on X	يركز على (شيء)
As a part of X	كجزء من (كذا)
X argue that	يناقش (فلان)
(In addition(to)	بالإضافة (إلى
(modal verb) lead to X	(فعل مساعد) يقود إلى
the fact that X	حقيقة أن (كذا)
(be associated with X)	متعلق بـ (كذا)
In order to X	من أجل (كذا)
be used to VP /in/as	تستخدم (فعل)/ في/ من أجل (كذا)
(to) deal with	يتعامل مع (صفة + اسم)
tend to VP	يميل إلى (جملة فعلية)
NP say that	ذكر (جملة إسمية) أن
the use of (determiner+ noun)	استخدام (صفة + اسم)
in fact	في الحقيقة
refer/ (be) referred to (as) (determiner + noun)	يشير إلى/ يُشار إليه بـ (صفة + اسم)
NP indicate that	يشير (جملة إسمية) إلى أن
In + the name of a country/ state/ region (e.g., the U.S)	في + اسم دولة/ ولاية/ منطقة (مثل وصف مدينة في الولايات المتحدة)

قام سيمبسون- فلاخ وإليس (٢٠١٠) بوضع قائمة بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة والتي أطلقوا عليها مُسمَّى "قائمة الصيَغ المركبة اللُّغَوِيَّة". وُضعت هذه القائمة لتراعي بعض المشكلات التي عبر عنها ليو (2012) حول الجُزَم المُعجَميَّة، من قَبيل كونها تمثل تراكيب ناقصة وتفتقر إلى الوضوح وغير ذات نفع للطالب. قام سيمبسون- فلاخ و إليس (٢٠١٠) ببناء مدونة ضخمة تحوي نماذج من اللُّغَة الأكاديميَّة المنطوقة والمكتوبة مُستلَّة من مصادر متنوعة؛ ومن ثَمَّ توظيف معايير متعددة لاستخلاص قائمة بالمتلازمات. تتكون المدونة الأكاديميَّة للكتابة من سلسلة من المقالات الأكاديميَّة مجموعة في مدونة هايلند (٢٠٠٤) والتي تربو على ١,٢ مليون كلمة؛ بالإضافة إلى مجموعة من الملفات المنتقاة من المدونة الوطنية البريطانية والتي تشمل بدورها عدة مواضيع

أكاديمية. قام الباحثان بعد ذلك باستخراج المتسلسلات المكونة من ثلاث وأربع وخمس كلمات من المدونة، والتي تتكرر أكثر من عشر مرات لكل مليون كلمة. بعد ذلك استخدم الباحثان مقياس الاحتمال log-likelihood؛ وذلك لمقارنة المتسلسلات الموجودة في المدونة الأكاديميَّة التي أنشئُوها بمدونة أخرى للأغراض غير الأكاديميَّة، وذلك بغرض التأكد من أن المتسلسلات التي استخلصوها ذات طبيعة أكاديميَّة. استخدموا معيارًا آخر يتعلق بدرجة انتشار المتسلسلة، بحيث يستلزم أن تكون المتسلسلة اللُّغَوِيَّة متكررة أكثر من عشر مرات لكل مليون كلمة، وموجودة على الأقل في ثلاثة تخصصات أكاديميَّة من أصل أربعة. بعد هذين الإجراءين قام الباحثان بتطبيق اختبار الترابط بين أجزاء المتلازمة، الذي يُعرف اختصارًا بـ MI والذي يقيس مدى ترابط الكلمات الموجودة في المدونة، وأن تكرار ورودها بعضها مع البعض ليس وليد الصدفة. استخدم الباحثان سيمبسون- فلاخ و إليس هذا المعيار لإزالة العديد من المواد المتلازمة من القائمة النهائية. بعد ذلك قاما بانتقاء مجموعة من هذه المتسلسلات بشكل عشوائي من القائمة وتطبيق وحدة قياس مركبة؛ وذلك لتحديد مدى فاعلية تدريسها للطلاب على النحو التالي:

" بعد ذلك طلبنا من عشرين متخصصًا في تدريس وقياس اللُّغَة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة من ذوي الخبرة وممن يعملون في معهد اللُّغَة الإنجليزيَّة التابع لجامعة متشيغن، أن يقيِّموا هذه العبارات المركبة على مقياس من خمس درجات يبدأ بـ ١(لا أتفق مطلقاً) وينتهي بـ ٥ (أتفق تماماً) بناءً على التالي:

١- هل تعتقد أن العبارة المعطاة تتشكل من كلمات متلازمة أو عبارة ثابتة لا تتبدل أو سلسلة متتابعة أم لا. كان عدد المُحكِّمين ستة وكانت درجة التجانس بينهم a=0.77 .

٢- هل تعتقد أن العبارة المعطاة ذات معنى مترابط أو وظيفة محددة أم لا. كان عدد المحكمين تسعة وكانت درجة التجانس في الحكم بينهم a=0.67 .

٣- هل تعتقد أن العبارة تستحق أن تُدرس للطلاب كمصطلح على درجة عالية من الأهمية أم لا. كان عدد المحكمين ستة وكانت درجة التجانس في الحم بينهم تربو على a=0.83.

بناءً على دراسة سيمبسون- فلاخ وإليس، فإن أهم المركبات اللُّغَوِيَّة في اللُّغَة المكتوبة جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٢ , ٧). قائمة بأكثر المركبات اللغوية الأكاديمية تكراراً مقتبسة من سيمبسون–فلاخ وإليس (٢٠١٢).

on the other hand	من جهة أخرى
due to the fact that	يعود ذلك إلى الحقيقة المتمثلة ف
on the other hand the	من جهة أخرى الـ
it should be noted	يجب أن يُؤخذ في الاعتبار أن
it is not possible to	ليس مستحيلًا أن
a wide range of	مجالًا واسعًا من
there are a number	ثمة مجموعة من
in such a way that	بطريقة ما بحيث
take into account the	يأخذ بعين الاعتبار الـ
as can be seen	كما يُرى
it is clear that	من الواضح أن
take into account	يأخذ بعين الاعتبار
can be used to	يمكن أن تُستخدم في
in this paper we	نحن في هذه الورقة
are likely to	من المحتمل أن
in the next section	في القسم الثاني
a large number of	عدد كبير من
the United Kingdom	المملكة المتحدة
on the basis of the	على أساس من
that there is no	بما أنه لا يوجد شيء
over a period of	خلال فترة زمنية
as a result of the	كنتيجة لـ
can be seen in	يمكن رؤيتها في
a wide range of	مجالًا واسعًا
there are a number	ثمة عدد من
it is interesting to	من المثير حقًّا
it is impossible to	من المستحيل أن
it is obvious that	من الواضح أن
it is possible to	من الممكن أن
it is not possible	من غير الممكن

في بحث يهدف إلى استخلاص اللُّغَة المتلازمة في اللُّغَة الأكاديميَّة المكتوبة ويستند على المدونات النصوصية، قام وود وآبل (٢٠١٤) باتِّباع أسلوب مختلف للنظر في موضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة وإمكانية تدريسها ومدى علاقتها بالواقع الأكاديميّ. استخدم الباحثان مصطلح التركيب المتعدد المفردات الذي استخدمه ليو (٢٠١٢)، وقاما باستخلاص المكوِّنات اللُّغَوِيَّة المتلازمة من مدونة نصوصية حوت كتبًا دراسية في مجالَي الاقتصاد والهندسة، وهي الكتب التي تمثل مادة للقراءة ومقدمة للكتابة الأكاديميَّة التي يتعرض لها عادةً طلاب اللُّغَة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة. لاحظ الباحثان أن الاقتصاد والهندسة يمثلان الأكثر شهرة بين التخصصات الجامعيَّة بالنسبة لدارسي اللُّغَة الإنجليزيَّة كلغة أكاديميَّة، وأن الكتب الدراسيَّة لهذين التخصصين ممثلة للمجال الأكاديميّ أكثر من المدونات الأخرى التي تركز على مواد أكاديمية بعينها وتحتوي على مقالات علميَّة منشورة في المجلات. تحتوي نتائج التحليل على نصوص من مواد أكاديمية شتى من قَبيل الرياضيات والاقتصاد وهلُمَّ جرًّا. جرى نسخ كل كتاب وتهيئته رقميًّا، وعلى هذا الأساس أُنشئت مدونة من ١,٦ مليون كلمة مستخلصه من عشرة كتب، موزعة بشكلٍ متساوٍ بين ما هو مطلوب دراسته وما هو متروك للطالب في السنة الأولى لتخصُّصَي الهندسة والاقتصاد. أُزيلت التمارين الملحقة بأجزاء الكتاب وكذلك الأنشطة وغيرها من المدونة. اختيرت التراكيب المتعددة المفردات إذ تكررت أكثر من ٢٥ مرة في كل مليون كلمة، على أن تكون موجودة في كتابين على الأقل، أي بواقع كتاب واحد لكل تخصص.

بعد تكوين القائمة التي تشمل متسلسلات من أربع كلمات جرى تحليلها؛ للوقوف على ما إذا كانت تلك المتسلسلات المكونة من أربع كلمات يمكن إدراكها على أنها مكونة من ثلاث كلمات فقط مع وجود عناصر متغيرة على جانبيها (مثل كنتيجة لـ as a result of/the). استُخدمت منهجيتان للتحليل، وذلك بغرض تنقيح القائمة الأصلية المكونة من متسلسلات ذات أربع كلمات. الطريقة الأولى تعتمد على تجزئة المتسلسلات المكونة من أربع كلمات إلى بنيتها الأصلية بحيث تصبح مكونة من ثلاث كلمات فقط (من ١ إلى ٣ ، ومن ٢ إلى ٤). جرى قياس درجة التكرار لكل سلسلة مكونة من ثلاث كلمات على حدةٍ، فمتسلسلة مكونة من أربع كلمات مثل (as long as the) يمكن تقسيمها إلى جزأين، الجزء الأول مكون من as long as، والجزء الثاني مكون من long as the. دلت نتائج قياس درجة التكرار أن الجزء الأول as long as متكرر الحدوث بكثرة مقارنة بالجزء الثاني long as the. هذا يعطي دليلًا على أن المتسلسلة المكونة من أربع كلمات لا تعدو كونها متسلسلة من ثلاث كلمات أُضيفت إليها كلمة رابعة (the) عند نهاية المتسلسلة. الطريقة الثانية التي اُستُخدمت للدلالة على أن المتسلسلة المكونة من أربع كلمات هي في الأصل متسلسلة من ثلاث كلمات فقط، تستدعي

دراسة عامل التداخل الناشئ مع المتسلسلات الأخرى. عندما نجد متسلسلتين لغويتين متطابقتين في ثلاث كلمات وتختلفان في الكلمة الرابعة، فإن الكلمات الثلاث تُستخدم كتركيب جذري مشترك. على سبيل المثال، فإن المتسلسلتين at the end of و the end of the تُدمجان في متسلسلة واحدة (at) the end of (the).

انتهى المطاف بالباحثين إلى وضع قائمتين: الأولى مكونة من متسلسلات ذات أربع كلمات والأخرى مكونة من ثلاث كلمات. يتضمن الجدول التالي رقم (٧,٣) قائمة بأكثر المتسلسلات المكونة من ثلاث كلمات تكرارًا. لاحظ أننا استخدمنا الأقواس للدلالة على الاختلاف بين المتسلسلات من حيث احتوائها على ثلاث أو أربع مفردات:

جدول رقم (٧,٣). أكثر التراكيب المتسلسلة تكرارًا حسب تصنيف وود وآبل (٢٠١٤).

كما هو (واضح/ بيّن/ جليّ) في الجدول رقم	(shown/as/illustrated) in figure #
(يكون/ في) العدد	(is/to) the number of
نُوقشت في الفصل رقم	(discussed) in section #
(كما) في المثال رقم	(as) in example #
(نُوقشت) في الجزء رقم (نحن)	(discussed) in chapter # (we)
تكلفة (الـ)	the cost of (the)
في حالة (كذا)	in this case (the)
بخصوص (كذا)	in terms of (the)
مقدار (الـ)	the amount of (the)
في الولايات المتحدة (و)	in the United States (and)
(هناك) يوجد	(that) there is a
(في) اتجاه الـ	(in) the direction of (the)
(يكون) حاصل جمع (الـ)	(is) the sum of (the)
حقيقة أن	the fact that (the)
كما هو بيّن في الشكل	(is/as) shown in figure
كنتيجة (لـ)	as a result (of/the)
الرسم البياني (لـ)	the graph of (f/the)
بخصوص (الـ)	with respect to the
(رقم) بالمائة (لـ)	# percent of (the)
مُعطى من قبل (الـ)	is given by (the)
بعبارة أخرى	in other words (the)

تابع جدول رقم (٣, ٧).

معدل (التغير)	the rate of (change)
بالإضافة إلى	as well as
(في) نهاية (الـ)	at the end of (the)
(رقم) نرى أن (الـ)	(#) we see that (the)
قيمة (الـ)	the price of (the)
أ و ب (يكونان)	A and B (are)
(يكون) مشابهًا (لـ)	(is) the same as (the)
وظيفة لـ	(as/is) a function of
مركز (الثقل/ الـ)	the center of (mass/the)

هناك دراسة مفصلية قام بها بايرد وكوكسهيد (٢٠١٠) استخدما فيها مدونة نصوصية جُمعت ابتداءً لغرض إنشاء قائمة بالعبارات الأكاديميَّة (كوكسهيد، ٢٠٠٠)، وتتكون تلك المدونة من ٣, ٦ مليون كلمة مأخوذة من مصادر عدة؛ مثل المقالات العلمية المنشورة والأدلة والمذكرات الخاصة بالمواد الدراسية وفصول مُستلَّة من كتب وما إلى ذلك، وتمثل ثماني وأربعين مادة أكاديميَّة في الآداب والاقتصاد والقانون والعلوم. ركز الباحثون على الحُزَم المُعجَميَّة مستخدمين معيارًا للتكرار قدره عشرون مرة لكل مليون، ومعيارًا آخر للانتشار لضمان أن الحُزَمة المُعجَميَّة متكررة على أوسع نطاق. نتج عن ذلك قائمة مكونة من ثلاثٍ وخمسين حُزَمة معجميَّة، وبمقارنتها بالقوائم التي أعدها كُلٌّ من بايبر وآخرين (٢٠٠٤) وهايلند (٢٠٠٨) يتضح وجود إحدى وعشرين حزمة لغوية مشتركة. قام الباحثان بعد ذلك بتصنيف تلك الحُزَم اللُّغَوِيَّة وظيفيًّا إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى تختص بتلك الحزم العجمية التي تؤدي وضيفة تتعلق بالمحتوى، بينما تختص الوظيفة الثانية بتبيان الترابط بين عناصر النص الواحد، والثالثة تُعنى بآراء الكاتب أو المؤلف. كشف المؤلفان أن ثمة ستة عناصر تمثل صعوبة بالنسبة إلى من يدرس الحُزَم المُعجَميَّة في الإطار الأكاديميّ، تتمثل في التالي:

١- لا بد أن تكون نتائج الدراسات وما ينتج عنها من قوائم واضحة المعالم؛ بحيث يكون المهتم على وعي بالمشكلات التي تتعلق بطريقة التعرف على تلك الحُزَم المُعجَميَّة وسبل تدريسها.

٢- التحقق من طول الحُزَمة المُعجَميَّة عند تقديمها للطلاب، وذلك لوجود العديد من الحُزَم القصيرة مُضمَّنة داخل أخرى طويلة. وجد بيرد وكوكسهيد (٢٠١٠) أن ما بين ٢١ و٦٤ من الحزم المكونة من ثلاث مفردات، موجودة ضمن حُزَم مكونة من أربع مفردات. أشرنا إلى هذه القضية بالتفصيل عند استعراضنا للدراسة التي أجراها وود وآبل (٢٠١٤).

٣- لا بد من رفع وعي الطلاب بالسياق الذي وردت فيه الحزمة المُعجَميَّة؛ إذ إن قوائم المتسلسلات لا توفر إلا جزءًا من الصورة الكلية التي عليها الاستخدام.

٤- تشجيع الطلاب على إدراك فائدة الاهتمام بالحُزَم المُعجَميَّة على الرغم من حقيقة أن بعض المفردات الأكاديميَّة بالغة الصعوبة مقارنة بهذه الحُزَم.

٥- لا بد من إحداث نوع من التوازن في الحاجة إلى تدريس الحُزَم المُعجَميَّة والاهتمام بها وحقيقة أن هذه الحُزَم كلٌّ لا يتجزأ.

٦- لا بد من تشجيع الطلاب على قراءة مواد علمية كثيرة بحيث يتعرضون للحُزَم المُعجَميَّة بصورة متكررة.

تُعدُّ هذه الدراسة علامة فارقة في مشوار البحث في حقل الحُزَم المُعجَميَّة؛ وذلك لوضعها قائمة لتلك الحُزَم مع معالجة للمشاكل التي تنشأ من جرَّاء تطبيقها في مناهج تدريس اللُّغَة الإنجليزيَّة الأكاديميَّة. في الجدول التالي عرض بأكثر الحُزَم اللُّغَوِيَّة تكرارًا من الدراسة التي أجراها بايرد وكوكسهيد (٢٠١٠):

جدول رقم (٤, ٧). أكثر العبارات تكراراً مقتبسة من بايرد وكوكسهيد (٢٠١٠).

على قاعدة كذا	on the basis of
من جهة أخرى	on the other hand
كنتيجة لـ	as a result of
نهاية الـ	at the end of the
في نهاية الـ	at the end of
في ذات الوقت	at the same time
طبيعة الـ	the nature of the
في شكل	in the form of
بخصوص الـ	in terms of the
في غياب الـ	in the absence of
في زمن	at the time of
بالإضافة إلى	as well as the
من الواضح أن	it is clear that
في الولايات المتحدة الأمريكية	in the United States
وبما أن هناك	that there is a
بطريقة يمكن	the way in which

تابع جدول رقم (٤ , ٧).

that there is no	بما أنه لا يوجد
it is difficult to	من الصعب أن
the case of the	قضية كذا
it is necessary to	من الضروري أن
a result of the	نتيجة لـ
a wide range of	طائفة واسعة من
the relationship between the	العلاقة بين
the rest of the	البقية من
the development of the	تطوير كذا

ثمة اختلاف كبير جدًّا بين تلك القوائم التي أعدها كُلٌّ من ليو (٢٠١٢) وسيمبسون-فلاخو إليس (٢٠١٠) وود وآبل (٢٠١٤) وبايرد وكوكسهيد (٢٠١٠). ومع ذلك؛ فإن ثمة عناصر موجودة في أكثر من قائمة؛ منها على سبيل المثال المتسلسلة " من جهة أخرى" . لا يجب أن يغيب عن البال أن كل واحدة من هذه القوائم أُنشئت بناءً على معايير وباستخدام مدونات مختلفة تمامًا، وهذا يفسر لنا وجود هذه الاختلافات التي ظهرت بين القوائم.

ثمة درس بالغ الأهمية نستخلصه بعد هذا العرض، وهو أنه من غير الممكن وجود قائمة شاملة للمتلازمات اللُّغَوِيَّة خاصة باللُّغَة الإنجليزيَّة المكتوبة. تتضح هذه النقطة أكثر إذا علمنا أن جميع الباحثين ركزوا جهودهم على الكتابة في المجالات الأكاديميَّة، عوضًا عن البحث في الكتابة الأكاديميَّة على إطلاقها. إذًا فإن النقطة المهمَّة التي نسلم بها هنا، هي أنه لا يوجد عدد كبير من الدراسات التي تُعنى بتصنيف المتسلسلات المتلازمة الأكثر تداولًا في اللُّغَة المكتوبة، على الرغم من إدراكنا الشديد أن التلازم اللغوي في الكتابة شديد جدًّا. يظهر لنا أن اللُّغَة الأكاديميَّة المكتوبة لا تزال أرضًا خصبة لكثير من الباحثين المهتمين بدراسة المتلازمات اللُّغَوِيَّة باستخدام طرق شتى.

هناك أيضًا نقطة مُهمَّة لا بد من الوقوف عندها، وهي أن اللُّغَة المتلازمة شديدة الأهمية في مجال الكتابة الأكاديميَّة، وهذا يعني أنها أيضًا مهمة في مجال الكتابة بشكل عام، ولكننا لا نعلم إلا القليل عن الدور الذي تلعبه في هذا المجال. يمكننا القول إن اللُّغَة المتلازمة مفيدة في جعل الكتابة تتناسب مع بعض النماذج التي تطلبها بعض السياقات الأكاديميَّة. ولكن بخلاف البحوث التي أُنجزت في مجال المتلازمات اللُّغَوِيَّة وعلاقتها باللُّغَة المنطوقة (انظر الجزء السادس)، فإننا لا نعلم الكثير عن الكيفية التي تُسهم بها معرفة المتلازمات اللُّغَوِيَّة في تسهيل عملية الكتابة على سبيل

المثال. نحن، على وجه التحديد، لا نعلم شيئًا عن الدور الذي تلعبه المتلازمات اللُّغَوِيَّة في مجال القراءة. هل المعرفة التي اكتسبناها عن أهمية المتلازمات اللُّغَوِيَّة في الكتابة يمكن أن تنطبق على القراءة؟ هل يُسهم استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة في سرعة وفهم المادة المقروءة على سبيل المثال؟ بلا شك أننا بحاجة إلى بحوث في هذا المجال.

الخلاصة

كشف هذا العرض المُبسَّط للبحوث التي أُنجزت في مجال التلازم اللغوي وعلاقتها بالكتابة، النقاب عن جدوى وجود هذه المتلازمات. يمكننا القول أن استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة يُعدُّ علامة على جودة الكتابة وتميُّزها خصوصًا في المجال الأكاديميّ، وذلك بشمولها على نسبة عالية من المفردات التي تُستخدم أثناء الكتابة. يمكننا القول أيضًا إن المتلازمات اللُّغَوِيَّة تلعب دورًا مُهمًّا في استخدام (ولعلنا نقول أيضًا في فهم) أنواع من الكتابة الأكاديميَّة الجيدة، وكذلك تُعدُّ على درجة من الأهمية في تأمين نشر الأفكار العلمية عبر وسائط مكتوبة، وغير ذلك الكثير. إننا نشعر بعد هذا العرض الذي قدمناه هنا عن البحوث السابقة في مجال المتلازمات اللُّغَوِيَّة والقوائم اللُّغَوِيَّة التي اقترحها الباحثون وتطرقنا لها بالتفصيل هنا، أننا لم نتناول بتعمُّق موضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة وعلاقتها بمجال الكتابة. لعلَّ من المناسب أن يقوم الباحثون بالتركيز على الكتابة غير الأكاديميَّة. ستكون فكرة رائعة إذا استطعنا الغوص في موضوع العمليَّات النفس- لغوية المتعلقة باستخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة في الكتابة. من الضروري أن نسأل، على سبيل المثال، هل تُسهم اللُّغَة المتلازمة في تيسير الكتابة بطريقة افضل؟ حان الوقت، في الختام، أن نقوم بالبحث في الدور الذي تلعبه اللُّغَة المتلازمة في مجال القراءة بحيث نسأل: هل أسهمت المتلازمات اللُّغَوِيَّة في تيسير القراءة الفاعلة بشكل أكبر وأسرع؟

هناك العديد من المواضيع والحقائق التي أشارت إليها البحوث يمكن تلخيصها في التالي:

- تلعب اللُّغَة المتلازمة دورًا مهمًّا في الكتابة.
- تشكل اللُّغَة المتلازمة نسبة كبيرة في اللُّغَة المكتوبة.
- يمكن اعتبار استخدام اللُّغَة المتلازمة علامة من علامات الكتابة الأكاديميَّة المتميزة.
- قام العديد من الباحثين بإنشاء قوائم للمتلازمات اللُّغَوِيَّة المستخلصة من الكتابة الأكاديميَّة في ميادين عدة وباستخدام مدونات نصوصية متنوعة.
- يمكن اعتبار المتلازمات اللُّغَوِيَّة جزءًا مُكمِّلًا للكثير من المهارات الخاصة بالقراءة، على الرغم من حاجتنا الماسَّة للمزيد من البحوث في هذا الشأن.

مما لاشك فيه أن هناك العديد من الأسئلة التي لا تزال بدون إجابة في أيٍّ من المجالات التي استعرضناها. ما نسبة المتلازمات اللُّغَوِيَّة مقارنة بالمادة المكتوبة ككل؟ هل وصلنا إلى نقطة يمكننا عندها القول إن أيَّة سلسلة من العبارات يمكن النظر إليها على أنها متلازمة (راجع الفصل الثاني)؟ هل البحث في موضوع الحُزَم المُعجَميَّة (راجع الفصل الثامن) مختلف عن تلك البحوث التي استعرضناها هنا؟ ما أهمية التفريق بين مفهوم الحُزمَة المُعجَميَّة والسلسلة المتلازمة في ميدان الكتابة الأكاديميَّة؟ عطفًا على قلة عدد البحوث التي أُنجزت حول علاقة المتلازمات اللُّغَوِيَّة بالقراءة ومحدوديتها، هل لنا أن ندَّعي أن اللُّغَة المتلازمة مهمة في تطوير القدرات الخاصة باللُّغَة المكتوبة بشكل عام؟ هل ثمة من علاقة بين اختزال المتلازمة اللُّغَوِيَّة واستدعائها من الدماغ كوحدة واحدة وبين معالجة الكتابة؟

نقاط للمناقشة والبحث

١-قم بتلخيص موضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة وأهميتها بالنسبة إلى الكتابة الأكاديميَّة بناءً على ما تم عرضه في هذا الفصل. هل ثمة من مجالات تتعلق باللُّغَة المكتوبة أُغفلت في العرض الذي قدمناه في هذا الفصل؟

٢- ما أوجه الاختلاف وأوجه الشبه في الأهمية التي تحتلها اللُّغَة المتلازمة في اللُّغَة المكتوبة والمنطوقة (راجع الفصل السادس)؟

٣- استعرضنا في الجزء الأخير من هذا الفصل قوائم بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة التي أفرزتها البحوث في مجال المُدوَّنات النُّصوصيَّة. ما أوجه الشبه والاختلاف التي تراها في هذه القوائم؟

٤- في القوائم التي استعرضناها في الجزء الأخير من هذا الكتاب، هل تلاحظ بعض العبارات المثيرة للاستغراب أو غير المتوقَّعة؟

٥- استأثرت الحاجة إلى أنواع من المتلازمات اللُّغَوِيَّة في مجالات علمية معينة باهتمام الباحثين في هذا الفصل. هل لنا أن نقول بكل ثقة إن ثمة أثرًا مشابهًا للمتلازمات اللُّغَوِيَّة مختصاً بالقراءة في هذه المجالات، كما هو الحال مع الكتابة؟

٦- أيٌّ من البحوث التي استعرضناها هنا متعلق باكتساب اللُّغَة الأولى؟ أيٌّ منها متعلق بالكتابة في اللُّغَة الثانية؟

٧- قم باستعراض الدراسات الأربع التي ذكرناها هنا (بيرد وكوكسهيد، ٢٠١٠: ليو ٢٠١٢: سيمبسون- فلاخ و إليس ٢٠١٠: وود آن آبل، ٢٠١٤). هل باستطاعتك أن تقدم عرضًا لدراسة من عندك توضح فيها لنا أهمية اللُّغَة المتلازمة بالنسبة إلى الكتابة الأكاديميَّة؟

٨- قم بإجراء بحث تعتمد فيه على مدونة نصوصية وتدرس فيه المتلازمات اللُّغَوِيَّة في مجال غير أكاديمي. قم بإعداد قائمة بالمتسلسلات المتلازمة الأكثر تكرارًا. هل لك أن تشير إلى أوجه الاختلاف بين هذه القائمة وغيرها التي استعرضناها هنا؟

قم بتصميم درس في الكتابة باللُّغَة الثانية مخصص لتدريس بعضٍ من المتلازمات اللُّغَوِيَّة التي أشرنا إليها في القوائم التي استعرضناها في هذا الفصل، أو استخدم بعضًا من المتسلسلات التي ناقشناها في الفقرة الثامنة.

الفصل الثاني

الحُزَم المُعْجميَّة – درجة تكرارها، وظائفها والمُدوَّنات النُّصُوصيَّة التي ترد فيها
Lexical Bundles – Corpora, Frequency, and Functions

تُعدُّ الحُزَم المُعْجميَّة وغيرها من المتسلسلات اللُّغَوِيَّة المُستلَّة من المُدوَّنات النُّصُوصيَّة، من أكثر المجالات البحثية خصوبةً خلال العقود القليلة الماضية. تركَّزت معظم الدراسات في قضايا تختص إما بمجالات علمية بعينها أو بميادين أكاديمية متعددة، وكانت نتيجة ذلك أننا أصبحنا نعي الشيء الكثير عن الخطاب الأكاديميّ على وجه الخصوص. يظهر لنا أن الحُزَم المُعْجميَّة تلعب دورًا كبيرًا في الخطاب الأكاديميّ وإظهاره إلى الوجود، وذلك لكونها تقوم بوظيفة تُسْهم في إبراز النص والتعبير عن رأي الكاتب أو المتحدث؛ وكذلك تُسْهم في ترابط الأفكار بعضها مع بعض بصورة مميزة.

مِمَّ تتكون الحُزَمة المُعْجميَّة؟

خلافًا لما ذكرناه حول بعض فئات المتلازمات اللُّغَوِيَّة، فإننا لا نستطيع القول إن الحُزَم المُعْجميَّة تُحفظ في الدماغ وتُستعاد منه على شكل وحدات كليّة. في الحقيقة ما نستطيع قوله هو أن الحُزَم المُعْجميَّة عبارة عن متسلسلات مكوَّنة من كلمات عدة تتكرر بصورة كبيرة في مُدوَّنة نصوصية، يمكن النظر إليها على أنها عبارة عن كلمات متجاورة تقوم بأداء وظيفة معينه في السياق. هناك ثلاثة مُكوِّنات رئيسة لا بد من وجودها عند البحث في موضوع الحُزَم المُعْجميَّة:

١- يتم التعرف على الحُزَم المُعْجميَّة عن طريق استخدام أدوات تحليل النصوص؛ مثل أداة وورد سميث Word Smith tools (سكوت Scott, 2007) التي تعتمد في عملها على حساب درجة التكرار قبل كل شيء. بعبارة أخرى، يقوم الباحثون بإنشاء مُدوَّنة باستخدام نصوص من أحد الحقول المعرفية؛ ومن ثَمَّ عمل مسح وتخزين لهذه النصوص باستخدام برنامج حاسوبي. بعد ذلك يقوم هؤلاء بعمل قائمة للعبارات المتسلسلة الأكثر تكرارًا باستخدام درجة تكرار معينة. سينتج عن تطبيق هذا الإجراء قائمة طويلة بالعبارات المتسلسلة؛ ولذا فإن هناك حاجةً لتطبيق معايير إضافية للتأكد من أن هذه القائمة ممثلة لهذه المُدوَّنة وللحقل المعرفيّ ككل.

٢- بالإضافة إلى درجة التكرار، وضع الباحثون معيارًا آخر يتعلق بدرجة انتشار المتسلسلة. لكي نحكم على مجموعة من الكلمات بأنها جزء من حُزْمَة مُعْجميَّة، فإنه يلزم ظهورها في خمسة نصوص من النصوص التي تتكون منها المُدوَّنة على سبيل المثال أو كنسبة مئوية من النصوص. يساعد هذا الإجراء في استبعاد احتمال أن يكون هناك متسلسلات مُدرَجة بسبب أنها اُستُخدمت بكثرة من قِبل مؤلف واحد، أو أنها موجودة بكثرة؛ نظرًا لكونها متعلقة بموضوع بعينه.

٣- ثمة خاصية ثالثة متعلقة بالبحث في موضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة، وهي ربط هذه المتسلسلات التي حصلنا عليها بعد تطبيق درجة التكرار ومؤشر الانتشار بالوظائف التي تؤديها. يقوم الباحثون عادة بتجميع قوائم المتلازمات وتحليلها باستخدام برنامج حاسوبي؛ ومن ثَمَّ تصنيفها بناءً على مجموعة من الوظائف التي تؤديها. النتيجة التي نحصل عليها عبارة عن قائمة بالحُزَم المُعْجميَّة التي تكررت بصورة مستمرة في الحقل العلمي، جنبًا إلى جنب مع الوظائف التي تؤديها. تقدم لنا هذه القوائم الكثير من المعلومات حول هذه الحُزَم المُعْجميَّة التي تختص بحقل معرفيّ بعينه، والصِّلات التي تربطها وظيفيًّا ببعض المصطلحات في الخطاب.

باختصار، فإننا نستطيع أن نعرِّف الحُزَم المُعْجميَّة على أنها مجموعة من ثلاث كلمات أو أكثر يمكن التعرُّف عليها في مُدوَّنة نصوصية حقيقية، عن طريق برامج حاسوبيَّة مُصممَّة لاستخلاص هذه الحُزَم، بناءً على درجة تكرار محددة سَلَفًا وتنتشر في أكثر من نص من تلك النصوص التي تتكون منها المُدوَّنة. أشار بايبر وكونراد (١٩٩٩) إلى أن "الحُزَم المُعْجميَّة شائعة جدًّا؛ لدرجة يمكننا افتراض أنها مجرد عبارات بسيطة يمكن اكتسابها بسهولة" (ص. ١٨٨).

تعود جذور البحث في الحُزَم المعرفية إلى الأبحاث التي قام بها ألتنبيرغ (١٩٩٣، ١٩٩٨)، الذي كان أول من استخدم درجة التكرار كمعيار رئيس في التعرُّف على تراكيب لغوية بعينها، وأول من قام بتصنيفها بناءً على الوظائف التي تقوم بها في السياق. تختلف درجة التكرار المستخدمة في البحوث التي عُملت على الحُزَم المُعْجميَّة بشكل كبير؛ حيث تتراوح بين عشر مرات لكل مليون

كلمة (على سبيل المثال بايبر وآخرون، ١٩٩٩: بايبر، ٢٠٠٦)، وأربعين مرة لكل مليون كلمة (على سبيل المثال بايبر وكونراد وكورتيس، ٢٠٠٤). ثمة توجه إلى استخدام درجات تكرار قليلة في حالة المُدوَّنات الصغيرة، ولكن المُلاحظ في الدراسات السابقة أنه لا يوجد تطابق في الآراء بخصوص اعتماد درجة تكرار لأيَّة مُدوَّنة مهما كان حجمها. يبدو أن وضع درجة تكرار مناسبة مبنيٌّ على تلك المستويات التي قال بها الباحثون، أكثر من كونه مبنيًّا على رأي علمي ومعايير إحصائية معتبرة.

إن درجة الانتشار وطول العبارة خصائص مهمة من خواص البحث في مجال الحُزَم المُعْجميَّة. ثمة إجماع عام بين الباحثين على أن الحد الأدنى لعدد النصوص التي يجب أن تظهر فيها المتسلسلة يجب أن يتراوح بين ثلاثة إلى خمسة نصوص، قبل اعتبارها حُزْمَة مُعْجميَّة (انظر على سبيل المثال بايبر وباربيري، ٢٠٠٧). ثمَّة باحثون آخرون (هايلند، ٢٠٠٨، على سبيل المثال) قرروا الأخذ بالنسبة المئوية كمعيار بحيث يتعين على المتسلسلة اللُّغَوِيَّة أن تظهر فيما نسبته عشرة في المائة على الأقل من مجموع النصوص في مُدوَّنة؛ حتى يمكن النظر عليها على أنها حزمة مُعْجميَّة.

ثمة بعض الخطوات التي لا بد من اتخاذها بعد أن تقوم أداة التحليل النُّصُوصيَّة باستخلاص المتسلسلات اللُّغَوِيَّة المكونة من أربع كلمات، بناءً على درجتَيْ تكرار وانتشار محددة وذلك بغرض إزالة بعض العناصر. مثال على تلك العناصر المتسلسلة التي يجب إزالتها من القوائم، تلك التي تحتوي على جمل إسمية أو فعلية متجذِّرة بصورة أساسية في النص أو تلك التي تختص بموضوع بعينه. من الضروري أيضًا أن نقرر ما إذا كانت متسلسلة معينة مقبولة أم مرفوضة وأن يكون ذلك على أساس منطقي. خذ، على سبيل المثال، العبارة الشائعة *من جهة أخرى* التي يتضح لنا أنها عبارة متسلسلة لا مجال لإنكار ذلك، وقارنها بعبارة مثل *واحدة من* والتي يظهر لنا أنها مستعصية على الفهم. سيظهر الكثير من هذه المتسلسلات في القوائم التي نقوم بإعدادها إذا ما أخذنا معيارَي التكرار والانتشار فحسب، وسيقود هذا بدوره إلى العديد من الإشكالات حول الآليَّة التي نستطيع من خلالها الحصول على قوائم منتقاة وذات فائدة. قام بعض الباحثين بتطبيق سلسلة من المعايير؛ وذلك بغرض الحصول على قوائم بمتسلسلات مفيدة في حقل تدريس اللغة الإنجليزيَّة في المجالات الأكاديميَّة. نأخذ على سبيل المثال ما قام به سيمسون – فلاخ و إليس (٢٠١٠)، من استحداث القائمة الأكاديميَّة للمُركبات اللُّغَوِيَّة والتي بُنيت على مُدوَّنة نصوصية من ٢,١ مليون كلمة تمثل اللغة الأكاديميَّة المنطوقة والمكتوبة، ومقارنتها بمُدوَّنة نصوصية للغة غير الأكاديميَّة؛ ومن ثَمَّ تنقيحها لكي تكوِّن قائمة تحتوي على العبارات الأكاديمية الصرفة. أُخضعت المُدوَّنات النُّصُوصيَّة في هذه الدراسة للمسح الشامل بحثًا عن المتلازمات اللُّغَوِيَّة التي تتكرر عشر مرات في كل مائة كلمة، التي تنتشر في ثلاث مواد أكاديمية من أصل أربع مواد وذلك في المحتوى المكتوب فقط.

ولمعالجة مسألة الغموض الذي يلفُّ بعض المتلازمات وعدم فائدتها كمادة تعليمية، كما هو واضح من خلال الدراسات السابقة التي تناولت مسألة الحُزَم المُعْجميَّة، قام الباحثون باستخدام مقاييس مثل درجة الترابط (MI) والذي يقيس بدوره درجة ترابط المفردات المتجاورة في متوالية لفظية وضمّها مع درجة التكرار وتقييم مجموعة من المعلمين؛ للخروج بدرجة مركَّبة تحدد العناصر الموجودة في قائمة المتسلسلات النهائيَّة.

تقيس درجة الترابط مدى تماسك الأجزاء المكوِّنة لعبارة معينة والتصاقها بعضها ببعض. استُعمل هذا القياس ابتداءً مع المتواليات اللُّغَوِيَّة المكوَّنة من مفردتين؛ ولذا فإنه قد لا يكون ذا فائدة بالنسبة إلى المتسلسلات المكوَّنة من ثلاث أو أربع مفردات، ناهيك عن أنه قد يغفل ترتيب الكلمات في المتسلسلة ذاتها (هايلند، ٢٠١٢).

قد تكون المفردات التي تتكون منها المتسلسلة غير متجاورة، وقد تحتوي تلك المتسلسلات على فراغات يمكن ملؤها بعبارات أخرى أو ربما تحتوي على أكثر من أربع كلمات، أي أكثر من طول المتسلسلة الشائع في دراسة الحُزَم المُعْجميَّة. إن الأدوات البحثيَّة التقليديَّة التي تُستخدم في دراسة الحُزَم المُعْجميَّة ربما تكون عاجزة عن البحث عن هذه العناصر بدقة؛ ولكن التطور الذي حصل مؤخرًا في ميدان البرامج الحاسوبيَّة كفيل بمعالجة ذلك. تُعرف تلك العناصر التي ذكرناها أيضًا بالعبارات المتسلسلة، وتحتوي على متتابعات من كلمات غير متجاورة يوجد بها فراغات يمكن ملؤها من خلال إدخال بعض العبارات الأخرى، أو ربما احتوت على العبارات ذاتها ولكن بترتيب مَرِن لعناصرها. إن البحوث التي أُجريت في حقل اللغة الأكاديميَّة واُستُخدمت فيه هذه العناصر فيها الكثير من التفصيل الذي يقع خارج اهتمامنا في هذا الكتاب. هناك طرق بحثيَّة شتَّى جرى توظيفها أثناء البحث عن المجموعات اللفظية التي تحتوي على أكثر من أربع مفردات؛ منها تلك الأساليب التي استخدمها كُلٌّ من وود وآبل (٢٠١٤) والتي سنناقشها هنا بنوع من التفصيل.

اكتساب الحُزَم المُعْجميَّة

على الرغم من أهمية الحُزَم المُعْجميَّة بالنسبة إلى الخطاب الأكاديميّ؛ فإنه يبدو مثيرًا للاستغراب أن استخدام هذه الحُزَم وغيرها من المتسلسلات اللفظية المركبة يمثل تحديًا لا يرقى إلى مستوىً يتسم بالتلقائية. ثمَّة محاولات لاختبار ما إذا كان من الممكن اكتساب الحُزَم المُعْجميَّة الشائعة في الكتابة الأكاديميَّة في أثناء الدروس العلمية العادية للمقرَّرات. أُجريت معظم البحوث في هذا المجال على طلاب الجامعات ممَّن لغتهم الأصلية الإنجليزية، واستثنت من ذلك طلاب اللغة المتخصصة ممَّن لغتهم الأصلية غير الإنجليزية. على سبيل المثال، ثمة دراسة نصوصية مهمَّة أجرتها

كورتيس (٢٠٠٤) قارنت فيها بين استخدام الطلاب لعدد من المتسلسلات، وبين استخدام المتخصصين لها في مجال الكتابة الأكاديميَّة في مادتَي التاريخ والأحياء. أظهرت النتائج نُدرَة استخدام الطلاب للمتلازمات اللُّغَوِيَّة التي استخدمها المتخصصون بكثرة في كتاباتهم المنشورة، وأن الحالات التي استخدم فيها الطلاب بعضًا من تلك المتلازمات كانت لأغراض تداوليَّة مختلفة. في بحث آخر أجرته كورتيس (٢٠٠٧) سعت من خلاله إلى دراسة ما إذا كان تدريس مجموعة من الحُزَم المُعْجميَّة مفيدًا للطلاب بحيث يساعدهم على استخدامها أثناء الكتابة. أثبتت النتائج عدم استفادة الطلاب من التدريس المباشر والمقتضب الذي قُدم لهم حول طريقة استخدام هذه الحُزَم. قام ليفي (٢٠٠٨) في بحث مشابه له بالمقارنة بين استعمال الطلاب للحُزَم المُعْجميَّة واستعمال المتخصصين، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن الطلاب المتميزين والمتخصصين استعملوا الحُزَم المُعْجميَّة أكثر من الطلاب الأقل مستوى، بغرض تنظيم وترتيب المُعطى المكتوب. إذا كان طلاب الجامعات لا يستخدمون هذه الحُزَم المُعْجميَّة أثناء الكتابة ويتكبدون المعاناة في سبيل استخدامها، فإننا على يقين من أن المتعلمين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لأغراض متخصصة سيجدون هذه الحُزَم ليست ذات فائدة عظيمة لهم. ثبت صحة هذا الافتراض في الدراسة الشهيرة التي أجراها كُلٌّ من تشن وبيكر (٢٠١٠)، التي قارنت بين طلاب يتحدثون اللغة الإنجليزيَّة كلغة أصلية وطلاب يتحدثون بها كلغة ثانية في مجال الكتابة الأكاديميَّة، وكشفت النقاب عن أن طلاب اللغة الثانية يستخدمون عددًا أقل من الحُزَم المُعْجميَّة، وأن قدرتهم تقتصر على استخدام هذه الحُزَم لتحقيق وظيفة محدودة في إطار الخطاب الأكاديميّ.

الخصائص الشكلية للحُزَم المُعْجميَّة

صُنفت الحُزَم المُعْجميَّة بناءً على بعض الخصائص الشكلية، وكان أهم من قام بذلك بايبر وآخرون (٢٠٠٤: ص. ٣٨١).

الحُزَم المُعْجميَّة التي تحتوي على شبه جملة فعليَّة

ا. (أداة ربط +) ضمير المتكلم١/ المتكلم٢ + شبه جملة فعليَّة:

على سبيل المثال: ليس عليك أن، لن أذهب إلى، حسنًا أنا لا أعلم.

ب. (أداة ربط +) الضمير الغائب + شبه جملة فعليَّة:

مثال على ذلك: ستكون كذا، هذه واحدة من، وهذه ستكون.

ج. علامة نصوصية + شبه جملة فعلية:

مثال: أقصد أنت تعلم، تعلم أنها كانت، أقصد أنها لا.

د. جملة فعلية (أفعال مبنية للمعلوم):

مثال على ذلك: سيحصل كذا، كونها واحدةً من، تمتلك الكثير من، الق نظرة على..

هـ. جملة فعلية مبنية للمجهول:

مثال على ذلك: مبنيٌّ على، يمكن أن تُستخدم لغرض، عُرض في الشكل.

و. شبه استفهام يحتمل الإجابة بنعم أو لا:

مثال على ذلك: هل سوف (تعمل كذا)، هل تريد أن، هل هذا مفهوم؟

ز. شبه سؤال يبدأ بأداة استفهام:

مثال على ذلك: ما الذي تعتقد (بخصوص)، كم العدد منكم، ماذا يعني ذلك؟

الحُزَم المُعْجميَّة التي تحتوي شبه جملة فعلية

ا. ضمير المتكلم/ ضمير المخاطَب + شبه جملة ناقصة:

مثال على ذلك: أريد منك أن، لا أعلم لو، لا أعلم لماذا، ربما ترغب في..

ب. شبه سؤال يبدأ بعبارة استفهام:

مثال على ذلك: ما الذي أرغب فيه، ما الذي سوف يحدث، متى سنصل إلى..

ج. شبه جمل شَرْطيَّة:

مثال على ذلك: إذا أردت أن، إذا كان لديك، إذا نظرنا إلى..

هـ. (فعل/ صفة +) شبه جملة مصدرية:

على سبيل المثال: تكون قادرًا على، تقترح شيئًا جديدًا، ترغب في عمل شيء.

و. شبه جملة مبدوءة بضمير بـ (أن that).

مثال على ذلك: أن هناك، أنني أريد أن، أن هنا.

حُزَم مُعْجميَّة تحتوي على شبه جمل إسميَّة وحرفيَّة

ا. (أداة ربط +) عبارة إسميَّة تنتهي بحرف الجر – of:

مثال على ذلك: واحدةً من الأمور ، نهاية الـ، قليلًا من..

ب. عبارة إسميَّة يتبعها مجموعة من الصفات:

مثال على ذلك: شيء يسير حول، البعض منكم ممن، الطريقة التي.

ج. عبارات مكوَّنة من حروف الجر:

مثال على ذلك: من الأمور التي، في نهاية الـ، في الوقت ذاته.

هـ. تعابير تفيد المقارنة:

مثال على ذلك: طالما أن، أعظم من أو مساوٍ لـ، بالإضافة لـ.

المجموعات الوظيفية للحُزَم المُعْجميَّة

إن التصنيف الوظيفي للحُزَم المُعْجميَّة من المواضيع الراسخة المتفق عليها من قِبل العديد من الباحثين في هذا المجال. قام بايبر وآخرون (٢٠٠٤، ص. ٣٨٩-٣٩٦) بالكشف عن تصنيف للمجموعات الوظيفيَّة للحُزَم المُعْجميَّة والذي استُخدم فيما بعد من قِبل العديد من الباحثين، وليصبح في نهاية المطاف نموذجًا يُحتذى به عند تصنيف هذه الحُزَم وظيفيًّا.

حُزَم مُعْجميَّة تُستخدم للتعبير عن الذات أو الحقيقة

تُعدُّ الحُزَم المُعْجميَّة المعبرة عن موقف ما أداة مهمَّة تضع إطارًا لتفسير ما يرد من مواقف وآراء. تنقسم الحُزَم المُعْجميَّة المعبرة عن موقف ما إلى قسمين: قسم يُعنى بالموقف من المعرفة epistemic، وقسم آخر يُعنى بالموقف من الذات attitude/ modality. تقوم الحُزَم المُعْجميَّة المعرفيَّة بإيصال رسالة ما للقارئ حول طبيعة المعلومات التي ترِد لاحقًا، في حين تقوم الحُزَم المعرفية التي تُعنى بالذات بنقل آراء الكاتب أو المتحدث حيال ما يرد لاحقًا من محتوى علمي. يمكن تصنيف الحُزَم المُعْجميَّة التعبيريَّة إلى شخصيَّة وغير شخصية، بناءً على ما إذا كانت الأحكام والآراء تصدر عن الذات المتحدثة أو الكاتبة.

أغلب الحُزَم المُعْجميَّة التي تعبِّر عن الحقيقة تعود على الذات. تُستخدم هذه للتعبير عن حالة اللايقين، مثل قولنا: *لا أعلم ماذا*، *لا أعتقد*. ربما تحمل هذه العبارات مَعنًى يدل على عدم الدقة، كما في قولنا: *وشيئًا من هذا القبيل* أو *ما الذي تراه أنت*. تقوم الحُزَم المُعْجميَّة التي تعبر عن الحقيقة باستخدام عبارات لا تعود على الذات وذلك بغرض التعبير عن تأكيد حدوث شيء ما، مثل قولنا: *من الممكن أن تكون* أو *في الحقيقة فإن*.

تُستخدم المجموعة الأخرى من الحُزَم المُعْجميَّة في التعبير عن آراء الكاتب وتوجهاته، وهي في الغالب ذاتية ويمكن تقسيمها إلى فئات متعددة. ثمة مجموعة من الحُزَم المُعْجميَّة تُستخدم للتعبير عن قصد ورغبة الكاتب أو المتحدث، وأحيانًا عن قصد ورغبة المخاطب أو القارئ. من أمثلة ذلك قولنا: *لا أريد أن* و *ما أحبِّذ فعله* و *أحب أن أفعل كذا*. النوع الآخر من الحُزَم المُعْجميَّة يفيد الإلزام والتوجيه ويحتوي على ضمير المخاطب؛ مثل قولنا: *يجب أن تعلم أن* و *يتعين عليك أن تفعل* و *ربما تحبِّذ فعل كذا* و *ألق نظرة على*. تُستخدم الحُزَم القصديَّة في الدلالة على نيَّة المتحدث أو الكاتب في فعل شيءٍ ما وهي تعبر عن الذات. من أمثلة ذلك قولنا: *الشيء الذي ننوي القيام به* والحُزْمة المُعْجميَّة التي لا تحتوي على ضمير لا تعبر عن الذات سوف يحصل (كذا)، وكلها تعبر عن أن ثمة قوًى خارجية سريعة تتحرك صوب اتجاه

بعينه. هناك فئة صغيرة من الحُزَم تُستخدم للدلالة على القدرة على عمل أو تحقيق شيء ما؛ مثل قولنا: *لعلك تخرج* بـ (شيء) أو *يستطيع فعل* (شيء).

الحُزَم المُنظِّمة للنص

تُستخدم هذه الحُزَم في تنظيم عملية تسلسل الأفكار في نص ما. تنقسم هذه الحُزَم إلى قسمين: فئة تؤدي وظيفة التمهيد للنص وتركيز محتواه، وفئة أخرى تُستخدم في التوضيح والشرح. الفئة الأولى ترسل إشارات إلى أن ثمة موضوعًا جديدًا يُناقش، في حين تعتني الفئة الثانية بتفصيل وتوضيح بعض النقاط الواردة. قد يفهم القارئ أن هناك بعض التداخل بين الحُزَم التي تؤدي وظيفة التمهيد للنص مع تلك التي تعبر عن الذات؛ ولكننا ندرك أن كل فئة تقوم بوظيفة مختلفة عن الأخرى. سيقف القارئ على الفرق إذا تأمل الأمثلة التالية: *أرغب في التحدث إليكم عن* و *سوف أتحدث عن أو انظر إلى*. الحُزَم المُعْجميَّة التي تؤدي وظيفة توضيح وشرح النص تشمل على حُزم مُعْجميَّة، من قَبيل *على علاقة بـ* و *من جهة أخرى* أو *مثل (كذا)*.

حُزَم مُعْجميَّة مرجعيَّة

تحتوى الحُزَم المرجعيَّة على أنواع عدة من الحُزَم المُعْجميَّة. تقوم هذه الحُزَم بوظيفة التعريف بشيء ما أو تحديد بعض صفاته. تنقسم الحُزَم المرجعية إلى أربع فئات: حُزَم تفيد التعريف بشيء أو التركيز عليه، وثانية تستخدم عبارات تفيد عدم الدقة في الوصف، وثالثة تُعنى بذكر صفات الشيء ورابعة تُعنى بوصف المكان والزمان والنص. تقوم كل واحدة من هذه الفئات بوظيفة مختلفة عن غيرها. الحُزَم التي تفيد التعريف بشيء أو التركيز عليه تعطي أهمية وعناية بالموضوع وتُستخدم عادة في سياقات تعليميَّة (حجرة الدراسة). من أمثلة ذلك قولنا: *هذا واحد من* و *هذا كذا* و *هذا واحدٌ من عدة أشياء*. الحُزَم التي تعطي إشارات ضبابية – كما يشي بذلك اسمها – تفيد بعدم الدقة في الإشارة إلى شيء ما، أو أنه يمكن الإشارة إلى الشيء ذاته ولكن باستخدام وسائل شتى. من أمثلة ذلك قولنا: *شيء من هذا القَبيل أو أشياء من هذا القبيل*. تُعنى الحُزَم المُعْجميَّة التي تفيد التخصيص بالكشف عن بعض الصفات التي تتمتع بها بعض الأسماء الواردة. البعض الآخر من الحُزَم يُعنى بحساب عدد أو كمية ما؛ مثل قولنا: *تملك العديد من* أو *قليل من*، بينما تُستخدم مجموعة أخرى في وصف حجم أو شكل اسم ما؛ مثل قولنا: *حجم كذا* أو *في صورة كذا*. ثمة مجموعة من الحُزَم المُعْجميَّة تعتني بتبيان الصفات المجردة لشيء ما؛ مثل عبارة *بناءً على* أو *طبيعة كذا* أو *بخصوص كذا*. تُستخدم الحُزَم العجمية التي تقوم بوظيفة الإشارة إلى زمن معين أو مكان أو علامة مرجعية في

النص، في الدلالة على تاريخ معين ورد في النص أو أماكن ذُكرت هنا وهناك أو موضع في النص. من أمثلة ذلك عبارة *في الولايات المتحدة* (أو أي كيان جغرافي آخر)، وعبارة *في نهاية العام* (أو أي فترة زمنية)، وعبارة *نهاية الـ* (يمكن ذلك أن يكون نهاية مكان أو نهاية فصل في كتاب/ فصل، وما إلى ذلك).

هناك تصنيف عملي ومُيسَّر اقترحه هايلند (٢٠٠٧) بحيث يعكس وظائف اللغة وتعريفها بذاتها ويقع في ثلاثة مستويات. يُعنى المستوى الأول بالفكري، والثاني بالمحتوى من حيث كونه نصًّا والثالث بالتفاعلي.

أطلق هايلند على الوظائف التي تقع في خانة المستوى الفكري مُسمَّى الوظائف الدالة على البحث research-oriented function:

الوظائف التي تُعنى بمجال البحث – وتقوم بوظيفة ترتيب الخبرات والنشاطات البحثية الواقعية:

- المكان– عبارات مثل في ذات الوقت، في بداية كذا؛
- الإجراء – عبارات مثل استخدام كذا والغرض من كذا؛
- القياس – عبارات مثل مجال واسع من، واحدةً من أهم؛
- الوصف – عبارات مثل الشكل العام لـ، وحجم كذا؛
- موضوع البحث – عبارات مثل في الولايات المتحدة، ونظام هيئة النقد.

أطلق هايلند على العبارات التي تُعنى بترتيب النص لفظ العبارات الموجهة للنص، وتُستخدم لتوضيح معنى النص وهيكلته:

- الإشارات التي تفيد التحول في السياق؛ مثل *من جهة أخرى* و *بالإضافة إلى*..
- الإشارات الدالة على عرض نتيجة ما؛ مثل *كنتيجة لـ* و *وُجد أن كذا*.
- الإشارات الدالة على تماسك وترتيب النص؛ مثل *في هذه الدراسة* و*في القسم التالي*.
- الإشارات الدالة على التأطير؛ مثل *في حالة كذا* و *على أساس كذا*.

أُطلق على الوظائف التي تُعنى بالتفاعل مسمى الحُزَم الموجهة للكاتب والقارئ:

- الخصائص المعبرة عن الذات؛ مثل *يمكن أن تكون بسبب من، من المحتمل أن..*؛
- الخصائص التي تدل على إشراك القارئ؛ مثل *يمكن رؤية كذا*.

البحوث النُّصُوصيَّة في غير الحُزَم المُعْجميَّة

أفرزت البحوث التي أُنجزت في مجال تحليل المُدوَّنات النُّصُوصيَّة الأكاديميَّة، معلومات قيِّمة حول مجالات أخرى غير الحُزَم المُعْجميَّة. وكرَدٍّ على بعض الملحوظات التي شابت دراسة الحُزَم المُعْجميَّة، قام سيمسون - فلاخ واليس (٢٠١٠) بدراسة المتسلسلات المتلازمة في الخطاب الأكاديميّ، بعد أن أدركوا أن البحث في موضوع الحُزَم المُعْجميَّة أدى إلى ظهور قوائم تحتوى على عناصر غير مكتملة في دلالتها وبنيتها؛ مثل عبارة to do with the وعبارة I think it was . ثمة مشكلة تتعلق بمثل هذه الحُزَم والتي يظهر لنا أنها "لا تؤدي وظيفة معتبرة في النص وغير ذات فائدة تعليمية" (سيمسون- فلاخ واليس، ٢٠١٠). صُمم البحث الذي قام به سيمسون- فلاخ واليس على مراجعة وتحسين آليَّة التعرف على اللغة المتلازمة في المادة الأكاديميَّة، وذلك بالتوسع قليلًا في طريقة البحث التقليديَّة التي تعتمد على درجة التكرار والانتشار والتصنيف الوظيفي. التغير الرئيس الذي طرأ على الدراسة التي قام بها سيمسون- فلاخ واليس (٢٠١٠) يتمثل في استخدام معيار الترابط (مقياس رياضي يقوم على تبيان مدى ارتباط المفردات بعضها ببعض) والرأي الصادر من لجنة تحكيم، وذلك بغرض تحسين وتصفية القوائم التي أفرزتها درجة التكرار والانتشار.

قسّم سيبسون - فلاخ واليس (٢٠١٠) المتسلسلات المتلازمة إلى ثلاث مجموعات بطريقة مماثلة لتلك المعروفة في بحوث الحُزَم المُعْجميَّة: التعابير التي تحتوي على إشارات مرجعية، وتلك التي تعبر عن ذات الكاتب وأخرى تهتم بتنظيم النص. تحتوي كل واحدة من هذه المجموعات على العديد من العناصر التابعة.

تنقسم المجموعة الأولى، والتي يُطلق عليها مسمى التعابير المرجعية، إلى خمس مجموعات فرعية (سيمسون - فلاخ واليس، ٢٠١٠). يُطلق على المجموعة الأولى مسمى "تخصيص السمات" وتنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع وظيفية. المجموعة الأولى تقوم بوظيفة التأطير للأشياء غير المحسوسة، في حين تقوم المجموعة الثانية بالتأطير للأشياء المحسوسة. تؤدي المجموعة الثالثة وظيفة تبيان مقدار شيء ما (سيمسون - فلاخ واليس، ٢٠١٠). أوضح الباحثان أيضًا أن أغلب المتلازمات التي تؤدي وظيفة تأطير الكيانات المحسوسة تتكون بنيتها من "أداة تعريف/ تنكير + اسم + حرف الجر of" (مثل the notion of the"، وتكون في أغلب الحالات مسبوقة بحرف جر(مثل on the basis of). تعبر تلك الصفات عن إعطاء نوع من التأطير للكيانات المحسوسة (مثل based on the total volume)، أو غير المحسوسة (مثل even with the notion of eminent). تلعب هذه المتلازمات الوظيفيَّة دورًا أكثر أهمية في كونها تخلق نوعًا من التأطير لتلك الصفات التي تتسم بها عبارة أو جملة لاحقة، أو ربما قامت بوظيفة الربط بين الفعل والجملة التي تتبعها (سيمسون - فلاخ

واليس، ٢٠١٠). تكمن وظائف التأطير للأشياء المحسوسة في تبيان الخصائص المادية أو تلك القابلة للقياس لما يأتي بعدها من الأسماء والعبارات، مثل عبارة (the level of shade) (راجع سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). الفئة الأخيرة من العبارات التي تفيد التخصيص تشمل تلك التي تُعنى بتبيان مقدار شيء ما وتشكل تعابير تقوم بوظيفة تحديد كمية شيء ما؛ مثل (there are three) وربما كانت مرجعية بحيث تصف اسمًا ورد قبل ذلك؛ مثل (the combination of these two) (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠).

تقوم المجموعة الثانية من المتلازمات بتوجيه الاهتمام لموضوع ما، وتتصف باحتوائها على عبارات مثل "an example of"، وعبارات مجتزأة مثل "..this would be" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). أشار سيمسون – فلاخ واليس (ص. ٢٠١) أيضًا إلى أهمية هذا النوع من المتلازمات في الخطاب الأكاديميّ؛ نظرًا لما يتطلبه من استدعاء وكشف متكرر لبعض الأمثلة. أما المجموعة الثالثة، والتي تُعرف بمجموعة المقارنة والتباين، فتحتوي على عبارات تفيد المقارنة مثل "as opposed to" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). تمثل الحُزَم التي تقوم بوظيفة الإشارة إلى شيء أو تبيان مكانه في المجموعة الرابعة، وتحتوي على تعابير تشمل نعوتًا لأشخاص أو أماكن (the United Kingdom)، أو تعابير تشير إلى "أماكن محسوسة في الطبيعة" (the real world) أو إشارات لمواضع زمانية أو أخرى موضعية في النص (مثل a and b, at this point) (ص. ٥٠٥). المجموعة الخامسة والأكثر تقييدًا تحتوي على إشارات تفيد الغموض، وتشمل عبارات مثل (so and on, and so forth, and so on and so, and blah blah blah). ثلاثة من هذه العبارات تختص بالكلام.

تشمل الفئة الثالثة من المتلازمات المُعْجميَّة التي أشار إليها سيمسون – فلاخ واليس (٢٠١٠)، تلك التي تقوم بالتعبير عن الذات وتنقسم بدورها إلى ست مجموعات فرعية: تفيد الحذر hedges، والموقف من المعرفة، والتقييد والتوجيه، والقدرة والاستطاعة، وتقييم الشيء، والنيَّة والإرادة (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). نبدأ مع تلك التي تفيد التحوُّط والحذر ، وتشمل تعابير من قَبيل "there may be ربما يكون هناك" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). تحتوي الفئة الثانية التي تقوم بوظيفة عرض موقف الكاتب من معلومة بعينها على عبارات متسلسلة تنقل أفكار ورؤى وأطروحات الكاتب تجاه موضوع ؛ مثل عبارة " يُفترض أن assume that it" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). تشمل المجموعة الثالثة العبارات التي تفيد التقييد والتوجيه وتحتوي على تراكيب تُسْهم في المساعدة في توجيه دفَّة النقاش؛ مثل "يظهر من ... it should be noted". تُستخدم المجموعة الرابعة في الدلالة على القدرة والاستطاعة، ويشيع استخدامها أثناء الكلام بحيث تساعد في أداء بعض الأفعال وتوضيح بعض المواقف؛ مثل عبارة "كما ترى as you can see" (سيمسون –

فلاخ واليس، ٢٠١٠). المجموعة الخامسة مكونة من مجموعة من التراكيب التي تُعنى بالتقييم، وتشمل متسلسلات مثل "من الواضح أن it is obvious that"، أو " تلعب دورًا محوريًا مثل important role in" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). تتكون المجموعة الأخيرة – وهي أكثر انتشارًا في الكلام – من عبارات تدل على نيَّة أو قصد المتحدث أو الكاتب، وتشمل متسلسلات مثل "so let me just" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠).

الفئة الأخيرة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة تحتوي على تعابير تُستخدم في تنسيق وتماسك النص، وتنقسم بدورها إلى أربع مجموعات (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). المجموعة الأولى تختص بتوصيف النص والإشارة إليه، وتتصف بأنها متعلقة بنوع علمي دون سواه وتشمل متلازمات لغوية تُسهم في التمهيد لموضوع؛ مثل قولنا: *في القسم التالي in the next section..* (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). المجموعة الثانية تشمل مجموعة من المتسلسلات التي تُستخدم في التعريف بشيء أو تركيز الاهتمام به أو التقديم لسلسلة من الموضوعات؛ مثل "انظر إلى take a look at" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). تنقسم المجموعة الثالثة[1] من المتلازمات إلى قسمين: قسم يحوي عبارات لا تدل على السببية وتُسهم في تفصيل الموضوع والإسهاب فيه، وتحتوي على عبارات مثل "اتضح أن it turns out that" والتي تعرض بإسهاب موضوعًا ما دون التعرض صراحة للعلاقات السببية التي تنشأ عادة فيه، وقسم آخر يشمل عبارات متلازمة تدل على علاقات سببية تقوم بوظيفة إعلان نتيجة شيء ما؛ مثل عبارة "...as a result" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠). أخيرًا ثمة مجموعة أخرى من العلامات المبثوثة في النص تقوم بربط أجزاء الجملة أو العبارات بعضها ببعض؛ مثل " as well as" أو "بعبارة أخرى in other words". تقوم تلك المجموعة من الحُزَم المُعْجميَّة أيضًا بوظيفة أخرى تشمل عرض الآراء المتوافقة أو تلك غير المتوافقة، أو عرض درجة اغتباط المتحدث أو الكاتب بشيء أو درجة اندهاشه من شيء؛ مثل عبارة "لا لا لا no no no" (سيمسون – فلاخ واليس، ٢٠١٠).

بعض الدراسات التي عُملت في حقل الحُزَم المُعْجميَّة والنتائج التي خلُصت إليها

تتكرر الحُزَم المُعْجميَّة في الخطاب الأكاديميّ المنشور بصورة ملحوظة، وتمتاز بكونها تختص بفرع معرفي دون سواه. (كورتيس وجونز وستوللر ، ٢٠٠٢). تُسهم هذه الحُزَم المعرفية في تبيان حقيقة أن الفروع المعرفيَّة مختلفة في الغاية التي تسعى إلى تحقيقها أو الطريقة التي ترى من

(١) استخدم المؤلف عبارة المجموعة " الرابعة" وهذا خطأ عدَّلناه في النص.

خلالها العالم من حولها. تمتلك تلك الفروع المعرفية أدوات عدة للتعبير عن ذاتها (هايلند وهامبسليون، ٢٠٠١). أشار هايلند (٢٠٠٨) في دراسة قام بها للوقوف على درجة الاختلاف في استخدام الحُزَم المُعْجميَّة في أربعة حقول معرفية، إلى أن أقل من نصف الحُزَم المُعْجميَّة الخمسين الأكثر تكرارًا في المُدوَّنة النُّصُوصيَّة التي استخدمها لم تظهر في المجالات المعرفية الأربعة التي طبق عليها دراسته. أشار أيضًا إلى أن ثمة اختلافات في بنية الحُزَم المعرفية وشكلها والوظيفة التي تقوم بها في الحقول الأربعة.

لغة الكتب الأكاديميَّة الدراسية وتدريس اللغة الإنجليزية الأكاديميَّة

قام بايبر (٢٠٠٦) بدراسة نصوصية تحليلية واسعة لِلُّغة الأكاديميَّة، شملت دراسة الحُزَم المُعْجميَّة في الكتب الدراسية. وجد أن الحقول المعرفية تختلف في الطريقة التي تُستخدم فيها الحُزَم المُعْجميَّة، موضحًا أن العلوم الطبيعية والاجتماعية تعتمد على تلك الحُزَم أكثر من العلوم الإنسانيَّة. في دراسته لدرجة انتشار الحُزَم المُعْجميَّة من حيث الوظيفة التي تقوم بها في الكتب المنهجية، أشار بايبر إلى أن الحُزَم التي تؤدي إلى وظيفة مرجعية – أي تلك التي تُشير بشكل صريح إلى مُعطًى ملموس أو مجرد أو محتوى نَصِّيّ – الأكثر شيوعًا. تأتي في المرتبة الثانية من حيث الشيوع والانتشار في الكتب المنهجية تلك الحُزَم المُعْجميَّة التي تعبر عن الذات، أي تلك التي يستطيع الكاتب أن يعبر عن رأيه ومواقفه من خلالها. تأتي الحُزَم المُعْجميَّة التي تقوم بوظيفة ترتيب وتنظيم النص وتنسيق العلاقة بين النص السابق واللاحق في المرتبة الأدنى من ناحية الشيوع والانتشار. إذا نظرنا إلى الحُزَم المُعْجميَّة التي تقوم بوظيفة مرجعية، فإننا نرى بوضوح أن تلك الفئات التي تُعنى بعرض كمية شيء ما وتلك التي تقوم بتوفير إطار للحديث عن أشياء لا محسوسة، تُعدُّ الأكبر في هذه المجموعة.

قام تشن (٢٠١٠) بدراسة مُهمَّة قارن فيها بين الحُزَم المُعْجميَّة المستخدمة في المواد التعليمية اللُّغَوِيَّة بتلك المبثوثة في الكتب الدراسية المتخصصة، مركِّزًا على الحُزَم المُعْجميَّة الموجودة في الكتب الخاصة بالهندسة الكهربائيَّة ومقارنتها بتلك الموجودة في المواد التعليميَّة اللُّغَوِيَّة المتخصصة والموجهة لطلاب الهندسة الكهربائية. استخدم تشن تصنيف بايبر (٢٠٠٦) وذلك لفرز الوظائف التي تقوم بها تلك الحُزَم المُعْجميَّة. توصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن الكتب اللُّغَوِيَّة المتخصصة أهملت الكثير من الحُزَم المُعْجميَّة التي تؤدي وظائف بعينها والموجودة في المُدوَّنة التي قام بتحليلها الباحث. هذا يشي بأن المناهج التعليمية الخاصة بتدريس اللغة الإنجليزية المتخصصة لم تراع في عرضها للغة التي تميز بعض العلوم والمعارف، وفشلت في إعداد الطلاب بشكل دقيق للتعامل مع المُعطَى العلمي لكل حقل معرفيّ.

جرى فحص مادة الخطاب الموجودة في كتب اللغة الإنجليزية المتخصصة والموجهة إلى مجموعة من طلاب اللغة الإنجليزية ، وذلك في دراسة نصوصية محدودة أجراها وود (٢٠١٠) طُبقت على الكتب الدراسية الخاصة باللغة الإنجليزية. وبما أنه لم يُجرَ تطبيق لمعايير الانتشار في هذه الدراسة، فقد استخدم المؤلف لفظ المجموعة المُعْجميَّة بدلًا عن لفظ الحُزَم المُعْجميَّة. تبين بعد تحليل المُدوَّنة النُّصُوصيَّة المكونة من ٥٣٩,٢١٠ كلمة أن أعلى مجموعة متكررة من المجموعات المُعْجميَّة ظهرت في المحتوى التعليمي وليس في الكتب الدراسية. ظهر أيضًا أن أغلبية تلك المجموعات المُعْجميَّة تؤدي وظيفة مرجعية تتعلق بتحديد مكان شيء ما أو تعمل كإطار لوصف شيء غير محسوس، وهذا يعني أنها تشكل نمطًا وظيفيًّا مختلفًا عن تلك التي كشف عنها بايبر (٢٠٠٦) في دراسته عن المناهج الجامعية. بالإضافة إلى ذلك، فقد كشفت الدراسة أيضًا عن أن التمارين والأنشطة التي توجد في الكتب الدراسية تُبدي اهتمامًا ضئيلًا جدًّا، سواء بالمجموعات المُعْجميَّة أم اللغة المتلازمة من أي نوع. أشارت الدراسة أيضًا إلى أن المحتوى التعليمي تميز باحتوائه على مجموعة من الوظائف اللُّغَوِيَّة المختلفة عن تلك الموجودة في الكتب الدراسية. الكثير من هذه المجموعات المُعْجميَّة تؤدي وظيفة مرجعية، وأغلبها تقوم بوصف شيء أو الإشارة إلى مكان، ونسبة أخرى كبيرة إما تحمل وجهة نظر الكاتب أو تشير إلى إشراك القارئ. أغلب المجموعات المُعْجميَّة الموجودة في المُدوَّنة الخاصة بالكتب الدراسية ذات وظيفة مرجعية، تشير فيها إما إلى المكان أو إلى تأطير مفهوم محسوس.

طول المتسلسلة المُراد دراستها – ثلاث أم أربع أم خمس كلمات؟

أما بخصوص طول المتسلسلة المتلازمة المستهدفة في الدراسة في مجمل الدراسات النُّصُوصيَّة؛ فإن ثمة إجماعًا عامًّا على أن المتسلسلات المكونة من أربع كلمات تمثل الوحدة العملية المناسبة للبحث والدراسة. المتسلسلات المكونة من ثلاث كلمات شائعة جدًّا في الخطاب ولكنها تبدو مستعصية أكثر من سواها على التصنيف كحُزَم مُعْجميَّة؛ خصوصًا عند محاولة تصنيفها وظيفيًّا. في الوقت ذاته، فإننا نجد المتسلسلات المكونة من خمس أو ست كلمات نادرة الحدوث وتحتوي في طياتها على متسلسلات قصيرة. إذًا أصبحت المتسلسلات المكونة من أربع كلمات معيارًا مطبقًا في البحوث؛ وذلك كونها أكثر تكرارًا إذا قارنَّاها بالمتسلسلات المكونة من خمس كلمات، وتؤدي عددًا كبيرًا من الوظائف وتتميز بخصائص أخرى كثيرة اذا قارناها بالمتسلسلات المكونة من ثلاث كلمات.

حاول بعض الباحثين مثل وود وآبل (٢٠١٤) معالجة المسائل المتعلقة بعدد المفردات في المتسلسلة (ثلاث كلمات أم أربع)، وذلك بتقسيم العبارات المتسلسلة المكونة من أربع كلمات إلى ثلاث إذا اتضح أنها تحتوي على عبارات زائدة. كان تركيز وود وآبل مُنصبًّا على التراكيب المكونة من أكثر من كلمة، وهذا نوع معروف من أنواع المتسلسلات المتلازمة مشابه للحُزَم المُعْجميَّة من ناحية درجة التكرار والانتشار ولكنه يفرق عنها في معيار واحد، وهو الحكم على جودة هذا التركيب من الناحية التعليميَّة. بدأ وود وآبل (٢٠١٤) عملية التحليل التي استهدفت الكتب الدراسية الجامعية للسنة الأولى والخاصة بطلاب الهندسة والاقتصاد، وذلك بدراسة المتسلسلات المكونة من أربع كلمات.

بعد ملاحظة أن ثمة تداخلًا كبيرًا بين المتسلسلات في المُدوَّنة (على سبيل المثال *في نهاية* *at the end of* و *نهاية اليوم* *the end of the day*) وأملًا في الوصول إلى طريقة من شأنها التعرف على المتلازمات اللُّغَوِيَّة المكونة من عدة كلمات، عَمِدَ الباحثان إلى اتخاذ خطوات إضافية لتنقية القائمة الأولى التي حصلوا عليها والوصول إلى قائمة أفضل تعبر عن طبيعة اللغة المتلازمة الموجودة في المُدوَّنة. قام وود وآبل (٢٠١٤) بتغيير بعض الخطوات أثناء العمل على صياغة القائمة التي يُراعى أن تحتوي على متسلسلات ذات قيمة تعليمية بحيث يمكن استخدامها من قِبل المعلمين والطلاب في حقل تعلم اللغة المتخصصة، وذلك اقتداءً بما فعله كُلٌّ من سيمسون – فلاخ واليس (٢٠١٠) وليو (٢٠١٢). على هذا الأساس تمت مراجعة القائمة الأصلية وتدقيقها، وذلك في مَسْعًى لتقرير أيٍّ من المتسلسلات الموجودة في هذه القائمة المكونة من أربع كلمات والتي يمكن اختصارها إلى تراكيب قصيرة بحيث تكون أطرافها مكونة من مفردات، قابلة للتبديل والتغيير (على سبيل المثال *عبارة كنتيجة لـ* as a result [of/the]). اُستُخدمت طريقتان مختلفتان في تنقية وتهذيب القائمة الأصلية المكونة من تراكيب من أربع كلمات.

تكمن الطريقة الأولى في تقسيم المتسلسلة المكونة من أربع كلمات إلى مجموعتين تتكون كل واحدة منهما من ثلاث كلمات (الكلمة الأولى في المتسلسلة إلى الثالثة، ومن الكلمة الثانية إلى الرابعة). بعد هذا الإجراء يتم قياس درجة التكرار لكل عبارة مكونة من ثلاث كلمات. يتم، على سبيل المثال، تقسيم العبارة المكونة من أربع كلمات (as long as the) إلى عبارتين، كل واحد مكونة من ثلاث كلمات على النحو التالي: as long as و long as the. من الواضح أن العبارة الأولى as long as تتكرر بصورة دائمة أكثر من long as the (٩٥ مرة مقابل ٤٧ مرة). يمكن تفسير هذا الاختلاف على أن المتسلسلة المكونة من أربع كلمات في أصلها مكونة من ثلاث كلمات، وقد تدخل عليها أحيانًا أداة التعريف (the) في نهايتها. باستخدام هذه الطريقة، استطاع وود وآبل التعرف على المتسلسلات

المكونة من ثلاث كلمات والموجودة في متسلسلات أكبر مكونة من أربع كلمات، وتقليل عدد تلك العبارات التي تنتهي عادة بأداتَي التعريف والتنكير (the/a). في حالة المتسلسلات المكونة من أربع كلمات والتي تحتوي على متسلسلة أصغر مكونة من ثلاث كلمات ولكنها تتكرر ضعف الأخرى، فقد تقرر أن يُنظر إلى العبارة المتكررة باعتبارها "العبارة الأصلية" أو "العبارة الأساسية"، وأن يُنظر إلى الكلمة الرابعة على اعتبارها كلمة ترد عند خاتمة الجملة المركَّبة فحسب.

أما الطريقة الثانية التي تُستخدم في الكشف عن التراكيب اللُّغَوِيَّة المكونة من ثلاث كلمات التي "تختبئ" في جوف العبارات الأكبر والمكونة من أربع كلمات؛ فتكمن في البحث عن العبارات المتداخلة مع عبارات أخرى مكونة من أربع كلمات في القائمة الأصلية. أشار كُلٌّ من وود وآبل (٢٠١٤) إلى أن الدراسات التي اعتمدت على المُدوَّنات النُّصُوصيَّة في دراستها للعبارات المكونة من أربع كلمات (على سبيل المثال بايبر وباربيري، ٢٠٠٧: تشن ، ٢٠١٠: تشن وبيكر، ٢٠١٠: وكورتيس، ٢٠٠٤)، قدمت قوائم بالعبارات المتسلسلة تحتوي على كمية كبيرة من التداخل فيما بينها (مثل at the end of و the end of the). قرر آبل وود (٢٠١٤) أنه إذا تكرر واحتوت المتسلسلات المكونة من أربع كلمات على مجموعات من ثلاث كلمات متطابقة، فإن المتسلسلة المكونة من ثلاث كلمات تصبح العبارة الأصلية. خذ، على سبيل المثال، عبارة at the end of وعبارة the end of the واللتين دُمجتا بعضهما مع بعض لكي تصبحا عبارة واحدة على النحو التالي: (at) the end of (the). هذا يجعل من الممكن لنا رؤية العبارة الأصلية للتركيب اللغوي والكلمات التي تقع معها بصورة مستمرة.

فوائد استخدام الحُزَم المُعْجميَّة

أشار الباحثون إلى جملة من الفوائد المتعلقة باستخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة شبيهة بتلك التي أشرنا إليها عند حديثنا عن المتلازمات اللُّغَوِيَّة، وأهميتها لمتحدثي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية كما ذكرها بويرز وآخرون (٢٠٠٦) والتي ناقشناها في موضع آخر في هذا الكتاب. ذكر كوكسهيد وبايرد (٢٠٠٧) ثلاث فوائد رئيسة للحُزَم المُعْجميَّة بالنسبة إلى الكتابة الأكاديميَّة:

١- توفر هذه الحُزَم الأساس، ولو بشكل جزئي، للطالب للانطلاق في مجال الكتابة الأكاديميَّة.

٢- يُسهم استخدامها في تيسير استخدام اللغة بطلاقة، كما أنها تعطي إشارة إلى كون الكاتب ينتمي للمجتمع الأكاديميّ.

٣- تمثل هذه الحُزَم وسيلة للتعبير عن المعاني الخاصة بالمجال العلمي.

يُسهم استخدام الحُزَم المُعْجميَّة في مساعدة القارئ في مقاربة النص، وذلك بالعمل على ربط الأفكار بعضها ببعض وتبيان موقف الكاتب منها والتنويه إلى الآراء المستترة في النص. ثمة فائدة أخرى للحُزَم المُعْجميَّة في الخطاب الأكاديميّ أشارت إليها البحوث. وضَّح كل من بايبر وآخرون (١٩٩٩) وهايلند (٢٠٠٨) وسيمسون – فلاخ واليس (٢٠١٠) أن الحُزَم المُعْجميَّة ذات التكرار العالي في الخطاب الأكاديميّ تتكرر بصورة قليلة في الخطاب غير الأكاديميّ. أشار بايبر وآخرون (١٩٩٩) إلى أن بنية الحُزَم المُعْجميَّة في ٧٠٪ من مجملها من حرف جر + جملة إسمية أو جملة إســـميَّة + حرف الجر of أو (it) التوقعية. هذه البِنْيَة، على النقيض من هذا، نادرًا ما تُستخدم في المحادثة.

الحُزَم المُعْجميَّة تتكرر بصورة كبيرة في النثر الأكاديميّ. أشار بايبر وآخرون إلى أن الحُزَم المُعْجميَّة المكونة من أربع كلمات تتكرر أكثر من ٥٠٠٠ مرة لكل مليون كلمة في النصوص الأكاديميَّة. في الجدول التالي توضيح للحُزَم المُعْجميَّة المكونة من أربع كلمات، والتي استخدمها هايلند (٢٠٠٨) في دراسته للمُدوَّنة الأكاديميَّة التي تحتوي على ٣,٥ مليون كلمة.

جدول رقم (١,٨). حالات تكرار الحُزَم المُعْجميَّة مرتبة حسب التخصصات. هايلند (٢٠١٢. ص١٦٢).

التخصص	الحُزَم المختلفة	عدد الحالات	نسبة عدد الكلمات إلى عدد الحُزَم
الهندسة الكهربائية	٢١٣	٤٥٦٢	٣,٥
التجارة	١٤٤	٣٧٢٨	٢,٢
اللغويات التطبيقية	١٤١	٤٦٣١	١,٩
الأحياء	١٣١	٢٩٠٩	١,٧

هناك ندرة ملحوظة في الدراسات التي تتعلق بالحُزَم المُعْجميَّة في المحتوَى اللفظي. وعلى الرغم من ذلك، فإننا نجد بعض الدراسات التي اهتمت باللغة اللفظية؛ مثل تلك الدراسات التي قام بها بايبر (٢٠٠٦) وبايبر وبربيري (٢٠٠٧) وبايبر وآخرون (٢٠٠٤) وكورتيس وسيسومي (Cortes & Csomay, 2007). تتعدد السياقات التي اُستُخلصت منها المُدوَّنة اللُّغَوِيَّة المختصة بالحديث والتي تشمل النشاط المنهجي؛ مثل الحديث الذي يتم داخل الفصل أو ذلك الذي ينشأ بين مجموعات الطلاب، والنشاط غير المنهجي مثل ما يحصل أثناء الساعات المكتبية أو خلال جلسات الإرشاد الطلابي أو ذلك المتعلق بالخدمات التي تُقدم للطلاب. دلّت نتائج تلك الدراسات على أن

لغة التخاطب داخل الفصل تحتوي على طيف واسع من الحُزَم المُعْجميَّة مقارنة بالخطاب الأكاديميّ المكتوب. أشارت النتائج أيضًا إلى أن اللغة اللامنهجيَّة تحتوى بدورها على طيف أوسع وأشمل من الحُزَم المُعْجميَّة. نسبة كبيرة من هذه الحُزَم المُعْجميَّة تتكون من عناصر للتعبير عن الذات وتظهر في بداية ونهاية الجملة (كورتيس وسيسومي، ٢٠٠٧)، من أمثلة ذلك الحديث حول النظام العام في الفصل الدراسي أو ذلك الذي يصدر بغرض إشراك الطلاب في النشاطات الصَّفِّيَّة. لاحظ سيمسون (Simpson, 2004) أن عددًا كبيرًا من الحُزَم المُعْجميَّة التي تقوم بوظيفة تنظيم النص أو المعلومة تُستخدم في الخطاب الأكاديميّ المنطوق، وذلك بناءً على ما توصل إليه الباحث أثناء تحليله لمُدوَّنة متشيغان النُّصُوصيَّة للغة الأكاديميَّة المنطوقة.

تختلف الحُزَم المُعْجميَّة باختلاف التخصصات الأكاديميَّة. أشار بايبر (٢٠٠٦) إلى هذا بشكل رائع عندما ذكر أن المحاضرات تحتوي على مزيج من اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ ولذا فإنها – أي المحاضرات – تستخدم ضعف الحُزَم المُعْجميَّة الموجودة في الحديث العادي وأربعة أضعاف تلك الموجودة في الكتب الدراسية. تميل الحُزَم المُعْجميَّة المُستخدمة في المحاضرات الجامعية إلى القيام بوظيفة تنظيم النص وعرض آراء المتحدث. يظهر هذا التباين في الخطاب المكتوب أيضًا، فقد لاحظ كُلٌّ من تشن وبيكر (٢٠١٠) أن ثمة فرقًا كبيرًا بين كتابات الطلاب والأعمال الأكاديمية المنشورة. تحتوي كتابات الطلاب على قدر كبير من الحُزَم المُعْجميَّة التي تؤدي وظيفة تنسيقية للنص، بينما تحتوي الأعمال المنشورة على قدر كبير من الحُزَم المُعْجميَّة المرجعية. أشارت كورتيس (٢٠٠٤) أيضًا إلى بعض الاختلافات في نوع الحُزَم المُعْجميَّة التي يستخدمها الطلاب عن سواها من الحُزَم التي يستعملها الباحثون في أعمالهم البحثية المنشورة.

يُعدُّ التنوع والتباين بين التخصصات الأكاديميَّة مؤشرًا مُهمًّا على طبيعة الحُزَم المُعْجميَّة. قام هايلند (٢٠٠٨) بإجراء دراسة مقارنة على الحُزَم المُعْجميَّة في أربعة مجالات أكاديمية؛ هي الهندسة الكهربائية، التجارة، اللغويات التطبيقية والأحياء. وجد الباحث أن أكثر الحُزَم المُعْجميَّة موجودة في تخصص الهندسة الكهربائية وأن أغلب تلك الحُزَم المُعْجميَّة غير موجود في المجالات الأكاديميَّة الأخرى. أشار أيضًا إلى أن بنية تلك الحُزَم والوظائف التي تقوم بها متميزة أيضًا، ومن ذلك أن أكثرها تحتوي على شبه جملة مكونة من حرف الجر (of) أو شبه جملة تبدأ بحرف جر. أظهرت الدراسة أيضًا أن الكتب العلمية تحتوي على قدر كبير من الحُزَم المرجعية، بينما تحتوي نصوص العلوم الاجتماعية على عدد أكبر من الحُزَم المُعْجميَّة التي تساعد في تماسك النص، وتلك التي تُسهم في عرض وجهة نظر الكاتب.

الخلاصة

هناك العديد من المواضيع والمسائل التي يمكن استخلاصها من هذا العرض الذي قدمناه حول الحُزَم المُعْجميَّة وعلاقتها بالخطاب الأكاديميّ. العامل المهم هنا أن مفهوم الحُزَمة المُعْجميَّة يمكن تعريفه من خلال ثلاثة معايير مهمة: أولاً درجة التكرار، ثانياً حجم الانتشار وثالثاً الوظيفة اللُّغَوِيَّة. إن الباحثين الذين يتصدون لدراسة المتسلسلات المكونة من أكثر من كلمة والمستلة من المُدوَّنات ويخضعونها للمزيد من الإضافة والتعديل في الواقع يدرسون ظاهرة أخرى، وليس بالضرورة ظاهرة الحُزَم المُعْجميَّة. هذا يفسر لنا السبب وراء استخدام مفاهيم أخرى من قِبل بعض الباحثين؛ مثل سيمسون – فلاخ واليس (٢٠١٠) الذين أطلقوا على العبارات التي قاموا بتحليلها مصطلح "اللغة المتلازمة"؛ وكذلك وود وآبل (٢٠١٤) وليو (٢٠١٢) الذين استخدموا مصطلح "التراكيب متعددة العبارات". بغضِّ النظر عن المصطلح الذي أُستُخدم، إلا أننا ندرك أن بروز أدوات تحليل النصوص ومن ثَمَّ استخدامها في دراسة الحُزَم المُعْجميَّة كشف لنا أوجهًا لغوية مستترة. إن طبيعة الحُزَم المُعْجميَّة وخصائصها التركيبية قد جعلت منها عصيَّة على الفهم مقارنة بأنواع أخرى من المتلازمات اللُّغَوِيَّة. عطفًا على ذلك، وربما أكثر أهمية مما سبق، فتحت لنا الحُزَم المُعْجميَّة نافذة لدراسة الخطاب الأكاديميّ بحيث أصبح من الممكن دراسة جوانب لغوية بشكل واضح وملموس، والتي تشكل مدخلًا لوضع الخطاب الأكاديميّ. ثمة مجموعة من الحقائق والقضايا التي كشف عنها البحث، وتشمل:

- الحُزَم المُعْجميَّة واحدة من أهم أنواع المتسلسلات المتلازمة.
- يتم الكشف عن الحُزَم المُعْجميَّة عن طريق برامج حاسوبية مخصصة لتحليل المُدوَّنات، وذلك بتطبيق معايير التكرار والانتشار.
- لا تُعدُّ الحُزَم المُعْجميَّة أوعية تحمل معاني؛ بل عناصر تقوم بوظائف في الخطاب.
- تختلف الحُزَم المُعْجميَّة من حقل معرفي إلى آخر. ثمة العديد من الأسئلة القائمة حول كيفية تلقِّي واستيعاب اللغة المتلازمة من قِبل متعلمي اللغة الكبار.
- ربما تلعب الحُزَم المُعْجميَّة دورًا كبيرًا في التعليم ما بعد الثانوي، من خلال مساعدة الطلاب في تحقيق نوع من المهارة في مجال الكتابة الأكاديميَّة.

إن ثمة، بلا شك، العديد من المسائل التي لا تزال بحاجة لمزيد من التمحيص. على سبيل المثال؛ كيف لنا أن نتأكد من أن إدراك ومعرفة الحُزَم اللُّغَوِيَّة سيُسهم في تطوير مهارة الكتابة لدى الطلاب؟ وبالمثل؛ كيف لنا أن نتأكد من أن استخدام الحُزَم المُعْجميَّة سيساعد في تحسين مهارة الكتابة الأكاديميَّة؟ كيف لنا أن ندرس الحُزَم المُعْجميَّة بطريقة أكثر فاعليَّة؟ ماذا عن الحُزَم المُعْجميَّة

في اللغة المنطوقة والدور الذي تلعبه في الخطاب اللفظي؟ كيف تعمل الحُزَم المُعْجميَّة في الخطاب غير الأكاديميّ؟ من الواضح أن هذا هو المجال الخصب للدراسات المستقبليَّة.

نقاط للمناقشة والبحث

١- هل كنت على وعي بوجود أدوات للخطاب أثناء تدريسك للكتابة الأكاديميَّة؟ هل يمكن وصف أيٍّ من تلك الأدوات بأنها عبارة عن سلسلة من الكلمات؟ هل يمكن وصف أيٍّ منها على أنها حُزَم مُعْجميَّة؟

٢- خذ، على سبيل المثال، كتابًا منهجيًّا وحاول أن تتعرف على الحُزَم المُعْجميَّة في هذا الكتاب بنفسك معتمدًا على التخمين. قارن ما توصلت إليه مع شخص أو اثنين آخرين؟ هل ثمة من أوجه للشبه بين ما توصلت إليه؟ ما المآخذ التي يمكن أن تكون على مثل هذه الطريقة مقارنة مع الطريقة مع طريقة استخدام البرامج الحاسوبية لتحليل النصوص؟

٣- تأمل جيدًا أهمية درجة التكرار في البحوث المتعلقة بالحُزَم المُعْجميَّة. هل هناك مآخذ على الاعتماد على درجة التكرار في التعرف على المتلازمات اللُّغَوِيَّة في نص من النصوص؟ ما الذي نفتقده من اعتمادنا الكبير على درجة التكرار؟

٤- ثمة اعتماد راسخ على عدد محدد للكلمات في متسلسلة لغوية يتراوح من ثلاث إلى أربع كلمات. لماذا لا تندرج تلك العبارات المكونة من كلمتين تحت هذا المفهوم؟ وماذا عن العبارات الطويلة التي تتكون من خمس كلمات أو أكثر؟

٥- هل يمكن الاستفادة من أيٍّ من البحوث التي أُنجزت في مجال المتلازمات المُعْجميَّة في تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية وما قبلها؟

٦- فكر في مجموعة معينة من الطلاب في المرحلة الجامعيَّة في تخصص معين. كيف ستختار الحُزَم المُعْجميَّة المناسبة للتركيز عليها وتدريسها؟ يجب الأخذ في الاعتبار أن الحُزَم المُعْجميَّة ليست وحدات تحمل معنًى معينًا ولكنها حتمًا تؤدي وظيفة معينة.

٧- فكِّر في طريقة مناسبة لتدريس الحُزَم المُعْجميَّة لمجموعة الطلاب الذين تم اختيارهم في الفقرة السادسة.

٨- هل ثمة من طريقة محددة يحتاجها طلاب اللغة الثانية وطلاب اللغة المتخصصة لاكتساب المتلازمات اللُّغَوِيَّة مقارنة بالطالب الجامعي في تخصص آخر؟ إذا كانت الإجابة بلا، فلماذا؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فلماذا أيضًا؟

٩- قم بالتخطيط لمشروع بحثي حول الحُزَم المُعْجميَّة في مجال غير تلك المجالات الأكاديميَّة. هل تتوقع أن تكون قوائم الحُزَم المُعْجميَّة التي تحصلت عليها مختلفة عن تلك التي لاحظناها في الخطاب الأكاديميّ؟

١٠-هل يمكن الاستفادة من البحوث التي أُنجزت في مجال الحُزَم المُعْجميَّة بالنسبة إلى المهتمين بالتقويم التربوي؟ وكذلك بالنسبة إلى المُدقِّقين والمصححين؟

الفصل التاسع

المتلازمات اللُّغَوِيَّة وتدريس اللغة – النظرية والتطبيق
Formulaic Language and Language Teaching- And Practice

على الرغم من كثرة البحوث التي أُنجزت في مجال المتلازمات اللُّغَوِيَّة وطريقة اكتسابها ومجال استخدامها؛ فإننا نجد في المقابل عناية قليلة بطرق تدريسها خصوصًا لطلاب اللغة الثانية. هذا يدعو للحيرة خصوصًا إذا علمنا أن ثمة دليلًا متناميًا على أن بعضاً من الطلاب من ذوي المستويات المتقدمة مَنْ يشبه المتحدثين من أصحاب اللغة الأصلية في إتقانهم للغة المتلازمة (فورسبورغ، Forsberg, 2010)؛ لوفر وولدمن (Laufer & Waldmn, 2011). يبدو التقدم بطيئًا في هذا المجال بشكل عام، وذلك لإصرار الطلاب على إبداء رغبة محدودة في تخمين الأُطُر العامة للغة واستخداماتها؛ وكذلك لإصرارهم على استخدام المتسلسلات الموجودة في لغتهم الأم بحيث ينتهي بهم المطاف إلى التعبير بطريقة غير سليمة.

سنقدم هنا عرضًا للدراسات السابقة والتي تناولت بعض التجارب التربوية خصوصًا في مجال المتلازمات اللُّغَوِيَّة، بحيث نختم بعرض لتلك التجارب التي لاقت نجاحًا. سنستفيد من هذا في البدء في تصور طريقة نستطيع من خلالها تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة أو طريقة اكتسابها؛ وذلك لتجنب المزيد من المشكلات من قَبيل بطء عملية اكتسابها، والأخطاء التي تصاحب عملية استخدامها والتقدير الخاطئ لمعانيها حتى في المستويات المتقدمة.

ما الفائدة التي نجنيها من عملية اكتساب مجموعة كبيرة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة بطريقة أكثر فاعلية وعملية، بحيث تصبح جزءًا من المعرفة التي نتقنها؟ إذا اعتبرنا المتلازمات اللُّغَوِيَّة جزءًا من مفردات اللغة، فإن الإجابة ستكون سهلة. تعمل المتلازمات اللُّغَوِيَّة بطريقة شبيهة بالمفردات

اللُّغَوِيَّة، فالكثير من تلك المتلازمات تحمل معانيَ كتلك التي المعاني التي تحملها المفردات التي تتكون تمامًا مثل المتجاورات اللُّغَوِيَّة والأفعال المعقدة التركيب (بويرز ولندسرونبيرغ ,2012. ص. ٨٤). تراكيب أخرى مثل تلك التي تُستخدم في صياغة جمل التعجب أو المسكوكات المُعْجميَّة تقوم بوظائف شتى في الخطاب. تُستخدم التراكيب اللُّغَوِيَّة التداولية في وظائف تواصلية، والبعض منها يقوم بوظيفة تنظيم وترتيب النص، تمامًا كما تفعل العبارات الوظيفية. ثمة علاقة بين حجم المفردات التي يعرفها شخص ما ومهارته اللُّغَوِيَّة (ستاهر Staehr, 2009) ولا شك أن المتسلسلات اللُّغَوِيَّة لها علاقة أيضًا بالمهارة اللُّغَوِيَّة. أوضح كُلٌّ من كيشافارز وساميللي (Keshavars & Samili, 2007) وسيو وتشيو (Hsu & Chilu, 2008) وباورز ويكمان ، كابل، ستنجرز وديماتشيليرز (٢٠٠٦) وداي ودنغ (2010) بأن الاستخدام المتزايد للمتسلسلات المتلازمة، سواءً من خلال الكلام أم الكتابة، مرتبط بشكل كبير بالتميز في أداء بعض المهارات التي تركز على هاتين المهارتين. هناك العديد من المصادر التي ترتكز على المُدوَّنات والتي من شأنها أن تساعد في تعلم المفردات، أهمها على الإطلاق أداة لكسكيوتر Lextutor التي طورها كوب (Cobb)، والتي تحتوي على مجموعة من الروابط التي تحيل إلى مدونات نصوصية وأنشطة مفيدة للمعلمين والطلاب.

يعاني كثير من الطلاب أثناء تعلم المتسلسلات المتلازمة والبعض يفشل في تفسير معانيها على وجه الدقة. أشار كُلٌّ من بويرز، إيكمان وستنجر (٢٠٠٧) إلى أن المتعلمين يخطئُون في تفسير معنى المسكوكات ذات المعنى المجازي، حتى في وجود أمثلة كثيرة تحتوي على إشارات بالمعنى. ذكر مارتنيز وميرفي (Martinez & Murphy,2001)) أن تلك المعاني الخاطئة التي يقول بها الطلاب، يعود السبب فيها إلى التركيز على معاني الكلمات المفردة والتي تتكون منها المتسلسلة. مثال على ذلك عبارة (حان الوقتit's about time) ، والتي يفسرها الطلاب بشكل خاطئ على أنها إشارة بمعنى (حول موضوع ما).

من المخيب للآمال أيضًا أن نلاحظ أن المتعلمين يفشلون في معالجة اللغة المتلازمة بالطريقة التي يقوم بها المتحدثون الأصليون؛ مما يُفقدهم نوعًا من القدرة على المعالجة الكلية التي توفرها هذه اللغة. كما مر بنا في الفصل الرابع، فإن المتسلسلات التي لها جذور غائرة في الذاكرة توفر لنا روابط لغوية جاهزة ومختصرة. تسمح لنا تلك المتسلسلات بتجاوز القيود التي تفرضها الذاكرة القصيرة وتوفير مساحة ذهنية يمكن الاستفادة منها في التفكير في جوانب أخرى من جوانب الخطاب (راجع وود، 2010a، لعرض موسع). قد يدرك الطلاب أن تلك المتسلسلات متلازمة ولكن لا تتم معالجتها على هذا النحو. ثمة دليلٌ خلُصت إليه العديد من الدراسات (كولمبس، ٢٠١٠؛ وكونكلين وشميت، ٢٠٠٨؛ وجيانغ ونكراسوفا، ٢٠٠٧) على أن المتلازمات اللُّغَوِيَّة تُعالج في الدماغ من قِبل

المتعلمين بصورة أسرع من المتسلسلات اللا متلازمة؛ ولكن عملية المعالجة تلك بطيئة. من المثير للاهتمام حقًّا أن نجد أن هناك دليلًا (انظر إليس وآخرون، ٢٠٠٨) على أن قدرة المتحدثين الأصليين على معالجة المتلازمات اللُّغَوِيَّة تتناسب إيجابيًّا مع درجة مقياس شدة ترابط المتلازمة – وهي الدرجة التي تقيس التماسك بين الكلمات المُكوِّنة للمتلازمة. جزء من السبب ربما يعود إلى ما أشار إليه إليس وآخرون (٢٠٠٨) من أن الفرصة سانحة للمتحدثين باللغة الأم للتعرض للعبارات حتى تلك التي تتردد بصورة ضئيلة، في حين يُحرم العديد من المتحدثين باللغة الأجنبية الآخرين من ذلك. ثمة ملاحظة أخرى وهي أن المعنى المجازي لبعض المتسلسلات اللُّغَوِيَّة ربما أدى إلى تعطيل نظام الفهم لدى هؤلاء المتعلمين. يقوم المتحدثون للغة الأم بالنظر إلى جميع الكلمات التي تتكون منها المتسلسلة وربطها بالمعنى المجازي، بينما يقوم المتعلمون بالبحث في الخيارات المطروحة؛ الحرفية منها والمجازية، والتي يمكن أن تفسر معنى متسلسلة ما.

يتضح الآن أن ثمة الكثير من المنافع والكثير من التحديات للطلاب من إتقان اللغة المتلازمة بالنسبة إلى طلاب اللغة الثانية. إذًا ما الوسائل التي يستطيع من خلالها التربويون والمتخصصون في تعليم اللغة من استخدامها، وذلك بغرض تيسير اكتساب اللغة المتلازمة؟ ما الطرق الممكنة التي يستطيع الشخص من خلالها البدء في عملية تدريس أو تسهيل استيعاب اللغة المتلازمة؟ سنبدأ باستعراض بعض التجارب التربوية والتي طبَّق من خلالها الباحثون بعضًا من طرق التدريس.

دراسات وتجارب تربوية

تحتوي بعض طرق التدريس المتعلقة باللغة المتلازمة على نشاط معين يستلزم تقسيم النص. في نشاط كهذا يُطلب من الطلاب تظليل المتسلسلات في نص ما والتي يعتقد هؤلاء أنها متلازمة، بحيث يتم مقارنة ما توصلوا إليه مع ما توصل له متحدثون باللغة الأم أو من خلال مقارنتها ببعض المصادر على شبكة الإنترنت. أجرى بويرز وآخرون (٢٠٠٦) دراسة قديمة استخدموا فيها هذه الطريقة. تَبيَّن لاحقًا أن الطلاب الذين انخرطوا في هذا النشاط – أي تقسيم وتقطيع النص – فاقوا أقرانهم في المجموعة الضابطة في استخدام اللغة المتلازمة في نشاطات لاحقة، على الرغم من أن ذلك يعود جزئيًّا إلى حقيقة أن هؤلاء كرروا تلك المتسلسلات من النص كل كلمة على حدة. قام كلٌّ من ستنجرز وبويرز وهاوسن وإيكمانز (٢٠١٠) بدراسة مشابهة اتبعوا فيها الأسلوب ذاته بخلاف النص الأخير والذي جاء بلغة الطلاب الأصلية، وذلك لتجنب التكرار الذي طُبعت به الدراسة السابقة. لسوء الحظ، لم تُشِر الدراسة إلى فوارق مهمة بين المجموعة التي خضعت للاختبار

والمجموعة الضابطة في استخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة في جلسات التذكُّر الآنيَّة. لماذا جاءت النتائج على هذا الحال؟ ربما بسبب أن رفع وعي الطلاب بأهمية المتسلسلات أكثر من مرة غير كافٍ لاستيعابها بشكل كُلي وحفظها في الذاكرة. ربما يحصل أن يقابل هؤلاء الطلاب تلك المتسلسلات في سياقات أخرى وعبر فترة زمنية متفاوتة، بحيث تكون الذاكرة فقدت هذه المتسلسلة ولم تعُد تحتفظ بها. أجرى كُلٌّ من إيكمانز وبويرز وستنجرز (٢٠٠٧)، اختبارًا لمعرفة ما إذا كان بتر وتجزئة العبارات تسهم في فهم المتسلسلات المتلازمة في نص جديد، وكانت النتيجة أن ثمة أثرًا إيجابيًّا لذلك. ومع هذا، فعند مقارنة ما فعله هؤلاء بما فعله المتحدثون الأصليون باللغة تبين أنهم قاموا بالإشارة إلى العديد من المتسلسلات على أنها متلازمة وهي في الحقيقة غير ذلك. الخلاصة المُهمة من كل ذلك أن نقول إن رفع الوعي حول طبيعة اللغة المتلازمة ربما يُسهم في تشجيع الطلاب بإبداء نوع من الاهتمام بها؛ ولكن هذا الوعي لن يقود بالضرورة إلى نتائج ملموسة. لنا أن نتساءل عن ماهية الفرق الذي يُحدثه الوعي بشيء من قِبل المتعلم، إذا لم يَقُد هذا الوعي إلى واقع ملموس يستطيع من خلاله الطالب استخدام المتسلسلة بطريقة ناجحة. لا يزال الحديث عن فائدة "تقطيع وتجزئة النص" وأهميته دائرًا كما فصلنا عن ذلك في الدراسات التي استعرضناها. من الضروري أن تتوافر للطالب الفرصة لاستخدام المتسلسلة المتلازمة في سياقات عدة؛ وذلك ليتمكن من استيعابها ودراستها واستدعائها من الذاكرة إذا دعت الحاجة إلى ذلك، تمامًا كما في حالة المفردات.

ثمة طريقة أخرى مشابهة لتجزئة النص تعتمد على الإظهار والشرح للمتسلسلة كونها نصًّا مكتوبًا. يكون بروز وإظهار المتسلسلة عن طريق كتابتها باللون الغامق حتى تكون بارزة، أو شرح معناها في الهامش أو بين الأسطر. أشار بيترز (2012) إلى أن ثمة أثرًا إيجابيًّا لهذه الطريقة، وذلك بعدما استطاع هؤلاء تذكُّر تلك المتسلسلات المشروحة على الهامش والبارزة أثناء نشاط للقراءة عُقد بعد ذلك.

ثمة طريقة أخرى تعتمد على تكثيف المُعطى اللغوي والذي من شأنه أن يساعد في عملية اكتساب المتسلسلات المتلازمة. يمكن شرح هذه الطريقة كالتالي: في البداية يتم تأليف نص أو اختصار نص جاهز بحيث تظهر من خلاله المتسلسلة المتلازمة أكثر من مرة داخل النص. أخضع كُلٌّ من ويب، نيوتن وتشانغ (Webb, Newton & Chang, 2013) هذه الطريقة للتجربة في دراسة قاموا بها، بحيث يتم اختيار نص مختصر تظهر فيه مجموعة من الكلمات المتجاورة مرة واحدة ومرتين وخمس مرات وعشر مرات وخمس عشر مرة، وتطبيق ذلك على أربع مجموعات من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من ذوي المستويات المتوسطة، والذي طُلب منهم قراءة تلك النصوص والاستماع لها. أوضحت الاختبارات البَعْدية التي أُجريت بعد ذلك أن التعرض لتلك الكلمات

المتجاورة أدى إلى نتائج جيدة على مستوى التلقِّي والاستخدام. مجموعة الطلاب التي قرأت تلك الكلمات المتجاورة خمس عشر مرة نجحت بنسبة خمسين في المائة في استخدام تلك الكلمات بصورة سليمة. من هذا نستدل على أهمية التعرض المستمر للغة، ومع ذلك فإننا بحاجة إلى إعادة التجربة التي حوتها هذه الدراسة؛ لكي نقف على حقيقة ما سوف يحدث إذا استمع الطالب للنص وقرأه أكثر من مرة أثناء الاختبار.

ثمة نشاط آخر لتعلُّم المفردات اللُّغَوِيَّة، وهذا يشمل بالطبع المتلازمات اللُّغَوِيَّة، يتظمن على استخدام المعجم أو المُدوَّنات النُّصُوصيَّة كمصدر للمعرفة. قامت لوفر (2011) بإعطاء مجموعة من الطلاب سلسلة من الجمل مكونة من سلسلة متجاورة من الكلمات محذوف منها كلمة واحدة، والطلب من هؤلاء الطلاب الاستعانة بقاموس أُحادي اللغة وآخر ثُنائي اللغة. أشارت نتائج الاختبار "البَعْدي" إلى نسبة نجاح تصل ٤٠ ٪ على الرغم من وجود قاموس يستطيع الطالب الاستعانة به. أُجري اختبار بعدي مؤجل – بعد أسبوع – ولكن نسبة النجاح انخفضت إلى ٢٥٪. قام كُلٌّ من وو Wu، ووتن Witten، وفرانكن Franken (٢٠١٠) بوضع مُدوَّنة نصوصيَّة تحتوي على مجموعة من السلاسل المتلازمة، وطُلب من مجموعة من الطلاب استخدامها بغرض التعرف على الكلمات المتجاورة. حققت التجربة نسبة نجاح بلغت ٦٧٪. أجرى تشان وليو (Chan & Liou 2005, دراسة مماثلة على الكلمات المتجاورة المكونة من اسم وفعل، وتبين أن الطلاب تعلموا تسع سلاسل متجاورة، ولكن هذه السلاسل نُسيت تمامًا كما دلت على ذلك نتائج اختبار أُجري بعد شهرين.

إذًا، ما السر الذي يقف خلف تلك النتائج المتدنية؟ يكمن جزء من المشكلة في الجهد المتواضع الذي بُذل في سبيل دفع الطلاب باتجاه تذكُّر تلك المتلازمات المتسلسلة التي أُجريت عليها الدراسة. بعبارة أخرى، لم ينخرط الطلاب في تعلم تلك المتسلسلات بجد؛ ولذا فإن فهمهم لها كان متدنيًا.

دعونا الآن نستعرض مجموعة من الدراسات التي كان الطلاب فيها أكثر تفاعلًا مع المتسلسلات والتي خلُصت إلى نتائج جيدة. احتوت الدراسة التي قام بها كُلٌّ من لوفر وجيرساي (Laufer & Girsai, 2008) ، على ثلاث مجموعات من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بحيث طُلب منهم قراءة نص يحتوي على عشر كلمات جديدة وعشر عبارات لكلمات متجاورة مع شرح لمعانيها. طُلب من المجموعة الأولى من الطلاب مناقشة النص والتركيز على الجوانب الأخلاقية المتعلقة بالموضوع. طُلب من المجموعة الثانية الانخراط في سلسلة من التمارين التي تركز على الكلمات الجديدة والسلاسل المتلازمة وتتكون من نوعين من الأنشطة: النوع الأول عبارة عن اختيار

من متعدد والآخر إكمال سلسلة من الفراغات. أما المجموعة الثالثة والأخيرة؛ فقد طُلب منها القيام ببعض الأنشطة والتمارين التي تستلزم ترجمة العبارات والمفردات الجديدة. عُقد اختبار بعد أسبوع ودلت النتائج على أن أنشطة الترجمة أكثر فاعليَّة من غيرها، يأتي بعدها في الأهمية التمارين الأخرى التي أشرنا إليها. قام بويرز ولينسدسترونبيرغ (Boers & Lindstromberg, 2005) ولينسدسترونبيرغ وبويرز (Lindstromberg & Boers, 2008a, 2008b))، باختبار مدى فاعليَّة توجيه اهتمام الطلاب إلى بعض خصائص المتسلسلات اللُّغَوِيَّة من قَبيل الجناس والقافية والسجع. اشتملت التمارين التي طُلب من الطلاب الانخراط فيها على عنصرَي الإملاء والكتابة لهذه السلاسل المتلازمة. أشارت جميع النتائج التي خلُصت إليها تلك الدراسات إلى أن ثمة أثرًا إيجابيًّا فعالًا لهذه الأنشطة، على تعلم المتسلسلات اللُّغَوِيَّة.

هناك جانب يتعلق بالصورة الذهنية التي نرسمها للمتسلسلات المتلازمة اللُّغَوِيَّة وقدرتنا على تصورها؛ خصوصًا المسكوكات المُعْجميَّة ذات المعنى المجازي. وجد كُلٌّ من ستاينل وهلستن وستاينل (٢٠٠٧) في دراسة أجروها، أن المسكوكات اللُّغَوِيَّة التي نربطها بصورة اختزلناها في الذاكرة أيسر في التذكُّر من تلك التي لم نربطها بأيَّة صورة ذهنية. تذكر فرضية الشفرة المزدوجة dual coding hypothesis (سادوسكي، ٢٠٠٥) أن المفردات اللُّغَوِيَّة التي تشير إلى شيء محسوس أسهل في تعلُّمها من تلك التي تُشير إلى مفهوم مجرد. هذه الفرضية ترتبط بعلم الدلالة الإدراكي، وتُستخدم في تدريس المسكوكات اللُّغَوِيَّة ذات المعنى المجازي والمفردات اللُّغَوِيَّة المجردة، وذلك بفرزها إلى مجموعات بناءً على الموضوعات التي تهتم بها. بعضٌ من طرق التدريس الخاصة بتدريس مثل تلك المواد اللُّغَوِيَّة تشمل وضعها في مجموعات واستخدام الرسم في تمثيلها، والبعض الآخر يشمل وضع صور لها أو تصويرها عن طريق المهاهاة والتمثيل. وجد كُلٌّ من بيرندي وكسابي و كوفكس Berendi, Csabi & Kovecses, 2008)، أن وضع المسكوكات اللُّغَوِيَّة في مجموعات بناءً على المواضيع المجازية أسهم في تذكُّرها بشكل أفضل. وبالمثل؛ فإن مساعدة الطلاب في كيفية التعامل مع المعنى الحرفي للمسكوكة سيُسهم في تفسير معناها (بويرز، ديميشيلر وإيكمانز، ٢٠٠٤). انتشرت البحوث في هذا المجال من التركيز على المسكوكات إلى التركيز على الأفعال المركبة، بناءً على ما لاحظه البعض من أن هذه الأفعال ربما تحمل معنًى مجازيًّا.

تطبيقات ومواد عملية

من المثير للاهتمام حقًّا أن نجد أنه وبالرغم من النمو الكبير في مجال المتلازمات اللُّغَوِيَّة والوعي التام بأهميتها بين شرائح من الباحثين، فإننا نجد أن ثمة جهودًا قليلة أُنفقت في سبيل

الاستفادة من هذه المعرفة في جوانب تعليم وتعلُّم اللغة. هناك بعض الأساليب التدريسية المبنية على تصور معين للغة المتلازمة والتي جرى تطويرها في حقول معرفية، من قَبيل الكفاءة اللُّغَوِيَّة واللغة الإنجليزية المتخصصة واللغة الإنجليزية الأكاديميَّة. على سبيل المثال، طرح ناتنغر وديكاريكو (١٩٩٢) جملة من الأفكار بخصوص تدريس الجمل المُعْجميَّة ، وقام ويليس (١٩٩٠) أيضًا بإدخال المتلازمات اللُّغَوِيَّة ضمن المواد الخاصة بتدريس اللغة، وذلك بالاستفادة من مواد مأخوذة من مُدوَّنة (كوبلد COBUILD). وكذلك فعل لويس (١٩٩٧) عندما وضع بعض القوانين العامة، وذلك من خلال تصميم مناهج تعليمية يُراعى فيها المعرفة بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة في تدريس اللغة.

من الضروري الاعتراف أن ثمة نقصًا ملحوظًا في المواد التي تعالج موضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة وتدريسها في مجال اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ومع ذلك، فإن ثمة سلسلة من الأعمال التي قام بها مكارثي وأوديل (٢٠٠٢، ٢٠٠٤، ٢٠٠٦) واستلهمت موادها من مجموعات نصوصية، بحيث ركز الباحثان فيها بشكل منفرد على المسكوكات اللُّغَوِيَّة والكلمات المتجاورة والأفعال المركبة. ومع أن هذه المواد التي ذكرناها ربما تُسهم في حفز المعلمين على العناية بموضوع المتلازمات اللُّغَوِيَّة، فإن النظريات التربوية التي تقوم عليها قديمة جدًّا وتعتمد على تقديم المتسلسلة والتدرب عليها ومن ثَمَّ استخدامها، وتغفل طرق التدريس الحديثة مثل تدريس اللغة الإنجليزية عن طريق المهام task-based. هناك مجموعة من القواميس التي تُعنى بالمتلازمات اللُّغَوِيَّة؛ منها تلك التي أصدرها هيل ولويس (Hill and Lewis, 1997) وبنسون وبنسون ويلسون (Benson, Benson & Ilson, 1997) وسبيرز وبايرنر وكلاينولدر (Spears, Birner & Kleineelder, 1997) . ومع كل هذه القواميس إلا أننا يجب أن نعي أنها ليست مواد لتدريس اللغة ما لم تُستخدم مع مصادر أخرى.

يمثل منهج لويس المعجمي Lewis' lexical approach واحدًا من أهم الجهود المكثفة التي بُذلت إلى الآن في تطوير منهج علمي مبني على فكرة اللغة المتلازمة (لويس: ١٩٩٧، ٢٠٠٨). ترتكز فكرة المنهج المعجمي على أن يُبنى المنهج الدراسي والكتاب المدرسي على المفردات اللُّغَوِيَّة وليس على قواعد اللغة، وهذا يتطلب أن ينصرف الاهتمام إلى الكلمات المفردة وسلسلة الكلمات المتجاورة والتعابير ذات المعنى الثابت أو شبه الثابت وما إلى ذلك، مع توجيه القليل من الاهتمام صوب القواعد النحوية التي تحكم بناء الجملة وكذلك الأسماء التي لا تنتظم في مجموعات متجاورة (لويس، ٢٠٠٨: ص. ١٥). تشمل طرائق التدريس المعروفة في هذا المنهج العناية بتكرار المعلومة وحفز الطلاب على دقة الملاحظة ورفع الوعي لديهم. في كتاب التمارين الذي نشره لويس عام ٢٠٠٨م وحمل العنوان التالي: "تطبيق المنهج المعجمي implementing the lexical approach"، يطَّلع القراء بوضوح على جملة من التقارير التي صاغها معلمون من ذوي الخبره أثناء تطبيقهم لبعض

أوجه هذا المنهج مع طلابهم. حفزت هذه الطريقة الجديدة في التدريس كلًّا من بويرز ولندسترونبيرغ (٢٠٠٩) في تلخيص قائمة بالطرق التربوية والتي من شأنها أن تحسن عملية اكتساب المتسلسلات المتلازمة، وتشمل بعض الأفكار حول طريقة اختيار ما الذي يجدر بنا تدريسه وطرق شرح التراكيب اللُّغَوِيَّة والبُنَى الدلاليَّة. ثمَّة تركيز على مسالة أن يتم استيعاب تلك المتسلسلات والتدرُّب عليها؛ ومن ثَمَّ استخدامها إلى مستوًى يسمح بأن تكون جزءًا من أي حديث عفوي تلقائي دون بذل جهد كبير في تحقيق ذلك.

يبدو أن أكثر كتب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لا تحتوي على الكثير الذي من شأنه أن يُسهم في تدريس المتسلسلات المتلازمة. وعلى الرغم من أن الكتب المتوافرة تجاريًّا تُولِي بعض العناية بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة؛ فإن اختيار تلك المتسلسلات قد لا يتناسب مع احتياجات الطلاب. وجد كوبروفسكي (٢٠٠٥) (Koprowski) في مسح له استهدف فيه مجموعة من الكتب المنهجية الحديثة، أنه وعلى الرغم من أن العديد من مؤلِّفي تلك الكتب يَلُون اهتمامًا بالمتسلسلات المتلازمة في كتبهم؛ فإنهم يعتمدون على حدسهم في اختيار تلك المتسلسلات ويتجنبون الاستعانة بوسائل أخرى مثل المُدوَّنات. يجب على المعلمين الذين يرغبون في تسهيل عملية تدريس المتسلسلات المتلازمة والذين يعتمدون في ذلك على مواد تعليمية تجارية كمصادر للتعلم والأنشطة، أن يكونوا على حذر أثناء اختيار تلك المصادر.

ثمة بعض الكتب القليلة في حقل اللغة الأكاديميَّة والمتخصصة والتي خضعت لنوع من الفحص، وذلك للوقوف على كيفية تعاطي تلك الكتب مع موضوع اللغة المتلازمة. أفضل مثال على ذلك ما قامت به تشن (٢٠١٠) من دراسة لمحتوى بعض المواد الخاصة بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة متخصصة، مركزةً جهودها على موضوع الحُزَم المُعْجميَّة. كشفت الباحثة النقاب عن أن ثلث الحُزَم المُعْجميَّة المستخدمة في مناهج الهندسة موجودة في مواد تعليم اللغة الإنجليزية المتخصصة، وأن هذه الحُزَم محدودة في الوظائف التي تقوم بها. في بحثه عن المتجاورات المُعْجميَّة في كتب اللغة الإنجليزية الأكاديميَّة، أشار وود (٢٠١٠م) إلى أن نسبة متكررة عالية من هذه المتجاورات موجود في لغة التدريس وليس في الكتب الدراسية التي تُستخدم كوسيلة تعليمية، وأن تلك الكتب الدراسية تغفل جانب اللغة المتلازمة. في أثناء بحثهم عن المركبات اللُّغَوِيَّة في كتب السنة الأولى الدراسية وجد وود وآبل (٢٠١٤)، أن قائمة المتسلسلات اللُّغَوِيَّة الشائعة في هذه الكتب حاضرة بصورة تكاد تكون قليلة جدًّا في كتب تدريس اللغة الإنجليزية الأكاديميَّة المتوافرة في السوق التجارية، وأن تلك المتلازمات الموجودة فعلًا لا يتم الالتفات إليها والعناية بها بشكل كبير.

أُسُس المنهج القائم على المتلازمات اللُّغَوِيَّة

كما مر بنا في الفصل الرابع من هذا الكتاب، فإن استيعاب المتسلسلات اللغوي يمثل جزءًا مُهمًّا من عملية اكتسابها. ولكي نطمئن أن عملية الاستيعاب تلك قد حدثت؛ فإنه من المفيد للطالب أن ينخرط في كتابة أجزاء طويلة نسبيًّا من الخطاب (انظر سوين، ١٩٨٥، ١٩٩٥ ؛ وذلك للوقوف على بعض الدراسات التي تناولت أهمية المعطى اللغوي). إن عملية التدرُّب على الاستخدام من شأنها أن تساعد على تشجيع عملية الفهم؛ وذلك لأنها تستدعي نوعًا من التخطيط المسبق والمعالجة للمعلومة والانخراط في عملية فك شفرة اللغة، كل ذلك ضروريٌّ لعملية التدريب التي أشرنا إليها. العروض التقديمية، والدرامية، ولعب الأدوار وكتابة النص مسهبًا؛ كل تلك نماذج على التدريب الذي يمكن أن يُستخدم مع أي نص من أي نوع. ثمة بعض العناصر المهمة في عملية التدريب؛ وهي الإعداد الجيد والممارسة والحصول على تغذية راجعة.

مرحلة الإعداد

إن الوقت الذي نحتاجه في الإعداد للأنشطة في غاية الأهمية؛ وذلك لنطمئن أن الطلاب استوعبوا المتسلسلة المتلازمة المفيدة لإكمال نشاط بعينه. يقرر إليس (٢٠٠٥) أن التخطيط الذي يسبق النشاط يتكون إما من تدريب على ممارسة النشاط أو تخطيط استراتيجي، بحيث يكون لدى الطلاب الوقت الكاف للتحضير لما سوف يقومون به من محاولات لتمحيص المحتوى. أما النوع الآخر المهم من أنواع التخطيط؛ فهو الذي يتم أثناء ممارسة النشاط ويتكون من عناصر ضبط الوقت الذي نحتاجه لإكمال تمرين معين. أنواع التخطيط التي أشرنا إليها من شأنها أن تساعد الطلاب في التعرف على السلاسل المتلازمة المفيدة لأداء تمرين معين، والذي يُسهم بدوره في الانتقال من حالة الاستيعاب المقيد إلى حالة من الاستيعاب التلقائي. يُسهم التخطيط أثناء التمرين أيضًا في مساعدة الطلاب على التحدث بدقة وطلاقة، كما أشار إلى ذلك إليس ويوان (٢٠٠٥).

الممارسة

تُعدُّ الممارسة في غاية الأهمية بالنسبة إلى الاستيعاب. الممارسة مع الأقران يمكن أن تكون عنصرًا ذا فائدة كبيرة وذلك أن الطلاب يستطيعون تأكيد فهمهم لموضوع ما؛ وكذلك التأكد من معرفة الفكرة العامة وطريقة تقديمها. تُسهم الممارسة أيضًا في ضبط السرعة الجيدة المطلوبة لأداء التمرين. تسمح حصة التمرين الكاملة في مساعدة الطالب على الحديث بشكل مُطوَّل واستخدام عبارات تفوق مستواه اللغوي الحالي. ثمة طريقة جيدة للتعامل مع مثل هذا النشاط؛ وهي طريقة

٤/ ٣/ ٢ (نيشن، ١٩٨٩). باستخدام هذه الطريقة يقوم طالب بعينه بتحضير خطاب يلقيه على أحد زملائه. الوقت اللازم لإنجاز الفقرة الأولى من الكلام حُدد بعشر دقائق، بعدها ينتقل المتحدث إلى زميل آخر ويلقي عليه ذات الكلام على أن يتم ذلك خلال ثلاث دقائق، ثم إلى زميل ثالث ويلقي عليه ذات الكلام في دقيقتين. لاحظ (نيشن) أن الطلاب أصبحوا أكثر انطلاقًا في الحديث مع استمرار هذه العملية:

> "في كل الحالات، باستثناء حالة واحدة، كان هناك ازدياد ملحوظ في تدفق الكلام في آخر حديث مقارنة مع البداية. كان هناك تناقص ملحوظ في عدد الوقفات والتأتأة والبدايات الخاطئة من المتحدث الأول إلى الأخير." (نيشن، ١٩٨٩، ص٣٧٩).

إن نشاطًا فاعلًا كهذا كفيلٌ بدفع قدرات الطلاب إلى مستويات تفوق مستوياتهم الراهنة. في بحث آخر لـ دي يونغ وبيرفيتي (de Jong & Perfetti, 2011)، تبيَّن أن هذا الإجراء سيُسهم في تحسين مَلَكة التحدث بطلاقة، وذلك بسبب مباشر من التغيير الذي يطرأ على بعض الآليَّات النفسية الدفينة لدى الطالب.

يمكن الاستفادة من عملية التكرار بطرق ثلاث. التكرار الذي يعتمد على أداء تمرين معين بحيث يتضمن تكرار التمرين بكامله؛ مثل إعادة إلقاء محاضرة بكاملها أو تقمص دور المُلقي لها. النوع الثاني يعتمد على فكرة التركيز على المعنى بحيث يتم تكرار بعض المعاني التي وردت في النشاط بطرق مغايرة؛ مثل قراءة نص مكتوب بحيث يتحول إلى مادة منطوقة. النوع الثالث يعتمد على التركيز على البنية، وفيه يتم التركيز على مسائل لغوية بعينها مثل المتسلسلات اللُّغَوِيَّة. وجد وود ونامبا (٢٠١٣) أن الطلاب الذين يحفظون ويكررون بعض المتسلسلات اللُّغَوِيَّة المفيدة في الإلقاء، تتكون لديهم مهارة الحفظ التي يمكن أن يُستفاد منها أثناء تقديم شيء ما. من الواضح أيضًا أن هذا التمرين قد أسهم في رفع الوعي لدى الطلاب بأهمية وفائدة اللغة المتلازمة في حالة التواصل والاتصال. لقد جرى تبيان أهمية الذاكرة بالنسبة إلى التعلم في العديد من الدراسات السابقة؛ خصوصًا تلك الدراسات التي تتعلق بأساليب التدريس. قام كُلٌّ من غيتبونتون وسيغالوفيتش (Getbonton & Segalowitz: 2005, 1999) بوضع عدة مبادئ تشجع على عملية التذكُّر والتلقائية في الحديث، مع وجود بعض الأفكار المفيدة في طريقة التعامل مع المتلازمات اللُّغَوِيَّة. سوف نتناول تلك المبادئ بشيءٍ من التفصيل أدناه. من النتائج الملحوظة أيضًا أن بعض الخصائص الصوتية التي تتمتع بها المتلازمات اللُّغَوِيَّة، مثل الجناس والسجع، تُسهم في تيسير حفظ وتعلُّم تلك التراكيب (ليندسترونبيرغ وبويرز، 2008a، 2008b). هناك أيضًا نمط بدأ يظهر الآن في

الأبحاث الخاصة بهذا المجال ويتمحور حول الأثر الإيجابي للاعتماد على الذاكرة في عملية الاكتساب اللغوي.

قام باحثون آخرون، وعلى رأسهم أليسون راي وآخرون معها، بدراسة ما إذا كان حفظ اللغة المتلازمة يُسْهم في تحسين عملية التواصل. في إحدى هذه الدراسات (راي، ٢٠٠٤، ٢٠٠٨)، قام طالب مبتدئ يدرس اللغة الولزية Welsh بحفظ مجموعة من العبارات والجُمل المفيدة في تقديم عرض تلفزيوني حول الطبخ، وذلك خلال أسبوع واحد. قام الطالب بأداء عرض باهر حيث تحدث بطلاقة تامة، وبعد تسعة أسابيع من ذلك التاريخ كان الطالب لا يزال يحتفظ بأجزاء عديدة من الحديث الذي أدلى به. في دراسة أخرى (راي، ٢٠٠٨: راي وفيزباتريك، ٢٠٠٨)، قام مجموعة من الطلاب من ذوي المستويات المتقدمة بحفظ مجموعة من التعابير المتلازمة التي يستخدمها المتحدثون الأصليون أثناء التعبير عن بعض الأفكار المفيدة، وذلك أثناء مقابلتهم مع المتحدثين الأصليين للغة. بعد فترة من الممارسة والتدريب قام هؤلاء الطلاب بتسجيل تلك اللقاءات، وأشاروا إلى أن اللغة التي حفظوها أسهمت في زيادة الثقة والرضى والشعور بأنهم أصبحوا مثل المتحدثين الأصليين.

أسهمت عملية حفظ المتسلسلات المتلازمة في زيادة الكفاءة اللُّغَوِيَّة. ليس هذا فحسب؛ بل كانت عملية حفظ نصوص مُطوَّلة ومحادثات كاملة مثمرة على الأقل من وجهة نظر الطلاب. وجد دنغ (Ding, 2007) أن ثمة أثرًا إيجابيًّا لحفظ عدد كبير من النصوص الإنجليزية من قِبل طلاب الجامعات الصينيِّين الذين أشاروا إلى أن الحفظ ساعدهم على التحدث بطلاقة، وأسهم في صرف انتباههم إلى أهمية المتتابعات والمتلازمات اللُّغَوِيَّة ونقل ذلك من مجرد الحفظ إلى الاستخدام الواقعي في حالات حقيقية. في دراسة أخرى على تعلم اللغة اليابانية كلغة أجنبية أشار وولكر ويوتوسومي (Walker & Utsumi, 2006)، إلى أن الطلاب وجدوا في الحفظ طريقة مفيدة جدًّا أسهمت أيضًا في تعزيز الحديث بطلاقة، الذي أصبح ديدن هؤلاء أثناء الاتصال المباشر مع الآخرين. ثمة إشارة أخرى إلى أن الحفظ يُسْهم في تحسين مهارة الكتابة باللغة الثانية، كما أشار بذلك كُلٌّ من داي ودنغ (2010) في دراسة لهما، كشفا فيها أن الطلاب الصينيين الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية، استخدموا المزيد من المتلازمات اللُّغَوِيَّة أثناء الكتابة بالإنجليزية بعد حفظ نص من النصوص، وهذا بدوره انعكس على تقييم ما كتبوه مقارنة مع أقرانهم ممن لم يحفظوا النص ذاته.

التغذية الراجعة

تحتل الأساليب التربوية التي تدعو إلى التركيز على البنية اللُّغَوِيَّة (FonF)[١]، مكانًا بارزًا في نظريات تعليم اللغة الحديثة. تدعو هذه الأساليب إلى دور أكبر من جانب المعلمين في عملية اكتساب اللغة، وذلك بتوجيه الطلاب إلى الاهتمام بالبنية اللُّغَوِيَّة وتركيبها، جنبًا إلى جنب مع النشاط الذي يصاحب عادة البحث عن المعنى. تعتمد هذه الأساليب كثيرًا على التغذية الراجعة التي تهدف إلى تصحيح الأخطاء والتي يقوم بها المعلمون وتأخذ أشكالاً عدة؛ منها التكرار أو إعادة الصياغة أو من خلال طرق شتى أثناء انخراط الطالب في عملية التعبير عن الذات (نساجي ، إليس، باستركمن، ولون، ٢٠٠١, ٢٠٠٢, ١٩٩٠) . ومع أن هذه الدراسات أُجريت على قواعد اللغة، إلا أننا يمكن أن نستشفَّ أنها مفيدة أيضًا في ميدان تعلُّم اللغة المتلازمة. لنا أن نتصور أن يعمد معلم ما إلى إعادة صياغة جملة تفوَّه بها طالب، وذلك باستخدام متلازمة لغوية مناسبة أو توجيهه إلى خيارات أخرى.

المتسلسلات المتلازمة كمفردات لُغويَّة

ثمة العديد من الأنشطة المستخدمة في تدريس المفردات والتي من شأنها أن تكون مفيدة أيضًا في تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة، على الرغم من حقيقة أن تلك المتلازمات ليست مجرد تركيبة مُعْجميَّة ذات معنًى. هنا سنقدم مجموعة من الاستراتيجيَّات عن كيفية التعامل مع المتلازمات اللُّغَوِيَّة كمفردات لغوية، جنبًا إلى جنب مع الأنشطة والتمارين المصاحبة لذلك، وهي مقتبسة من دراسة لـليو (٢٠٠٨):

استراتيجيَّات كُليَّة

- انتبه إلى كيفية استخدام المتسلسلات المتلازمة أثناء اللقاءات اليومية العابرة.

هنا يتم تشجيع الطلاب على الإنصات إلى المتسلسلات المتلازمة التي تُستخدم من قِبل الأشخاص الذين يقابلونهم في محيطهم الاجتماعي. إذا كانت تلك المتسلسلات غير واضحة فإنه يُجبذ أن نحاول أن نخمِّن معنى هذه المتسلسلة ونربط ذلك بالصورة الصوتية التي تكونت لدينا والوظيفة التي يمكن أن تقوم بها. سنقدم فيما يأتي عرضًا لتطبيق المنهج الاثنوجرافي (الإناسي)؛ لزيادة الحصيلة اللُّغَوِيَّة من المتسلسلات المتلازمة.

---

(١) التركيز على البنية اللغوية focus on form. (المترجم).

- قم بعمل قائمة لتلك المتسلسلات المتلازمة التي سمعتها.

يمكن للطلاب تكوين قائمة بالمتسلسلات التي سمعوها خارج حجرة الفصل الدراسي. يمكن ترتيب هذه القائمة أو إعادة ترتيبها بناءً على الوظيفة اللُّغَوِيَّة.

- أنصِتْ لوسيلة إعلامية بعينها وحاول أن تعرف عدد المرات التي تكرر فيها ذكر متسلسلة متلازمة.

يستطيع الطلاب التقاط المتسلسلات المتلازمة من خلال الإنصات لوسائل الإعلام المختلفة؛ ومن ثَمَّ استخدام الإيحاءات النصية والصوتية للوقوف على معنى هذه المتسلسلات ووظيفتها.

- حاول معرفة معنى المتسلسلات ووظيفتها اللُّغَوِيَّة من خلال السياق، أو من خلال تحليل الأجزاء اللُّغَوِيَّة التي تتكون منها المتلازمة.

يستطيع الطلاب استخدام التحليل الصوتي والسياقي والبنيوي، وذلك للوقوف على المعنى والوظيفة اللُّغَوِيَّة للمتسلسلات التي يتعلمونها خارج الفصل الدراسي.

- قم بالوقوف على المعنى المجازيّ الذي ترمي إليه بعض المتسلسلات.

يمكن للطالب أن يدرس بعناية المفاهيم الثقافية والمجازية التي تكتنف بعض المتسلسلات المتلازمة. بناءً على ما ذكره ليكوف وجونسون (Lakoff & Johnson, 1980) من أنه في اللغة الإنجليزية ثمة تشابه بين وصف الزمن ووصف المال. مثال على ذلك مقولة لا تفرط في دقيقة واحدة Don't waste a minute. هناك أيضًا تشابه بين مفاهيم الجدل ومفهوم الحرب؛ مثل قولنا لا تستطيع الظَّفَر في أي جدال معها You can never win an argument with her). المفاهيم الخاصة بالأفكار أيضًا يجري التعامل معها على أنها "أشياء مادية محسوسة"؛ مثل مقولة (هل لك أن تعطيني فكرة مناسبة؟).

- استخدم الصور العقلية للمساعدة في حفظ المتسلسلات.

إن استخدام الصور العقلية مفيد للغاية في حفظ المتسلسلات المتجانسة أو المسجوعة (لينسترونبيرغ & بويرز، ٢٠٠٨، ٢٠٠٨م). إن تكوُّن صورة ذهنية يمكن أن يساعد في عملية معالجة المتسلسلات المتلازمة وحفظها واستخدامها بعد ذلك.

أنواع محددة من الأنشطة المفيدة

- استمع إلى نصوص ومحادثات مسجَّلة واكتب على ورقة تلك المتسلسلات الواردة في هذه النصوص أو تلك المحادثات.

سنقدم هنا عرضًا تفصيليًّا عن الآليَّة التي نستطيع من خلالها تطبيق التمرين وكيفية دمجها في سلسلة من الأنشطة.

- قارن بين لغتك الأم واللغة الثانية التي تتحدث بها، في الطريقة التي يتم من خلالها التعبير عن فكرة ما أو فعل شيء ما.

إن المقارنة التي نعقدها مع تعابير موجودة في لغتنا الأم يمكن أن تُسْهم في تيسير عملية المعالجة الذهنية للمتسلسلات المتلازمة.

- قم بالبحث في مُدوَّنة نصوصية عن المزيد من الأمثلة.

المُدوَّنات الموجودة على شبكة الإنترنت سهلة من حيث البحث عن متسلسلة متلازمة معينة والأمثلة التي ترد فيها تلك المتسلسلة، والتي بدورها توضح جوانب كثيرة حول البيئة النصيَّة لهذه المتسلسلة.

- استبدل بكلمةٍ في جملةٍ متسلسلةً نصوصيةً.

هذا مثال من الأمثلة على تمارين قديمة خاصة بتعلُّم مفردات اللغة، تمامًا مثل الأنشطة الثلاثة أدناه:

١-املأ الفراغ التالي في مادة صوتية مفرغة بمتسلسلات متلازمة مناسبة.

٢-أكمل المادة الصوتية المفرغة بمتسلسلة مناسبة.

٣-استخدم المتسلسلة المتلازمة في سرد قصة أو إنشاء حوار بين شخصين.

اقرأ أيضًا أدناه للحصول على تفاصيل أكثر عن كيفية دمج هذا التمرين مع سلسلة من التمارين الأخرى.

- استخدم عددًا من المتسلسلات اللُّغَوِيَّة في نشاط يقوم على تبادل الأدوار أو نشاط درامي/ محاكاة.
- أَعِدْ سرد مادة مسجلة.
- استخدم الصور العقلية.
- رتِّب تلك الصور بناءً على خصائصها الصوتيَّة.
- قم برسم شبكة دلالية.
- رتب تلك الصور بناءً على كلمات مُعْجميَّة رئيسة.
- اربط بين الكلمة والصورة الذهنيَّة التي كوَّنْتَها عنها.
- صف صورة أو سلسلة من الصور وذلك باستخدام متسلسلات لغويَّة.
- اشرح المتسلسلات اللُّغَوِيَّة.

- عرِّف تلك المتسلسلات.
- اشرح شرحًا وافيًا معاني تلك المتسلسلات ووظائفها.
- أعِدْ صياغة نص من النصوص مرة باستخدام المتسلسلات الموجودة، ومرة أخرى بدون استخدام تلك المتسلسلات.

أنشطة مُعِينَة تساعد في تعلُّم المتلازمات اللُّغَوِيَّة ومهارة الحديث

الملازمة

تُستخدم طريقة الملازمة والمحاكاة كثيرًا في تدريس النطق الصحيح أثناء تعلُّم اللغة الثانية (ريكارد، ١٩٨٦)؛ ولكن يبدو أن هذه الطريقة مفيدة في تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة. تحتاج العملية إلى مادة مسجلة يتحدث فيها متحدث باللغةِ الأُمِّ ومادة مكتوبة مفرغة للمادة المسجلة. يقوم الطلاب بقراءة المادة المكتوبة بصوتٍ عالٍ وذلك أثناء الاستماع للمادة المسجلة، وبعد ذلك يقوم هؤلاء بتسجيل المادة بأصواتهم في محاكاة لما استمعوا إليه. يقوم المعلم بالتعليق على ما قاله هؤلاء وتصحيح الأخطاء؛ ومن ثَمَّ يقوم الطلاب بالمحاولة مرة أخرى مستفيدين من تعليق المعلم.

قبل النظر إلى المادة المفرغة، لا بد من إيضاح المتسلسلات المتلازمة وذلك بتمييزها بلون مختلف.

التجوُّل في متاهة

هذه الطريقة – والتي وصفها (وود، ١٩٩٨) بأنها وسيلة لتبادل المعلومات –تعتمد على نقل معلومات مُكرَّرة من قِبل طالب إلى زميله، بحيث ينقلها هذا إلى زملاء آخرين. ينصح (وود) الطلاب بالتجول داخل حجرة الفصل وتبادل معلومات بعينها:

قم بكتابة بعض المعلومات على ست قصاصات ووزعها بشكل متكافئ على مجموعات من الطلاب.

تقوم كل مجموعة بالإعداد الجيد، وذلك لشرح المعلومات الواردة في القصاصة التي بحوزتهم بشكل مُبسَّط وواضح.

يقوم جميع الطلاب بالنهوض من أماكنهم والتجوُّل في الفصل كما لو كانوا في حفلة. لا يُسمح لهؤلاء بأخذ أيَّة قصاصات أو أوراق معهم أثناء تجوالهم في الفصل.

على كل طالب أن يشرح لزملائه الذين ينصتون إليه فحوى المعلومة التي اطَّلع عليها، وفي المقابل الإنصات إلى الطلاب الآخرين أثناء حديثهم عن المعلومات التي اطَّلعوا عليها.

بعد كل تمرين ربما يُطلب من الطلاب العودة إلى مقاعدهم وكتابة بعض الملحوظات في خانات معينة. يعود بعد ذلك الطلاب للتجول وتبادل المعلومات مع زملائهم.

لا يلزم للقيام بنشاط "التجول في المتاهة" أن يستند إلى ما هو مقروء في هذه القصاصات، ولكن يمكن للطلاب أن يعبروا عن آرائهم وتجاربهم الشخصيَّة.

طريقة ٤/ ٣/ ٢

كما ذكرنا سابقًا، فإن الطريقة التي اقترحها نيشن (١٩٨٩) والمعروفة بالأرقام ٤/ ٣/ ٢ تهدف إلى أن يقوم الطلاب بتحضير موضوع لإلقائه على زملائهم على مرات متتابعة، يتقلص فيه زمن الإلقاء في كل مرة. ثمة طريقة مشابهة اقترحها كُلٌّ من شكلوف ويودكن (Schloff & Ydkin, 1991)، بحيث يقوم المتحدثون بالقراءة بصوتٍ عالٍ لقطعة مكونة من ١٨٠ كلمة، على أن يتم ذلك خلال ستين ثانية دون الإخلال بجانب الوضوح أثناء القراءة. أشار دي يونغ وبيرفيتي (٢٠١١) إلى أن هذه الطريقة لها تأثير على عملية الاستيعاب النفسي لِلُّغة.

سلسلة من تمارين الإملاء

الإملاء من الأنشطة ذات الطبيعة المتنوعة (راجع Davis & Rinvolucri, 1989). في نشاط الإملاء المتسلسل يعمد المعلم إلى توزيع أرقام على الطلاب بحيث يصبح لكل طالب رقم معين. يوضع جهاز التسجيل الذي يحوي مادة مسجلة خارج الفصل أو في زاوية بعيدة هادئة، بحيث يقوم الطالب الذي يحمل الرقم واحد بالذهاب إلى هناك؛ ومن ثَمَّ الإنصات قليلًا والعودة إلى الطلاب ونقل ما سمعه. يقوم الطلاب بتدوين ما قاله لهم زميلهم على شكل نص مكتوب. يقوم الطالب الثاني بالذهاب ومن ثَمَّ الإنصات مرة أخرى للمادة المسجلة ذاتها والعودة إلى زملائه الذين يحرصون على سماع ما لديه؛ وذلك لتعديل أي أخطاء ارتكبوها أثناء الكتابة في المرة الأولى. تستمر العملية حتى يكون لدى كل طالب الفرصة للاستماع للمادة الصوتية وإخبار زملائه بما سمعه. يحتاج كل طالب استمع للمادة المسجلة أن يحتفظ بما سمعه في الذاكرة قصيرة المدى؛ حتى ولو كانت المادة طويلة وبالتالي صعبة أن تختزلها الذاكرة كلمة كلمة. يعمد الطالب بطبيعة الحال إلى الالتفات إلى المتلازمات أو المتتابعات اللُّغَوِيَّة وذلك لتخفيف عملية المعالجة الذهنية المعقدة. إذا عدنا إلى المجموعة الأولى فإننا سنرى بوضوح أن النص أصبح طويلًا، وأن جميع ما ورد فيه من متلازمات ومتتابعات لغوية قد جرى توضيحها وتبيانها.

الإملاء من قِبل الطلاب

في هذا النشاط يُعطَى المشاركون جزءًا من النص المراد إملاؤه وعليهم التوجه إلى مجموعة أخرى من الطلاب لديها الجزء الآخر من النص. على الطلاب أن يقوموا بالاحتفاظ بالمتسلسلات المتلازمة في الذاكرة النشطة؛ لكي يستطيعوا إكمال التمرين.

دوائر للنِّقاش

يقوم نشاط "دوائر النقاش" على فكرة تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعتين من الطلاب يقفون في دائرتين متداخلتين، بحيث تنظر المجموعة التي تقف داخل الدائرة المشتركة إلى الخارج والمجموعة الأخرى إلى الداخل. يقوم كل طالب بالحديث إلى الطالب المقابل له حول موضوع يحدده الأستاذ. يقوم كل مشارك بالتحدث بشكل عفوي مع الطالب الذي يقف بجانبه، حول موضوع آخر محدد من قِبل الأستاذ خلال مدة مشابهة للنشاط الأول. تنتهي دائرة النقاش عندما يتمكن كل طالب في الحلقة الخارجية من التحدث إلى كل طالب في الحلقة الداخلية. على المواضيع المطروحة للنقاش أن تبدأ بتلك الشخصية والحالية للطالب؛ ومن ثَمَّ ينتقل النقاش بعد ذلك للتحدث عن مواضيع مجردة تدور حول رأي أصحابها.

ورشة علمية لتعزيز الطلاقة اللُّغَوِيَّة وعلاقة ذلك بالمتسلسلات المتلازمة

فيما يلي سوف نتناول بالوصف طريقةً لتعزيز الطلاقة اللُّغَوِيَّة تتكون من ثلاث وحدات، كل وحدة تتكون من ست ساعات، بحيث يُراعى التسلسل التالي في كل وحدة.

تلعب اللغة المتلازمة دورًا مُهمًّا في كل هذه الأنشطة. للمزيد من الوصف يمكن الرجوع إلى وود (٢٠٠٦، ٢٠١٠م).

مرحلة التلقِّي

يقوم الطلاب بالاستماع إلى مادة مسجلة يقرؤونها بشكل عفوي متحدثين باللغة الأم وتتناول موضوعًا ما. يقوم بعد ذلك الطلاب بمناقشة محتوَى المادة المسجلة وآراء المتحدث ومشاعره حيال ذلك. يُعطى هؤلاء الطلاب المادة المسجلة مفرغة على شكل مادة مكتوبة بحيث يستمعون للتسجيل مرة أخرى، ويقرؤون في ذات الوقت ويشيرون للمواقع التي كان فيها المتحدث مترددًا في الكلام. يقوم المعلم بالإشارة إلى المتسلسلات اللُّغَوِيَّة بين كل لحظة تردد وأخرى، ويعلق على بنيتها ووظيفتها اللُّغَوِيَّة.

مرحلة الاستيعاب

يقوم الطلاب بمحاكاة المادة المسجلة في المُختبَر. في البداية يقوم أفراد المجموعة بالتدريب بشكل جماعي، وبعد ذلك يقوم كل طالب على حِدَةٍ بمحاكاة المادة المسجلة ثماني مرات على الأقل. يجب أن يهتموا بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة وطريقة الوقوف بعد انتهاء الجملة، مع إمكانية تكرار الأجزاء الصعبة أكثر من مرة.

يقوم الطلاب بعد ذلك بالمشاركة في نشاطين صُمِّما على المساعدة في استيعاب المتسلسلات اللُّغَوِيَّة. في البداية يقوم الطلاب بالاستماع إلى مجموعة من الجمل التي تحتوي على متسلسلات متلازمة مأخوذة من النص، وذلك عن طريق عملية النص المُفَرَّغ (dictogloss). تلك الطريقة (وجنريب, Wajnryb,١٩٩٠) عبارة عن نشاط تعليمي جرى تطويره بهدف زيادة وعي الطلاب بقواعد اللغة. هنا يتم قراءة نص مختصر (من خمس جمل) بصوتٍ عالٍ وبسرعة عادية بحيث يقوم الطلاب بكتابة كل ما وسعهم كتابته، خصوصًا تلك الكلمات المُهمَّة. يقوم بعد ذلك الطلاب بتشكيل مجموعات تعمل على إعادة بناء النص من جديد. بعد ذلك يقوم هؤلاء بمقارنة النص الذي أعادوا كتابته مع النص الأصلي، مع نوع من التركيز مُنصبًّا على تلك الجمل التي أخطأُوا فيها. إن النصوص المفرغة الغنية المحتوى بالمتسلسلات اللُّغَوِيَّة تُسْهم في رفع وعي الطالب حول أهمية تلك المتسلسلات ووظائفها؛ خصوصًا في مجال الكلام.

يمكن أيضًا لطريقة (التجوُّل في متاهة) (وود، ١٩٨٨) أن تُستخدم أيضًا في تعزيز الطلاقة اللُّغَوِيَّة في مرحل الاستيعاب، يتبعها حلقة نقاش للاستفادة من الخبرة المكتسبة. في حلقة النِّقاش تلك يتم التعرض إلى أحد الموضوعات التي ورد ذكرها في المادة المسجلة في كل مرة يجتمع فيها الطلاب. يقوم هؤلاء بالتعليق على طريقة إلقائهم من جوانب كثيرة؛ كالسرعة في الكلام، والتأتأة والصعوبات وجميع المعيقات التي اعترضت طريقهم.

التدريب ومرحلة الاستخدام اللُّغوِيّ

يقوم بعد ذلك الطلاب بالاستعداد لإلقاء حديث مقتضب، يرتبط بالمادة الأصلية التي اُستُخدمت كنموذج للتدريب. في أثناء التدريب يقوم الطلاب بتقليد طريقة نيشن (١٩٨٩) المعروفة اختصارًا بطريقة ٤/ ٣/ ٢، وبعد ذلك يقوم هؤلاء بتسجيل المادة التي أعدوها دون الاستعانة بالقصاصات التي دونوها. تُجمع التسجيلات ويقوم الطلاب بمراجعة أدائهم، مع ملاحظة أوجه التطور التي طرأت على الأداء في الفترة من المحاولة الأولى إلى الثالثة.

مرحلة التحدُّث بلا قيود

يقوم الطلاب بعد ذلك بتكوين مجموعات لمناقشة موضوعات تتعلق بمادة الحديث التي استمعوا إليها من خلال المتحدث باللغة الأُمّ. يتم توزيع تلك الموضوعات بشكل عشوائي. تستمع مجموعات صغيرة من الطلاب للموضوعات التي يتحدث عنها أفراد آخرون من الطلاب، معلقين على الطريقة التي يتحدث بها هؤلاء الأفراد، مع إعطاء بعض الخلفية حول أوجه النجاح التي يحققونها والإخفاق الذي يعترض طريقهم.

الشواهد العِلميَّة

ثمَّة دراسة (حالة) بُنيت على ورشة علميَّة أُقيمت بهدف تعزيز الطلاقة اللُّغَوِيَّة، والتي نُشرت نتائجها في دراسة لـوود (٢٠٠٩م). تَتبَّع الباحث حالة المشارِكة ساتشي (اسم مستعار) وهي تقوم بسرد القصص خلال فترة ستة أشهر، خضعت خلالها لسلسلة من الدروس التدريبيَّة المتعلقة بالطلاقة اللُّغَوِيَّة. قام الباحث بتحليل الكلام قبل الجلسات وبعده مع التركيز على عنصر الطلاقة اللُّغَوِيَّة واستخدام المتسلسلات المتلازمة. جرى تحليل عينتين، العينة الأولى أُخذت قبل بدء الجلسات التدريبية وقبل أي نشاط، والثانية بعد ستة أسابيع – أي بعد أسبوع من انتهاء الجلسات التدريبيَّة. استخدم الباحث معيارين للقياس: معدل سرعة تدفق الكلام speech rate وجرى قياسه عن طريق الحصول على عدد المقاطع المنطوقة في الدقيقة الواحدة، والمعيار الآخر عبارة عن متوسط طول العبارة المنطوقة وجرى قياسه عن طريقة تقسيم العدد الكُلِّي للمقاطع على عدد العبارات المنطوقة. تم استخراج المتسلسلات المتلازمة من النصوص المفرغة باستخدام الطرق التي أشار إليها وود (٢٠١٠م)، في بحثه حول علاقة المتسلسلات المتلازمة بالطلاقة اللُّغَوِيَّة، والتي فصلنا النقاش فيها في الفصل السادس من هذا الكتاب.

تحدثت (ساتشي) بطلاقة أكثر في العينة الثانية وكان معدل طول العبارة ٢٦,٣ في المائة؛ أي بزيادة قدرها ١٣,٨ في المائة.

أثبتت دراسة العينات أن ثمة آثارًا إيجابية للجلسات التدريبية. في الجلسة الأولى كان عدد المتسلسلات المتلازمة ثماني عشرة متسلسلة، ولكن ارتفع العدد إلى خمسين بعد مُضي ستة أسابيع. بلغت نسبة عدد المتسلسلات المتلازمة التي استُخدمت في العينة الأولى بعد الجلسة التدريبية ١١,٨٪، بينما بلغت نسبة المتلازمات في العينة الثانية بعد الأنشطة ٣٦٪. تميزت المتسلسلات المتلازمة في العينة الثانية بأنها طويلة نسبيًّا ومعقدة، وتحمل بعض الجوانب التي لا توجد إلا في تلك المتسلسلات التي يستخدمها المتحدثون باللغة الأم. بلغ متوسط طول العبارة

المتسلسلة في العينة الثانية ٤٦ ,٤، بينما كان طولها في العينة الأولى ١٧ ,٣؛ أي بزيادة بلغت ٤٠ ,٧ ٪.

من الواضح أن هذه السيدة التي اشتركت في هذه الدراسة تذكَّرت المتلازمات اللُّغَوِيَّة من خلال النماذج المقدمة؛ ومن ثم دمجها بحصيلتها اللُّغَوِيَّة وأخيرًا استخدامها في أثناء الحديث. نتج عن هذا زيادة في الطلاقة اللُّغَوِيَّة، وتمثل ذلك بشكل واضح في طول العبارة المنطوقة بين الوقفتين.

تحليل الخطاب

قام رغينباخ (١٩٩٩) بتقديم نموذج لتصميم أنشطة تتكون من تحليل الخطاب الاثنوجرافي (الإناسي) داخل حجرة الدراسة، حسب الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: (التوقُّع): يقوم الطلاب بتوقع البنية المستهدَفة.

الخطوة الثانية: (عمل خطة): يقوم الطلاب بوضع خُطَّة بحثيَّة، بحيث يتم من خلالها إعطاء أمثلة تحتوي على البنية اللُّغَوِيَّة المستهدفة.

الخطوة الثالثة: (جمع البيانات): يقوم الطلاب بملاحظة وتدوين البِنْيَة المستهدفة في سياقها الطبيعي.

الخطوة الرابعة: (مرحلة التحليل): يقوم الطلاب بتحليل البيانات وشرح النتائج وتلخيصها.

الخطوة الخامسة: (مرحلة الاستخدام): يقوم الطلاب بمناقشة البنية المستهدفة أو الاتجاه فورًا إلى استخدامها في سياق مناسب.

الخطوة السادسة: (مرحلة المراجعة): يقوم الطلاب بتلخيص النتائج التي توصلوا إليها وإعادة تحليل البيانات التي استخدموها، ومحاولة معرفة ما إذا كانت تلك النتائج تتوافق مع ما سبق ذكره في الخطوة الرابعة. (رغينباخ، ١٩٩٩، صفحة ٤٦،٤٥).

قام وود (٢٠٠٩م) بوصف منهج تعليمي لطلاب قسم الهندسة بحيث يتم التركيز أيضًا على المتسلسلات المتلازمة، وذلك باستخدام طريقة تحليل الخطاب الاثنوجرافي كما وصفها رغينباخ (١٩٩٩). استطاع الطلاب من خلال هذا المنهج تحسين قدراتهم المرتبطة بالطلاقة اللفظية، وذلك باستخدام المتلازمات اللُّغَوِيَّة.

وُضِع الطلاب في برامج متخصصة في مهارة التحدث بالإنجليزية، وذلك عن طريق تطبيق أداة قياس تتكون من أنشطة ذات علاقة بحالات يمكن أن تقع لهؤلاء الطلاب أثناء أدائهم للمقابلات الوظيفية في قطاع الأعمال. أثناء الاختبار يُطلب من الطلاب الإنصات لبعض التعليمات

وكذلك للمحتوى بعينه عبر سماعة للأذن. يقوم الطلاب بتسجيل إجاباتهم عن طريق جهاز ميكرُفون. يُعطى الطلاب المشاركون في البداية دقيقتين كحد أقصى؛ للحديث حول اهتماماتهم الدراسية والدوافع التي حَدَتْ بهم لدخول هذا المجال، وما الذي يمكن أن يقدموه وما المتوقع أن يجدوه في بيئة العمل المستقبلية. في النشاط الثاني يقوم الطلاب بالانخراط في محاكاة لاجتماع ما مع المدير بحيث يشرح فيه هذا التغير الذي سيطرأ في بيئة العمل، من خلال ثلاث نقاط رئيسة: الأولى تتعلق بماهية التغيير المراد إحداثه، والثانية تتعلق بالأسباب خلف هذا التغيير والثالثة تتعلق بمساهمة الموظفين المتوقعة بعد هذا التغيير. يقوم الطالب المرشح بإعادة تقديم تلك المعلومات التي حصل عليها لزميل آخر. في النشاط الثالث يقوم الطلاب بقراءة تعميم أو مذكرة داخلية والإجابة عن أسئلة موجهة من أحد الزبائن.

في نشاط المحاكاة هذا يتم استخدام أداة مفصَّلة للقياس، تغطي المحتوى التقديمي المنظِّم للمادة العلمية ومقروئيَّة المعلومة والدقة النحويَّة واللفظيَّة؛ بالإضافة إلى الطلاقة في الكلام.

أثناء استخدام هذا المنهج الدراسي يقوم الطلاب بتطبيق ما ورد في أنشطة التدريب الخاصة بالطلاقة اللُّغَوِيَّة والتي أشرنا إليها آنفًا في هذا الفصل. تحتوي الأنشطة التي تعتمد على المتحدث الأصلي للغة كنموذج جلسة نقاش حول مواضيع عدة؛ منها العمل والوظيفة والخطط المستقبلية لتغيير العمل. مع كل نموذج يمر المشاركون عبر مراحل تضمن استيعابهم للغة والقدرة على التحدث بها بطلاقة، كما أشرنا إلى ذلك سابقًا.

في الجزء الاثنوجرافي من المنهج يُلحق الطلاب بمجموعة أخرى من كلية التربية. يُطلب منهم إجراء مقابلة مع طلاب كلية التربية حول مواضيع تتعلق ببرامج المحاكاة، التي يُطلب من الطالب فعلها ابتداءً على النحو التالي:

١- لماذا اختاروا التدريس كمهنة.
٢- ما الإسهامات التي يمكن أن يقدموها لحقل التدريس.
٣- ما الفوائد التي يجنيها هؤلاء من مهنة التدريس.
٤- متى نقوم بعمل موعد آخر للقاء والنقاش.
٥- مجال دراستهم العلمية حتى هذه اللحظة.
٦- مثال على التغير الذي طرأ على مجال دراستهم أو عملهم وماذا فعلوا حيال ذلك.
٧- مثال على مشكلة واجهتهم؛ مثل اقتراب موعد مُهمّ لم يستعدوا له وكيف تصرفوا حيال ذلك.

يقوم المشاركون بتسجيل وقائع المقابلة وتحويل مادة المقابلة مع طلاب التربية إلى مادة مكتوبة، ثم القيام بجمع تلك الأحاديث المسجلة والتسجيلات والنتائج التي توصلوا إليها. يستخدم هؤلاء المواد المسجلة المكتوبة في التعرف على عينة من الكلمات والجمل والعبارات، والتي تُستخدم لتحقيق خمسة أغراض:

١- شرح نقطة تتعلق بالخيارات الشخصية.

٢- عرض للخصائص الشخصية التي يتحلى بها فرد أو المؤهلات التي يملكها.

٣- الحديث حول التجارب الشخصية.

٤- تقديم فكرة الإسهامات الشخصية في الميدان العام.

٥- مناقشة مجموعة من الفوائد التي يجنيها إنسان في عملٍ ما.

يتم بعد ذلك فرز الكلمات والعبارات والتعابير . يقوم المشاركون في الدراسة بالعودة مجددًا إلى النماذج المسجلة بأصواتهم، والتي يشرحون فيها اهتماماتهم ومساهماتهم والفوائد التي جَنَوْها. يقوم هؤلاء باستخدام المصادر الثلاثة التالية لتصحيح وتحسين مهارة الكلام لديهم:

- رأي وتوجيه المعلم.
- الخبرة التي يحصل عليها المعلم من خلال الإشراف على المتدربين، والتي تشمل أيضًا النماذج المسجلة والمواد الصوتيَّة المُفرَّغة والنِّقاشات التي تتم داخل الفصل.
- النماذج الصوتيَّة لكل مشارك مع مادتها المُفرَّغة.

بعد ذلك يقوم هؤلاء المشاركون بتسجيل نموذج آخر بحيث يتحدثون فيه حول التغيير الذي طرأ على بيئة العمل، بحيث يشرح هؤلاء ماهية هذا التغيير ولماذا حدث وما المتوقع من الموظفين تحقيقه.

في المحصلة النهائيَّة يحظى المشاركون في الدراسة بدعم واسع وتشجيع؛ لتحسين أدائهم في النقاش حول مواضيع ثلاثة ذات العلاقة باختبار مهارة الكلام. الأول يناقش فيه المشاركون الأسباب التي دفعتهم لاختيار هذه المهنة دون سواها، والإسهامات المتوقعة منهم والفوائد التي يجنونها من ذلك. الثاني يناقش بيئة العمل والأهداف والإسهامات المتوقعة من العاملين في تحسين بيئة العمل. الثالث يتعلق بالصعوبات والتحديات التي تواجه هؤلاء في عدم الانضباط في المواعيد، والأسباب التي تقف خلف ذلك والخطط المستقبلية التي تعالج هذا الخلل. سيحصل المشاركون على دعم يتمثل في رأي معلم المادة والخبرات المكتسبة من خلال الزملاء في الفصل الدراسي؛ بالإضافة إلى نتائج تحليل البيانات الاثنوجرافية التي تُجمع طوال العام.

ينتهي المنهج الدراسي بتكرار مجموعة من المهام ومحاكاة للطريقة التي تم فرز الطلاب بها في هذا المنهج. يقوم الطلاب وثلاثة من المعلمين بإكمال نموذج تقييم لكل مشارك، وقد دلت نتائج تحليل هذا النموذج على تحسُّن مستوياتهم المتعلقة بسرعة النطق وندرة التأتأة وزيادة في الحصيلة اللُّغَوِيَّة والجمل والقواعد اللُّغَوِيَّة، وذلك أثناء العرض الأخير الذي قدموه. في البداية حقق ستة من هؤلاء المشاركين درجة ٣ في مقياس من ١ – ٥ ، والعشرة الآخرون حققوا أربع درجات من خمسة. بعد العرض التقديمي الأخير ارتفعت درجات جميع الطلاب إلى أربعة وما فوق، بل إن أربعة طلاب قفزت درجاتهم من ٤ إلى ٥ ,٤. تحسنت مهارة الكلام لدى هؤلاء، ولوحظ أنهم بدأوا في استخدام بعض المتلازمات اللُّغَوِيَّة التي وردت في المواد المسجلة من قِبل متحدثين أصليين.

الخلاصة

من خلال هذا العرض المختصر للبحوث التي أُنجزت في ميدان تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة، يظهر جليًّا أن ثمة إمكانية كبيرة في أن تُسْهم وسائل عدة في سبيل اكتساب تلك العناصر اللُّغَوِيَّة المُهمَّة. يبدو أن التجارب التربوية التي ذكرناها هنا ذات نتائج متواضعة، ولكن ثمة بعض التجارب التربوية الناجحة جدًّا والتي أُجريت حول أهمية التذكر وما يشمله ذلك من تكثيف للمادة اللُّغَوِيَّة والاشتغال الذهني. أما بخصوص إدماج المتلازمات اللُّغَوِيَّة في المناهج الدراسية؛ فإن ثمة وسائل عدة تراعي أهمية المُعطَى اللغوي وضرورة التفاعل مع هذا المعطى مع التركيز على البنية اللُّغَوِيَّة. هناك العديد من الأنشطة التي يمكنها أن تعزز فكرة استيعاب المتلازمات اللُّغَوِيَّة. هناك أيضًا العديد من الخُطط التربوية المتعلقة بتصميم التدريس والتي تراعي جوانب تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة. ثمة العديد من الدراسات العلمية التي أثبتت أن هناك فوائد يجنيها المتعلم من تدريس تلك المتلازمات في تقوية جوانب الطلاقة اللُّغَوِيَّة. في الخلاصة، فإن هناك طُرقًا مثمرة يمكن من خلالها أن يقوم المعلمون بإدخال تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة ضمن خطط التدريس أو الأنشطة التي يقومون بها بحيث تحظى بالعناية. ثمة العديد من المواضيع والأنماط التي أفصح عنها البحث في هذا الميدان على النحو التالي:

- تساعد الأنشطة الخاصة بالمتلازمات اللُّغَوِيَّة في فصول تعلم اللغة الثانية في عملية اكتساب تلك المتلازمات.
- تكثيف المحتوى وربط أجزائه بعضها مع البعض والانشغال الذهني مع المعلومة، كلها أساليب مفيدة في التعامل مع ظاهرة المتلازمات اللُّغَوِيَّة.

- ثمة إمكانيَّة في إدخال تدريس المتلازمات اللُّغَوِيَّة ضمن المحتوى الدراسي، وصياغة خُطة تدريسيَّة تعتمد على البنية لتحقيق ذلك.
- هناك العديد من الأنشطة التي يمكن أن تُسْهم في تيسير عملية اكتساب المتسلسلات المتلازمة.
- ثمة دليلٌ على أن حثَّ الطلاب على استيعاب وفهم المتسلسلات المتلازمة، يؤدي إلى نتائج إيجابية في تحسين مهارة الكلام.

هناك بلا شك عدة قضايا لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث. كيف لنا، على سبيل المثال، أن نتأكد من أن اكتساب مجموعة من المتلازمات اللُّغَوِيَّة سينعكس إيجابًا على عملية تعلُّم اللغة برُمَّتها؟ هل هناك طرق ووسائل يمكن تدريسها للطلاب بحيث تُسْهم في مساعدة هؤلاء على الاستيعاب والفهم دون الحاجة إلى التركيز المباشر على هذه المتسلسلات؟ كيف لنا أن نكون على يقين من أن طرق التدريس التي ننتهجها ذات مفعول إيجابي دائم؟ من الواضح أن حقل تدريس اللغة المتلازمة لا يزال بحاجة إلى مزيد من التقصِّي من قِبل الباحثين والمعلمين على حَدٍّ سواء.

الفصل العاشر

اتّجاهات حديثة ومُستقبليَّة في دراسة اللُّغَة المُتَلازِمَة: قضايا ومسائل لا تزال بحاجة لمزيد من البحث

Current and Future Directions in Formulaic Language Research-Gaps and Pathways

من الواضح بعد هذا العرض الذي قدمناه في هذا الكتاب أن البحث في موضوع اللُّغَة المُتَلازِمَة اتَّسع ليشمل نواحٍ عدَّة. سيثمِّن عاليًا علماء النفس والتربويون والباحثون في حقل المُدوَّنات النصوصية والعلماء المهتمُّون بدراسة التَّداوُليَّة تلك الإسهامات التي قدمتها دراسة اللُّغَة المُتَلازِمَة في حقل الدراسات اللُّغويَّة وما يتفرع عنها. لدينا معرفة كبيرة بماهية اللُّغَة المُتَلازِمَة وكيف تتم معالجتها في الدماغ وكيف تُكتسب وكيف يُسْهم اكتسابها في تنمية المهارات اللَّفْظيَّة والكتابة وغير ذلك من المعارف والفنون؛ وكيف يتم تدريسها وغير ذلك الكثير. لقد حققنا الكثير في هذا المجال منذ السبعينيَّات من القرن المنصرم. ولكن هل كل ما عرفناه عن هذه الظاهرة مُرْضٍ لنا بحيث نطوي الصفحة، وهل كُتب هذا الكتاب ليقول هذا عن اللُّغَة المُتَلازِمَة؟

دعنا أيها القارئ الكريم نستغل بعض الوقت والمساحة لكي نتأمل ما نعرفه حقًّا حول المُتَلازِمَات اللُّغويَّة وماهيَّة المعرفة التي نملكها حول هذا الموضوع، وما الذي ينبغي علينا فعله حول تلك المواضيع التي لا تزال بحاجةٍ إلى بحث. من المفيد حقًّا فعل ذلك؛ لأن ذلك مهم في توجيه دفَّة البحوث المستقبليَّة في هذا الميدان، نحو آفاق جديدة تُسْهِم في فهم عميق لهذه الظاهرة. يحصل دائمًا عندما نستعرض موضوعًا بعينه أن تظهر مجموعة من الأفكار الجديدة الواحدة بعد الأخرى ونحن نستعرض ما قدمناه؛ ومن ذلك بالطبع الفجوات العِلْميَّة التي علينا التصدِّي لها ودراستها. هذه هي

الطريق التي يسلكها الباحثون؛ فهم يقرأون ويفكِّرون ويتأمَّلون ومن ثَمَّ ينتظرون ذلك الإلهام الذي يهبط عليهم؛ بحيث يقودهم إلى خوض غمار مشاريع بحثيَّة جديدة وارتياد آفاق غير مسبوقة.

نظرة تاريخيَّة

يظهر لنا جليًّا ومن خلال النظر في تاريخ البحث في حقل اللُّغَة المُتَلازِمَة أننا أمام ظاهرة مُخاتِلة. يبدو أننا وصلنا إلى طريق مسدود إذ أننا لا نستطيع الإلمام بجوانب هذه الظاهرة دفعة واحدة، وعوضاً عن ذلك علينا أن نتعامل مع جوانبها العديدة كلٌّ على حدة. إن الفكرة الجوهرية التي نحاول قولها هنا أن اللُّغَة المُتَلازِمَة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة إلى اللغة المنطوقة واللُّغَة المكتوبة، وأنه يمكن التعرُّف عليها بطرق مختلفة، بعضها محدد والبعض الآخر غير ذلك. دُرست ظاهرة اللُّغَة المُتَلازِمَة من جوانب معرفيَّة متعددة، وخلال العقدين الماضيين جرى جمع شَتَات كل تلك الدراسات والبحوث .لا تزال الكثير من الأسئلة في حقل اللُّغَة المُتَلازِمَة دون إجابة. من المؤكَّد أنَّ هناك العديد من المسائل التي تحتاج إلى بحث ودراسة. كيف لنا أن نعرف ما إذا كانت المُتسلْسِلة المُتَلازِمَة يحتفظ بها الدماغ ويستدعيها ككلٍّ واحدٍ أثناء الكلام؟ إلى أي مدًى يمكن أن تنطبق تلك الفرضيَّات التي ذكرناها حول معالجة المُتَلازِمَات اللُّغويَّة أثناء الكلام على اللُّغَة المكتوبة؟ ما مدى أهمية القوائم والتصنيفات التي ذُكِرت للغة المُتَلازِمَة؟

التعرُّف على المُتَلازِمَات اللُّغويَّة

لا تزال طرق التعرُّف على المُتَلازِمَات اللُّغويَّة في المواد المنطوقة والمكتوبة يشوبها بعض المشاكل، على الرغم من وجود بعض المحاولات الجادَّة في ذلك. نستطيع التعرف على سلسلة مُتَلازِمَة من خلال تطبيق معيار التكرار أثناء البحث في مجموعة من النصوص جرى جمعها من حقل من الحقول المعرفيَّة. نستطيع أيضًا التعرف على سلسلة مُتَلازِمَة من خلال البحث في المُدوَّنات الضخمة؛ مثل مُدوَّنة (كوكا COCA) أو المُدوَّنة البريطانية (BNC) والحصول على درجة تكرارها (أو درجة ترابط أجزائها الداخلية). ثَمَّةَ وسائل أخرى يمكن استخدامها للتعرف على سلسلة مُتَلازِمَة مثل محرك البحث "غوغل". ثَمَّةَ وسائل أخرى متنوِّعة أكثر فائدةً في التعرف على اللُّغَة المُتَلازِمَة؛ مثل الحصول على رأي المتحدث الأصلي أو خبير باللُّغَة الأُمّ؛ ولكن هذه الطريقة مناسبة أكثر في حالة البيانات صغيرة الحجم. إن طريقة التعرف على التلازم اللُّغَويّ ربما تكون بحاجة إلى تطبيق قائمة معايير، تنظر إلى المُتَلازِمَة اللُغويَّة وتراعي خصائصها واستخداماتها. الصورة الكليَّة التي تظهر من استعراضنا للدراسات السابقة أن التعرف على اللُّغَة المُتَلازِمَة، من خلال النصوص أو المُدوَّنات

والمواد الصوتيَّة المفرغة، يمثل تحديًا كبيرًا للباحثين؛ ولذا فإننا مضطرُّون لاستخدام أكثر من وسيلة. من المفيد أن نستخدم مجموعة من المقاييس مع رأي الخبير الذي يتحدث اللُّغَة الأُمّ والذي، بدوره، يستعين بقائمة مرجعيَّة في تحديد المُتَلازِمَات. في المُحصِّلة النهائيَّة علينا أن نعترف أن تحديد المُتَلازِمَات اللُغويَّة بشكل دقيق لا يرقَى إليه الشكُّ أمرٌ في غاية الصعوبة. وحتى إذا استخدمنا مجموعة من المقاييس مثل درجة التكرار ودرجة الترابط والخصائص الصوتيَّة ورأي لجنة التحكيم والقوائم المرجعية؛ فإننا سنطرح ما توصلنا إليه من معرفة حول المُتَلازِمَات بحذر شديد. نأمل أن تظهر في المستقبل طرقٌ أكثر مصداقيَّة وموثوقيَّة نستطيع من خلالها التعرُّف على اللُّغَة المُتَلازِمَة.

تصنيف المُتَلازِمَات اللُغويَّة

قد ينتابنا الشعورُ بالدهشة من كثرة وتنوع اللُّغَة المُتَلازِمَة. إن مفهوم المُتَلازِمَات اللُغويَّة غير متجانس وإن تلك التصنيفات الكثيرة للمُتَلازِمَات اللُغويَّة، عند فحصها عن قرب، تبدو متداخلةً، وتفتقد للدقَّة وعَصِيَّةَ عن التفسير أحيانًا. من الصعب علينا، على سبيل المثال، أن نتبين الاختلافات بين المتجاورات اللَّفْظيَّة والعبارات المسكوكة؛ ولذا فقد بادر العديد من الباحثين إلى وضع قائمة بالخصائص العامة التي تتميز بها كل فئة. بعض العناصر المُتَلازِمَة عصيَّة على التصنيف وذلك بوقوعها في مناطق رَماديَّة من ذلك؛ على سبيل المثال، قولنا (وبعد ذلك and then) أو قولنا (عاجلًا أو آجلًا sooner or later). وعلى الرغم من أننا مُمْتنُّون حقًّا لتلك اللحظة التي استطعنا فيها البحث عن المُتَلازِمَات باستخدام أدوات التحليل النُّصوصيَّة الحاسوبيَّة، والتي أسْهَمت بلا أدنى شكٍّ في الكشف عن العديد من المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة؛ فإنَّنا نشعر بنوعٍ من القلق المُحيِّر لأي باحث بشأن استخدام درجة التكرار فقط كمعيار في التعرف على تلك المُتَسلْسِلات، مقارنةً مع ما يمكن أن يحصل عند استخدامنا مقاييسَ إحصائيَّة أخرى مثل درجة الترابط بين عناصر المُتَسلْسِلَة.

على أيَّة حال، فإن ثَمَّةَ العديد من المواضيع التي أطلَّت برأسها عند استعراض الدراسات السابقة. من الواضح تمامًا أنه يمكن تصنيف المُتَسلْسِلات اللُغويَّة على أكثر من وجه، مع الأخذ في الاعتبار أن طرائق التصنيف والمعايير التي تُستخدم عادة في ذلك قد طرأ عليها تغيرٌ كبيرٌ مع مرور الزمن. في السياق ذاته، فإننا ندرك أن التصنيفات التي بين أيدينا الآن ليست ثابتة، وأن أنواعًا عدة من المُتَسلْسِلات عَصِيَّةٌ على التصنيف. بعض الفئات متداخلة مع فئات أخرى، كما أنه لا يوجد إجماع معتبر بين الباحثين على أن جميع الفئات تُعالج دلاليًّا ونفسيًّا على نحو مشابه. من الطبيعي أن نتساءل عن مدى فائدة تلك الفئات من المُتَسلْسِلات لنا كباحثين ومعلمين. هل ثَمَّةَ من فرق بالنسبة إلى المعلم فيما إذا كانت مُتَسلْسِلة لُغويَّة عبارة عن جملة فعلية مركَّبة أم متجاورة لفظية؟ هل يمكننا القول

إن العديد من التصنيفات الخاصة بالمُتَسلْسِلات عبارة عن مُخَلَّفات من عصر المدرسة الأسلوبية، ظهرت كنتيجة للنشاط الذهني الخالص أكثر من كونه نشاطًا يهدف إلى إزالة بعض الشكوك التي تنتاب المشتغلين في علم اللُّغَة التطبيقيَّة وتدريس اللغات؟

المعالجة الذِّهْنيَّة

يبدأ الفصل الخاص بالمعالجة الذِّهْنيَّة بعبارة فيها نوع من التساؤل: هل يحتفظ الدماغ بالمُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة على شكل وحدات كليَّة بحيث يتم استدعاؤها على هذا النحو وهل هذا مثبت علميًّا؟ من المثير للدهشة أن نجد أن الدراسات السابقة الكثيرة في هذا الميدان أفرزت العديد من الأسئلة التي لا تزال بلا جواب. من الواضح تمامًا أن ثَمَّةَ قولًا راجحًا يفيد بأن المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة تُعالج في الدماغ بشكل كُلِّي. لكن هذا لا يعني أن ذلك ينطبق على كل الحالات. قد يتم التعامل مع مُتَسلْسِلة ما بشكل مزدوج، أي أنها أحيانًا تُعالج بشكل كلي وأحيانًا أخرى بطريقة بنائيَّة. ولكن السؤال الذي يُطرح هنا يتعلق بماهية العوامل الإدراكية والسياقية التي توثر في ما إذا كانت المُتَسلْسِلة تُعالج بطريقة كليَّة أم لا؟ يمكننا ربما أن ننظر إلى المُتَسلْسِلات كونها تقع على طرَفَيْ نقيض بالمسكوكات المُعْجميَّة والمتجاورات اللَّفْظيَّة يغلب عليها المعالجة الكليّة أما الحُزَم المُعْجميَّة والجمَل المُعْجميَّة فإنها تُعالج بشكل فردي، أي كلمةً كلمة. ربما توفر النظريَّة المتعلقة باكتساب اللُّغَة الثانية إجابات لبعض تلك التساؤلات، ونحن بانتظار الكشف عنها. ثَمَّةَ إشارات كشفت عنها بعض الأبحاث تفيد في حدها الأدنى أن المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة تُعالَج بطريقة كليّة. ربما كان ذلك نتيجة لتردُّدها في السياق واستيعابها الكبير من قِبَل الدماغ. ومع ذلك فلابد أن لا يغيب عن الذهن أن أغلب الأدلة التي حصلنا عليها بهذا الشأن، تتعلق بدراسات أُجريَت على المسكوكات المُعْجميَّة والتي تتميز بوجود بعض الخصائص تميِّزها عن غيرها من المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة. أَضف إلى ذلك أن البحث في هذا الميدان تجريبيّ لا يراعي الاستخدام اليومي للُّغة. البحوث في حقل علم الأعصاب كانت مفيدة للغاية؛ حيث دلَّت الدراسات التي أُجريَت على الدماغ وتقسيم الوظائف فيه على أن اللُّغَة مُتَلازِمَة يجري معالجتها بشكل كُلِّيّ في النصف الأيمن من الدماغ.

ثَمَّةَ نتيجة حظيت باهتمام كبير في مجال المعالجة الذِّهْنيَّة للُّغة تفيد بأن المُتَسلْسِلات ذات التكرار العالي تتم معالجتها بطريقة كليَّة كوحدة واحدة. هذا يجعلنا نتعجب من أهمية التعرض للمُعطَى اللُّغَويّ؛ خصوصًا لذلك الذي يحمل طابَعًا حقيقيًّا غير مُتكلَّف. هذا يدعم بلا شك تلك الأُسس التي قامت عليها المدارس العلميَّة، التي تتكئ على فكرة أن اللُّغَة مبنيَّة على فكرة الاستخدام. ولكنَّ هذه مَهمَّة يقوم بإثباتها الباحثون من علماء اللُّغَة والمعلمون والمشتغلون بالقياس

والتقويم، والذي يتوجَّب عليهم أيضًا أن يقرروا ما إذا كان الدليل العلمي والنظريات العلمية لها تطبيقات نافعة في ميدان اكتساب اللُّغَة واستخدامها.

الاكتساب

ثَمَّةَ بعض الأفكار والمواضيع التي تظهر لنا من نظرة سريعة نلقيها على الدراسات السابقة في مجال اللُّغَة المُتَلازِمَة وعلاقتها باكتساب اللُّغَة الثانية. لقد مرَّ بنا، على الأقل عندما تناولنا موضوع اكتساب اللُّغَة الأولى، كيف يتم تفتيت المُتَسلْسِلة المُتَلازِمَة من المُعْطَى اللُّغَويّ؛ ومن ثَمَّ تحليلها إلى عناصرها الأوليَّة واستخدامها في تطوير النظام اللُّغَويّ وقواعد اللُّغَة، وهكذا. أما البحث الذي أُنجز في ميدان اكتساب المُتَلازِمَات اللُغويَّة في اللُّغَة الثانية من قِبَل المتعلمين البالغين؛ فقد ركز بشكل مكثف على الاكتساب في الأحوال الطبيعيَّة، بحيث لم يقدم لنا إلا القليل مما يمكن الاستفادة منه تطبيقيًّا في الفصل الدراسيّ من قِبَل معلمي اللُّغَة. ثَمَّةَ ملحوظة أيضًا حول البحوث التي أُجريَت على البالغين، وهي أنها طُبقت إما على متحدثين أصليين باللُّغَة أو متحدثين غير أصليين ولكنهم يجيدونها إجادة تامة. هل يقوم مُتعلِّمو اللُّغَة الثانية باكتساب عناصر من اللُّغَة المُتَلازِمَة كمجموعة كليَّة في البداية ومن ثَمَّ تفكيكها بعد ذلك إلى وحدات مستقلة؟ أم هل يقوم هؤلاء باستيعاب تلك العناصر المُتَسلْسِلة كمجموعات مستقلَّة عن بعضها ومن ثم تحويلها مجموعات كلية بعد فترات من التدريس المكثف؟ أم هل تعمل هذه النماذج المتعلقة بالاكتساب والمعالجة معًا وفي ذات الوقت وبناءً على ظروف متغيرة؟ بالتأكيد فإننا بحاجة إلى مزيد من البحوث في تحديد ما إذا كانت هذه الآليَّة المزدوجة موجودة فعلًا؟ وإذا كانت الإجابة بنعم فكيف تعمل ولماذا؟ كشفت البحوث التي أُجريَت عن الاكتساب وآليَّاته الكثير في هذا الشأن. اتضح أن الأطفال الصغار يكتسبون المُتَلازِمَات اللُغويَّة على شكل وحدات كليَّة في البداية، وبعد ذلك يقوم هؤلاء الأطفال بتفتيت تلك الوحدات الكلية إلى عناصر لُغويَّة تُستخدم كأداة في اكتساب الخصائص النَّحْو- صَرْفيَّة للغة وغير ذلك الكثير. أما بالنسبة إلى المتعلمين الكبار؛ فإنه يتم التعامل مع اللُّغَة المُتَلازِمَة كوحدات كلية من قِبَل المتحدثين الأصليين باللُّغَة والمتعلمين لها ممن يجيدون ذلك. ربما يتم توظيف اللُّغَة المُتَلازِمَة كطريقة لاكتساب اللُّغَة من قِبَل المتعلمين الكبار الذين لا يُحسنون التحدث بها. ومع كل ذلك فإنه لا يزال هناك العديد من الأسئلة حول الآليَّة التي يتعلم ويتقن بها الكبار المُتَلازِمَات اللُغويَّة دون جواب. أحد هذه الأسئلة والذي يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة يتعلق بكيفية اكتساب وتعلُّم اللُّغَة المُتَلازِمَة من قِبَل المتعلمين الكبار. هل لنا أن نفترض أن ذات الآليَّة التي يكتسب بها الأطفال اللُّغَة المُتَلازِمَة يمكن أن تنسحب على المتعلمين الكبار وكيفية اكتسابهم للغة؟

اللُّغَة المنطوقة

ثَمَّةَ مجال تلعب فيه اللُّغَة المُتَلازِمَة دورًا كبيرًا مثيرًا للدهشة يتمثل في اكتساب القدرة على الحديث بطلاقة؛ على الرغم من ندرة البحوث التي أُنجزت في بحث الدور الذي تلعبه المُتَلازِمَات في مهارة الاستماع. هناك رأي يتمثل في أن اللُّغَة المُتَلازِمَة من الأُسُس المُهمَّة التي تُبنى عليها كل العمليات المتعلقة بمهارة الحديث (وفي السياق ذاته تلك المتعلقة بالفهم أيضًا)، وأيضًا تلك العمليات المتعلقة بتحقيق الغرض من وراء التواصل مع الآخرين. وكما هو الحال في ميادين أخرى، فإننا على يقين أننا لا زلنا في بداية تشكيل فهم أكبر لظاهرة المُتَلازِمَات اللُغويَّة وأهميتها في تطوير مهارة الكلام. ثَمَّةَ حاجة لمزيد من البحوث المكثفة والمعمقة في سبيل تبيان الأهمية التي تكتسبها اللُّغَة المُتَلازِمَة في تيسير اللُّغَة المنطوقة. إننا إلى هذه اللحظة نستطيع الوقوف على بعض الحقائق. من الواضح أن اللُّغَة المُتَلازِمَة تلعب دورًا كبيرًا في تحسين الكلام. تبين أن الكلام يحتوي على عناصر لُغويَّة مُتَلازِمَة كثيرة، وأن اللُّغَة المُتَلازِمَة قد تكون الأساس الذي تُبنى عليه الطلاقة اللُغويَّة أثناء تعلُّم اللُّغَة الثانية. ربما تشكل المُتَلازِمَات اللُغويَّة ركيزة أساسية من ركائز الطلاقة اللُغويَّة المتعلقة باللُّغَة الثانية. تُنطق المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة بطريقة تراعي بعض الخصائص الصوتية. تلعب المُتَلازِمَات اللُغويَّة دورًا كبيرًا في الطريقة التي نستخدم بها المُعطى اللُّغَويّ لتحقيق أهداف تواصُليَّة؛ ولذا فإنها مرتبطة ارتباطًا جوهريًّا بالكفايات التَّداوُليَّة.

ثَمَّةَ بعض الأسئلة التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتَّقصِّي. كم تبلغ نسبة اللُّغَة المُتَلازِمَة من مجموع الكلام الذي ننطق به؟ هل لنا أن نقول بثقة تامة إن مُتَسلْسِلةً ما مُتَلازِمَة (انظر الفصل الثاني)؟ هل نعي ما إذا كانت مُتَسلْسِلةٌ مُتَلازِمَةٌ ما في اللُّغَة المنطوقة تُحفظ في الدماغ وتُستدعَى منه بشكل كامل؟

اللُّغَة المكتوبة

لقد كشف لنا العرض الذي قدمناه في هذا الكتاب حول العلاقة بين اللُّغَة المُتَلازِمَة والكتابة، عن بعض المعلومات المُهمَّة حول الأهمية التي تحظى بها اللُّغَة المُتَلازِمَة؛ خصوصًا فيما يتعلق بالكتابة الأكاديميَّة. ليس ثَمَّةَ شكٌّ أن اللُّغَة المُتَلازِمَة مؤشر مُهمّ على كفاءة الكاتب الذي يكتب في المجالات الأكاديمية. تقوم اللُّغَة المُتَلازِمَة بعدة وظائف حيوية في عملية الإبداع (وما يترتب على ذلك من فهم أيضًا) للنص الأكاديمي الذي كُتب بطريقة بارعة، كما أنها على درجة عالية من الأهمية في مجال بث الأفكار العلميَّة من خلال الخطاب الأكاديمي. إن العرض الذي قدمناه في هذا الكتاب وقائمة المُتَلازِمَات اللُغويَّة التي خَلُصت إليها الدراسات النصوصية، تمثل البداية في

رحلة طويلة تهدف إلى فهم أعمق للقيمة التي تمثلها تلك المُتَلازِمَات في ميدان الكتابة الأكاديمية. إننا – في الوقع – نرمي إلى إحراز نوع من التقدم في أكثر من ميدان. لقد حان الوقت لكي نقوم بدراسة مُكثَّفة وعميقة للغة المُتَلازِمَة في الكتابة التي تعكس المجالات غير الأكاديمية. من الضروري أن نقوم بدراسة العمليات النَّفْس – لُغويَّة التي تُسْهم في استعمال واستيعاب اللُّغَة المُتَلازِمَة في مجال اللُّغَة المكتوبة. على سبيل المثال: هل يُسْهم استخدام اللُّغَة المُتَلازِمَة في تيسير الكتابة بشكل أكثر مهارة وأكثر سرعة؟ هناك أيضًا مجالات بَحْثيَّة تتعلق بالدور الذي تلعبه اللُّغَة المُتَلازِمَة في مهارة القراءة، والتي تشمل دراسة ما إذا كانت اللُّغَة المُتَلازِمَة تساعد في قراءة النصوص بشكلٍ أكثر كفاءةً وسرعةً ودقة.

نستطيع القول بشكل عام أن البحوث في ميدان اللُّغَة المُتَلازِمَة وعلاقتها بالكتابة أشارت إلى أن اللُّغَة المُتَلازِمَة مُهمَّة في تحسين مهارة الكتابة. تُعدُّ الكتابة الأكاديميَّة من المجالات التي أُشبعت بحثًا؛ ولذا فلا غرابةَ أن نجد أن المُتَلازِمَات اللُغويَّة تمثل عنصرًا مُهمًّا من عناصر التميز التي تُقاس بها كفاءة الطالب. جرى جمع الكثير من المُتَسلْسِلات اللُغويَّة المتكررة في شكل قوائم من قِبَل باحثين في ميادين شتى، وذلك باستخدام مُدوَّنات نصوصيَّة متعددة. ربما تكون اللُّغَة المُتَلازِمَة مهمة في تحسين مهارة القراءة، ولكن من الواضح أن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من البحث والتَّقصِّي.

لعلَّ أكثر الدروس التي استفدنا منها من خلال الاطِّلاع على البحوث التي أُنجزت في مجال المُتَلازِمَات اللُغويَّة وعلاقتها بالكتابة، يكمن في كميَّة الأسئلة العالقة التي لا تزال بحاجة إلى إجابات. على سبيل المثال: كم عدد المُتَلازِمَات اللُغويَّة في نص مكتوب؟ هل كانت البحوث التي عُملت حول الحُزَم المُعْجميَّة (راجع الفصل الثامن) أكثر فائدة من تلك التي ناقشناها في هذا الفصل؟ هل من المفيد أن نفرِّق بين الحُزمة المُعْجميَّة والسلسلة المُتَلازِمَة خلال بحثنا في اللُّغَة المكتوبة؟ البحوث التي أُنجزت في علاقة اللُّغَة المُتَلازِمَة بمهارة القراءة ضئيلة جدًّا، فهل لنا أن نفترض أن اللُّغَة المُتَلازِمَة مهمة فقط في مجال تطوير مهارة الكتابة ؟ وأخيرًا، هل تنطبق فكرة احتفاظ الدماغ باللُّغَة المُتَلازِمَة ومعالجتها على أساس كُلِّيّ على آليَّة استيعاب اللُّغَة المكتوبة، وإذا كان ذلك كذلك، فهل ثَمَّةَ من قيمة يمكن أن يمثلها ذلك بالنسبة إلى طريقة تدريس اللُّغَة وقياسها؟

الحُزَم المُعْجميَّة

كشف العرض الذي قدمناه حول البحوث التي أُنجزت في مجال الحُزَم المُعْجميَّة وعلاقتها بالخطاب الأكاديميّ عن أنماط ومجالات مثيرة للاهتمام. ثَمَّةَ عنصر مُهمّ يبدو واضحًا من خلال البحوث السابقة ويختص بالتعريف الجازم الذي قيل في موضوع الحُزم المُعْجميَّة، والذي يرتكز على

ثلاثة معايير: درجة تكرار الحُزَمة المُعْجميَّة ودرجة انتشارها والوظيفة التي تقوم بها. يُنظر إلى الباحثين الذين يقومون بدراسة نُصوصيَّة للمُتَسلْسِلات التي تتكون من أكثر من مفردة لُغويَّة والذين يستخدمون معايير أخرى مختلفة نوعًا ما أو يطبقون معايير جديدة من عند أنفسهم، أنهم في الواقع لا يبحثون في ظاهرة الحُزَم المُعْجميَّة؛ بل في ظاهرة لُغويَّة أخرى مُغايرَة تمامًا. هذا النوع من البحوث سبق وأشرنا إليه في الفصل السابع من هذا الكتاب منفصلًا تمامًا عن الفصل الخاص بالحُزَم المُعْجميَّة. في تلك البحوث التي أُنجزت في ميادين أخرى غير الحُزَم المُعْجميَّة استخدم الباحثون مصطلحات مختلفة نوعًا للدلالة على هذه الظاهرة، حيث أسماها سيمسون–فلاخ و إليس، (٢٠١٠) اللُّغَة المُتلازِمَة، بينما استخدم كُلٌّ من وود وآبل(٢٠١٤) وليو (٢٠١٢) مصطلح التراكيب اللُغويَّة. وبغَضِّ النظر عن بعض التباين في التسمية المستعملة وطرق البحث المستخدمة؛ إلا أن توظيف أدوات التحليل النصوصية في دراسة الحُزَم المعجمة أسْهَم في اكتشاف أنماط لُغويَّة لم تكن معروفة من قبل. يمكننا القول إن الحُزَم المُعْجميَّة كانت مُستَتِرَة قبل أن تكشفها وسائل التحليل النصوصية. إن الخصائص البنائيَّة والوظيفيَّة التي تتميز بها الحُزَم المُعْجميَّة قد أسْهَمت في جعل تلك الحُزَم أقل بروزًا مقارنةً بظواهر لُغويَّة أخرى؛ مثل مفردات اللُّغَة وبعض الأنواع المُصنَّفة ضمن المُتَسلْسِلات المُتلازِمَة. إن الآثار الكبيرة التي غيرت كثيرًا من المفاهيم والتي ترتبت على اكتشاف الحُزَم المُعْجميَّة، قد أسْهَمت في تبيان العناصر الداخلية لبنية النص الأكاديمي، ووفَّرت لنا نماذج لُغويَّة حيَّة وملموسة مطمورة داخل نسيج الخطاب الأكاديمي.

ثَمَّةَ العديد من النتائج التي كشفت عنها الأبحاث والتي أشارت أولًا إلى أن الحُزَم المُعْجميَّة عنصرٌ مهمٌّ من عناصر المُتَلازِمَات اللُغويَّة، يمكن استخلاصها باستخدام برامج حاسُوبيَّة نصوصيَّة من مُدوَّنة حسب معايير محددة من قَبيل درجة التكرار والانتشار. الحُزَم المُعْجميَّة لا تشكل نواةً ذات معنًى ولكنها تؤدي وظيفة مهمة في النص. في الخطاب الأكاديمي تختلف وظائف هذه الحُزَم من مجال أكاديمي إلى آخر؛ ولكنها في كل الأحوال مفيدة جدًّا للطلاب في المستويات العليا في تحقيق كفاءة عالية؛ خصوصًا في مجال الكتابة الأكاديميَّة.

بطبيعة الحال، فإن ثَمَّةَ بعض القضايا متعلقة بالحُزَم المُعْجميَّة والتي لا تزال بحاجة لمزيد من البحث والتَّقصِّي. كيف لنا أن نستخدم تلك الحُزَم المُعْجميَّة الكثيرة والواضحة وضوح الشمس في رابعة النهار في رفع مستوى ووعي الطلاب بأهميتها، وكيف سينعكس ذلك إيجابًا على قدرات الطلاب في الكتابة؟ هل يكفي أن يكون لدى الطالب حصيلة جيدة من هذه الحُزَم اللُغويَّة، أم أنه يتعين عليه أن يتعلم كيف يستخدمها في سياقات حقيقيَّة؟ في كل الأحوال فإنه من الضروري أن يتعلم الطلاب تلك الحُزَم، بغَضّ النظر عن ما إذا كان ذلك سيؤدي إلى تحسن في مهارة الكتابة أم لا.

وبطريقة مشابهة فإننا لم نتطرق بشيء من التعمُّق في دراسة كيفية تدريس الحُزَم المُعْجميَّة؛ كذلك لم يُبذل جهد كبير في بحث الحُزَم المُعْجميَّة في اللُّغَة المنطوقة وأهميتها في الخطاب اللفظي. لقد حصرنا جُلَّ اهتمامنا في موضوع واحد وهو الحُزَم المُعْجميَّة في اللُّغَة الأكاديميَّة، وأهملنا ما سواها في سياقات أخرى غير أكاديميَّة.

تدريس اللُّغَة

ثَمَّةَ مجال واحد من مجالات البحث الكثيرة في موضوع المُتَسلْسِلات اللُغويَّة والتي كانت نتائجه مثمرة ويتعلق بتدريس اللُّغَة المُتَلازِمَة. إن هناك تطورات كبيرة ومُبشِّرة بخصوص طرق اكتساب اللُّغَة المُتَلازِمَة. وعلى الرغم من أن بعض التجارب التربوية التي أشرنا إليها هنا مخيِّبة للآمال؛ فإن البعض من تلك التجارب التي حثَّت على أهمية التذكُّر والربط بين العناصر، مثل تكثيف المحتوَى والتعاطي الذهني مع المعلومة، تحمل في طيَّاتها بعض العناصر الإيجابيَّة. دلت الأبحاث التي عُملت على إدماج المُتَلازِمَات اللُغويَّة ضمن المادة التعليمية التي يدرسها الطلاب والتركيز عليها أثناء التدريس. ثَمَّةَ العديد من الأنشطة الصَّفيَّة التي يمكن من خلالها الدفع باتجاه استيعاب المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة، والتي يمكن أن تُستخدم ضمن خطط تدريسيَّة خالصة بالمنهج الدراسي والذي عليه أن يُعنَى بجانب المُتَلازِمَات اللُغويَّة. على سبيل المثال؛ دلَّت البحوث التي أُجريت لقياس فاعلية تدريس المُتَلازِمَات اللُغويَّة على أن تدريس تلك المُتَلازِمَات مفيدٌ في تيسير الطلاقة. بشكل مختصر، فإن ثَمَّةَ وسائل كثيرة يستطيع من خلالها المعلمون العناية باللُّغَة المُتَلازِمَة وإدخالها ضمن خُطَطهم الدراسية، وتصميم الأنشطة والدروس التي تحقق ذلك.

هناك العديد من المواضيع والأفكار التي أفرزتها الدراسات السابقة في هذا الشأن، ليس أقلَّها ما أشارت إليه الأبحاث من أن التركيز على بعض الأنشطة المتعلقة بتدريس المُتَلازِمَات اللُغويَّة ربما يسهِّل عملية اكتسابها. بعض النظريات، مثل تكثيف المحتوى وربط العناصر بعضها ببعض والتعاطي الذهني، كلها مفيدةٌ في سبيل اكتساب اللُّغَة المُتَلازِمَة؛ وكذلك أشارت إلى أنه من الممكن أن يقوم المعلم بدمج المُتَلازِمَات اللُغويَّة في المحتوى التعليمي وإعطائه مزيدًا من الأهمية أثناء إعداد الخطة الدراسيَّة. ثَمَّةَ بعض الأنشطة المحددة والتي تساعد في اكتساب السلاسل المُتَلازِمَة. دلت الأبحاث على أن تشجيع الطلاب على استيعاب تلك العناصر المُتَلازِمَة ذو أثر إيجابي على عملية التحدُّث بطلاقة أكبر.

وكما هو الحال مع بعض أوجه البحث في مجال اللُّغَة المُتَلازِمَة، فإن ثَمَّةَ العديد من المواضيع التي لا تزال بحاجة لمزيد من البحث والتَّقصِّي. لا يمكننا القول أننا على يقين تام بأن اكتساب

المُتَلازِمَات اللُغويَّة سيُسْهم في زيادة معرفتنا باللُّغَة بشكل عام. لم نستطع إلى الآن أن نطوِّر مجموعة من الاستراتيجيَّات التي يمكن تدريسها للطلاب لكي تساعدهم في استيعاب وفهم المُتَلازِمَات اللُغويَّة، دون الحاجة إلى تدريسها بشكل مباشر. كذلك لم نَقُم بدراسة ما إذا كانت الوسائل التي نستخدمها في تدريس المُتَلازِمَات اللُغويَّة ذات أثر بعيد المدى.

مسائل مُستعصيَة

تكمن أكثر المسائل استعصاءً بالنسبة إلى اللغة المُتَلازِمَة في غياب نظرية جامعة تفسر لنا بوضوح طبيعة اللُّغَة المُتَلازِمَة والأدوار المنوطة بها. وكما هو واضح من قراءة فاحصة لهذا الكتاب، فقد قمنا بدراسة هذه الظاهرة من جوانب عدة وعبر فترة زمنية ممتدة. إن المعلومات التي استطعنا جمعها مهمَّة و-في أغلب الحالات-مفيدة في مساعدتنا على فهم الكثير حول طبيعة اللُّغَة على وجه الخصوص والاتصال بصفة عامة. ولكن علينا أن نعرف أن هذه المعلومات مُتشظِّيَة أو غير معروفة بشكلٍ تام.

نظريَّات وأُطُر فهم اللُّغَة المُتَلازِمَة

كما مرَّ بنا كثيرًا في هذا الكتاب، فإن اللُّغَة المُتَلازِمَة دُرِست من أكثر من زاوية. ومع التسليم أن ذلك أدى إلى بروز كَمٍّ هائلٍ من المعلومات حول هذه الظاهرة؛ إلا أنها تفتقد إلى المُعْطَى النظري الذي يستند بدوره على دور واضح المعالم، تلعبه اللُّغَة المُتَلازِمَة في عملية اكتساب ومعالجة واستخدام اللُّغَة بشكل عام. ومع هذا، فإنه لا بد من الإشارة إلى وجود بعض النظريات المثيرة للاهتمام؛ مثل نظرية "المعنى - النَّص" لميلشوكس، ونموذج اللُّغَة المستند على الاستخدام، والنحو البنائيّ، وعلم الدلالة النَّصِّي واللُّغَة الأولى والكثير مما لا يمكن حصره.

نظرية "المعنى-النَّصّ" لميلشوكس

إننا بلا شك على وعي بوجود نظرية المعنى - النص لميلشوكس، ولكن لا بد من القول إنها تركز أكثر على المتجاورات اللَّفْظيَّة، وهذا ما يحدُّ من تطبيقها على نطاق أوسع. ومع ذلك فإنها بلا شك تساعدنا في فهم الآليَّة التي تقف خلف المعنى الكُليّ الذي تتميز به الكثير من الكلمات المركَّبة. وكما مر بنا في الفصل الثاني، فقد أشار ميلشوكس إلى أن وجود وشائج بين الكلمات التي تكوِّن سلسلة متجاورة تفيد بأنها تحمل معنًى واحدًا. يمكن اختصار تلك الوشائج من خلال الوصفة التالية: "المتجاورات اللَّفْظيَّة (ا) و(ب) من اللُّغَة (س) عبارة عن لكزيم دلاليّ لتلك اللُّغَة يتكون منه

معنى آخر نرمز له بالرمز (ع)، والذي يحمل في طيَّاته معنًى مأخوذًا من كلا اللفظين المتجاورين (ا) و(ب)، بحيث يمكننا اختصار ذلك من خلال المعادلة ع = ا × ب (ميلشوكس، ١٩٩٨، ص. ٣٠). لا شك أن هذه المعادلة مستعصية على الفهم ولكن يهدف الغرض منها إلى تبيان طبيعة وبنية التراكيب اللُغويَّة، بحيث تقوم بعض الكلمات في تلك التراكيب بدور محوري، بينما تقوم أخرى بدور التابع. المُعْطَى النهائي يتكون من اندماج التركيب المحوري الرئيس والتابع وتكوِّن معنًى واحدا. حاول ميلشوكس (١٩٩٨) تصنيف تلك المتجاورات اللَّفْظيَّة على أساس العلاقة القائمة بين مكوِّناتها الرئيسة.

نماذج اللُّغَة المستندة على الاستخدام

لعل النظريات اللُغويَّة التي تستند إلى كيفية الاستخدام والتي تؤطِّر عملية الاكتساب اللُّغَويّ، تحمل بعض المضامين المُهمَّة في سبيل فهم آليَّة عمل اللُّغَة المُتَلازِمَة.

تقوم كل النماذج التي تتكئُ على الاستخدام بالبحث في التجارب العديدة التي يتم من خلالها استخدام اللُّغَة. بعبارة أخرى، فإن تلك التجارب تعبر عن نماذج حقيقية للكيفية التي تُستخدم بها اللُّغَة. تشكل تلك التجارب مادة أوليَّة لتحليل الآليَّة التي تتم من خلالها معالجة اللُّغَة واكتسابها واستيعابها. تنظر تلك النماذج المبنية على الاستخدام إلى المقدرة اللُغويَّة بوصفها نتاجًا لمجموع الخبرات التي تجتمع لمن يستخدمها (تجارب لُغويَّة)، بحيث يتم اختزال تلك النماذج وتصنيفها بحيث تبقى في ذاكرة المتحدث. تشكل تلك التعابير اللُغويَّة التي تحتفظ بها الذاكرة ذخيرة لُغويَّة لا غنًى عنها ومُعطًى لغويًّا يلجأ إليه من يستخدم اللُّغَة وعبارات جاهزة يتلفَّظ بها. تلك التجارب تشكل ذخيرة لُغويَّة يمكن للفرد أن يستخدمها أثناء تواصله مع الآخرين. تقوم تلك النماذج التي تقوم على الاستعمال، بطمس الفروق التي تقوم عادةً بين النحو ودلالة الألفاظ والتركيز أكثر على المعنى. فالنحو حسب النموذج القائم على الاستعمال لا يُنظر إليه على أنه حُزْمة من القواعد التي تُسْهم في بناء جمل وعبارات مبتكرة، ولكن يُنظر إليه على أنه مجموعة من الرموز التي تحمل في طيَّاتها تراكيب لُغويَّة ومعانيَ في الوقت ذاته (غيرارتس ,Geeraerts, 2006). بناءً على النماذج التي تقوم على الاستعمال، فإن تلك الرموز التي أشرنا إليها والتي يختزلها الدماغ تعمد إلى بناء قواعد للغة. وعلى العكس تمامًا من نظريات النحو التوليديّ والتي تتعامل مع القواعد اللُغويَّة والمعنى ككيانات مستقلة بذاتها، فإن النظريات المبنية على الاستخدام تنظر إلى النحو والمعنى على كونهما كيانين متوازيين. ثَمَّةَ قاعدة رئيسة فيما يخص النموذج اللُّغَويّ المبنيّ على الاستخدام، وهي أن الصور الذِّهْنيَّة التي تحمل معنًى تتبوأُ مركزًا مهمًّا، وأن النحو والمفردات اللُغويَّة لا يُنظر إليهما على

أنهما نظامان منفصلان. تقوم تلك النماذج المبنية على المعنى بتوفير إطارٍ نظريٍّ للُّغة المُتَلازِمَة، بحيث تشكل البُنَى النحويَّة والدلاليَّة أساسًا للغة. ثَمَّةَ فائدة أخرى للنماذج النظريَّة المبنيَّة على المعنى، تكمن في كونها تعتمد على التأثير المباشر لدرجة تكرار العبارة في فهم واستخدام اللُّغَة. هذا تطور مهم بحيث يمكن استخدامه لشرح بعض العناصر اللُغويَّة الدقيقة التي لم تستطع مدرسة تشومسكي (Chomskyan grammar) التوليديَّة تفسيرها.

يمكن النظر إلى مفهوم النموذج المبنيّ على الاستخدام usage-based" على أنه مصطلح جامع يحتوي على نماذج عدة مختلفة. أشار كُلٌّ من كيمير وبارلو(Kemmer & Barlow, 2000) إلى أن جميع النماذج المبنية على الاستخدام تشتمل على تسعة عناصر مشتركة:

١-ثَمَّةَ علاقة لصيقة بين البُنَى اللُغويَّة وكيفية استخدام اللُّغَة في الواقع.
٢-ثَمَّةَ اعتراف بالدور الكبير الذي تلعبه درجة التكرار.
٣-ثَمَّةَ نظرة عامة تفيد بأن فهم اللُّغَة واستخدامها عنصران رئيسان لأيّ نظام لغوي.
٤-هناك تركيز على الدور الكبير الذي تلعبه عناصر التعلُّم والخبرة في الاكتساب اللُّغَويّ.
٥-هناك إقرار بأن اللُّغَة من حيث كونها نظامًا عقليًّا تبرز بشكل تدريجي وليس ثابتًا في كل الأحوال.
٦-هناك إدراك بأهمية البيانات المتعلقة بكيفية استخدام اللُّغَة في بناء ووصف النظرية اللُغويَّة.
٧-ثَمَّةَ عناية بتلك العلاقة اللصيقة التي تنشأ بين الاستخدام والاختلاف المتزامن والتطور الزمني المُلازِم للغة.
٨-ثَمَّةَ وعي بذلك الترابط الذي ينشأ بين النظام اللُّغَويّ مع النظم الأخرى اللا لُغويَّة.
٩-ثَمَّةَ تقدير كبير للدور المحوري الذي يقوم به السياق في آليَّة عمل النظام اللُّغَويّ.

النَّحوُ البنائيُّ

ثَمَّةَ صلة بين النماذج اللُغويَّة المبنيَّة على الاستخدام ومفهوم اللُّغَة من حيث هي عبارة عن وحدات مكوَّنة من بنية لُغويَّة ذات معنى، والتي يُطلق عليها لفظ التراكيب اللُغويَّة constructions. المحرِّك الأساس لتلك النظريَّة يكمن في أعمال غولدبيرغ (Goldberg, 1995, 2006) وأطروحاتها الكثيرة في مجال النحو البنائي الإدراكي. بالنسبة إلى غولدبيرغ، فإن التراكيب تُعدُّ الوحدات الرئيسة للُّغة والتي تشكل بدورها حلقة وصل بين المعنى والبنية والوظيفة اللُغويَّة. تُسْهم كل المستويات النحوية في تشكيل تلك التراكيب، سواء أكانت مفردات أم مورفيمات أم عبارات اصطلاحيَّة

مسكوكة أم أنماطًا معجميَّة من مختلف الأنواع. يمكن ربط بنية التركيب اللفظي بأيٍّ من الحقول اللُغويَّة: النحوية والصرفية والصوتية، وهكذا.

قامت غولدبيرغ (٢٠٠٦) بوضع تصنيفات للتراكيب البنائية مع بعض الأمثلة على النحو التالي:

شكل رقم (١ , ١٠). أمثلة على التراكيب البنائية (غولدبيرغ، ٢٠٠٦: ص ٥).

المورفيم	مثال على ذلك السابقة (-pre) واللاحقة (ing)
الكلمة	مثال على ذلك الأفوكادو، أفعى الأناكوندا، وحرف العطف and
كلمات مركّبة	مثال على ذلك كلمة مغامرون وكلمة الفائز بـ
عبارات معقّدة (كاملة جزئيًّا)	مثال على ذلك (اسم – صيغة الجمع) (للأسماء القياسية)
مسكوكات لفظيَّة تامَّة	سيحقق نجاحًا ساحقًا going great guns، الاعتراف بالحق فضيلة give the devil his due
مسكوكات لفظيَّة شبه تامة	أنعش ذاكرة فلان jog (someone's) memory، او استولَ على أمواله بالخداع send (someone) to the cleaners
جمل شَرْطيَّة معينة	كلما ... كان. مثال على ذلك (كلما أمعنت النظر في المسألة، قلّ استيعابي لها)
جملة من مفعولين	فاعل + فعل+ مفعول به أول + مفعول به ثانٍ . مثال على ذلك أعطاها هدية. صنع لها فطيرة
المبنيُّ للمجهول	فاعل + أداة مساعدة + فعل مُتعدٍّ + حرف جر (مثال على ذلك: صُدِم القنفذ بسيارة)

ثَمَّةَ مناقشات عميقة للنحو البنائيّ، وذلك يتطلب من القارئ أن يطَّلع على الخلفيَّات النظريَّة لهذه الظاهرة. ومع هذا، فإن مفهوم (البنية) مفيد للبعض منا ممن يبحث عن إطار مفاهيمي يؤسس لدراسة اللُّغَة المُتَلازِمَة.

من الواضح أن النماذج اللُغويَّة المبنية على الاستعمال وكذلك النحو البنائي الإدراكي يمكن أن تُستخدم في صياغة قاعدة نظريَّة لدراسة اللُّغَة المُتَلازِمَة. تقوم تلك النماذج اللُغويَّة المبنيَّة على الاستعمال بدمج مفاهيم من قَبيل المعالجة الذِّهْنيَّة الكليَّة مع درجة التكرار مع المُعْطَى اللُّغَويّ بطريقة متَّسقة. تقدم لنا تلك النماذج اللُغويَّة تفسيرًا سيكولوجيًّا لتطور اللُّغَة، يتناسب مع فكرة الكلمات المركبة التي تُحفظ في الدماغ على شكل وحدة واحدة. تشكل نظرية النحو البنائي نموذجًا لُغويًّا لوصف بنية اللُّغَة بحيث تحتل فيه اللُّغَة المُتَلازِمَة قطب الرَّحَى.

الأساس المُعْجميّ وعلم الدّلالة

ثَمَّةَ نظرية أخرى آخذة في التشكل، وهي نظرية الأساس المعجمي التي طوَّرها هوي (٢٠٠٥). ينظر هوي إلى اللُّغَة على أنها أولًا وقبل كل شيء عبارة عن نظام من التقاطعات بين الكلمات أكثر من كونها سلسلة من القواعد اللُغويَّة. تقوم نظرية هوي على فكرة أن الكلمات تنخرط في تشكيل شبكة معقدة ومنتظمة ومترابطة من المتواليات اللَّفْظيَّة، بحيث تنمو تلك الروابط بين تلك الكلمات في الدماغ نتيجة للتعرض الدائم للغة كما يستخدمها العامَّة. لا تمثل هذه النظرية بديلًا واقعيًّا ومقبولًا لتلك الرؤى النظرية القديمة فحسب؛ بل إنها تحمل مضامين غاية في الأهمية حول الإمكانية الكبيرة التي تطرحها ظاهرة اللُّغَة المُتَلازِمَة في فهم أعمق لكيفية بناء واكتساب اللُّغَة. إن البحوث التي تختبر مدى مصداقية النظرية التي طرحها (هوي) مُرحَّب بها بلا أدنى شك. وفي إطار مشابه، فإن نظرية علم الدلالة المُعْجميَّة التي قام بمراجعتها وتنقيحها ستبز (٢٠٠٢)، يمكن أن تكون إطارًا نظريًّا يتم من خلاله دراسة ظاهرة اللُّغَة المُتَلازِمَة. بناءً على ما قاله ستبز وعطفًا على نتائج التحليل النصوصيّ للمُدوَّنة، فإن المعنى ينتقل عن طريق توليفة من العبارات والمركَّبات اللَّفْظيَّة التي يشترك في فهمها وتفسيرها مجموعةٌ من الناس يكون فيما بينها خطابٌ واحدٌ. بالإضافة إلى ذلك؛ فإن نظرية الأساس المُعْجميَّة لهوي (٢٠٠٥) وعلم الدلالة المعجمي يوفِّران إطارًا نظريًّا معقولًا يمكن البحث فيهما عن نماذج تستوعب ظاهرة المُتَسلْسِلات اللُغويَّة.

نماذج تربويَّة

على الرغم من وفرة البحوث والدراسات التي أُنجزت في مجال تدريس اللُّغَة المُتَلازِمَة (انظر الفصل التاسع)؛ فإننا لم نصل بعد إلى مرحلة نستطيع القول إنه أصبح لدينا نظرية تربوية نستطيع من خلالها تدريس اللُّغَة المُتَلازِمَة على وجه الخصوص. يُعوِزُنا أيضًا الدليل على أن اللُّغَة المُتَلازِمَة تؤثر في الطريقة التي ندرس بها. نشعر بالأسى عندما نرى أن عنصرًا لغويًّا مهمًّا والذي يؤثر في معنى اللُّغَة ووظيفتها ويطال تأثيره كل جانب من جوانب الكفاءة اللُغويَّة الاتصالية، لا يحظى بتأثير كبير على العملية التربوية ذاتها. حاول لويس(١٩٩٣، ١٩٩٧) دمج اللُّغَة المُتَلازِمَة وما تحتويه من معرفة علميَّة ضمن المنهج المعجمي الذي اقترحه، مركِّزًا جُلَّ اهتمامه على الكلمة كوحدة رئيسة وداعيًا إلى عملية استيعاب للمفردات اللُغويَّة على شكل وحدات كليَّة. حاول آخرون منذ ذلك الوقت استيعاب بعض العناصر الموجودة في المنهج المعجمي في طرائق تدريس اللُّغَة؛ مثل ما قام به كُلٌّ من ماكارثي وأوديل (McCarthy & O'Dell, 2002, 2004, 2005) من تدريس أنواع معينة من المُتَسلْسِلات المُتَلازِمَة؛ وكذلك فعل وود (٢٠١٠) ولكن بتركيز أكبر على الطلاقة في الكلام، وأخيرًا

ما قام به كُلٌّ من بويرز ولندسترونغبيرغ (٢٠٠٩) من تنقيح لنظرية لويس. ومع كل ذلك فإننا بحاجة إلى طريقة حديثة جدًّا لتدريس اللُّغَة يكون اهتمامها ابتداءً بالمُتَسلْسِلات اللُغويَّة. إننا نشعر بالأسى الشديد عندما نرى حجم المعاناة التي يكابدها المتعلمون الكبار على المستويات كافةً من تعلم اللُّغَة المُتَلازِمَة (انظر الفصلين الخامس والتاسع من هذا الكتاب). إذا نظرنا إلى مجال تدريس اللُّغَة عن طريق توظيف التقنية، فإننا نجد أن ثَمَّةَ مجالًا هناك لتدريس اللُّغَة المُتَلازِمَة بشكل فعَّال.

يظلُّ ميدان التدريس على درجة عالية من الأهمية بحيث يستدعي تظافر الجهود من الباحثين والممارسين للعمل معًا. ثَمَّةَ حاجة إلى المزيد من التجارب التربوية والجهود الحثيثة التي تربط اللُّغَة المُتَلازِمَة وما تحمله من معرفة جديدة مع المناهج التربوية الحديثة؛ مثل طرق التدريس المبنيَّة على المهارات أو تلك المبنية على النماذج. من المهم أيضًا أن نحاول إدماج معرفتنا باللُّغَة المُتَلازِمَة مع النظريَّات التي ظهرت حديثًا؛ مثل نظرية "ما بعد النظريَّة post mehtod" والتي بسط النقاشَ فيها كُلٌّ من مدنغز وثورنبري (Meddings & Thornbury, 2009) وكمارادفلليوز Kumaravadivlu's, (2002)، أو تلك النظريات المتنوعة التي أشار إليها كُلٌّ من كراماش (Kramasch , 2008) وفان لاير (van Lier, 2004).

اتجاهات بحثيَّة

هناك شغف كبير باللُّغَة الأكاديمية في بحوثنا حول اللُّغَة المُتَلازِمَة. ركزت جُلُّ البحوث التي أُنجزت في ميدان الحُزم المُعْجميَّة واللُّغَة المُتَلازِمَة المكتوبة على الكتابة الأكاديمية. لقد حان الوقت للانتقال من البيئة الأكاديمية والتركيز أكثر على مجالات أكثر أهمية. على سبيل المثال؛ إن دراسة استخدام المُتَلازِمَات اللُغويَّة أثناء الحديث بين من يقدم خدمة ومن يستفيد منها، وفي النِّقاش الذي يحصل بين الطبيب والمريض، وفي المناظرات العامة، وفي جلسات الإرشاد والعلاج النفسي وغير ذلك، من شأنها أن تقدم لنا إضاءات عن أمور كثيرة منها بنية تلك المُتَلازِمَات، وطبيعة الخطاب المستخدم، وكيفية تسهيل تعلُّمها من قِبَل الطلاب ومتعلمي اللُّغَة الثانية. قام (بن رجب Ben Regeb, 2014) بإجراء دراسة على اللُّغَة المُتَلازِمَة المستخدمة في اللقاءات الاقتصادية الرسمية التي تُعقد في قسم الإدارة في بيئة جامعية، مستخدمًا مُدوَّنة نصوصية تحتوي على مواد مفصلة يعود تاريخها إلى عشرات السنين. نحتاج إلى المزيد من هذه الدراسات المفيدة بلا شك.

في إطار مشابه لما ذكرنا، فإننا بحاجة إلى تحويل البوصلة قليلًا والتركيز على مهارات التلقِّي بدلًا عن التركيز على مهارات التأليف. درسنا بكثافة المُتَلازِمَات اللُغويَّة واستخدامها في مجالات الكتابة والتحدث؛ ولكننا لم نَعْتنِ بدراستها في مجالات القراءة والاستماع. إن البحث في هذين

المجالين ليس من شأنه أن يُسْهم في كشف آليَّة استخدام تلك المُتَلازِمَات اللُغويَّة فحسب؛ بل سيكشف لنا عن تلك العمليات النَّفْس – لُغويَّة التي تصاحب عادة استخدامنا لتلك المُتَلازِمَات. بالإضافة إلى ذلك ستساعدنا هذه البحوث أيضًا في تحسين الطريقة التي تُدرس بها اللُّغَة.

ثَمَّةَ مجال خصب أخير نود التطرق إليه هنا، ويتعلق بدراسة الآليَّة التي تعمل بها اللُّغَة المُتَلازِمَة في مجالات الكتابة وتحليل الخطاب. نرى أنه في ميادين تحليل الخطاب-مثل دراسات التخاطب-ثَمَّةَ أدوار معروفة مَنُوطة باللُّغَة المُتَلازِمَة ولكننا لم نقُمْ بدراستها إلى الآن. أما في مجال التحليل النقدي لبنية الخطاب وتحليل النصوص لغويًّا ووظيفيًّا للوقوف على الأفكار المبثوثة هناك، فإن ثَمَّةَ مجالًا واسعًا للاستفادة من البحوث التي أُنجزت في ميدان المُتَلازِمَات اللُغويَّة. في مجال الدراسات المختصة بالكتابة، نرى أن الطريقة التي يتعلَّم الناس بها آليَّة الكتابة والكيفيَّة التي ينشأ ويتطور بها الخطاب المكتوب، كلها مجالات ملاءمة بحيث يكون لِلُّغة المُتَلازِمَة دراً كبيراً تلعبه. المشاريع البَحْثيَّة البَينيَّة المتعددة كفيلة بدفع البحث في مجال اللُّغَة المُتَلازِمَة إلى المقدمة، ومساعدتنا في إنتاجٍ معرفيٍّ كبيرٍ لا حدود له في مجالاتٍ علميَّةٍ واسعة.

المـــراجـــع

References

Adel, A. & Erman, B. (2012). Recurrent words combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes, 31*, 81–92.

Al Hassan, L. & Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*.

Allerton, D. J. (1984). Three (or four) levels of coocurrence restriction. *Lingua, 63*, 17–40.

Allerton, D. J., Nesselhauf, N., & Skandera, P. (Eds.). (2004). *Phraseological units: Basic concepts and their application*. Basel: Schwabe.

Altenberg, B. (1993). Recurrent word combinations in spoken English. In: J. D. Arcy (Ed.), *Proceedings of the Fifth Nordic Association for English Studies Conference* (pp. 17–27). Reykjavik: University of Iceland.

Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and application* (pp. 101–122). Oxford: Clarendon Press.

Altenberg, B. & Tapper, M. (1998). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. In: S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 3–18). New York: Longman.

Ambridge, B., Rowland, C. F., Theakston, A. L., & Tomasello, M. (2006). Comparing different accounts of inversion errors in children's non-subject wh- questions: "What experimental data can tell us?" *Journal of Child Language, 33*, 519–557.

Amosova, N. N. (1963). *Osnovui angliiskoy frazeologii [The foundations of English phraseology]*. Leningrad: University Press.

Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Appel, R. & Wood, D. (in press). Recurrent word combinations in EAP test-taker writing: Differences between high and low proficiency levels. *Language Assessment Quarterly*.

Arnon, I. & Snider, N. (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of Memory and Language, 62*, 67–82.

Ashby, M. (2006). Prosody and idioms in English. *Journal of Pragmatics, 38*(10),

1580–1597.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Pres. Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education, 16*(3), 161–177.

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

Baddeley, A. D. (1988). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press. Bahns, J., Burmeister, H., & Vogel, T. (1986). The pragmatics of formulas in L2 learner speech: Use and development. *Journal of Pragmatics, 10*, 693–723.

Bamber, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication, 34*, 417–429.

Bannard, C. & Lieven, E. (2012). Formulaic language in L1 acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 3–16.

Bannard, C. & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science, 19*, 241–248.

Bannard, C., Lieven, E., & Tomasello, M. (2009). Modeling children's early grammatical knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*, 17284–17289.

Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 206–227.

Bardovi-Harlig, K. & Bastos, M.-T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics, 8*, 347–384.

Bardovi-Harlig, K., Bastos, M.-T., Burghardt, B., Chappetto, E., Nickels, E., & Rose, M. (2010). The use of conventional expressions and utterance length in L2 pragmatics. In G. Kasper, H. T. Nguyen, D. R. Yoshimi & J. K. Yoshioka (Eds.), *Pragmatics and language learning: Vol. 12* (pp. 163–186). Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.

Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.

Becker, J. D. (1975). *The phrasal lexicon. TINLAP '75 Proceedings of the 1975 workshop on theoretical issues in natural language processing* (pp. 60–63). Stroudsberg, PA: Association for Computational Linguistics.

Ben Rejeb, R. (2014). Lexical bundles in meeting minutes: The case of a graduate students association. Unpublished Master of Arts Research Essay. Ottawa, School of Linguistics and Language Studies, Carleton University.

Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1997). *The BBI dictionary of English word combinations*. Amsterdam: John Benjamins.

Beréndi, M., Csábi, S., & Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65–99). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Biber, D. & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes, 26*, 263–286.

Biber, D. & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. In H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp. 181–190). Amsterdam: Rodopi.

Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at…lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics, 25*, 371–405.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, UK: Pearson.

Bod, R. (2000). The storage vs. computation of three-word sentences. Paper presented at AMLaP2000, University of Leiden, Leiden, the Netherlands.

Bod, R. (2001). *Sentence memory: Storage vs. computation of frequent sentences*. Paper presented at CUNY 2001, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Bod, R. (2006). Exemplar-based syntax: How to get productivity from exemplars. *Linguistic Review, 23*, 291–320.

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System, 33*, 225–238.

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 83–110.

Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 53–78). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research, 11*, 43–62.

Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, H. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research, 10*, 245–261.

Bolander, M. (1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 73–86). Cambridge: Cambridge University Press.

Broca, P. (1863). Localisations des fonctions cérébrales. Siège de la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Société d''Anthropologie, 4*, 200–208.

Butler, C. S. (2003). Multi-word sequences and their relevance for recent models of functional grammar. *Functions of Language, 10*(2), 179–208.

Bybee, J. (2000). The phonology of the lexicon. In M. Barlow and S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 65–85). Stanford, CA: CSLI Publications.

Bybee, J. (2002). Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 215–221.

Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language, 82*(4), 711–733.

Byrd, P. & Coxhead, A. (2010). On the other hand: Lexical bundles in academic writing and in the teaching of EAP. *University of Sydney Papers in TESOL, 5*, 31–64.

Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003). A construction-based analysis of child-directed speech. *Cognitive Science, 27*, 843–873.

Chafe, W. (1968). Idiomaticity as an anomaly in the Chomskyan paradigm. *Foundations of Language, 4*, 109–127.

Chafe, W. L. (1980). Some reasons for hesitating. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal variables in speech* (pp. 169–180). The Hague: Mouton. Chan, T.-P. & Liou, H.-C. (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning, 18*, 231–250.

Chen, L. (2010). An investigation of lexical bundles in ESP textbooks and electrical engineering introductory textbooks. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 107–128). London/ New York: Continuum.

Chen, Y. & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology, 14*(2), 30–49.

Cieslicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research, 22*, 115–144. Clevedon: Multilingual Matters.

Columbus, G. (2010). Processing MWUs: Are MWU subtypes psycholinguistically real? In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 194–210). New York/London: Continuum.

Conklin, K. & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and non-nativespeakers? *Applied Linguistics, 29*, 72–89.

Conklin, K. & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 45–61.

Connor, U. (1990). Linguistic/rhetorical measures for international students persuasive writing. *Research in the Teaching of English, 24*, 67–87.

Connor, U. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: Implications for teaching and research. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 218–240). Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, V. & Bassetti, B. (2005). An introduction to researching second language writing systems. *Second Language Writing Systems*, 1–67.

Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes, 23*, 397–423.

Cortes, V. (2007) . Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. Linguistics and Education, 17 (4) pp. 391–406.

Cortes, V., Jones, J., & Stoller, F. (2002, April). *Lexical bundles in ESP reading and writing*. Paper presented at TESOL Conference, Salt Lake City, Utah.

Coulmas, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics, 3*(3/4), 239–266.

Coulmas, F. (Ed.). (1981). *Conversational routines*. The Hague: Mouton. Cowie, A. P. (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. In P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 1–12). Basingstoke: Macmillan.

Cowie, A. P. (1994). Phraseology. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 3168–3171). Oxford: Pergamon.

Cowie, A. P. (Ed.). (1998). *Phraseology: Theory, analysis and application*. Oxford: Clarendon Press.

Coxhead, A. (1998). An academic word list. English language institute occasional publication No. 18. New Zealand: Victoria University of Wellington.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34*, 213–238. Coxhead, A. (2008). Phraseology and English for academic purposes: Challenges and opportunities. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 149–

Coxhead, A. & Byrd, P. (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 129–147.

Culpeper, J. (2010). Conventional impoliteness formula. *Journal of Pragmatics, 42*, 3232–3245.

Dai, Z. & Ding, Y. (2010). Effectiveness of text memorization in EFL learning of Chinese students. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 71–87). New York/London: Continuum.

Davis, J. (2007). Resistance to L2 pragmatics in the Australian ESL context. *Language Learning, 57*, 611–649.

Davis, P. & Rinvolucri, M. (1989). *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Jong, N. & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning, 61*(2), 533–568.

De Pablos-Ortega, C. (2011). The pragmatics of thanking reflected in the textbooks for teaching Spanish as a foreign language. *Journal of Pragmatics, 43*, 2411–2433.

Dechert, H. W. (1980). Pauses and intonation as indicators of verbal planning in second-language speech productions: Two examples from a case study. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal variables in speech* (pp. 271–285). The Hague: Mouton.

Deschamps, A. (1980). The syntactical distribution of pauses in English spoken as a second language by French students. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal variables in speech* (pp. 255–262). The Hague: Mouton.

Ding, Y. (2007). Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. *System, 35*, 271–280.

Durrant, P., & Mathews-Aydınlı, J. (2011). A function-first approach to identifying formulaic language in academic writing. *English for Specific Purposes, 30*(1), 58–72.

Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 91–126.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 143–188.

Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 17–44.

Ellis, N. C. & Simpson-Vlach, R. (2009). Formulaic language in native speakers: Triangulating psycholinguistics, corpus linguistics, and education. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 5*, 61–78.

Ellis, N. C., Frey, E., & Jalkanen, I. (2008). The psycholinguistic reality of collocation and semantic prosody (1): Lexical access. In U. Romer & R. Schulze (Eds.), *Exploring the lexis-grammar interface*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second-language speakers: Psycholinguistics, corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly, 42*, 375–396.

Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 3–36). Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R. & Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 167–192). Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative

ESL lessons. *Language Learning, 51*, 281–318.

Erman, B. (2006). *Non-pausing as evidence of the idiom principle*. Paper presented at the first Nordic Conference on Syntactic Freezes. University of Joensuu, Finland. May 19–20, 2006.

Erman, B. (2007). Cognitive processes as evidence of the idiom principle. *International Journal of Corpus Linguistics, 12*(1), 25–53.

Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle.

Text, 20(1), 29–62.

Eskildsen, S. W. & Cadierno, T. (2007). Are recurring multi-word expressions really syntactic freezes? Second language acquisition from the perspective of usage-based linguistics. In M. Nenonen & S. Niemi (Eds.), *Collocations and idioms 1: Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes*. Joensuu, Finland: Joensuu University Press.

Eyckmans, J., Boers, F., & Stengers, H. (2007). Identifying chunks: Who can see the wood for the trees? *Language Forum, 33*, 85–100.

Ferris, D. (1994). Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. *TESOL Quarterly, 28*, 414–420.

Firth, J. R. (1951). Modes of meaning. In J. R. Firth (Ed.), *Essays and studies* (pp. 118–149). London: Oxford University Press.

Firth, J. R. (Ed.), (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford: Oxford University Press.

Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *International Review of Applied Linguistics, 48*, 25–51.

Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language, 6*, 22–42.

Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123–148). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Freudenthal, D., Pine, J. M., & Gobet, F. (2010). Explaining quantitative variation in the rate of Optional Infinitive errors across languages: A comparison of MOSAIC and the Variational Learning Model. *Journal of Child Language, 37*, 643–669.

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly, 22*(3), 473–492.

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review, 61*(3), 325–353.

Gibbs, R., & Gonzales, G. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition, 20*, 243–259.

Goffman, E. (1971). *Relations in public*. London: Allen Lane/The Penguin Press. Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press. Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech*. New York, NY: Academic Press.

Granger, S. & Rayson, P. (1998). Automatic profiling of learner texts. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 119–131). New York, NY: Longman. Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 145–160). Oxford: Clarendon Press.

Granger, S. & Meunier, F. (Eds.). (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Granger, S. & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* (pp. 27–50). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Grant, I. E. & Bauer, L. (2004). Criteria for redefining idioms: Are we barking up the wrong tree? *Applied Linguistics, 25*, 38–61.

Greenbaum, S. (1974). Some verb-intensifier collocations in American and British English. *American Speech, 49*, 79–89.

Gries, S. T. (2008). Corpus-based methods in analyses of SLA data. In P. Robinson and N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 406–431). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.

Gries, S. T. (2012). Frequencies, probabilities, association measures in usage-/ exemplar-based linguistics: some necessary clarifications. *Studies in Language, 36*(3), 477–510.

Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning, 24*(2), 287–297.

Handl, S. (2008). Essential collocations for learners of English: The role of collocational direction and weight. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins.

Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics, 4*, 237–260.

Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language, 20*, 27–41.

Hill, J. & Lewis, M. (1997). *LTP dictionary of selected collocations*. EMEA British English.

Hilpert, M. (2008). New evidence against the modularity of grammar: Constructions, collocations, and speech perception. *Cognitive Linguistics, 19*, 491–511.

Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: MacMillan. Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of word and language*. London/ New York: Routledge.

Hornby, A. S., Gatenby, E. V., & Wakefield, H. (1942). *Idiomatic and syntactic English dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Hsu, J.-Y. & Chiu, C.-Y. (2008). Lexical collocations and their relation to speaking proficiency of college EFL learners in Taiwan. *Asian EFL Journal, 10*, 181–204.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Abingdon

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 148–164.

Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes, 27*(1), 4–21.

Hyland, K. (2012). Bundles in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 150–169.

Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2001). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes, 1*, 1–12.

Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin and W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behaviour* (pp. 13–53). Washington, DC: Anthropological Society of Washington.

Jesperson, O. (1924). *The philosophy of language*. London: Allen and Unwin. Jiang, N. & Nekrasova, T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal, 91*, 433–445.

Jones, M., & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 269–300). Amsterdam: John Benjamins.

Jones, S. & Sinclair, J. (1974). English lexical collocations. *Cahiers de Lexicologie, 24*, 15–61.

Katz, J. J. & Postal, P. (1963). The semantic interpretation of idioms and sentences containing them. *MIT Research Laboratory of Electronics Quarterly Progress Report, 70*, 275–282.

Kecskes, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances. *Links & Letters, 7*, 145–161.

Kemmer, S. & Barlow, M. (2000). Introduction: A usage-based conception of language. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Keshavarz, M. H. & Salimi, H. (2007). Collocational competence and cloze test performance: A study of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics, 17*, 81–92.

Kirjavainen, M., Theakston, A., & Lieven, E. (2009). Can input explain children's me-for-I errors? *Journal of Child Language, 36*, 1091–1114.

Kjellmer, G. (1984). *A dictionary of English collocations: Based on the Brown Corpus*. Oxford: Clarendon Press.

Koprowski, M. (2005). Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal, 4*, 322–332.

Kormos, J. & Safar, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*, 261–271.

Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching, 41*(3), 389–408.

Krashen, S. & Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning, 28*(2), 283–300.

Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.

Kuiper, K. (1996). *Smooth talkers: The linguistic performance of auctioneers and sportscasters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kuiper, K. (2004). Formulaic performance in conventionalised varieties of speech. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 37–54). Amsterdam: John Benjamins.

Kuiper, K. & Haggo, D. (1985). The nature of ice hockey commentaries. In R. Barry and J. Acheson (Eds.), *Regionalism and national identity: Multidisciplinary essays on Canada, Australia and New Zealand* (pp. 167–175). Christchurch Association for Canadian Studies in Australia and New Zealand.

Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

Kunin, A. V. (1955). *English-Russian phraseological dictionary* (2nd ed., 1967; 3rd ed., 1984). Moscow: Russkii Yazik.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Laufer, B. (2011). The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language. *International Journal of Lexicography, 24*, 29–49.

Laufer, B. & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics, 29*, 694–716.

Laufer, B. & Roitblat-Rozovski, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research, 15*, 391–411.

Laufer, B. & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language Learning, 61*, 647– 672.

Leki, I. (2006). The legacy of first-year composition. In P. K. Matsuda, C. Ortmeire- Hooper & Lennon, P. (1984). Retelling a story in English. In H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (Eds.), *Second language productions* (pp. 50–68). Tubingen: Gunter Narr Verlag.

Lennon, P. (1990a). The advanced learner at large in the L2 community: Developments in spoken performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 28*, 309–321.

Lennon, P. (1990b). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning, 40*(3), 387–417.

Levy, S. (2003). Lexical bundles in professional and student writing (Doctoral dissertation) Retrieved from CSA Linguistics and Language Behaviour Abstracts. (ISSN: 0419–4209).

Levy, S. (2008). *Lexical bundles in professional and student writing*. Saarbrucken: VDM Verlag.

Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 255–270). Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (2000). Materials and resources for teaching collocation. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocations: Further developments in the lexical approach* (pp. 186–204). Boston, MI: Heinle.

Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach*. London: Heinle.

Li, J. & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing, 18*(2), 85–102. Lieven, E., Salomo, D., & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics, 20*, 481–508.

Lin, P. (2010). The phonology of formulaic sequences: A review. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 174–193). New York/London: Continuum.

Lin, P. (2012). Sound evidence: The missing piece of the jigsaw in formulaic language research. *Applied Linguistics, 33*(3), 342–347.

Lin, P. M. S. & Adolphs, S. (2009). Sound evidence: Phraseological units in spoken corpora. In A. Barfield and H. Gyllstad (Eds.), *Collocating in another language: Multiple interpretations*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.

Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008a). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics, 29*, 200–222.

Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008b). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance. *System, 36*, 423–436.

Liu, D. (2008). *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York/London: Routledge.

Liu, D. (2011). The most frequently used English phrasal verbs in American and British English: A multicorpus examination. *TESOL Quarterly, 45*(4), 661–688.

Liu, D. (2012). The most frequent multiword constructions in academic written English; A multi-corpus study. *English for Specific Purposes, 31*(1), 25–35. Llach, A. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters.

Lord, A. (1960). *The singer of tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Makkai, A. (1972). *Idiom structure in English*. The Hague: Mouton. Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic: A study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands*. New York: Routledge.

Manes, J. & Wolfson, N. (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 115–132). The Hague, the Netherlands: Mouton.

Martin, K. I. & Ellis, N. C. (2012). The roles of phonological STM and working memory in L2 grammar and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition, 34*, 379–413.

Martinez, R. & Murphy, V. A. (2011). Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly, 45*, 267–290.

Martinez, R. & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. Applied Linguistics, *33*(3), 299–320.

Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, C., & You, X., (Eds.). (2006). *The politics of second language writing*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

McCarthy, M. & O'Dell, F. (2002). *English idioms in use*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. & O'Dell, F. (2004). *English phrasal verbs in use intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. & O'Dell, F. (2006). *English collocations in use*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCully, G. (1985). Writing quality, coherence, and cohesion. *Research in the Teaching of English, 19*, 269–282.

McDonough, K. & Trofimovich, P. (2008). *Using priming methods in second language research*. London: Routledge.

Meddings, L. & Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Peaslake UK: Delta.

Mel'č uk, I. (1988). Semantic description of lexical units in an explanatory combinatory dictionary: Basic principles and heuristic criteria. *International Journal of Lexicography, 1*(3), 165–188.

Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and application* (pp. 23–53). Oxford: Clarendon Press.

Meunier, F. (2012). Formulaic language and language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 111–129.

Mitchell, T. F. (1971). Linguistic 'goings-on': Collocations and other lexical matters arising on the syntactic record. *Archivum Linguisticum, 2* (new series), pp. 35–69.

Möhle, D. (1984). A comparison of the second language speech production of different native speakers. In H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (Eds.), *Second language productions* (pp. 26–49). Tubingen: Gunter Narr Verlag.

Moon, R. (1977). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40–63). Cambridge: Cambridge University Press.

Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40–63). Cambridge: Cambridge University Press.

Moon, R. (1998). Frequencies and forms of phrasal lexemes in English. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology. Theory, analysis, and applications* (pp. 79–100). Oxford: Clarendon Press.

Myles, F. (2004). From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society, 102*, 139–168.

Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48 (3), 323–363.

Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 49–80.

Nassaji, H. (1999). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *Canadian Modern Language Review, 55*(3), 386–404.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle. Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System, 17*(3), 377–384.

Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nesselhauf, N. (2004). What are collocations? In D. J. Allerton, N. Nesselhauf & P. Scandera (Eds.), *Phraseological units: Basic concepts and their application* (pp. 1–21). Basel: Schwabe.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

O'Brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second-language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics, 27*, 377–402.

O'Donnell, M. B., Romer, U., & Ellis, N. C. (2013).The development of formulaic sequences in first and second language writing: Investigating effects of frequency, association, and native norms. *International Journal of Corpus Linguistics, 18*,(1), 83–108.

Opie, I. & Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, H. E. (1933). *Second interim report on English collocations*. Institute for Research in English Teaching.

Palmer, H. E. (1938). *A grammar of English words*. London: Longmans Green. Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, *37*(2), 87–105. Paqout, M. (2008). Exemplification in learning writing: A cross-linguistic perspective. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 101–119). Amsterdam: John Benjamins.

Paré, A. (2009). What we know about writing, and why it matters. *Compendium 2*, *2*(1), 1–12.

Parry, M. (1928). *L'Epithète traditionelle dans Homère*. Paris: Société Editrice Les Belles Lettres.

Parry, M. (1930). Studies in the epic technique of oral verse-making. I: Homer and Homeric style. *Harvard Studies in Classical Philology, 41*, 73–147.

Parry, M. (1932). Studies in the epic technique of oral verse-making. II: The Homeric language as the language of an oral poetry. *Harvard Studies in Classical Philology, 43*, 1–50.

Pawley, A. (1986). Lexicalization. In D. Tannen & J. Alatis (Eds.), *Georgetown round table in languages and linguistics: The interdependence of theory, data and applications* (pp. 98–120). Washington, DC: Georgetown University.

Pawley, A. (1991). How to talk cricket: On linguistic competence in a subject matter. In Currents in R. Blust (Ed.), *Pacific linguistics: Papers on Austronesian languages and ethnolinguistics in honour of George Grace* (pp. 339–368). Canberra: Pacific Linguistics.

Pawley, A. (2007). Developments in the study of formulaic language since 1970. In P. Skandera (Ed.), *Phraseology and culture in English* (pp. 3–45). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Pawley, A. & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191–226). New York, NY: Longman.

Peters, A. M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, *53*(3), 560–573.

Peters, A. M. (1983). *Units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: The effect of two attentiondrawing techniques. *Language Learning Journal, 40*, 65–79.

Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. New York, NY: HarperCollins.

Poos, D. & Simpson, R. (2002). Cross-disciplinary comparisons of hedging: Some findings from the Michigan corpus of academic spoken English. In R. Reppen, S. Fitzmaurice & B. Douglas (Eds.), *Using corpora to explore linguistic variation* (pp. 3–23). Amsterdam: John Benjamins.

Raimes, A. (2002). The steps in planning a writing course and training teachers of writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 306–314). Cambridge: Cambridge University Press.

Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal variables in speech* (pp. 263–270). The Hague: Mouton.

Rehbein, J. (1987). On fluency in second language speech production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of language production* (pp. 97–105). Norwood, NJ: Ablex.

Reiter, R. M., Rainey, I., & Fulcher, G. (2005). A comparative study of certainty and conventional indirectness: Evidence from British English and Peninsular Spanish. *Applied Linguistics, 26*, 1–31.

Ricard, E. (1986). Beyond fossilization: A course on strategies and techniques in pronunciation for advanced adult learners. *TESL Canada Journal Special Edition, 1*, 243–253.

Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes, 14*, 423–441.

Riggenbach, H. (1999). *Discourse analysis in the language classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Robinson, P. (1995). Attention, memory and the "noticing" hypothesis. *Language Learning, 45*, 283–331.

Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics: Development and validation of a web- based assessment battery*. Berlin, Germany: Peter Lang.

Rowland, C. F., & Pine, J. M. (2000). Subject-auxiliary inversion errors and wh- question acquisition: "What children do know!" *Journal of Child Language, 27*, 157–181.

Rumsey, A. (2001). Tom yaya kange: A metrical narrative genre from the New Guinea Highlands. *Journal of Linguistics Anthropology, 11*(2),193–239.

Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly, 21*, 221–238.

Salazar, D. & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: A corpus-based study. *International Journal of English Studies, 9*, 209–219.

Schauer, G. A. & Adolphs, S. (2006). Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy. *System, 34*, 119–134. Schloff, L. & Yudkin, M. (1991). *Smart speaking: Sixty-second strategies*. New York, NY: Henry Holt and Company.

Schmidt, R. (1992). Psycholinguistic mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition, 14*, 357–385.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.

Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Palgrave Macmillan.

Schmitt, N., Grandage, S. & Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid? In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (pp. 127–151). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Scott, M. (2007). *Oxford Wordsmith Tools: Version 5.0*. Released June 2007 from http://www.lexically.net.

Searle, J. (1968). *Speech acts: An essay on the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharifian, F. (2008). Cultural schemas in L1 and L2 compliment responses: A study of Persian-speaking learners of English. *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, Culture, 4*, 55–80.

Shei, C. C. (2008). Discovering the hidden treasure on the internet: Using Google to uncover the veil of phraseology. *Computer Assisted Language Learning, 21*(1), 67–85.

Sifianou, M. & Tzanne, A. (2010). Conceptualizations of politeness and impoliteness in Greek. *Intercultural Pragmatics, 7*, 661–687.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly, 27*(4), 657–677. Simpson, R. (2004). Stylistic features of academic speech: The role of formulaic expressions. In T. Upton & U. Connor (Eds.), *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics* (pp. 37–64). Amsterdam: John Benjamins.

Simpson-Vlach, R. & Ellis, N. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics, 31*, 487–512.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. 2005. Corpus and text – basic principles. In M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1–16). Oxford: Oxbow Books.

Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Schmitt, N. (2011). Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research, 27*, 1–22.

Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & van Heuven, J. B. (2011). Seeing a phrase "time and again" matters: The role of phrasal frequency in the processing of multiword sequences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 37*, 776–784.

Skandera, P. (2004). What are idioms? In D. J. Allerton, N. Nesselhauf & P. Skandera (Eds.), *Phraseological units: Basic concepts and their applications* (pp. 23–36). Basel: Schwabe AG.

Smirnitsky, A. I. (1956). *Lexicology of the English language*. Moscow: Foreign Literature.

Sosa, A. & MacFarlane, J. (2002). Evidence for frequency-based constituents in the mental lexicon: Collocations involving the word *of*. *Brain and Language, 83*, 227–236.

Spears, R. A., Birner, B., & Kleinelder, S. (1994). *NTC's dictionary of everyday American English expressions*. New York, NY: McGraw-Hill. Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 31*, 577–607.

Staples, S., Egebert, J., Biber, D., & McClair, A. (2013). Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes, 12*(3), 214–225.

Steinel, M. P., Hulstijn, J. H., & Steinel, W. (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *Studies in Second Language Acquisition, 29*, 449–484.

Stengers, H., Boers, F., Housen, A., & Eyckmans, J. (2010). Does "chunking" foster chunk-uptake? In S. De Knop, F. Boers & A. De Rycker (Eds.), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics* (pp. 99–117). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Stubbs, M. (2002). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell.

Sugaya, N., & Shirai, Y. (2009). Can L2 learners productively use Japanese tense aspect markers? A usage-based approach. In R. Corrigan, E. Moravcsik, H. Ouali & K. Wheatley(Eds.), *Formulaic language: Vol. 2. Acquisition, loss, psychological reality, functional applications*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). New York, NY: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

Swinney, D. & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 18*, 523–534.

Taguchi, N. (2007). Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom. *Language Teaching Research, 11*, 433–457.

Taguchi, N. (2011).The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning, 61*, 1–36.

Ten Hacken, P. (2004). What are compounds? In D. J. Allerton, N. Nesselhauf & P. Skandera (Eds.), *Phraseological units: Basic concepts and their applications* (pp. 53–66). Basel: Schwabe AG.

Terkourafi, M. (2002). Politeness and formulaicity: Evidence from Cypriot Greek. *Journal of Greek Linguistics, 3*, 179–201.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA & London, UK: Harvard University Press.

Towell, R. (1987). Variability and progress in the language development of advanced learners of a foreign language. In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (pp. 113–127). Toronto: Prentice-Hall.

Traverso, V. (2006). Aspects of polite behaviour in French and Syrian service encounters: A data-based comparative study. *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, Culture, 2*, 105–122.

Tremblay, A. & Baayen, H. (2010). Holistic processing of regular four-word sequences: A behavioural and ERP study of the effects of structure, frequency, and probability on immediate free recall. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 151–172). New York/London: Continuum.

Tremblay, A., Derwing, B., Libben, G., & Westbury, C. (2011). Processing advantages of lexical bundles: Evidence from self-paced reading and sentence recall tasks. *Language Learning, 61*(2), 569–613.

Tucker, G. (2005). Extending the lexicogrammar: Towards a more comprehensive account of extraclausal, partially clausal, and non-clausal expressions in spoken discourse. *Language Sciences, 27*, 679–709.

Underwood, G., Schmitt, N., & Galpin, A. (2004). The eyes have it: An eye- movement study into the processing of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: acquisition, processing, and use* (pp. 153–172). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Van Lancker, D., & Kempler, D. (1987). Comprehension of familiar phrases by left-but not by right-hemisphere damaged patients. *Brain and Language, 32*, 265–277.

Van Lancker, D., Canter, G., & Terbeek, D. (1981). Disambiguation of ditropic sentences: Acoustic and phonetic cues. *Journal of Speech and Hearing Research, 24*, 330–335.

Van Lancker-Sidtis, D. (2003). Auditory recognition of idioms by first and second language speakers of English. *Applied Psycholinguistics, 24*, 45–57.

Van Lancker-Sidtis, D. & Postman, W. A. (2006). Formulaic expressions in spontaneous speech of left- and right-hemisphere damaged subjects. *Aphasiology, 20*, 411–426.

VanLier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Vinogradov, V. V. (1947). Ob osnovnuikh tipakh frazeologicheskikh edinits v russom yazike. [About the basic types of phraseological units in English]. In A. A. Shakhmatov (Ed.), *Sbornik statei i materialov* [The collection of articles and materials] (pp. 339–364). Moscow: Nauka.

Vinogradov, V. V. (1977). Ob osnovnuikh tipakh frazeologicheskikh edinits v russom yazike. [About the basic types of phraseological units in English]. In V. V. Vinogradov (Ed.), *Izbrannie trudi. Leksikologia i leksikografia* [Selected works. Lexicology and lexicography] (pp. 140–161). Moscow: Nauka.

Virtanen, T. (1998). Direct questions in argumentative student writing. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 94–106). New York, NY: Longman.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Walker, I. & Utsumi, T. (2006). Memorizing dialogues: The case for ‘‘performative exercises.’’ In W. M. Can, K. N. Chin & T. Suthiwan (Eds.), *Foreign language teaching in Asia and beyond: Current perspectives and future directions* (pp. 243–269). Singapore: Centre for Language Studies.

Webb, S., Newton, J., & Chang, A. C. S. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, *63*(1), 91–120.

Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, *16*(2), 180–205.

Weinreich, U. (1969). Problems in the analysis of idioms. In J. Puhvel (Ed.), *Substance and structure of language* (pp. 23–81). Berkeley: University of California Press.

Wen, Z. (2011). *Working memory and second language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Williams, E. (1981). On the notions *lexically related* and *head of a word*. *Linguistic Inquiry, 12*, 245–274.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Harper Collins.

Wong, M. L.-Y. (2010). Expressions of gratitude by Hong Kong speakers of English: Research from the International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *Journal of Pragmatics, 42*, 1243–1257.

Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.

Wood, D. (1998). *Making the grade: An interactive course in English for academic purposes*. Toronto: Prentice Hall Allyn and Bacon.

Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review, 57*(4), 573–589.

Wood, D. (2002). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal, 20*(1), 1–15.

Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review, 63*(1), 13–33.

Wood, D. (2009a). Preparing ESP learners for workplace placement. *ELT Journal,63*(4), 323–331.

Wood, D. (2009b). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 12*(1), 39–57.

Wood, D. (2010a). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence, and classroom applications*. London/New York: Continuum.

Wood, D. (2010b). Lexical clusters in an EAP textbook corpus. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 8–106). New York/London: Continuum.

Wood, D. & Appel, R. (2013). Lexical bundles in first year university business and engineering textbooks: A resource for EAP. In H. M. McGarrell & D. Wood (Eds.), *Special research symposium issue of CONTACT*. Refereed Proceedings of TESL Ontario Research Symposium, October 2012. *Vol. 39*, No. 2 (pp. 92–102).

Wood, D. C. & Appel, R. (2014). Multiword constructions in first year university textbooks and in EAP textbooks. *Journal of English for Academic Purposes, 15*, 1–13.

Wood, D. & Namba, K. (2013). Focused instruction of formulaic language: Use and awareness in a Japanese university class. *The Asian Conference on Language Learning Official Conference Proceedings 2013*, pp. 203–212. Wood, M. M. (1981). *A definition of idiom*. Bloomington: University of Indiana Linguistics Club.

Wray, A. (1999). Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics, 21*(4), pp. 463–489.

Wray, A. & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 123–148). Amsterdam: John Benjamins.

Wray, A. & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication, 20*, 1–28.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, A. (2004). "Here's one I prepared earlier": Formulaic language learning on television. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 249–268). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.

Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Wray, A. & Namba, K. (2003). Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis. *Japanese Journal for Multilingualism and Multiculturalism, 9*(1), 24–51.

Wu, S., Witten, I. H., & Franken, M. (2010). Utilizing lexical data from a web- derived corpus to expand productive collocation knowledge. *ReCALL, 22*, 83–102.

Yeung, L. (2009). Use and misuse of 'besides': A corpus study comparing native speakers' and learners' English. *System, 37*, 330–342.

Yorio, C. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly, 16*(4), 433–442.

Yorio, C. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* (pp. 55–71). Cambridge: Cambridge University Press.

Zhu, W. (2006). Understanding context for writing in university content classrooms. In P. K. Matsuda, C. Ortmeire-Hooper & X. You (Eds.), *The politics of second language writing: In search of the promised land* (pp. 129–146). West Lafayette, IN: Parlor Press.

ثبت المصطلحات

أولاً: (عربي - إنجليزي)

(أ)

اتجاهات حديثة	current trends
اجناس	genres
استراتيجيات كلية	macro strategies
اصطلاحى	idiomatic
اكتساب	acquisition
اشكال مألوفة	conventionalized forms
اشكال ثابتة	fixed expressions
اشكال محفورة في الذاكرة	fossilized forms
اشكال تعبيرية جامدة	frozen forms

(ب)

بنية صرفية صغرى	morpheme

(ت)

التكرار	frequency
التمثيل النفسى	psychological representation
تعابير مركبة تابعة	co-ordinate constructions
تلقائى	automatic
توليفة	amalgams
تراكيب لغوية	composites
تجميع	synthetic

(ج)

جمل انشائية	sentence-builders

(ح)

الحُزم المعجمية	lexical bundles
حدس	intuition
حديث معد مسبقاً	preassembled speech

(خ)

خارطة ذهنية	mind map
الخطاب	discourse

(د)

الدلالة (علم)	semantics
دارجة	routine

(ذ)

ذاكرة	memory
ذهن	mind

(ر)

رائد	pioneering
رأي المتحدث الأصلي	native speaker opinion

(ز)

الزمن	time
زملاء الدراسة	classm

(س)

السياق	discourse
سمات صوتية	phonological characteristics

(ش)

الشعر الملحمى المُغنى	epic sung poetry

(ص)

صيغة مأثورة متداولة	clichés

(ض)

الضمائر	pronouns
الضغوط	pressures

ثانياً: (إنجليزي – عربي)

A

acoustic features	الخصائص الصوتية
alliteration	الجناس
artificial language	لغة مصطنعة
automatic processing	معالجة تلقائية
assonance	السجع

B

British national corpus	المدونة الوطنية البريطانية

C

Canonical	ذا قيمة ادبية وعلمية
cognitive engagement	الانشغال الذهني
composites	مركب لفظي
compounds	المركبات
controlled processing	معالجة واعية

D

declarative knowledge	معرفة ظاهرة
declarative sentence	عبارة تقريرية
delexicalized	منزوعة المعنى
discourse organizers	أدوات تنظيم بنية النص
ditransitive (double object)	جملة تأخذ مفعولين

E

emergentist model	الأطر الانبثاقية
eye-movement tracking	متابعة حركة العين
eye-tracking	تتبع العين
exposure	التعرض

F

fixed expressions	تعابير ذات معنى ثابت
formuals	صيغ مركبة

G

Gaelic	اللغة السيلتية
grounds	وجه الشبه

H

habitual collocation	التجاور التلقائي
hedges	التحوط، الحذر

I

idioms	العبارات المسكوكة
Institutionalized expressions	العبارات الاصطلاحية الدارجة
intangible framing	تأطير غير محسوس
inversion	عكس
intonation units	وحدات التنغيم
illocutionary force	القوة الإنجازية
intention	قصد
imageability	القدرة على تصور شيء ما
input flooding	تكثيف المحتوى

L

language input	المعطى اللغوي
Lexical frames	عبارات هيكلية/ إيطارية

Lexical phrases	العبارات المعجمية
lexico-grammatical	نحو-معجمي
lexical bundles	حُزمة معجمية
long term memory	الذاكرة طويلة المدى
length of stay	المدة التي يقضيها الطالب في بيئة تعلم
lexical cluster	مجموعة معجمية

M

macro strategies	استراتيجيات كلية
maximizers	كلمات معظّمة للمعنى
morpheme	بنية صرفية صغيرة
morphosyntax	نحو-صرف اللغة
mutual information measure	الترابط مقياس درجة
multiword constructions	التراكيب متعددة المفردات
multitasking	القيام بأدوار ومهام متعددة في ذات الوقت
mnemonics	الصور الذهنية

N

n-grams	اللاحقة العددية
nonproductiveness	جمود
noncompositionality	معنى جامد
noncontinguous	كلمات غير متجاورة

O

opaque	غموض المعنى

P

phonological fusion	(الصواتي) الاندماج الفونولوجي
phonological coherence	الترابط الصوتي
pragmatic functions	وظيفة اتصالية/ تداولية
procedural knowledge	معرفة اجرائية

phonological characteristics	سمات صواتية
post-theory method	طريقة ما بعد النظرية
post-test	اختبار بعدي

Q

quantity	مقدار
question inversion	عكس السؤال

R

routine expressions	العبارات الدارجة
referentials	وظيفة مرجعية (إشارة إلى شيء)
rhetorical devices	صور بيانية
repertoire linguistic	الحصيلة اللغوية
rhyme	القافية
repertoire	ذخيرة لغوية /حصيلة

S

syntagmatic	سياقية تركيبية
sequences	المتتابعات اللفظية
stance expressions	التعبير عن الذات
stance	وظيفة تعبيرية (عن ذات الكاتب)
short-term memory	الذاكرة القصيرة
sensitivity	الرهافة
semi-fixed expressions	تعابير ذات معنى شبه ثابت
simulation	محاكاة
shadowing	ملازمة
speech rate	معدل سرعة تدفق الكلام
syllabus design	تصميم المنهج
situation-based utterances	عبارات تراعى مقتضى الحال

T

topic	المشبه به
trace back theory	طريقة اقتفاء الأثر
transition signals	إشارات تفيد التبدل والتحول
text-oriented functions	وظائف متعلقة بترتيب بنية النص

U

unitary meaning	معنى كلياً

V

vehicle	المشبه به
volition	الإرادة

W

working memory	الذاكرة العملية

كشاف الموضوعات

أ

آبل، ١٤٤، ١٦٦
آرنون، ٩٣، ١٢١
أشبي، ١١٢
الأنثروبولوجيا، ٢،١، ٦، ٧، ٤١
الجناس، ١٧٠، ١٧٤، ٢٢٥
الحُزم المعجمية، ٢١، ٢٥، ٥٣، ١٢٩، ١٣٠، ١٣٦، ١٤٠، ١٤٤، ١٧٢، ١٩٢، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ٢٠٣، ٢٢٣
الحسن، ١٢٩
الخصائص الصوتية، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ١٧٤، ١٩١، ٢٢٥
السجع، ١٧٤، ٢٢٥
القائمة الأكاديميّة، ١٠٠، ١٠١، ١٤٥
اللغة المتلازمة، ٢،٢،١ ٦، ٢٣، ٩٧، ٩٩، ١١٣، ١٥٦، ١٦١، ١٦٦، ١٩٩
المتلازمات اللغوية ، ١، ٣، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٧٠، ٧٣، ١٥٨، ١٦١، ١٦٢، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣
المعالجة الكُلِيَّة، ٧١
اليرتون، ٥١
إليس، ٤٠، ٥٤، ٦٥، ٩٣، ٩٥، ١٠٠، ١٣٢، ١٣٨، ١٧٦، ١٩٦
امبريدج، ٨٩
اموسوفا، ٤٦
اندرسون، ٦٧
أُوبراين، ٩٢
اوبي، ٧
أوديل، ١٧١، ٢٠٢
اوستن، ٧
ايرمان، ١٤، ٩٩، ١١٢، ١٢٨
إيكمان، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٧٠

ب

بادللي، ٦٧
باربيري، ١٤٥، ١٥٨
باردوفي-هارلنغ، ١١٣
بارلو، ٢٠٠

بارون، ١١٦، ١١٧
باستركمن، ١٧٦
باستوس، ١١٦
باسيتي، ١٢٣
باكمان، ١١٣، ١١٦
باكها، ١٢٣
باكوت، ١٢٦
بالترج، ١٢٢
بالمر، ٨، ٤٧، ٥٢، ٨٥، ٨٩
بانارد، ٨٨، ٩٣
باهنز، ٨٤
بايبر، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٥٤، ١٣٦، ١٤٤، ١٤٧، ١٥٦، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠
بايبي، ٣٥، ١١١
بايرنر، ١٧١
باين، ١٩٦
بتلر، ١٢
بروكا، ٧
بن رجب، ٢٠٣
بنسون، ٦٧، ١٧١
بنكر، ٧٦
بود، ٧٦، ٩٣
بولاندر، ٩١
بويرز، ٩٩، ١٢٧، ١٥٨، ١٦٦، ١٧١، ١٧٤، ١٧٧، ٢٠٢
بيان، ١٠٨، ١١٠
بيترز، ١٠٨، ١١١، ١٦٨
بيرد، ١٢٤، ١٣٦، ١٤٠
بيركنز، ١٣، ١٧، ٣٥، ٣٦، ٤٢، ٤٣، ١٠٨، ١٠٩
بيرمست، ٨٤
بيرندي، ١٧٠
بيكر، ٥٢، ١٢٩، ١٤٧، ١٥٨، ١٦٠
بيير، ٤٩، ٥٠

ت

تاغوتشي، ٩٤، ١١٧
تشاف، ١١٧، ١٩٦
تشان، ١٦٨، ١٦٩
تشانغ، ١٦٨
تشن، ١٧٢
تشيو، ١٦٦
تيركورافي، ١١٥

ج

جونز، ١٢٤، ١٥٤
جونسون، ١٧٧
جوهانسون، ٢٥، ١٢٨
جيانغ، ١٦٦
جيرساي، ١٦٩
جيسبيرسون، ٨
جيلمير، ٦

د

داي، ٣٠، ٣٦، ٤٥
درجة التكرار، ١٩١، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠١
دي بابلوس، ١١٧

دي يونغ، ١٧٤، ١٨٠
ديتشرت، ٩٥، ١٠٦
ديفيز، ١٦
ديكاريكو، ٣، ١٢، ٣٥، ٣٨، ٥٢، ٥٣، ١٠٨، ١٧١
ديميشيلر، ١٧٠

ر

راي، ٣، ٦، ٩، ١١، ٣٢، ٣٦، ١٧٥، ١٨١، ١٨٦، ١٩٠
رايتر، ٢، ١١٥
رايسون، ١٢٧
رمزي، ١٠، ٤٩
روباخ، ١٠٦
روبنسون، ٦٧
رولاند، ٨٩
رومر، ٣٠
رويفر، ١١٦
ريغينباخ، ١٠٥، ١٠٦
ريكارد، ١٧٩
ريمز، ١٢٢
ريني، ٦، ١١٥
ريهين، ٨

ز

زهو، ١٢٢

س

سادوسكي، ١٧٧
سافار، ٩٢
سالومو، ٨٧
سايدر، ٩٩
سبيرز، ١٧١
ستاينل، ١٧٠
ستبز، ٢٠٢
ستنجرز، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨
ستوللر، ١٩، ٥٤، ١٥٤
ستيبلز، ١٢٨
سكارسيلا، ٩
سكاندير‌ا، ٥١
سكوت، ١٤٤
سنايدر، ٧٤، ٩٣، ١٢١
سنكلير، ٩٩
سوسا، ٤، ٧٤
سوين، ٧٢، ١٧٣
سويني، ٧٢
سيانوفا-شانتورا، ٧٢
سيبسون - فلاخ، ١٥٢
سيريل، ٧
سيسليكاك، ٧٢
سيغالوفيتز، ٩٢
سيلفا، ١٢٣
سيو، ١٦٦

ش

شاريفيان، ١١٦
شكلوف، ١٨٠
شميت، ٣، ١٨، ١٩، ٢٧، ٢٨، ٧٢، ٧٣، ٧٥، ٩٤، ١٠٣، ١٢٥، ١٦٦
شوبير، ١١٧
شيراي، ٩٥

غ

غاتنبي، ٨، ٤٧
غالبين، ٢٨
غرانت، ٤٩، ٥٠
غرانجر، ١٢٦
غرانداج، ٢٦
غريس، ٢٦
غرينبوم، ٤٥
غوبيت، ٨٩
غوفمان، ٧
غولدبيرغ، ٢٠٠، ٢٠١
غولمان ايسللر، ٧

ف

فان لانكر، ٧٢، ٧٥
فرانكن، ١٦٩
فرودنثال، ٨٩
فري، ٩٣، ١٠٥، ١٠٦
فريزر، ٨، ٤٨
فريد، ١٠٥، ١٠٦
فلتشر، ١١٥
فورسبورغ، ١٦٥
فوغل، ٨٤
فيرتانين، ١٢٧
فيرث، ٥، ٦، ٤٤، ٤٥
فيرس، ١١٥، ١٢٧
فينقان، ١٢٨
فينوغرادوف، ٩، ٤٦

ك

كابل، ١٦٦
كاتز، ٤٨
كاديرنو، ٩٥
كاميرون – فوللكنر، ٨٧
كتلر، ٧٢
كراشن، ٩
كراماش، ٢٠٣
كريس، ١٢٢
كلاينولدر، ١٧١
كليبر، ١١٤
كمارادیفلليوز، ٢٠٣
كوبروفسكي، ١٧٢
كوبلد، ١٧١
كورتيس، ١٤٥، ١٤٧، ١٥٤، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠
كورموس، ٩٢
كوفكس، ١٧٠
كوكسهيد، ١٠٠، ١٢٦، ١٣٦، ١٣٧، ١٣٨، ١٤٠، ١٥٨

كولماس، ٩، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ١٠٨
كولمبس، ١٦٦
كولنتين، ٩٢
كونراد، ١٤٤، ١٤٥
كونكلين، ١٦٦
كووك، ١٢٣
كوي، ٣، ١٠، ٢٠، ٢٤، ٣٩، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ١١٥، ١٢٤، ١٣٤، ١٧٧، ١٨٣
كويبر، ٧٣
كيرجافانين، ٨٩
كيشافارز، ١٦٦
كيكس، ١١٦
كيمبللر، ٧٥
كيمير، ٢٠٠

ل

لغةٍ مصطنعة، ٩٢
للاش، ١٢٢، ١٥٢
لورد، ٦
لوفر، ١٦٥، ١٦٩
لويس، ١٧١، ٢٠٢
ليبين، ٩٣
ليتش، ١٢٨
ليفي، ٥١، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ١٤٧
ليفين، ٨٨، ٨٩
ليكوف، ١٧٧
ليندسترونبيرغ، ١٧٠، ١٧٤
لينون، ١٠٦

م

ماثيوز، ٩٣
مارتن، ١٦٦
مارتينيز، ١٠٣
مانز، ١١٤، ١٦٧، ١٦٨، ١٧٠
مايلز، ٨٤، ٩٥
مدنغز، ٢٠٣
معالجة تلقائية، ٢٢٥
معرفة إجرائية، ٢٢٧
مكارثي، ١٧١
مكاي، ٤٨، ٥٠
مكدونف، ٩٤
مكفرلان، ٧٤
مكلير، ١٢٨
منير، ٣
موتون، ٢
موهل، ١٠٥، ١٠٦
موون، ١١١
ميتشل، ٤٥
ميرفي، ١٦٦
ميلانوفسكي، ٧
ميلشوكس، ١٩٨، ١٩٩

ن

ناتنغر، ٣، ١٢، ٣٨، ٥٢، ٥٣، ١٠٨، ١٧١
نامبا، ١٢، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٩٤، ١٧٤
نساجي، ١٧٦

نكراسوفا، ١٦٦
نيسلهوف، ٤٦
نيشن، ١٠٢، ١٢٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٨٠، ١٨٢
نيوتن، ١٦٨

هـ

هاسلغرين، ٩٤
هاكوتا، ٨٢، ٨٣، ٨٤
هامبلاينز، ٥٤
هاندل، ١٢٥
هاوسن، ١٦٨
هايلند، ١٢٦، ١٣١، ١٣٦، ١٤٥، ١٥١، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٩، ١٦٠
هايمس، ٧
هلستن، ١٧٠
هوبر، ٨٤
هورنبي، ٨، ٤٧
هوكيت، ٤٨
هوي، ٢٠١، ٢٠٢
هيكي، ٨٢، ٩١، ١١١
هيل، ٨٢، ٩١، ٩٣، ١٣٨، ١٦٧، ١٧١، ١٧٢، ٢٠٣
هيلبرت، ٩٣

و

وأدولفز، ١١٢، ١١٧
وارن، ١٤، ٩٩
وتن، ١٦، ١٧، ٦٥، ٧٠، ١٢٨، ١٤٤، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٥، ١٦٨، ١٦٩، ١٩١، ٢٠٢
وفيزباتريك، ١٧٥
ولكر، ١٨٥
وود، ٣، ٨، ١٤، ٢٥، ٤٩، ٥٥، ٧٢، ٩٤، ١٣٨، ١٤٠، ١٤٦، ١٥٦، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٩٦، ٢٠٢
وونغ، ٨٢، ٨٤، ١١٤
ويستبيري، ٩٣
ويليامز، ٥٦
وينرتش، ٤٨

ي

يلسون، ١٧١
يوان، ١٧٣
يودكن، ١٨٠
يوريو، ١٨، ٩٠