الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

المعجم المدرسي للمستوى الثانوي بين الصناعة والاستعمال
-دراسة وصفية واستبيانية-

رسالة علمية مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في «صناعة المعاجم بين القديم والحديث»

إعداد الطالب
محمد بن رمضان

الإشراف:
أ.د/ هشام خالدي

لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	جامعة الانتساب	الصفة
عبد الحكيم وليد دادة	أ.د/أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
هشام خالدي	أ.د/أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقرّرا
عبد القادر بلي	د/أستاذ محاضر قسم أ	جامعة عين تموشنت	عضو ا مناقشا
مالك بوعمرة سونة	د/أستاذ محاضر قسم أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
عبد الحليم ريوقي	د/أستاذ محاضر قسم أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
فتيحة بن يحي	د/أستاذ محاضر قسم أ	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2016–2017

بسم الله الرحمن الرحيم

«لك الحمد ربّي كا ينبغي لجلال وجهك
وعظيم سلطانك»

شكر وتقدير

بعد إتمام هذا العمل أتقدّم بعميق الشّكر وجزيل العِرفان، لمن شملني بالإشراف وأحاطني بتوجيهاته، فاستفدت من علمه وتواضعه، ولمست فيه حسن الخلق وسعة الصّدر، كان دائما يشدّ أزري ويرفع من شأني ويقوّي عزائمي، فنصائحه درر غالية وتوجيهاته لآلئ منظومة إلى أستاذي ومُشرفي وأخي الأستاذ الدّكتور هشام خالدي.

كما أتقدّم بخالص الشّكر والثّناء للّجنة التي حبت عملي بقَبول مناقشتها، وأهدت لي عيوبي حتّى تُعطي هذا العمل مصداقية ودقّة، لأبني عليها في مشواري العلمي.

كما أشكر القائمين على إدارة قسم اللّغة والأدب العربي بلا استثناء، وكذلك الذين يسهرون على سير الحسن في المكتبات، فقد ساعدونا في مشوارنا العلمي.

كما أشكر الطاقم الإداري لثانوية الشهيد «الواد جيلالي» ببوهناق(تلمسان) التي أجريت فيها الجانب التطبيقي على رأسهم مدير الثانوية والناظر مراد تومي على حسن الاستقبال والترحيب وتمكيني من إجراء المقابلة مع التلاميذ وتوزيع الاستمارات، فجزاهم الله خيرا ووفقهم في مشوارهم المهني.

والشّكر الخالص والثّناء الصّادق إلى مدير وحدة البحث: واقع اللّسانيات وتطوّر الدراسات اللّغوية في البلدان العربية و زملائي.

الإهداء

إلى من علّمني الصّبر والنّجاح وجعل منّي والتّلميذ المجتهد والرّجل الصّالح، ، أبي الغالي فرحمه الله وأسكنه جنّته.

إلى من حملتني وهناً على وهنٍ وسهرت اللّيالي تئنّ لتراني حيّا بين أحضانها، وأدفأتني بصدرها وغمرتني بحنانها، تفرح بفرحي وتحزن بحزني، أنارت دربي بالتّربية الحسنة وقوّمت أخلاقي بنصائحها، أمّي الحنون.

فبارك اللّه في عمرها وأدام عافيتها، ونوّر قلبها بنور الإيمان وجعلها من المُصطفين الأخيار في الدّنيا والآخرة.

إلى من ساندتني في السّراء والضّرّاء، وكانت لي نعم الرّفيق والصّديق، ووقفت معي إلى آخر حرفٍ من هذا العمل، إلى زوجتي الفاضلة.

إلى فلذات كبدي حذيفة وهند ومغنية، أنار اللّه دربهم بطاعته وزيّنهم بإيمانه، وتقبّلهم قبولا حسنا وأنبتهم نباتا حسنا.

إلى أساتذتي وأصدقائي وزملائي

أُهدي هذه الرسالة.

المقدّمة

إنّ ميدان اللّسانيات التطبيقية ميدان ثرّ بالدراسات التعليمية التي تولي اهتماما بالمتعلّم والمعلم والمناهج الدراسية، وتدرس الحلول التي تعالج الصعوبات التي تعترضه، في مقدّمتها المدونة التي تتضمن مقرّره الدراسي، من حيث المفردات اللّغوية والتراكيب والمصطلحات العلمية والفنية...، إذ تبحث مدى انسجامها مع مستواه التعلّمي وحاجته الوقتية وإعداد المناهج في تنظيمها، ومن بين هذه البحوث إعداد معاجم مدرسية مُضَمّنة للمحصول اللّغوي المبثوث في النصوص الأدبية والعلمية ثمّ تُضفي عليها الملامح المعجمية، حتّى تخرج في صيغة نهائية تسدّ بعض الخلل وتملأ الفراغ.

وكان لها ذلك بصناعة متعدّدة وفردية ومناهج مختلفة ومميزات متباينة، تروم الكمال وإرضاء الفئة المستهدفة، تداعت لها الأقلام الناقدة مبينة مواضع الانحراف الذي يصبّ في الجني المادّي، الناقل لتطابق المتن في سلسلة من المعاجم المدرسية تحمل طابع الإيهام في بعضها، إذ يوحي لك في مقدمته أو عنوانه أنّه موجه لفئة من الفئات ولو تصفحته وجدته حشواً للمفردات بكلّ مستوياتها، لا تراعى فيها خصوصية البيئة والطابع المحلي وتحييد المعنى أحيانا، فلا نجد لها وجودا في المعجم ممّا يوقع التلميذ في تخالف بين النص والمعجم، ومردّ ذلك تجاوز النصوص الدراسية المقرّرة وعدم إشراك المتمدرس في الإنجاز وإعلامه ما أريد بالمعجم وفيه وعلى أيّ شكل يريد، أو صياغة تامة ومتن ملائم وجوانب شكلية لا تفي بالغرض في فنيات الطباعة والإخراج، فنجد أوراقا رثة سهلة التمزيق، ألوانها غير لا فت للنظر ومرهقة للبصر، وغلافا لا يعكس المضمون ويلتزم بمعايير الجودة والقيمة العلمية، وتحييدا للملاحق لما تحمله من أهمية علمية وكذلك نرى اقتصارا على تمهيد وجيز في بعض الأحيان ولا يأبه بالبنية الوظيفية للمقدّمة وتغييبا للمختصرات والرموز، زيادة على هذا عدم اهتمام الأسرة التربوية بهذه الوسيلة التعليمية المعرفية، إذ لا نجد لها مقياسا سنويا يساير البرنامج أو تخصيص فترة زمنية جانبية تُعرّف به وتمرّن التلميذ على استعماله.

اقتضى هذا الإشكال أن نجمع بينها-أي النقائص المذكورة آنفا- في دراسة تتحدث عن المعجم المدرسي وملامح صناعته ثمّ عرضها على الفئة المستهدفة بالاستبانة، إذ وسمتها

«**المعجم المدرسي للمستوى الثانوي بين الصناعة والاستعمال –دراسة وصفية واستبيانية–**»، أجيب فيها عن الإشكالية الآتية:

- هل صناعة المعجم اللّغوي المدرسي لهذا المستوى بمعاييره الإيجابية التامّة له وجود في الحياة الدراسية للتلميذ وتتطابق مع اهتماماته ورغباته؟

تندرج تحتها عدّة تساؤلات هي:

1-هل الدراسات عن المعجم المدرسي وما يشاكله أو فيه قد فضّت الإشكال في معالجة كلّ الصعوبات في إنجاز المعجم المدرسي؟

2-ما هي الخطوات المرحلية في إنجاز المعجم المدرسي موازنة مع ما هو مُنجز؟

3-أتوجد ملامح على ضرورة حضور المعجم المدرسي في مسايرة التلميذ في حياته الدراسية؟

4-أ للتلميذ فكرة على استعمال المعجم؟ وما الترتيب الذي يرغب إليه؟

5-كيف يتعامل التلميذ مع المحدّدات الدلالية؟ وأيّهم يفضّل؟

6-ما هي الرغبات التي يفضّلها في عناصر الطباعة والإخراج؟

ولم يوجد هذا الوسم من فراغ بل له أسباب سابقة، ذاتية وموضوعية:

1-السبب الذاتي يندرج في سياق تتبع الموضوع الذي أنجزته في الماجستير الذي تناول «المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني (دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)»، وانتقال إلى مستوى آخر لا يقلّ أهمية هو المستوى الثانوي، بعدما وجدت دراسة ماجستير تتناول المستوى المتوسط، وأحاول أن أضيف إليه أهمّ الدراسات المعاصرة في الميدان المعجمي.

وأمّا الأسباب الموضوعية فهي:

1- استثمار أهمّ المحاسن التي حملتها المعاجم الحديثة والابتعاد عن دقائق هنّاتها، ثمّ استبانة الفئة المستهدفة ومعرفة الملامح المعجمية التي تريدها.

2-محاولة تقديم شيء إضافي يسدّ الفراغ المرجعي الذي يصادف الطلبة والباحثين ووضع بعض الأسس النظرية المتفق عليها من خلال الوصف، وكذلك وضع منهج تطبيقي يستنجد به أهل الاختصاص بتوسيع الفئة المستهدفة.

وأعددت خطةّ مفصلة لتجميع جوانب الدراسة، في ثلاثة أبواب استفتحتها بمقدّمة؛ الباب الأوّل وسمته بالدراسات المعجمية عن المعجم المدرسي وفيه يتوزع على ثلاثة فصول؛ الفصل الأوّل خصّصته للدراسات الوصفية للمعجم الذي يوجه للفئة المتمدرسة المقيدّة والمفتوحة في جميع المستويات والدراسات التي تتناول كيفية إنجاز المعجم عموما، والفصل الثّاني يتناول بعض الملتقيات أو الندوات المطبوعة في دوريات المخصّصة للمعجم المدرسي من حيث مواصفاته وتعريفاته وترتيب مداخله ومشكلاته...، والفصل الثالث تركته للرسائل الأكاديمية الجامعية التي عالجت قضية صناعة المعجم المدرسي.

الباب الثاني خصّصته لكيفية صناعة معجم مدرسي من الناحية النظرية يتوزع على ثلاثة فصول؛ الفصل الأوّل يتناول المبادئ الأولية في صناعة المعجم المدرسي، من حيث تحديد المستوى التعليمي والهدف من المعجم الذي سينجز، وتصوّر تقديري للعدد المداخل الذي يحدّد حجم المعجم والفترة الزمنية في الإنجاز، ثمّ اختيار فريق العمل حسب المؤهلات العلمية وتوزيع المهام عليها، بعدها تحديد المدونة التي ستعالج في تضمينها للمعجم المدرسي وما يضاف إليها من مصادر أساسية والمرفقات الثانوية المساعدة في بناء الرصيد الكلّي للتلميذ، ثمّ المصادر التوثيقية، وختام ذا تصنيف نظري للمستويات اللّغوية أو الاستعمالية بما ينسجم مع اللّغة الآنية المتداولة، أمّا الفصل الثاني فكان للمنهج الذي يعالج المدونة، في مقدّمتها اختيار المداخل التي تبدأ بها المادّة المعجمية ثمّ تحديد الترتيب الداخلي؛ إمّا بالتجنيس أو بالاشتراك، والخارجي؛ إمّا الجذري أو النطقي أو الجمع بينهما، يعقبها تناول المحدّدات الدلالية الأساسية في تعريف المداخل أو طرق الشرح، نحو: التعريف الاسمي والمنطقي والمصطلحي والمقوماتي... والمحدّدات الثانوية ممثلة في الوسائل اللّفظية أو الشواهد التوضيحية، المقتبسة والمصنوعة، والبصرية ممثلة في الصور والرسوم، وأخيرا الفصل الثالث الذي يعالج العناصر التي تشخّص فنيات الطباعة والإخراج، نحو: الغلاف والورق وهندسة الصفحات والرموز والمختصرات، ومكونات المقدمة ومضامين الملاحق ثمّ اختيار العنوان المناسب للمعجم.

الباب الثالث للدراسة التطبيقية الاستبانية، فحدّدت العينة وأعددت الاستمارات واخترت الزمن المناسب لتوزيعها، إذ تشمل الاستمارة ثلاثة مستويات؛ المستوى الأول يتناول

بطاقة تمهيدية من أحد عشر محورا أردت بها وضع تصور عن المستوى المعيشي وبعض القضايا الدراسية للفئة المستهدفة، والمستوى الثاني في معرفة الثقافة المعجمية للتلاميذ في استعمال المعجم تناولتها في ستّ محاور تتعلق باستعماله وامتلاكه وكيفية البحث فيه، والمستوى الثالث خصّصته لمعرفة الثقافة المعجمية للتلاميذ الثانوي في طرق الشرح الأساسية والمساعدة وامتحانهم بأسئلة تقوم على الاختيار موزعة على تسعة محاور بالتدرج الموجود في الشقّ النظري، ثمّ المستوى الرابع في إدراك فنيات الطباعة والإخراج مُضمّنة في اثني عشر محورا كذلك كما هو موجود في الفصل الثالث من الباب الثاني وبنفس الترتيب، وذيلت البحث بخاتمة حملت أهمّ النتائج التي توصلت إليه في الشقّ النظري والتطبيقي، ويعقبها الملاحق وقائمة للمصادر والمراجع وفهرس للمحتويات.

هذا البحث استوجب علينا منهجا يتعامل مع مادّته وتفاصيلها، فخيّرنا له المنهج الوصفي، حيث استعملناه في كلّ مراحل البحث لما يُقدّمه من أدوات تسمح لنا التحليل، تحليل التّعاريف والصّعوبات والموازنات وإجلاء المفاهيم وتعقّب الايجابيات، وإبراز الخصائص وغيرها من الأمور الأخرى وأدوات نستعملها في التّعقيب، لإبراز الهنات والسّقطات ومحاولة تقويمها والخروج بالنّتائج.

وقد قامت هذه الدراسة على ركائز مرجعية في التعامل مع القضايا المعجمية، الموزعة في الخطة، منها ما له علاقة بالبناء الكلّي وأخرى تتناول قضايا فرعية، في مقدّمتها المعاجم المدرسية أو ما شاكلها جزئيا وانضوت تحته، نحو: «القاموس الجديد للطّلاب» لعلي بن هادية-بلحسن البليش-الجيلالي بن الحاج يحي، و«معتمد الطلاب» لجرجي شاهين عطيّة، «المعجم العربي الأساسي» للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، و«المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة، و«*Le Robert des écoles , Le Robert*»، ثمّ الدراسات المتخصّصة، نحو: «تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة» لحلام الجيلالي،«صناعة المعجم الحديث» لأحمد مختار عمر، «المعاجم اللّغوية العربية» لأحمد معتوق، «المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق»، «المعجمية وعلم اللّغة» لعلي القاسمي.

وقد اعترضتني في البحث بعض الصعوبات:

1-صعوبة العثور على المراجع المعجمية المتخصّصة في صناعة المعجم المدرسي إذ نجدها في مجملها وصفا للمعاجم المصنوعة أو تتبعها تاريخيا أو تتناول قضية معينة من القضايا المعجمية.
2-صعوبة الدراسات الميدانية من حيث التصور الكلّي وإدراكها، وحسبنا منها اجتهادا وترصد للدراسات ونحذو على منوالها.

أمّا الدراسات السابقة فهي رسالتا ماجستير، الأولى موسومة بـ: «المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان»، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، و«المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، جامعة الجزائر» فقد أرجأتها إلى الفصل الثالث من الباب الأول بوصف مع استحضار النتائج في سياق تحليل الدراسات المختلفة التي تتناول قضية المعجم المدرسي.

في الختام ما أنجزته هو محاولة إثارة إشكال عدم استشارة الفئة المستهدفة في إعداد المعجم المدرسي الموجه لها، ومعرفة نسبة تمكنها من الإلمام بالثقافة المعجمية، شكلا ومضمونا، عسى أن أقدّم شيئا يرضي أهل الاختصاص.

الطالب محمد بن رمضان

يوم الجمعة 11 جمادى الثاني 1438هـ الموافق لـــ 10 مارس 2017م

❖ الباب الأوّل: الدراسات عن المعجم المدرسي وفيه (نقد وتحليل)

الفصل الأول: الدراسة العامّة والخاصّة

أولا-الدراسات الوصفية المفتوحة على جميع المستويات

أ-العربية

ب-الأجنبية

ثانيا-الدراسات المتخصّصة في صناعة المعجم

الفصل الثاني: الندوات المخصّصة في المعجم المدرسي

أولا-الندوة الأولى: الندوة الدولية التكوينية حول المعجم المدرسي: مادّته وآليات صناعته

ثانيا-الملتقى الثّامن للقاموسية حول بنية النصّ القاموسي، من تنظيم مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، المنعقد بالجزائر، يومي: 27 و28 نوفمبر 2011م

الفصل الثّالث-الرسائل الأكاديمية الجامعية:

أولا-الرسالة الأولى: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، إعداد: الطالبة: سليمة بن مدور، إشراف: د.طاهر ميلة، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2006/2005م.

1-الجانب النظري

2-الجانب التطبيقي

ثانيا-رسالة ماجستير: المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب، السنة الجامعية2012/ 2013م.

1-الجانب النظري

2-الجاني التطبيقي

الفصل الأول: الدراسة العامّة والخاصّة

أولا–الدراسات الوصفية المفتوحة على جميع المستويات:

أ–العربية

1–نشأة المعاجم العربية وتطورها(معجم المعاني–معاجم الألفاظ):

- «المنجد»، لويس معلوف اليسوعي

يقول دزيره سقال في تناوله للمعجم «المنجد»: "نهج لويس معلوف نهج الزمخشري في أساس البلاغة عند وضع المنجد ورتب المواد بحسب الحرف الأول وردّ كل الكلمة(المادة) إلى حالها المجردة ثم قلبها وذكر تصريفها ومعانيها متدرجا من الثلاثي إلى الرباعي ومن الفعل إلى الاسم، فبدأ بذكر الفعل وعين مضارعه وحرك عين المضارع ثم ذكر مصادرها، فمزيداته ومصادرها ثم الأسماء المشتقة منه بحسب الوجوه الصرفية، فإن لم يكن للمادة فعل اكتفى بذكر أصلها وانتقل مباشرة إلى الاسم، نحو: صنبر–صنوبر، وفردس–فردوس. أشار إلى المادة بنقطة مربعة الشكل إذا لم تكن دخيلة على العربية، وبنقطة مستديرة إذا كانت دخيلة توضع قبل هلالين تليها ووضع الفروع بين قوسين معقوفين، وعندما يبدأ بالشرح يضع نقطتين، ويشرح المادة بالأفعال، واستعمل الرموز"[1].

نلاحظ أنّ مؤلف وصف المعجم بإبراز بعض الأسس في الصناعة المعجمية من حيث نوع الترتيب وكيفية البحث فيه والتدليل على الرموز وما تشير إليه ، وملمح لنوعية شرح الكلمة دونما يجليها على النحو المطلوب.

- المنجد الإعدادي، مجهول المؤلف:

ولما وقف عند المنجد الإعدادي أطال الوصف؛ إذ يبصر ذلك المطلّع والباحث والدارس، فيقول:" أصدره لتسهيل على الطلاب الصفوف التكميلية أو الإعدادية ويتبع الطريقة

[1] نشأة المعاجم العربية وتطورها(معجم المعاني–معاجم الألفاظ)، دزيره سقال، دار الصداقة، بيروت، ط1، 1995م، ص66.

الأجنبية، ذلك لأنّه لا يبحث عن أصل الكلمة، ليفرّع منها مشتقاتها وتصاريفها وتقليباتها على النحو التي تعرفه المعاجم العربية، بل يتناول الكلمة كما هي، سواء كانت اسما أو فعلا، ملغيا مبدأ المجرد والمزيد في ردّ الأشياء إلى أصولها ...وقد أدرج في أول المعجم قائمة بالاصطلاحات وأنواعها؛ فا: اسم فاعل، مفعو: اسم مفعول، ج: جمع، جج: جمع الجمع، مص: مصدر، م: مؤنث، مث: مثنى، ز: زراعة، ع أ: علم الأعضاء، ب: فنّ البناء، ع ج: علم الجبر، فك: علم الفلك، ن: علم النبات، ك: علم الكيمياء، ت: اصطلاح تجاري، ط: اصطلاح مطبخي، اع: اصطلاح عسكري، ص: صناعة، طب: طب، هـ: علم الهندسة، طا: علم طبقات الأرض، حي: علم الخيل، ح: علم الحيوان، ف: علم الفيزياء، ف ج: الفنون الجميلة، وأورد كذلك مجموعة تنبيهات منهجية، كتفسير معنى الخطين المتوازيين اللّذين كثر استعمالهما وما إلى ذلك، ثمّ عرض بعض القواعد الصرفية الأساسية، فتوقف عند مزيدات الأفعال (ومعاني المزيدات)، والمشتقات (المصدر، واسم المرّة، واسم النوع، واسم المكان، واسم الزمان، واسم الآلة، واسم الفاعل واسم المفعول، والصفة المشبهة، وأفعل التفضيل، وأمثلة المبالغة)، والموصوف(المذكر والمؤنث)..."[1].

وقد اقترح بعض القضايا التي تخص الصناعة المعجمية في ختام كتابه ، فيقول: "علينا في المعاجم المخصّصة للطّلاب أن نسقط العربية المهملة...تخصيص معاجم خاصّة للصغار، قائم على عدد محدود جدّا من الكلمات، ومرتبة بشكل ألفبائي مُبسّط لا يقوم على ردّ الكلمة إلى أصلها الاشتقاقي..."[2] بدون أن يضع لنا مخطط عمل منهجي يفيد صانع المعجم.

نلاحظ من الوصف أنّ المؤلف زاد على سابقيه تحديد نوعية المستعمل ومستواها الدراسي والهدف من صناعة المعجم، مع ذكر نوع الترتيب الألفبائي المستعمل، وهو إبقاء على الصيغة كما هي دون تجريد أي حسب النطق معللا ذلك بفوائده الجليلة في إفادة المتعلم في تحصيله اللغوي، وتكثيفه للمختصرات واطراده في سوق المسائل الصرفية.

2-المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي:

[1] نشأة المعاجم العربية وتطورها(معاجم المعاني-معاجم الألفاظ)، دزيره سقال، ص69-ص72.

[2] المرجع نفسه، ص83ص84.

- «المنجد»، لويس معلوف اليسوعي

يقول أحمد بن عبد الله الباتلي في سياق وصفه للمنجد: "سار فيه على نظام محيط المحيط، واختصر فيه كثيرا
من مواده واستفاد من تاج العروس، واستعان بالرموز وأكثر من الصور التوضيحية والجداول والخرائط تيسيرا على الطلاب، فلقي رواجا لما تميز به من ترك الاستطرادات وكثرة المواد واختصار المعاني إضافة جمال الإخراج"[1].

نلاحظ محافظة المؤلف على نسق سابقيه، إيماء لا تصريحا، عن الترتيب والكيفية والمادة ومصادرها واكتفى بالشبه لمعجم «محيط المحيط» مصحوبا بمزاياه في الشرح والمنهج والإخراج وكلّه مفيد للدارس لاستشفاف أركان الصناعة المعجمية الأساسية والثانوية.

- معجمي الحي، سهيل سماحة:

ويضيف في دراسته معجما نادرا، الحديث عنه قليل التداول على حسب علمي لعدم مصادفته في المكتبات الخاصة التجارية، هو المعجم «الحي» لسهيل حسن سماحة، إذ "هو معجم صغير للمبتدئين اهتم فيه بالكلمات المتداولة كثيرا، وزينه بالجداول والتقسيمات وطُبع في مجلد واحد، وصدر عن مكتبة سمير ببيروت سنة 1404هـ"[2].

واختصه في الوصف بذكر نوعية المستعملين والمادة المختارة ودرجة شيوعها في الاستعمال، وحجمه وأمور أخرى تتعلق بالإخراج، وما آخذناه عليه هو قوله أنه صغير والمطلع عليه يراها كبير الحجم يهابه الكبير ما بالك بالصغير، وربما عذره ولادته في بيئة لبنانية انطلقت منها شعلة خدمت العربية، تجد النشء على اطلاع واسع ومتمرس في لهجها وقد لا يتأتى في بيئة عربية أخرى طغت اللهجة على اللغة الرسمية.

3-تطور المعجم العربي(من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950م(دراسة تحليل نقد)، حكمت كشلي:

[1] المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1412هـ-1992م، ص50.

[2] المرجع نفسه، ص52.

- « المعتمد » لجرجي شاهين عطية:

يقول حكمت كشلي في الحديث عنه بنسق وصفي يفيد في طريقة صناعته:" -نوعه: وضع معجم مدرسي متوخيا أقرب الطرق إلى جمع ما يهمّ الطلاب والمتأدبين، -شكله: مزين بالرسوم
والصور تمثل معاني بعض الكلمات تعدادها 209.
-سبب الوضع: لتمكن النشء الحديث في المدارس من الوقوف على مفرداتها والإحاطة بمعاني كلماتها.

-مادته: اعتمد على أمات كتب اللغة العربية وخصوصا لسان العرب وتاج العروس ونبّه على الألفاظ المولدة والدخيلة ودلّ على الألفاظ التي تشير إلى المخترعات الحديثة والمصطلحات العلمية مهملا الألفاظ الحوشية وحذف الألفاظ البيئية"[1].

نلاحظ أن المؤلف في وصفه للمعجم أجلى الصناعة المعجمية مبينا أهمّ أسسها من حيث نوع وسبب الوضع وكنه الترتيب والشكل ومضمون المحتوى وحجم المعجم ينضاف إليها ما أفرده لنفسه وغفل عنه غيره هو وصف المنحى الوظيفي للمقدمة التي تعد الشارحة للمعجم مختصرة لمعالم صناعته إذ يقول: "المقدمة: ساق المؤلف فيها بحثا في اللغة العربية؛ تاريخها، وجريها على سنة الارتقاء ويتضمن منزلة العربية من اللغات وتأثيرها في غيرها من اللغات، أصل العرب وتاريخهم في جاهليتهم والكتابة عندهم، النهضة العربية قبل الإسلام، وتوحد اللغة العربية بظهور الإسلام، وتدوين اللغة والذين نقلت عنهم، وما يؤخذ عن جامعي المعجمات، ثمّ نهضة اللغة في العصر العباسي واللغة في هذا العصر"[2]. مع هذا عوزت من الشق الأكاديمي كما هو مطلوب في المعاجم عموما ومزيتها في هذا النوع من المعاجم الخاصة بمستوى تعليمي وفئة عمرية، إذ يجدر أن تحمل كشافا تفصيليا يلائم الحاجة ويسهل التناول.

[1] تطور المعجم العربي(من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950م(دراسة تحليل نقد)، حكمت كشلي، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1423هـ-2002م، ص
[2] المرجع نفسه، ص236-ص243.

لكنّ المؤلف أدرك بعض الهفوات المعجمية فلم يتركها ويكتفي بالوصف، بل تصد لها مدرجا النقد الذي أورده عبد القادر المغربي في مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق؛ إذ حصرها في نوعية المادة واستعمالها المعنوي، مبينا أنّها من عمل الصانع، موزونة بذوقه لاختياره معان خالها ذائعة الاستعمال والأمر عكس ذلك، مع ذلك شفعت له غزارة مادته من هذا السقط، ونقول أن المعجم يحتاج إعادة النقد أو إتمامه، إذ لا يقتصر في تقييم صناعة معجم وتقويمه على نوعية المادة واختيار معانيها بل يتعدى كلّ كبيرة وصغيرة قنّنها الدارسون والمتخصصون في المجال، من مثل طرق الشرح واختيار الرموز والصور...إلى دقائق الإخراج.

- «فاكهة البستان» لصنيعه عبد الله البستاني:

ثم ينتقل المؤلف في وصفه إلى معجم يحمل معنى المعجم المدرسي؛ يقول فيه:" معجم لغوي لطلبة المدارس...لسد حاجة طلبة المدارس بكل مستوياهم، سهل المأخذ بخس الثمن، سلسل التناول وكلّ له مهام لاختيار من البستان ما ينسجم مع النهج المدرسي ويلائم الفئة العمرية والدرجة الفكرية...اعتبار الحرف الأول من الكلمة وتتابع مشتقاتها بحسب الترتيب الصرفي ووضع خط عرضي(–) عوضا عن تكرير الكلمة حبّا للاختصار، والحرف(ج) مقطوعة من الجمع"[1].

- « معجم الطالب(في المأنوس من متن اللّغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية)» لجرجس همام:

يقول حكمت كشلي فيه: " والكتاب مختصر مدرسي غزير المادة نزيه الألفاظ قريب المأخذ، رخيص الثمن، يكفي طالب اللغة ويغنيه عن المطولات، وهو صغير الحجم فيه نحو ألف وثلاثمائة صفحة، ويجمع الشائع من الألفاظ والحديث عن المصطلحات ويفسرها من أجل الطلبة...ترتيب ألفبائي بأوائل الأصول مما يُسهّل على الطالب الحصول على المواد بسرعة...وضمّنه كثيرا من اصطلاحات العلوم المدرسية من نقلية وعقلية ورياضية وغيرها واستند في تعريفها وتفسيرها إلى أحدث الآراء"[2].

[1] تطور المعجم العربي(من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950م(دراسة تحليل نقد)، حكمت كشلي ، ص256.
[2] المرجع نفسه، ص190ص191.

فحتى هو اقتصر في وصفه على نوعه ومزيته التي ارتآها وهدفه وحجمه وتعداد مادتها ونوعه وما هو ترتيبه المختار، وتتبع للوصف ليس اعتباطا، وإنما توطئة لمعرفة أهمّ القضايا التي ينبني عليها المعجم المدرسي ومثالب صناعته وما يمكن أن نجنيه لقولبة صناعة معجم مدرسي لهذا المستوى.

وما نجنيه كذلك من الكتاب الواصف للمعاجم والصناعة المعجمية هو إعطاء تصور للمعجمي وما يشترط فيه، إذ اقتصرها على ثلاثة أمور:

"-الاختصاص بعلم أو بفنّ، وممارسته نظريا وعمليا.

-التغلغل في سرائر اللّغة العربية، ولاسيما فيما يتعلّق بذلك العلم وذلك الفنّ.

-إتقان لغة واحدة على الأقل من لغات أوربا الغنية بالعلوم والفنون والمخترعات الحديثة."[1]

4-المعجم العربي، رياض زكي قاسم:

- « معجم الطالب(في المأنوس من متن اللّغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية)» لجرجس همام

مؤلف الكتاب لم يخرج في بحثه عن المنحى الوصفي باقتباس نفس معاجم سابقيه بشكل منطقي أضفى عليه التميز وتقديم الفائدة على المطلّع، فساق تعريفا موجزا للمؤلف وهو جرجس همام الشويري(1856م-1921م) وهدفه؛ إذ رغب المؤلف في معجم ميسر يناسب طالب العلم، من حيث ضمّ المواد في مجلد واحد... يجمع بين غزارة المادة ونزاهة الألفاظ وتحرير العبارة،...ونوعه؛ إذ هو معجم لغوي موجز، يتوجه أساسا إلى الطلاب يليه ما استدعاه من مصادر، إذ أرصد له العدة الكافية من المتون والأسفار، نحو: لسان العرب وتاج العروس والصحاح وأساس البلاغة ومحيط المحيط والمصباح وجعل الصحاح والتاج مرجعا له لمزيد التوثيق"[2] .

ثم منهجه، فتمثل في "ترتيب المواد ترتيبا ألفبائيا بأوائل الأصول، وجعل كلاّ من المواد ومشتقاتها في مبتدأ السطر، محصورة بين هلالين، يلي هذا ذكر مميزات المعجم من حيث: نوعية

[1] المعجم العربي، رياض زكي قاسم، دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط1، 1987م، ص384.

[2] المرجع نفسه، ص85ص86.

اللفظ وكميتها وعدد ما يحتويها من صفحات الذي حُددت بـ: ألف ومائتين واثنتين وسبعين صفحة، لينتقل إلى ذكر الركن الأساس في المعجم، ألا هي المقدمة وما شملته من مميزات، فقد كانت كتابته من صنيع ظاهر خير الله الشويري، فقد وسمها بـ(اللمع النواجم في اللغة والمعاجم) تضمنت مسألة متن اللغة ومسألة عين المضارع في 72 صفحة، منهيا الوصف بمعلومات عن طبعه؛ السنة ودار النشر، فطبع أول مرة سنة 1908م في المطبعة العثمانية ببعبدا-لبنان"[1] .

- « المنجد في اللّغة والأعلام» للويس معلوف اليسوعي:

وهكذا الحال في معجم « المنجد في اللّغة والأعلام» للويس معلوف اليسوعي (1867م-1946م)، وما زاد على المعجم في الوصف الضمني، وتحسُن به الفائدة هو ذكر العمل الجماعي في صناعته التي لحقته بتجديده في عدة طبعات، فيقول: "تجديد المتن والقيام بتصحيح كرم البستاني، يولس موتر الاختصاصي في علم النبات، عادل الأنبوبا الاختصاصي في الرياضيات والعلوم الطبيعية، وأنطوان نعمة الذي عُني بفصل معاني الكلمات وترتيبها"[2].

الهدف منه "خدمة طلبة المدارس، يفي بحاجة المبتدئ ويعين المتأدب الناشئ، بعيدا عن التعقيد والغموض...ويُحدّد نوعه بأنّه عمل موسوعي وجيز مع العناية بالمعجم اللغوي... ومصادره الذي اقتصرها على معجمين تاج العروس من جواهر القاموس، وهو قديم في صناعته ومحيط المحيط وهو نموذج امتزج بين القديم والحديث... ثمّ منهجه، الذي يعتمد على النظام الألفبائي العادي، وانتهج أوائل الكلمة المجردة، معتبرا الحرف الأول بابا والثاني فصلا، ووضع رموزا واصطلاحات معينة على البحث...وأهمّ مميزاته: سهولة الترتيب واختصار شرح المادة وتأثره من المعجمات الأجنبية...طُبع أكثر من إحدى وعشرين طبعة، أولها سنة 1908م وآخرها سنة 1973م صادرة عن دار المشرق-بيروت"[3].

وفي نهاية الوصف تناول صاحب الكتاب قضية مُهمّة كان للمعجميين العرب الأوائل سابقة منها في التوارد المعرفي والتشجير المعجمي وتكاثره ، إذ المعجم « المنجد في اللّغة

---

[1] المعجم العربي، رياض زكي قاسم، ص86

[2] المرجع نفسه، ص86.

[3] المرجع نفسه، ص86-ص89.

والأعلام» هو منطلق أو مدونة لتحبير معاجم مدرسية أخرى؛ نحو: المنجد الأبجدي الذي صدر عام 1968م، تميز بحذف ما سقط من استعماله وتداوله من الألفاظ واستدراك ما استجد منها، وفق ترتيب ألفبائي حسب نطق الكلمات، والمنجد الإعدادي الذي صدر عام1969م وهو موجه إلى طلبة المرحلة التكميلية، يخلو من مفردات آداب العربية القديمة، ورُتب وفق منطوق الكلمات، عدد صفحاته(658 صفحة)، والمنجد الطلاب الذي صدر عام 1968م، يخلو من المفردات المهجورة ويهتم بالمستحدث من الكلمات، عدد صفحاته(953صفحة)، والمنجد المصور يشمل على المفردات الأساسية اللازمة للطفل أو لعهده بالقراءة وعددها 186 كلمة مشروحة ومصورة"[1].

إذن ما سقط إلينا من هذا تطواف فحواه أهمية تشغل الدارس والباحث والصانع، تغذّت بالوصف وشقّت طريقها بالملاحظة في الملامح المعجمية المتخصّصة مستلة من العموم في مقدمتها ذكر نوع المعجم ومجال صناعته ممثلا في النسبة إلى المدرسة (المدرسي) والهدف من ورائه، واجتمع في التسهيل وتذليل الفهم والحصول على رصيد لغوي مستمر ومتجدد والإلمام بمطلب العلوم، ثم المنهج الذي ارتكز على الترتيب؛ إذ هو بين ألفبائي بأوائل الأصول وألفبائي بأوائل الكلمات كما هي حسب نطقها لا أصولها وكل منها له مدافع يعلل اختياره ويبرر توجهه التعليمي والفصل فيها سيأتي فيما يأتي من البحث (الفصل الأول من الباب الثاني).

والأمر الآخر هو تحديد نوعية المادة ومصادرها التي ما فتأت تبنى على المعاجم السابقة والتعريج الجزئي على ما هو موجود من رصيد فعلي دون المراعاة الكلية والاكتفاء على الذوق الفردي للصانع والتغاضي عن المشورة الجماعية وعدم الاعتماد على الجمع الميداني الذي يحصر الرائج من الألفاظ ويربطها بالشائع من المعاني وينتقى ما ينسجم مع كل بيئة وخصوصيتها الذهنية ونوعية برامجها الدراسية، أما عن الأمور الأخرى في الصناعة فنحو المقدمة وما تحويه من عناصر وظيفية تفتح المجال للمطلع وتذلل له عمل المعجم وعناصر أخرى تتعلق بالمنحى الموسوعي تتعلق بالعربية وموقعها من اللغات وتاريخها...ولا ندري أهذا مطلوب في مثل هذه المعاجم أم لا؟ وهذا ما سنعرفه عند تطرقنا لمقدمة معجم المستوى الثانوي، وكذلك شرح المواد

[1] المعجم العربي، رياض زكي قاسم، ص89.

والرموز المستعملة و ما يمتاز به الإخراج من استخدام الصور والرسوم والجداول...، وأعظم فائدة تلك المختصرات المستلة من المعجم «المنجد في اللّغة» التي بنيت على المستويات التعليمية، التي تدفع العمل المعجمي أن يحذوها لتفكيك الصعب في الفهم اللّغوي وتمكن من التحكم في متابعة هذه الفئة العمرية وما تحتاجه في متنها التعليمي، وتفتح المجال للمتابعة.

ويقترح المؤلف في تعقيبه على المعاجم جملة من الحلول لتجاوز الهنات والارتقاء بالمعاجم العربية وتطويرها بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته، نحو:

"1-توحيد الطريقة التي تتبع فيها لوضع الكلمات وتقصي معانيها، ولعل أفضل سبيل لذلك أن تعتمد حروف الكلمة كما هي، على أن يكون الفعل الماضي هو الأساس في حال الأفعال.

2-الاقتصار على لفظ واحد للكلمة الواحدة، دون أن يستثنى من ذلك اختلاف حركة العين المضارعة في الأفعال التي لا يؤدي اختلافها إلى اختلاف في المعنى.

3-الاقتصار على المعاني المتآلفة للفظة الواحدة، ويشمل هذا حذف المعاني البعيدة الصلة ببعضها إن توفر ما يعبّر به عنها، كما يشمل حذف المعاني المتضادة.

4-توخي الدقة في تحديد المعاني، بحيث يفهم المعنى المقصود من الكلمة بشكل واضح، لا لبس فيه ولا غموض.

5-حذف الألفاظ الذي يعتقد أنها نتيجة للتصحيف أو الإبدال.

6-حذف المعاني الخاصة بالقبائل المختلفة...

7-الإقلال من الترادف ما أمكن...

8-إضافة المعاني الحضرية التي تفرضها الحياة المعاصرة عن طريق تدوين ما اتفق عليه منها.

9-إضافة المصطلحات العلمية الحديثة، المترجم منها والمعرب، بشرط أن تكون هذه المصطلحات وليدة ذوق سليم، ومتفق عليها."[1]

نلاحظ من الاقتراحات أنها تصلح لجميع المعاجم بمختلف مستوياتها، ماعدا الاقتراح الأول الذي فيه نظر، لأنّ المنحى الجذري هو الميزان التوثيقي في العربية، يكون استعماله في

[1] المعجم العربي، رياض زكي قاسم، ص276.

المعجم عند استهداف فئة ذات مستوى تعليمي مُلمّ بسنن العربية واشتقاقها، ونقتصر على النطقي في مستوى أدنى يعسر فيه الإدراك الكلي للعملية الاشتقاقية.

5-المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني:

- « المنجدفي اللّغة والأدب» للويس معلوف اليسوعي:

يقول فيه مؤلف الكتاب بتحديد ماهيته وهدفه ومنهجه وأهمّ خصائصه ومعلومات عن طبعاته: " والمعجم حديث متوسط الحجم، استعان فيه المؤلف بما تقدمه من المعاجم القديمة والحديثة...إضافة إلى صلته بالدراسات الأوربية الحديثة، ...الهدف منه تلبية الحاجة إلى معجم مدرسي موسع...يتبع الطريقة الجذرية في منهجه من الحرف الأوّل...ومن خصائصه: الترتيب المحكم، وكذلك استعماله لرموز ومختصرات واصطلاحات، توخيا للاختصار وتجنبا للتكرار...حوى كثيرا من الصور والرسوم يزيد عددها على الألف، ولوحات ملونة تزيد على الأربعين غايتها التوضيح والتعريف، وتثبيت المعاني والدلالات في الأذهان...في آخره ملحق عنوانه (فرائد الأدب) في ست وأربعين صفحة يضمّ عددا وافرا من الأمثال والحكم".[1]

نلاحظ أنّ المؤلف لم يخرج عن وصف سابقيه المحدثين، كأنّه استمد المعلومات عن المعاجم منهم، إذ يتأسس الوصف على نوع المعجم وهدفه ومنهجه وخصائصه أو مميزاته ثمّ طبعاته غير متطرق إلى ترجمة صاحبه، هذا المنهج في التناول على أهميته لا ينفع الباحث أو الدارس كثيرا وكذلك المعجمي، فهي سطحية لا تبحث في حيثيات الصناعة المعجمية، لكن مؤلف الكتاب أعطى تصورا منهجيا في ختام كتابه تنفع الصناعة المعجمية عموما منها المدرسية ممثلا في النقاط الآتية:

1-إنّ المنهجية الموضوعية للمعجم العصري المقترح تتمثل في تحقيق عنصرين أساسيين، هما: فنّ العمل المعجمي، ...رغبة القائم بالمعجم في إجادته وإتقانه، فيخطط له ثمّ يوفيه حقّه من الدراسة والإعداد له.

[1] المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، ط2، 2006م، ص128ص129.

2-مادة المعجم: من حيث مداها وعددها، ودراسة موضوعية للألفاظ التي نروم إدخالها في المعجم، يتمثل بدقة في ترتيب المواد وتنسيقها وضبطها، ودراسة مادة المعجم من حيث اقتصارها على اللّغة الفصيحة، أو ندخل فيها العامية والدخيلة.

3-طريقة معالجة الكلمة، من حيث تركيبها والاعتماد في المفردات على الاستعمال الحديث عند كبار أدبائنا وكُتّابنا...

4-أن لا يُحشى المعجم بمفردات من جميع الأنواع، وبكلّ ما أمكن من مصطلحات.

5-طريقة التنظيم: أن نطبق على المعجم النّظام الألفبائي الحديث بصورة عامّة.

6-أن نحلّ مشكلة الحروف المزيدة، والتي تشكّل عائقا في عملية وضعها؛ في موضعين أو أكثر.

7-أن نستبعد من المعجم ما ورد في المعجمات القديمة من أخطاء وأوهام وتصحيف.

8-دراسة المعاني بعبارات واضحة...وبصور معبّرة...

9-التقليل من التفسير بالمرادفات ما أمكن، فمثلا: إذا فسّرنا اخترنا المرادف الأكثر شيوعا ووضوحا.

10-يجب التفريق بين المعاني المختلفة من المادة الواحدة والصيغ المختلفة، من الأفعال والأسماء.

11-أن نميّز أبواب الأفعال وتصريف الأسماء والصفات وتذكيرها وتأنيثها، والرموز التي توضع بعدها مباشرة.

12-الشواهد التوضيحية:...ونقصد بها تلك الشواهد ال توضح للقارئ معاني الكلمات وطرق استعمالها...ولا فرق أن يكون الشاهد التوضيحي جملة أو عبارة نثرية، أو بيتا من الشعر...

13-مقدمة المعجم: أن يحتوي المعجم على مقدمة لتوضيح استعماله.

14-الملاحق: أن يشمل المعجم على مواد إضافية ملحقة بنهايته، مثل: جداول إحصائية، وقوائم تاريخية، ولوحات مصورة، وقوائم بالتراجم، ورموز وعلامات، وكشافات...

15-الشكل: العناية بفنّ الإخراج، الذي يشمل جودة طباعة المعجم، ونوع الورق، وكذا نوع الحروف المستخدمة من جهة، وحسن المظهر، وكون الصور والرسوم والخرائط ملونة من جهة أخرى"[1].

نلاحظ أنّ تصوّر المؤلف مسّ عدّة مراحل -، بداية بشروط التي ينبغي أن تتوفر في المعجمي عموما، ثمّ دراسة مستفيضة في نوعية المادة ومقدارها وتحديد مستوياتها اللّغوية ومصادرها، بعدها اختيار نوع الترتيب، الداخلي والخارجي، الذي ينبغي أن يستخدم لتنظيم المادة، مع الحرص على تحييد كلّ ما هو معوق من تداخل المواد أو قدمها أو تضارب الأقوال في مصداقيتها شكلا ومضمونا، وأن نختار من طرق الشرح ما يناسب الفئة باعتدال في الشرح واتخاذ معيار في استعمال الترادف، كذلك استعمال الرموز لتوضيح أقسام الكلام وتمييزها، أمّا الشواهد التوضيحية فهي مطلوبة بكلّ أنواعها لإثبات المعنى وتحقيق استعماله، لكن علينا أن نفرق بين الشاهد المقتبس من نص شعري أو نثري يعزى إلى قائله في عصر من العصور، وبين المثال التوضيحي المصطنع الذي يستأنس به المعجمي.

الأمر الآخر الذي يتعلق بتحبير المقدمة لما فيها من تجسيد مرحلي للمعجم وأطواره وكيفية استخدامه، تنضاف إليها الملاحق التي تحتوي معلومات موسوعية تساعد في تحقيق الهدف التربوي، ولقد كثر استعماله في الصناعة المعجمية الحديثة وفي جميع مستوياتها، ثمّ الاهتمام بالجانب الفنّي للمعجم من حسن المنظر الذي يحمل شحنة نفسية، تمنح المعجم قابلية لاستعماله.

6-اللّغة ومعاجمها في المكتبات العربية، عبد اللّطيف صوفي:

- القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه:

يقول فيه عبد اللّطيف صوفي "قامت فئة من اللّغويين في المغرب العربي بتأليفه بناء على توصية الندوة التربوية الأولى لبلدان المغرب العربي المنعقد بتونس سنة 1964م التي أوصت بقاموس مدرسي عصري، تتوفّر فيه الدّقة ويسر الاستعمال...اعتمد على أمّهات المعجمات العربية القديمة، مثل لسان العرب، وقاموس المحيط، وتاج العروس، إضافة إلى عدد من

[1] المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني، ص209ص210.

المعجمات العربية الحديثة، مثل: المعجم الوسيط، ومتن اللّغة، والمنجد، وعلى مجلات اللّغة العربية، ومعاجم لجنة تنسيق التعريب بالرباط، وقاموا بتوضيح الغامض وتبسيط المعقد...وقد أخذ المعجم بالترتيب الأبجدي في عرض المواد اللّغوية دون الاهتمام بأصل الكلمة، وهو الأمر الذي لم تقبله المجامع العربية. وقد أقرّ المعجم مصطلحات جديدة شائعة الاستعمال، وولّد المعاني العصرية لمدلول الألفاظ القابلة لمثل هذا التّطوّر والتجديد، وأثبت المصطلحات العلمية والفنية المقرّر من طرف المجامع اللّغوية. طُبع الكتاب[المعجم] مادّة الكلمة بالأحرف الغليظة حتّى تكون بارزة، ومغاير لحجم حروف عبارات نصوص الشرح...

كما جمع شواهده من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والأمثال والأبيات الشّعرية المختارة من المصنّفات والدواوين، ممّا أكسب المادّة ثراءً له مفعول في تهذيب الذوق الأدبي عند الطّالب وتكوين دائرته الفكرية بالتّراكيب البلاغية الفصيحة، وقد تجاوز عدد هذه الشواهد خمسة آلاف شاهد...كما يحوي الكتاب[المعجم] في نهايته مجموعة من اللّوحات العلمية المناسبة لطلبة المدارس...طبع الكتب[المعجم]عدّة مرات آخرها الطبعة الخامسة التي صدرت عن الشركة التونسية للتوزيع، والمؤسسة الوطنية الجزائرية في مجلد واحد يحوي (1505 صفحة) لشرح الألفاظ و(30) صفحة للوحات العلمية"[1].

يمكن أن نستشف من الوصف بعض مقتضيات الصناعة المعجمية أو أولياته التمهيدية، نحو: تحديد العينة المستهدفة والهدف من المعجم، والمصادر الذي أخذت منها المادّة والترتيب الخارجي الذي اعتمده في تنظيم المحتوى، ونوعية المادة التي ضمّه أو قصدها، ثمّ نوعية الشواهد التي تثبت أحقية المعنى في الاستعمال في مختلف السياقات ومقدارها، وأخيرا نوعية الملاحق التي ذيل بها معجمه.

7-المعجم العربي(نشأته وتطوره)، حسين نصار:

كتاب هو وصف شامل لكلّ المعاجم العربية، قديما وحديثا، وبكلّ مستوياته والهدف التي تنحو إليه، وسار في النهج على شاكلة المؤلفات السابقة، بذكر المؤلف والمنهج والهدف

[1] اللّغة ومعاجمها في المكتبات العربية، عبد اللّطيف صوفي، طلاس للدراسات والترجمة والتوزيع، دمشق، ط1، 1986م، ص315-ص319.

والحديث عن المادّة وتحليل نماذج منها، وقد كان للمعاجم الموجه للصغار نصيب، إذ عرّج على معاجم اليسوعيين الذين اعتنوا بهذا الجانب، نحو «المنجد»، و«معجم الطالب»، و«فاكهة البستان»، يعنينا ما هو أكثر أهمية في الكتاب، يتعلق بعنصر وسمه بـ: المعاجم التي نحتاج إليها، وأتى باقتراحات عملية لبعض المعجميين العرب والأجانب، خاصة للمنهج الذي اقترح المعجمي الأمريكي «ثورندايك» الذي يعدّ من بين صناع المعاجم الموجهة للأطفال، إذ وضع منهجا يقوم على أساس المستويات التعليمية تنطلق من منهج علمي، يقوم على الإحصاء وقوائم الشيوع، وساقه المؤلف في التأسيس للترتيب والتفسيرات، حسب الخطوات التالية:" تقدّم المعاني الشائعة، لأنّها التي تكثر المعرفة لحاجتها...وراعى في التفسيرات الشرح بألفاظ سهلة للإجابة على أسئلة القارئ لا إرغامه للتنقل من موضع إلى آخر، وتجنّب العبارات المعقدة، وكذلك استخدام العبارات المصورة التي تشخص المعنى، وكذلك ترتيب الأفكار في التفسير الواحد بحسب أهميتها مع مراعاة الدقة في التحديد"[1].

فقد اقتصر الترتيب الداخلي في المعاني الشائعة أولا ثمّ ما دونها، والتفسير على الوضوح والالتزام بالدقة في التحديد.

واقترح نفس الباحث في المنهج وضع المادّة وله علاقة بإخراج وفق الترتيب الآتي: "1-هجاؤها بالحروف الثقيلة، 2-طريقة نطقها، 3-الرمز إلى إعرابها، 4-الصور المتصرفة الشاذة(الجموع، الأفعال الماضية...، 5-معانيها المختلفة مع ترقيم كلّ معنى، 6-المترادفات، مع إعطاء كلّ مجموعة منها رقما للمعنى الذي يقابله...وتيسيرا لعثور الباحث على اللّفظ راعى أمورا في الطبع...: إذا كان للمادّة معنيان أو أكثر يختلفان تماما قسمت إلى شطرين أو أكثر، وكرّر ذكرها بحسب هذه المعاني مع ترقيم كلّ منها، ليتضح منذ البداية أنّ لها معاني أخرى...كتابة المادة بحروف مشبعة وكذلك المشتقات وراء الكلمات التي بمعناها، ما لم تكن لها معاني جديدة، فإن كانت، تُرتب مادة رئيسة، وترتيب التراكيب حسب أبرز كلمة منها، وأخيرا

[1] المعجم العربي(نشأته وتطوره)، حسين نصار، دار مصر للطباعة ، ص772ص773

وضع في أعلى الصفحة كلمتين، اليسرى للدلالة على الكلمة الأولى فيها، واليمنى للدلالة على الأخيرة فيها..."[1].

المستفاد من الدراسة والبحث تكمن في وضع المنهج المناسب في تنظيم المادّة وكيفية التعامل معها، من حيث ضوابط الطبع في استعمال الخطوط للتفريق بين ما هو رئيسي وما هو مشتق، وتجاوز التداخل المعنوي، والتدرج في إعطاء المعلومات الصوتية والنحوية والصرفية، ثمّ اختيار المعنى الشائع حسب البيئة الاستعمالية والقدرة الاستيعابية، والتقيّد بالسهولة والدقة في التحديد.

8-المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق:

خصّص المؤلف الجزء الخامس من كتابه للصفات العامّة المقترحة في المعجم الجديد، استهلها بتناول قضية الحجم الذي ينبغي أن يكون عليه المعجم، الذي انطبع بها المعجم العربي بثقل حجمه وكثافة معلوماته وتداخلها، ولتفادي هذا الأمر، يقترح المؤلف "الاستغناء أو الاستغناء إلى أبعد حدّ ممكن عن المعلومات الموسوعية التي تعدّ نوعا من الاستطراد، الخارج عن التفسير اللّغوي الدقيق للكلمات، كالتراجم وذكر الحوادث والوقائع التاريخية وذكر المواقع الجغرافية والأوصاف التفصيلية، والاستطرادات النحوية أو الصرفية أو البلاغية وما شابهها، وينبغي أن يفصل بين الموسوعة وبين المعجم اللّغوي الذي يخصّص لتفسير المفردات اللّغوية فقط، لأنّه من الصعب إذا لم يكن من المستحيل في الوقت الحاضر على الأقل كما يعبر خبير المعاجم (فلب كوف)Philip.gove الدمج بين المعجم والموسوعة في كتاب أو مجلد واحد"[2].

نلاحظ من قول المؤلف أنّ كثافة المعلومات غير لغوية تزيد من حجم المعجم، مما يعيق التربوي القائم على تخفيف المعلومة لتصل إلى القارئ ويستوعبها، ثم يواصل المؤلف في اقتراح بعض الحلول لتفادي هذه المعوقات أو إصلاح عناصر منها بشكل توافقي يكفل تحقيق الفائدة

[1] المرجع نفسه ، ص773ص774.

[2] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1428هـ-2008م، ص166.

المبحوث عنها، خاصة تلك ما تتعلق بالوقائع التاريخية وبعض أسماء الأعلام، إذ يقول: "وإذا ما كان هناك إصرار على ذكر أسماء الأعلام أو الإشارة إلى الوقائع التاريخية، أو وجد أنّ الذين يوجه إليهم المعجم بحاجة ماسة لمثل هذه المعلومات، وأنّها لا تتنافى مع وظيفة المعجم اللّغوي، فينبغي تحرّي الاختصار في عرضها. بأن توضع المعلومة على سبيل المثال في أقصر عبارة ممكنة، ويستغنى عن ذكر الألقاب عند ذكر أسماء الأعلام، إلا إذا كان اللّقب جزءا من الاسم الموضح ويغمض معنى الاسم أو يصعب من دون ذكره، أو يكتفى بتاريخ واحد عند ذكر التواريخ المتعلقة بالوقائع والأحداث التاريخية أو التراجم، كالتاريخ الهجري عند ذكر ما يتعلق بالمسلمين، والتاريخ الميلادي عند ذكر ما يتعلق بغير المسلمين"[1].

يثبت المؤلف في القول المعلومات غير لغوية عند الضرورة الملحة دون اختلال في توازن حجم المعجم اللّغوي، وهي حريّة في المعجم المدرسي على ألا تخرج عن ما هو متداول في المقرر الدراسي، خاصة إذا استعملنا قائمة الشيوع في الكتب المخصصة للمستوى الذي نقصده بالدراسة، فبذلك نثبت في المعجم الأكثر تداولا وشهرة، وننتقي تعريفا وجيزا يسد الفجوة التي تتخلل الجانب الموسوعي المقرر في الكتب التي يدرس بها.

إذن، حجم المعجم الذي يرومه المؤلف لا يتقيد بعدد الصفحات أساسا بل هناك أسباب أخرى نرقبها في قوله: "فمعيار ضخامته أو ثقله عدد مداخله قياسا إلى غرضه ونوعيته والمجموعة اللّغوية التي وُجه إليها، ثمّ في مدى ما في مادته من حشو أو محتويات خارجة عن وظيفته أو خارج عن متن اللّغة، هذا بالإضافة إلى حجم صفحاته ونوعيتها وكثافتها والغلاف وسماكته، وشكل المعجم الخارجي وكلّ ما لا ضرورة لوجوده فيه عامّة"[2]. بمعنى أنّ المعجم اللّغوي يلزمه توخي الحيطة في الإلمام بكلّ متطلبات العصرية في الصناعة المعجمية، واستعماله بقدر وحكمة حسب المستوى والفئة العمرية، ولا تكون المواكبة الانصهار والمتابعة بل الأخذ ما يكفينا لبلوغ النتيجة الإيجابية.

[1] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص167.

[2] المصدر نفسه، ص173.

ثمّ يخصّص المؤلف عنصرا آخرا يتحدث عن مادّة المعجم ونوعيتها، إذ يضمّ " الألفاظ التراثية، لأنّ "وظيفة اللّغة في بناء معجم، لا تكمن في مجالاتها الاجتماعية والأدبية والتقنية العلمية المعاصرة فحسب، وإنّما في مجالها التعبيري التراثي أيضا، أي ألا تكون العناية فيه مقصورة على العناية اللّغوية التي تصل القارئ بالحياة التي يعيشها ويحيا ظروفها وملابساتها وتفاعلاتها ويمارس أنشطتها اللّغوية الحية الفاعلة، وإنّما يجب أن تشمل هذه العناية وبصورة أساسية مماثلة العناصر التي تعمل على توثيق صلة القارئ بتراثه الفكري والإبداعي وتعينه على اكتساب ما ينمي أو يعمق من اصالة تفكيره وتعبيره، وتعينه على الربط الماضي بالحاضر، والتوفيق بين المستمد والأصيل وتأسيس جذور راسخة..."[1].

والمؤلف يقصد بالألفاظ التراثية التي حافظت على كيانها في الاستعمال عبر حقب زمنية متعاقبة، تحمل طابع الفصيح السلس المنقاد للعبارات، الحامل لتعدد المعاني وثباتها، القابلة للتحيين والتكيف مع المستويات والسياقات، المحافظة على الحضور في النصوص والدواوين، وليس الغريب والحوشي الذي تداولته القبائل في مدّ صحاريه واختلاف بطونها وخشونة سليقتها، وتعدد لهجاتها.

والمادة الأخرى المتعلقة بالألفاظ العامية والأجنبية التي وجدت حيزا في المعاجم العربية الحديثة، التي "تشمل الكلمات والتعبيرات أو الصيغ والتراكيب والاستعمالات اللّغوية العامية المحلية أو الإقليمية، والألفاظ والتعبيرات الدخيلة التي لم تأخذ مكانها من اللّغة القومية الفصحى بعد أصلا"[2] أي غير الموثقة والمعترف بها من قبل الهيئات العلمية الرسمية، لكن وردها يذمه المؤلف لعدة أسباب، منها: "تضخيم حجم المعجم والخروج عن صميم وظيفته، التي هي في الأساس الحفاظ على أصل اللّغة وصلبها وقوامها، كذلك الإقلال من محتوى المعجم من المفردات الأصيلة الفصيحة، والاقتصار على مجموعات ربما تكون غير كافية منها، وأيضا أنّ معظم الكلمات العامية والقطاعية أو الإقليمية المدرجة في المعجم لا تكون في العادّة واضحة المعاني مفهومة إلاّ في حدودها المحلية أو الإقليمية التي نستقي منها، لأنّها تفسر في المعجم وفق

[1] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص174.

[2] المصدر نفسه، ص177.

مفاهيمها المعروفة في أماكن تداولها وفي البلد العربي الذي يصدر فيه المعجم، وقد تختلف هذه الكلمات من حيث مدلولاتها واستعمالاتها من قطر لآخر...ينبغي أن نترك الألفاظ العامية والدارجة للمعاجم الخاصة باللّهجات المحلية...كما يفترض أن تترك المصطلحات التي تهمّ إلاّ فئات معينة من القراء أو قطاعات محددة من المتعلمين أو المجتمع"[1].

نلاحظ من القول أنّ المؤلف اختص المعجم بضوابط يحدّد فيها معالم المادّة تنحصر بين الألفاظ التراثية وبين الجديد الوافد أو المولد من البيئة العصرية، مشروطة بفصاحتها إن عربية كانت، وتحترم المعايير التي سنتها المجامع اللّغوية والمراكز المتخصصة فيما يخص الألفاظ والمصطلحات الدخيلة والمعربة، وأن نبتعد عن المحليات من الألفاظ، لأنّ البيئات العربية مختلفة وأفكارها متشعبة والإلمام بها صعب والتوفيق بينها أصعب.

ثمّ يضع المؤلف المنهج الذي ينبغي أن يستعمل في ضبط مادة المعجم، معرّجا على هفوات التي حصلت في المعاجم اللّغوية الحديثة، ويتعلق الأمر بالترتيب الخارجي، إذ يتنازعه منهجان، جذري ونطقي، أيهما يستعمل؟، فقد رأى المؤلف أنّ المنهج النّطقي " لا ضررا في تطبيقه في معاجم المصطلحات العلمية والفنية الخاصة، حيث ترجع طوائف كثيرة من المواد في هذه المعاجم إلى أصول أجنبية، لا جذور لها في أصل العربية لتعاد إليها، ولا مانع كذلك من تطبيق المنهج في معاجم الأطفال المبتدئين، حيث لا تتوفر لهؤلاء معرفة كافية بكيفية إرجاع الكلمات إلى أصولها...ولا مشاحة في التوفيق بين المنهجين في المعربة التي حدث لها إعلال أو إبدال فتبدلت صورة نطقها أو كتابتها، فتكتب حسب نطقها ويحال إلى أصلها...ومثل الكلمات العربية التي تأتي على صور واحدة نحو: هب، طالما، هلمّ، رجل، والتي ليس لها أصول معروفة، نحو: منطاد، محارّة، أو تلك التي يكون جمعها من غير لفظها، نحو: امرأة، والناس"[2].

إذن، المنهج الذي اختاره المؤلف في الترتيب الخارجي يستعمل حسب المراحل العمرية ودرجة النضج اللّغوي للمستهدف بالمعجم، فيقتصر المنهج النطقي على المعاجم العلمية الخاصة ومعاجم المبتدئين، الذين ليس لهم دراية بالميزان الصرفي، والتوفيق بين المنهجين في

[1] المصدر نفسه، ص177-ص180.

[2] ينظر: المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص182ص183.

المعاجم المتوسطة في بعض العناصر الخلافية، نحو: الألفاظ الأجنبية المعربة مع إحالتها إلى أصله وبعض الألفاظ القارة غير متغيرة المبنى أو تلك التي لا يُعرف لها مفرد من جمعها.

ينتقل المؤلف عقب المنهج إلى وضع تصور لطرق التفسير والشرح الواجب التقيد بها في صناعة المعجم، وخاصة المعاجم الموجهة للمتمدرسين والطلاب، بعد إثارته بعض الانتقادات للمعاجم العربية الحديثة، التي أصابها خلل في هذا الشأن أو القضية، استشف منها بعض الشروط منها: تحري الدقة في تفسير الكلمات وشرح معانيها المختلفة في المعجم الحديث، مع الإشارة إلى معانيها الاصطلاحية، وإلى فروع المعرفة أو الفنّ الذي تستعمل فيها على أن تتجاوز ذلك حدود الدلالة المركزية للاصطلاح والقدر المشترك من مفهومه، ولا يبالغ في استقصاء المعاني الاصطلاحية المتداولة بين فئات المتخصّصين فقط أو المستعلمة في حدود ضيقة...وينبغي ترتيب معاني الكلمة، وعرضها بنحو متدرج لا يحتاج القارئ معه إلى كثرة التفتيش والبحث وبذل ما يمكن أن ينفره ويبعده عن المعجم من الجهد والوقت"[1].

ثم يقدم اقتراحه للتخلص من هذه المشكلات، بقوله "إنّ النهج الأمثل في ترتيب المعاني في الحقيقة هو الأخذ بمستوى شيوع المعنى وكثرة ذيوعه، والتدرج في عرض معاني الكلمة الواحدة بالابتداء، بأكثرها تداولا وأقربها من الاستعمال الغالب فما دون ذلك. فالتذوق والاستعمال والقرب من الأذهان هو المعيار في التقديم والتأخير. ويقصد بالشيوع هنا كثرة تداول المعنى أو استعماله في الوقت الحاضر من قبل الكتاب والأدباء وفئات عامّة من المثقفين أو طوائف كثيرة مميّزة منهم، وشيوعه على مستوى القومي العام، وليس على المستوى الإقليمي أو المحلي المحدود...ومن هنا تأتي ضرورة الاعتماد على قوائم شيوع الألفاظ واستعمالاتها المختلفة، والتي يفترض أن يتم إعدادها وفق إحصائيات دقيقة، يقوم بها لغويون مختصّون على مستوى العالم العربي"[2].

[1] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص190.

[2] المصدر نفسه، ص191.

إذن، المنهج المتبع في تفسير المواد عليه أن يلتزم مبدأ الدقة والتدرج في تحديد المعاني وتصنيفها وفق استعمالاتها المختلفة وحقولها العلمية والفنية-إن وجدت-، والتحاكم في إثبات المعنى إلى درجة شيوعه وتداوله في الرقعة الجغرافية القومية، لدى كتابها ومثقفين وغيرهم، والأمر لا يتأتى بالإيجاب إلاّ إذا لجأنا إلى إنجاز قوائم شيوع المفردات أو الألفاظ يضطلع عليها فئة من اللغويين في كلّ منطقة عربية بعمل موحد، لمتابعة الألفاظ وتغيرات معانيها واختيارها بعناية.

الأمر الآخر في سياق حديثه عن المعجم المرجوّ، هو قضية الاستشهاد أو الشواهد التوضيحية السياقية، الذي يعمل على "تحديد أو تعيين معنى الكلمة وعلى وصف توزيعها الدلالي، بما يحتويه من قرائن لفظية أو معنوية مختلفة، وبهذا يكشف عن الطريقة أو الطرق المختلفة التي يمكن بها أن تستعمل الكلمة في نطاق التركيب أو التعبير بعد أن يعرف معناها المفرد"[1]، ومن ضوابط التي يتوخاها المعجمي ويلتزم بها هي:

"أ-أن يكون وافيا بالمعنى، مشيرا إلى تغيّره واختلافه، إن كان قد تغيّر واختلف.

ب-أن يكون مع كفايته قصير العبارة، لئلا يصرف القارئ عن الهدف الأساسي.

ج-أن يكون سهلا سليم الصياغة، سلس المعنى، بحيث لا يشكل صعوبة لغوية جديدة.

د-أن يكون صافي اللّغة، نقيّ الألفاظ فصيحها، ليزيد من ارتباط القارئ باللّغة الفصحى المهذبة.

هـ-أن يكون رشيقا العبارة، بعيدا عن التكلف، ليجذب القارئ ويشدّه فيأنس الألفاظ ويتلقنها بيسر.

و-أن يكون ثريّ المعنى، خصب الفكرة، ليضيف إلى الفائدة اللّغوية فائدة علمية أو ثقافية تعمل على إثراء عقل القارئ.

ز-ألا يكون بعيدا في مضمونه عن محيط الدارس أو القارئ وعن أجواء حياته العلمية، ولا عن مستواه العقلي والمعرفي، ليتمكن هذا الدارس أو هذا القارئ من استيعاب هذا المضمون ومن التفاعل معه، ويدرك ارتباطه به وبواقعه الفعلي.

[1] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص192.

ح-أن يُمثّل المعنى أو يجسده تجسيدا أمينا، سواء أكان هذا المعنى فنيا أم أدبيا أم عرفيا عاما..."[1].

نلاحظ أنّ المؤلف تصوّر كنه الشاهد التوضيحي، الذي ينتمي إلى طرق الشرح المساعدة وما يرمي إليه وأشار إلى نوعيته، ثمّ ضوابطه يمكن إجمالها تلخيصا في قضية تحديد المعنى بدقة وتحري مقدار الطول والقصر حسب الحاجة والضرورة، والمستوى اللّغوي الذي يطلب الفصيح والشائع وأن يكون شاخصا في الواقع، وكذلك متانة في تركيبه.

ومن مجموعته كذلك الشواهد الصورية، التي تعدّ أدوات ترجمة المعنى وتقريبه إلى القارئ، خاصة تلك الماثلة في عالم الأشياء والموجودات، إذ تتشخّص " من حيث الشكل في صور (فوتوغرافية) أو رسوم ملونة أو غير ملونة، لأشخاص أو أشياء وأماكن وأدوات منظورة ومشاهد، كما يمكن أن تكون أرقاما وأشكالا هندسية وخطوطا مظللة أو غير مظللة، أو تكون رسوما بيانية وخرائط ووسائل أخرى...كذلك لوحة توضّح محاور لغوية كاملة تشتمل على عدد من المدلولات كصورة جسم الإنسان توضع لتوضيح أعضائه، أو صورة الرأس وحده ترد لتوضيح ما يشتمل عليه من حواس أو أجزاء، أو لوحة تشتمل على مجموعة من الحيوانات"[2].

ولما كان للشواهد التوضيحية ضوابط أو شروط وجد للشواهد الصورية ضوابط وسلبيات، فمن ضوابطها أن تكون في حدود المعقول من حيث مقدارها وأحجامها وتأتي حسب الحاجة، نحو: مصطلح غائب عن الأنظار أو شيء في عالم الموجودات، وكذلك فضّ إشكال بين معنيين وغيرهما أو ملحقات موسوعية تلتمس ما هو وارد في اهتمام الفئة المستهدفة وفق المستويات التعليمية والرتب الثقافية.

ومن سلبياتها: "الإكثار منها يضفي على المعجم صبغة تجارية منفردة أحيانا، إذ يوحي ذلك للقارئ باستغلال اللّغة للابتزاز والكسب المادي ويحسس بنوع من الفضفاضية وضلالة القيمة العلمية للمعجم...تصرفه عن البحث إلى الترفيه والبهرجة وتيهان خياله في الألوان والرسوم...تزيد من حجم المعجم وتثقله ممّا يؤول إلى غلاء ثمنه ومن ثمة العزوف عن

[1] المصدر نفسه، ص193.

[2] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق ، ص195ص196.

اقتنائه...أحيانا تؤدي الشواهد الصورية إلى الخلط والتشابك بين المعاني وتصور مفاهيم الخاطئة، شاهدها بعض المعاجم الحديثة من مثل «القاموس الجديد-الألفبائي» الذي وضعه الجيلاني بن الحاج يحي وزميلاه"[1].

لاشكّ أنّ تُبلور المعنى وتُقرّبه للقارئ، خاصّة لدى محدودي الفهم وكثرة الاطلاع، وورودها في ملحق واجب لتحقيق الجانب الموسوعي وترسم صورة على النظام البيئي للمستهدف وتفتح آفاق عن بعض الأنماط التي تحتك تاريخيا ببيئته أو تحمل رموز علمية مهمّة، وإثباتها في متن المعجم لازم من الناحية التعليمية، خاصّة تلك المتعلقة بألفاظ الحضارة من أدوات وأجهزة ووسائل، وكذلك عن بعض الحيوانات المغمورة وبعيدة المنال في ورودها عيانا، وأحيانا استعمال الصورة المركبة على نحو ما نراه في النصوص، نبرهن بها على شاهد تمثلي كي نحدث ألفة بين القارئ أو المتعلم مع المعجم، يتوافق مع الكتاب المدرسي والتلميذ.

ويذيل المؤلف مبحثه الذي يتناول كيفية إنجاز معجم جديد ينسجم مع متطلبات الصناعة المعجمية العصرية، بقضية الطباعة والإخراج، التي كثر الكلام فيها لدرجة لا تقل أهمية على القضايا السابقة، لما تحمله من نواحي نفسية واجتماعية، لأنّ "سوء في الطابعة أو التصوير أو رداءة الورق وظهور الكلمات باهتة أو مشبعة بالحبر بنحو تختلط أو تتشابه الحروف أو حركات الإعراب والنقط الموضوعة عليها إلى درجة لا تتميّز فيها لا الحروف المعجم...ممّا يشكّل عقبة أمام الناشئ وأمام من ليس له خبرة أو ممارسة كافية في استخدام المعجم"[2].

لذلك "ينبغي إبراز المداخل في المعجم بالأشكال أو الألوان الطباعية مميزة من الشروح التي تتعلق بها، لتكون قريبة المأخذ جلية في الأذهان، ويقترح أن تميّز المداخل باللّون الأحمر الغامق والبنط البارز...أن ينتقى للمعجم ورق جيد ناصع صقيل، لا ينضح فيه الحبر ولا يكشف ظاهره عن باطنه ولا تنفرش الحروف على سطحه...إلاّ أنّ اللون الأصفر المائل إلى البياض أو (السكري) غير اللامع أو (المطفأ)...يمكن أن يكون أكثر هدوء وإراحة للقارئ"[3].

---

[1] ينظر: المصدر نفسه، ص196ص197.

[2] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، ص200.

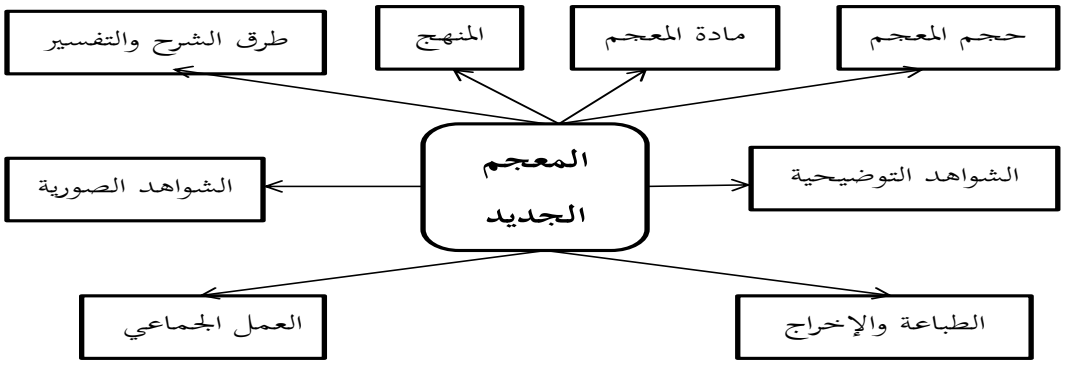
[3] المصدر نفسه، ص202.

إذن، تتضمّن الطباعة والإخراج عند المؤلف في بروز الخط وأشكاله ونوعية الورق ولونه وهندسة الصفحات لتنظيم المعلومات، وما أجمل الختام الذي أورده المؤلف، الذي يكفينا أن نتخذه قدورة في مسار إنجاز المعجم، بقوله: "إنّ معيار الحسن والجمال هو التوازن والاعتدال والتلاؤم والانسجام"[1].

ونحن نقول: نعم، حسن في الأداء للمعجمي، وجمال في إخراج المعجم والتوازن في اختيار المادّة المعجمية، واعتدال في سرد المعلومات وتلاؤم في بين اللّفظ وشرحه، وانسجام بين المعنى وشاهده.

والقضية المعجمية التي ساقها المؤلف بوسم «نحو عمل جماعي في إعداد المعجم»، تخصّ فريق العمل الذي ينبغي أن يضطلع على صناعة المعجم بكل أنواعه ومستوياته، التي انتفى إن جزئيا و إن كليا في المعجم العربي، إذ ينبغي-حسب المؤلف-"أن تتولى وضع هذا المعجم جهودا مشتركة موسعة وتتعاون على إخراجها لجان علمية وفنية متخصصة مدربة كاملة الأعضاء، تتوزع المهام وتتقاسم الأعباء، وتعمل على محاور متعدّدة وفق نظام محكم دقيق متناسق متكافل الجوانب متكامل الشروط، وتحت إشراف منهجي سديد من قبل المؤسسات اللّغوية القومية، وفي إطار وثيق مع الجامعات ومراكز ومعاهد البحوث العلمية والدوائر الثقافية والمؤسسات القومية والقطرية ذات الصلة وتحت رعاية ودعم مادّي ومعنوي من قبل الدول"[2].

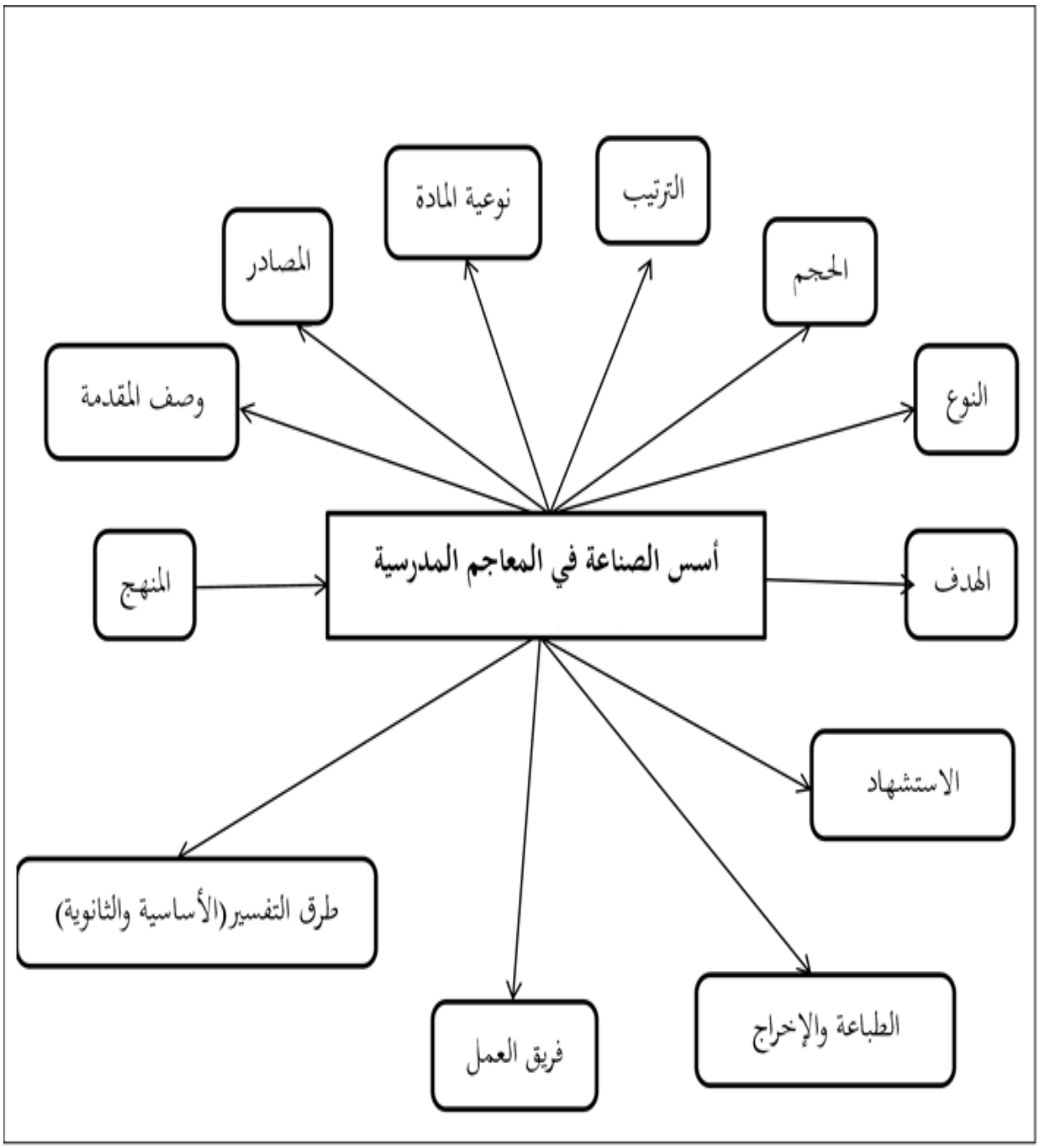
وما جنيناه من الكتاب يكفينا كمّه أن نضعه في مخطط تلخيصي على النّحو الآتي:



[1] المعجم العربي، رياض زكي قاسم، ص203.

[2] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق،ص204ص205.

كل هذا نحصيها اختصارا يشمل الأسس المعجمية في الصناعة المستخلصة من وصف المعاجم ممثلا في الشكل-1- الآتي:



ب–الأجنبية:

initiation à la lexicologie française(de la néologie aux dictionnaires, François Gaudin-Louis Guespin

الكتاب يتحدث عن أهم القضايا في متن المعجمية الفرنسية، استفتح بمقدمة تاريخية، "تناولت بوادر النشوء للمعجم الفرنسي، الذي اقتصر في بدابته على المكنزات أو معاجم الموضوعات، وبعده القائم على المقابل اللاتيني–فرنسي أو ما أضحى يسمى معجم ثنائي اللّغة، لأنّ فرنسا ازدوجت فيها لغتان، واحدة للجنوب من العهد الروماني واللاتيني وأخرى للشمال؛ أصلية، ألفه Robert Estienne سنة 1543 بتعداد 675 صفحة مصنّفة في عمودين، وآخر فرنسي–لاتيني سنة 1539 ثم توالت بتوسع في تنوع إلى اكتمل البناء في معجمي Larousse و robert بداية من القرن السابع عشر للميلاد"[1]، فهي مؤشرات اقتضت التعريف بالكتاب قبل الولوج إلى التفاصيل المعجمية التي ينبني عليها الأساس الداخلي أو في المعجم.

والمهمّ عندما تناول المعجم العصري ومقوماته وأسبابه، الذي استدعى "المعجم المدرسي في غرته للوصول إلى الغاية التربوية الذي مثله petit Larousse الذي ضمّن 199011 مدخلا، petit Robert بـ: 250000 مدخلا"[2]، ثمّ يذهب ليعالج المتن المعجمي بالحديث عن المادة المعجمية (Nomenclature)، والبنية الكلية (Macrost ructure) ، والبنية الجزئية(Microstructure)، إذ يقول تساوقا في التعريف: " المادة المعجمية هي قائمة من بنيات أو كلمات أو مفردات والعناصر المعلوماتية الملحق بها، وكذلك المحدد لدرجة المدخل وشهرته...والبنية الكلية في المعجم هي ترتيب المادة المعجمية، إذ نقوم بجمع الوحدات المعجمية المختارة وتوزيعها بشكل منظم، (وهذا ما يسمى في العربية بالترتيب

[1] *initiation à la lexicologie française(de la néologie aux dictionnaires, François Gaudin-Louis Guespin, p16-p59.*

[2] المرجع نفسه، ص99

الخارجي)...البنية الجزئية: هي معالجة المعلومات وترتيبها في المعجم، (وهو ما يسمى في العربية بالترتيب الداخلي)"[1].

ثم يتناول المشترك اللّفظي(*polysémies*) والمجانس اللّفظي(*homonymes*)، ويعطي تصوّره لكلّ منهما مع التمثيل من واقع اللّغة الفرنسية، الذي ينطلق من تحليل دلالة المادة المعجمية وقد يتسبب في فوضى تحديد المعنى، ويمثّل بالجملتين الآتيتين:

Le vieil homme décline de jour en jour

Je décline ta proposition

فالفعل الأول لازم(vi)، وظيفته الدلالية هي الزوال والكبر للشيخ، والثاني متعدّ(vt)؛ وظيفته الدلالية رفض العرض، وهو مصطلح اقتصادي أو إداري، خلافهما يكمن في تعدّد نوع الفعل وتعدّد معانيه دون وجه الشبه في الدلالة، وكذلك الحال في (*Demoiselle*) =(*Femme célibataire*) و(*outil de paveur*)"[2]

نلاحظ أنّ المجانس اللّفظي يكاد يتفق في اللّغتين العربية والفرنسية، إذ هو تغير في المعنى بهيأة شكلية واحدة، دون وجود علاقة بينهما، نركن إليها في بحثنا لتجاوز كلّ الاحتمالات التي تعترض تقديم المعلومات في المعجم.

ولما يورد المشترك اللّفظي ليميزه على المجانس اللّفظي، نراه يورد مثال(Hommes) في الجملتين الآتيتين:

Il y a six milliards d'hommes sur la terre et

Il y a six milliards d'hommes et de femmes sur la terre

فالأول تعني أيّ إنسان مطلقا على الأرض، والثانية تعني الرجال حسب الجنس، إذ جرى الخلاف في تصنيفهما في المتن، فضمنهما Le robert méthodique بمدخلين،

[1] *initiation à la lexicologie française(de la néologie aux dictionnaires, François -p116113Gaudin-Louis Guespin, p*

[2] المرجع نفسه، ص108-ص112

le Nouveau petit robert بمدخل واحد بمعان متعدّدة"[1] ، وإصابة الصحة في تصنيفهما في مدخل واحد.

القضية المعجمية التي تناولها الكتاب هي تنظيم البنية الجزئية(***Organisation dede la microstructure***)، إذ يورد المدخل ثمّ تقدم المعلومات التالية:

1-المدخل(***L'entée***): يأتي بجميع الأزمنة وبمختلف الأنواع؛ بسيط، مركب...المعلومات الصوتية(***prononciation***): الكتابة الصوتية الصحيحة للمدخل برموز نجدها مباشرة بعده.

2-تصنيف رتبة المدخل (la catégorie grammaticale): اسم(n)، فعل(v)، صفة(adj)، ظرف(adv)، التذكير والتأنيث(f ou m)...

3-المعلومات التاريخية: (la rubrique historique): أول ظهور للكلمة، أو بداية شيوعها.

4-التعريف(définition)

5-المعلومات عن الاستعمال(les conditions d'usage): يعطى المستوى التداولي للمدخل، من حيث سياقه الاجتماعي والثقافي.

6-الإحالة المعجمية(les renvois lexicaux): إحالة الوحدة المعجمية إلى ما يجاوره في المعنى أو ما يضادّه لتوضيح المعنى وتبيان أنظمة العلاقات في المعجم"[2].

ثم يتبع بالحديث عن "التعريف(Définition) لأهميته في شرح المعنى، وعلى أي أساس يقوم، بمراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية، ويحرص على تفادي الدقة والواقعية الاستعمالية، وتقريب المفاهيم بأيسر سبيل وتعداد علائقي مختصر حسب الطلب، وفي نفس السياق يعطي بعض الصعوبات(une impossible définitions) التي تعترضه، من ذلك التنوع المرجعي للوحدات المعجمية، التي تحمل من كلّ لون وعلم وفن، ومن كلّ تداخل

[1]. *initiation à la lexicologie française(de la néologie aux dictionnaires, François Gaudin-Louis Guespin, p123p124...*

[2] المرجع نفسه، ص108-ص112.

معرفي ولغوي، يقتضي توخي المنهج التعليمي في تجانس الكلمات المكونة له.

ومن الأنواع التي يتضمنها التعريف بالمرادف (définition par équivalent)، والمقصود به الشرح بالمرادف، والتعريف الصرفي الدلالي(définition morpho sémantique)، بتحديد الصيغة الصرفية للكلمة وما يصحبهم من تحديد معنوي، والتعريف بالعبارة الشارحة (les définitions phrasique) أو أكثر من كلمة، لأنّ العبارة كما قيل هي الأداة السلسلة للحصول على الفهم، والتعريف الاشتمالي أو إثبات العلاقة الجزء بالكلّ أو العكس(les définitions partitives)"[1].

بعد ما أنهى التعريف تطرق للفرق بين الشاهد(citation) والمثال(exemple) الذي كثر التداخل فيهما، إذ المثال يعمل على توضيح المعنى بأساليب في المتناول، حركية الاستعمال يصنعه المؤلف حسب مقتضيات النظام الاجتماعي والمستويات التعليمية.

ثانيا–الدراسات المتخصّصة في صناعة المعجم:

وأهمّ كتاب بني عليه ويبنى عليه في الصناعة المعجمية وسنبني عليه قليلا أو كثيرا هو «صناعة المعجم الحديث» لأحمد مختار عمر، إذ يعطي تصورا شاملا لصناعة المعاجم أي كان نوعه، فمؤلف استهل بحثه بترسيم معنى المعجم وفصله عن غيره من المسميات وتعريج على القديم ثم التعقيب على الحديث، مشيرا إلى أهمية الصناعة المعجمية والبحث فيها متمثلا ذلك في الجهود المؤسسات الغربية، خاصّة في تنافس لظفر بالريادة المعجمية مستغلة كلّ الوسائل الورقية والرقمية لتعجيل التقدم وحصر الصعاب، يليها تحديد موقع الصناعة المعجمية من خريطة علم اللغة الحديث.

ويخصّ فصلا يبرز أنواع المعاجم اللفظية والمعنوية وترتيباتها والتمثيل لها في اللغة العربية واللغة الإنجليزية، وبعدها المعجم من حيث العموم والخصوص، والتعدد والثنائية والأحادية، والمعجم من حيث المرحلة العمرية والمستوى التعليمي، ومن حيث الحجم؛ نحو: صغير، كبير، وسيط، جيب، وكذلك من حيث الفترة الزمنية؛ الآنية والتاريخي والتأصيل، ومن حيث المعيارية والوصفية، والقومي والأجنبي إلى المعجم المدرسي ويختم الفصل بشكل المعجم.

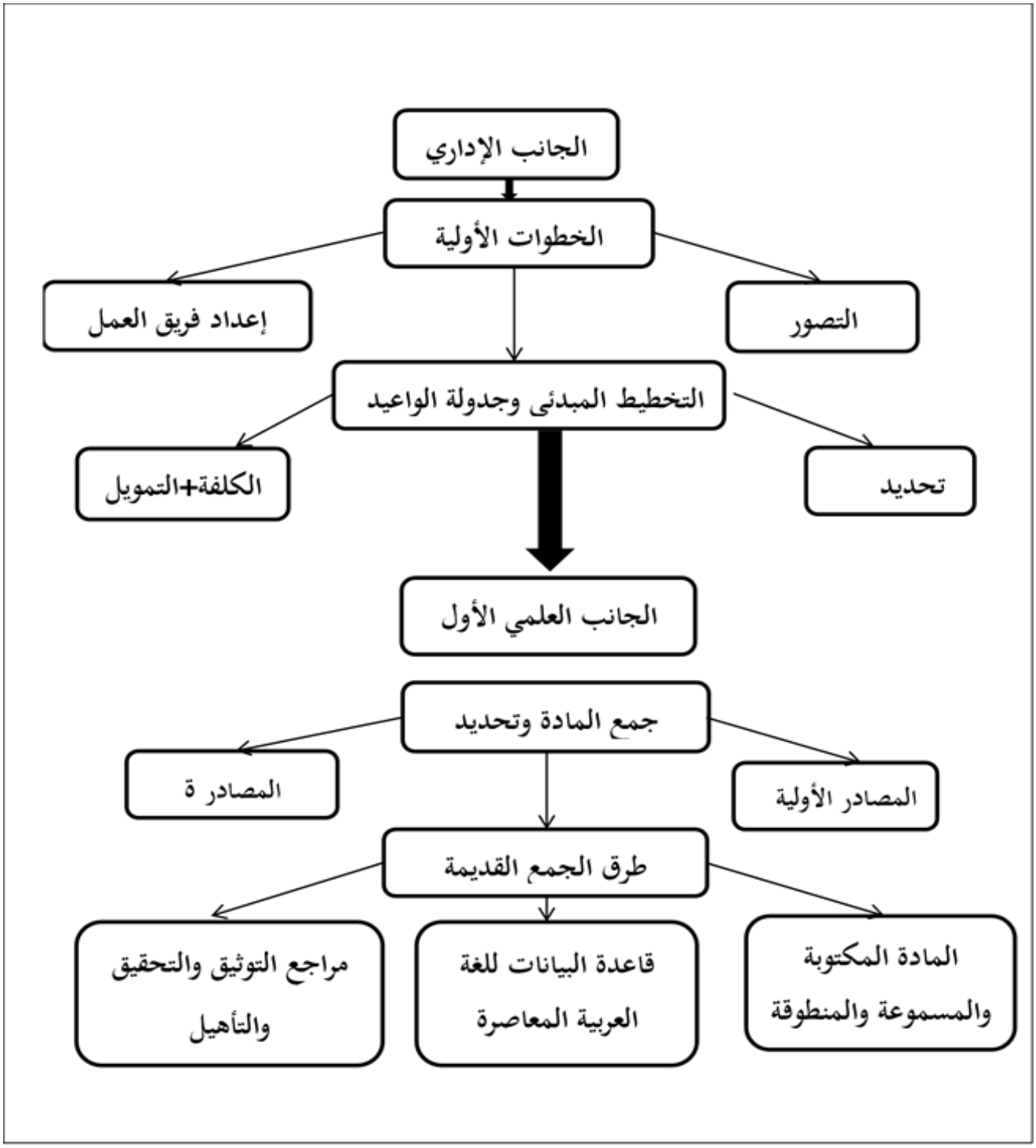
[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 2009م، ص140–ص152.

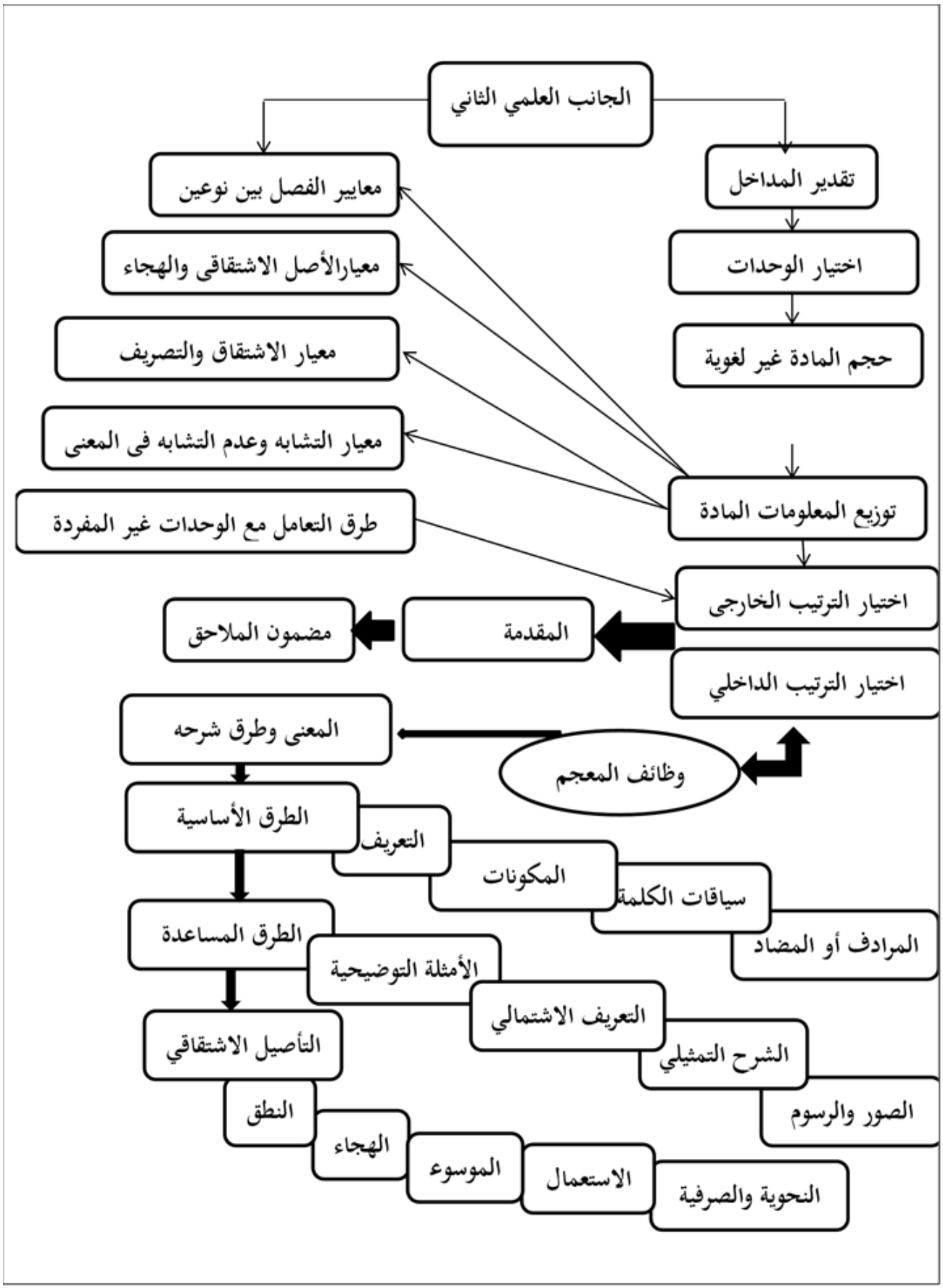
ليدخل المعجم حيز التنفيذ ببسط خطواته الإجرائية وهذا ما نحتاجه في صناعة أي معجم مهما كان صنفه، ممهدا ذلك بتصور المعجم، وتكلفته ومُموّله ذاكرا مزاياه الربحية عن غيره من المصنفات ومستشهدا بما حقّقه أكسفورد ولاروس... ثم يُحدّد التخطيط والفترة الزمنية كلّ حسب غرضه وهدفه يصاحب ذلك الإعداد الأمثل لفريق العمل واختيار كفاءته وثراء تخصّصاته المحدّدة والمطلوبة في العمل التي يتعداه إلى ما هو غير لغوي مع تمكينه من تكوينات مستمرة، ومركزة في المجال من قبل أهل الاختصاص ثم إعطاء الخريطة العملية بتمثيل ذلك برئيس التحرير والمحرّر و المحرّر الفني والمحرّر الإيتيمولوجيا، ومخطط المعجم وإضافة لبعض النماذج المعترض لفريق العمل.

بعد ذلك يشقّ طرق العمل الفعلي بجمع المادة ومصادرها مبتدأ بالعمل المعجمي العربي القديم وطرق جمعهم، وأهمّ الطرق الحديثة، مقننا المصادر الأولية(الأساسية) ثم المصادر الثانوية يليها المصادر الرافدة، لما لها دور في التوثيق والتأهيل والإثراء منبها على الجمع الميداني ومؤهلات صاحبه، ملحّا على ضرورة قاعدة بيانات للغة العربية المعاصرة وما تحويه من مادة مرتبطة بمصادر تأليفية مجسدة في الكتب المدرسية وغيره لمؤلفين كبار، والقصص وينطبق كذلك على الدواوين الشعرية والصحف والمجالات وما قدم ويستحسن استعماله وإنجازات المجامع ...

وبعد إنهاء للعمل سالف الذكر يتعرّض للصعاب التي قد تقف ويقف عليها الصانع لا محالة ومفاتيحها، من مثل: تقدير عدد المداخل، البوليزيمي والهونونيمي ومعايير الفصل بينهما، ومعيارا الأصل الاشتقاقي والهجاء، وإعطاء لمحة التصاحبات اللفظية والكلمات المركبة والتجمعات المركبة والتعبيرات السياقية والطرق تعامل معها، ومعيارا التشابه أو عدم التشابه بين معنيين، ومعيار التصريف والاشتقاق، وكذلك أنواع الترتيب(الداخلي والخارجي) وكيفية توزيع المداخل، و عناصر المقدمة والملاحق...وتعرف على نوع المعلومات النحوية والصرفية والإشارة إلى درجة استعمال اللفظ وسياقها ومقدار المعلومات الموسوعية، لينقطع إلى جهود أخرى وتصورات هي من صميم الصناعة المعجمية بإشراك الميكنة لمواكبة التقدم وتسريع مدة الإنجازات.

ويضيف على ما سبق في الصناعة تحديد وظائف المعجم ركيزتها طرق الشرح وأنواعها الأساسية والثانوية، إذ تفرّغ للتعريف لما له من شأن في المعجم وفصل فيه على حسب نوعية المادة وحقلها اللغوي أو المعرفي، مبينا جميع إشكالاته وتحديد مكان النبر وضبط النطق وبيان الهجاء، يكفينا فائدة من هذا الجهد لا يستنجد به كل باحث ودارس ومتخصص وصانع، يشمل كلّ كبيرة وصغيرة أو عثرة تلقى الصانع المعجمي أي كان هدفه ونوع المعجم والفئة المستهدفة، فهذا مثال للتمثيل والمفصل سنعود إليه لتصور معجمنا المدرسي لهذا المستوى. وأخير نجمع المهمّ ما شمله المعجم ونُضمّنه في المخطط الآتي:


الجانب الإداري
الخطوات الأولية
إعداد فريق العمل
التصور
التخطيط المبدئى وجدولة الواعيد
الكلفة+التمويل
تحديد
الجانب العلمي الأول
جمع المادة وتحديد
المصادر ة
المصادر الأولية
طرق الجمع القديمة
مراجع التوثيق والتحقيق والتأهيل
قاعدة البيانات للغة العربية المعاصرة
المادة المكتوبة والمسموعة والمنطوقة


الجانب العلمي الثاني
تقدير المداخل
اختيار الوحدات
حجم المادة غير لغوية
معايير الفصل بين نوعين
معيارالأصل الاشتقاقى والهجاء
معيار الاشتقاق والتصريف
معيار التشابه وعدم التشابه فى المعنى
طرق التعامل مع الوحدات غير المفردة
توزيع المعلومات المادة
اختيار الترتيب الخارجى
المقدمة
مضمون الملاحق
اختيار الترتيب الداخلي
المعنى وطرق شرحه
وظائف المعجم
الطرق الأساسية
التعريف
المكونات
سياقات الكلمة
المرادف أو المضاد
الطرق المساعدة
الأمثلة التوضيحية
التعريف الاشتمالي
الشرح التمثيلي
الصور والرسوم
التأصيل الاشتقاقي
النطق
الهجاء
الموسوع
الاستعمال
النحوية والصرفية

الفصل الثاني: الندوات المخصّصة في المعجم المدرسي

أولا–الندوة الأولى: الندوة الدولية التكوينية حول المعجم المدرسي: مادّته وآليات صناعته

وأهم ندوة تغنينا عن كثير من الملتقيات ضمّت مجموعة من البحوث المتخصّصة أو مقالات خطّت للمعجم المدرسي بعض جوانب صناعته وعالجت كثيرا من الصعوبات، ما قام به مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية في جامعة الجزائر 2–بوزريعة، بندوة دولية تكوينية منعقدة يومي 10 و11يناير2009م نحصيها بالشرح والتحليل ثم تقصّي المفيد ما سندرسه في رسالتنا:

البحث الأوّل: مواصفات المعجم المدرسي لطاهر ميلة[1]

استهله بلمحة تاريخية عن بذرة المعجم المدرسي ومراحل تطوره معرجا على جهود العرب، وما تفتق عند الغرب من ازدهار بتلاقح العلوم وتعاضد البحوث مثبتا العوامل التي رقبتها، وصحّحت مسارها حتى تهيأت لتلبية الحاجة المستمرة وتوصيل المعلومة بأفضل السبل والوسائل التقنية والمعلوماتية، ثم يطرق بعدها أهمية المعجم ووظائفه وما لها من فائدة ثقافية وحضارية، وصورة عاكسة لأفكار الشعوب والأمم وتحصيل المعرفي والعلمي، ويأتزر المتن المدرسي ومنهجه تكميلا ومساعدة ويصحب المتمدرس في حلّه وترحاله وتسمو موسوعته وتنعكس على تعبيره وتواصله، ليعطينا تصورا عاما للمعجم المدرسي وجهة المتعلم ويتأتى "بإعداده على أساس حاجة المتعلمين في تلك المراحل التعليمية التي يدرسون فيها، وعلى أساس دراسة المشكلات اللغوية التي تعترضهم أثناء الاختبارات، وبالاعتماد على البرامج التربية والكتب المدرسية المقررة بغرض مراعاة النمو اللغوي لهؤلاء المتعلمين"[2].

وأن يتميز المعجم المدرسي بالوضوح في المادة وتدقيق معانيها وترتيبها، مراعية للحاجة المعرفية والمرحلة العمرية وبساطة الأمثلة مختارة، وكذلك أن يُحيّن باستمرار بإضافة والتدقيق،

---

[1] ينظر: مواصفات المعجم المدرسي، طاهر ميلة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد 16، ص13–ص32.

[2] المرجع نفسه، ص25.

مواكبة للمستجد والطارئ والعناية بالإخراج وإدخال المعلومات الموسوعية، ثم يلج إلى الركن التطبيقي للصناعة؛ من تحديد مصادر المادة ومقداره ومعيار انتقائها وما يناسبها من ترتيب ينسجم مع الجانب الاكتسابي، وما قانون التعريفات فيها تلميحا ببعض الجوانب، وأخيرا نوعية الأمثلة والشواهد.

المستخلص من المقالة إعطاء بذرة عن جوانب الصناعة المعجمية المرحلية، تأسّست بالمدونة وعناصرها وتعداد مداخلها القابلة لموافاة المستوى والآنية الاستعمالية، وقانون التعريف ومبدأ صياغته ونوعية الأمثلة والشواهد المستوفية للنمو الوقتي والفكري.

البحث الثاني: وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي لعبد الغني أبو العزم[1]

يستهلّ مقالته بتصوّر المعاجم المدرسية وهيئتها التي تنفرد بها عن غيرها من تواليف ومجمل صناعتها ومضمونها، ثم يُقنّن لمعجم الطفل في مرحله الأولى وملامحه الصناعية من حيث حجمه وعدد مداخله، فيقول: "تختلف معاجم الأطفال من حيث الكمّ والشكل، منها ما هو مُخصّص للسنة الأولى إلى السنة الثانية إلى ثالثة، وهي غالبا ما تحتوي على عدد محدود من الكلمات، ما بين 70 و200كلمة، وتحمل العناوين التالية: كلمات أولى، أو كلماتي الأولى...وهذا يفتح المجال لمعاجم أخرى تضمّ عددا من الكلمات ما بين 500 إلى 1000كلمة تحمل عناوين مختلفة: المعجم المصوّر، معجمي الصغير، معجمي الأول..."[2]، أمّا عن المضمون فمحتكم للبيئة والواقع اللساني الميداني المنحصر ما بين الرصيد المنزلي والمجتمعي وما يُسنّ في المراحل التعليمية الأولى، كل حسب طبيعته.

وكذلك يتناول المادة اللغوية لمعجم طفل الروضة ومحدداتها في الاستعمال، وحقلها الدلالي المستمدّ بالدراسات الميدانية؛ نحو: "الإنسان، أعضاؤه، ملابسه، أدوات اللّعب، الأدوات المدرسية المنزلية والبيئية، مختلف خضر وفواكه، أنواع الأطعمة، موجودات الطبيعة

[1] وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي لعبد الغني أبو العزم، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م.

[2] المرجع نفسه ، ص24.

..."[1]، منهيا بأهميته أي المعجم المصوّر وأثرها في التكوين وتهيئته لمرحلة تالية. أمّا معاجم مرحلة التعليم الأساسي فتناولها حسب تدرّجها الدراسي.

ويواصل كلامه في معاجم مرحلة التعليم الأساسي مجزأة إلى مرحلتين؛ معجم السنة الأولى من التعليم الأساسي المكمّل لمعجم الروضة في صناعته، إذ يضم مادة في حدود 1000 إلى1200 كلمة، وهنالك نماذج شتى منها لا تخرج عن مسميات" الألبسة والأطعمة والحيوانات والنباتات والحرف والحياة اليومية، هذا بالإضافة إلى أنّ عددا كبيرا من المفردات يأخذ معناها بما يقابلها من مفردات أخرى أو ما يعارضها...وهناك معاجم تضمّ مشتقات المادة اللغوية انطلاقا من جذرها للإحاطة بعدد محددّ منها خرج، خروج، مخرج، أو ما له علاقة بمدخل ما، مثل: نخلة، عسل، خلية، أو مستشفى، ممرض، مريض، ممرضة، دواء، سيارة الإسعاف...وهناك نموذج آخر يعتمد على جملة بسيطة لكلّ مدخل تشرح من خلال سياقها ودون إيراد أي شرح لغوي لها"[2].

أما معجم مرحلة التعليم الأساسي "فتحصر مادته في حدود 5000 أو 5500 مفردة حسب المحيط اللغوي، تنتقى من الرصيد اللغوي الأساسي، يهدف إلى التمكّن من البحث وقراءة الشيء المبحوث عنه ويريد معرفته، يكتفى فيه بالصورة والجملة التي يرد فيه المدخل، لتأتي المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي التي لا أثر لها عند العرب وذاعت في الغرب، فتشمل حوالي 10000 و16000مادة، و17000 أو 20000مدخل...وينتهي بحلّ منهجي لوضع المعاجم المدرسية محيلا إلى المادة العصرية ومصادرها التي تستقى منها"[3].

نلاحظ أن الباحث ممن له باع في تصوّر صناعة المعجم مدرسي، ركّز على معجمي الروضة والتعليم الأساسي، إذ بلورهما بتحديد المادة وحقلها المعرفي وعدد المداخل ومصادرها الأساسية، منهيا ذلك بتصوّر منهجي من شأنه أن ينهض به بمعجم مدرسي عصري يواكب

---

[1] ينظر: وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي لعبد الغني أبو العزم، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص43.

[2] ينظر:المرجع نفسه ص45ص46.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص46-ص48.

الحاجة ويمشي مع النمو الفكري للمتعلم في تدرج مراحله، مما يعيننا على تصور معجم المراحل اللاحقة خاصة للمستوى الثانوي.

البحث الثالث: من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، عبد اللطيف عبيد

استهلّها الباحث للتعريف بالمعجم وإرهاصاته التراثية ومبلغها العددي وما آلت إليه من تجديد وتحيين بإعادة الطبع، والإضافة في القرون المتأخرة مُنوّها بروادها المحدثين، واقفا عند التأليف في المعاجم المدرسية مذ ولادتها على يد بطرس البستاني وما لحقته من جهود فردية، تباينت مميزاتها نحو الارتقاء والعصرنة إلى الجهد الجماعي الذي مثله مجمع اللغة العربية بالقاهرة بصنيعه لـ «المعجم الوسيط».

ينتقل بعدها لاستخلاص المآخذ التي وقعت فيها المعاجم المدرسية بدايتها الإفراط والتفريط، "فالإفراط في إيراد الألفاظ والتعابير البدوية الأعرابية، والبدائل الصرفية واللّهجية للصيغة الواحدة، والتفريط في الكثير من الألفاظ والمعاني المستحدثة منذ عصور الازدهار التي عرفته النهضة العربية إلى غاية القرن العشرين"[1]. ثم الخطأ والتحريف والتصحيف الذي طال المعاجم القديمة، ولم يستثن المعاجم المدرسية الحديثة معقبا على القاموس المدرسي الجديد لعلي هادية وزملائه، ممثلا ذلك بشواهد، أمّا نحن نراها محدودة لا يسلم منها أيّ معجم مهما جدت صناعته موازنة مع القديم لولادة المعجم في ظروف استثنائية اجتهادية لبت حقبتها، يفترض أن يلحق بمحاولات أخرى تختص بالنقد والتقويم، تتوالى برصد الآني لتحيين المعجم.

فلا يخرج عمله عن إحصاء الأعمال المعجمية الرائدة في صناعة المعجم المدرسي، منوّها بعمل منظمة العربية للتربية والثقافة الموسوم بـ: «المعجم العربي الأساسي» سنة 1989م وما ماز صناعته من حيث المحتوى، وكذلك «المنجد في اللغة العربية المعاصرة»، و«معجم الطالب»؛ معجم سياقي، لمحمود صيني وحيمور يوسف،...و«الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي»، الذي ألفته اللّجنة الدائمة للرصيد اللغوي لدول المغرب

[1] ينظر:من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، عبد اللطيف عبيد،مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص59.

العربي 1979م،.. والجهد المتواصل بمشروع معجمين 2007م؛ للمرحلة الابتدائية والثانوية استعانة بالحاسوب تفرغت لهما جامعة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية"[1] . يعني أنّ الجهد انصبّ على بعض مآخذ المعاجم، والجهود الفردية والجماعية الحديثة لإنجاز معاجم مدرسية تلبي الطلب وتفي بالحاجة.

البحث الرابع: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال

ركزت الباحثة على المادة المعجمية مستعينة بما هو موجود من معاجم مدرسية، ابتدأت بتعريف مصطلحي للمعجم المدرسي من وجهة عصرية نحو: تعريف لجون كلورد ديبوا من ناحية العموم ومن الجانب البيداغوجي، إذ يقول: " قائمة من الكلمات، مرتبة ترتيبا ألفبائيا وفق مكوناتها(حروفها)، تُشكّل هذه الكلمات مداخل، أمّا الموضوع البيداغوجي للمعجم فهو: تسهيل التواصل الإنساني بملء نقائص معرفية للقارئ...وتواصل بشاهد تعريفي لعبد العزيز قريش: "مجموع الوحدات المعجمية المتداولة فعليا في الكتب المدرسية في كل مستوى معين، وضمن سياق تعليمي لهذه الكتب والسياق المقامي والمقالي لها"[2]. وتستنتج كما يبدو لأي مُطلّع أن التعريف ركز على تحديد مصدر المادة (الكتب المدرسية) ونوعيتها وحصر استعمال المعنى الثابت، يحدّده المقال والمقام (الآني، الاجتماعي، الثقافي).

وترى الباحثة هذا التحديد هضما لمصادر أخرى هي من اهتمامات المتمدرس وتصادفه في كل مجالاته اليومية والمعرفية، وعندها المعجم المدرسي "قائمة من الكلمات، مرتبة ترتيبا ألفبائيا مُستمدّة من الاستعمال الفعلي للغة عند التلميذ، مرفقة بتعريفات تناسب مستواه واحتياجاته"[3].

نلاحظ من كلّ التعريفات أنّ الباحثة ذهبت نحو الدقة في تحديد المصطلحي، بحصر المعجم المدرسي التلميذ (عمر/المستوى التعليمي)، المدونة(الكتب المدرسية/مادة مساعدة)، تعريف(السياق المقال/ السياق المقام).الأمثلة بأخذ سياق النص المدرسي أساسا في تمثيل

[1] ينظر: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال، ،مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص65-ص68.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص75ص76

[3] المرجع نفسه، ص76.

المعنى، والصور التوضيحية ومالها من استمالة التلميذ للفهم وتمكينه من سهولة الاسترجاع والقدرة على الإدراك، كونها نظام مساعد شقّ طريقه بعضوية فاعلة في قاموس الطفل، مشترطة في الجانب الموسوعي وعالم الموجودات دونما هو معنوي أو مألوف"[1].ثم تنتقل إلى تعريف المادة ومكوناتها، كما هي عند جان وكلود ديبوا ومحمود فهمي حجازي؛ " الفقرة: مدخل ومجموعة من المعلومات المسند إليه...المدخل: الكلمة المفتاح(بسيطة-مركبة-معقدة) في الفقرة..."[2] وتشترط الباحثة وتلحّ على أن تكون من محيط التلميذ البيئي والمدرسي، وأن تستمدّ ممّا هو موجود بالفعل، وتضيف إلى المادة أشياء أخرى متعلقة بالمدخل وطرق الشرح؛ نحو: "التعبيرات الاصطلاحية، وتحقيق المعنى الوظيفي في التعريف المصطلحي والحضاري ، وإقحام الرصيد الموسوعي؛ بفتح آفاق للمعلومات غير لغوية الموجودة حتما والمصادفة له في دراسته، والاهتمام بضبط النطق بالحركات، والتقيّد بالتصنيف النحوي للمدخل من مثل: فعل، اسم فعل، اسم فاعل...، والتأكيد على تنويع التعريف خاصّة الجمل البسيطة والمرادفات والأضداد مع التريّث في التعامل مع المادة مستمدة من ثقافة الآخر باقتضاب دون تعمق، وما يصاحبه من مساعدات.

وفي التعريفي الثاني المتعلق بالمادة المعجمية تحدثت عن نظرة العلماء العرب قديما وحديثا إلى جمع المادة والهدف من وراء ذلك، لتقف مليا عند معجم الصغار خاصّة المرحلة المتوسطة، إذ تسرد مميزات المستعملين وما ينبغي للمعجم أن يلبي، من مثل" التفتح على نصوص متنوعة مما يدفع للبحث عن معنى الكلمة أو شكلها، وكذلك التلميذ يكون سريع التأثر فيتحتم حساسية في الاختيار والتعامل مع الوحدات، ونضجه يجعله فضوليا في البحث ينبغي للمعجم أن يستجيب لنهمه، ويكون مُلمّا بقدر كاف من رصيد يساير التحيين المتزايد، كذلك ينبغي أن يتمثل المعجم اللغة في مستوياتها حتى يسمح للمستعمل أن يفقه عملها الوظيفي ويرصد المعاني بيسر"[3].

---

[1] ينظر: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال، ،مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، 2010م، ص82ص83.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص87ص79.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص77ص78.

نلاحظ أن الباحثة بلورت ماهية المادة وتحديد نوعها وما المطلوب منها، ثم أخذت تعالج بعض القضايا المعجمية تمسّ طرق الشرح تشمل التعريف وأنواعه والأمثلة والصور والنطق والتأصيل الاشتقاقي، والإثبات النحوي لفئة المدخل، والفائدة المستخلصة أنها مفيدة للدارس أن يجمع القوانين المعجمية المؤسسة للصناعة المرحلية حتى يتمكن في تجسيدها في عمله التطبيقي.

والمرحلة التطبيقية من بحثها انصبت على دراسة عينة المعاجم الأجنبية ومقارنتها بالمعاجم العربية من حيث الهدف والشواهد الحرفية والصورية، وعدد المداخل والمعلومات الصوتية والنحوية ونوعية المدونة ومصادرها، فخلصت ببعض النتائج نناقشها فرادى:

أ–الهدف: انتصرت للمعجم الأجنبي لوضوحه وتقيّده بمرحلة التلميذ، عكسه المعجم العربي لإغفاله أو عدم الإشارة إليه على الإطلاق.

ب–عدد المصطلحات: استنتجت أنّ المعجم الأجنبي ثرّ بالمصطلحات الموجودة في المقرر، أمّا المعجم العربي اللبناني على ثرائه فقد أغفل المقرّر الدراسي ممثلا في (المجاني)، والمعجم الجزائري (الممتاز/المنار).

ج–المداخل الموسوعية: المعجم الفرنسي أورد ووفّى في تصنيف خاص، بينما المعجم العربي اللبناني كان باقتضاب، مقابله المعجم الجزائري جاء خِلو منها.

د–التصنيف النحوي: أوردته المعاجم الفرنسية سواء بالرموز أو حرفيا.

هـ–التعريف والمثال: وفّقت تقريبا كلّ المعاجم(روبير، أشيت/الكافي، الوجيز) في تبسيط الشرح وربطه بالمثال ماعدا «معجم الممتاز الجزائري» الذي غفل عن المثال.

و–الصور التوضيحية: خلت الصور في متن المعاجم الفرنسية واقتصرت على الملاحق، أمّا المعجم العربي اللبناني عموما فأصابه خلل في اختيار كثير من الصور وتوظيفها، والمعاجم الجزائرية لا أثر لها فيها إلا في معجم «المنار» الذي لم تلبي صوره المطلوب.

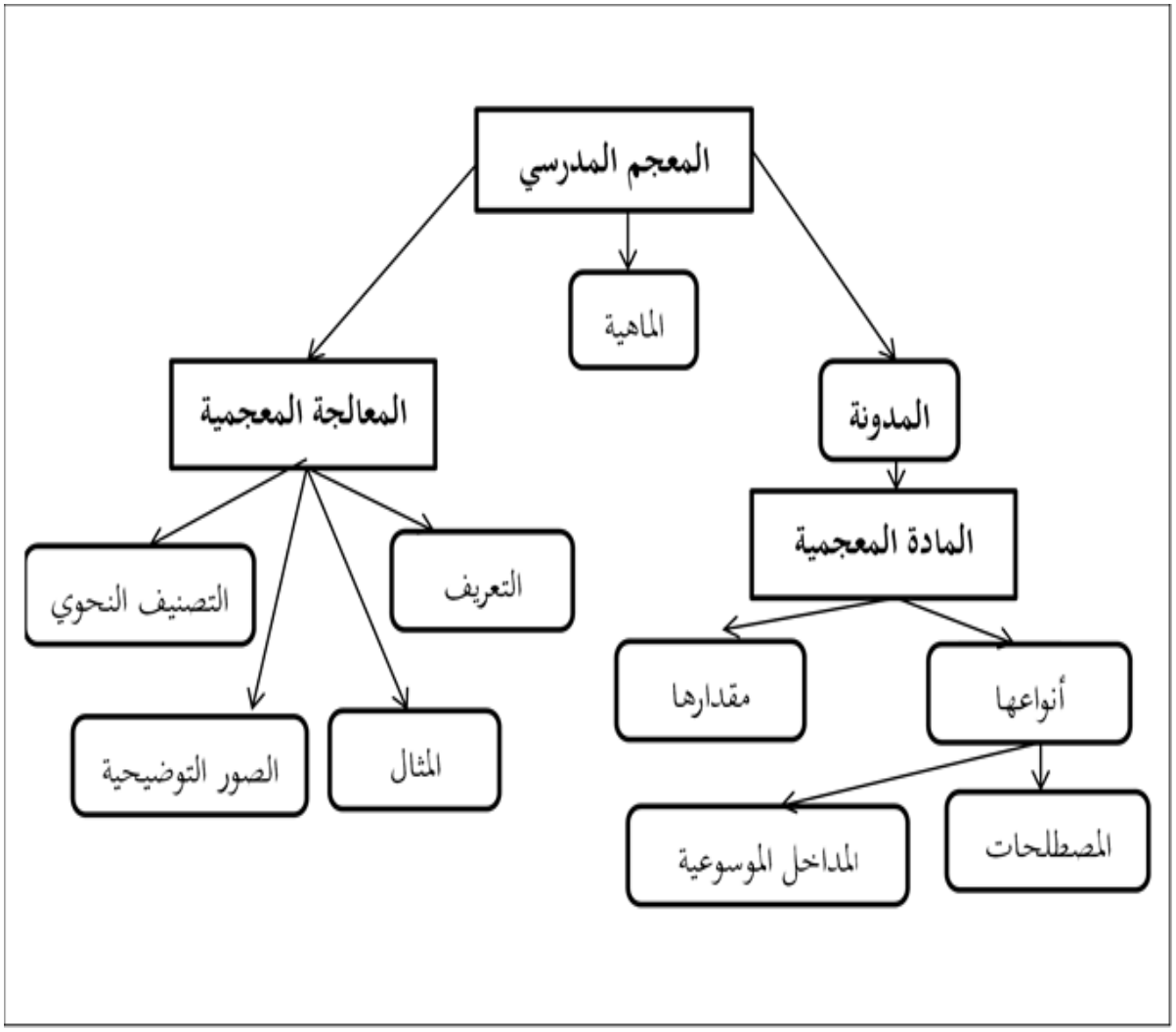
ز–المدونة: المعاجم الفرنسية استمدت مادّتها من جميع الكتب المدرسية، أمّا المعاجم العربية واللبنانية فلم تشر إلى كتاب التلميذ.

س–عدد المداخل: تناولت فيها الرؤى لتحديد المداخل ومقدارها ممّا لا يتجاوز استيعاب الطفل في كل مرحلة، مستندة إلى دراسة غربية تحصي درجة استيعاب الطفل في كلّ سنة من أطوار تعليمه، فالمرحلة الابتدائية محصورة بين 3000و6000 مفردة؛ بمقدار 1000سنويا، والمرحلة المتوسطة1800مفردة و24000مفردة؛ بمقدار 5000/4000سنويا، والمرحلة الثانوية بين 40000 و50000مفردة.

لكن الباحثة في ملاحظتها أدركت المغالاة في حجم الاستيعاب مُرجعة ذلك أنّ لغتهم اليومية نفسها الرسمية في التدريس، ونحن نرى الأمر فائق التصور لا يسكن له عقل، فالدارس والأديب والشاعر على علوّ همّته وتمرّسه اللّغوي يستنجد بمعاجم الألفاظ والمعاني ليُحبّر عمله ويرصّ نظمه ويُبدي ما يريد مع هذا لا يتعدّى مخزونه 20000 على الأكثر، فكيف بطالب ثانوي ب 80000 مفردة، فليس كلّ ما يقال يدرك، قد تنمّ عن تنبئ أو تخمير، فكيف أحصوها منه، إلا إذا كانت هي رصيد المدونة[1]، فتنهي بحثها بمقارنة الثراء المفردات وإلمامها من حاجة التلميذ بين المعاجم الفرنسية والعربية، فرجحت الكفة كذلك للفرنسية لتوازن مداخلها بين اللغة وما هو خارج اللغة، في حين العربية جاءت أكثر من حاجة وعوزت في المادة المصطلحية والموسوعية.

وما نخلصه أن البحث مهمّ، إذ قام على المنهج المقارن وفق أسس نقدية تُميز الايجابيات وترسم معالم المعجم المدرسي، بتحديد المادة ونوعيتها ومقدارها ومصادرها وكيفية تناولها وتصنيفها، ووسائل لفهمها ممّا لا يترك مجالا للوقوع في النقص وتنافر الاستعمال التواصلي، نحصيها في المخطط الآتي:

[1] هذا استخلاص لنتائجها، وللاطلاع على النص الأصلي ومقارناته ينظر: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال، ، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص84ص107.



البحث الخامس: المعاجم المدرسية من خلال مقدماتها لحسن حمزة

انفرد الباحث بمقدمة المعجم المدرسي ومقاييسها النظرية ومدى سياقها مع ما هو موجود بالفعل، فتراه يدخلها من العنوان بنماذج حية كثيرة الاستعمال ويُعقّب عليها، ثم نوعية المتلقي أو جمهور المعجم وانسجامه مع المتفق عليه في المقدمة، وينطبق الحال على المداخل ونوعيتها، إذ يورد في مقدمة المعجم المدرسي مقياسا هو أسّ في المعجم العام ويوجه لفئة معينة، والمفهوم من بحثه أنه مُنصبّ على المؤسس في التخطيط وعدم التزام به في المتن، نحو قوله:" وأمّا المعجم الوجيز المدرسي فيرى في الخطّة التي يعرضها في مقدمته: إدخال ما هو ضروري من الألفاظ المولدة أو المعربة أو الدخيلة أو المحدثة التي أقرتها مجامع اللغة العربية وارتضاها الأدباء والشعراء والكتاب.

ولئن كان ضروريا أن يسقط المهمل والممات من مداخل المعجم المدرسي، وأن يضاف إليه ما جدّ من ألفاظ مستحدثة، فإنّ هذا السقوط وتلك الإضافة لا يجعلان من المعجم معجما مدرسيا، فهاتان السمتان ليستا من سمات المعجم المدرسي، وإنّما هما من سمات المعجم العادي المعاصر، الذي يهتم بالألفاظ الذي يستخدمها المعاصرون فيسقط ما أسقطوه، ويضيف ما استحدثوه، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن ينحصر الخلاف بين المعجم المدرسي والمعجم العادي بخلو الأول من المهمل والممات الموجود في الثاني، وبأن يضاف إلى المعجم المدرسي ما ليس في المعجم العادي من ألفاظ مستحدثة"[1].

إذن، ينبغي في أيّ عمل معجمي مدرسي أن تكون المقدمة مقيدة بما هو موجود بالفعل في وضع المتن، راسمة الخطوط الفاصلة بين المستويات دونما إشارات الداعية للتداخل.

البحث السادس: المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، عبد النور جميعي

يتناول الباحث أهمية المصطلح في إثراء المعجم المدرسي بما يحتاجه التلميذ من معلومات في احتكاكه مع واقعه وظرفه الآني، مُبيّنا الشروط اللاّزمة في تحديد مفهومه من ذلك: "الاختصار والإيجاز، والسهولة والوضوح، والإشارة إلى الشكل الخارجي والوظيفة والسمات المميزة في الأشياء المادية، وأن يكون جامعا مانعا"[2].مستعرضا بعد ذلك عيوب التعريف المصطلحي الموجودة في المعجم اللّغوي؛ نحو: "الإفراط في التعريف والشروحات... وعدم تحديد مجال الاستعمال لكلّ مصطلح،...عدم الالتزام بشكل واحد في كتابة المصطلح...الخلط بين الدلالات القديمة والدلالات الجديدة للمصطلح،...ثمّ عدم ربط المصطلحات المتعلقة بالدراسات الأدبية والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإنسانية بزمن محدّد ونسق اجتماعي أو مدرسة علمية أو سياق تاريخي معين...عدم التدقيق في شرح المذاهب الدينية والفرق والنِّحل،

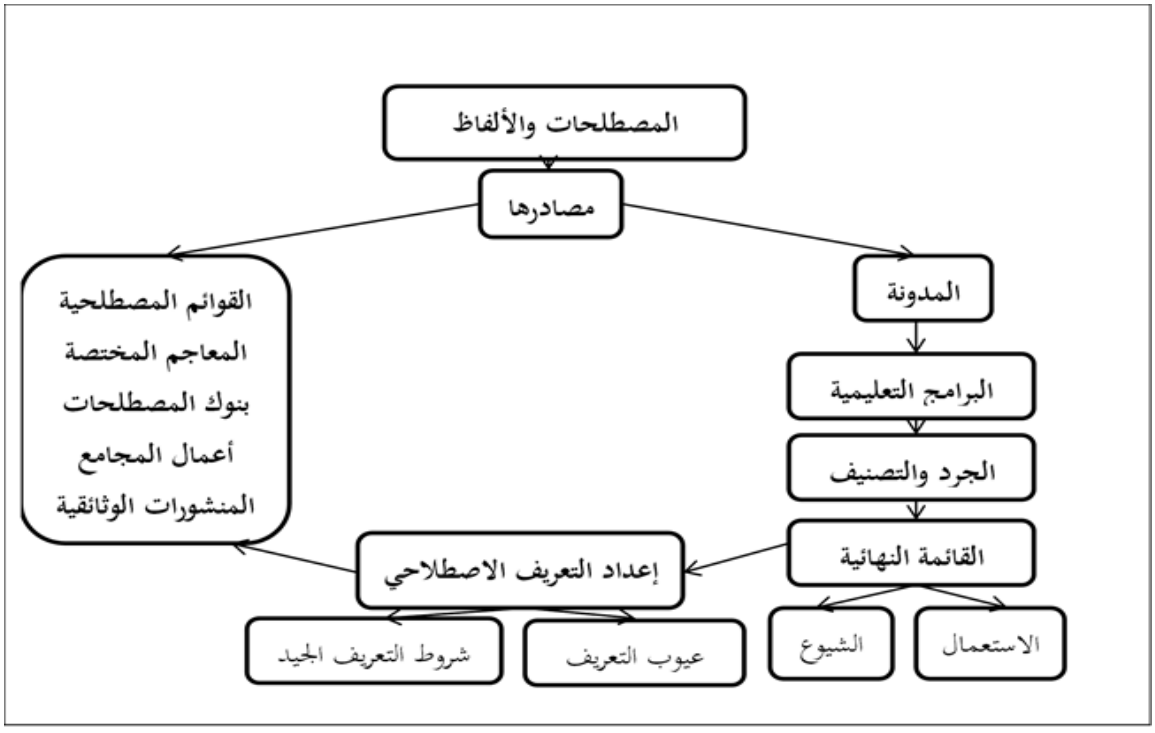
[1] المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدماتها، حسن حمزة ، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص133.

[2] المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، عبد النور جميعي، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص182.

إضافة إلى التعريف بالحركات والمنظمات السياسية"[1].

ثمّ يتعرّض إلى الخطوات الإجرائية في تعامل مع المصطلحات بتحديد المصادر التي تستقي منها ومفاهيمها، نحو: "القوائم المصطلحية والمعاجم المختصة، والنصوص العلمية وبنوك المصطلحات وأعمال المجامع اللّغوية، وكذلك المنشورات الوثائقية، هذا من ناحية التوثيق والتقعيد، والمتن الفعلي المنطلق منه يُستمد من البرنامج التعليمي باستقصاء كلّ المصطلحات الجارية في المستويات، ويُخللها بتحديد الفروق العلمية للمصطلحات لتفادي التداخل"[2]. فيُذلّلها بنماذج تطبيقية طلبا للتحقيق.

إذن، إفادتنا منها تنصبّ على استقراء المصطلح العلمي واللفظ الحضاري المراد وضعها في المعجم المدرسي للمستوى الثانوي، بتحديد المدونة وكيفية جردها وتصنيفها ومصادر توثيق المصطلحات واختيار تعاريفها، متسلحا بأدوات التعريف الجيد والملائم ومستعلما على عيوب السابقة لتجاوزها.



[1] المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، عبد النور جميعي، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص183-ص187.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص187.

البحث السابع: مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد

يتعرض الباحث لبعض العناصر لإعداد معجم مدرسي من مرحلة التأسيس إلى تناول معلومات الوحدة المعجمية وكيف هي، على النحو الآتي:

1-المعطيات اللغوية للمعجم المدرسي: ويقصد بها المصادر التي تبني المدونة، ارتكازها البرامج الدراسية حسب المستويات، وما تحويه الجرائد اليومية والمجلات الدورية، كونها ذات علاقة بعالم الطفل المحيط به المستعمل، ترتبط بقضاياه السياسية والاقتصادية واجتماعية، وأن يختار من كلمات المعاهدات الدولية والاتفاقيات والخطب، ومن فصيح كلمات الدعاية والإشهار التجاري وترويج البضائع والسلع، ومن كلمات الدواوين الشعرية والروايات الأدبية والقصّص القصيرة والأناشيد الوطنية. ومن كلمات المسرحيات والرسوم المتحركة، ومن كلمات المحلات التجارية والمؤسسات الرسمية ومحطات المواصلات؛ النقل البرّي والبحري والجوّي"[1].

2-"كيفية شرح الكلمة في المعجم المدرسي: يشترط فيه أن تكون لغة بسيطة مألوفة، مع الإلمام بالحدود الدقيقة وإبراز الخصائص المميزة، وذلك إيراد أهمّ السياقات لمعرفة كيفية استعمال الكلمة حسب نمط واحد "[2].

3-"برنامج الكلمة: وهي المعلومات الضرورية نحو: رسم الكلمة الإملائي وذلك بالتفريق بين الحروف المشتركة في المخارج والمختلفة في الصفات، أو المشتركة في الصفات والمتقاربة في المخارج، وطريقة الكلمة، والباب النحوي واشتقاقات الكلمة، وسياقات الاستعمال، والسجلات الاجتماعية بتبيان المستوى اللغوي للكلمة من فصاحة، لمساعدة مستعمل المعجم في فهمها وتوظيفها، ثم إثبات الدخيل وتدوين سنة أول استعمال للكلمة"[3].

وينهي بتناول أنواع التعريف المطلوبة في المعجم المدرسي، نحو: التعريف الوظيفي، التعريف الشكلي أو الحسي، التعريف الظاهري، التعريف بالصفات الدلالية (جنس الكلمة

---

[1] ينظر: مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م،ص246.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص247.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص249-ص250.

وفصلها ثمّ خصائصها)، التعريف بالمرادف وبالتضاد)"[1].

البحث الثامن: التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة

تتناول الباحثة إشكالية التعريف باعتباره المنسق المعنوي لتكوين المادة، فاستفتحت بماهيته وشرطه في المعجم المدرسي، ثم أنواع التعريف وطرائقه، من ذلك " التعريف المنطقي، الذي يقوم على تحديد الخصائص الجوهرية التي تحيل عليها الكلمة المدخل، بتعيين اللفظ الدال على الجنس الشيء ثم التدرج إلى الخصائص الجوهرية المكمّلة...الإنسان: حيوان ناطق"[2]، ومن علاقاته" التعريف الاشتمالي أو التضمني(*la definition par inclusion*)، يقوم على تحديد الجنس العامّ التي تنتمي إليه الكلمة المعرفة، ثمّ الخاصية المميزة التي تنفرد بها عن باقي الأجناس النوعية المندرجة تحت الجنس العام، كأن نعرّف الأسد أو الكلب فنقول: حيوان...مع إضافة الخصائص النوعية الملائمة...التي تحصر وفق عدّة علاقات منها: العلاقة الوظيفية التي تُدرج في صنف التعريف الإجرائي، وذلك أن نحدّد لفظا بإبراز دلالته الاستعمالية والوظيفية...وأن يعرف (الحاسوب) بأنّه آلة تستهدف الحوسبة السريعة وبأعداد مرتفعة جدّا. والأثر المسبب مقل: تعريف الجرح بأنّه شقّ في البدن تتركه آلة حادّة.

ثم علاقة الشمول والمشتمل عليه(*Hyperonymie et Hyponymie*)، بتحديد علاقة الجنس بالنوع، والعنصر المنضوي يحدّد علاقة الجنس بالنوع، نحو: الطائر هو العنصر العام ينضوي تحته الببغاء، الصقر، الحمام.

ثم علاقة التدرّج، إذ يتحوّل العنصر الشامل إلى عنصر مشتمل عليه، يحكمه ما هو أشمل منه بتوخي الترتيب، نحو: الببغاء ينضوي تحت الطائر، وهو ينضوي تحت الحيوان. وأخيرا علاقة الجزء بالكلّ، نحو: الأنف بالوجه أو علاقة الرجل بالجسم"[3].

---

[1] ينظر: مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16،2010م، ص251-ص252.

[2] التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص272ص273.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص273ص275.

نلاحظ أنّ التعريف المنطقي نظام إجماليّ يتحدّد بعلاقات تفصيلية تُسهّل مهامّ الفهم، وذلك بذكر جنس الكلمة وما تنفرد به من خصيصة عن غيرها، والتثبت في تبيان العلاقات بين المشتمل والمشتمل عليه.

والتعريف الثاني وهو "التعريف بواسطة التوسع (*Extension*) والمفهوم (*Comprehension*)، إذ الأوّل مثل: تعريف الأبيض بأنّه ما كان بلون الثلج النقي، الذي يوظف الصيغة الدالة والمحيلة على المرجع، والثاني بتحديد التصنيف العلمي الذي يحصر الخصائص المكوّنة للّون، الذي يناسب معارف هذه الأطوار"[1] . ويندرج تحته" التعريف الاسمي بنوعيه التعريف بالمرادف، مضمونه إيراد معادل اسمي للكلمة المعرفة بغرض إيضاح معنى المعرّف، وتقوم على أساس من العلاقة التي تربط دليلا بدليل آخر يكون لهما المدلول نفسه مع مراعاة التقسيم النحوي أو الرتبة بين التعريف والمعرّف، والتعرف بالمضاد أو المقابل أو النقيض، وهو ما يُعيّن العلاقة بين لفظين تقوم على أساس التقابل في المدلول، مع وجود سمات مشتركة تتيح إقامة هذه العلاقة ممّا يدخلها في ظاهرة الاشتراك اللفظي وله علاقات، من ذلك التضاد الكلي الذي يستلزم أحد الطرفين، فإثبات الأول يستلزم نفي الثاني، وإثبات الثاني يستلزم نفي الأول، نحو: حياة/موت، حضور/غياب. والتضاد المتدرج، الذي لا يقف عند أحد طرفي القيمة بل يمكن أن تورد الألفاظ التي تعكس صفة التدرج، ، نحو: طويل/قصير، والمتوسط مثل: بارد/حار. والتضاد المتجاور أو المتبادل، مثل العلاقة التي تربط اشترى/باع"[2].

وينضاف إليه التعريف الصرفي الدلالي(la morphosémantique definition)، "الذي يقدّم معلومات دلالية تخصّ الكلمة المدخل، ممّا يساعد على ربط دلالة الكلمة المدخل بالمعلومات المقدمة في التعريف من حيث تحديد الجذر والاشتقاق...فصياغة تعريف الكتابة يأتي على الشكل التالي: الكتابة من مهنة الكاتب"[3].

---

[1] ينظر: التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص276ص277.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص277-ص280.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص281.

نلاحظ أنّ التعريف الثاني يضبط المعلومة بالعبارة الشارحة، ويمثّل بالنظير ويحيل إلى المجال العلمي، يدخل ضمنه التعريف الاسمي بعلاقتيه الترادف والتضاد لما لهم من صبغة تعليمية، إذ يُقيّد الفهم بعدد يسير من الكلمات أو التقابل اللفظي الذي يميّز أوجه الاختلاف.

ويليه التعريف البنيوي، من ذلك" التعريف بتحديد المكونات الدلالية، الذي يحصر المجال الدلالي الذي تنتمي إليه الكلمة وفق استعمالاتها المختلفة التي ترد في السياق، لأنّ الحقل الدلالي يمثّل مجموع استعمالات كلمة واحدة للتعبير عن معان تستخرج باستقراء ما يحيط بتلك الكلمة من السياقات، وتسمح هذه العملية باستخراج العناصر التمييزية للوحدة المعجمية، والعقبات التي يطرحها المعنى، ومعالجة ظاهرة الاشتراك اللفظي، ثمّ التعريف بإيراد سياق الكلمة يتجسد في تصاحباتها اللفظية والتركيبات السياقية، نحوّ التعبيرات السياقية والاصطلاحية، والتعريف بالجملة، يكون الأساس فيها تعيين ورود اللفظة في تركيبات معينة، ومعالجة المداخل تبعا للخصائص التركيبية، لما له من مزايا في المعجم المدرسي، لأنّها تقرب العمل المعجمي من أساليب التعريف العفوية في واقع الاستعمال اللغوي للطفل، وتحيل على المرجع ومجال الاستعمال بفضل الدلالة التي تتضمنها"[1].

نرى في التعريف البنيوي نمطية تنظيرية تفصيلية تفتح آفاق التوسع المعنوي، خاصّة الحقل الدلالي القائم على النموذج المكوناتي، من زاوية لسانية حديثة ذات طابع تعليمي، وحصر السياق بشكل منتظم وما يذره علينا من احتمال معنوي وتكثيف الوجود للتعبير الاصطلاحي والسياقي، وأخيرا تثبيت المعنى في جملة شارحة تحيل إلى معنى القار والفعلي، وكلّها مطلوبة في المعجم المدرسي لما لها من تحقيق العمل التداولي للألفاظ بما ينسجم مع التغييرات الفعلية.

[1] ينظر: التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م ص282ص284.

أمّا التعريف الجزئي الآخر من مجموع الذي يمثل التعريف بالتوسع والمفهوم فهو " المجانس اللفظي والمشترك اللفظي(*homonymies et polysemie*)، إذ الأول يشكّل مدخلين لهما دلالة مختلفة وتماثل كتابي واحد، يتحدّد بحسب التوزيع الذي يرد في الجملة، أمّا المشترك اللفظي فيشكّله مدخل واحد له عدّة معاني"[1].

نلاحظ أنّ ما ساقته الباحثة غير ظاهر في الملامح الفردية والمشتركة بين النوعين، نجدها مفصلة تعريفا وتمثيلا في كتاب علم الدلالة لأحمد مختار عمر، إذ يقول: " نوع حدث نتيجة تطور في الجانب الدلالي أي نتيجة اكتساب الكلمة معنى جديد، أو معاني جديدة...مثل (بشرة) التي تعني جلد الإنسان، وتطلق كذلك على النبات، ويسمى البوليزيمي polysemie (كلمة واحدة–معنى متعدّد)، ونوع حدث نتيجة تطوّر في الجانب النّطقي، ويحدث حين توجد كلمتان تدلّ كلّ منهما على معنى ثمّ يحدث عن طريق التطور الصوتي أن تتحد أصوات كلمتين، وتصبحا في النطق كلمة واحدة، مثل: كلمة(خال) التي تعني أخ (الأم)، وتعني الشامة في الوجه، ويسمى هذا النوع هومونيميhomonymies (كلمات متعددة–معاني متعددة)"[2].

وكذلك "التعريف بالمثال، إذ هو توظيف جملة تامّة تظهر كامل إمكانياتها النحوية والتداولية، خصوصا إذا كانت مكونة من فعل واسم ومكان وزمان، ومن وظائفه التعليق على المدخل، ويعرض التلازمات النحوية والدلالية للكلمة المدخل، وذلك وفق تركيبات نحوية ومضامين دلالية شائعة، يكون للجمل المتداولة الدور في بيان الاستعمالات، ومن شروط إيراده في المعجم المدرسي أن يكون مستقى من الواقع اللغوي للطفل ومن المفاهيم التي توافق مداركه".[3]

---

[1] ينظر: التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد 16،2010م، ص284.

[2] علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص126ص127.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص285.

بمعنى الاستعانة بمثال عوض عن عبارة شارحة، للظفر بالمعنى الثابت والمستعمل معا، وبه نعطي للمتمدرس قدرة على الإسقاط بين ما هو جامد من معلومات مختزنة واستثمارها في توليد أمثلة من نظائره تحمل المعنى بأساليب مختلفة.

وأخيرا التعريف بالصور التوضيحية، إذ هي مكملا للتعريف، لقدرتها على الإحالة المرجعية، إذ تلجأ بعض المعاجم إلى استخدام الصور والرسوم التوضيحية لتجسيد المعنى، والإشارة إليه كأنّه شيء موجود حاضر بذاته أو بنموذجه"[1]، و "هي الوسيط الوحيد الذي يربط بين الكلمات والأشياء التي تنتمي إلى واقع المادة، تميز المعجم المدرسي بالخصوص وذلك لأهمية المكون الحسي، والإدراكي لوصف المعنى"[2]، لكن ترى الباحثة أنّ الصورة التي تحتفي دائما بالإيجاب، فقد يتخلل توظيفها بعض الهنات على حسب ما قاله المختصّون، الذي يرون " أنّ الاستعانة بالصورة التوضيحية في التعريف لا يفي دائما بالتوضيح المطلوب الذي ينتمي إلى مجال اللّغة، لأنّها لا تحيط بجوانب المعنى في الكلمة، ولا تقصد وجه الدقة في وصفه، فلا شيء يعوض التعريف، فاللّغة تستطيع أن تعبّر عن كلّ شيء على عكس الصورة، وما يمكن أن نحيل عليه بالصورة يكون أقلّ تبينا ممّا هو مفسّر"[3].

الباحثة في هذا النوع من التعريف رأت للصورة دورا في تشخيص المعنى وإيصاله إلى فهم المتلقي، دون تعميم الفائدة التربوية بمعزل عن الشرح، الذي يعدّ الجسر للإحاطة بالجوانب المعنوية للوحدات المعجمية، والاستنجاد بالصورة التوضيحية ليس للتزيين إنّما للفصل في المتشابهات الحسية المتداخلة في عالم الموجودات، وليس في متناول العيني لجميع المتمدرسين.

---

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص148 مأخوذ منالتعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص286..

[2]Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires, Rossi Micaela ; www-cavi univ-paris3.fr ,p.4.

مأخوذ من المرجع نفسه، ص286.

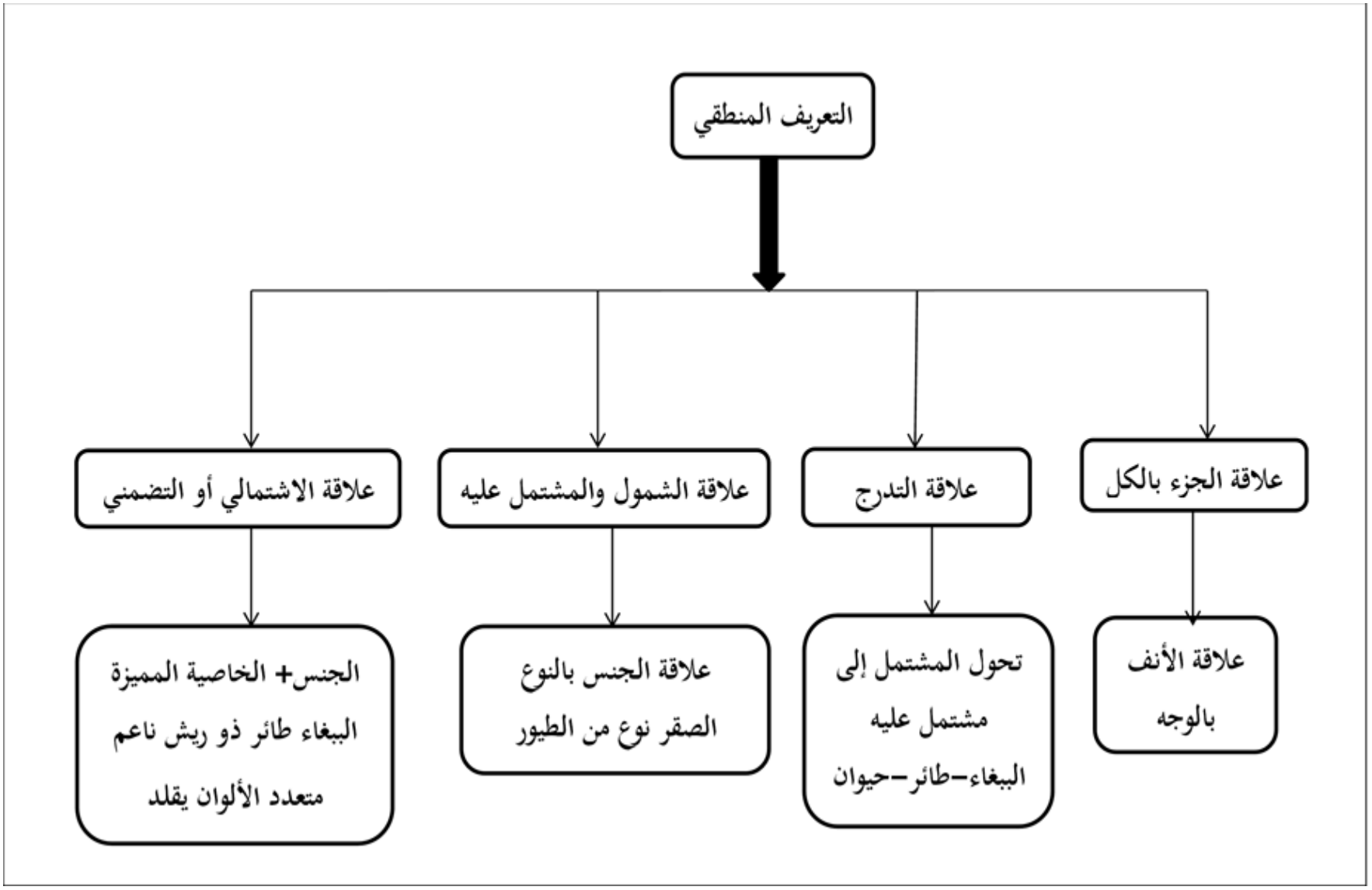
[3]Dictionnaire d' apprentissage; que dire aux enfants ? lexique, rennes, Hachette, 1 Ed, 1989, p.19.

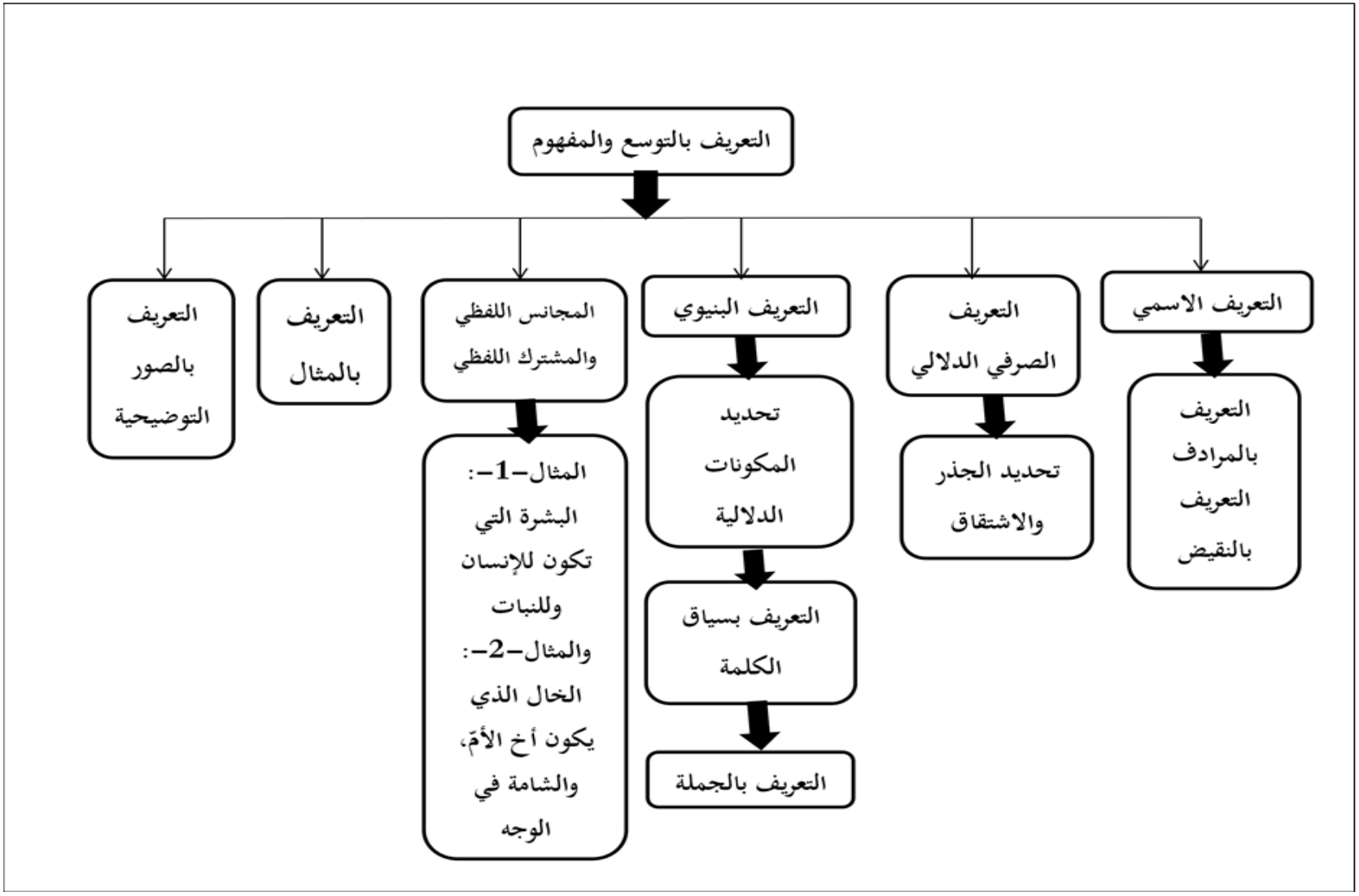
مأخوذ من المرجع نفسه، ص286

وتنهي الباحثة برصد كيفية صياغة التعريف من خلال نماذج من المعاجم المدرسية الصادرة عن دور النشر الجزائرية، منها: «معجم اللسان(قاموس عربي مستحدث)»، و«قاموس المنار للطّلاب»، و«القاموس المدرسي الجديد»، وأخرى مضبوطة الصناعة للموازنة، وهي: «المجاني المصور» لجوزيف إلياس، والمعجم المدرسي" *Dictionnaire hachette scolaire* "، فخرجت بحكم عام لعلّنا نستفيد منه في بحثنا في تقييم المعاجم المدرسية وبلورة تعاريف تتفادى الهنات وتتوق الدقة، فتقول: "المعاجم المتناولة لا تلتزم بطبيعة التعريف المقدم الذي يلائم مستعمل المعجم بتحديد الفئة السنية، لا تتضح فيها الحدود بين المعجم المدرسي والمعجم العام إلاّ في الجوانب الشكلية، مثل: اختصار التعريف وبتره والإخلال بالدقة والبساطة المطلوبة، لا يتخذ التعريف نظاما واحدا، ولا توظف علامات الترقيم بشكل مدروس يخصّ المعجم، بل ترده كيفما اتفق للدلالة على الترادف، سوى ما يؤشر منها على استعمال مخصوص بسياق مثل: "يقال"، و"مثلا""[1].

أبانت الباحثة عن أهم القضايا في الصناعة المعجمية، تشمل إشكالية التعريف وشروطه في المعجم المدرسي وركيزتها الأنواع، إذ تتأسس في عناصر تنبثق عنها علاقات جزئية نمثلها في الشكل الآتي:

[1] التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص307.


التعريف المنطقي
علاقة الجزء بالكل
علاقة التدرج
علاقة الشمول والمشتمل عليه
علاقة الاشتمالي أو التضمني
علاقة الأنف بالوجه
تحول المشتمل إلى مشتمل عليه
الببغاء–طائر–حيوان
علاقة الجنس بالنوع
الصقر نوع من الطيور
الجنس+ الخاصية المميزة
الببغاء طائر ذو ريش ناعم متعدد الألوان يقلد


التعريف بالتوسع والمفهوم
التعريف الاسمي
التعريف بالمرادف التعريف بالنقيض
التعريف الصرفي الدلالي
تحديد الجذر والاشتقاق
التعريف البنيوي
تحديد المكونات الدلالية
التعريف بسياق الكلمة
التعريف بالجملة
المجانس اللفظي والمشترك اللفظي
المثال–1–: البشرة التي تكون للإنسان وللنبات والمثال–2–: الخال الذي يكون أخ الأمّ، والشامة في الوجه
التعريف بالمثال
التعريف بالصور التوضيحية

ثانيا–الملتقى الثّامن للقاموسية حول بنية النصّ القاموسي، من تنظيم مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، المنعقد بجامعة الجزائر2–بوزريعة، يومي: 27 و28 نوفمبر 2011م

الملتقى المقام منفتح على المعجمية بشقيها النظري والتطبيقي، وجدنا من المداخلات أو البحوث التي ألقيت ما هو يمسّ المعجم المدرسي نتناولها بتبيان مضمونها بالتحليل ثمّ نستنتج المفاهيم التي نحتاجها في بحثنا، على النحو الآتي:

1–البحث الأول: اجتهادات المحدثين وآثارها على المتعلّم، صونيال بكال

تناول البحث قضية مهمة في البحث المعجمي، وهو التعريف بتقديم ماهيته حسب المفهوم الغربي، مفاده " الملفوظ المرادف للمدخل أو الذي رُغب أن يكون كذلك، والذي يمكن اعتباره معلما بمحتواه"[1]، أو هو " القطعة الرئيسة (piece mattresses) للمعاجم اللّغوية أحادية اللّغة"[2]، ثم أهمّ أنواعه، نحو: "التعريف بالاشتمال، الذي يعرّف الكلمة بإدراجها تحت فئة تشملها ثمّ يحدّد العناصر المميزة ليتحدّد بهذا، معنى الكلمة...الجنس+ اختلافات مميزة، وبعده التعريف باللّغة الواصفة(الميتا لغوي) يقتصر على الوظيفة النحوية ثمّ التعريف العلائقي، الذي يعتمد على عقد علاقة بين المدخل وكلمات أخرى، بدل التعرض لجوهر المدخل، ويتمّ غالبا بالاستعانة بأسماء موصولة على غرار، الذي–ما–..وأخيرا التعريف الصرفي الدلالي، إذ يتركز على روابط صرفية، فهو لا يعرّف الكلمة بل الصيغة الصرفية، مثل الكاتب: من يقوم

---

[1], Josette rey-dobove,Le domaine du dictionnaire langage numero19, volume05, p19.

مأخوذ من: اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص305.

[2]Josette rey-dobove,Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, paris, Mouton the Hague. P. 119.

مأخوذ من المرجع نفسه، ص305.

بالكتابة فلا نجد إشارة إلى معنى كتب، الكاتب: (كتب+ فاعل= من يقوم+ كتابة/فِعالة)، ومن فوائده: الإيجاز والاختصار، بعدم تكرار المعنى، والتعرّف على دلالة الشكل الصرفي"[1].

نلاحظ أنّ ماهية التعريف ما هي إلا البناء الصوتي المركب في بناء الكلمات، المحدد لخواص الأشياء الحسية والمعنوية بغية إدراكها، يتنازعه عدّة الأنواع في غرتهم التعريف بالاشتمال أي اشتمال النوع والعناصر المميزة في أبسط شرح، لكن لافت للانتباه أنّ هذا التعريف قد تضاربت الأقوال في ماهيته حسب ما لاحظته، إذ مفهومه الآن مع ما مضى من البحث هناك تباين، فكريمة بوعمرة أسمته علاقة من علاقات التعريف المنطقي، أمّا بعيدا عن المقالات المتناولة، فأحمد مختار عمر يعطيه مفهوم مغاير، فيقول: "يعني التعريف الاشتمالي، تعريف الشيء بذكر أفراده، وهو قليل الاستعمال في المعاجم العامّة، ويستعمل بكثرة-عادة- في معاجم المصطلحات والمعاجم الفنية، ويتم عن طريق تقديم قائمة تحوي كلّ التصورات التي وقع تحت اللّفظ المشروح مثل: تعريف مركبة المركبة الآلية بذكر أفرادها(سيارة-دراجة نارية-حافلة-شاحنة...)...وعادة ما يلجأ إلى هذا النوع من التعريف في الوثائق القانونية حينما يكون مجال التطبيق للكلمات واجب الوضوح"[2]، وعنده التعريف المنطقي هو الحامل لوظيفة التعريف بالاشتمال-حسب الباحث المناقش في بمقالته-، الذي "يكون بذكر جنس الشيء وفصله النوعي أو خاصته...أو الخاصّة لتمييزه عن بقية الأنواع الداخلة تحت جنسه"[3].

ويعزز ذلك يوسف محمود، إذ يقول في التعريف المنطقي:" هو قائم على تحديد معنى اللّفظ تحديدا لا يحتمل أدنى التباس، وعلى ذلك قد يكون التّعريف بشرح حقيقة الشّيء وتوضيح معناه، وذلك بذكر ما يُفيد كنه وحقيقتة، أو ذكر ما يميّزه عن بعض ما عداه"[4]، فلا ندري لماذا أحمد مختار عمر شذ عن بتعريف فصل التعريف المنطقي وإحدى علاقاته وهي

---

[1] اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م،ص306 ص307.

[2] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص145ص146.

[3] المصدر نفسه، ص121.

[4] المنطق الصّوري(التّصورات-التّصديقات)، يوسف محمود، دار الحكمة، الدّوحة، ط1، 1414هـ-1994م، ص68.

علاقة الاشتمال، وعلى أيّ أساس اعتمد، كما أنّ الباحث الذي ينتقد لعدم إشارة العلاقة بين التعريف المنطقي وعلاقته المبنية على الاشتمال.

والتعريف الصرفي الدلالي الذي يقحم معنى الصيغة، في تشارك معنوي مع الأول، فيتقاطعان في كلمات ويفترقان في أخرى، نستلهم منهما غاية تعليمية في تشخيص مادي للظواهر الممارسة أو المتداولة، وكذلك تصنيف الصيغ حسب البناء.

لتأتي الباحثة في الجاني التطبيقي على بعض المعاجم المدرسية، تروم من خلالها تناول قضايا مشكلة في الصناعة المعجمية، من ذلك نسبة بعض التعريفات في ثلاثة معاجم(لسان العرب، الوجيز، المتقن)، أهمّ ملاحظة خرجت بها، "التعريف الصرفي يتقدّم الفقرة في المعجم الوجيز، والاكتفاء به في المعاجم المرتبة ترتيبا نطقيا يبعث على الغموض، ممّا يلبس على التلميذ في إيجاد المعنى، كما رأى أنّ الإحالة على مداخل أخرى قد يعتريه صعوبات، أمّا الأمر في معجم روبير(le Robert)، ذو الترتيب الألفبائي النّطقي، فقُلِّل من التعريف الصرفي الدلالي، إذ فائدته تجنيب التلميذ كثرة التنقل بين المداخل بحثا عن المعنى"[1].

القضية الثانية؛ تأثير تغيير الترتيب نوع التّعريف بين روبير(le Robert Junior)، ومعجم ديكسل(Dixel)، فلا حظ أنّ " تغيير الترتيب في معجم الصّغار، يؤدي في حالات كثيرة إلى إدراج التعريف الصرفي الدلالي، الذي يتعلق بالمشتقات، بعد تعريف الفعل؛ لكن في معجم الكبار قد يتقدم التعريف الصرفي الدلالي"[2].

القضية الثالثة تحوير التعريف في معجم الصّغار بين روبير(le Robert Junior)، ومعجم ديكسل(Dixel)، فلاحظ " التقليل من التعريف الصرفي الدلالي منه في معج الناشئة وتغييره بتعريف أوضح وأبسط"[3].

---

[1] ينظر: اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة- الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص 312ص313.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص314.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص315.

أمّا النتائج التي خرجت بها، فهي: " أولا تحاشي التعريف الصرفي الدلالي في المدخل الرئيسي من المعاجم المرتبة ترتيبا جذريا، والتقليل منه في معجم الطفل عامّة، والمرتبة ترتيبا نطقيا خاصّة، وأخيرا الترتيب الجذري له إيجابيات اتضحت في المعجم الفرنسي روبير(le Robert Junior)، فعليا محاولة تكييفه مع قدرات التلميذ، لا النّأي عنه"[1].

إذن، قبل أن نسوق القضايا الأخرى نناقش ملاحظات ونتائج الباحث، فهل ما رآه له صبغة تعميمية في الصناعة المعجمية، لنتفاداه في المعجم المدرسي أم هناك خلاف، يجب توخيه بحذر حتى لا تضيع منّا الغاية التعلمية التي يعمل لأجلها المعجم؟

لاشك أنّ المقصود بالتعريف الصرفي الدلالي يقترب لحدّ كبير من التعريف بالدّور، الذي "أسماه علماء العربية بمصطلح الإبهام للدلالة على غموض الشرح، سواء كان هذا الغموض في عبارة الشرح نفسه، أو نتيجة استخدام المعجمي لألفاظ هي نفسها تحتاج إلى شرح، وتستقر التسمية –السابقة الذكر- من اصطلاح علماء المعاجم المعاصرون(*Circularity*)، ويقعل ذلك غالبا عندما يشرح المعجمي الكلمة بمرادف لها، قد يكون معروفا أو غير معروف"[2]، يعني نفيه بالكلية في سياق التعريفات المعجمية، سواء في معاجم نطقية الترتيب أم جذرية الترتيب، والباحث من كلامه ومن نتائجه يطلبه في بعض المواقع من المعجم، وهو حري به في كلا الترتيبين، لما له من تجسيد للاتحاد المعنوي بالتدرج في المستويات التعليمية، فلنا أن نعرّف الكاتب بأنّه من يشغل مهنة الكِتابة باستعمال القلم والورق في معجم التلميذ المرحلة الابتدائية، لكن في المراحل اللاحقة نعرّفه بمفهومين وبمدخلين فرعيين في المعاجم المرتبة ترتيبا جذريا، ورئيسة في المعاجم النّطقية كونه يعني: يحترف الكتابة للتعبير عن عواطفه وآرائه النقدية ومواقفه ممّا يحيط به، نحو: الكاتب الصحفي، الكاتب الأدبي(كاتب الرواية، وكاتب القصص، وكاتب في المجالات العلمية والفنية...، ويعني ثانيا: مهنة خدماتية يومية، من ذلك تحبير الرسائل والدعوات والشكوات والطلبات...

---

[1] ينظر: اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص316.

[2] مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، حلمي خليل، دار النهضة العربية للطّباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997م، ص23ص24.

إذن، التعريف الصرفي الدلالي مفيد في كلا الترتيبين، إذا دُعمّ بعناصر تمييزية وتمثيلية توضيحية، دون الاقتصار على عبارة شارحة، وزيادة أفضليتها بشاهد وصورة من الواقع الحيّ.

والإشكال الآخر الذي طُبّق على بعض المعاجم المدرسية يخصّ قضية الحذف والإحالة، الذي ينتج عنه اللّبس على مستوى التّذكير والتّأنيث، ولبس علاقة بين المعاني والمجانسة اللّفظية والاشتراك الدّلالي، واللّبس في متعلّق الضّمير العائد، فخرجت بالنتائج الآتية: "فقدان بعض التعريفات انسجامها ووضوحها لغياب عناصر الاتساق جراء الحذف، في حين يتطلب معجم الطّفل التصريح لا الإضمار المفضي إلى اللّبس، والمساس بجزء من بنية المعجم قد يؤثر في بقية العناصر، فعلينا توخي الحذر عند اختصار والتغيير الجزئي لبنية المعجم"[1].

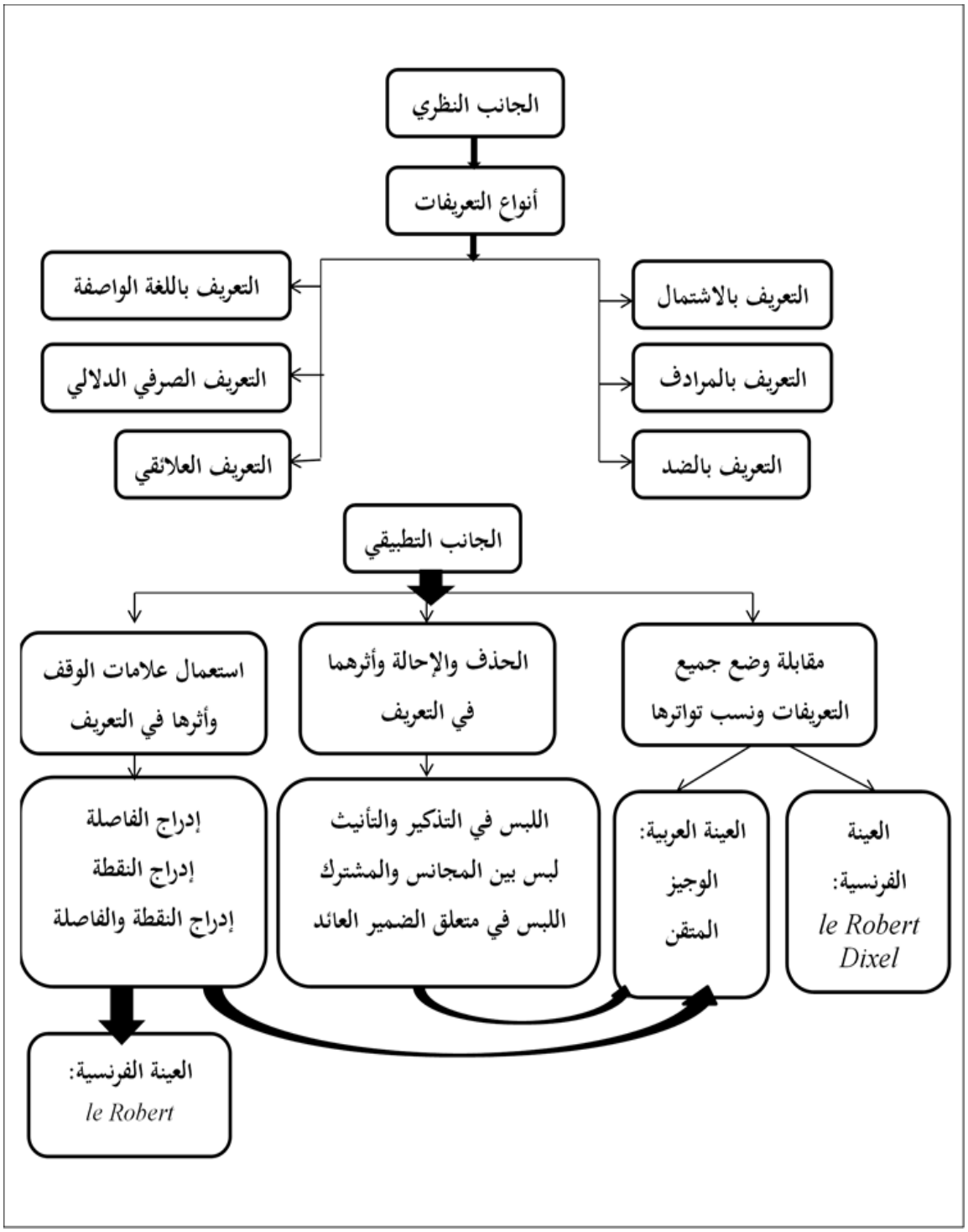
نلاحظ أنّ الباحثة قد عابت على المحسن البلاغي، الذي يضفي المعنى تصورا مفتوح للقارئ، ألا هو الحذف والاختصار، فنراه محقّ لأنّ المعجم المدرسي وسيلة تعليمية، تحرص على الضبط والدقة في اختيار الوحدات المعجمية، وما يمثل التعريف من كلمات شارحة، وكذلك حسن الانتقاء في التمثيل، مع مراعاة الاختصار الملبي للغاية، أمّا الإحالة فلها ضابط تعليمي يجسد الروابط بين الوحدات وتصنيفها وفق حقول تفيد التوزيع الموضوعي، لكن بدون إسراف، وعاب كذلك على زيادة تاء التأنيث للمدخل في بداية الفقرة، ثم الاكتفاء برمز لعدم تكراره-أي المدخل- في السياقات اللغوية، قد يؤدي إلى تداخل في التذكير والتأنيث، هو محقّ وصائب إذا كان الترتيب الداخلي ترتيب بالاشتراك، ويمكن تفادي هذا اللّبس إذا استعملنا الترتيب بالتجنيس. ثمّ العيب الآخر هو إثبات ضمير العائد اتصالا بالمدخل(العائد على المفعول به)، فيمكن أن نجاوزه بحسب المستوى الذي نريده، أي الذي نوجه له المعجم، خاصّة إذا كان مقرّرا في البرنامج ووعاه التلميذ، وكانت له سابقة معه، ونعزّزه بتفصيل نحوي في المقدمة و الإشارة إليه في قائمة الرموز.

ننتقل إلى إشكال آخر هو استعمال علامات الوقف في صياغة التعريف وتنظيم كلماته، خاصّة الفاصلة والفاصلة المنقوطة والنقطة، لما لها من وظائف في تيسير الفهم

[1] ينظر: اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص316-ص319.

واستيعاب السّياق، فاختارت معجم(الوجيز)، و(المتقن)، (le Robert Junior) للتطبيق عليها ، فلاحظت " أنّ (الوجيز) بتوظيف علامات الوقف وكذلك (le Robert Junior)، خلاف (المتقن)، الذي لم يستعمل غير الفاصلة المنقوطة، وينهي كلّ تعريف بنقطة، ممّا أدى إلى الالتباس، ونتيجتها النهائية هي : قد تبدو علامات الوقف أمرا ثانويا، لكن إلصاق وظيفة قارة بكلّ علامة، يساهم في إيضاح وفك اللّبس"[1]. فهذه المعلومات القيّمة لا نتركها بين الخطوط، بل نجمعها لإدراكها والاستفادة منها في الشكل الآتي:

[1] ينظر: اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص319-ص 322.



البحث الثاني: وظيفة الصور التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة

حاولت الباحث أن تبين أهمية الصورة في تثبيت المعنى ضمن خريطة المعجم المدرسي، فاتخذت من المعجم الفرنسي لاروس جينيور موردا للتطبيق، فوجدت في " المداخل التي تحيل

على أسماء النبات والحيوان، أنّ الحرف A 91 مدخلا منه ممثلا بصورة توضيحية، 49% منها تحيل فيها المداخل على أسماء النبات والحيوان، تأتي في المرتبة الثانية ألفاظ الحضارة التي تمثل 34%، وفي الحرف B من مجموع 73 مدخلا بصورة توضيحية، نجد أنّ 56% منه تحيل فيه المداخل على أسماء النبات والحيوان، أمّا 39% منها فتحيل فيه المداخل على ألفاظ الحضارة، فالوجهة الموسوعية تدخل في صلب المعجم ولكنّها لا تخرج عن إطارها في معجم لاروس جينيور فهي تعتبر أساس الجانب التعلمي المعرفي في المعجم المدرسي....وبالنسبة لهذا النوع من المداخل نجد أنّ الصورة التوضيحية تحيل على المعنى الأوّل من المشترك اللّفظي بالنسبة لأغلبها، يتخذ فيها معيار المعنى الأصلي بحكم ترتيب معاني المشترك اللّفظي في بنية النّص القاموسي".[1]

نلاحظ أنّ المعجم الفرنسي يولي اهتمام في توظيف الصورة في الأشياء الحسية بتعداد يرجح لمسميات الحيوان والنبات وبدرجة أقل لألفاظ الحضارة، ربما لإمكانية توفرها وشيوع استعمالها في الواقع المعاش، عكس النبات والحيوان الذي تعرف بعضها وتغفل عن البعض الآخر لتنوعها عبر القارات والبلدان والأقاليم، كذلك المقصود بالمعنى الأوّل من المشترك اللّفظي الذي جاء في سياق كلام الباحثة، يتعلق بالمعنى الحسي المباشر الذي لا يحتمل التعدد في التسمية أو المعنى الأصلي. كذلك تناولت " المداخل التي يشمل فيها المسمى الجزء والكلّ في المرجع، إذ يتم فيها تمثيل المعنى الأصلي، الذي يتخذ ترتيب المعنى الأول في بنية النّص المعجمي، مثلما نجده في الكلمتين المدخل(agneau/حمل) و(Bœuf/عجل)، حيث تبدو العلاقة واضحة تبرز لنا اللجوء إلى تمثيل المعنى الأصلي بصورة توضيحية، لأنّ المسمى يشمل الجزء والكلّ، فوجب تمثيل الكلّ الذي هو حمل صغير على الجزء في المعنى الثّاني(لحم الخروف)، وكذلك في المدخل الثاني الذي تحيل فيه الصورة التوضيحية على(العجل) باعتبار أنّه يمثل الكلّ على الجزء(لحم عجل)"[2].

يقصد بهذه القضية التي تحدد معايير استخدام الصورة التوضيحية للمداخل، أنّ التمثيل

---

[1] وظيفة التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص269.

[2] المرجع نفسه، ص470.

يكون مؤسس في المعنى الحقيقي أو الأصلي لعمومية جزئياته التي تندرج تحته، فإذا آتينا بمدخل(دجاجة)، نعززه بالمرجع الصوري في الواقع، ونتفاداها في(لحم الدجاج) فهو تحصيل حاصل مدرك آلي.

الخاصية الثّانية " المشترك الذي يتدرج من المعنى الحسي إلى المعنوي، مثلما نجده في الكلمةaile (جناح)، حيث يتخذ فيها معيار المعنى الأصلي، من خلال إحالة الصّورة التوضيحية على المعنى الأول، وهذا ما يتيح تقريب المرجع من دون معلومات موسوعية، ويشمل من جهة أخرى المعنى الحسي القريب لجناح باعتباره عضوا مشكلا لأصناف الحيوانات، لأنّه المدرك القريب والأول الذي يسهل إدراكه، يعتبر مقدمة للولوج إلى معاني أخرى في الاشتراك اللّفظي(جناح الطائرة، جناح الجيش، جناح الأنف...)...وكذلك في مدخلâne(حمار) ومدخلbécasse(دجاجة أرض) الذي يتخذ ترتيب المعنى الأول، والذي يعقد علاقة معنوية مع المعنى الثّاني(شخص غبي) بالنسبة للمدخل الاول، و(امرأة بلهاء) للمدخل الثّاني"[1].

بمعنى أنّ المعنى الحسي للمدخل مجسدا في الصّورة التوضيحية، له امتداد في التوسع الدلالي من الناحية المجازية أو نتاج عقلية بيئية، تحمل طابعا هزليا يذم المسمى أو يحمد خصلته، والفائدة من هذا الإسقاط، هو الازدواجية التعليمية للصورة التوضيحية التي تقابل المشترك اللّفظي في وظيفيته الحقيقية، إذ تجمع بين تشخيص حسي ظاهر من عالم الموجودات وملمح معنوي يحكم السياق الاجتماعي أو مقام الكلام.

كذلك الخاصية الثالثة؛ " المشترك اللّفظي الذي يعين مسميات أو مصطلحات، فالصورة التوضيحية تحيل مباشرة على المعنى الأصلي، الذي يأتي في ترتيب المعنى الأول، حيث لا يتم تمثيل المعنى الثاني الذي يرتبط بمسمى معين(كلمة مركبة) أو مصطلح، بل إنّه متفرع عن المعنى الأصلي للكلمة المدخل باستعارة التسمية التي يمكن أن تكون مصطلحا، أو كلمة مركبة، كما عاينا ذلك في الكلمات المداخل مثل: alvéole الذي تحيل عليه الصورة التوضيحية برسم لخلايا النحل، أمّا المعنى الثّاني فيعيّن بمجال مصطلحalvéole pulmonaire ،

[1] ينظر: وظيفة التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات،، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20 ، 2014/2013م ص471.

وهناك من المداخل ما يرتبط فيها المشترك اللّفظي بمسميات مركبة، تتخذ فيها ترتيب المعنى الثّاني بالنّظر إلى المعنى الأصلي التي تعطي له أولوية التمثيل بصورة توضيحية، مثلما نجده في الكلمة المدخل...anémone أنّه تورد صورتان توضيحيتان: الأول للمعنى الاصلي الذي يحيل على نوع زهرة برية، أمّا الثّاني فيمثل بصورة توضيحية لحيوان بحري الذي يستعار فيه المسمىanémone de mer "[1].

ما نستفيد من هذه القضية يتبلور في أهمية الصورة التوضيحية في بناء المعنى التصوري للمسميات الذي يتقاطع في المدخل الواحد عن طريق الاستعارة مع مسمى آخر أو مصطلح علمي، ونعالج بها الإشكال المصطلحي، الذي يعيب على المصطلح الواحد للأكثر من مفهوم، كما أنّ التصاحب اللّفظي بين المسمى وتحديد موقع العيش، نحو المثال الثاني(زهرة برية–حيوان بحري)، مفصل لتجاوز المشاكل في التصنيف العلمي يتضح في التعريف، خاصة نوعه التعريف بالاشتمال.

الأمر نفسه في تناوب التسمية للمدخل معززة بالصورة التوضيحية، بين المعنى الأول والمعنى الثّاني، حسب مقتضيات حالة التلميذ ومقوماته الذهنية والتناسب التربوي ودرجة الشيوع في البيئة، في الأفعال والصفات، وألفاظ الحضارة، نحو: "...antiquité(العتيق) التي تحيل فيه الصورة التوضيحية على المعنى الثّاني(التحف العتيقة)، ويمثل بمحل التحف العتيقة، وكذلكaccolade نجد أن الصورة التوضيحية تحيل على المعنى الثّاني، أمّا المعنى الأول فيطلق على الحاضنة التي تعيّن الفقرة، ومن ألفاظ الحضارة؛ antennes يتم تمثيل المعنى الثاني(هوائي مستقبل) حيث يعد المرجع من المعارف المدركة البسيطة، ويهمل تمثيل المعنى الأول(قرن استشعار عند الحشرات) وampoule، حيث يختار تمثيل المعنى الأول(مصباح) الذي يعدّ مدركا يصادفه التلميذ، على خلاف المعاني الأخرى التي على مرجع غير مألوف مثل:(قنينة زجاجية صغيرة تحتوي دواء سائلا)[2].

[1] وظيفة التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م،ص472.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص472ص473.

إذن، ترتكز وظيفة الصورة التوضيحية في تحقيق اشتراك لفظي، يقوم على أساس تشابه في الجمع بين المعنى الأصلي والمعنى الثانوي.

3-البحث الثالث: الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة

يتناول الباحث قضية شكلية مفيدة في تعزيز الفهم والحصول على المراد، مما يتماشى مع متطلبات العصرية في المعجم المدرسي، ألا هو الوسم، باعتباره لغة" العملية التي تقوم على وضع العلامات على شيء ليعرف به، واصطلاحا بأنّه العملية التي يقوم بها صاحب المعجم بوضع علامات يسم بها مداخله لتنظيم العلاقات داخل المادة المعجمية"[1]، فتعددت أنواعه، إذ يقوم " النوع الأول من الوسم بوظيفة لغوية، هي الوصف النحوي، فليس النحو قسيم الصرف، با يراد به النحو بمعناه الواسع، الذي في كتب النحو عموما، الذي يشمل جوانب الوصف اللغوي، من نحو وصرف وأصوات وغير ذلك، لأنّ الوسم يقدّم وصفا نحويا للوحدة المعجمية فيما يتعلق بأصواتها وتصريفها وانتمائها المقولي، أي استخدام الوحدة المعجمية استخداما يوافق قواعد اللّغة، فيشار إلى كيفية نطق الكلمة بكتابتها كتابة صوتية، كما يشار أنّها اسم أو فعل أو اسم فاعل واسم مفعول، وقد يشار إلى أنّ الفعل؛ فعل لازم أو متعدي، أو هما معا، كما يفصل الانتماء المقولي للاسم، فيشار في وسمه إلى نوعه وعدده"[2].

بمعنى أنّ النوع الأول من الوسم يتعلق بالمختصرات الدالة على التصنيف النحوي والصرفي للمفردات، نحو: (فا: اسم فاعل، مفع: اسم مفعول، ج: الجمع، مث: مثنى، جج: جمع الجمع، لاز: لازم، متع: متعدي...)، غايته الاقتصاد من كثافة المعلومات وترك فراغات اجتهادية لإعمال فكر التلميذ أو المتصفح لتنمية القدرات اللغوية أو إعادة تحديد المعلومة للمتمرس.

أمّا النوع الثاني، " فيقوم بوظيفة علمية موسوعية، حيث يكون المدخل مصطلحا علميا

[1] الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص501.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص501.

أو فنيا، فتكون له بالتالي دلالة مخصوصة، وإحالة إلى مرجع يتفق عليه أهل الاختصاص في ما بينهم، قد لا يستخدمه النّاس في لغتهم العامّة...ويأتي الوسم هنا ليحدّد انتماء المصطلح إلى حقل من حقول المعرفة دون غيره، فيجعل العلوم الدينية فرعا من العلوم الإنسانية، والعلوم الإسلامية فرعا من العلوم الدينية، والفقه فرعا من العلوم الإسلامية، وأصول الفقه فرع من الفقه"[1].

فحوى هذا النوع هو تناسل الحقول بتفريقه جزئيا إلى أدنى فرع لتقريبها إلى طالبها، لفسح المجال لتصنيفها وفق رتبتها العلمية.

وأخيرا النوع الثالث، يقوم" بوظيفة دلالية معجمية؛ لأنّه يتناول تعريف المدخل ودلالته المعجمية، بمجموعة من الاصطلاحات والرموز في تقديمها وشرح للعلاقات التي تربط بينها، وترد هذه العلامات والسمات في داخل المادة المعجمية أثناء الشرح، وهناك سمات مخصوصة لإيراد التعريف و،

وعرض الأمثلة والشواهد وتفضيل المترادفات ,لإبراز المتقابلات، وتقديم المعاني المختلفة للمادة الواحدة"[2].

هذا النوع مختصّ بالفقرة المعجمية في تفصيل عناصرها الجزئية وتنظيم كثافتها، بشكل متناول للفهم، نحو ما نراه باستخدام (و–) لعدم تكرار اللفظ في تصاحبات مختلفة، وكذلك وضع رموز لإثبات الضد والمرادف، واستخدام الأرقام مثلا لتريب الامثلة والشواهد، فضلا عن علامات الترقيم التي تعطي طابع تعليمي قرائي لإعطاء نفس في تصنيف المعلومة. وقد تناولها الباحث تمثيلا على النحو الآتي: " فحرف الميم قد يكون اختصارا للمفرد، وقد يكون اختصارا للمؤنث، ويكون اختصارا للمثنى، لانّ هذه الألفاظ جميعا تبدأ بحرف الميم، فعلى صائغ المعجم أن يقول للمستخدم قبل أن يشرع في قراءة عمله ما الذي يختصره ذاك، وقد يكون الأمر أكثر إلحاحا في بعض الرموز، لأنّها لا تحيل على كلمات أخذت منها، وقد ازداد

[1] ينظر: الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2–بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص501ص502.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص502.

عدد هذه المختصرات في المعجم الحديث، للقيام بالوصف اللّغوي بمقولاته ومستوياته، وتضخم لاسيما في وصف حقول المعرفة ومصطلحاتها، ففي المعجم الفرنسي (روبير الصغير) على سبيل المثال زهاء خمسين مئة مختصر، أمّا الرموز التي يؤتى بها من خارج اللغة، فليس في هذا المعجم الفرنسي منها إلاّ سبعة رموز إلى جانب عدد من الارقام الرومانية والعربية وحروف الهجاء، في حين المنجد في اللّغة العربية المعاصرة، يستخدم اثنتين وعشرين علامة لحقول المعرفة، لكنّه لا يذكر إلاّ ثلاث عشرة علامة منها في قائمته""[1].

نلاحظ أنّ الباحث يستحسن الرموز التي تأخذ من خارج اللّغة، والمختصرات الدّالة على الوصف اللّغوي بمقدار محدّد، فيعيب عدم توازنها في تنوعها على نحو ما رآه في المعجم الفرنسي، الذي يرجح المختصرات على الرموز، وكذا قلّتها في المعجم العربي الحديث(المنجد في اللّغة)، وعدم استفائها في القائمة على الرغم من موقعها في المعجم.

ثمّ يسوق لنا الباحث أهمّ الخصائص التي يتسم بها الوسم في المعجم المدرسي، من ذلك " تمييز بين المتشابهات في الانتماء المقولي، كما هو الحال بين الاسم والفعل، في مثل (هوى) و(نوى)، التي قد تكون اسما أو فعلا، يميز فيها المعجم الاسم من الفعل بصورة غير مباشرة، حيث يتبع الاسم بذكر جمعه، ويتبع الفعل بذكر مضارعه أو حركة عينه، وكذلك من المواضع قد يحتاج إلى وسم للمقولة، لما يترتب عليه من خلاف في الدلالة، نحو: لفظ(سهل) الذي يكون اسم للمنبسط من الأرض، ويكون وصفا لليّن في مقابل ما هو حسن وصعب"[2].

بمعنى التمييز للأصناف الكلامية للمفردات من حيث المستوى النحوي أو الصرفي خاصة، ومهامه التعليمية في المعجم طلب "الإيجاز، لأنّ المختصر الواحد أو الرمز الواحد قد يغني عن الكلام الكثير، والمعلوم أنّ هذه الرموز والمختصرات كثيرة الدوران في المعجم...إذ لو يستغني عنها صانع المعجم بالنيابة الحرفية لضاق المعجم بطول العبارة وشغل كثير من الصفحات، ذلك أنّ استخدام حرف واحد في اختصار كلمة، أو رمز خطي، نحو: الخط أو

[1] ينظر: الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ص503.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص509.

النقطة أو الفاصلة يوفر مساحة من المعجم ويقلل من مشقة كبيرة"[1].

وكذلك الدقة والضبط " ليجري العمل المعجمي على سنن واحد، لأنّه حين يختار حرفا أو رمزا من خارج اللّغة، كما يفعل عالم الرياضيات حين يستخدم رموزا للدلالة على الجمع والطرح والقسمة والضرب والاشتمال وغيرها، يستغني بالحرف وبالرمز عن تعدد العبارات في شرح الأمر الواحد...فمختصر (ج) مثلا يغني عن عبارات متعددة من مثل: (جمع)، و(الجمع)، و(جمعه)، و(يُجمع)، و(الجمع منه)، و(يُجمع على)"[2].

إذن، تعطينا الوسوم الشكلية نظاما تعليميا يخفف من وطأة الكثافة اللغوية، وتلحق المعجم بالطبيعة القرائية للنصوص، بترك متنفس من كلمة إلى كلمة، ومن شرح إلى آخر، وتفرق لنا بين ما هو أصل وما هو فرع، وبين المعاني الحقيقية والمعاني المجازية، وغيرها من الأنماط البصرية الإدراكية التي تسهل عملية الفهم، وتنمي قدرة التلميذ أو المتصفح على امتلاك ناصية البحث عن المعلومات المعجمية.

[1] ينظر: وظيفة التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، الجزائر، العدد19 و20، 2014/2013م، ، ص514.

[2] المرجع نفسه، ص514ص515.

الفصل الثّالث–الرسائل الأكاديمية الجامعية:

أولا–الرسالة الأولى: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، إعداد: الطالبة: سليمة بن مدور، إشراف: د.طاهر ميلة، جامعة الجزائر2–بوزريعة، السنة الجامعية 2006/2005م.

1–الجانب النظري:

استهلت الطالبة رسالتها بمقدّمة تناولت فيها كيفية صياغة العنوان مبينا الدوافع الذاتية والموضوعية التي هيأت أسباب الإقبال، باستشارة أهل الاختصاص من بينهم صاحب الفنّ والمبحر فيه العراقي علي قاسمي، فما فتأت حتى اختارت للبحث موجها يوضح المنهج ويسدد المعلومة، فاستقرت عند الباحث طاهر ميلة، بعد ذلك انتقت المنهج الوصفي لما يمده من وسائل التحليل والاستنباط، وأدوات الاستقراء والفحص الميداني، متطرقة بعد ذلك لأهم الدراسات السابقة اتخذت المعجم الفرنسي هدفا، بعينات من التلاميذ، لتنير لها طريق البحث، تخص الاستعمال وامتلاك معجم مدرسي وأسباب البحث فيه، بالطبع كانت غربية باسطة بعض النتائج التي توصل إليها، من ذلك: "أنّ نسبة 100% من التلاميذ الفرنسيين، من العينة، يملكون معجما لغويا، وهناك من يملكون أكثر من معجم بأنواع مختلفة،...أمّا السبب لامتلاكه فكان السبب الأول هو البحث عن معاني الكلمات، بالإضافة إلى تذليل صعوبة معرفة كيفية كتابة الكلمات، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية...أمّا بخصوص حالات استخدام المعجم المدرسي تبين أنّ أكثر من 37% من التلاميذ في فرنسا يستخدمون المعجم أحيانا وأنّ 29% يستخدمونه غالبا، وتضعف حالة استخدامه لدى التلاميذ الأجانب، خاصّة منهم اليابانيين"[1].

ثمّ أعطت مخطّط للبحث يقوم على تمهيد وثلاثة فصول ؛ فصلان نظريان وآخر تطبيقي، فالتمهيد سرد تاريخي في صناعة المعجم المدرسي، والفصل الأول من ثلاثة مباحث

[1] المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، جامعة الجزائر2، السنة الجامعية 2006/2005م، ص12.

تناولت الحيثيات النظرية التأسيسية التحفيزية، لإنجاز المعاجم المدرسية، والفصل الثاني يخص العناصر التأليفية المكملة من إخراج وطباعة وملحقاتها، أمّا الفصل الثالث، فكان دراسة تطبيقية استبيانية حول معرفة الثقافة المعجمية لدى التلاميذ الطور الثالث، أو المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، منهية ذلك بخاتمة، وختمت المقدمة ببعض الصعوبات التي اعترضتها .

استهلت الطالبة البحث بمسح نموذجي لسيرورة المعجم المدرسي، وبداياته عند العرب إلى أن اكتمل بناؤه وتمت صناعته كما هو مطلوب، وهو مفيد في التصنيف المعجمي والتأسيس في الصناعة المعجمية لما يأتي، فبدأته: "بالمصباح المنير للفيومي(-770هـ/1368م)، وهو شرح للمصطلح الفقهي منه للمفردات اللّغوية، ومختصر الصّحاح لمحمد بن أبي بكر الرّازي(666هـ)، وهو مختصر لمعجم الصّحاح للجوهري(395هـ)، ومختصر قاموس المحيط لأحمد الطاهر الزّاوي، ثم ينتقل إلى عصر النهضة وبداية الانتعاش المعجمي وفق مقتضيات التطور وبروز إشعاع الوافد المعجمي، فافتتح بقطر المحيط لبطرس بستاني سنة 1868م، وأقرب الموارد في فصح العربية والشوارد لسعيد الشرتوني سنة 1889م، ومعجم الطالب في المأنوس من متن اللّغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية لجرجس همام الشويري سنة 1908م، بتعداد 1336 صفحة، والمنجد للويس معلوف سنة 1908م، الذي استل منه المنجد الأبجدي الذي اختصره فؤاد أفرام بستاني، صدر سنة 1967م، ومنجد الطلاب عن المطبعة الكاثوليكية بتعداد 953 صفحة في عدّة طبعات أولها 1941م، والمنجد الإعدادي الذي اختصر فؤاد أفرام بستاني سنة 1969م بتعداد 658 صفحة، وفاكهة البستاني(الوافي)، الذي ألفه عبد اللّه البستاني سنة 1930م، و رائد الطلاب لجبران مسعود سنة 1967م، بتعداد 1001 صفحة، واختصره في الرائد الصغير موجه للمبتدئين(المرحلة الابتدائية)، إذ يحوي 652 صفحة، ثمّ لاروس المعجم العربي الحديث، الذي ألفه خليل الجرّ سنة 1973م، عدد صفحاته 1307 صفحة، وكذلك القاموس الجديد للطلاب الذي ألفه علي بن هادية ورفاقه سنة 1974م، بتعداد 580 صفحة، يضم 9611 مدخل، والمعجم الوجيز لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة الذي صدر 1980م، ومعجم الطلاب لمحمود صيني وحسن تيمور سنة 1991م، والمعجم العربي المسير، الذي ألفه بدوي أحمد زكي بالاشتراك مع محمد صديقة يوسف سنة 1991م، ومجاني

الطلاب عن دار مجاني أول طبعاته سنة 1995م ثم توالت طبعاته، ومنهل اللّغة الصغير لجوزيف إلياس سنة 1997م، خص به الناشئة والمبتدئين، وكذلك معاجم دار راتب التي بدأت انجازاتها سنة 1997م، والقاموس الهادي عن دار اشمال بلبنان سنة 1998م، والمجاني المصور عن دار المجاني سنة 2000م، والهدى عن دار الهدى –الجزائر، و المفضل الذي ألفه عجان عزة بإخراج دار هومة–الجزائر، والمتقن القاموس العربي المصور لمجموعة من المؤلفين اللبنانيين"[1].

نلاحظ من خلال الفحص التاريخي لبدايات مواطئ المعجم المدرسي هي اختصارات للمعاجم المطولة، قصد تقريبها لمختلف أطياف والطبقات، وكأنّه إدراك لأهمية مراعاة المستوى ونوعية الفئة، ثم تطورت العقلية المعجمية عند علماء العربية المحدثين، بعد اطلاع والتنقيب في الثقافات الوافدة، فاقتصرت على تجديد الصناعة المعجمية من الناحية الشكلية والمحافظة على المتن القديم، والتباين في طرق المعالجة وتحديد الفئة المستهدف وحجم المعجم، لكن نلاحظ مع مرور السنوات تغيرت النظرة بشتى الطرق للبحث عن أجود وتحسين المتن المعجمي المساير للظرف التعليمي، وبكم ينسجم مع الحاجة الوقتية وباطراد وتقاسم بين الأقطار العربية دون الاقتصار على دار النشر بعينها أو بلد بعينه.

أمّا الفصل الأوّل فهو الحديث عن المعجم المدرسي وتقنينه، فبدأته بتحديد ماهية المعجم المدرسي، بمعالجة شقي التركيب، فالشق الأول تمسكت بالمفهوم اللّغوي القديم وطرحت إشكالية ترادف المعجم والقاموس، لتنهي بمفهوم حديث يرى "المعجم وسيلة تعليمية منظمة في تأليفه بحلقات متواصلة تنفصل في فقراته وتجتمع في تحقيق الغرض التربوي"[2]، ثم تناول بالإسناد التركيبي ليحدد على أنّه–أي المعجم المدرسي–" وسيلة تربوي تعليمية يحتاج إليها التلميذ في دروسه وبحوثه، ويسهم في إنجاح العملية التعليمية، وهو نوعان من حيث المتن اللّغوي والغرض التربوي، أحادي اللّغة، لغة الشرح هي لغة المتن، وثنائي اللّغة، فتكون فيه لغة

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص16–ص41.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص46.

الرح غير لغة المتن أو المداخل، وقد يكون ورقيا أو إلكتروني"[1].

بعد ذلك في نفس العنصر تتناول قضية خطيرة هي تصنيف المعجم المدرسي وفق مجالين؛ من حيث السنّ أو العمر، ومن حيث المستوى التعليمي، فالتصنيف الأول" يقتضي مراعاة العمر في انتقاء المادة اللّغوية بشكل يتصاعد حسب الحاجة النفسية ومدارك الاستيعاب، فأحمد نجيب قد تناول هذه القضية بمدنا بأرقام تحدد الأرصدة المتنامية التي يحتاج إليها الطفل خلال فترات نموه، "فالطفل في أربع سنوات يعرف 1200 كلمة، وفي ست سنوات يعرف 2600 كلمة، وفي ثماني سنوات 3600 كلمة، وفي عشر سنوات 5400 كلمة، ، وفي اثني عشر سنة 7200 كلمة، وفي أربع عشر سنة 4000 كلمة"[2].

وهذه المعاجم لا نجدها في العربية كما أشارت إليه الطالبة، فتمثلت لذلك بالمعاجم الفرنسية التي حرصت على هذه المستويات في داري النشر لمشهورتين "روبير (le robert)، نحو: روبير المبتدئين(ما بين 6 و8 سنوات)، وربير للأواسط (ما بين 8 و12 سنة)، وربير الزملاء(ما بين 12 و15 سنة)، و لاروس(Larousse)، فقدمت بطريقة منهجية تمسح كل الفئات العمرية، فنجد من هي موجها للفئة العمرية، (ما بين 4 و5 سنوات) و(6 و8سنوات)، و(7 و10سنوات)، و(ما بين 9 و12سنوات)، كذلك دار النشر أشيت (Hachette)، التي وجهت معاجم للفئات العمرية الآتية: (6 و8سنوات)، و(8 و11سنوات)، و(ما بين 9 و14 سنوات)، و(Fleurus)، فكان لها اثنان موجهان للفئتين، الأول (ما بين 5 و8 سنوات)، والثاني للفئة (ما بين 8 و12 سنة)، أمّا المحاولات العربية بهذا الشكل لمسته الطالبة عند دار الراتب بوضعها ثلاثة معاجم متدرجة من أكبر سن إلى أدنى، هم بالعناوين الآتية: الأداء ثم الأسيل ثمّ أبجد"[3].

---

[1] المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص46.

[2] أدب الأطفال علم وفن، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، ط3، 1420هـ-2000م، ص48ص49.

[3] لمعرفة التفاصيل حوله من حيث عدد الصفحات والكم المدخلي واللواحق المعجمية ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص50-ص52.

نلاحظ أنّ الطالبة قد رأت في إثبات الريادة للمعاجم الغربية في تنظيم وتقديم المعاجم المدرسية حسب التدرج العمري بدقة متناهية، وعدم وضوحها وتداخلها في كلّ دور النشر العربية، على الرغم من محاولات حسنة كانت لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة بمعاجمها «الوجيز والوسيط والكبير» وغيرها بصناعة جماعية أو فردية، لكن ما زالت تحتاج إلى إرادة وتحكم تقني متعدد التخصصات مبني على إدارة جماعية متفرغة تشتغل على مشاريع قومية تروم أهدافا.

أمّا التصنيف حسب المستويات التعليمية، فتبنى المعاجم فيه بانتقاء مادتها من المقررات الدراسية وتواكب مستجداتها، إذ يكون للمرحلة الابتدائية معجم خاص يحمل في متنه المادة الدراسية، وكذلك للمرحلة الإعدادية والثانوية إلى المرحلة الجامعية التي تتسع فيها المتن المعجمي، فقسمته الطالبة مراحل تعليمية متدرجة مع التمثيل من التحضيري إلى الثانوي.

وهو على النحو الآتي: المعاجم المرحلة التحضيرية، وهي " عبارة عن كتيبات تحمل في طياتها مجموعة من الكلمات الأساسية التي تتعدى في أغلب الأحيان 1000 كلمة...كما تسمى بالمعاجم المصورة*dictionnaire des images*، لأنّها تعتمد اعتمادا كبيرا على الصورة، باعتبار تعامل الطفل مع المحسوسات أكثر من تعامله مع المجردات، ومثلت له الطالبة بمعجم تحضيري فرنسي عربي، صنع بالاشتراك بين المؤسسة الجزائري للصحافة ودار لاروس، عدد صفحاته 64 صفحة، اتبع في صناعته أربعة أساليب: الوصف، والربط بين فكرتين أو شيئين، والحركات حيث جسدت الأفعال بالصور، والتسلسل الزمني، نحو: التدرج في ترتيب الأيام والفصول والأعمار ومظاهر الحياة"[1].

يعني أنّ المعجم التحضيري هو مسميات محالة إلى عالم الموجودات، تحمل بصمة الترتيب الموضوع، ينتفي فيها طرق المعالجة المعجمية، من وسائل شرح المفردات، فهو مفهم إدراكي لمظاهر الحياة وتنمي حس الانتباه للطفل وتفتح له آفاق الاكتشاف.

ثم المعاجم المرحلة الابتدائية التي تصدر من واقع الممارسة التطبيقية للمقررات الدراسية، تضم ما يفوق 1000كلمة بكثير. تتصف بملامح معجمية خاصة، هي: " التبسيط الشديد للتعريفات، ومناسبة المعلومة المقدمة لحاجة التلميذ الوقتية وتطوره اللّغوي، وكذلك تجنب

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص53ص54.

المعلومات النحوية والصرفية وغيرها مما لا يدخل في اهتمام التلميذ، والإكثار من الاستشهاد بالأمثلة البسيطة التي تقرب الفهم وتعين على معرفة الاستعمالات المختلفة للكلمة وتمثلها في كلامه المنطوق ومجسد بالكتابة، وأخيرا يشترط فيه الكتابة كبيرة وواضحة بإخراج فنّي جميل في آن واحد"[1].

إذن، هذا النوع من المعاجم يغاير سابقه باستعمال تقنيات الصناعة المعجمية، سواء قبل الإعداد وحين التأليف بتنسيق المعلومات ورص المداخل، وبعد في الطباعة والإخراج، لكن بتحقيق الشروط السابقة، كما نلاحظ أنّ الطالبة لم تذكر لنا أمثلة عربية أو غربية قد ظفرت بهذا النوع من المعاجم حسب المستوى التعليمي.

تليها المعاجم المرحلة الإكمالية التي تنحو سابقتها في الصناعة المعجمية، وتختلف في المدونة، والتوسع في الرصيد اللّغوي وتنوعه، وهو أيضا لم نجد له مثال غربي أو عربي، والحال ينطبق على المعاجم المرحلة الثانوية التي تحدثت عنها الطالبة دون تفصيل أو شرح يفي بالغرض، أو تمثيل يحتذى به أو نقصده لمعرفة معالمه وتأصيل صناعته.

العنصر الثاني الذي يلي التصنيف السابق، هو تحديد شروط التأليف في المعاجم المدرسية، الذي يتصل بمستوى المؤلف أو الصانع وحنكته، التي تتمحور في " في معرفته الدقيقة بأحوال التلاميذ ومستوياتهم الإدراكية لتقييد المادة التي تعالج في المعجم، وإدراكه للمستويات التعليمية وما تحمله من مقرّرات دراسية المتدرجة من أدنى إلى أعلى، والجانب الآخر إلمامه بالخصائص النفسية للتلاميذ واطلاعه الواسع على المستجدات البحث النفسي اللّغوي المحلي، إذ يستثمرها لسد الفجوات في العملية التعليمية، وتحسين التحصيل لكل الفئات التي تتفاوت أفهامهم، كما يحرص على امتلاك المحكم لتقنيات الصناعة المعجمية والتجسيد الفني في الطباعة والإخراج وأخيرا عليه أن يصبغ المعجم بجهد جماعي، سواء باستشارة المختصين في المجال و العارفين بالميدان التعليمي وإشراك أكبر عدد ممكن منهم لإعطاء العمل مصداقية علمية،

[1] ينظر: المعجم العربي الحديث، أحمد مختار عمر، ص43.

ليكتب له الرواج والتداول"[1].

نعم العمل المعجمي لا يكفي بالانفراد الشخصي حتى لو بلغ الدرجة وحاز العلوم الكثيرة، وهو رائج في المعاجم المدرسية العربية الحديثة، بل يحتاج مؤسسة تجمع العمل الإداري تتعدد فيه المهام بطريقة منظمة تتدرج فيه الرتب وتتبادل الأدوار، وعمل علمي تتقاسمه التخصصات المختلفة، كلّ في فنّه، ليبصر المعجم النور وهو على أكمل وجه، لأنّه عمل جليل ذو فائدة قومية، يحدد موقفنا من العالم الخارجي والتحكم في تغيراته، ويكفينا أن نعود إلى أحمد مختار عمر في كتابه صناعة المعجم الحديث لمعرفة كيفية الصناعة بجهد جماعي، والطالبة نالت منه في كل فصول بحثها.

كذلك تعرضت الطالبة لمسألة المدونة وتحديده ينبغي أن يقترب من اهتمام التلميذ المستهدف من العمل المعجمي، والجهة التي تتكفل بالتمويل.

بعدها مباشرة ولجت الطالبة إلى العمل الفعلي النظري في الإنجاز بإعطاء مخطط تفصيلي، لصناعة المعجم المدرسي وإلحاقه بشرح مفصل، مستمد في أغلبه من الكتاب السالف الذكر، فاستفتحته" بتصور مبدئي للمعجم، إذ لابد من تعيين الفئة المستهدفة ومستواها التعليمي، واستحضار المدونة وما ينبغي من معلومات التي سيقدمها والوظائف التي تؤديها حسب الهدف الذي يريد بلوغه، وما تكلفته ومن يأخذها على عاتقه، فإذا تحدد هذا، يختار فريق العمل الذي يرصده وماهي نوعية تخصصاتهم وميادين عملهم"[2].

أمّا الخطوة التالية هي جمع المادة وتحديد المصادر، فارتأت الطالبة أن تحيل النموذج العملي من كتاب صناعة المعجم الحديث لأحمد مختار عمر، الذي رأى أن نستمد المادة من المصادر الآتية: "كتب الأطفال والناشئة، ومجالات الأطفال، نحو: علاء الدين، سمير، سعد، ماجد، وكذلك حصص الأطفال السمعية والبصرية، والكتب المدرسية في عدد من الدول

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص58-ص61.

[2] ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص66 ص 67 ، ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص66.

العربية، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والحكم والأمثال، وكذا المعاجم المدرسية السابقة"[1].

لكن ما نلاحظه في مطلب المدونة عند الطالبة غير واضح المعالم ولا منظم الترتيب، فلم تحدد ما نريده من المعجم المدرسي هل هو محلي أم قومي تشرف عليه هيئة عربية تضم من كل بلد فريق عمل في التخصص، وأراها تقصد الثّاني بدليل اشترطت في المادة الكتب المدرسية الموجودة في كل الدّول العربية، وتوسيع المجال للمنطوق والمسموع والمكتوب، ربما تتعدى الحجم والكم المطلوب للوحدات المعجمية الموجه للفئة العمرية والمستوى التعليمي، لا شك أنّ الخطوات التي ساقتها هي الأساس لكن المنهج غائب ويشوبه تناقض، تناقض في دراسة تطبيقية على تلاميذ المستوى الإكمالي في الجزائر وصناعة المعجم المدرسي يشمل كلّ ما هو رائج في الدول العربية، كما أنّ إعداد المعجم المدرسي يتطلب تقييد المصادر بمجموعة رئيسة، هي عمدة العمل ومجموعة ثانوية، وأخرى مساعدة، ومجموعة توثيقية، ولعلّ مكمن الصحة هو مخطط لصناعة معجم مدرسي يكون محور تقاطع جميع الدول، بمدونات محلية توجه للاستهلاك الداخلي، تحرص على خصوصية التفكير ونمط العيش ونوعية المحتوى المدرسي.

هذه المدونة أو المادة المعجمية هي مزيج من أنواع الكلم، تشمل الأسماء والأفعال والحروف والمصطلحات العلمية والفنية، والكلمات الدخيلة والمعربة، والألفاظ الحضارية، وهو ما أوردته الطالبة، تلته بضوابط الاختيار والانتقاء والتقدير الكمّي، ومعالجة بعض الصعوبات التي قد تصادف المعجمي "من مثل الكلمات التي لا تشير إلى العالم الخارجي، والكلمات التي تعدد معانيها، والتجمعات اللّفظية أو الكلمات المركبة، التي يتعلق بطريقة تنظميها في المتن المعجمي، فوجدت حلول لتجاوزها بترجيح ما أيسر للفهم"[2]. وللإشارة مجددا أنّ الطالبة كلّ تنظيرها مستمد من «صناعة المعجم الحديث» لأحمد مختار عمر.

تواصل الطالبة بربط منهجي بين عناصر البحث، تتعلق بكيفية تأليف المداخل المعجمية،

---

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص67ص68.

[2] ينظر:المرجع نفسه، ص72-ص74.

مبرزة مكونات المادّة المعجمية ثم أرفدته بمخطط تفصلي، فحواه المدخل يتألف بشرح المعنى الذي يتعدّد إلى الشرح بالمكونات الدلالية، والشرح بالسياقات المختلفة للكلمات مقرونة بالشواهد التوضيحية، والشرح بذكر المردف أو الضدّ، واللجوء إلى التعريف الظاهري، واستخدام الرسوم والصور، وكذلك ضمن الفقرة تحديد الرسم الإملائي وذكر المعلومات الصرفية والنحوية، وإثبات بيان النطق، بعد المخطط يتعرّض لها بالتفصيل، مبرزة أهم المزايا ومتعقبة للعيوب"[1].

نلاحظ أنّ العناصر المذكورة في بناء المعجم المدرسي أو غيره ثابتة الورود، كما وجدنا في الدراسات السابقة، مستعينة بمراجع قليلة، إن عربية كانت أو أجنبية، دلت على شحّ الدراسات حول المعجم بصفة عامة، "لذا يرى Bo Sven sen في تحديده لمجال الصناعة المعجمية أن تخصصها التأليف عن المعاجم(وليس التأليف فيها)، والحديث عن النظريات والمناهج التي تعدّ الأساس لهذا النشاط"[2].

الأمر الآخر الذي يلي اختيار المداخل المعجمية وتقديرها وطرق الشرح، هو نوعية الترتيب الذي ينظم المتن، سواء المداخل والمعلومات، فيأتلف بنوعين؛ خارجي وداخلي، لتقدم الطالبة "بتحديد إشكال يروج بين صناع المعاجم المدرسية، هو الخلط بين الترتيب الأبجدي والهجائي، فمنهم من يستعملهما على أساس واحد، وهو حياد عن الصواب، فالأول يتعلق بالحروف الفنيقية التي أردفت بعناصر حرفية عربية، والثاني معزوّ لناصر بن عاصم اللّيثي(-189هـ).

ثمّ تطرقت إليهما كلّ بأنواعهما، فالترتيب الخارجي، له منهجان: منهج جذري: يراعي أصول الكلمات حسب الألفبائية الهجائية، ومنهج نطقي؛ ترتب فيه الكلمات كما تنطق دون الرجوع إلى الحروف الأصول، أو حذف الحروف الزوائد، مرجحة أفضلهما في المعجم المدرسي، بالبرهنة والحجة، التي قامت على مجموعة من المعاجم المدرسية الحديثة، فبسطت أسباب كل صانع واستعماله لهذا المنهج أو ذاك، ليكون انتصارها منطلقه ضخامة المعلومات أو الإفراط

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص74-83.

[2] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص21.

الكمّي للمداخل في المعجم المدرسي بعدم وجود توازن في توزيعها حسب ترتيبها الهجائي، أمّا الترتيب الداخلي، الذي يعني تنظيم المعلومات التي تلي المدخل، بإعطاء معلوماتها الصرفية، تعقبها المعلومات الدلالية، التي تقدم الدلالات إلى ثلاث: المعاني العامّة، ثم المعاني الخاصّة، ومعاني التعبيرات السياقية"[1].

لكن ما يدعو للانتباه أنّ الترتيب الداخلي سطحي لا يفي بالغرض، على الرغم من وجود دراسات، بعضها تطرقنا إليه سابقا في المدخل، وبعضها موجودة تركناها للفصول الآتية، درسته بالاستفاضة وبالتفصيل لا تترك موطئ إبهام، وسلسة لكلّ الفئات متخصصة وغير متخصصة، ولعلّ أهمّ تنظيم تطبيقي للترتيب الداخلي نحمله على النحو الآتي:

1-تقديم الأقرب فالأقرب: ينطبق هذا الأساس في العربية، على تقديم المعنى الحسّي باعتباره واقعا تحت الحسّ المباشر، وتأخير الألفاظ الدّالة على معاني عقلية مجرّدة، وينطبق هذا أيضا على تقديم المعاني الحقيقية على المجازية، وخاصّة تلك التي تحتاج إلى التّفسير و التّوضيح.

2-تقديم العموم على الخصوص، فلا يُعقل أن تُقدّم النّظرية النّسبية على كلمة النّسبيّة.

3-يُقدّم المهمّ على الأهمّ، فلا ينبغي أن يُقدّم ما ليس له أهمية على ما كان مُهمّاً"[2].

وأخيرا تختم الطالبة بأهمية المعجم المدرسي في العملية التربوية، إذ هو" وسيلة يستعملها التلميذ في الشرح الكلمات الصعبة، والكشف عن المعاني الغامضة والمجهولة، التي تعترضه في دراسته ومطالعاته، وكذلك يعوّد التلميذ على إرجاع الكلمات إلى أصولها إذا كان منهجه الخارجي جذريّ، ويعرفه على التمييز بين الجموع وتذكير الكلمات وتأنيثها وأسماء الفاعل والمفعول...إضافة إلى التربية على البحث وحبّ الاستطلاع ويزرع فيه الاعتماد على النفس، وبهذا يثري رصيده اللّغوي، ليصبح قادرا على استعمال الكلمات في سياقات مختلفة، ويتعرف التلميذ بالمعجم المدرسي على ظواهر لغوية، كالمشترك اللّفظي والأضداد، وكيفية اشتقاق الصيغ المختلفة(اسما الفاعل والمفعول، واسما الزمان والمكان، وكذا معرفة النطق الصحيح للكلمات، و

---

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص85-ص95.

[2] اللّسانيات(المجال والوظيفة والمنهج)، سمير استيتة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1425هـ-2005م، ص331ص332.

كيفية تصريح من الماضي إلى المضارع وتعيي المصدر، وينمي للتلميذ أسلوبه الفنّي، والقدرة على صياغة العبارات والتمكن من الأداء بطلاقة"[1].

نلاحظ من خلال تناول الطالبة لعناصر البحث، أنها ساقتها بطريقة غير مرتبة، فتراها أخرت ما يجوز تقديمه، وتقديم ما يجوز تأخيره، والمثال بارز في أخير الفصل، تكلّم عن مظاهر الصناعة المعجمية فألحقها بأهمية المعجم المدرسي، والأولى أن تقدمه في أوّل الفصل مع التعريف به وتناول شروط تأليفه، وينطبق الحال على الترتيب وطرق الشرح....لتتضح الرؤية لمقتدي من الجانب النظري أو التطبيقي.

الفصل الثاني وسمته الطالبة بالعناصر المقترنة بالعمل المعجمي، ويقصد بها" فنيات الطباعة والإخراج، التي تتصل بالشكل لما يحمله من فوائد تربوية ونفسية، بداية بالغلاف وما ينبغي أن يكون عليه من رسوم وألوان، وهندسة الصفحات، ونوعية الورق، وشروط اختيار الصور وكيفية توظيفها، وكيفية وضع قوائم للرموز والمختصرات والملاحق ومقدارها، وما تحويه من رسوم وخرائط ومخططات وجداول، فتركت حيّزا للمقدمة لما تحمله من مزية التوضيح وكشاف لسرد معالم المعجم ومنهجه وخطواته، والغرض منه والفئة المستهدفة، والمصادر المعتمدة، ثم دليل الاستعمال" [2]، متعرضة لها بالتفصيل، مع التمثيل لها من العاجم المدرسية العربية والأجنبية، إذ تبرز مواطن الإيجاب والسلب.

نعم، هذه الفنية المعجمية، ليست اقترانا بالعمل، بل هي صلب الصناعة المعجمية، وإحدى أركانها، فهي الكافل للمعلومات وتنظيمها وترويجها للمستهدف بشكل تربوي سهل الهضم والاستيعاب، وما يمكن أن نضيفه لما أتت به الطالبة هو إغفالها في المقدمة لفريق العمل الذي تصدى للعمل، وفترة إنجازه، وكلفته ومن حملها على عاتقه، وأهمّ محطات الإنجاز.

إذن، الفصلان الأوليان ضمّن المعالم النظرية وأخرى لها وجهة تطبيقية، مقرونة بأهمّ المنجزات المعجمية من هذا الصنف، إن عربية حيث العهد وأجنبية ذات النموذجي يدنو من

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص98ص99.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص103-ص158.

الإلمام بأغلب التقنية في الصناعة المعجمية، تهدف إلى بناء مخطط مكتمل يحتاجها الصانع والباحث والدارس والطالب...كلّ حسب المتغيّر في الفئة والغرض.

2-الجانب التطبيقي:

ليبقى الفصل الثالث التطبيقي، الذي وسمته بـ: واقع الثقافة المعجمية لدى التلاميذ الطور الثالث، من مدرستين في الجزائر العاصمة، هما «إكمالية الإخوة العمراني بالأبيار»، والأخرى «محمود بن مرجة بجسر قسنطينة»، تقدم لهم استمارات استبيانية متدرجة المراحل بوسائل معلومة في الدراسات الميدانية، المرحلة الأولى "الدراسة الاستطلاعية الأولية لاختبار وذلك لحسن صياغة الأسئلة وتحديد الأسئلة المناسبة، ومدى فهم أفراد العينة لأسئلة الاستبيان وتجاوب معها، وقياس موضوعية بيانات الواردة في أجوبة التلاميذ، والعوائق التي تحول دون تطبيق الاستبيان على أكمل وجه، هذه الخطوات مكنت من الوصول غلى النتائج التالية، نحو: حذف بعض الأسئلة التي تكرر أجوبتها، واستبدال بعض الألفاظ بألفاظ أخرى، وإعادة بعض الأسئلة المبهمة...، ثم المرحلة الثّانية هي تحيد إطار العينة ونوعها وحجمها، والمرحلة الثالثة هي التطبيق النهائي للاستمارة، أمّا أدوات العمل فتتمثل في الاستبيان، وكيفية هندستها، وما هي محاورها، وكذلك المقابلة والاختبار"[1].

بعد الانتهاء من العملية التقنية وجمع الأجوبة، عرضتها الطالبة للعمل الإحصائي ثم التحليل، الذي نتج عنه عدّة أمور هي على التوالي نصنفها بالتدرج حتى يسهل تحليلها:

فمن حيث الحالة العائلية والمستوى التعليمي للوالدين ونسبة الامتلاك ومدى الأدراك نجد النتائج الآتية:

"-تدني المستوى المعيشي والتعليمي والثقافي لأولياء التلاميذ العينة.

-أغلب الأسر العينة ذات دخل متوسط وتبلغ نسبتها68.33%، وتليها الأسر ذات الدخل الضعيف بـ: 18.33%، وتعود آخر نسبة للتلاميذ ذات الدخل المرتفع.

-الأسر التي لا تملك المعاجم في البيت أكثر مقارنة بالأسر التي تملك معاجم في البيت،

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص159-ص164.

بنسبة55.%، مقابل 45%.

-ظهرت العلاقة بين المستوى التعليمي للأولياء بامتلاك المعاجم، وكذا معرفتها واستعمالها، حيث أنّ أغلب التلاميذ الذي يملكون معاجم عامّة أو مدرسية أولياؤهم حاصلون على المستوى جامعي أو ثانوي أو أقلّ.

-امتلاك الأسر المعاجم الفرنسية اكثر من امتلاك المعاجم العربية أو مزدوجة اللّغة، وخاصة معجم لاروس ويليه المنجد.

-عدد التلاميذ الذي يعرفون المعاجم المدرسية أكثر من الذين لا يعرفونها، بنسبة 55% مقابل 45 %.

-نسبة التلاميذ الذي يملكون المعاجم المدرسية 85%، مرجعين ذلك إلى عدم اقتناء الوالد أو ارتفاع الثمن.

-صرّح التلاميذ الذين لا يملكون المعاجم المدرسية أنّه حينما تواجههم كلمات صعبة، فإنّهم يلجؤون إلى آخرين لتفسيرها وشرحها لهم، كالإخوة ثمّ الأستاذ "[1].

نلاحظ من خلال النتائج أنّ الثقافة المعجمية غائبة في أكثر الأسر العينة، كما أنّ المستوى التعليمي للأبوين والمعيشي يشجع على انتشاره بين التلاميذ وممارستها، ويعرفهم بأنواعها، لكن ما يدعو للقلق هو تهميش المعجم المدرسي العربي مقبل المعجم المدرسي الفرنسي، وهذا ليس إيجابي كما رأته الطالبة، لأنّ الحرص على تعلم اللّغة الاجنبية يطلب أولا المعجم المزدوج اللّغة، لذا علينا أن نفكر مليا في وضع توازن معجمي يضبط مقومات الشخصية وينفتح على اللّغات الأجنبية الأخرى في الوقت نفسه.

أمّا عدم معرفة التلاميذ للمعجم المدرسي فربما راجع إلى المنهاج الدراسي الذي يغيّب المعجمية كمرجع نظري تعريفي يحسس من أهميته في العملية التعليمية ودوره في مردودية التحصيل، والأمر المؤسف قد لا يملكه المعلم أو الأستاذ، والنتيجة ما قبل الأخيرة نراها تحيد عن الصواب في إقامة الحجة، لأنّ المعاجم المدرسية أرخص ثمن وفي متناول جميع العائلات،

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص219ص220.

ماعدا فئات قليلة لا تستطيع اقتناءها، فيستلزم من الجهات الرسمية أن ترفق الكتب المدرسية بمعاجم مدرسية محلية تواكب جميع المستويات، في النتيجة الأخيرة ليس بالضرورة أن تكون مبرّرا لعدم امتلاك المعجم المدرسي، إذ لا يمكن لأحد أن يحيط باللّغة وحيثياتها السياقية ونمط شكلها حتى لو كان من أهل المعرفة والاختصاص، فمالك ما دونهم.

ومن حيث الهدف من الرجوع إلى المعجم المدرسي عموما فكانت النتيجة:

"-أرجع أغلب التلاميذ أنّ الفائدة من المعجم المدرسي هو الشرح والتفسير ثمّ معرفة المقابل الأجنبي"[1].

فعلا، الرجوع إلى المعجم اللّغوي البحث عن الكلمة وشروحها أو البحث عن المقابل الأجنبي المترجم.

الصنف الآخر هو قضية القدرة على البحث، فنجد:

"-أنّ أغلب تلاميذ العينة بنسبة 66.66%، لا يعرفون كيفية البحث عن الكلمة في المعجم، ويرى 80% من الذين لا يعرفون البحث في المعجم أنّ التفتيش عن الكلمة يكون بالنظر إلى حرفها الأول، ممّا يتبيّن أنّ تلاميذ هذه النسبة يعرفون البحث في المعجم ذي الترتيب النطقي، في حين اكتفى 11.66% بالقول إنّ البحث في المعجم يكون بالحروف، دون شرح أو تفصيل...

-كما أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ تقدر 93.33% لا تحفظ الحروف الهجائية مرتبة بالعربية"[2].

نلاحظ انتصار المنهج النطقي في المعجم المدرسي على المنهج الجذري، بدراية البحث أو بغير دراية، والدليل على ذلك عدم تمكنهم من الحروف الهجائية بترتيبها، وهذا راجع بطبيعة الحال كما أسلفنا ذكره، لا يوجد إرادة فعلية لتقنيين الثقافة المعجمية وإعلاء من شأنها في العملية التعليمية، والاكتفاء بالموجود من شرح يخبوا بانتهاء المنهج الدراسي السنوي، إذ لو

[1] ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص220.

[2] المرجع نفسه، ص220.

فرضنا على التلاميذ مقياس عن المعجم المدرسي يطالبه بالبحث المستمر فيه، بإعطائها كلمات متفرقة مبرمجة في الدرس أو غير مبرمجة مع توجيه، لرسخت في ذهنه طيلة مشواره الدراسي، وما يطبقها في العملية التواصلية اليومية في المدرسة أو غيرها، ويثبت ما نقوله النتيجة التي خرجت بها الطالبة، إذ تقول: تدني مستوى التلاميذ اللّغوي، الذي يتضح من خلال كثرة الأخطاء اللّغوية، والتركيبية التي وقع فيها أثناء إجابتهم عن أسئلة الاستبيان، ولم يتمكن العديد منهم من صياغة جمل بسيطة سليمة"[1].

إضافة إلى بعض النتائج واحدة تتعلق بالطباعة والإخراج فحواها:

"-إنّ أغلبية التلاميذ تفضل أن يحتوي معجمها على الصور، و85% تفضل أن يحتوي معجمها على الألوان، ويفضل الحجم الكبير للمعجم بأعلى نسبة تقدر بـ 55% ويليها الحجم الصغير بـ 25% في حين يفضل الحجم المتوسط بنسبة بـ 20% فقط، ويرى أغلب من يفضل المعجم ذا الحجم الكبير أنّهم قد اختاروه، لأنّه يحمل معلومات أكثر، وأفر مقارنة بالأحجام أخرى، كما أنّ الكتابة فيه تكون كبيرة وواضحة، ويرى الذين اختاروا المعجم ذا الحجم الصغير أنّهم يتمكنون مكن حمله، و أخذه أين يشاؤون حتّى المدرسة، كما يمكنهم من إيجاد المعلومة بسرعة وسهولة، ولا حظنا أنّ 96.67% من تلاميذ العينة يفضلون الكتابة الكبيرة على الصغيرة"[2].

نستنبط منها أنّ تخفيف الحجم يعطي دفعا لرواج المعجم واقتنائه، كما أنّ الوسائل البصرية من ألوان وحجم الكتابة واستعمال الصور تشجع على سهولة الإدراك لدى التلاميذ، وهو أمر حتمي مطلوب في كلّ المستويات، يبقى الحجم الذي يكون بالضرورة حسب تطلعات التلميذ وما يحبذه، لأنّه محكوم بطبيعة المادة وسعة المدونة، فأحيانا تتجاوز ما يرغب، لذا التحسيس من أهمية المعجم المدرسي في العملية التعليمية يسنح بتجاوز هذه العراقيل ولا يلفت لها، فمظّنة المثلبة تتضح بنتيجة أخرى، إذ "أنّ .60/4 من تلاميذ العينة فقط نصحهم

[1] المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص221.

[2] المرجع نفسه، ص220ص221.

الأساتذة باقتناء المعجم المدرسي*mini Larousse*، بتكرارين و *le petit robert*ومنجد الطلاب، بتكرار واحد لكلّ منهما"[1].

والأخرى تتعلق بالثقافة المكتبية واهتمام التلاميذ بالمطالعة، هي:

"-إنّ نسبة 73.33% لا تعرف وجود مكتبة مدرسية من عدمه، و93.75% لم يوجهوا إلى زيارة المكتبة المدرسية، والنسبة كلّها أي 100% لم تدخل المكتبة المدرسية قط، غلى الرغم توفرها عدا من المعاجم في مكتبة مدرسة الأبيار مثلا، وقد علّلت أمينة هذه المكتبة ذلك بتوقفها عن أداء مهامها وغلقها منذ سنة 1996م بسبب:

1-فقدان العديد من الكتب وضياعها.

2-اكتظاظ البرامج مما لا يسمح للتلميذ بزيارة المكتبة.

3-عدم وجود رغبة في المطالعة، والبحث لدى معظم التلاميذ، ونقص ثقافتهم المعجمية، وانعدام التوجيه إلى أهمية المعجم، وشرح كيفية استخدامه وتكليف التلاميذ بالبحث عن الكلمات الصعبة، إذ يكتفي الأستاذ بشرح الكلمات الصعبة مباشرة، فضلا عن وجود شروح للكلمات الصعبة في الكتب المدرسية، ممّا يجعل التلميذ لا يبحث عن طريقة تساعده في فهم تلك الكلمات"[2].

نستنتج من النتيجة أنّ العناصر التي تقف حائل بين التلميذ والمعجم هي راجع إلى غياب الحس المكتبي لديه، وعدم الحرص الهيئة الإدارية على ارتقاء بالمكتبة وتجديد هياكلها حسب مقتضيات العصر، وغياب إجراءات تنظيمية تخصص حيّزا زمني إجباري يدعو إلى المراس في هذا الجانب الثقافي والتربوي، إضافة إلى غياب محفز من الأستاذ يثير البحث المعجمي ويشجعه.

إذن، تمكننا الرسالة إجمالا من أهمّ القضايا التي نحتاجها في أيّ عمل معجمي، تتمحور في قضية مهمة، تتمثل في التصنيف وفق تحدي الفئة العمرية والمستوى التعليمي، ثمّ تتلوها

[1] المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، ص221.

[2] المرجع نفسه، ص221.

المبادئ صناعة المعجم المدرسي المستمدة خاصة من مؤلف أحمد مختار عمر، الذي تناوله في عنصر الدراسة المعجمية المتخصصة في هذا النوع من التأليف، بداية بالمدونة والمؤلفات المساعدة في ضبطها، وأهم عناصره المفروض أن يجد لها مكان في المعجم المدرسي، وكيفية تأليفها داخليا وخارجيا، وما يكتنفها من وظائف التي تقدمها المعلومات إلى شروط الطباعة والإخراج، بهذا اكتملت الصناعة فأعقبتها بالنموذجي التطبيقي الذي ينظر مدى انتشار الثقافة المعجمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (الاكمالية)، فما المستفاد من نتائجه؟ الفائدة معرفتنا أنّ أغلب التلاميذ العينة غابت عنها معرفة المعجم المدرسي، والباقي ممن ظفروا بأولياء ذي مستوى تعليمي يمتلكون معاجم مدرسية أجنبية، خاصة الفرنسية وندر المعجم المدرسي العربي، فوضعت أمامنا أسباب منها ما هو موضوعي ومنها ما هي إلا تحجج للتنصل من المسؤولية التي يتقاسمها مع الأستاذ والهيئة الإدارية ممثلة في القائمين على المكتبة، وطبعا علاقتها بالموضوع الإشكالية والهدف المرجو و تغيير في المستوى والنموذج أو العينة والمكان والزمن، تدعيما بتأسيس علمي جامع للإيجابيات ومتلافي السلبيات، يتناول كل العناصر المطلوبة في الصناعة، بمعنى نعطيها حقها بتكافؤ وتساوي.

ثانيا–رسالة ماجستير: المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، 2013م.

1–الجانب النظري:

هذه الرسالة تقدم بها الطالب لاكتمال نيل شهادة ماجستير تخصص: صناعة المعاجم بين القديم، استهلها بمقدمة مهدها بأهمية الإنجاز المعجمي في الخريطة اللّغوية، خاصة تلك الموجهة إلى المتمدرس التي خيبت آماله بفقدان منيته التربوية، إن كلية أو جزئية، استدعت التأسيس النظري ينطلق من التدرج في المستوى، فانتقى لها الطور الثاني من المستوى الابتدائي، يتعقب خلاله المعوقات التي تعترض صانع المعجم المدرسي من موطن الهوة بين الموجود، وما هو شاخص في المدونة المدرسية، وكيف تأتلف بناء على متطلبات الصناعة المعجمية.

ثمّ أبرز الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعته لهذه الدراسة، وتنحصر في نقطة واحدة هو شح البحوث حول الموضوع وإقصاء المتمدرس وإشراكه في العملية، والانفراد بالاجتهاد الفردي أو التركيز على بيئة معينة، تلاها تقديم التصور المبدئي للخطة التي تعالج للموضوع وتفصل جزئياته، وفق منهج ينسجم مع طبيعة الدراسة هو المنهج الوصفي، متكأ على أهم المراجع التي أحصاها جامعة بين المعاجم المدرسية الحديثة العربية عربية وغير عربية، والكتب المتخصصة في توضيح الموضوع وتوجيهه، مذيلا المقدمة ببعض الصعوبات.[1]

استفتح الطالب البحث بمدخل، قدّم فيه التعريف ببعض المصطلحات هي رئيسة في العنوان، نحو: الطفل، والمعجم المدرسي، يليها أهمية المعجم المدرسي في حياة المتمدرس، والصعوبات التي تحول دون الإنجاز الوافي الملمّ، وهي مهمة في استحضاره في أيّ عمل معجمي، ومعالجتها، نحو: "المعرفة الجيدة بالطفل ونمط تفكيره، وحسن اختيار الوحدات الملائمة، وتحديد الدقيق لمعانيها، وكذلك الفريق العمل الذي يسند إليه العمل"[2].

ولكي يستقيم العمل وتتحقق الغاية من الموضوع، وتثبت الفجوة المشكلة، تطلّب عرض معجم مدرسي على الميزان، نعم، كان للطالب ذلك، فقدّم «المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة، بعدّه معجم مدرسي سهرت عليه هيئة رسمية متخصصة، وأهم القضايا الذي أثارها هو المعنى الدقيق للوحدة المعجمية، إذ تخالف المعنى السياقي النص المدرسي والمعنى المعجمي، نحو: " ثاغيا (المعنى المعجمي=صوت الشاة/المعنى في النص=الشكوى)، كذلك تحسس(المعنى المعجمي=تطلب معرفته وتقصّ الخبر/المعنى في النص=لمس)، الرّيّ المحوري(غير موجود في المعجم/المعنى النص=نوع من السقي الحديث)"[3]. وهذا إن دلّ على شيء، إنّما يدلّ على أنّ العمل المعجمي العربي مختلف، بمعنى أنّ الذي يصنع المعجم المدرسي أو غيره في مصر يراعي ظروف المنهاج الدراسي ومقتضياته فيها، وكذلك في لبنان وسوريا...ممّا يعمّق تغييب

---

[1] ينظر: المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، 2013م. ص أ-ص ز.

[2] المرجع نفسه، ص21-ص23.

[3] المرجع نفسه، ص34.

المعجم من الحياة التعليمية من لدن التلميذ في الجزائر مثلا، لعدم تضمينه المادّة التي صلب اهتمامه وتسري مع ما يحتاجه في دراسته وحياته اليومية ويتابع تطوره اللّغوي، ويساير مزاجه البيئي.

لما كانت المادّة المعجمية بمقوماته اللّسانية أهم عنصر يقوم عليها العمل المعجمي، اتخذها الطالب فصلا مستقل أفاض فيه، فعرّف المادّة المعجمية التي: " المادّة هي الكلمات أو الوحدات المعجميّة التي يجمعها المعجمي ثمّ يرتّبها و يشرح معناها، يضاف إلى ذلك طريقة النّطق والمشتقات، وهذه المادّة تختلف من معجم إلى معجم، تبعا للهدف الذي يسعى إليه واضع المعجم، أوالذين سيستعملون المعجم، أو الوظيفة التي يُرى أنّ المعجم ينبغي أن نحقّقها"[1]. لكن الطالب في هذا التعريف، حاد قليلا عن المراد كونه يقصد المدخل، وإذا تقصينا معرفة المادة وجدناها أوسع في مفهومها، إذ هي"الفقرة: مدخل ومجموعة من المعلومات المسند إليه...المدخل: الكلمة المفتاح(بسيطة-مركبة-معقدة) في الفقرة..."[2] ، بمعنى تجمع بين المخل والمعلومات المصاحبة له، ويعقبها بالمدونة التي تستمد منها وتصوّره وفق رؤية إبراهيم بن مراد بتحديد أنواعها، نحو: المفردات الشائعة الاستعمال المتواترة...مفردات أقل شيوعا من مفردات الرصيد الأول...مفردات لا تواتر ولا شيوع"[3] .

وما نقوله تعقيبا على هذا التصور هو خلل في التحديد، لماذا؟ لأنّ ما قصده إبراهيم بن مراد هو مدونة موسعة تكون قبلة للتنخيل وفق الهدف ونوعية المستعمل تمسح جميع المعاجم بأنواعها المختلفة، وما نحتاج هو الحصر في الرصيد للوصول لنتائج إيجابية، تبنى على قوائم الشيوع التي تنطلق من المقررات الدراسية وما يسري على الألسن، بتتبع تحييني دوري. التي تتناظر مع ما قامت به الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم التي أشار إليها الطالب، ولم يكن عنها غفلا، فقد أنجزت رصيد لغوي ممزوج بين المدون في المقرّر الدراسي، وما

---

[1] مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليل، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط1، 1997م، ص21.

[2] ينظر: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال، ، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص87ص79.

[3] ينظر: قضية المصادر في جمع مادّة المعجم، إبراهيم بن مراد، مجلّة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلّد 87، ج1، ص804.

يدور على ألسن التلاميذ، بهدف "ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربيّة الفصيحة على قياس كلام العرب، التي يحتاج إليها التّلميذ في المرحلة الابتدائية والثّانوية، حتّى يتسنّى للطّفل التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة، التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"[1]، ومعيارها " الأكثر شيوعا والأكثر توزّعا في الوطن العربي، والأكثر تَردُّدا في النّصوص بالنّسبة للمرادفات إذا تعددت، وما يكون الأكثر إيحاءً للمعنى، و الأكثر قَبولا لاشتقاق والتّصريف"[2]، لكن توقف العمل في السنة الثانية أو الثالثة من المرحلة الابتدائية، وبعدت الشقة بينا وبينه، إذ تغيرت المناهج الدراسية وتبدلت عقلية التلاميذ، واقتضى الرجوع إلى الفكرة والاقتداء بالخطة المرسومة حتى نحدد العمل ونبني الرصيد اللّغوي لكلّ الفئات العمرية، وجميع المستويات التعليمية، حينئذ سننجز معاجمنا المدرسية بكل أريحية.

فالطالب أعطى تصورا حوال الجمع، بخطة هي تحديد المدونة تجمع بين المادّة المكتوبة(المادّة في الكتب، عينة من كتابات الأطفال)، والمادّة الشفهية عن طريق الدليل اللّغوي، من فيه الأطفال، كيف ذلك؟ الإجابة في كتاب رياض زكي القاسم، إذ اضطلع على معجم الطفل العربي(بحث تجريبي-ميداني)، عمله" إجراء دراسة ميدانية على عينة من الأطفال(حسب الفئة المستهدفة)، بهدف قياس تواتر المفردات التي تم انتقاؤها في المرحلة الأولى من البحث، وقد حرص أن يشمل البحث الميداني المناطق اللبنانية: بيروت، الجنوب، البقاع، الشمال، جبل لبنان، وتوجه فريق العمل إلى المدارس الرسمية والمدارس الخاصة، ينفذّ العمل بواسطة استمارة خاصة، طبعت فيها مفردات التي تمّ انتقاؤها من عدّة معاجم مدرسية والكتب المدرسية، كما شملت أيضا بعض المعلومات العامة الطفل المستجوب من المشرف، وبصورة خاصّة متغيرات العمر والجنس والصف، ونوع المدرسة أو المؤسسة التي يذهب إليها الطفل....اعتماد الكمبيوتر للقيام بعملية الفرز الآلي، وإحصاء نسب التواتر لكل مرحلة من مراحل الطفل، ثمّ تجميع نتائج الفرز الآلي، وتحليلها، على ضوء ما جاء في لوائح التواتر في حدودها الدنيا"[3]. إذن، نحصل

---

[1] الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي، وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، عبد الرحمن حاج صالح، مجلة مخبر الدّراسات اللّغويّة، الجزائر، العدد1، 2010م، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

[3] المعجم العربي(بحوث في المادة والمنهج والتطبيق)، رياض زكي قاسم، ص296ص297.

على مدونة جمعت بين المكتوب وبين الرصيد الشفهي المتداول بين الفئات المختلفة، لذلك نجد اليوم في الدراسات المعجمية المعاصرة إقحام عناصر اصطلاحية جديدة، لا بد أن ينطلق منها لتحقيق التكامل المعرفي، تحدد المعارف اللّغوية الكامنة، وكيفية تموضعه عند المتمدرس أو غيره، فأطلق عليه **المعجم الذهني** للفئة المستهدفة فما هي ماهيته؟

المعجم الذهني (*the mental lexicon*):

لا شك أنّ المتصدّي للمصطلح يرتبك عند حدوده لعدم دورانه في الدّراسات اللّغوية العربية القديمة، أمّا الحديثة فقد نجد بصمته بين ثنايا اللّسانيات النّفسية، وأخرى استحدثها بعض الدّارسين في سياق حديثهم عن النّظرية المعجمية، ودونك فحواها:

1-" هو الملكة المعجمية(*LEXICAL COMPETENCE*) لمتكلم اللّغة –أيّ لغة- التي تعدّ جزء من ملكته العامّة لهاته اللّغة ومعرفته لها، فكلّ متكلم للّغة الطّبيعية يتكلّم بمعجم ذهني محدّد ومضبوط[وفق قواعد فطرية جُبل عليها، وأخرى مكتسبة خاصّة طوال مراحله العمرية من واقعه اليومي أو الدّراسي أو تجاربه الشّخصية دون تلقين]، يمكّنه من معرفة عدد لامحدود من المفردات، مصحوبة بمعلوماتها الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية والبلاغية والدّلالية"[1].

2-"المعجم الذّهني هو المعجم النّفسي(*PSYCHOLOGICALE LEXICON*)، الذي يمثّل قدرة المتكلّم أو ملكته اللّغوية الباطنية، وهو الجهاز الذّهني الذي يعبّر به عن تلك الملكة"[2].

3-"المعجم الذّهني هو القدرات اللّغوية الباطنية للمتكلم[الفطري منها والمكتسب]، بأيّ لغة كانت، يقوم على التّنظيم الدّقيق وسلالة الاسترجاع الفائق في استعمال المفردات، لتحقيق الأغراض التّواصلية المتعدّدة"[3]

4-"المعجم الذّهني (*the menallexicon*) فهو المعجم العناصريّ (*componential*) تتمثّل عناصره في فرعيات يشتمل عليها، هي المكوّن (الفنولوجي أو الإملائي)، والمكوّن الصّرفي

---

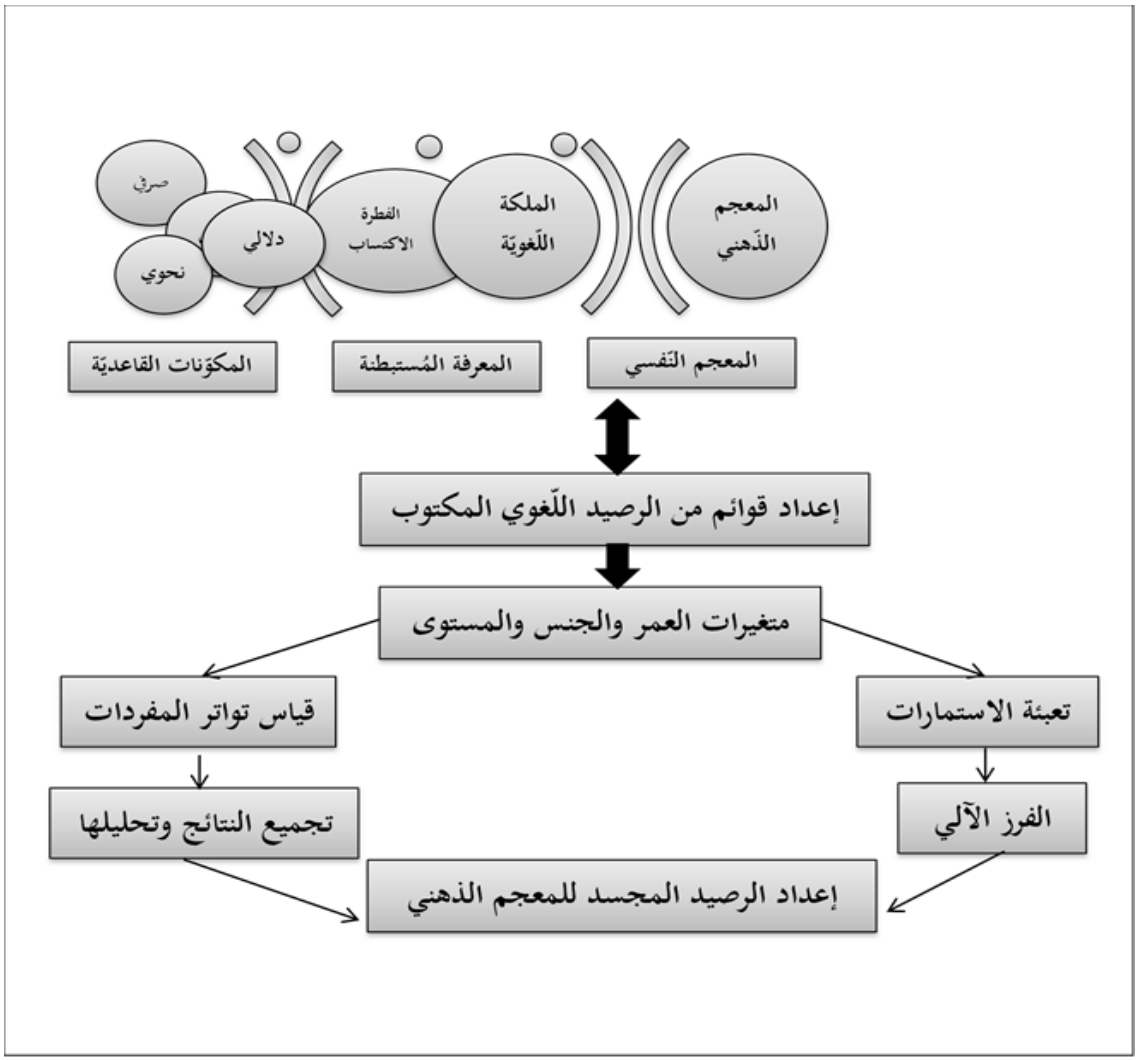
[1] يُنظر: المعجمة ولتّوسط(نظرات جديدة في قضايا اللّغة العربية)، عبد القادر للفاسي الفهري، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 1997م، ص62.

[2] ينظر: مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، ص18.

[3] ينظر: في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع الندوة المائوية(أحمد فارس الشّدياق، وبطرس بستاني، رينحارتدوزي)، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 1407هـ-1987م، ص467.

والمكوّن الدّلالي"[1].

إذن، نستنتج أنّ المعجم الذّهني هو الطاقة الخام أو الملكة المستبطنة داخل الدّماغ، مُقعّدا بمكونات منظمة؛ صرفية وصوتية ودلالية وتركيبية قابلة لاسترجاع والاستظهار، يجمعه المعجمي بإعداد افتراضي للرصيد المكتوب مع مراعاة العمر والجنس والفئة العمرية والمستوى التعليمي، ثم تعبئة الاستمارات، ففرز آلي وقياس درجة التواتر إلى أن نحصل على قائمة من المعارف اللّغوية المجسد للمعجم الذهني، فدونك هذا التصور في المخطّط الآتي:



[1] مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص98.

المادّة هي نظام صيغي تتداخل فيه عدّة أنواع، من أسماء وأفعال وحروف ومصطلحات علمية وفنية، وألفاظ الحضارة، وما يلحقها من معرّب دخيل ومعرّب، هذا أثبته الطالب، مستشهدا بأمثلة من معاجم مدرسية حديثة، تمهيدا لتقييد المستويات اللّسانية واللّغوية.هذه المادّة التي تنتقى من فراغ، بل لها مصادر يجب إحضارها طلبا للتصنيف، حاول الطالب في تناولها أن يعرض عن بعض المعاجم المدرسية لينظر على من اتكأت في بناء مادّة المعجمية، نحو: «القاموس الجديد للطلاب» لعلي بن هادية وزملائه الذي " اعتمد على عدد من أمهات[أمّات]المعجمات العربيّة القديمة مثل: لسان العرب وتاج العروس والقاموس المحيط، إضافة إلى المعجمات الحديثة مثل: متن اللّغة والمعجم الوسيط والمنجد، ومجلّات مجامع اللّغة العربيّة و معاجم مكتب تنسيق التّعريب بالرّباط"[1]. ، و«معجم الطالب» لجرجس همام، الذي اعتمد على"«لسان العرب»، و«تاج العروس من جواهر القاموس» و «الصّحاح» و«أساس البلاغة»، و«محيط المحيط» و«المصباح المنير»، وغيرها ممّا يُستفاد منه أو يُستعان به، وجعلت «محيط المحيط» أمامي، لحسن نسقه و «الصَّحاح» و «التّاج» مرجعا لي لمزيد التّوثّق"[2].

ما لاحظه الطالب من المعجمين "اعتمادهما الأكبر كان على المعاجم القديمة، كأساس انطلاقة في التّأليف، ثمّ ما أُنتج في العصر الحديث من معجمات، إلاّ أنّ «القاموس الجديد» أخذ بحظّ أوفر من المصادر، فوسّع مجاله إلى كلّ ما هو مجمعي، وما يصدر في مجلّاتها من مصطلحات علميّة وغيرها مواكبة للتّقدم العلمي، أمّا «معجم الطّالب» فانحصرت مصادره في بعض المعاجم القديمة مع التّركيز على بعضها، أولها «محيط المحيط» لعبد اللّه البستاني ومعجما «الصّحاح وتاج العربية» لأبي حماد لجوهري (-393هـ) و«تاج العروس من جواهر القاموس» للزُّبيدي(-1205هـ)للتّوثيق، بمعنى أنّه يأخذ من الحديث ويحتكم إلى القديم في الضبط، وهذا نهجٌ سليم، ومذهب مُتقبّل"[3].

---

[1] اللّغة ومعاجمها في المكتبة العربيّة، عبد اللّطيف صوفي، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ص351.

[2] معجم الطّالب، جرجاس همّام الشّويشري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط2، 1995م، ص ج.

[3] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، حمد بن رمضان م، إشراف: د. هشام خالدي ، ص55.

لاشكّ أنّ المنهج المتبع في اختيار المادّة ما يزال حبيس القديم لا يحيد عنه، ويزيد عليه بعض ما استجدّ من مادة علمية وحضارية، والحقيقة أن نفكر مليا بالتنظير المسبق والتخطيط المحكم تتحدد فيها معالم المدونة، فنميز بين ما هو رئيس وما هو هامش وما هو مستأنس، إذ كاد يجملها الطالب في مخططه الاستنتاجي، فقط يحتاج إلى إعادة النظر في التوجيه الهرمي في توزيع المادة وتصنيف المصادر وفق الألويات المعرفية، التي تساير الفئة العمرية والمستوى التعليم والغرض من المعجم والأهداف المسطرة.

عندما اكتمل التنظير للمادة المعجمية، وصف الطالب كيف هي مستوياتها اللّسانية، بدء بالمستوى الصوتي، إذ "هو من أهم الرّوابط بين علم الأصوات والنّظرية المعجميّة، فإنّ كلّ مفردة تتألّف من أصوات التي تُكوِّن ما يسمى صيغتها الفنولوجيّة، التي تَخلَع على المفردة المعجميّة قيمة تمييزيّة، فتكن معيارا على التّفرقة بين المفردات"[1]، واعتمد لتحديد المعيار الصوتي للوحدة المعجمية على النهج الخليلي المعروف لدى أهل الاختصاص، من قوانينها أنّ "أكثر الأصوات وأقلها في نسيج الكلمات تتمثل في أنّ حروف الذلق (ل، ن، ر، ف، ب، م) أشيع الأصوات في العمل المفرداتي، وما بقي من حروف هي أقلّ شيوعا واستعمالا...والأصوات المتآخية والمتعادية في النسيج المقطعي، فرأوا عدم جواز اجتماع مقاطع مصمتة أو مقطعين من نفس المخرج...والمعيار الثالث هو أنظمة النسج وفق المخارج"[2]. وحاول الطالب أن يطبق هذا التنظير على بعض المعاجم المدرسية، فكان له ذلك بنتائج إيجابية مفيدة في استثماره لقياس درجة النظام التركيبي للكلمات، لتكون قابلة للاستيعاب والاستعمال والشيوع، وتمكن من جمع قدر من الكلمات الآنية دون إقصاء ولا تمييز، وتساعدنا على تنخيل المولد والإشارة إليه، وكذلك المعرب والدخيل والفصيح وأقل فصاحة...

يأتي بعده المستوى المعجمي، الذي يتناول الدلالة الحقيقية أو الأصلية، وما تؤول إليه من تعدد المعنى واحتماله من غير "قرينة موجهة من سياق أو مقام أو إسناد أو غير ذلك من

---

[1] ينظر: مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص108.

[2] في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط2، 2000م، ص 156-ص159.المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي، ص159.

القرائن الحالية أو المقامية"[1]. وهذا المعنى "لا يخضع لضابط ولا لتقعيد، وإنّما يُحدّده العُرف العام، وتظهر هنا العلاقة العُرفية التي اصطلح عليها المجتمع بين الكلمة ومعناها، وهذا المعنى يتّصف بالتّعدد والتّنوّع والاحتمالات، حيث أنّ الكلمة لا يمكن أن يتحدّد معناها مادامت خارج السّياق، فإذا انفردت بسياق لغوي تحدّد معناها"[2]، بمعنى تلك التصاحبات التركيبية التي يكثر استعماله في المستوى العادي من الخطاب العرفي المتواضع عليه، على نحو ما نراه في المعاجم عموما، وبالأخير نستطيع أن نؤسس المعنى للوحدات المعجمية في أيّ إنجاز معجمي. ولعلّ أفضل تمثيل على هذه الرؤية التوضيحية جسدها رياض زكي القاسم، إذ يعرّف التعدد والاحتمال في المعنى المعجمي بأنّه " أخذ الكلمة في حال تضام مع المضاف إليه، أو في حال دخولها في سياق جملة مكوّنة من مسند ومسند إليه، وفضلة معنى لا نجد لها في حال بقائها مفردة أو منعزلة عن السياق، وللتدليل على تعدد المعنى واحتماله من جهة، وقصور المعنى المعجمي عن أن يحدد المدلول تحديدا يرتبط بالموقف، ويضرب مثال لذلك كلمة (صاحب):

لقب (أي ذو) نحو: صاحب جلالة.

مالك نحو: صاحب بيت

صديق نحو: صاحبي

رفيق معاصر نحو: صاحب رسول اللّه

منتفع نحو: صاحب مصلحة

مستحق نحو: صاحب الحق مقتسم

نحو: صاحب نصيب الأسد"[3].

نلاحظ أنّ الكلمة استقت معنى بالإضافة وهي أصغر تركيب، الذي يعيننا على "معرفة مقاصد الكلام، ورسوم التعبير"[4]، والطالب اكتفى بهذه المزيّة دون أن يوضح التداخل مع

---

[1] الظاهرة اللّغوية في الثقافة العربية، ناصر مبارك، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، بيروت–وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطنين البحرين، ط1، 2004م، ص136.

[2] العربية وعلم اللّغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطّباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، 2001م، ص184.

[3] المعجم العربي(بحوث في المادة والمنهج والتطبيق)، رياض زكي قاسم، ص240ص241.

[4] جدل اللّفظ والمعنى، مهدي أسعد عرار، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2001م، ص.

السياق بكلّ أنواعه، وماذا سنجنيه من توظيفه، فاستلزم علينا أن نعقب على هذا ونسده، لكي نستثمره في المباحث القادمة.

المعلوم عند أهل الاختصاص أنّ النظام التركيب في المعجم اعتورته مثالب في تحديد الدقيق للمعنى لعدم تحديد جامع للسياق، اقتضى إجلاء ماهيته في ضوء النظرية اللّسانية الحديثة، إذا هو "العلاقة بين العناصر اللّغوية في التركيب، وقدرتها على التوارد أو التقابل أو التعاقب بعضها مع بعض، ومجيء هذه العناصر في تتال يحكمه تماسك داخلي وسياق خارجيّ هو السياق الحالي، كلّ هذا يجعل المرّكب نصّا ذا رسالة أو مضمون"[1].

ويعطينا فندريس الخصوصية التي يتفرد بها السياق عموما عن غيره هي:

أ-تعيين قيمة واحدة للكلمة.

ب-تخليص الكلمة من الدلالات المحتملة التي اكتسبتها من تراكم معرفيّ تاريخيّ.

ج-خلق قيمة آنية للكلمة وتبديد باقي القيم، إذ تزوّد كلّ كلمة في لحظة استعمالها تزويدا تامّا بقيمة وقتية تُبعد عنها جميع القيم الناتجة من الاستعمالات الأخرى التي تصلح لها الكلمة"[2].

إذن، اتضح الفرق بين تحديد المعنى في المعجم والمعنى خارج المعجم، إذ الأول هو تراكم محكوم بالسيرورة التاريخية، متشعب الاحتمالات، عكس المعنى في سياق النص الذي يعطى معنى واحد قارّ يتحدد من العناصر الكلية للنص ويراعي الظروف الخارجية التي احتضنته وأسهمت في تجسيده، وتلغي كلّ الاستعمالات المتوقعة والقضية مطلوبة في المعجم، وما يزال التجسيد قاصر.

المستوى الصرفي، الذي يبحث في هيأت الكلمة في نفسها بمعزل عن التركيب، يتضافر مع المستويات الأخرى لتقوية المعنى وتدعيم المعلومات المعجمية، والمعجم "يقدم للقارئ تحديد المبنى الصرفي، وهو الأس في الشرح، إذ يصعب على المرء أن يربط بين الكلمة ومعناها لمعجمي من دون اللّجوء إلى مبناها، ويحدث أحيانا أن تأتي كلمة بصيغة صرفية محايدة، مثل: فاعل:

---

[1] مأخوذ من: السياق اللّغوي في الدرس اللّساني الحديث، غنية تومي، مجلة أبحاث في اللّغة والادب الجزائري، جامعة محمد الخيضر-جامعة بسكرة، العدد السادس، 2010م، ص10.

[2] اللّغة، فندريس، تعريب: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة، دط، 1950م، ص252.

لصفة الفاعل، والأمر من فاعل نحو: نازل

فعّل: للصفة المشبهة والمصدر، نحو: عدّل.

فعيل: لصيغة المبالغة ولمعنى مفعول، نحو: رفيع.

أفعل: للماضي والصفة المشبهة، ولمعنى المفعول، نحو: أسمى"[1]

نلاحظ أنّ الصيغة الصرفية تسهم في تحديد المعنى وحصر مجاله العملي، فإذا عرفنا مثلا مدخل كاتب يكون على الشكل الآتي: هو مثقف له رصيد معرفي يشتغل في تحبير المؤلفات أو كتابتها، تعبير عن ما يختلج في نفيه من أحاسيس تجاه قضايا مجتمعه...، إذ في التعريف نشير إلى المعنى الصرفي الذي يحيل إليه الكاتب=اسم فاعل، وهو وصف ممارسة فعل الكتابة(تحبير المؤلفات أو كتابتها) وهكذا في مختلف الصيغ الصرفية الأخرى، ومثله " الجملة «لا تصدقه إنّه كذّاب»، لأنّ الصيغة الأخير يجمع اللّغويون القدماء على أنّه تفيد المبالغة، وتزيد دلالتها على صيغ أخرى، إذ تفيد السامع بقدر من الدلالة لم يكن ليصل إليه، او يتصوره لو أنّ المتكلم استعمل أيّ صيغة"[2]، هذا الشاهد وسابقه يثبت صدقية ما استنجد به الطالب في تبيان عمل المستوى الصرفي في المعجم وكيف يكون عليه بتعريف جامع استنتاجي، فحواه-أي الصرف- أنّه "يبحث في بنية الوحدة المعجمية من حيث هي بنية صرف، أي باعتبارها وحدة بسيطة، قد تكوّنت من جذر فجذع تتفرّع منه جذوع حسب نظام داخلي، ليكون بذلك قِوام المعجم مجموعة من الوحدات الصّرفيّة، باعتبارها وحدات معجمية، سواء أكانت تامّة، مثل: الاسم والفعل, والصّفة، أو غير تامّة منتهية إلى الأدوات"[3].

ومن النماذج الذي ساقها لنا الطّالب، التي تمثل المستوى الصرفي في المعجم المدرسي وغيره، " تصريف الفعل أو المدخل=ماض ثم مضارع، إذ يكتفى بعينه مع حركتها ثمّ المصدر، وكذلك إثبات المشتقات، نحو: اسم فاعل، واسم مفعول، والصيغة المبالغة، والصفة المشبهة، واسم الآلة والمكان والمرة والهيئة...، وذكر المثنى أحيانا، والجمع وجمع الجمع وغيرها

[1] النشاط المعجمي في الأندلس، يوسف عيد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م، ص16.

[2] دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984م، ص47.

[3] ينظر: مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص41.

دائما"[1].

لكن ما نضيفه هنا هو أنّ أساس الانتقاء للوحدات الصرفية والإشارة إليها يكون على أساس تعليمي، يراعي المعلومات اللّغوية المقدمة في المقرر الدراسي، فمن غير المعقول أن نرمز لكلّ صيغة، حتى نجعل من المعجم المدرسي مدونة صرفية تغيب الهدف منه، ويمكن أن نضع ملحق الصيغ الصرفي لكلّ مدخل، خاصّة تلك المرتبة حسب المنهج النطقي.

يتبعه المستوى النّحوي الذي يبحث في أحوال الكلمة المتنقلة، إذ تظهر خصوصيته في تجسيد المعنى والإسهام في إتمام المبنى المعجمي، بـ

"-دلالة الأدوات مثل حروف النفي والعطف والجرّ وغيرها

-دلالة الوظائف النحوية مثل الفاعلية والمفعولية والإضافة

-دلالة الجمل مثل: دلالة الجملة على الشرط، والقسم، والحال وغيرها"[2].

وفي نفس السياق من المستشهد يقصي العنصر الثالث، بقوله" دلالة الجمل، التي تحمل معاني الاستفهام، أو الشّرط أو القسم أو الحال، أو غير ذلك، لأنّها في غالب منوطة بدلالات الأدوات المستخدمة، فبها تأسست المعاني، وتحييدها نافع"[3].

وعندما أوضح لنا الطالب كيف يُجسّد المعنى النّحوي، الذي يشغل جانبا في تحديد المعنى المعجمي مع المعنى الصرفي، يعطينا الملامح النحوية الواجب أو المحتمل ورودها في المعجم، إذ يقول" ما يُحتاج إليه في معجم المتمدرس من النّحو، يتمحوّر أساسا في الأفعال من حيث اللّزوم والتّعدّي، ومنها المتعدّي إلى مفعول و مفعولين أو أكثر، وشكل الفعل من حيث التّذكير والتّأنيث، هذه الوظائف لها قيمة معرفية و تربويّة لا ندرك مُبتغاها، ليس عبثا الانحياز إليها، بل واجب، لأنّنا أمام نشء يفتقد أدنى محفزات إلى العربية، فعلينا أن نجد ما يستميله بانتقاء، فعندما يقف على فعل مثلا فيستغلق عليه، لا جرم أنّه أوّل مورد يقصده المعجم، فإذا وجد الفعل في موقعه عاريا عن تفاصيله، قد يأخذ معناه على علّته فيبني نفسه على أساس قصير

[1] ينظر: المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص70ص74.

[2] مقدمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليل، ص72ص73.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص73.

الأمد في المواصلة، لكن إذا وجد ما يحيله على جميع التّفاصيل ومنها ما نطرحه، سيستكن نهمه لا محالة، و خير مثال نُدعّم به ما نقوله المثال التّالي، «نجح الولد» بتذكير الفعل مع مذكره، ولكن متى يؤنث هذا الفعل، فيحتاج أمثلة في المعجم تفصل له، كأن يُقال: «وجدت الأشياء» فقد استفاد من جانب صرفي و نحوي في نفس الوقت، وكذلك «أكرم» بدون أيّ إشارة على تعديته، سيلتبس عليه الأمر، لذا اقتضت الحاجة المعرفية وجود بصمات للنّحو في المعجم المدرسي وغيره من المعاجم ذات طابع تعليمي و تربوي"[1].

نلاحظ أنّ المعلومات النحوية التي يمكن أن تتواجد في المعجم هي نوع الفعل من حيث اللّزوم والتعدية، ومن حين البناء للمعلوم أو المجهول، ومن حيث التذكير والتأنيث، ومن حيث دلالة الأدوات، وكذلك الإشارة إلى ضمير العائد على المفعول به الذي فات ذكره من لدن الطالب، لذا الاكتفاء بها والسير على هديها لرص المعطيات المستوفية للغاية التعليمية مطلب ملحّ من صانع المعجم.

يليه المستوى الدلالي، الذي تمثله بعض المعاني من حيث الحقيقة والمجاز، إذ يتضح دورهما، في القول الذي استشهد به الطالب فحواه "استعمال اللّغة يقتضي تعريفا مزدوجا للألفاظ، بين دلالة الوضع الأوّل، وهي الدلالة الحقيقية، ودلالة بالوضع الطارئ التي تعتبر[تُعَدُّ] دلالة منقولة ومُحَوّلة، فكلمات اللّغة في وظيفتها الدّلالية مُتعددة الأبعاد تِبعا لموقعها من البُنى التّركيبية، ومن وراء ذلك الموقع موقف يتّخذُها المتكلّم من أدواته التّعبيرية، وهو ما يجعل رصيد اللّغة لامتناهي في دلالته، بحكم حركة المدّ و الجزر الواقعة بين حقولها المعنويّة طبقا لما تستوعبه الدّوال"[2].

هذا جزء من الطاقة المعنوية التي هي مطلوبة، بل تفرض نفسها وجوبا في المعجم إلى جانب المعاني الأخرى؛ العامة والخاصّة والحسية والمجردة، لكن الاختلاف يكمن في الرصيد

---

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص75ص76.

[2] نقلا عن: علم الدّلالة، منقور عبد الجليل، منشورات اتّحاد كُتّاب العرب، دمشق، 2001م، ص73. المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان، إشراف: د. هشام خالدي، ص80.

المقترح وروده في المعجم المدرسي وكيف نعالج الإشكال في التداخل بين المعنى المجازي والحقيقي؟ فقد يتحول ما هو مجازي إلى حقيقة مع مرور الزمن؟ وهل يعي التلميذ هذا التداخل وهذا التحوّل؟، لذا لا بدّ علينا قبل أن ننظر، لا بدّ من دراسات مسبقة فاحصة، ونؤسّس معيارا يمزج بين ظروف السياق والتراكم المعنوي الذي غنمناه من مؤلفات متقادمة العهد، ثمّ نختار ما ينسجم مع النمط البيئي وحيثيات المترصدة للتحوّل الاجتماعي، والنجاح يكفله حنكة صانع المعجم، وإلمامه المعرفي في تجاوز العقبات التعليمية والأستاذ والمعلّم في مسايرة القضايا اللّغوية والمعجمية ومحاولة إبرازها للتلاميذ.

ثمّ يضيف الطالب بعض العلاقات التركيبة وغيره، التي يمكن أن تُجسّد المستوى الدلالي في المعجم، نحو: الترادف والتضاد، والتصاحبات اللّفظية، وأمور أخرى لم يشر إليها الطالب، مثل: التعبيرات السياقية والاصطلاحية وما تحويه من دلالات شائعة الاستعمال.

المبحث الأخير في الفصل الأوّل، خصصه الطالب للمستوى اللّغوي، الذي حاول أن يقعد له بمعايير انتقائية، تهدف إلى التصدي للإرباك المعجمي الذي يتخلل المنظومة اللّغوية في المجتمع، إذ استقاها من دعاة اللّغة التي تمزج بين الفصيح والعامي القابل للتحوير السليم، نحو: "مراعاة المستوى الاجتماعي لاستعمال اللّغة...مطابقة العرق اللّغوي لنظام صحة اللّغة . . . الاقتصار على زمن خاصّ وبيئة خاصّة...المستوى اللّغوي نشاط لغوي يصفه الباحث..."[1]، وأتبعها بتحديد الخصائص التي يفترض أن تتسم بهذه اللغة التي يتضمنها المعجم بما يتماشى مع العصر الآني، وأطلق عليها المجتهدون بشأنها اللّغة الثّالثة أو الوسطى، وهي باختصار جامع للغرض، مكتفي بالعنصر الأس "أن تضم ما استأنس من النفوس والألسن والأذواق من الموروث اللّغوي، والرصيد الجديد وما ستحدث من الألفاظ والتراكيب...تشمل النصوص المقررة في الدراسة بعيدة عن العمق المعنوي، البعيدة الصور...أن تسترفد من العامية من صيغ وألفاظ وتراكيب تتناسب مع ذوق اللّغة دون إخلال من المقاييس"[2].

---

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص86ص89.

[2] وللاطلاع المستفيض ينظر المرجع نفسه، ص99 و كذلك نظرية اللّغة الثالثة(دراسة في قضية اللّغة العربية الوسطى)، أحمد محمد معتوق، المركز الثّقافي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005م، ص98ص99،

قد يتساءل المتصفح أو المُطّلع عن الغرض من إيراد للمعلومات السابقة، نقول نحتاجها في كلّ عمل معجمي، والضرب عنها صفحا مثلبة علمية، قد عالجها أحدهم عندما قال: من المستحيل أن تغوص غمار ظاهرة علمية أو لسانية مثيرة لإشكال دون الرجوع إلى مسح كلّ الدراسات السابقة، وأقول بمنهج مستوفي، ومتلافي للهفوات واستخلاص التقعيد في القضية الآنية المتناولة.

هنا أي من القضية الآنفة الذكر، نستفيد منها في تحديد الإطار الاجتماعي الذي يولد فيه المعجم، كيف ذلك؟ بالرجوع إلى نتائج البحوث الميدانية في علم النفس والاجتماع، سواء الأكاديمية أو الفردية أو الجماعية، لمعرفة أهمّ القضايا السلوكية التي تعرقل المسار اللّغوي واقتراحات لتلافيها.

بعد التأسيس للمدونة وملامحها، افتتح الطالب الفصل الثاني الذي يتناول العمل الفعلي النظري لإنجاز المعجم المدرسي للطور الثّاني، موزع على أربعة مباحث، الأول الخطوات المبدئية، مزيتها لمحة تعريفية للمدونة الفعلية وما تحويه من نصوص، ممثلة في كتابي اللّغة العربية للسنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي ثمّ التخطيط أو وضع تصوّر، بناء على الفئة العمرية والغرض من المعجم، مقترحا لنا الطالب منهجا مبدئيا مستمدّا من الدراسات التقنية للمشاريع، المبنية على بعض التساؤلات القبلية، نحو:

- ماذا أكون قد أنجزت بعد نهاية المشروع؟
- ماهي المشاكل التي يساعد المشروع على حلّها؟
- كيف يتمّ هذا المشروع؟
- من سيشاركنا على إتمامه؟
- ماهي وُجهة هذا المشروع؟
- كيف يحتاج هذا المشروع من الوقت؟"[1]
- هل ستحقّق الاكتفاء الذاتي المعرفي بدرجة نسبية، تروم تقليص العجز؟ وماذا يُراد به؟

[1] مأخوذ من المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، بن رمضان محمد إشراف: د. هشام خالدي ، ص109.

- أيُراد به معالجة جانب من المقرّر الدّراسي، كمعرفة المترادفات أو المتضادات، أو العثور على المعنى المناسب من قبل الطّفل المتمدرس للإجابة على روائز المعلّم، أو معرفة ما تقوله تقوله الجرائد أو ما يدور في القنوات؟"[1].

وأهمّ القضايا في الصناعة المعجمية التي تناولها الطالب إضافة إلى ما سبق، هو فريق العمل ونوعية تخصصاته والتكلفة التي ينبغي أن ترصد للمعجم ومن يضطلع عليها، وهي لا تخرج عن الاقتراحات أو النموذج الدراسي في كتاب «صناعة المعجم الحديث» لأحمد مختار عمر على النحو التفصيل لمضمونه في المباحث السابقة.

ثمّ العنصر الثالث الذي يليه، هو كيفية أو معايير انتقاء الوحدات المعجمية، الذي استمدّها من الكتاب المتخصّص في المجال الآنف الذكر، مُلخصّه" تقدير عدد المداخل حسب ترتيبها الحرفي، ثم وضع منهج التعامل مع المجانس والمشترك اللّفظي، كذلك كيفية التعامل مع دلالة الأدوات، والتعبيرات السياقية والاصطلاحية"[2]، ليتخذ الطالب منهجا توفيقيا يمشي مع القدرة اللّغوية للتلميذ في هذا المستوى، يهمّنا فائدة يجب أن نحرص عليها في جميع المستويات في بعض المواضع ، هي" أنّ الطفل المتمدرس خاصّة في المرحلة الابتدائية، ليس مهيأ أو غير قادر على اقتفاء آثار الإحالات التّرابطية أو العلاقات، التي تشتت ذهنه في البحث، وتفتح له أبواب التّساؤلات عن هذه العلاقات، فهي معقّدة ونزيدها تعقيدا بالإحالات، وربما هي غير موجودة في المقرّر الدّراسي"[3].

قد نصيب في تطبيق معايير الانتقاء ونعدّ قائمة من المداخل حسب متطلبات الدراسة ويعيها المتمدرس، مع هذا لا يكفي الاتمام التربوي، إذ لا بدّ أن يأزرها اختيار الترتيب الداخلي والخارجي للوحدات المعجمية، التي لم يغفل عنها الطالب وخصّص استفاضة تفصيلية، هي في الواقع مواصلة لعمل المنظرين المعجميين يراعى فيها المستوى.

خرج تخمين الطالب باختيار الترتيب الهجائي العادي على حساب المنهج الجذري،

---

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، بن رمضان محمد، إشراف: د. هشام خالدي ، ص109.

[2] المرجع نفسه، ص113ص114. وصناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص86.

[3] المرجع نفسه، ص115.

لعدّة اعتبارات تربوية، نحو: العسر الذي يعترض التلميذ في إرجاع المفردات إلى أصولها، واختار للترتيب الداخلي الترتيب بالتجنيس لعمله التوضيحي في سوق المعلومات، والاقتداء بالمنهج الذي ارتآه مجمع اللّغة العربية بالقاهرة في معجميه «الوسيط» و«الوجيز».

بعد إنهاء الطالب للمبحث الأوّل، استأنف المبحث الثّاني بقضية معجمية تنظيرية، تتعلّق بطرق الشرح التي يفترض أن تستعمل، وطأ لها بملمح عمّا هو موجود في المدونة، الغاية منه محاولة إيجاد تناغم بين المقرّر الدّراسي وما هو موضوع في المعجم المدرسي، ومن طرق الشرح التي تناولها: "الأساسية التي تشمل الشّرح بالتعريف، مبرزا شروطه وأنوعه، نحو: التعريف الاسمي، التعريف بأكثر من كلمة أو بالعبارة، والتعريف بالمرادف، والتعريف بالمغاير أو الضدّ، والتعريف المنطقي، والتعريف بالسياق ومنه السياق اللّغوي والسياق الثّقافي والسياق الاجتماعي، والمساعدة أو الثّانوية، التي تمثلها الشواهد التوضيحية التي أبرز الطالب أهم شروطها ومقدار إقحامها، باسطا للأشكال المنضوية تحتها، نحو: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف والشواهد الشعرية، والأمثال والحكم...، إذ نراه يتعقب وجوده تطبيقيا في نماذج من المعاجم لمدرسية الحديثة، وكذلك الشواهد الصورية، ممثلة في الصور والرسوم وما ينبغي أن تكون عليه بشروط، وما يروج من سقطات شائعة في استعمالها، ثم المعلومات الصرفية والنحوية وما يخص ضبط نطق الكلمات"[1].

نستنتج من هذا المبحث أنّ الطالب أسّس عمله على بعض الكتب السابقة المتخصّصة، إذ يوضّح للدارس والباحث المنهج الذي يمكن استعماله في صناعة أيّ معجم، وزاد عمله في الموازنة التي كان يعقدها بين المدونة وملامحها المعجمية وما هو ثابت الوجود في معاجم مدرسية، ومنها-أي العبارة الأخيرة-يستقي الأمثلة للبرهنة واختيار الملائم للمستوى، فلا يختلف اثنين عمّا نستفيد منه في بحثنا وفي الفصول اللاحقة في بناء المنهج المناسب، وذلك لادخار الوقت وتقليل الجهد في التنقيب واستحضار المصادر التي تكاد تنعدم في المكتبات

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص128-ص151.

الورقية والرقمية، إذ يكفينا أنّنا من المتناول والسابق عرفنا ماهية طرق الشّرح، سواء الأساسية والمساعدة، وأنواعها المختلفة بشروطه ومواطأ الخلل في استعمالها.

أمّا الفصل الثالث فقد خُصّص للخطوات التكميلية حسب تسمية الطالب، ويقصد به الجوانب الإخراجية في الصناعة، وليس مُكمّلة بل ركن إذا فُقِد بطل المنحى الإيجابي في صناعة المعجم، بدأ الطالب الفصل بالطباعة والإخراج، إذ يمثّلها الغلاف لما يحمله من أهمية تربوية، كونه "الوجه يطلّ على الأطفال فيُريهم إطلالته، فينجَذبون نحوه، وكم من الأطفال ينتقون كُتبهم لجمال أغلفتها، ومن المناسب أن يكون في غلاف الكتاب شيء كثير من التّعبير عن مضمون الكتاب، وأن تكون ألوانه متناسقة بدرجة عالية، وأن يكون تصميمه مُبسّطا خاليا من التّعقيد، وأن يُثير في مجمله شيئا من مكامن الطّفل، وأن يُلبي شيئا من حاجاته النّفسية، ويُراعي أن تكون أغلفة كتب الأطفال متينة، كي لا تكون عُرضة للتّلف السّريع"[1]، وحاول أن يعقد للمدونة ممثلة في كتابي اللّغة العربية للطور الثاني وصفا دقيقا، يشمل هندسة الأغلفة وما تحويه من أشكال ورسوم ملونة، معلّلا مدى استجابتها للمتطلبات التربوية من وجهة نظره.

عندما أنهى عمله تصوّر لنا الغلاف المرجوّ في المعجم المدرسي، متكأ على موازنة وصفية لعدد من المعاجم المدرسية الحديثة، إن عربية هي أو أجنبية، نحو: «المعجم الوجيز»، و«مجاني الطلاب»، و«منجد الطلاب»، و«مجاني المصور»، و«قاموس المبتدئين(عربي-عربي)»، و«الكافي المدرسي(عربي-عربي»، و«*Le robert des écoles*»، اصطفى منها الغلاف المرجوّ بقوله: "ورقا يصلح لأن يكون واجهة أمامية أو خلفية، نراعي سُمكَه، حتّى لا يكون عرضة للتّلف أو التّمزيق، ويُستحسن أن يكون مطّاطي-إن وُجد-بطبيعة الحال، والتّجليدُ أحسن، بعد ذلك نضع تصوّرا يكون منوطا لخبير في الرّسم وتذوق الألوان مُعايشا لواقعه الدّراسي واليومي، فيعدّ تصميما يتماشى مع حساسيات الأطفال المتمدرسين الذين سيُوجّه لهم العمل، وميولهم واختلاف أمزجتهم بالتّقريب، وحبذا لو تُنوّع الألوان بين الأبيض والبرتقالي

[1] أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة-دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، ص 292. والمعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي، ص153.

والأخضر الخفيف، وتُختار صوّرا إشارية على المضمون لا تخرج عن عالم الطّفولة، توماً بما هو آتٍ أو إلى الغاية التي أتى من أجلها المعجم، شرط ألاّ تُملأ الواجهتين فتدعو إلى الملل"[1].

فحسبنا فائدة بإشارة تقييمية على عدد من أغلفة المعاجم المدرسية الحديثة، ونتيجة تحفيزية مساعدة من الطالب على شكل الغلاف ونوعيته، يبقى العمل التكميلي بتغيّر المستوى التعليمي والنموذج العمري، وظهور صناعة معجمية جديدة، طبعا ستعزّز التوجه بملامح إيجابية تكون عند حسن ظنّي التلميذ أو الفئة المستهدفة والدارسين في المجال.

ينضاف إليه أي الغلاف نوعية الورق الداخلي، لأهمية جمع المادة ورصّها بشكل مناسب، وبالموازنة كذلك جنح إلى اللّون الأبيض المائل إلى الصّفرة(السكري) غير اللاّمع أو المطفّأ، يكون أكثر هدوءً وإراحة للقارئ، وأكثر ملائمةً لطبيعة المعجم، ولما تتطلّبه عباراته وكلماته الصّغيرة نسبيا من تحديق القارئ وإطالة نظره وتفتيشه"[2]. مع هذا الجهد في الاختيار الأمر يتطلب إعادة النظر بجمع المعطيات أكثر في أنواع الأوراق المناسب للمزاج والعوامل النفسية للفئات العمرية، ونحن حتما في بحثنا سنرجع إلى البحوث الميدانية في هذا الصدد–إن وجدت بالطبع– ونحاول أن نجد ورقا توفيقيا يكاد يجمع المميزات التربوية المتواضع على فاعليتها.

كذلك من مضمون الطباعة والإخراج التي تناولها الطالب، ولنا فيها فائدة لا تقلّ على مثيلاتها في الشأن، هي الكتابة على الورق ومن أيّ نوع وهندسة الصفحات، إذ الشّق الأوّل اقترح له الطالب من الشاهد التربوي الذي يقول: "الكتابة لمن هم دون العاشرة ببنط كبير(36) ثمّ تتدرّج لمن بعدهم، والذين يلونهم يكون خطُّهم قريب من خطّ المطابع، لسبب وجيه، هو تفادي التّشويش على الطّفل الصّغير، حتّى لا يحسّ بفرق كبير بين الحروف التي

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص158.

[2] ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

يجدها في كتابه المدرسي وبين حروف كتاب آخر يقرأه"[1]، يعني لا بدّ أن نحترم معيار التسلسل العمري في اختيار حجم الكتابة، والشق الثاني يخضع للمتعارف عليه في الصناعة المعجمية المعاصرة خاصّة الغربية، التي تفانت في توزيع المعلومات على الصفحات ومن حذا حذوها من المعاجم المدرسية العربية، وهي كثيرة على كلّ حال.

ومن الطباعة والإخراج إثبات ملاحق تكميلية تحمل الجانب الثقافي والتربوي، تكنز قيمة مضافة للمداخل يتعذر تضمينها في المعجم، اختار منها الطّالب ما يلائم المستوى التعليمي والقدرة الإدراكية للتلميذ، إذ يقول: " أمّا ما نحتاجه من ملاحق في معجمنا فهو لوحات ملوّنة، تكون صوّرا للخرائط الخاصّة ببلدنا ثمّ الوطن العربي، ونُرجِأ الخرائط الأخرى إلى مستوى لاحق، حتّى لا نكثّف من المعلومات فنُثقل على المتمدرس بها، وصوّر للحيوانات والخضر والفواكه والموازين والمقاييس ومسمّيات الألوان، وصوّرا للشّوارع مع إعطاء اسم لكلّ ما فيها من أشياء، والغابة والصّحراء، وجسم الإنسان، والأشهر والأيّام، وغيرها على ألاّ تتجاوز التِعداد المخصّص لها، فيخرج المعجم عن وظيفته أو نِزد في حجمه"[2] .

لكن تعقيبنا هو أنّ ما أرجأه إلى مستوى تعليمي لاحق من توسيع نطاق الخرائط ما يتجاوز العالم العربي إلى باقي المعمورة، لأنّها تعترضه في مادّة الجغرافيا فلا يجد عنتا في التعامل معها، مع الحرص على الخصوصية المحلية باطراد وكذلك الإقليمية وما هو أبعد بدرجة متفاوتة، ما عدا هذا فقد أوضح لنا طبيعة الملاحق وكيف تكون بمنهج يحتاج له كل مترصد للمعجم المدرسي وغيره، ولا ننسى أنّ الطالب حيّد كذلك ما يتعلق بالأمور الصرفية والإملائية في نتيجته.

كذلك تناول الطالب قضية الرموز المختصرة التي يفترض وجودها وعرج عليها بموازنة لمعجمين مدرسيين هما: "«مجاني الطلاب»، و«منجد الطلاب»، إذ يلتقيان في اسم الفاعل والمفعول والجمع والمؤنث والمذكر، وحركة عين المضارع، والهاء التي تعود للمفعول به، ويختلفان

---

[1] ينظر: أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة–دار الشّؤون الثقافية، بغداد، ص294.

[2] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص165.

في رمز المثنى والترقيم التي أثبتها المعجم الأول، وانتفى عنه رمز معروف و رمز المصدر التي أثبتها المعجم الثّاني"[1].

إذ هي مطلوبة في المعجم المدرسي الموجه لجميع المستويات التعليمية، لكن تحتاج التفصيل بزيادة تناولها في إحدى المقالات السابقة التي تناولت قضايا الوسم الموجود في المعجم وأفاضت أنواعه والمزية التي يقدّمها*، لذا بجمعنا كلّ المعطيات حول إثبات الرموز في المعجم، سنحصل بالطبع على نتائج مضنية لتحقيق الأهداف المعجمية المسطّرة.

بقيت المقدّمة التي لم يغفلها الطالب، إذ استجلب لها نماذج معجمية طرحها للموازنة، فاجتمع له عناصر توفيقية المفروض أن تتضمّن فيها، هي:

"1-لمحة تعريفية للمعجم المدرسي.

2-أن نتحدّث عن الأخطاء التي وقعت فيها المعاجم السّابقة والمعاصرة باقتضاب وبكلّ موضوعية علمية.

3-فكرة التّأليف والأسباب الدّافعة له.

4-سبب اختيار العنوان المقترح، ونوعية المستعمل والغرض من الإنجاز.

5-فريق العمل الذي قام بالمشروع ونوعية تخصّصاته، ثمّ طريقة توزّع المهام وإدارتها، والمنهج المتبع في العمل.

6-المصادر المعتمدة الأساسية والثّانوية وكيفية الأخذ منها.

7-الشّواهد المستخدمة ومصادرها وسبب اختيارها.

8-التّرتيب الخارجي والدّاخلي والفائدة منه.

9-الرّموز المستخدمة في المعجم بالتّفصيل، مصحوب بالصّور على نسج ما هو في المتن

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص166.

*تناولنا هذه القضية التي تتعلق بالرموز في المعجم في محور المقالات والندوات والملتقيات، بالضبط في الملتقى العلمي الدولي الثّامن للقاموسية حول بنية النصّ القاموسي من تنظيم مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، المنعقد بالجزائر يومي: 27 و28 نوفمبر 2011م، بمداخلة عنوانها: الوسم في المعجم المدرسي لسلام بزي حمزة في الصفحة 35 من البحث.

المعجمي، مع التّوضيح الدّقيق لكيفية الاستعمال.

10-إرشادات عن كيفية البحث.

11-فوائد لغوية، بإعطاء معلومات صرفية ونحوية عامّة، ومحاولة إبراز الصّلة بينها وبين ما هو موجود في المعجم.

12-فوائد إملائية، خاصّة النّماذج الصّعبة مع طرح تذليل لها، والمتعلّقة أساسا بالهمزة والتّاء المربوطة، وإثرائها بالشّواهد التي لها موقع في المعجم.

13-بعض المعلومات الموسوعية من حروف وأشكالها اليدوية والصّناعية، والموازين والمقاييس والمواقيت والأشكال الهندسية، باستخدام ألوان متعدّدة وجذّابة"[1].

نلاحظ أنّ الطالب أعطى تصوّرا للعناصر التي تنبي عليها المقدمة في المعجم المدرسي وحذف كل ما يحدث في الجانب التربوي، محاولا مراعاة للطبيعة أو الخصوصية التعليمية للمستوى، لكن يجب أن يضاف إلى المعجم المدرسي للمستوى الثانوي أشياء مُكمّلة حسب مقتضيات المنهج الدراسي والقدرة الإدراكية مع استثمار الإيجابي للعناصر السابقة، سنرجيها إلى حينها.

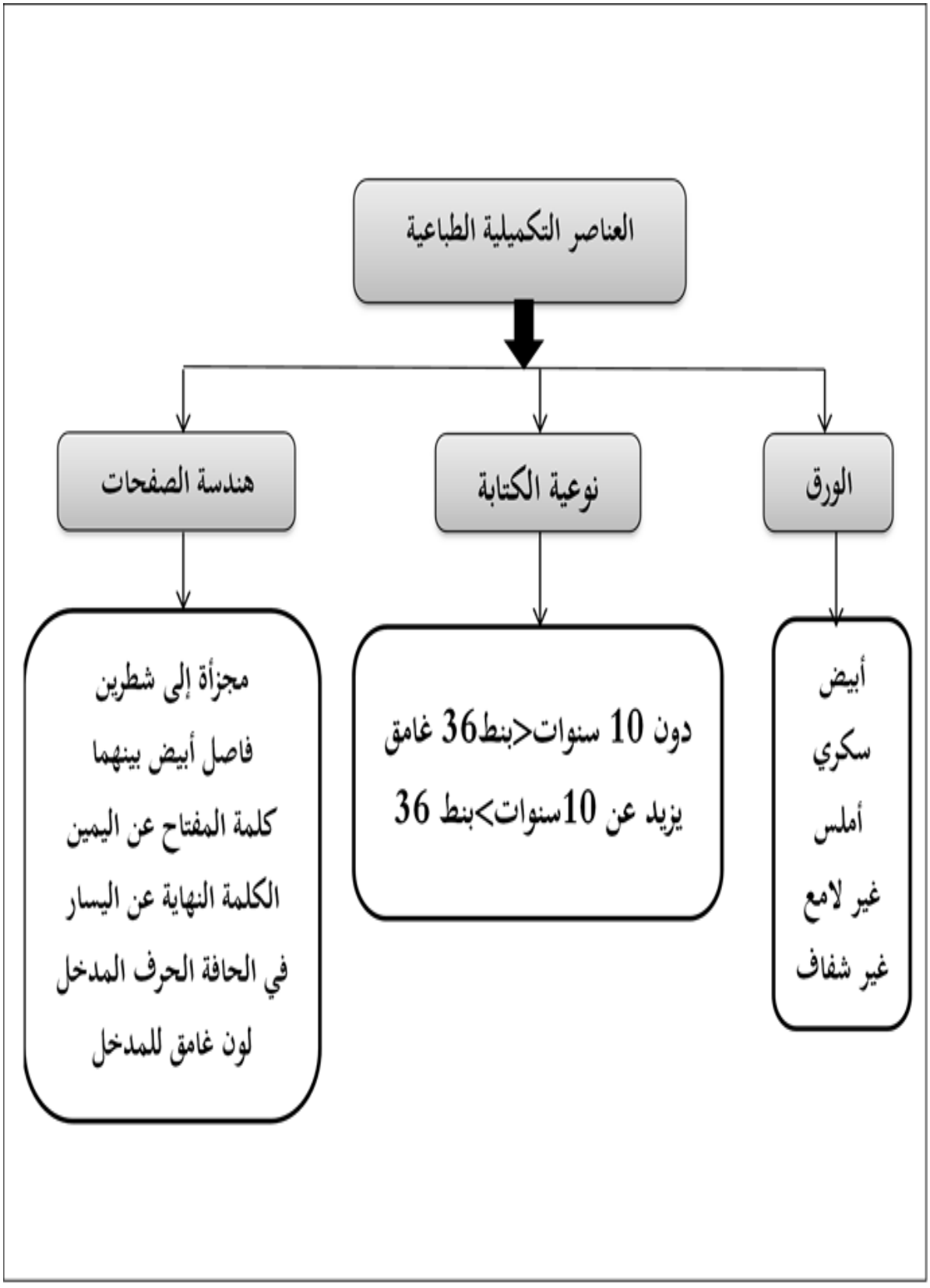
وينهي الطالب الفصل الثاني باختيار وسم دقيق للمعجم المدرسي نتفادى به السقطات ما سبق ونبتعد عن وسوم التزكية والأحجام، إذ رأى أنّه " ينبغي أن يُحدّد العنوان وفق رؤية صريحة بعيدة عن الرّموز، معبرا بصدق عن المادّة ونوعيتها، مقتصرا عن عنوان جامع مانع، حاصرا المجال في مستوى دراسي ومرحلة عمرية وعدم إثبات عدّة عناوين، فمثلا نجد عنوان «الكافي المدرسي»، وفي الأعلى عن اليمين «القاموس المدرسي المصوّر للطّلاب»، وفي مقابله عن اليسار «قاموس مدرسي بالألوان مع اللّوحات والرّسوم الملوّنة»، فأين للمتمدرس من كلّ هذا، أو نجد من يثبت عنوان على الواجهة وفي المقدّمة يُعطي عنوان آخر، ممّا يضع القارئ في متاهة، فلا يأمن في مضمونه، فينفر منه حتّى ولو اقتناه"[2].

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، بن رمضان محمد، إشراف: د. هشام خالدي ، ص170.

[2] المرجع نفسه ، ص172.

نحن نصدقه في الحكم وندعو إلى الحرص على الجانب الرمزي والمعرفي الذي يؤديه العنوان، إذ أنّ الخلاف القائم بين المقترح في الواجهة وما هو موجود في المضمون ينجرّ عنه مغالطة في الأمانة العلمية ويشكك في صدق الأهداف المرجوّة، يتحتم الصراحة في التقديم والوسم يجمع بين الجانب العلمي والجانب التجاري، فثمة سيُكتب للمعجم الرواج والقبول والوقت كفيل في الحصول على النتائج الإيجابية.

إذن، ما يمكن أن نستنتج من كل ما سبق أنّ الطالب قد حاول التقعيد للشقّ النظري متكأ على بعض المصادر، ذكرنا بعضها في العناصر السابقة في البحث، لإقحامه العناصر التكميلية للمعجم تمثلت في الغلاف، والورق وهندسة الصفحات ونوعية الملاحق ومضمون المقدمة وما تؤديه من وظائف تربوية وتوجيهية، ثمّ كيفية صياغة العنوان المناسب للمعجم، يكفينا فائدة هي وادخار الجهد في البحث عن العناصر المذكورة في بحثنا ربح الوقت، ممّا يسمح لنا أن تقفى الإيجاب مع إضافة المستجد في المجال المعجمي قدر المستطاع، والمخطط الآتي يقلص المعلومة ويضعها في تساوقها التنظيمي، بتفصيل المعطيات، فنصف التي تتعلق بالطباعة أو الشكل المادي للمعجم لوحدها، وما يجمع بين الطباعة والإخراج وبين العمل الضمني للنظرية المعجمية في شق آخر، حتّى نفكّ التداخل ونمنع اللّبس:


العناصر التكميلية الطباعية
الورق
نوعية الكتابة
هندسة الصفحات
أبيض
سكري
أملس
غير لامع
غير شفاف
دون 10 سنوات<بنط36 غامق
يزيد عن 10سنوات>بنط 36
مجزأة إلى شطرين
فاصل أبيض بينهما
كلمة المفتاح عن اليمين
الكلمة النهاية عن اليسار
في الحافة الحرف المدخل
لون غامق للمدخل

العناصر التكميلية في الإخراج
المقدمة:
تعريف المعجم
الصناعة السابقة
سبب التأليف
هدف المعجم
الفئة المستهدفة
الغرض
فريق العمل
مدة الإنجاز
المنهج
المصادر المعتمدة
الشواهد المستعملة
الرموز المستخدمة
نوعية الترتيب
كيفية البحث
المعلومات اللّغوية
المعلومات الإملائية
المعلومات
الموسوعية
الصعوبات
العنوان:
الفصل
المستوى
التعليمي
الفئة العمرية
الرّموز:
فا: فاعل
مفع: مفعول به
مص: المصدر
ه: الضمير العائد
على المفعول به
مث: المثنى
ج: الجمع
جج: جمع الجمع
م: المؤنث
–: مقام الكلمة
المفسرة
مع: معروف
ـُـَـِ: عين
المضارع
1،2... الأرقام
تدل على تعدد
الملاحق:
الخرائط خاصة
بالجزائر والوطن
العربي
صور الحيوانات
الخضر والفواكه
الموازيين
المقاييس
أسماء الألوان
صور الشوارع مع
أسمائها
الغابة
الصحراء
جسم الإنسان
الأشهر والأيام

2-الجانب التطبيقي:

يبقى الشقّ التطبيقي الذي أسند لدراسة دلالية معجمية، تطلب قدرة المدونة على التكيّف بمقوّمات المدونة المعجمية، يستطيع الاطلاع عليها في صناعة المعجم المدرسي لهاته الفئة، قدّم لذلك بتعريف القراءة وأهمّ أنواعها، والأهمّ الموازنة التي عقدها مع المعجم، لإظهار ملامح الاتصال والتباين المعرفي والتوارد التربوي، ومنها تحديدا "الحصول على المعنى للّفظ المستعمل في النص وكيفية نطقه وتهجيته وتنمية المحصول اللّغوي للتلميذ"[1] بالطبع هو محقّ، لينتقل إلى العمل التطبيقي، إذ ساق مجموعة لفظية تجمع بينهما رابطة لغوية وتناولهم بتحديد المعاني في المعجم ثمّ التعقيب عليها، وفي الأخير وهو المفيد الذي نحتاجه استنبط أهمّ القضايا التي هي وصف للمدونة.

تتمثّل في ازدحام العلاقات الدلالية، نحو الترادف والتضاد والمشترك اللّفظي، وبعض القضايا التي تتعلّق بالسياق اللّغوي والثقافي، وكذلك المعاني المجازية التي شحنت بها الألفاظ، والتراكيب الجاهزة أو التعبيرات السياقية والاصطلاحية، ومن الجانب الصوتي استنبطناه من التغير الفونيمي بين اللّفظتين أو ما يسمى في البلاغة الجناس بمختلف أنواعه، الذي له وقع على التغير المعنوي والتوليد اللّغوي.

والقضايا الصرفية التي مثلّها الجموع المختلفة وأسماء الفاعل...والنحوية، نحو: الفعل من حيث اللّزوم والتعدية والتذكير والتأنيث، وألحق بهذا قضايا أخرى تتصل بالمعرّب والدخيل والمحدّث والمولّد من ألفاظ الحضارة.

نعم، المؤهلات اللّغوية المذكور تحفّز المعجمي أن يدركها بالتحليل والمعالجة، لكنّ النموذج قاصر في إلمام بباقي المكونات التي تحويها المدونة، والدليل على ذلك ما ألحقه الطالب من قضايا تتعلّق بالمعرّب والدخيل...والأولى أن تخصّص في المستوى اللّغوي لنوعية المفردات المعجمية في المدونة ويسهب في الحديث عنها بدل من الإشارة بوسم: قضايا أخرى التي يخيم عليها اللّبس خاصّة لدى القارئ البسيط، ونحن نجد له مصوغا مضمونه أنّ الطالب ربما حاول

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص184-ص186.

أن يقرنها بما هو قارّ في المستوى المعجمي، الذي يمثل في جزء من العمل التطبيقي.

ولعلّ المرجو من البحث نتائج انبجست من أهمّ القضايا العلمية التي تناولتها الفصول، وفاض به الجانب التطبيقي، كان للطالب في ذلك قدوة فاستل سبع عشرة نتيجة، تساوقت حسب توالي الفصول والمباحث، نجمعها في نقاط ونعرضها على المناقشة "أولا جواز الطفل وروده في وسم المعجم لأنّه يطلق على فترة عمرية ممتدة إلى البلوغ، كذلك مكمن الصعوبة في إنجاز المعجم المدرسي في طبيعة فهمنا للنّص وأيّ المفردات التي يجب استدعائه لتلبي حاجته، وبأيّ نوعية هي، إذ استنتج مظانّها من المقرّر الدراسي وما هو دائر على ألسن التلاميذ، تردفها المستويات اللّسانية التي تساير الوحدات في المعجم وكيفية ورودها في المعجم المدرسي خاصّة، والمستويات اللّغوية التي لم يفصل فيها لتخالفها بين الأقطار العربية، واستنتج كذلك أنّ الذي ينقص العمل المعجمي هو الذاتية التطبيقية وانعدام الجهد الجماعي المبني على تنوع الاختصاص. والمعجم المدرسي يلزم أن يستعين بالترتيب النطقي والترتيب بالتجنيس اللّذين يتناغمان مع الجانب التعليمي، وفي الجانب التطبيقي استنتج تلاحما تربوي بين متطلبات العمل المعجمي، وبين المدونة المقترحة التي أثبت قدرتها على أن تُصنّف وتجرد وتؤهل بشكل تعاضدي مع عناصر أخرى لإنجاز معجم لهذه الفئة، ويختم بنسخ العنوان الذي وسم به رسالته، بعنوان آخر رآه خليق من الناحية العلمية، هو "المعجم اللّغوي للمرحلة الابتدائية وسبل تحقيقه"[1].

نلاحظ أنّ النتائج أصاب بعضها الصواب وبعضها انزاحت فائدته أو قصرت، إذ ينبغي تحديد الفائدة نقية عن الروافد المتشعبة التي تبحث عن تبرير الإيراد، ودليلنا احتجاج الطالب بجواز إسناد مصطلح(الطفل) في وسم العنوان، لكن الأمر في هذا الشأن قد يتجاوز إلى معيارية الشيوع، إذ لو سمع أي منّا لفظ الطفل سيحيله إلى حديث الولادة أو هو ما دون الخامسة في الغالب، لذا يمكن أن يُكتفى بالنسبة إلى المدرسة ويفرّع بين قوسين دلالة على الفئة العمرية فيُنتفى الإشكال، والقضية الأخرى التي تتصل بالمستويات اللّغوية التي تركت فراغ علمي، لأنّ

[1] المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي ، ص246ص248.

الطالب لم يشر إلى مصوغ أو مصدر ليدلّ على كيفية التعامل معها.

❖ الباب الثّاني: صناعة المعجم المدرسي للمستوى الثّانوي

الفصل الأوّل: المبادئ الأوّلية في صناعة المعجم المرحلي للمستوى الثّانوي

أولا-ما قبل صناعة المعجم

ثانيا-المدونة

ثالثا-مستوياتها اللّغوية

الفصل الثّاني: المنهج

أولا-اختيار المداخل وتحديد الترتيب

ثانيا-المحدّدات الدلالية الأساسية(وظائف المعجم) في المعجم المدرسي

ثالثا-المحدّدات الشكلية أو الثانوية في المعجم المدرسي

الفصل الثالث: الطّباعة والإخراج

أولا-الغلاف

ثانيا-الورق

ثالثا-الكتابة على الورق وهندسة الصّفحات

رابعا-الملاحق

خامسا-الرموز والمختصرات

سادسا-مقدّمة المعجم

سابعا—العنوان

لا شك أنّ صناعة المعجم المدرسي المرحلي تتخلّله عقبات ليست باليسيرة، تطلب منّا أن نتعقب المعاجم السابقة بالوصف ونأخذ منها ما يتلاءم مع المستوى ويتفادى الإشكالات المعجمية، ونتناوله في ثلاثة فصول على النحو الآتي:

الفصل الأوّل: المبادئ الأوّلية في صناعة المعجم المرحلي للمستوى الثّانوي

أولا–ما قبل صناعة المعجم

إنّ الإقبال على إنجاز معجم مرحلي يتطلب تهيئة علمية تحدّد الفضاء العملي لتسيير مطلب التّصوّر بالفرضيات الناجعة والأدوات الفاعلة لاستقراء نوعية المبتغى المعجمي، ويتأتى هذا بتعيين الفئة العمريّة، لأنّ كلّ فئة–كما هو معلوم– عالمٌ قائم بذاته، دائم التّغيّر ومتفاوت المعارف بين الفئات الأخرى، يسير وفق سيرورة اسْتِيعابِيّة، تستوجب رصد التصورات السلوكيات الذّهنية لكلّ فئة منها ونمط تفكيرها، وهي حوصلة متابعة نفسية وإدراك اجتماعي، تنمّ عن وجود رؤية أو محاولة جديّة مسايرة للزّمن في تموّجاته و في جميع المستويات، فعلى المعجمي قبل أن يصنع معجم أن يعرف أنّ "من السّنة الرّابعة إلى السّابعة محكومة بالحدس[المعرفة المباشرة للأشياء بناءً على آلية فطرية وأخرى مكتسبة]، يكون المعني قادرا على التّمييز بين الأشياء والفروق بينها والتّخمين والقياس ومعرفة الأحجام والمسافات والأوزان، وبعدها حتّى السّن الحادي عشر ينتقل إلى العمليات المحسوسة بحلّ الشّفرات الأكثر تعقيدا، ويتحكم بزمام الجمع والتّصنيف وتخزين المعلومات، ثمّ إلى السّنة الخامس؛ تظهر قدرته على تكوين المفاهيم والبرهنة على الإشكاليات"[1] وهكذا فيما بقي من الفئات العمريّة.

فبتحديد الفئة العمرية والإحاطة بمقوماتها الذّهنية والنّفسية والاجتماعية يتسنى لنا الاختيار الأمثل للوحدات المعجمية الملائمة لأنماط تفكير الفئات. والفئة العمرية التي هي محور الدراسة علينا أن نعالجها بناء على نتائج علم النفس والاجتماع لمعرفة تصور ينسجم أو يعبد للمحتوى اللفظي الذي يسري مع متطلباتهم وتتصف بالآتي:

ثمّ بعد ذلك ننتقل إلى تحديد مستواها التّعليمي –لهاته الفئة المختارة–أهو المستوى الابتدائي وفي أيّ طور؛ الأوّل أو الثّاني، أم المستوى المتوسط، أم المستوى الثّانوي، أم المستوى

[1] يُنظر: سيكولوجيا الطّفل، ألفت حقي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1996م، ص27

الجامعي، والفائدة من ذلك تتمثّل في السّهولة عند جمع المادّة واستقراء أنواعها بما يتلاءم مع المنهج الدّراسي، لذا نجد من أسس العمل المعجمي القائم على مبدأ المستوى نضربه مثالا؛ وهو "العالم النّفسي *Edward L.Thorndike* الذي راعى الأسس النّفسية والتّربويّة للتّعليم، إذ أنتج ثلاث مستويات من المعاجم تناسب مراحل التّعليم عند الصّغار في الثّلاثينات من القرن العشرين، فألّف عام1921م*The Teacher's word book*، وزاد في حجمه ليصبح عشرين ألف كلمة عام 1931م، ليخرجه مرة أخرى مزيدا ومنقّحا موسوم بـ:
*the Teacher's word book of30,000 word*عام 1944م".[1]، وهذا المطلوب.

لكنّ الموجود في تحقيق هذا المبدأ يعكس الخلل في التّوظيف، ممّا يؤدي إلى التّداخل في رسم الحدود بين المستويات، ومن أمثلته «المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة، إذ هو معجم لغوي أُنجز لضرورة، يكون ردءً للطلاّب في مراحلهم التّعليمية التي تتّكأ على اللّغة العربية، كلغة أساسية في أغلب المقرّرات الدّراسية، حيث يقول إبراهيم مدكور: "آن الأوان لإخراج معجم مدرسي وجيز، يكتب بروح العصر ولغته، و يتلاءم مع مراحل التّعليم العام"[2]، يتغايا "البساطة بحشد لغة عصريّة قريبة من فهم النّاشئة، بعيدة عن الغرابة والتّعقيد، لغة من ألفاظ مأنوسة تُفهم بمجرّد قراءتها والنّطق بها وسماعها، دون عناءٍ أو كللٍ"[3]. فبتحليلنا لمضمون القول يتضح تحديده للمستوى عموما دون تخصيص، ولا إشارة إلى ذكر الفئة العمرية، فالمفروض على ما هو مشروط في الصّناعة الحديثة أن يذكر المستوى تخصيصا أهو للمرحلة الابتدائية أم المتوسطة(الإعدادي أم الثّانوية أم الجامعية، وما هي الفئة العمرية المقصودة من العمل، والفائدة من ذلك توجيه المعني لمطلبه دون عناء ومضيعة للوقت مع استيعاب للخصوصية المعرفية لكلّ فئة وتلافي الصّعوبات بالعمل المرحلي.

ومن أمثلته كذلك «معجم الطّالب(في المأنوس من متن اللّغة العربية والاصطلاحات العصرية)»، فنوعه "معجم لغوي موجز، يتوجه أساسا إلى الطّلاب وقد ألحق به المؤلف جدولا

---

[1] يُنظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص45.

[2] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، طبعة خاصة بوزارة التّربية والتّعليم، 1421هـ-2000م، ص6.

[3] المدارس المعجمية (دراسة في البنية التّركيبية)، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1430هـ - 2009م، ص385

ألفبائيا يتضمّن الكلمات المحدثة والاصطلاحات العصرية التي وضعها وجرى عليها الكتّاب في مجلاتهم وصحفهم السّيارة، وما وضعه المؤلف نفسه وجرى عليه في التّأليف والتّدريس"[1]، بيد أنّ هناك من بادر إلى تحديد المستوى التّعليمي، ونخصّ بالذّكر «المنجد الإعدادي» الذي لم يذكر مؤلفه، إذ قُصد به إعانة طلاّب المرحلة التّكميلية"[2]، فالعمل رشيد لو تعدّدت المستويات وحصرت الفئة العمرية، وانفرد كلّ بلد عربي بحظّ منه.

وضع خطّة معيّنة للوصول إلى شيء يقتضي أساسا معرفة الشّيء المراد الوصول إليه، وعلى هذا وضع الهدف أو مجموعة من الأهداف التي يرجى تحقيقها...وقد يبدو أنّ تحديد الأهداف في دنيا الطّفولة لا يحتاج إلى جهد أو تعب، ولكن هذا قد يكون بعيدا عن الحقيقة في كثير من الأحيان بدرجات متفاوتة، إنّ بعض الأهداف يمكن إدراكه بسرعة، ولكن هناك أهداف يحتاج إلى إدراكها مزيدا من التّعمق والتّفكير، كما أنّ هناك أهدافا إجمالية عامّة، يمكن أن تندرج تحتها أهداف تفصيلية محدّدة، وقد تكون هذه الأهداف التّفصيلية في جوهرها وسيلة للوصول إلى الأهداف الإجمالية العامّة"[3].

أمّا الهدف من المعجم فيكون جوابا لعدّة أسئلة إجمالية عامّة تحمل عدّة صيغ؛ وهي: هل نريد أن نسدّ حاجة طارئة تعتصي على المتمدرس في مقرّر قراءته؟ أو نريد بالمعجم المساعد المعين لحلّ مشاكل المتمدرس اللّغويّة والمعرفية في كلّ النواحي الدّراسية وفي غيرها؟ أم نهدف من المعجم التّنظيم المعرفي لذاكرته المعجمية وإثرائها؟ وقد يوزع الهدف الإجمالي إلى عدّة أهداف تفصيلية؛ نحو: دقة متناهية بربط اللّفظ بمعناه في السّياق، وبناء الذّاكرة المعرفية للمتمدرس، وتمرين المتمدرس على الفهم النّحوي والصّرفي وعلاقتهما بالمعجم.

لعلّ الهدف من المعجم المدرسي عموما هو إعانة المتمدرسين في مشوارهم الدّراسي، خاصّة التّطابق المعنوي بين المنهاج المبرمج والمتن المعجمي، والضّبط المكوناتي للمستويات اللّسانية للغة على نحو سليم حتّى يظفر بذاكرة معجمية منظمة، ولاشك أنّ هذا المبدأ مقترن

---

[1] المعجم العربي(بحوث في المادّة والمنهج والتّطبيق)، رياض زكي قاسم، ص

[2] يُنظر: نشأة المعاجم العربية وتطوّرها(معاجم المعاني-معاجم الألفاظ) ،دزيره سقال، ص69.

[3] أدب الأطفال(علم وفن)، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1411هـ-1991م، ص332-ص333.

بنوعية المادّة، فكثيرا ما نجد أنّ الهدف والمادّة على طرفي نقيض في المطلوب المعرفي، كما هو الحال بالنسبة للويس معلوف في «المنجد»؛ الذي هدفه "تلبية الحاجة إلى معجم مدرسي موسع يفيد الطّلاب ويعين المتأدب النّاشئ، ويكون قريب المأخذ، وليس بالمخل المعوز، ولا بالطّويل المملّ"[1]، فعلّته ليست في ثراء المفردات وترتيبها ولا نوعية التّعامل معها، وإنّما في معالمها الاجتماعية واحترام خصوصيات المحيط ونوعية التّفكير للمستهلك، بمعنى لا يمكن بأيّ حال أن نجمع في الهدف عند تقديم معجم مدرسي على أنّه يلبي الغاية المعرفية للمتمدرس في الجزائر وفي تونس ولبنان...،لأنّ كلّ بلد له مدوّنة ينفرد به، إذ ملامحها لا تنطبق مع أخرى.

وبعد تحديد الفئة العمرية التي تنحصر بين 15-19سنة والمستوى التعليمي وهو المرحلة الثانوية، والهدف الذي يروم تلبية الحاجة في سدّ الثغرات المعرفية لدى التلميذ، تأتي وضع تصوّر مقدار الحجم حتى يتسنى لنا التعامل مع المدونة بحذر، لاشكّ أنّ أحجام المعاجم تتفاوت بحسب الملاءة المعرفية وقدرة الفهم لدى المستعمل، وقد قنّن لها أهل الاختصاص بضوابط ترسم حدودها، تحتكم لمبدأ الكمية؛ فدونك فحواها:

"معجم الجيب: يبلغ عدد مداخله بين 5 آلاف و 15 ألف.

المعجم الوجيز: يبلغ عدد مداخله نحوا من 30 ألف مدخل.

المعجم الوسيط: يبلغ عدد مداخله بين 35 ألفا و60 ألفا.

المعجم الكبير: تتجاوز مداخله 60 ألف"[2].

أمّا عدد الصّفحات فهو مرهون بالمدونة ونوعيتها، إذ لا يمكن لنا أن نضع تصوّرا للحجم الذي سيكون عليه معجم المتمدرس، ربما نطرح مقدارا عدديا، لكن لا يشفع لنا هذا، فكثير من المعاجم المدرسية احتجّت لنفسها بتقليل الصّفحات خَشية الثّقل في الوزن، فأغفل من احتياجات المستعملين واستعاضت عنها بالحشو، إمّا في المقدمة أو الملاحق أو بين أضلع المعجم، فالمدوّنة المعجمية التي تحصر حاجيات الطّفل المتمدرس هي الكفيلة بتحديد

[1] المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني، ص 128.

[2] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص48.

الصّفحات، وحتّى يكتمل التّصوّر نأخذ عيّنة من المعاجم المدرسية ونُبرز مقدار المادّة وعدد الصفحات الحامل لها.

أمّا الرّكيزة في الإنجاز هم فريق العمل ونوعيته، ومن هم الذين لهم الحقّ في الإنجاز، فلا شكّ أنّ فريق العمل ينبغي أن يتكوّن من معجميين بتعداد محدّد، لهم تمرّس في إعداد القالب المعجمي وحدوده وتقنياته، ولغويين أهل الضّبط اللّغوي والتّصويب والتّعديل، واجتماعيين الذين يفقهون طبيعة المجتمع ومستوياته والسّبل الكفيلة في توطيد العلاقة بين اللّغة والمجتمع، وأساتذة ومعلمين من ذوي الخبرة لقربهم من نمط تفكير المتمدرس، ونوعية الألفاظ التي يبغيها، كما أنّهم من أهل البلد يعلمون كلّ تحوّلاته، وعلماء النّفس الذين لهم باع بأبحاثهم حول النّفسية المتمدرسين و ما بهم من مشاكل لغوية، وهم أدرى بالوصفات اللاّزمة لرأبها حتّى تعالج في المعجم، وموسوعيين لتغطية الجوانب الموسوعية في المعجم حسب متطلبات المتمدرس وحاجاته فيما عدا الحدود اللّغويّة.

كذلك مُحنّكيين في الفلسفة والمنطق، لكونهم أهل اختصاص في إعداد التّعاريف الاصطلاحية و تقويمه، بناءً على مستويات مختلفة، ثمّ فنيين في البرمجيات والإعلام الآلي حتّى نُعَصرن معجم المتمدرس، ومُتخصّصين في الفنون والرّسوم التّشكيلية، ومحرّرين الأساسيّين منهم والمساعدين ، وإداريين ومسيرين وخبراء اقتصاديين، لأنّ " المعاجم الحيّة اليوم، اجتازت مرحلة الفنون بل أصبحت تحشد للعمل فيها عديدٌ من العلماء الأعلام، ومن رجال الفنّ الجهابذة، كلّ واحد منهم يعمل في نطاق اختصاص معلوم، والمعجم اللّغوي(لهذه الفئة) لا يكفيه تأليف لجنة من علماء اللّغة للإشراف على إخراجه، بل لابدّ له من علماء في اللّغة إلى جانب مُختصّين في مختلف العلوم الأخرى يتوزّعون موادّه، وتقوم في الإشراف على مختلف أقسامه، كما لابدّ من رجال يُتقن الواحد منهم فنّاً من الفنون اللاّزمة، لإخراج معجم حديث(مدرسي)، يعملون جميعا في تنسيقه وتبويبه وتزيينه"[1]. ولابدّ أن يتقيّد كلّ فرد بالمواصفات الأتية:

من الناحية اللّغوية:

"1-القدرة على الكتابة والتعبير بسلاسة وطلاقة.

[1] المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، مكتبة لبنان ناشرون، ط2، 1414هـ-1994م، ص89ص90.

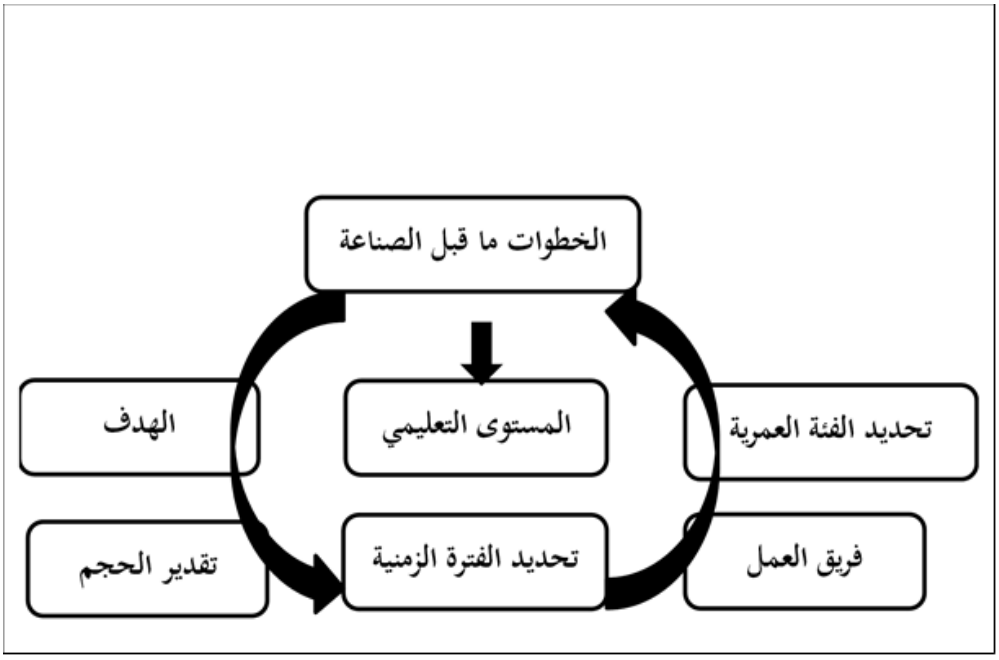
2-المعرفة الجيّدة بلغته.

3-الحساسية اللّغوية الفائقة.

4-العقل التحليلي الذي يمكنه من القيام بالعمليات التصنيفية والتنظيمية.

5-تملك قدر من المعلومات المتنوعة عن معظم الأشياء: معلومات موسعة وليست معمقة"

أمّا من الناحية الإدارية فلا بدّ من وجود رئيس التحرير الذي يتحمّل المسؤولية في إنتاج المعجم، ومدير التحرير الذي يعمل على توزيع الأدوار وتدريب المعرفين، ومحرّرين الذين يتولون صياغة المادة وتدقيقها ويشترط فيهم القدرة على تحليل المعاني واستنباط الدلالات غير الموجودة في المعجم"[1].



ثانيا-المدونة:

تعدّ الأساس المكين الذي يُتَكَأ عليه في أيِّ بحثٍ كان، لأنّها "الرّصيد الموثوق بما تحمله من معارف صحيحة شاملة في مداها ومعالجتها للموضوع المركز عليه"[2]، إذ يشترط فيها " ألا تتجاوز أكثر ممّا يحتاج إليه الطّفل في سنّ معيّنة من مراحل تعلّمه، ولا يَنقُص على هذا القَدر،

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص72ص73.

[2] ينظر: المصادر العربيّة والمعرّبة، محمد ماهر حمادة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط6، 1407هـ-1987م، ص21.

أو لا يقلّ عن الحدّ الأدنى الذي يحتاجه التّلميذ بعيدة عن كل ما يُنفّره ، الذي يُثقِل الطّفل من الألفاظ الغريبّة وكثرة المترادف للمفهوم الواحد، والأعجمي المختلف فيه"[1].

المعاجم المدرسيّة إجمالا كانت صناعتها نتاج مصادر سابقة في التّأليف المعجمي وبعض المراجع الهامشيّة، فأخذت منها المبتغى من مادّة وأضافت إليها ما رَبَت به الحاجة ولعلّ تكيّيف نوعها وترسيم حدودها، يكون من مصدر أساسي وآخر ثانوي، نعرّج عليها وفق النظرية المعجمية التي درجت في الباب الأوّل مرفقة بالوصف المتداول، وبعدها نعطي تصوّرا جديدا يخفف من إخفاقات المنهجية التي تعتريها، وتراعي المقرّر الدراسي بأكثر شمولية وانتقاء للمعنى على النحو الآتي:

1-المصدر الأساسي:

ويتمثل في المقرّر الدّراسي وما يحويه من مقاييس متعدّدة في مجالات مختلفة لغوية وفنية وعلمية؛ نحو: كتاب التّربية الإسلامية والعربية والتّاريخ والجغرافيا والفلسفة والعلوم الطّبيعية، والفيزياء والرّياضيات وهلمّ جرّا، و المجلّات المدرسيّة التي تهتمّ بشؤون التّلاميذ وتَقِف على تمّاس مع احتياجاتهم، كما تقدّم أدباً لهذه الفئة تراعي خصوصياته المعرفيّة، التي" تصدر عن المؤسسات المدرسيّة سواء منها في المستوى الابتدائي أو المتوسط، حيث تكون كتاباتها من التّلاميذ في إطار النّشاط الثّقافي وحصصه داخل المدارس"[2]، تنضاف إليها المتداول على الألسن بين المتمدرسين في حياتهم اليومية في المدرسة أو الشّارع أو المنزل.

ولعلّ هذا العمل الرّشيد ذُلّل من لدن «اللّجنة الاستشارية للمغرب العربي في التّربية والتّعليم»، فقد فكّرت فاهتدت إلى أسلوب ناجع، ومنهج رصين عليه نبني ما نحن بصدده، خاصّة أنّنا عملها توقّف في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، الذي جاء يهدف" إلى ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربيّة الفصيحة على قياس كلام العرب، التي يحتاج إليها التّلميذ في المرحلة الابتدائية والثّانوية، حتّى يتسنّى للطّفل التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة التي

[1] يُنظر: الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث، عبد الحمن الحاج صالح، مجلة مخبر الدّراسات اللّغويّة في الجزائر، الجزائر، العدد1، ص13.

[2] ينظر: تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، محمد الأخضر السّايحي، اتحاد الكتّاب الجزائريين، الجزائر، ط1، 2002م، ص25.

يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"[1]"، يتضمن الرصيد "الأكثر شيوعا والأكثر توزّعا في الوطن العربي، والأكثر تَردُّدا في النّصوص بالنّسبة للمرادفات إذا تعددت، وما يكون الأكثر إيحاءً للمعنى، و الأكثر قَبولا لاشتقاق والتّصريف"[2]، وتركت المجال مفتوحا أمامنا لنحذو على منوالها من حيث معرفة نوعية المادّة التي تدور على ألسن المتمدرسين وكيفية جرد مضمون المقرّر.

2-المصدر الثّانوي:

ويتمثّل في المراجع المساعدة، الذي يستند إلى بعضها في الاستشهاد والتّوثيق والضّبط، وأخرى بضمّ منها أليق مادّة تناسب المستوى الدّراسي ونتأسى بطريقة المعالجة وتحديد المعنى، وهذا ما نجده إقرارا في الصّناعات المعجمية الحديثة الموجهة إلى المتمدرسين نحو:

أ-«القاموس الجديد للطّلاب» لعلي بن هادية ورفاقه:

هو "معجم مدرسي، جاء حاملا لروح العصر، اعتمد على عدد من أمهات [أمّات] المعجمات العربيّة القديمة؛ مثل: «لسان العرب» و«تاج العروس» و«القاموس المحيط»، إضافة إلى المعجمات الحديثة؛ مثل: «متن اللّغة» و «المعجم الوسيط» و« المنجد»، ومجلّات مجامع اللّغة العربيّة و معاجم مكتب تنسيق التّعريب بالرّباط"[3].

ب-«معجم الطّالب» لجرجس همّام الشُويري(1856-1921م):

جاء في مقدّمته المراجع التي اعتمد عليها، حيث يقول:" رأيت أن أُقدم بنفسي على العمل في تأليف معجم على النّحو المذكور، فرصّدت له العُدّة الكافيّة من المتون والأسفار؛ ك [نحو] «لسان العرب»، و«تاج العروس» و«الصّحاح» و «أساس البلاغة»، و«محيط المحيط» و«المصباح»، وغيرها ممّا يُستفاد منه أو يُستعان به، وجعلت محيط المحيط أمامي، لحسن نسقه و «الصَّحاح» و «التّاج» مرجعا لي لمزيد التّوثّق"[4].

---

[1] الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي، وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، عبد الحمن الحاج صالح، مجلة مخبر الدّراسات اللّغويّة في الجزائر، الجزائر، العدد 1، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

[3] اللّغة ومعاجمها في المكتبة العربيّة، عبد اللّطيف صوفي، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ص351.

[4] معجم الطّالب، جرجاس همّام الشّويشري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط2، 1995م، ص ج.

نلاحظ من المعجمين اعتمادهما الأكبر كان على المعاجم القديمة، كأساس انطلاقة في التّأليف، ثمّ ما أُنتج في العصر الحديث من معجمات، إلاّ أنّ «القاموس الجديد» أخذ بحظّ أوفر من المصادر، فوسّع مجاله إلى كلّ ما هو مجمعي، وما يصدر في مجلّاتها من مصطلحات علميّة وغيرها مواكبة للتّقدم العلمي، أمّا «معجم الطّالب» فانحصرت مصادره في بعض المعاجم القديمة مع التّركيز على بعضها، أولها «محيط المحيط» لعبد اللّه البستاني ومعجما «الصّحاح وتاج العربية» لأبي حماد لجوهري (-393ه) و«تاج العروس من جواهر القاموس» للزُّبيدي(-1205ه)للتّوثيق، بمعنى أنّه يأخذ من الحديث ويحتكم إلى القديم في الضّبط.

أمّا المصادر الثّانوية المعتمدة في التّصحيح اللّغوي؛ فنحو: «معجم الأغلاط اللّغويّة المعاصرة» لمحمد العدناني، «الكتابة الصحيحة» لزهدي جاد اللّه، «أزاهير الفصحى في دقائق اللّغة» لعباس أبو السّعود، «أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين» و «العربيّة الصّحيحة» لأحمد مختار عمر."[1].

إذن، خليق في صناعة المعجم المدرسي تحديد المدوّنة التي تجرد موادّها وتصنّف تمهيدا للتّأليف، لا تبتعد عن خصوصيات التّلميذ ومزاجه الاستيعابي، انطلاقتها الرّئيسة المقرّر الدّراسي بكلّ مقاييسه والألفاظ التي تدور على ألسن المتمدرسين وبعض كتاباتهم العفوية أو الإجابة عن تساؤلات اختبارية أو استبيانية وكذلك ما يُبثّ في قنوات الأطفال من برامج قريبة من اهتماماتهم وتطلّعاتهم، تصحبها للمساعدة التّحريرية والتّوثيقية وبسط المفاهيم، نحو: المعاجم القديمة وكتب التّصحيح اللّغوي، وكتب الاستشهاد لتذليل صعوبة الفهم وتنويع سياقات الوحدات المعجمية؛ نحو: القرآن الكريم، والأحاديث النّبوية، وكتب التّعابير الاصطلاحية والمسكوكة وكتب الحكم والأمثال والدّواوين الشّعرية...

لكنّ الحل الأمثل لضبط المدونة وتخفيف من عبء حشد الألفاظ الشائعة وتكون من اهتمام التلميذ هو وضع قائمة المفردات اللّغوية الشائعة، إذ" تعدّ من الأعمال المرجعية التي يمكن أن يستفاد منها في تقنين وتنظيم المواد اللّغوية التعليمية، وقد ارتبطت منذ نشأتها بتعليم اللّغة، حيث كانت تهدف في الأساس تسهيل التعليم وتبسيطه، ويمكن فهم التبسيط المشار إليه

[1] ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص84.

هنا بطريقين، وذلك حسب النّهج المتبع في إعداد هذه القوائم، ففي القوائم المعتمدة على الإحصاء وحساب ورود الكلمات في نصوص معينة، يتمثل التبسيط في تقليص الاتساع المعجمي للغة وحصره في فئة معينة، تبدو أكثر بروزا واستخداما، وهذا النوع يقوم على الإحصاء الموضوعي يستجيب بشكل أولي لمشكل الاتساع المعجمي، من خلال تحجيمه في المفردات الأكثر شيوعا، التي يرجح كونها أكثر سهولة في التّعلم، ومن أقدم الأمثلة على هذا النّمط من القوائم، قائمة ثورندايك(Thorndike-1921)، أمّا القوائم الذاتية فهي تنطلق من نظرة تعتمد على إجراء مقارنات مقصودة وعلى معايير ذاتية تستهدي بخبرة من يقوم بالإعداد ومن تجربته في تعليم اللّغة"[1]. والملاحظ من خلال بحثنا ندرة في الحديث عن هذا النوع من الدراسات على الرغم من أهميتها في البحوث الميدانية المعجمية وغيرها، ومن أهداف التي تحققها في عدّة مجالات تعليمية من ذلك اختيار المفردات اللازمة التي تحتاجها كلّ فئة متمدرسة، كيف نعرف ذلك؟

- "المستوى الأول لعدد المفردات الشائعة المطلوب من أجل استعمال ناجع في اللغة المكتوبة هو 3000 عائلة من المفردات أو 5000 كلمة (Laufer, 1992; Nation & Waring, 1997).
- المستوى الأول من عدد المفردات الشائعة يساعد القارئ في فهم ما يعادل 56%
- كميّة المفردات الشائعة يجب أن تغطي 95% من كلمات النص حتّى ينجح القارئ في فهم كلمات جديدة (Laufer, 1992).
- كل 1000 كلمة اضافيّة تساهم في تحسين الفهم ب 7% من النص.
- كلّ 1000 كلمة إضافية تساهم في تحسين الفهم ب7%.
- المستوى الأول من عدد المفردات الشائعة يساعد القارئ في تطوير عدد المفردات المكتسبة لاحقا.
- التلميذ الذي يمتلك المستوى الأول من عدد المفردات يستطيع أن يواجها أيّ نص.

[1] دليل إعداد المواد التعليمية، طعيمة رشيد، أم قرى، ص

- المستوى الأعلى من عدد المفردات هو الذي يمكّن القارئ فهم 98%-99% من النص والقراءة بمتعة (Hirsh & Nation, 1992)
- تكرار المفردات الجديدة يسهل في تذويتها بشكل تلقائي"[1].

نلاحظ أنّ التدرج في الحصول على ثروة لغوية مستمدة من المقرّرة نعرف بها مدى مقدار المادة اللّفظية الموجودة، وما مدى استيعابها للجوانب التعليمية، وبذلك نخرج الرصيد الواجب وروده في النص ومقداره والذي يتوافق مع معطيات التلميذ وقدرته.

وفي تقييس المفردات وتحجيمها عمل ناجع في إعداد المعجم المدرسي، إذ تفكيك النصوص المقرّرة وتصنيفها، ونصطفي منها المفردات الشائعة النقية الأساسية ونضمنها المعجم، نصل إلى الغاية التعليمية بتكامل بين النص والمعجم المدرسي، ونضيف إليها القائمة الأساسية للمستعمل الشفهي لهذه الفئة، كما هو الحال في الفصل التاسع من كتاب المعجم اللّغوي لرياض أحمد زكي الذي تناولناه بالدرس والتحليل، للخروج بمخطط عمل في صناعة معجم مدرسي، إذ تناول تصور لمعجم الطفل العربي، بناء على بحث ميداني-تجريبي، متكأ على لوائح مفردات مستمدة من بعض المصادر المعجمية، لينظر مدى إدراكها وتداولها من طرف الأطفال المنحصرة أعمارهم من 3-12سنة، والعينة تشمل مناطق من لبنان.

نحن يهمّنا الطريقة النظرية التي نستطيع من خلالها أن نؤسس مدونة حسب المستويات، وكذلك متطلبات الفئة العمرية واهتماماتها، فمثلا نحن إذا أردنا نضع معجما لغويا للمستوى الثانوي، ماذا سنفعل؟ نعدّ قائمة للمفردات اللّغوية الشائعة في المستوى التعليمي الذي نريده بالبحث، فنحصي نصوص الكتب المقرّرة ثم نقوم بتفكيك النصوص أولا، لأنّها الأصل في كلّ المناهج الدّراسية وبعدها المتفرقات، نموذج ذلك بعض النصوص حتى نعطي الطريقة المتبعة في الإعداد مع تحديد المعنى الشائع:

المرحلة الأولى: تفكيك النصوص

[1] تحليل المفردات اللّغوية في كتب الرائد للصفين الأول والثاني المعدّة لتدريس اللّغة العربية، عبير شحبري قاسم، 2006م، ص9-ص11.

هذه المرحلة يتمّ فيها تفكيك النصوص إلى وحدات صغرى، بما في ذلك حروف المعاني، ثم نقيد لها معناها حسب السياق النص، وفيما يخص الألفاظ الموسوعية من أسماء الأعلام والأماكن والتواريخ المهمّة وعناوين الكتب والنصوص فنثبتها دون التعرض لمعناها ثمّ نعود إليها في آخر الإحصاء.

المرحلة الثّانية: ترتيب الوحدات المعجمية أو الألفاظ حسب الألفبائية الهجائية، ليتسنّى لنا أن نعدّها بيسر، إذ نضع جدولا لكلّ حرف.

المرحلة الثّالثة: إحصاء الكلمات مع معانيها حسب تواترها في النّصوص.

المرحلة الرابعة: نسبة كلّ كلمة في مجموعتها من نفس الحرف ومعدل تكرارها، ثمّ من المجموع الكلي في الترتيب.

المرحلة الخامسة: إعداد قائمة للكلمات الشائعة أو الأساسية مع تحديد معانيها بدقة ثمّ التي تليها أو أقلّها شيوعا.ونموذج ذلك النص الآتي:

المفردة	المعنى	التكرار
أ	الاستفهام	6
الأب، أبيه، أبوه، الأبوين	الوالد، الوالدين	20
ابتسمت، باسمة، ابتسامة	ضحك يسير	3
ابتعد	قصت	1
ابتل	دخلها الماء	1
أبدا	ظرف زمان للتأكيد على المستقبل	2
أبصارهم	أنظار	1
أبقى	أظلّ	1
ابن، بنت، أبناء،	الأولاد من ذكر وأنثى	16

البنت، بنات		
أبو الألوان السبعة		1
أبيض، بيضاء	لون	6
الاتجاهات	النواحي	3
أتحسن	أتعافى	2
أتى	جاء	4
أثاث منزلي	أغراض	1
آثار	التحف	1
أثبته	أحكمه	1
أثناء	هذا الوقت	3
الاثنين	اليوم الثالث من الأسبوع	1
الإجابة، أجاب، أجابوا، أجابني، تجب..	الرد عن السؤال	16
اجتمع	التقى	2
اجتمع	تكدست	2
اجتهاد	تفاني	1
أجرى	أسال	1
أجمل	أحسن	7
أحتاج، يحتاج، تحتاج	تطلب	3
احترام	الوقار لهم	1
أحد	مجهول الحال	12

أحدث	أثار	2
إحدى	مؤنث واحد	2
أحزمتهم	رباط الأمان	1
أحسّ	أشعر	7
أحسن	أجمل	1
أحسن	أفضل	1
أُحسن	أتقن	1
أحسنت	جدّت	1
أحسنوا	قدوا لنا الخير	1
أحفاد، حفيد	أبناء الأبناء	2
أحلام	اسم علم	1
أحلاها، أحلى	أجمل	2
احمر	تلون بحمرة	1
أحمي، نحمي، حماية	أحفظ، أقي	11
أخبر، يخبر...	يعلم	11
أخت، الأخت، أخته	شقيقة	7
اختار	انتقى	7
أخذ	حمل	1
أخذ	التقط	1
أخذ	تموضع	1
أخذ	بدأ	14
أخذن، خذي	تناول	7

أخّر	يفوته الوقت	1
آخر	مقابل	10
أخرج	أظهر	2
أخرى	مؤنث الآخر	8
أخزّن	أتبثّ في ذاكرة	2
أخصص	أحدّد	1
الأخطار	الصعاب	1
أخي، إخوان، إخوتي	الشقيق	6
أدرس	أتعلم	2
أدوات النظافة	وسائل	1
إذا	حرف جواب واستقبال	1
إذا	ظرف متضمن معنى الشرط وتختص بالدخول على الجملة الفعلية والجملة الاسمية.	11
إذن	إبلاغ	1
إذن	حرف جواب وجزاء واستقبال	8
الأذنين	عضوا السمع	5
أرانب	حيوان صغير، يداه أصغر من رجليع.	2
أرباب	أصحاب	1
أربع، أربعة	عدد	2
ارتاح	يطمئن من الإعياء	2
ارتداء، يرتدي، ارتدى، ترتدي	لبس	6

ارتفع، ارتفاع	ارتقاء	6
ارتوت، ارتوى	شبع من الماء	2
أرجاء	نواحي، جوانب	2
أرجو	آمل	5
أرجوحتي		3
أرجوك	التوسل	1
أرسل	بعث	3
الأرض	الكرة السيارة التي عليها النّاس	10
أرضنا	بلدنا	1
أرغب	نريد	2
أرقام	الرمز العددي للشريحة، التي تتصل به	2
أرنب	دمية على شكل أرنب	1
أرهب	أخشى	1
أروع	أدهش، أجمل	1
أروقة	ممرات	1
أريد، تريد، أرادت، أردت	رغب، ودّ	17
أريني	دلّني	1
أزاح	حيّدوا	1
إزالته	تنحيته	1
ازدحم	اكتظ	1
أزهار زعفران		1
أزهار، زهور، زهر	ورود	18

الاستحمام استحم	يسبح	1 3
أستطيع	أقدر	6
استعدّ، استعدّوا	تهيأ	2
استعمل	استخدم	4
استقامة	امتداد	1
استمر	دام	1
استيقظ	استفاق	6
أسد، أسود	حيوان مفترس من السباع اللبونة، يقع على الذكر والأنثى	2
أسرار	خبايا	2
الأسرة	العائلة	7
اسمي، أسماء	لقب	3
أسهل	أيسر	2
أسود، سوداء	اللون	4
أشار، يشير	دل	2
اشتد	قوي، زاد	4
اشترى	ابتاع	9
اشتعل	احترق	1
الأشجار	ما قام على ساق صلبة	9
أشدّ	بالغ في الحد	1
أشرطة	أفلام مسجلة في أقراص	1
أشعة	ضوء الصادر منه	5
أشعتي	ما يصدر من الهاتف من ذبذبات	2

أشعل	أوقد	5
أشفى، شفاء	يتعافى	6
أشكو	أبلغ أمره	1
أصاب	طالها	2
أصابوه	حققوا الهدف	1
أصبح	صار	7
أصحاب	المرسل إليهم	1
أضاع، ضيّع، تضييع، يضيّع	أتلفت	4
أضاف	زاد	2
أضحية	الكبش المُقدّم للنحر يوم عيد الأضحى	1
أطراف	جوانب	1
أطيب	مستساغ	4
أعاليه	فوقه	1
اعتدى	تهجم	1
أعجبتني، يعجبك، المعجبين، إعجاب	يروق لك	5
أعد، إعداد	حضّر	3
اعطيني، أعطيه، أعطتك	مدّني	4
أعلّمك	ألقنك	3
أعلن	أذّن	1

أعيش	أسترزق	1
أغاني	ما يردد من مقطوعات شعرية مصحوبة بصوت الناي	1
أغصان، غصن، غصون	فروع الثانوية في الشجرة	9
أغفت	أخذها النوم	1
أغلاها	ذات شأن عظيم عندي	1
الأغنام	الماشية	5
الأغنياء	ذو سعة في الرزق	1
أفاخر	أباهي	1
أفارق	أترك	1
أفضل، تفضل	أستحسن	3
الإفطار	موعد الغذاء في الصباح أو في منتصف النهار.	1
الأفق	ما عنّ من متسع السماء	1
أفلام		1
افهم		1
أقارب	ذويهم وأهلهم	1
أقبل/ت	أتت	4
اقترب	دنو	12
أقراص	حبوب	2
أقفاص	محبس الطيور...	1
أكتب	أدوّن	3
اكتشف	اطلع	4

اكتظ	ازدحام	1
أكثر	أسرف	1
أكثر	زيادة وإضافة	5
أكل	تناول الغذاء	6
الأكل، مأكولات	الغذاء	7
أكلّفك	أحمّل ما لا تطيق	1
الأكواب الحديدة		1
أكياس	ما يخاط من خيط وبلاستيك، تستر فيه الأشياء...	1
إلاّ	الحصر	2
إلاّ	الاستثناء	5
ألا	التحضيض	2
ألا	التعجب	2
ألبس	يضع الثياب	4
ألحان	إيقاع موسيقي	1
الألعاب الرمادية	وسائل لهو	1
ألقت	رمت	1
إلكترونية	جهاز آلي	1
ألم، تألمت، تؤلم	وجع	6
ألمع، تلمع	تبرّق	2
الألوان السبعة	علم على الألوان الأساسية	
إلى	انتهاء الغاية	140

أم	التخيير	1
الأم	الوالدة	13
الأمّ	الوال	45
أمّا	الفصل والتوكيد	10
الامام	المقدمة	1
أمام	قبالة	12
الامتحان	الاختبار	2
امتدت، تمتد	انبسطت	3
امتص	يرشف	1
أمتعة	أغراض السافرين	1
أمدّ يدي	أطلب	1
امرأة	الأنثى البالغة ضد الرجل	3
أمس	ما بعد العصر	1
أمواج	ما ارتفع من الماء على سطح البحر	5
أمين	وفي	1
أمين	اسم علم	7
إنّ	النصب والتوكيد	23
أن	النصب والمصدرية	92
الآن	في هذا الوقت	9
الآن	في الوقت الحالي	9
إن شاء الله	بإذنه	2
أنا	ضمير متكلم المفرد	40
أنت	ضمير المخاطب للمذكر والمؤنث المفرد	16
انتشر	تتوزع	3

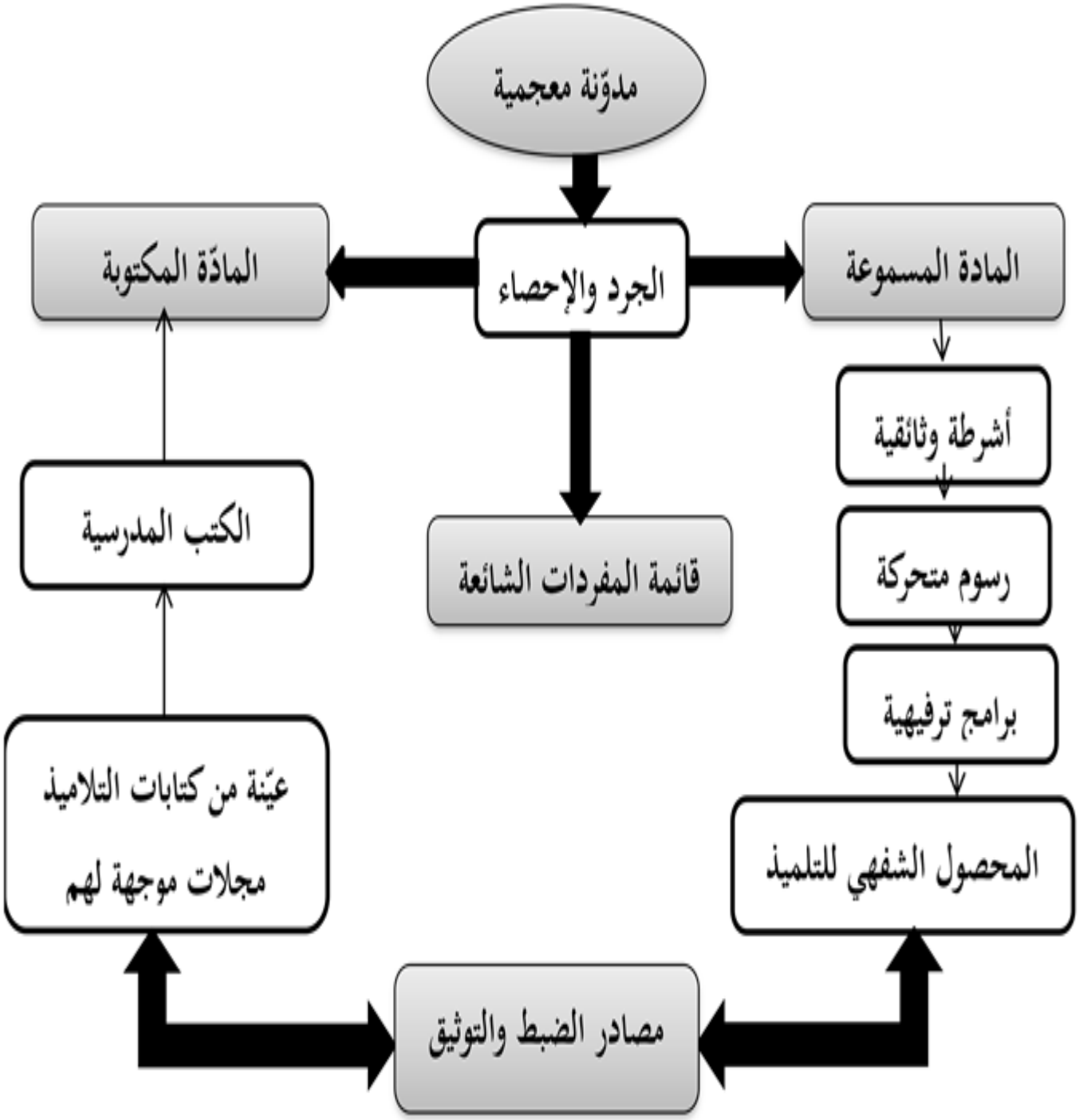
انتفخ	تضخم	2
انتقلت	تحولت، تحركت إلى مكان	2
انتهى، انتهت	اختتم	5
انحنت	انعكفت	2
أنساها، نسيت، تنسى	لا تغيب عن ذكري	6
آنستي	تقال للفتاة البكر التي لم تتزوج	1
أنشر	أعلّق	1
أنصحك	أرشدك	1
انصرفوا، انصرف	توجهوا إلى مكان آخر	2
انطلق	بدأ مسرعا	7
أنغام موسيقية	إيقاعات	1
أنف	عضو الشمّ، يتوسط الوجه، له فتحتان تنفسيتان	1
انفجرت	ضحكت بقوة	1
أنقل	يربطن يوصل	1
أنّ/ها/ني	النصب والتوكيد	35
أنهى، أنهت، أنهي	أتم، أكمل	9
الأنواء	نجم	1
أنوب	أمثله	1
الأنيقة	الجميلة	1
آه	للحسرة	4

أهدى	قدم له	5
أهدي، أهدى	أقدّم معروف	3
أهل	عائلة	2
أهلا بك	تحية	1
أهواها	أحبّها	1
أو	التخيير	9
أوراق	الصحيفة الخضراء التي تخرج من الغصن	6
الإوزة، إوزات	طائر مائي شبيه بالبط، يختلف معه في عنقه الطويلة	4
أوصل	ربط	1
أوصى	نصب، طلب	2
أول مرة	الوهلة الأولى	2
أولا	بداية	4
أوه	تضجر	2
أيّ	الاستفهام	1
آيات	علامات	1
إيّاك	التحذير	1
إيّاه	الاختصاص	1
أيتها	النداء للمؤنث	5
أيضا	كذلك	4
أين	الاستفهام عن المكان	10
أيّها	النداء للمذكر	3

ب	المصاحبة	161
ب	الظرفية المكانية	3
الباب	منفذ الخروج والدخول في البيت	2
باخرة		5
البادية	الريف	2
بادية، تبدو	بارزة، تظهر	1
بارك	قذف الله فيك الخير	1
بارك الله فيك	للجزاء على الصنيع	2
باطن	غور	1
باقة	حزمة	2
باكر	أوله	1
البائع	المسوّق للسلع	1
بائع الحليب	موزع	1
بائعة الكبريت	علم على موضوع قصة	7
بحّار	قائد السفينة	1
بحر، بحار	الماء الكثير الذي معظم المعمورة ضدّه اليابس	4
بحرارة	شدّة	1
بخار	ما يرتفع عن الأسماء السائلة أو الرطبة بقوة الحرارة ويرى فوقه	1
بدأت	أخذت	31
بدلة	لون	1
بديعة	الفريد	3
بذور	حبات مختلفة الأشكال، حسب كلّ	3

	أنواع المغروسات.	
البراعم	الأطفال الصغار	1
برتقالي	لون	1
البرد، برودة، بارد	انخفاض الحرارة	11
برقيات	الرسائل المستعجلة	1
البركة	مستنقع الماء	3
برنس	ثياب تقليدية	1
بريق	لمعان	1
بريئة	تحمل معاني الطفولة	1
بزغ	طلع	2
بساط	غطاء	2
بستان	حديقة كثيفة الأشجار المثمرة، تتخللها فراغات للزرع	1
البصل	بقل زراعي، زرعه على شاكلة الثوم...	1
البضائع	السلع	3
بضعة	أيام قليلة	1
البط، بطّات	من طير الماء، يقع على الذكر والأنثى، واحدته بطة	13
بطء	بيسر	2
البطاطا	منتوج نشوي	1

والمخطط الآتي يبين متطلبات المدونة التي يعتمد عليها المعجم في صناعته:



ثالثا–مستوياتها اللّغوية

المستوى اللّغوي هو" النّموذج اللّغوي، الذي يُحقّق النّاطقين به صلاتهم الاجتماعية، والفكريّة، ويحمل خصائص اللّغويّة التي تعارف عليها أهله، أصواتا و بنية و تراكيبا و إعرابها، لأنّ كلّ لغة لها مستواها الاجتماعي الذي يتطلّب استعمالها فيه، مع مقتضى النّظام اللّغوي"[1]، بمعنى الذي ينسجم مع القوانين اللّغوية التي تواضع عليها عبر سنين، فتبقى فاعلة مع ممرّ الزّمن، إذ تغذو القناة التّواصلية لتلاقح الأفراد، إلاّ أنّ هذا المستوى تتباين درجاته بين الأفراد، من حيث درجة الصّواب، فمنهم من يكون كلامه متوافق لحدّ ما مع النّظام المعياري للّغة، ومنهم من يحيد عنه بسبب عوامل تفرزها العوامل الاجتماعية، فالعرب مثلا عندما رأوا أنّ اللّحن أخذ يتفشّى في العربية، حتّى انتهى إلى القرآن، خمّنوا بإيجاد قواعد تضبط الكلام ويغذوا معمّما على كلّ الأفراد.

ويثبت هذا ما قاله، عبد الرّحمن بن خلدون؛ بقوله: "وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن و الحديث على الفُهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم، قوانين لتلك الملكة المطّردة، شبه كلّيات وقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام"[2]، فكان هذا يتماشى مع الحالة الاجتماعية التي كانت سائدة في ذلك الوقت، التي كان فيها التّباري في صفاء التّحبير، فيَعرِف معانيها العامّة قبل الخاصّة، مع هذا تلوّنت اللّغة بأشكال لهجية، وزادت ثراءً من عصر إلى عصر، فلم تبق اللّغة العربية حبيسة عصر الجاهلي، الذي تعود حيثياتها إلى "طبيعة الحياة البدوية المضطربة، التي يغلب عليه التّرحال، وعدم الاستقرار وخشونة العيش"[3].

كما هي في العصر الذّهبي وما بعده فقد ارتقت، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى التّحوّل الاجتماعي والنّبوغ الحضاري، وهنا حاجتنا التي مضمونها أنّ" أنّ لكلّ عصر لغته، كما أنّ لكلّ عصر أهله، فاللّغة لمن أفضت إليه وكانت في عهده، الذي يتّخذها للعبارة عن أحواله و

[1] في المستوى اللّغوي للفصحى و اللّهجات وللشّعر و النّثر، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ص03.

[2] مقدمة ابن خلدون، تح: أحمد جاد، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1، 2007م، ص548.

[3] محاضرات في قضايا المعجم العربي و علاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، دار الوعي للنّشر والتّوزيع، رويبة –الجزائر، ط1، 2011م، ص31.

أغراضه لا للمتقدم الذي درج و درجت أحواله معه"[1]، فاللّغة، إذاً تحتفظ بنظامها الدّاخلي، لكن معيارها الصّوابي هو المسايرة للوضع الاجتماعي، ورابط الصّلة بين درسنا، تكمن في أنّ المعجم هو المترجم لتجارب المجتمع برموز لغويّة، فكان من الضّروري أن نضع الأسَّ لضبط المعيار الصّوابي في الانتقاء ثمّ الوضع، لذا وضع العلماء المحدثون أسس لتحديد المستوى اللّغوي و تقعيد له قاصدين ما يصدر عن المتكلّم، حتّى نُذلّل فيما بعد أيِّ عمل تطبيقي، من شأنه أن يُعزّز نتائج استشرافيّة، وهي على هذا النّحو:

1-"مراعاة المستوى الاجتماعي لاستعمال اللّغة:

إنّ في كلّ مجتمع من المجتمعات ينخزل بمجموعة من المظاهر، التي تسود بين أعضاءه، حيث ينظر إليها على أنّها أشكال سلوكية، التي ينبغي مراعاتها كما ارتضاها المجتمع، وذلك العادات والتّقاليد و الملابس و الطّريقة المعيشية و اللّغة، وهذا طبعا ليس من وضع فرد واحد، بل نتاج مُتوارث يرغب إليه العرف، فتكون الموجّه للفرد حتّى يُحسن تعامله في مجتمعه، ليتلائم مع القواعد الاجتماعية، وقد لا يصدق الأمر على العامّة، بل يتعدّاه إلى ما استتر في الفكر، التي تتصل بالمسائل الذّهنية"[2]، فنحن حينما نقصد معجم المتمدرس في بلدنا، لابدّ أن نتقيّد بما هو موجود عندنا، ونعبّر عنه بلغة تتلاءم و النّظام العام للّغة العربية، لأنّ هناك تمايز في أكثر من شيء بين الأقطار العربية، فما هو موجود في السّودان لا نستطيع أن نضعها في المعجم الجزائري، وهكذا، فكلٌّ له نمطُ تفكيره، اكتسبه من محيطه، فما وُضِع المقصد عبثا، فالأسس الاجتماعية رافدٌ لإعطاء المعجم صلاحية استعمالية، وفي نفس الوقت تحقيق نتائج إيجابية، لدى تقصّي المفردات واستقرائها لمعجم الطّفل المتمدرس، ينبغي أن يكن منقادا لما هو موجود في المجتمع، الذي سيقدّم له هذا المعجم.

2-مطابق العرف اللّغوي لنظام صحة اللّغة:

[1] ينظر: الوضع اللّغوي في الفصحى المعاصرة، محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1413هـ-1992م، ص13.

[2] ينظر: في المستوى اللّغوي للفصحى و اللّهجات وللنّثر والشّعر، محمد عيد، ص14-ص18.

العرف اللّغوي نظام من الأصوات و الصّيغ و المفردات وتراكيب حسب أصول استعمالية خاصّ بالمستوى الاجتماعي، يتداوله أفرادُ المجتمع، ازدلفت إليهم بالممارسة والمران... والصّلات بين العرف الاجتماعي و العرف اللّغوي، تتجلّى في مراعاة المتكلّم لكلاهما ، حينها ينطبق عليه المستوى الصّوابي"[1] فقد يحقّق المتكلم ما تعلّمه في مستواه الاجتماعي، وينحرف عن العرف اللّغوي، فلا مزيّة من وراءه، وقد يكون العكس، مع صحة العرف اللّغوي، إلاّ أنّه قد أخفق في الإفهام، لذا ينبغي تجاورهما في الاستعمال، فالفائدة من هذا في درسنا تتجسّد فيما يصدر من المتمدرس، من ألفاظ عفويّة، باعتباره فرداً من المجتمع، ينطبق بعضها مع النّظام اللّغوي الفصيح، وبعضها يحتاج إصلاحا، تنبي على الآلية السّماعية في صبغتها الجديدة،لأنّ إنجاز معجمي لهذه الفئة ليس يسيرا، بل يحتاج جهدا كُبّارا يُحيط بكلّ الجوانبوالفائدة الثّانية التي نخرج بها تحيل إلى شيء مهمّ، وهو عدم الانسياق وراء الكمّ الضخم من المعاجم الحديثة وغيرها، التي جاءت في معظمها مُعبِّرة عمّا يتماشى وبيئتها، ويتّضح الأمر جليّا في مسمّيات الأشياء، فمثلا كلمة (غليون)، ويقصد بها الأداة التي يوضع فيها التّبغ، فعلى أيّ أساس سُمّيت، فلماذا لا تُسمى كمّاية، بعدّها أداةً والأمثلة أخرى كثيرة، قد يُقال هذا دعوة لتوطيد شرخ الفُرقة بين الأقطار العربية، كلاّ، بل هي بداية لنؤصّل لعربية في صيغة جديدة، تحمل من القديم جميع القواعد بدون خدش مُسيء، ومن الحاضر استعمال الحي للكلمات العربية بمعانٍ مُوسَّعة، لنُمهِّد فيما بعد تقليصا للفروق في عروة وَثقى مُجمَع عليها، وفي وقت ذاته نمنح للمتمدرس العربي وغيره فُسحَة التّعبير عمّا يختلجه، بألفاظ سهلة تتلاءم مع واقعه الاجتماعي.

3-"الاقتصار على زمن خاص وبيئة خاصّة:

يراعي النّاطق باللّغة في نطقه عرف البيئة التي ينتسب إليها، فالفصحى مثلا تختلف عن اللّهجات، إذ تستعمل الأولى عادّة في المواقف الجدّيّة و العامّة، خَطابةً أو تأليفا، أو محادثةً، وهي بذلك ترتبط ببيئة خاصّة، هي البيئة فعلا، أو التي يفترض فيها الثّقافة،...و اللّهجات العامّة ذات بيئة خاصّة، إذ تستخدم عادةً في شؤون الحياة العامّة، ولعلّ هذا يُفسّر

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص19.

تعدّد لهجات البيئة الواحدة، فتختلف لهجة قرية مع قرية، ولغة حرفي مع حرفي آخر، وهكذا دواليك، أمّا الزمن الخاص، فهو ما يتّفق في استعمال اللّغة مع الواقع المشاهد، فالمرء ينطق اللّغة على حسب نظامها وجدها به في عصرها، إذ تتغيّر من عصر إلى عصر، فالأفراد يكتسبون من بيئتهم وفي عصرهم الذي عاشوا فيه، وبذلك يُراعون اللّغة كما تنطق في عصرهم لا كما كانت قديما"[1]

فالفائدة من هذا الشّرط، هو أنّ المستوى اللّغوي في صوابه يتحدّد في البيئة التي يعيشها الفرد، فمن غير الممكن أن تلج ألفاظا بعيدة عن محيطه، فما يُستعمل في الجزائر، ليس بالضرورة هو موجود في تونس، حتّى وإن اتفق في عدّة قيّم، لاسيما ما نحن فيه اليوم، فكلّ وطّد ملامح بيئته وغذّها بأنماط أسلوبيّة شكّلت فروقا مُتباينة، إلاّ أنّ بعضها يملك إجازة من الفصحى مع التّعديل، والبعض الآخر لا فائدة منه سوى القضاء عليه، فماذا نعمل في عاميتنا، من مثل: باغي تنارفيني، فنستطيع أن نجد حلاّ للفظ الأوّل ونعدّله بـ: أبغي يعني أريد، لكن الثّانية، المشتقة من لغة إفرينجية، لذا لابدّ في صنع معجم للمُتمدرس في مرحلة من المراحل، فيما يخصّ الجمع الميداني للّغة من فِيه مستعمليها أن تقتصر على زمن آني وبيئة بعينها، كما فعلت الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في رصيدها الوظيفي في وقت مضى، وهي بعد ذلك انتقدت، لسبب وحيد هو تقادم العهد بها.

إذ المعيار الوصفي في بيئة حالية هو المخرج الأوحد الذي يُخلّصنا من تناطح اصطلاحات، و تكسّح في الشّيوع، لذا الآنية اللّغوية لا مفرّ منها، فقد فرضت نفسها، واستبدّت بنا، وعليه تقسيم الواقع العربي إلى بيئات وتناولها بالدّرس، مع جدّيّة علمية، ستأتي أُكلها الوظيفي.

4-المستوى اللّغوي نشاط اللّغوي يصفه الباحث:

المعلوم أنّ الإنجاز المعجمي الموجّه للفئة المتمدرسة، وغيرها ينبني على قاعدتين، قاعدة المدوّن المكتوبة، وقاعدة الجمع، تشمل كلّ ما يدور على الألسن وتصويبه وردّه إلى أصله، وهذا النّشاط الكلامي خطير في العمل المعجمي، لذا يضطّلع عليه الباحث، أو ما يُسمى

[1] في المستوى اللّغوي للفصحى و للّهجات و للنّثر و الشّعر، محمد عيد، ص28.

بالرّاوي اللّغوي أو قيل المسجل اللّغوي، الذي ينهض عليه بالملاحظة والوصف، فلم يُنتق عبثا ويُترك سُداً، بل وُضِع له شروط تصطفيه تأهيلا حتّى تُسنَد إليه هذه المهمّة، وهي: "أن يكون من أهل المنطقة المدروسة الأصليين، الذين لم يُغادروا ولم يتأثّروا بغيرهم ثقافيا واجتماعيا، وأن تتوفّر فيه المقدرة اللّغوية على التّمثيل النّطق الصّحيح لأهل بيئته، وأن تتوفر فيه قدرا كبيرا من الوعي والفهم للأسئلة، بحيث يمكنه الإجابة عليها دون تعثر أو انحراف.

من ذلك أن يكون صادف القول غير واقع تحت مؤثرات تجعله يخفي الإجابة أو يُجيب بغير المطلوب، أو يُعطي بيانات غير صحيحة أو غير دقيقة لأسباب أخرى، لأنّ كلّما كان الرّاوي اللّغوي أقلّ ثقافة كان أفضل، لأنّ المتعلّمين أو أكثر تعلّما في المنطقة، تتأثّر لغتهم بمعلوماتهم واحتراماتهم للّغة الأدبية والوطنية"[1] وهذا يُعزّزه ما اقترحه أحمد مختار عمر، عندما قال:" وعادّة يكون الدّليل اللّغوي غير لغوي، وينظر إليه لا على أنّه مختصّ بدراسة اللّغة، ولكن على أنّه مُستعمل اللّغة"[2].

فهذه الأسس التي تُحدّد المستوى الصّوابي في الاستعمال فيما يتعلّق بنشاط المستعمل، التي تقوم أساسا على العرف الاجتماعي وما يُقدّمه لنا من كلمات عربية انخلعت بمعاني اجتماعية، فمراعاته جزء في العمل المعجمي، على ألا يتعدّى العُرف الاجتماعي إطار صحة اللّغة، فينبغي أن يدور في فلكها لكن يسري في المادّة المعاشة للفرد، وثالثها يتشخّص في الانفراد الوصفي ببيئة منتقاة وزمن خاص آني، لأنّه لا يعقل أن تُنجز عملا مُعجميا ونستقرأ ما كان في العصر المملوكي، أو معجما مدرسيا في الجزائر وتذهب بجمع ميداني في مصر، والرّابع يتمثل في من تُوكل له مُهمّة الجمع والوصف، ألا إنّه الباحث أو الرّاوي اللّغوي الذي يستوفي الشّروط المتفق عليها في هذا الميداني.

فهذه الأسس التي طرقناها تتمحوّر أساسا في المنظور الشّفهي الاستعمالي، التي يُتكأ عليه في الجمع الميداني، لسدّ الفجوة المعجمية في المعجم عامّة ومعجمنا خاصّة، لأنّ هناك معلومات لا يمكن أن يُوفّرها إلاّ الجمع الميداني، كما قال أحمد مختار عمر، وهي:

---

[1] اللّهجات العربية، عبد الغفّار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1414هـ-1993م، ص404.

[2] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص77.

1-" الكلمات غير موجودة في المتن اللّغوي المكتوب، مثل الكلمات المتداولة بين النّاس في المجتمع، وبعض الكلمات المحظورة والكلمات المستحدثة، مثل: الخصخصة، الاستنساخ، والعولمة.

2-الكلمات غير الواضحة في المتن المكتوب، نحو الكلمات التّالية: الكنبة، الطّاسة، والعيش في بعض اللّهجات العربية الحديثة.

3- مثل الكلمات التي لها أثرٌ بالغ في نفوس المجتمع، حيث ينتقي الرّاوي كلمات يعتقد فيها التّأثير ويختبرها بين الأفراد ليرى درجة استعمالها، وهذا مفيد في المعجم المدرسي"[1].

فبما تطرقنا إليه من المستوى الصّوابي والتّقعيد له في كلّ الجوانب و نربطه بما أتى به أحمد مختار عمر في هذا المضمار الميداني الذي يفيد العمل المعجمي، نستطيع من خلاله أن نُنجز عملا معجميا مدرسيا مُفيدا يُكمّل الرّصيد المكتوب، وبهذا نُلمّ بكلّ احتياجات المتمدرس ما يقرأه وما يُعايشه في مجتمعه، وفق التّوقيفية اللّغوية للعربية التي تحفظ سلامتها.

والمعجم اللّغوي المدرسي، كونه جزءً من المعاجم عامّة يضمّ رُكاما من الألفاظ بين الشّفهي والمكتوب، تتوّزع بين مستويات متنوّعة محكومة بالقاعدة اللّغوية، تتمثل في المستوى الفصيح، الذي يُعدّ معيارا يُقاس عليه حيث يتمفصّل إلى الفصيح قديم والفصيح المعاصر، ومستوى آخر أصيب بالخلل، وعولجت ألفاظه بما يتماشى مع ضوابط اللّغة هو المستوى العامي، و مستوى استشرافي هو اللّغة الوسطى التي تجمع بين ما هو عامي وما هو فصيح في كنف لغوي سليم مُستجاب للحاجة الاجتماعية، وهذا مازال مأمولا، نحاول أن نؤسس له. وكلّ هذا سنتناولها بالتّفصيل، فيما يأتي.

أ- المستوى الفصيح:

نقصد به تلك المستوى الرّاقي المستوفي لشروط البلاغة والفصاحة، المضبوط بسنن النّحو المحكوم بالقواعد الصّرفية، البعيد عن الحوشي والغريب وما استبشع من الألفاظ، مستوى تتناغم فيه الحروف، هذا المستوى يُمثّله مستويين في منحى واحد، الأوّل كان الرّكيزة المستمرّة ، والثّاني

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 77.

جاء مُكمّلا له بزيادة توليد المعانِي وكلاهما عربية فصحى، وهما العربية الفصحى والعربية الفصحى المعاصرة.

- **العربية الفصحى** :

يمثّل هذا المستوى الرّصيد التّراثي المتراكم الذي جاء في المصنّفات والكتب والدّواوين... فتعزز بالقرآن الكريم –الذي لا نضعه في الخانة التّراثية– بل هو صالح للقديم والحديث وما سيأتي، فهو قديم بنزوله وأبدي في استعماله، إذ هو الغذاء الرّوحي للعرب، فبه امتُنِحت ديمومة أبديّة للّغة العربية بما حمله من ألفاظ ومعاني جديدة مأنوسة يفهمها العام والخاصّ، ويليه الحديث النّبوي الشّريف، فمثّلا اللّغة العربية الفصيحة التي تتّصف بأنّها "فوق مستوى العامّة، بمعنى أنّ العامّة لا يصطنعونها في خطاباتهم، وإذا سمعوه علموا أنّه لغة الثّقافة، فهي اللّغة المشتركة التي وردت بها الأثار الأدبية والتي نظم بها الشّعراء وخَطب بها الخُطباء، فلم تكن طيّعة لكلّ طالب من العرب في زمن الرُّقي، فهي أسمى وأرقى ممّا يُمكن أن يتناولها العامّة"[1]، هي اللّغة التي انصهرت فيها جميع اللّهجات العربية لكن بتصفية، ولم تستأحد بلهجة معيّنة، بل هي القاسم المشترك بين العرب جميعا.

إنّ العمل المعجمي الآني، يتطلّب تصفيةً لتلك" الثّروة الواسعة–من غير القرآن و الحديث الشّريف– التي جاء من الجاهلية، فمعظمه كانت تتداوله لقضاء حاجاتها ومآربها، أمّا اليوم نستطيع أن نقول أنّ أغلبها أصبح في حكم المهملات فمكانه مصنّفات خاصّة، يرجع إليها في التّأصيل، أمّا لإنتاج معجمٍ عصري فمادّته من الفصيح المتداول في الحاضر"[2]، لكن ما بقي على غرابته أو هناك بديل له في العربية.

المعجم المدرسي باعتباره أداة تواصليّة يمثّل المكان الذي يجمع التّلميذ بلغته، فانتقاء له يتطلّب وعيا باختيار اللّفظ" البيّن الفصيح المأنوس الذي يمتاز بحسن الحروف، بعيدا عن التّعقيد والقُبح"[3]، ألفاظاً يسهل استيعابها تنسجم مع واقعه وما هو دائرٌ في مقرّره، ولاشكّ هي

---

[1] فقه اللّغة، رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1415هـ–1994م.، ص80.

[2] نقلا عن: المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد عبد الكريم الرديني، ص

[3] ينظر: مثل السائر في أدب الكاتب و الشّاعر، ابن الأثير، دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، الفجالة–القاهرة، ص91.

بين أيدينا ممثلا –كما قلنا في الألفاظ التّراثية الحيّة التي تمثّل حلقة الوصل بين الماضي و الحاضر، ألفاظ بقيت محافظة على استعمالها فلا بديل يخلف مكانها.

لاشكّ أنّ هذه المجموعة التّراثية "مازالت تراكيبها وعباراتها وكلماتها، وكأنّنا في عصورها الأولى حيث نجدها في كتابات المشايخ ورجال الدّين والفقهاء، والشّعر والنّثر القديمين المقرّر في المناهج الدّراسية أو المنسوج على منوالها شكلا ومضمونا"[1] ، فحسبنا منها في المعجم المدرسي.

- **العربية الفصحى المعاصرة المولّدة:**

نقصد بها "تلك اللّغة التي خرجت من حضن اللّغة العربية الأمّ، تابعة لها في جميع الضّوابط، وآخذةً من نفس المشتقات، فقط أضافت إليها ألفاظ ومعان عصريّة لم تُعهد قديما، بل شاعت وتقنّنت على منوال الميزان الاشتقاقي، حتّى أصبح الحديث بها أكثر شيوعا من القديم بل حلّ محلّه"[2]، واللّغة العربية مقتدرة على التّوسع ومن حقّ أبناءه أن يبتكروا منها.

لأنّ "أيّ لغة لا يمكن أن تَثبُت ثبوت الدّين ولا أن تستقلّ استقلال الحيّ، لأنّها ألفاظ يُعبّروا بها كلّ قوم عن أغراضهم، والأغراض لا تنتهي، والمعاني لا تنفد، والنّاس لا يمكن أن يعيشوا خُرسا، وهم يرون الأغراض تتجدّد والمعاني تتولّد والحضارة تهديهم كلَّ يوم بمخترعٍ، والعلوم تُطالبهم كلَّ حين بمصطلحات لفظية على أقلّ، لأنّها كائن اجتماعي حيّ وتطوّرها هو الأصل التّجريبي لفهم سرّ الحياة بالكائنات على اختلافها، فكلّ نبأة أو هَمسَة في حياة الجماعة التي تتكلّم بها تترك أثرها في هذه اللّغة المتكلّمة (أو المكتوبة) وتغيّر حالها، و تُحدِّث أثرها وتطوّرها"[3]، والمعجم المدرسي ليس بدعا من المعاجم العصرية، حتّى هو يحتاج لهذه الألفاظ الموسّعة من اللّغة العربية التي شاعت وكثُر استعمالها، وغَذَت بديلةً عن كثير من الألفاظ التّراثية ومن أمثلتها في المعاجم المدرسية في وقت مضى:

1-"(نَقِهَ) من مرضِه-ـَ نَقَهاً: برئ و لايزال به ضعف، فهو نَقِهٌ و ناقِهٌ، وهي نَقِهَةٌ (ج) نُقَّهٌ.

---

[1] دراسات في اللّغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، إنطوان صياح، دار الفكر اللّبناني، بيروت-لبنان، ط1، 1995م، ص72.

[2] ينظر: في العربية المعاصرة ومعجمها، إبراهيم السامرائي، مجلة مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، ذو القعدة/1415هـ-مايو/1995م، ج76، ص78.

[3] عوامل التّنمية اللّغة العربية، توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ربيع الأوّل(1400هـ-1980م)، ص9.

(أَنْقَهَهُ) اللّه: شفاه. (النَّقاهة): الشّفاء من المرض."[1]

يُعلّق محمد عبد العزيز على هذا المثال بقوله:" يشيع في اللّغة العربية قولهم: دخل في فترة النّقاهة أي دخل في مرحلة ما بعد العلاج من مرض أو إجراء جِراحة...ولم تذكر المعاجم النّقاهة مصدرا لنَقِهَ أو بالفتح في هذا المعنى، بل ذكرته في معنى آخر...وليس ثمّة ما يمنع استعمال النّقاهة مصدر للفعل(نقه)"[2].

نلاحظ أنّ الفعل له وجود في الاستعمال القديم، لكن تطوّر ليدلّ على حدث هو وليد اليوم يتمثّل في الفترة بعد إجراء العملية الجراحية، إذ جاء مصدرا لمادة موجودة في المعاجم القديمة والحديثة، إلاّ أنّها لم تُثبِته مصدرا بل واحدا من المشتقات، وها نحن أولاء نرى في «المعجم الوجيز» أنّه يُثبتُه لكن بدون مصدرية، حتّى في التّعريف لا يعطيها توضيحا عصريا كما هو.

2-"(شكّلَ) الدّابة: قيّدها بالشّكال. و-الكتاب: ضبطه بالشّكل. و-الشّيء: صوّره، ومنه الفنون التّشكيليّة"[3].

يعلّق إبراهيم السّامرائي على هذه المادّة بقوله:" شَكّل: هذا فعل بصيغة المضاعف لا نجده في فصيح العربية، كما في قول المعربين، مثلا: «إنّ هذا الأمر يُشَكِّلُ بادرة جديدة في النّقد الحديث»، إنّ القارئ قد اعتاد أن يرى هذا الفعل فيدرك معناه، وهو أنّ الأمر يؤلف أو يكون بادرة خير"[4].

نلاحظ هنا أنّ معنى(شكّل) في «المعجم الوجيز» لم يُلبي الطّلب المعاصر بقدر كاف، لكونه اكتفى من بين المعاني بمعنى صوّره، ولم يوسّع معانيها المعاصرة التي عقّب عليها إبراهيم السّامُرّائي، من مثل: مثّل أو هو بادرة جيّدة...ومن هذا نستنتج أنّ العربية المولّدة، أو المعاصرة لها أحقيّة الوجود في المعاجم عامّة والمعجم المدرسي خاصّة، لأنّها أكثر شيوعا وأعلى درجة في التّقبّل، لأنّ أغلب الكُتّاب الذي يُواجّهون أعمالاً للأطفال في جميع المستويات، يتّخذون منها

[1] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(نقه).

[2] الوضع اللّغوي للفصحى، محمد عبد العزيز، ص232.

[3] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(شكل).

[4] في العربية المعاصرة ومعجمها، إبراهيم السّامرائي، مجلة مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، ص81.

موردا لمعالجة قضاياه المختلفة، لذا ينبغي أن تكون حاضرةً مع أصولها أو أن تستقلّ بمدخل تام، مع إثبات معانيها العصريّة لتتمّ آنية المعجم وفق النّمط المعاصر.

خلاصة القول أنّ المعجم المدرسي بحاجة إلى ألفاظ تراثية فصيحة مشحونة بعروبتها، كُتب لها البقاء حيّة مُلبّية الحاجة في كلّ المجالات، لأنّ ورودها له فائدة دينية، لكونها لغة عقيدة، ولغة الذّات، لربط التلميذ بماضيه وإنجازات سلفه، حتّى لا يضعف أمام من يترصّد للقضاء على مقوّمات شخصيّته والعربية المعاصرة، ليست منفصلةً عن أصولها، بل زادت معاني تُحسب للعربية، لأنّ هذه المعاني الجديدة " هي سلوك مُستخدميها، قراءة وكتابة وخطابة، دون الشّعور بخطأ قاموا به،...فهي فصحى العصر الذي نعيش فيه فهي سِجل كافة العصر، وصِلته بالعربية المثالية كصلة الابن بأبيه قد يحمل ملامحه، لكن يختلف معه في الرؤية أو الصّفات الثّقافية"[1]، فوجودها في المعجم مطلوب لربط التلميذ بحاضره.

ب–المستوى العامي:

ونقصد بالعامية "تلك الكلمات التي انحرفت في ضبطها وفي صيغها أو استعمالها في مواضعها الصّحيحة، والجماهير في مختلف العصور، وكذلك طائفة من المثقفين ينطقون بها، وهي مرتبطة بالكلمات العربية الصّحيحة التي إليها الانحراف في الشّكل أو أصابها اللّحن، وأغلب الأحيان تكون مما اخترعه العامّة بوعي من سجيّتهم، أو بدافع حاجة مُلحّة في التّعبير، حيث لا يجدون في محصولهم اللّغوي ما يَسعَهم في التّعبير عمّا يواجهُهم من الأحداث أو المعاني أو المحسوسات التي تبدو أمامهم، أو الأدوات التي تُستعمل في شؤون الحياة"[2]، بمعنى كلّ ما شاع وذاع من محصول لغوي، لدى العامّة في تسيير شؤونها وبعض الخاصّة وما درج على ألسنتهم من انحرافات لغويّة.

فهي" اللّغة الدّارجة لأنّ في مجتمعهم درجوا على توظيفها، واعتادوا على استعمالها دون غيرها في الأغلب الأعمّ،...إنّها اللّغة الدّارجة نطقا في الأسواق والمنازل والشّوارع والنّوادي، وفي كلّ اتّصال لغوي وغير لغوي وغير متخصّص، وربما يلجأ إليها بعض الرّسميين والمتخصّصين

[1] ينظر: العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التّراثية، عباس السّوسوة، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة، ص14.

[2] الألفاظ اللّغويّة(خصائصها و أنواعها)، عبد الحميد حسن، معهد البحوث و الدّراسات العربية، 1971م، ص53.

أحيانا.

فهي "لغةٌ مَحكية لغةُ حديثٍ في الأغلب الأعمّ، وقليلا أو نادرا ما توظّف في الكتابة، وتوظيفها في الحالة الأخيرة مقصور-عادة- على العوام وأنصاف المثقفين وأشباههم أو بعض المستقبلين أو الحدثيين الذين يرون-توهما-أنّ المستقبلية أو الحداثة تعني معايشة الواقع"[1]. العامية اليوم تحدّي لإنجاز معجم مدرسي، ربما تورد بعض الكلمات في سطوره على شكلها، والكثير منها يحتاج إصلاحا، المهمّ من كلّ هذا كيف نضعها، أتوضع هكذا على داءها أم نعالجها بطريقة أو أخرى؟ وهل نعالج العامي الجزائري أو العامي المصري أو العامي المغربي، ربما تكون هناك قواسم مشتركة، فنحن عندما نجد(النّشوة) في معجم أُنجز في لبنان-ونقصد به «الرائد الصّغير» لجبران مسعود- فالعمل جميل، لأنّ الكلمة متداولة عندنا، ولكن عندما نجد (التّرمس) فهو غير معروف لدينا، فأنا أرى أن نتقاسم المعضلة ونتناولها فُرادى، كلّ في بيئته حتّى نستطيع أن نذلّل المعضِلة.

لذا نجد هناك من اقترح حلولا، أخالها تُعطينا نتائج غائيّة، وهي على النّحو التّالي:

1-تفسير السّهل المأنوس الذي يُستساغ في يُسر وسُهولة، ويصادف حُسن القَبول، ونختار ألفاظا بديلة للعامية.

2-تقويم الانحراف الذي أصاب الكلمات التي ترجع إلى أصل عربي صحيح حتّى تُردَّ إليها، و تُعيدها سيرتها الأولى"[2].

فالصّلة إذاً واضحة بين العامية والفصحى، فقط بَقِي شيءٌ واحدٌ هو كيف نؤلّف بينها، ونخرج بلغة يتّفق عليها الطّرفان.

ومن هنا حاولت أن أتقصّ حقيقة هذا التّوجه العامي وترك الفصحى، خاصّة في المرحلة الابتدائية، فاخترت عشرة تلاميذ في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، خمس بنات وخمس ذكور، فقط لأجسّ نبضَ تفكيرهم، فطلبت منهم أن يُبدوا أيّ الطّرفين يرغبون، وأسباب ودوافع عزوفهم عن الفصحى، فالجواب يُوضّحه الجدول الآتي:

---

[1] علم اللّغة الاجتماعي، كمال بشر، دار غريب لطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ص187.

[2] الألفاظ اللّغويّة(خصائصها وأنواعها)، عبد الحميد حسن، ص64.

	العامية	النّسبة %	الفصحى	النّسبة %	الإجابات
الذكور	4	80	1	20	مُتداولة، بسيطة، خفيفة على اللّسان، مفهومة، متوارثة عن الآباء.
الإناث	3	60	2	40	
المجموع	7	70	3	30	

فوجدت كما هو ملاحظ في الجدول التّالي عزوف كامل للذّكور عن تعلّم الفصحى، ويليهم الفتيات، فتقريبا كلّ المجموعة لا تُحبِّذ اللّغة الفصحى وتؤثر العامية، والسّبب كما هو في الجدول مردّه أنّها مفهومةٌ وخفيفة على اللّسان، والأهمّ أنّها متوارثةٌ عن الآباء، وهذا غيض من فيض، والمشكل الذي نحن فيه لا يقتصر علينا بل يمسّ جميع البيئات العربية.

دليلنا في ذلك أنّ بعض الباحثين أجروا اختبارات على أولاد المدارس الابتدائية في بيئة عربية، عندما كانوا يبحثون للانتقال بالطّفل من لغة المنزل إلى لغة المدرسة، وعند جسُّوا نبضَهم وجدوهم يتحدّثون في الحساب والجغرافيا والتّاريخ، فكانت لغة التّعبير الطّبيعة لديهم العامية، وكانت معلوماتهم صحيحة، فكان أحدُهم يقول بيسر بلغة فصحى كان يتعثّر، لأنّ الفكر ينصرف عن المعنى إلى الشّكل الذي به يُعبِّر عن المعنى، هذا فضلا أنّه لا يعرف أحكام العدد في العربية"[1]، لأنّ للازدواجية اللّغوية أثرا في تكوين التلميذ، لذا يتطلّب الأمر تفكيرا جدّيّا، حتّى نُنجز مُعجما مدرسي، يُلمّ بكلّ المفردات المطلوبة.

ومادام أنّ " التّجاور الحميد بين الفصحى والعامية ظلّ سائدا زمنا طويلا ومازال، فكلّ منهما مستعملوه، فالفصحى لها قواعدها ونظامها وكذلك العامية، والدراسات الحديثة أكّدت أنّ اللّهجات العامية حافظت على ثروة هائلة من الألفاظ الفصيحة القديمة، مثال ذلك: كسر الحرف المضارع؛ نحو يِكتب، تِكتب، وهذا موجود في اللّهجات العربية القديمة، وقطع الكلام قبل اتمامه، طَل مكان طَلَع، ولصق نون الوقاية باسم الفاعل؛ نحو: ضارْبْني، فاهْمْني...، وصَرفٌ

[1] نظريات في اللّغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م، ص110ص111.

دلالي لبعض الكلمات، نحو: جِلَّبَة المحرّفة من جلباب..."[1]، من هنا أُثْبِتت الصّلة العميقة بين اللّهجات الفصيحة القديمة وبين العامية الآنية، وله علاقة حتّى بدرسنا المتّصل بالتّحريف الحاصل في اللّغة الفصيحة بلسان عامي وكيفية علاجها، حتّى نضعه في المعجم المدرسي.

هذه المعضلة حاول أحد الباحثين أن يجد لها مخرجا، فقام" بدراسة ميدانية تتوخّى جعل التّلاميذ يعبرون عمّا يُخالجهم بلغة الحياة والمحيط، فأُخذت النّتائج لمبادئ اللّغة المكتوبة، فحُدّدت الكلمات الأكثر شيوعا وتواترا على خاطر الفرد، فانتُقيَ الأصلح منها ليلحق بالفصحى، الذي يتّسم بقرب استيعابه ومن ثمّ جعلها تتلاءم مع حاجات الحياة"[2]. لكن على الرّغم من هذه المحاولات الحثيثة، مايزال الوضع يسوء كما نعايشه، فإنجاز معجم مدرسيّ آني، المفروض أن يكون ما ينطقه التّلاميذ عيّنةً في محتواه، فمن أين لنا أن نجد مخرجا لتذليل هذه الصّعوبة؟

لاشكّ أنّ المخرج الوحيد هو إيجاد لغة وسطية تحمل من كل الخصائص العربية الفصحى، لكن بتقريب قدَر الإمكان بين الفصحى والعامية، هذا الاقتراح اضطلع عليه أحمد محمد معتوق، حيث أعطى نموذجا لمعجم اللّغة الثالثة أو الوُسطى، فهي تلك "المستوى اللّغوي المنطوق الذي يستمدّ عناصره من المكوّنات الأساسية الأولى من فُصحى العصر، بمختلف درجاتها ونماذجها وروافدها الدّاخلية وتُكيّف فيها عناصر أخرى من العامية بمختلف أنماطها ودرجاتها، التي تبعد عن أصول الفُصحى ومقاييسها وقاعدتها الأساسية، لتتكوّن أو تتطوّر من خلاله، ومن خلال توفيقه وجمعه بين هذه العناصر، لغة عربية محكية مشتركة وبسيطة وعفويّة، أصيلة ومبسّطة وميسّرة، قريبة مُستأنسة من خاصّة الجمهور وعامّته، لا يجد المدرّس ولا التّلميذ مشقّة في استعمالها...لا تُعوّض عن الفصحى ولا تكون بديلةً عنها"[3].

ومن الشّروط المقترحة لإحلال اللّغة العربية الوسطى، مايلي:

---

[1] أبحاث لغويّة ودلالية، نادية رمضان النّجار، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندرية، ط1، 2006م، ص211ص212.

[2] اللّغة العربية وتحدّيات العصر، ريمون طحّان، دار الكتاب اللّبناني، ص80ص81.

[3] نظرية اللّغة الثّالثة(دراسة في قضية اللّغة العربية الوسطى)، أحمد محمد معتوق، المركز الثّقافي، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2005م، ص98ص99.

1-" أن تضمّ ما استأنس به النّفوس والألسن والأذواق من الموروث اللّغوي، والرّصيد الجديد المولّد، أو المستحدث من الألفاظ والصّيغ والتّراكيب التي تشمل عليها معاجمنا المدوّنة، لتتمكّن من التّمهيد للارتقاء إلى اللّغة العالية والصّعود إلى الأفاق الصّافية.

2-الاستعانة بالأقوال الأدبية والأمثال العربية، والأبيات الشّعريّة المحفوظة، سواء أكانت في التّعليم أم في الخطابات الإعلامية، على قدر ما يتناسب مع الظّروف والمقامات والموضوعات ومستويات المتلقّين اللّغويّة والثّقافية أو العقلية.

3-أن تكون المقرّرات الدّراسية خالية من نصوص معمّقة المعاني بعيدة الصّور، والتي من شأنها أن تتحدّ قدرات النّاشئ حتّى يستطيع التّلميذ أن يُنمّي قريحته، وبالتّالي تمكينه من خلال اللّغة الثّالثة تنمية القدرة على التّفاعل مع اللّغة العربية الفُصحى المكتوبة، ومع ما تحمله نتاجات اللّغة.

4-أن تسترفد من العامية من صيغ وألفاظِ وتراكيبٍ، وما اسْتُؤنس وعمّ وتأصّل وصفا، وتتناسب مع ذوق اللّغة، وذوق أهلها أو مع أصولها ومقاييسها المعتمدة...ضاربا لنا بعض الأمثلة التي هي من عاميتنا، من مثل: دلدل وتعنى ودلى و هدل، شلّح، تعبان، فرحان، عترسة، تعيس، داكر الدّرس، شطح، وغيرها من الألفاظ العامية الصّالحة لأن تُؤهل فصاحتُها"[1].

ونحن نأخذ من هذه البادرة كيفية إيجاد ألفاظ من عاميتنا ونلحقها بالفصيح، وكذلك محاولة انتقاء من الفصيح ما هو أقرب لفهم التلميذ، فبدل من أن نقول: رَطس نكتفي بِـ(صَفَعَ)، لأنّ اللّفظة قريبة من عاميتنا و التي هي (نِصَفْعَه)، و(هات) بدل من (ناولني)، وكثير من الأمثلة العامية التي تتطلّب وقتا قصيرا لجبْر عِلّتها، وهذا الاقتراح يعالج خاصّة الجانب المحكي الذي عمّ باطّراد، فإدراكه مفيد قبل أن يستبدّ بكلّ النّشء وما بعدهم.

إذن، المستويات اللّغوية التي ينبغي أن تكون في المعجم المدرسي، لا تخرج عن عربية فصيحة تراثية من المأنوس المستساغ، القريب إلى الفهم، وتليها العربية المولَّدة أو كما سُميت المعاصرة، ونقصد بها تلك الكمُّ من الألفاظ التي خرجت من البطن العربية بمعان عصريّة، لكن

[1] ينظر: نظرية اللّغة الثّالثة(دراسة في قضية اللّغة العربية الوُسطى)، أحمد محمد معتوق، ص140-148.

بمقدار الطّلب الذي يحتاجه التلميذ في مراحله الدّراسية، وعربية عامية جُبر خللها حتّى تتماشى مع ضوابط العربية الفصحى، وعربية ماتزال لم تُبصر النّور، تتمثّل في العربية الوسطى التي تجمعهم جميعا وتكون هي مادة المعجم المدرسي وغيره، ولغة التّعليم، ولغة الحياة اليومية...

الفصل الثّاني: المنهج

أولا–اختيار المداخل وتحديد الترتيب:

1–اختيار المداخل:

عندما ننتهي من إعداد المدونة نضع قائمة رئيسة للوحدات المعجمية المداخل، بتصورها على النحو الآتي:

أ–إعداد بيان تقديري بعدد المداخل أو المواد في الحرف الواحد: فهذا بطبيعة الحال يوكل إلى نوعية من سيقدّم لهم المعجم، وفق مبدأ التّوازن بين الموادّ.

ب–وضع قاعدة للتّعامل مع الكلمات المتعدّدة المعاني: (فهذه أمرها منوط باللّفظ الذي ينبني عليه التّحوّل المعنوي، فأمره يسير، إذ وُجد له مخرج بأن يرتّب وفق حروفه الأصلية في المنهج الجذري أو مزيدا حسب المنهج النّطقي مع إثبات سياقاته المختلفة).

ج–اتّخاذ قرار بشأن الكلمات غير مشيرة إلى شيء خارجي: (هذه المسألة تخصّ الحروف بكلّ أنواعها، إذ يستوجب إثباتها في مدخل مستقلّة بذاتها في كلا المنهجين؛ الجذري والنّطقي..

د–اختيار منهج للتّعامل مع الكلمات المركبة وتجمّعات الكلمات "[1].

نلاحظ أنّ الصيغة الإفرادية للمدخل أمره سهل عند معالجتها، لكن المعضلة والإشكال يكمن في الكلمات المركبة لتشعبات أنواعها التي تحمل أكثر من معنى، فينجرّ عنها تداخل، خاصّة إذا فككناها أو عملنا على وجه واحد، لذا علينا أن نبرزها ونبيّن فوارقها قبل أيّ معالجة نظرية فنجد التعبير الاصطلاحي، إذ هو تركيب أو جملة تحمل معنى خاص، ومن شروطه أنّه "وحدة دلالية واحدة لا يمكن دائما استخلاص معناه من مجموع معاني المفردات أو العناصر

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص86.

المكونة لها، ولا يجوز التعديل أو التبديل أو الحذف في عناصره، نحو: على قدم وساق، وأكل عليه الدهر وشرب، وكذلك لا يجوز تقديم وتأخير جزء من تركيبه، ويقتصر في الدلالة على المعنى المجازي البعيد، ولا تنصرف إلى المعنى الحقيقي القريب، نحو: ضرب بيد من حديد، أي بشدة وليس مسكه الحسي، كما تخضع التعابير الاصطلاحية الفعلية للمطابقة في العلامة الإعرابية والشخص(التكلم والخطاب والغيبة)ن والعدد(المفرد والمثنى والجمع)ن والنوع(التذكير والتأنيث) وله نوعان: التعبير الاصطلاحي الفعلي، نحو: مال على الرعية، والتعبير الاصطلاحي الحرفي، نحو: على بكرة أبيها"[1].

كذلك التعبير السياقي، الذي هو: "توارد أو تلازم كلمتين أو أكثر بصورة شائعة في اللّغة وذلك للتماثل بين الملامح المعجمية المكوّنة لكلّ كلمة منهما. ولا يكون هذا التلازم إجباريا كما لا يشكّل التعبير السياقي وحدة دلالية أو نحوية واحدة، نحو: مكة المكرّمة، المدينة المنورة، القدس الشريف، صديق حميم، أمل وطيد، ذاع صيته(الحسن)، خرق المعاهدة...، تحكمه عدّة علاقات هي: علاقة الصفة والموصوف، نحو: الوطن العربي، وعلاقة الفعل بحرف الجرّ، نحو: تعجّب من، وعلاقة الصفة بحرف الجرّ، نحو: عزيز ب، وعلاقة المصدر بحرف الجرّ، نحو: السعي على، وعلاقة المضاف بالمضاف إليه، نحو: تذليل العقبات، وعلاقة المعطوف بالمعطوف عليه، نحو: التّهاون والتآزر، والتحديد الكمّي، نحو: نحو: عدد كبير وعدد قليل، والتحديد الكيفي، نحو: مثمر للغاية، والتعابير الزمانية، نحو: في نفس الوقت، والتعابير المكانية، نحو: في كلّ مكان.

من خصائصه: أنّه يتحدد معناه من إحدى مكوناته، كلّ واحدة على حدة، ولا يمكن أن نستعيض عن معناه بكلمة واحدة، كما نستطيع أن نبقي على المكوّن الأساسي الأول ونهمل الثّاني فيتحقق المعنى، نحو: نحتفظ بـ: (القدس) ونهمل (الشريف) ونحتفظ بـ(مكة) ونهمل (المكرمة)، كذلك يمتاز التعبير السياقي بالتنوع في تبادل مفردات دون الإخلال بالمعنى الرئيس، نحو: ثلة من الجيش تعوضه جماعة من الجيش وتعوضه فيلق من الجيش، وخرق المعاهدة نعوضه

[1] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، مكتبة لبنان ناشرن، بيروت-لبنان، ط1، 2003م، ص101-ص103.

ب: انتهك المعاهدة ونعوضه ب: ..."[1]

في حين المركبات التي قد تتداخل مع النوعين السابقين وتفترق في أمور، من ذلك أنّ "بنية التركيب تتألف عادة من أسماء فقط، في حين تتنوّع بنيات التعابير الاصطلاحية والسياقية، التي تتألف من اسم + فعل +حرف، كذلك التركيب تتوارد فيها كلمتان بشكل مطرّد، نحو: التركيب الإضافي، مثل: عبد المجيد، والتركيب المزجي، مثل: حضر موت، والتركيب الإسنادي، مثل: تأبّط شرّا، كما يفهم معنى المركب الذي يتجاوز عدد مكوناته اثنان من مجموع معنى الكلمتين عكس التعابير الاصطلاحية"[2].

كذلك من العناصر التي تتداخل مع التعابير الاصطلاحية والسياقية والمركبات المصطلحات العلمية، إذ هي: "الألفاظ التي اتّفق العلماء على اتّخاذها للتّعبير عن معنى من معاني العلميّة تأخذ من منحاها اللّغوي، لا توضع ارتجالا فلا بدّ من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي، كبيرة كانت أو صغيرة"[3]، وهي نوعان: المصطلحات البسيطة: "التي تتكوّن من كلمة واحدة، و هو أبسط أنواع الصياغة للاسم، واللبنة الأساسيّة في لغة المعلومات، مادام المفهوم أو المصطلح ذا دلالة مستقلّة، وهو أسهلها من ناحية التّرتيب وأفضلها من ناحية الإدراك، ويستعمل للدلالة العامّة والخاصّة"[4]، والمصطلحات المركبة، التي تتألف من كلمتين أو أكثر، و المفهوم المركب متعدّد من النّاحيّة اللّغوية، ولكنّه مُتّحد من النّاحية الدّلاليّة، حيث يدلّ على موضوع واحد مميّز، فهو أدقّ في تحديد المفاهيم وفي التّعبير عن العلاقات المنطقيّة بين مجموعة من مفاهيم المفردة، كما أنّ المصطلحات المُركبة أكثر استخداما في صياغة المصطلحات في اللّغات الطّبيعيّة

---

[1] ينظر: ، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص103-ص106.

[2] المصدر نفسه، ص108ص109.

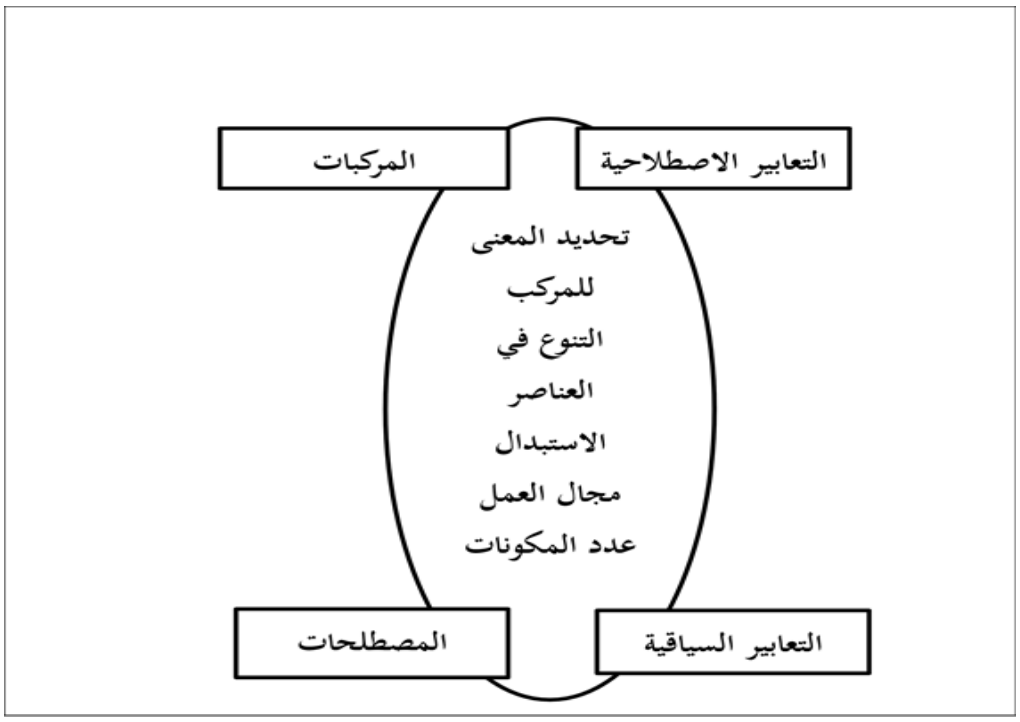
[3] المصطلحات العلميّة في اللّغة العربيّة في القديم والحديث، الأمير مصطفى الشّهابي، دار صادر، بيروت، ط3، 1416هـ-1991م، ص6.

[4] بناء مكنّز عربي في مجال علم اللّغة(المنهج والتّطبيق)، محمد فتحي فهمي عبود، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، لقاهرة، ط1، صفر1425هـ-أبريل2005م.

والاصطناعيّة"[1]، التي تقتصر عليها المقارنة لتشابهها مع العناصر السابقة.

نستشف الفرق من خصائص المصطلحات العلمية المركبة، إذ هي" ثنائية المكوّن أو أكثر في مجال تخصصي معيّن تدرك من مجموع عناصرها، وتقتصر على اسم، على خلاف التعابير الاصطلاحية والسياقية التي تتنوّع تراكيبها، كما لا يمكن الاستعاضة عن أحد عناصرها بمكوّن مرادف على نحو التعبير السياقي"[2].

نلاحظ أنّ التعابير الاصطلاحية والتعابير السياقية قد تُشكل على صانع المعجم أن يفرّق بينهما وغيرهما من المركبات نحو: المركبات الإسنادية والمزجية والإضافية والمصطلحات العلمية المركبة، لذا يقتضي أن نحدّد الفروق والاختلافات بدقة حتّى يكون الاختيار على أساس تصنيف ما ينبغي أن يرتب بمفرده وما ينبغي أن يرتب مركبا أو نلحقه بالأمثلة، فما لنا إلاّ مخطّط تفصيلي نجلي فيه نقاط التمايز التي تحدّد بها الفروق، على النّحو الآتي:



[1] نقلا: المعاجم اللّغوية في وضع المصطلحات، ممدوح محمد خسارة، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، م78، ج3، ص259.

[2] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق،علي قاسمي، ص109.

الإشكال القائم هو كيف ترتب هذه العناصر في المعجم الذي يتبنى إحدى مناهج الترتيب، قد وجدنا الخلاف عند أحمد مختار عمر ومحمد رشاد الحمزاوي، فكلّ منهما بثّ قولا في هذا الشّأن نجعلها في جدل على النحو الآتي:

أحمد مختار عمر	محمد رشاد الحمزاوي
" تختلف المعاجم في اختيار اللّفظ الذي توضع تحته التعبير ذو الوحدات المتعدّدة إلى أربعة اتجاهات، فتعبير مثل: السوق السوداء، بيضة الدّيك، بقرة بني إسرائيل، قميص عثمان، كبد السماء، تحت الكلمة الأولى، أو تحت أسبق الكلمتين في ترتيب المعجم، أو تحت كلتا الكلمتين مع الرّبط بين الموقعين، وربما كان هذا الاتجاه الأخير أفضلهما، لأنّه أكثرها اطّرادا وقابلية للالتزام، دون البحث عن أبرز الكلمتين، ودون الالتزام بوضع التعبير تحت كلمته الأولى وليس لها بروز مميّز"[1]	"إنّ أمر المعيجمة البسيطة بسيط، أمّا المعيجمة المركبة، فإنّها ترتب حسب اللّفظ الأساسي منها، من ذلك: بطنيات الأقدام، رأسيات الأقدام تحت (قدم)، بقيت المعيجمات المعقّدة، وهي كثيرة ما تكون اعتباطية غير ثابتة من ذلك: حلقة دائرة...ولقد رتبت مثل التركيب المزجيّ"[2].

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أحمد مختار عمر قد قدّم اختيارات عدّة، التي يمكن أن تحلّ إشكال المركبات، وفي الأخير يعطي الأفضلية لطريقة وضع المركب تحت الكلمة الأولى منه مع ربط بينهما بالإحالة، وتدعيم ذلك بالحجج والبراهين العلمية، بينما محمد رشاد الحمزاوي قد اكتفى بالترتيب على أساس أبرز كلمة في المركب البسيط، وترتيب المركبات المعقدة نحو المركب

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص95.

[2] من قضايا المعجم العربي(قديما وحديثا) أحمد رشاد حمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986، ص

المزجي كما هو معمول به في «المعجم الوسيط».

2-تحديد الترتيب:

إن الصناعة المعجمية المدرسية تأخذ من المقومات المعجمية العامة في المنهج، وتختلف معها في الغرض ونوع المستعمل واختيار المادة ونوعيتها وحجم المعلومات المساعدة، وقد تتقاطعان اختلافا واتفاقا في الترتيب المعجمي، الذي يحدّ من الكثافة المفردية ويعمل على تحقيق تناسقها وفق تنظيم منطقي، إذ وبعد التحول في مجال عمله الذي انحصر عند العرب في عدة أنواع، نابعة من الخلق والابتكار أملاه التوسع الفكري المساير للنظام البيئي آنذاك، احتكم لمناسبة التأليف والبحث عن التميز، وعلى تنوعه بسبب التلاقح الثقافي ما فتأ يطلب الارتقاء نحو تلبية الحاجة الملحة والتحيين الظرفي خاصة بعدما جدت الألفاظ بفعل القوة التوليدية التواضعية الرسمية وتدفق الأساليب الفردية التي أدت إلى تحول لفظي ومعنوي، ساعده تجديد الرؤية في صناعة المعجم من العموم إلى التقسيم المرحلي الذي يراعي الخصوصية العمرية والمستوى التعليمي، فرسى قانونه في مسميات اجتمع عليها أهل الاختصاص، أردنا أن نعرفها ونقف على أنواعها عن طريق المعجم المدرسي العصري بتحديد ما يطلبه في تنظيم مادته وتسوية الخلاف الفكري في اختيار ما يناسب من الناحية التربوية بالموازنة بين الأقوال المختلفة.

"الترّتيب هو المنهج الذي يسلكه واضع المعجم في تصنيف المداخل المعجمية وترتيبها، وترتب دلالتها تحت كلّ مدخل منها، ويتمثّل ذلك في وضع ألفاظ المداخل أيُّهما يأتي أولا، وأيّهما يأتي ثانيا، وقد عدّه المحدثون الترّتيب الرّكنَ الأساسي في المعجم، فهو يحفظ وقت مستعمل المعجم، ويضبط عملية الرّصد و التّسجيل، فلا يضيع شيئا من المادّة المعجمية، ويكشف عن العلاقة بين مشتقات المادّة الواحدة"[1].

ويعرّفه ابن حويلي الأخضر الميداني؛ بقوله: "هو وضع المداخل بكيفيات تسمح بالوصول إلى الغرض من وجودها داخل المعجم، والكيفيات توجد خاضعةً لطرق خاصّة في

[1] أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م، ص64.

الوضع"[1]، بمعنى الكيف التّنظيمي الذي يُرشد طالب المعجم إلى بُغيته.

ويراه علي قاسمي بأنّه: "الطريقة أو المنهج الذي يتبعه المعجمي في تنظيم الثروة اللفظية المختارة من مورفيمات (وحدات صرفية) وكلمات وتعابير اصطلاحية وسياقية وعرضها في المعجم بحيث يستطيع القارئ أو مستعمل المعجم المطلع على تلك المنهجية العثور على البغية بسهولة وسرعة، ...عربة يقودها المعجمي ويسافر بها مستعمل المعجم، وكلّما كانت هذه العربة متماسكة البناء جيّدة الصنع كلّما كان الوصول إلى الهدف يسيرا وسريعا"[2].

إذن، التّرتيب المعجمي هو الصّياغة التنظيمية للمادّة المعجمية على تنوّعها، حسب النّسق المسموح لها، لتحافظ على خصوصيتها من التّشاكل في الشكل أو المعنى، وفي نفس الوقت التّرتيب المرشد التّعليمي لمستعمل المعجم ليقع على المعلوم دون كلل، وتقصير مدّة البحث. ويندرج تحته نوعان من التّرتيب؛ ترتيب خارجي وترتيب داخلي.

أ-الترتيب الخارجي:

أمّا "التّرتيب الخارجي أو كما يسميّه أحمد مختار عمر التّرتيب الأكبر، فهو الطّريقة العامّة التي ينظر واضع المعجم وفقها مداخل معجمه، بأنواعها الثّلاثة: البسيطة والمركبة والمعقّدة، ويكون حسب حروف الهجاء أو حسب المواضيع"[3]. " ويهدف التّرتيب بصورة أساسية إلى تيسير على مستعمل المعجم، فيحصل على مطلبه بسهولة ويُسر من غير أن يضيع وقتا في تقليب الصّفحات، بحثا عن التّقليب المراد"[4]، ويتوزّع مهامّه على مناهج عديدة، إليك بيانها.

❖ مناهجه:

"يعدّ منهج التّرتيب من أولى الاختبارات التّقنية التي ينبغي على المعجمي أن يُجابهها، لأنّه يؤثر بصفة مباشرة على طريقة معالجة المخزون اللّغوي المعروض في المعجم. وتدلّ طريقة اختيار المنهج على قدرة المعجمي و نظرته إلى ألفاظ اللّغة موضوع الوصف، والعلاقات القائمة بينها أولا، وإلى الهدف من تصنيف المعجم ثانيا. ولا ينبغي أن ينظر المعجمي إلى المادّة على أنّها هي

---

[1] ينظر: المعجمية العربية المعاصرة، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار هومة، الجزائر، 2010م، ص151.

[2] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص45.

[3] أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص165.

[4] المرجع نفسه، ص165.

العامل الوحيد الذي يملي عليه اختيار التّرتيب المناسب، وإنّما عليه أن ينظر إلى الهدف من التّصنيف، وإلى نوعية المستعمل التي يرمي إلى خدمته ومساعدته، وبعبارة أخرى على المعجمي أن ينظر إلى الطّرف الآخر من الحبل، أو إلى المسافر الذي يستغلّ العَربة، والغاية التي يأمل بلوغها"[1].

فالمنهج التّرتيبي هو تابع للمرحلة العمرية والمستوى التّعليمي الذي أنت ستوجّهه له، فما تقدّمه لطفل في المرحلة الابتدائية، يختلف على المرحلة الإعدادية، وهكذا، مقيداً بقدرات المستعمل، ومدى إدراكه لهذه الأنواع من المناهج، لذا من مجموع المناهج نقتصر على منهجين، لتعلّقهما بموضوعنا، والسّبب في الاختيار، أنّ كلّ واحد له ايجابياته وفريقٌ يعمل عليه، وكلاهما أُستعملا في التّأليف المعجمي الموجّه للمتمدرسين عامّة، نحاول أن نقف عليهما ونبيّن مزاياهم، ونختار ما هو مطروح في المعجم المدرسي العصري.

- المنهج الهجائي الجذري:

"يُقسَم المعجم وفق هذا المنهج إلى ثمانية وعشرين بابا على عدد الحروف وعلى حسب التّسلسل المألوف، و يُخصِّص لكلّ حرف من هذه الحروف بابا، ثمّ ترتبط الألفاظ في الأبواب، باعتبار أوائل أصولها، بعد إرجاعها إلى جذورها، وبذلك تأتي الكلمات التي تبدأ بالألف كحرف أصلي كلّه باب الألف، والكلمات التي تبدأ بالباء كلّها في باب الباء، والتي تبدأ بالتّاء في باب التّاء، وهكذا يتوالى ترتيب الكلمات في بقية الأبواب

يُتابع ارتباط الجذر الأوّل من المادّة اللّغوية بالجذر الثّاني منها في كلّ باب وفق التّسلسل الهجائي المذكور، و وفق هذا التّسلسل يتمّ ارتباط الحرف الثّاني بالثّالث، فالذي يليه وهكذا، ففي باب الجيم على سبيل المثال، نجد الجيم ترتبط بالهمزة على النّحو التّالي: جأ، جأب، جأث، جأز...، ثمّ ترتبط الجيم بالباء، ويتدرّج ارتباطها على النّحو التّالي: جبأ ثمّ جبب، جبت، جبح..."[2]

[1] أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص154.

[2] الحصيلة اللّغوية، (أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص206.

وهذا" سُمِي في العصر الحديث بنظرية المداخل المفقرة، حيث يقوم المعجمي على ترتيب المداخل اعتمادا على تجريد الكلمة، والرّجوع بها إلى جذرها الأصلي، لتحتلّ مدخلا محوريا، ثمّ تأتي بعدها الكلمات التي تنتمي إلى أسرته الاشتقاقية الواحدة، كما هو الحال مع الكلمات: ضَرَبَ، ضَرْبٌ، ضَرَّابٌ، مَضْرُوبٌ، تَضَاربَ، أَضْرَبَ، مَضْرَبٌ، مُضاربة،...نجدها في باب(ض) من الأصل[ض ر ب]"[1].

الفائدة منه تتمثّل في عدّة ميزات؛ فالميزة الأولى تتمثّل في التّنظيم الحرفي التي تحقّق سرعة الكشف عنها، حيث تطلبها في هيئتها الأصلية في الحرف الأوّل ثمّ تنظر إلى الحرف الثّاني من التّرتيب الهجائي، فمثلا: كلمة (وجد) نطلبها في حرف الواو ثمّ نتدرّج إلى أن نصل إلى الجيم التي تليها، فنعرف مرادها، والميزة الثّانية تتّصل بالنّظام الجذري، الذي يدلّنا إلى الهيئة الأصلية التي تنضوي تحتها كل المشتقات، إذ" عند إغفال الاشتقاق والتّجريد والزّيادة والقلب، في التّرتيب، نرغب إليها فنجدها تضمّ مشتقات المادّة الواحدة في موضع واحد، من المجرّد منها، فيكون ذلك وسيلة ممتازةٌ لإدراك المعنى الصّحيح للمادّة، بفهم تصاريفها المختلفة وملاحظة روحها، وصفاتها المميّزة، وميزة أخرى هي الاختصار[2]، بمعنى تحافظ عليها من التّفكك المواد العربية، ومن ثمَّ المحافظة على الظّاهرة الاشتقاقية.

كما أنّ "الجذرية تحيلنا إلى الطّبيعة العربية، ممثلةً في أصغر صورة اشتقاقية ألا وهي المجرّد الثّلاثي، والاعتماد على الفعل الثّلاثي مدخلا للمادّة، يسهل عملية إحصاء المادّة الواحدة و تنظيمها، والمعلوم أنّ العمل المعجمي قائم على الإحصاء المنظّم للكلمات اللّغة وتدوينها، وبغير ذلك يظل العمل المعجمي ناقصا"[3].

هذه الخاصية ظلّت كثير من المعاجم المدرسية وفية لها، اقتداءً بالمعاجم العربية القديمة، نحو «المعجم الوجيز» لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، و«معجم الطلاب» ليوسف فرحات

---

[1] ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص158.

[2] الفهرسة الهجائية والتّرتيب المعجمي، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1394هـ-1972م، ص55.

[3] ينظر: اللّسانيات(المجال، والوظيفة، والمنهج)، سمير شريف استيتة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1425هـ-2005م، ص330.

الرائد لجبران مسعود ...وغيرها.

- المنهج النّطقي:

"يُقسَم المعجم وفقا لهذا النّظام إلى أبواب، على عدد حروف الهجاء[على عدد الحروف الهجاء وتسلسلها] كما هو مألوف، ثمّ تُرتب الكلمات في الأبواب، باعتبار حروفها الأولى دون مراعاة للأصلي أو المزيد فيها، فالكلمة تَرِد في المعجم كما تنطق أو تُلفَظ، ويتابع ارتباط الحرف الأوّل منها بما يليه من الحروف في الباب الواحد وفقا للتّسلسل الألفبائي، وطبقا لهذا النّظام، فمشتقات الكلمة الواحدة قد لا تجتمع كلّها في باب واحد"[1] فمثلا : (قَبِلَ) نجدها في باب القاف، مقبول و مُقابل و مُقبِل و مَقلَب نجدها في باب الميم وهكذا بقية الوحدات.

و"هذا نوع من التّرتيب يُطلق عليه، بنظرية المداخل التّامّة، التي تنظر إلى الكلمات بغضّ النّظر عن بنيتها، إذ كلّ واحدة منها تنفرد بمدخل"[2]. وهذا التّرتيب كان له وجود في القديم، لكن توطّد أكثر في العصر الحديث، نتيجة احتكاك بالمعجمية الغربية، التي استعملته في جميع المستويات في صناعتها المعجمية. والفائدة من هذا المنهج هو تسهيل البحث على الطّلاب، الذين ليس لهم مستوى التّمييز بين البُنى الصّرفية، وليس لهم اطّلاع كافي على الميزان الصّرفي.

فكلا التّرتيبين كان محلّ استعمال المعاجم المدرسية، واختيارنا لواحد منهما لمعجم مدرسي هادف، تتوافق فيه الرؤى بعلمية، ينبغي علينا أن نعرّج بموازنة بين الأقوال التي طُرحت بشأنه، حتّى يكون هناك موضوعية في الاختيار الحسن لأحدهما، ولا نبخس حقّ الآخر.

ومن المدافعين على المنهج النطقي:

1- ساطع الحصري، إذ يقول:" فوق كلّ شيء، كأنّها لا تريد أن تعترف بشيء من حقّ الاستقلال الكلمات المشتقّة...وتستمرّ على إدخال كلمة المصباح في مادّة الصّبح، فتتركها في

[1] الحصيلة اللّغويّة(أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، ص208.

[2] ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص157.

معاجمنا ضائعة بين كلمات: الصَّباح، و الصّباحة، والصَّبوح، والصّبيحة، والاصطباح، والاستصباح.."[1]

2- ويقول سليمان الأشقر: " إنّ الكلمة كما هي عليه في حالتها الرّاهنة من تجريد أو زيادة أو قلب أو إدغام فميزتها اليُسر والسّهولة على المتعلّمين، فيستطيع أن يستخرج من المعجم اللّغوي ما يشاء، أيّ متعلّم-لا حاجة أن يسمي لذلك شيء من المعرفة، أكثر من حفظ الحروف العربية بالتّرتيب الألفبائي فلا تكون الخبرة العرضية أساسا في ذلك، وبذلك تتّسع دائرة القادرين على الانتفاع بمعاجم اللّغة أضعافا كثيرة...و اعتبار الوضع الذي عليه بعد الإبدال أو القلب أجدى وأنفع، وأصلح للأمّة في معرفة ثقافتها... أنّ الغرض الأصلي من وضع المعاجم اللّغوية هو تسهيل المراجعة، فلا بدّ الوصول بذلك السّهولة إلى غايتها النّهائية... "[2].

3- وكذلك يحتج المساندين لهذا المنهج بقولهم: "أنّه من السّهل على أيّ طالبٍ فوق المرحل الابتدائيّة أن يتعلّم بسائط أوزان المزيدات في درس بِضعة دروس، ولكن ليس من السّهل عليه أن يربط مثلا بين ارتفع، ورافع، ورفيع، ومرافعة، ورِفعة، ويُدرك الصّلة بينهما على تباعد المواقع"[3].

4-ويحصي علي قاسمي عيوبا للمنهج الجذري تعزز استعمال المنهج النطقي، نحو: صعوبة معرفة الجذر التي تندرج تحته المشتقات، أو بعض المفردات كالكلمات المعربة والدخيلة، أو في ازدياد مطرد للارتفاع الهائل في نمو المصطلحات العلمية والتقنية واقتراض اللغة العربية من هذه الألفاظ استجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والتكنولوجية"[4].

أمّا الفريق المنتصر للجذرية فمنهم:

1-عبد اللّه العلايلي(1914-1997م) إذ يقول: "إنّ من شأن اتّباع هذا النّهج الإساءة إلى وجوه العربية و روحها، وذلك، لأنّ العربية كأخواتها السّامية قائمة على ترابط العُضوي، فكلّ

---

[1] تقلا: المرجع نفسه، ص157.

[2] الفهرسة والتّرتيب المعجمي، سليمان الأشقر، ص55.

[3] في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع النّدوة المئويّة(أحمد فارس الشّدياق، وبطرس بستاني، و رينخارت دوزي) ، ص630.

[4] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص66.

جُنوح بها في دائرة تصريف الأفعال عن الاندراج تحت الجذر، يُؤدّي إلى التّفسخ الرؤية الشّمولية المترابطة للّغة"[1].

2-يقول أحدهم: " لو خُيّرت بين هذا التّبسيط الضّار و بين الحفاظ على طبيعة اللّغة و ترابطها العُضوي، لاخترت بطبيعة الحال الثّاني منهما، فإنّي لا أقرّ بالتّبسيط يُمزّق أجزاء اللّغة ويفصم عُرى المادّة اللّغوية وما يتفرّع منهن"[2].

3-ويقول أحمد شفيق الخطيب في نقده لهذا التّرتيب: "إنّ الذي يستعرض محتوى المعجمات التي تستهدف التّبسيط، وترتب مداخلها ألفبائيا حسب اللّفظ المنطوق، يلحظ أنّ أحرف «الألف و التّاء و الميم» وهي المزيدات الأوائليّة، التي تلحق بالمشتقات و التّصاريف تؤلّف أكثر من ثلث مادّة المعجم فيها، بينما لا تُؤلّف مادّة هذه الأحرف في المعنى سوى 13/1(جزء من ثلاثة عشرة) من المحتوى الكلّي في المعاجم الأصوليّة، وهذه المقولة تُستند إلى دراسة مقارنية أجريناها على عشرة معاجم، خمسة منها نُطقيّة التّرتيب، والخمسة الأخرى أصوليّة النّهج...إنّ اعتماد التّرتيب الألفبائي الأصولي مُطعَّماً بألفبائيّة المنطوق المشكَل، هو الحلّ الأمثل لقضية التّرتيب في المعجمية المعاصرة"[3].

4-ويقول آخر بأنّ " الترتيب الجذري يحافظ على شمل الأسرة اللفظية، إذ يجمع المشتقات من جذر واحد في مادة واحدة وتحت مدخل واحد مما ييسر على القارئ فهم العلاقات الاشتقاقية والدلالية بين الأسرة ويسهل عليه حفظها واستذكارها...ويؤدي إلى الاقتصاد في حجم المعجم وذلك لعدم اضطرار المعجمي إلى إعادة كل لفظة مشتقة"[4].

5-ويؤخذ عليه رياض زكي القاسم وينتصر للمنهج الجذري كونه فيه "تضخيم لحجم باب الألف المهموزة وباب الميم، مع ما ينتج من تكرار لكثير من المواد في موضع زيادتها وموضع تجردها، كتكرار ، واستعلم وعلم، وانقسم وقسم، ومرمى ورمى، ومشهد شهد، ومجهر وجهر"[5]

---

[1] المرجع، عبد اللّه العلايلي، المقدّمة

[2] في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع النّدوة المئويّة بتونس، ص630.

[3] المرجع نفسه، ص32-ص35.

[4] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص66.

[5] المعجم العربي(بحوث في المادة والمنهج والتطبيع)، رياض زكي قاسم، ص125.

- **ملاحظات:**

1-نلاحظ في القول الأوّل أن ساطع الحصري عدّ اللّفظ في قالبه الكلي وحدةً مستقلة، فلا يمكن بحال من الأحوال أن نقيّده بجذوره، بدون أن نُعطي سببا مقنعا موضوعيّا، يُقَوّي مساندته.

2-نلاحظ من القول الثّاني أنّ مقولة الفريق المساند للمنهج النّطقي، وهم المحترفون في التّدريس، يعتقدون أنّ التّلميذ لا يستطيع أن يُلمّ بشتات المشتقات، وهو في مرحلة تعليمية، بل ترقى إلى حد إدراك مثل هذه القواعد التّصريفيّة.

3-نلاحظ من القول الثّالث أنّ سليمان الأشقر أعطى تفصيلا للمزايا التي تعود باتباع المنهج النّطقي، الذي يمكّن كلّ طالب للمعجم أن يصل إلى مُراده، ليسره وسهولته، ووضعه لا يكلّف مرديه عناءً في الاستعداد اللّغوي والمعرفي، بل حسبهم فقط أن يحفظوا التّسلسل التّرتيبي للحروف الهجائية، وأعطى سببا نخاله وجيها في بعض الجوانب، وهو أنّ العرب عندما سارعوا إلى جمع المادّة والاجتهاد في ترتيبها على نحو يسير، كان مقصدهم تذليل العقبات التي تعترض من يبحث في المعاجم، و نحن علينا أن نُكمِل عملهم لبلوغه إلى منتهاه، وهو في ترجيحه مُصيب، إذا كشطنا عنه بعض اللّبس.

4-إنّ تصفّحنا الفئة الثّانية، وهي التي انتصرت للمنهج الجذري، بداية بمقولة العلايلي، الذي رأى منغير المعقول أن نقصم عصى اللّغة العربية، وهي سُنّة استمرارية، لا يمكن بأيّ ذريعة، لكونها قائمة على علاقة اعتباطية، بدون أن يفصّل أكثر موازنة مع الطّرف الآخر.

5-المثال الخامس، الذي يقف في صفّ الجذرية للمدخل، نراه ينأى عن التّبسيط الذي يتغاياه المنهج النّطقي، لأنّه أكبر مَضرّة للعربية، فلم يرض صاحب القول به مهما كان السّبب، فهذا ما أعطاه من حُجج، وكان عليه -فيما يبدو لي- أن يبّين أكثر، ويقترح حلولا ربما نستطيع من خلالها أن نسترفد من أقلّهم شيوعا، وندّعمه بما هو متجذر أصالةً وأكثر استعمالا.

6-أمّا أحمد شفيق الخطيب فكان أكثر علمية في دفاعه عن المنهج الجذري، إذ أعطى أرقاما تخصّ التّوزيع المفرداتي لكلا المنهجين، حيث رأى أنّ المنهج النّطفي لثلاثة حروف، وهي الألف والميم والباء تشغل أكثر من الثُّلُث في المعجم، أمّا مقابله في المنهج الجذري فهو أقلّ بكثير من

سابقه، إذ كان الفرق بينهما 4/1 ، وهذا بناءً على دراسة عملية لعشرة معاجم، مقسمةً إنصافا بين المنهجين، يعني أنّ المنهج الجذري يُقلّل من ضخامة المادّة، بالاختصار قَدَر الإمكان، فما يكون في معجمٍ مرتبٍ بالمنهج الجذري، يشغل مجلدات في المعجم المرتب بالتّرتيب النّطقي، ليعطينا نتيجةً تحفظ للعربية خصوصية، وفي نفس الوقت تحفظ ايجابيات المنهج النّطقي، ألا هي اتّباع الالفبائي الجذريّة، وإلحاقها بالألفبائيّة النّطقية بالشّكل، لكن من دون إيضاحٍ أكثر للكيفية بصوريّة، وسانده في مذهبه رياض زكي القاسم.

7-نلاحظ أنّ علي قاسمي يرى مثلبة المنهج الجذري تكمن في كيفية ترتيب المعرب والدخيل وما جدّ من مصطلحات، ونقاسمه الرأي ونحتج بإشكالية تريب الوحدات المركبة والمعقدة والخلاف بشأنهما، فمنهم يرى أنّ:" أمر المعيجمة البسيطة بسيط أمّا المعيجمة المركبة، فإنّها ترتب حسب اللّفظ الأساسي منها، من ذلك: بطنيات الأقدام رأسيات الأقدام تحت «قدم»، بقيت المعيجمات المعقدة، وهي كثيرا ما تكون اعتباطيّة غير ثابتة من ذلك: حلقة دائرة...ولقد رُتبت مثل التّركيب المزجي" [1]، والآخر يذهب إلى أنّ" اللّفظ الذي توضع تحته التّعبير ذو الوحدات المتعدّدة، إلى أربعة اتّجاهات. فتعبيرات مثل: الماء الثّقيل، السّوق السّوداء، بيضة الدّيك، بقرة بني إسرائيل، قميص عثمان، كبد السّماء-من تحت الكلمة الأولى، أو تحت أسبق الكلمتين في ترتيب المعجم، أو تحت أبرز الكلمتين أو تحت كلتا الكلمتين مع الربط بين الموقعين، وربما كان هذا الاتّجاه الأخير أفضلها، لأنّه أكثرها اطّرادا وقابلية للالتزام دون البحث عن أبرز الكلمتين ودون الالتزام بوضع التعبير تحت الكلمة الأولى دون أن يكون لها بروز مميز"[2].

ولعل كلا رأيين ينسحب على تفضيل المنهج النطقي التي تساعد المتمدرس لتجاوز كثرة الإحالات التّرابطية، التي تشتت ذهنه في البحث وتفتح له أبواب التّساؤلات عن هذه العلاقات، فهي معقّدة ونزيدها تعقيدا بالإحالات، وربما هي غير موجودة في المقرّر الدّراسي، أو لها نماذج قليلة، فحسبه منها أن يعرف مفهومها، وهذا لا ينفي فائدة هذه الطّريقة، فحبّذا

[1] من قضايا المعجم العربي(قديما و حديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، ص116.

[2] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص95.

لو يُرجأ الأمر إلى موضع يُثبت فيه، وهذا في المراحل التّالية، التي يكون فيها المتمدرس قد أسّس المهمّ بمعرفة المضمون ترسيخا، ثمّ ينتقل إلى معرفة علائق بينها تماشيا مع تطوّر منهاجه الدّراسي.

نستنتج من هذه الملاحظات أنّ الفريق المساند للنّطقية اتّجهت حججه في التّسهيل، وربح الوقت بدلَ من الانشغال وراء التّنقيب على من هو الأصل ومن هو الفرع، وبدون حدود فاصلة تخصّ فئةٌ دون فئة، بل تُستخدم توجيها لكلّ المستويات ومختلف المراحل، في حين الثّلة المدافعة عن النّهج الجذري تقيّدت بالنّظرية التّوقيفية، التي تُشدّد على أنّ بقاء العربية مع بقاء الاحتفاظ بأصول الكلمات كأساس محوري تدور حوله كلّ المشتقات، وإلاّ انفصم عرى العربية ونشتّت لُحمتها.

فكلّ فريق أعطى حُججه سواء أكانت مقنعة أو غير مُقنعة، بقي لنا أن نأخذ واحداً منها للمعجم المدرسي العصري، فلاشكّ أنّ المنهج الجذري الأصل في العربية واستخدامه قد يكون فرض عين على أهل اللّغة، لكن اختيارنا سينحاز إلى المنهج الهجائي النّطقي لا محالة، لعدة أسباب هي:

1-إنّ الطّفل في مراحله الأولية في التّعليم، لا يستطيع أن يتحكّم في الموازين الصّرفية والتّفرقة بينها، لأنّ المقرّر الدّراسي يقتصر على بعض القضايا الصّرفية التي تتمثّل في إسناد الأفعال إلى الضمائر، أو أسماء الفاعل أو المفعول، أو معرفة الأفعال المعتلة وبعض القضايا النّحوية البسيطة، فكيف للطّفل المتمدرس أن يرجع الأفعال المعقدة إلى أصولها.

2- سهولة التقاطه واستيعابه من قبل الطّفل المتمدرس، لأنّه لا يحتاج إلى مكنة ودُربة حتّى يضطلع عليه كما يتماشى ما إدراكاته الوقتيّة، وقد يكون هاضما لحروف الهجاء التي تُستعمل في التّرتيب النّطقي.

3-قد نلجأ لحل علي قاسمي بوضع ملحق في المعجم -في أوله أو آخره- يكون ألفبائي يحيل كل مفردة إلى أصلها.

ب-التّرتيب الدّاخلي:

"هو ترتيب المعلومات في المدخل الواحد، قائم في المعاجم اللّغوية على ترتيب المشتقات تحت الجذر الواحد أو المدخل بصورة منهجية منظّمة، وهو قائم في معاجم الاصطلاح على ترتيب المعاني والدّلالات المختلفة، بحيث يُساعد ذلك مُستعمل المعجم في الحصول على المعنى الذي يُريده، بسهولة ويُسر"[1]، هذا التّرتيب يعالج المعلومات وفق طريقتين:

- **التّرتيب بالاشتراك:**

مفاده ترتيب دلالات كثيرة تحت مدخل واحد، و بالأحرى شكل موّحد باعتبار كلّ المعاني المذكورة تعود إلى جذر معنوي مُشترك مهما تباعدت وتغيّرت، والتّرتيب بالاشتراك مُستمدّ من "مبدأ الاقتصاد في اللّغة التي تعبّر عن معانٍ لا تُحصى بأشكال محدودة، وتكون فيها الكلمة وحدة لغوية لها أصل دلالي ثابت لا يتغيّر مع الزّمن، وله مدلولات ثانوية تستخرج من الاستعمال.

- **التّرتيب بالتّجنيس:**

"فتعتبر[تُعدّ] الكلمة وحدة كلامية لها معاني مُختلفة مُستقلّة، فيورد لكلّ معنى مدخلا مُستقّلا، ويهدف هذا النّوع من التّرتيب إلى غايات تربويّة تاريخية حضاريّة، فضلا عن أنّه يُميّز بين المداخل البسيطة والمركبة والمعقّدة، أي أنّه يتدرّج في مراتب الاستعمال مهما كانت أنواع المداخل؛ أسماء، أفعال، فهو يُخصّص مدخلا مُستقلاً لكلّ معنى من البسيط إلى المعقّد، وذلك بتكرار نفس المدخل، كلّما تغيّر معناه باعتبار أنّ وحدة الشّكل تختلف عن وحدة السّياق"[2] بمعنى أنّ التّرتيب بالاشتراك يأتي بمعنى من معاني مختلفة للجذر الذي يُعاد تكراره ربطا بكلّ معنى على طرف والتّرتيب بالتّجنيس يُعاد تكرار نفس الجذر بمدخل مُستقلّ مع معناه، باعتبار الجذر له مدلولٌ في سياق لغوي، نأخذ مثال من المدوّنة ونبيّن كيفية إثباته؛ فدونك شكله:

الأول: "(جَرَى) الفرسُ و نحوهُ–ِ جَرْياً: اندفع في السّير و–السّفينة و الشّمس والنّجوم: سارت، و–الماء (جَرَى): فعل لازم يُفيد الاندفاع والسُّرعة والمشي الثاني:

أ–جرى الفرس جَرياً: اندفع في السّير.

---

[1] يُنظر: أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص112.

[2] أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص183ص184.

ب-جَرَت السّفينة والشّمس والنّجوم: سارت.

ج-جرى الماء يجري جَرياً و جَرَياناً

2-جَرى(فعل متعدّ إلى مفعول واحد يُفيد تسييل الماء)

أ-جرى الماءَ: أساله

ب-أجرى السّفينة: سيّرها.

3-جَرى(فعل متعدّي بحرف يُفيد الاستمرار و الخِفَّة)

أ-جَرى إلى كذا: قصد و أسرع

ونحوُه جَرْياً و جَرَياناً: اندفع في انحدارٍ و استواءٍ ومرّ سريعاً"[1]

ب-جرى له جَرياً: دام[2].

نلاحظ أنّ التّرتيب بالاشتراك يجمع كلّ المعاني حول أصل دلالي محوري بتسلسل من المعنى الأصلي ثم يلحق بالمعاني السياقية اتصالا وهكذا إلى أن تُستنفد معلوماتها، موازاة مع التّرتيب بالتّجنيس الذي يفكّك تلك التّراكم بطريقة تفصيلية، فيبدأ بذكر نوع الفعل من حيث اللّزوم ومعناه العام الذي يُفيده، ثمّ يأتي بالمعاني الأخرى في سياقات مختلفة في إطار اللّزوم، وبعد ذلك إلى تعدّيه سواء بالألف أو بالحرف بنفس الطّريقة الأولى، إذ نخاله أكثر تنظيما من قرينه وخير دليل لتوضيح الفروق بينهما، يوضّحه لنا رشاد الحمزاوي فيعطينا لمحة عن موازنة بين هذين التّرتبين، من حيث الايجابية والسّلبية، وفحواها مايلي:

أ-التّرتيب بالاشتراك:

"1-إنّ التّرتيب بالاشتراك يُخلِط بين سياقات مختلفة في المستوى الدّلالي والنّحوي، ممّا لا يساعد المتعلّم على إدراك مختلف التّراكيب والسّياقات لاستخراج مختلف المعاني، وهذا الضّعف تربوي لا يليق بمعجمٍ يدعي أنّه أداة تربويّة.

[1] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(جرى).

[2] هذه الطريقة نسجتها على منوال رشاد الحمزاوي، التي أعطاها اقتراحا مقابل التّرتيب بالاشتراك الموجود في «المعجم الوسيط».

2-أنّ الأصل الدّلالي محوري موجود في كلّ السياقات دون أن يُكرَّر، فهو لا يظهر بوضوح في المعاني الثّانوية...

ب-التّرتيب بالتّجنيس: من مميزاته مايلي:

1-التّدرج من سياق بسيط عناصره قليلة إلى سياق مُعقّد عناصره كثيرة.

2-استخراج مختلف المترادفات، باعتبارها المعاني العامّة وباعتبار صلاتها بمحيطها الدّلالي والنّحوي.

3-الوضوح التّربوي الذي يُيَسّر على المتعلّم إدراك نظام اللّغة ومعابيرها المختلفة"[1].

نستنتج من خلال هذا أنّ التّرتيب بالتّجنيس أوضح وأكثر وقعا في نفس المتعلّم في مختلف الأطّوار، حيث يفضُّ التّداخل في مضمون معلومات المداخل بتنظيم تسلسلها المعنوي، وفق مبدأ إعادة نفس صيغتها مع ما يُجاورها بالمعنى التي تدلّ عليه، وهذا ينطبق على المنهجين؛ الجذري والنّطقي، إذ الأخير مبني على استقلالية الوحدات المعجمية برمّتها، حيث نجد المدخل سواء أكان أصلا أو مزيدا يتمفصّل إلى معاني ثانوية يكون هو مُنطلق تحديدها كطرف في السّياق، والأمر الثّاني الذي ينضاف إلى التّرتيب الدّاخلي وله علاقة بالمنهج الهجائي النّطقي والجذري يتصل بترتيب المعاني، إذ أنّ المقاربة تنحو من قبل المعجميين المحدثين إلى ثلاثة تراتيب:

"1-ترتيب الشيوع: وترتب فيه المعاني طبقا لشيوعها، ابتداء بالأكثر شيوعا وانتهاء بالأقل شيوعا، وهذا المبدأ الذي تبنته الأكاديمية الفرنسية في معجمها، هو المعوّل عليه في المعاجم المتخصصة لمتعلمي اللّغة بوصفها لغة أجنبية، كما هو الحال في معجم أكسفورد للمتعلمين المتقدمين.

2-الترتيب التّاريخي: وترتب المعاني المختلفة بموجبه حسب تاريخ ظهورها في اللّغة، كما هو الحال في معجم أكسفورد ومعجم لتريهLittré الفرنسي ومعجم روبير الصغير Le petit Robert الذي تولّ تحريره المعجمي الفرنسي المعروف ألن ريّ Rey.

3-الترتيب المنطقي: الذي ترتب فيه المعاني من المحسوس إلى المجرد ومن الحقيقي إلى المجازي،

[1] ينظر: من قضايا المعجم العربي(قديما وحديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، ص163ص164.

ومن العامّ إلى الخاصّ وهكذا."[1]

ولاشكّ أنّ المستعمل في المعجم المدرسي بجميع مستوياته هو الترتيب الأول والثالث، لحساسية الغرض التعليمي الذي ينصبّ على المجال التداولي والبلاغي.

وما نجنيه من هذا المبحث نحصيه في النقاط الآتية:

1-إن الترتيب المعجمي عموما له ترتيبان، داخلي وخارجي، فالخارجي منوط بمنهجين جذري؛ يبدأ بالأصل كمدخل ويلحقه بالمشتقات ونطقي؛ يرتب المادة كما هي دون الرجوع إلى الأصل، أما الترتيب الداخلي فله كذلك منهجان، ترتيب بالاشتراك عمله حشد المعلومات اتصالا بتوالي المعاني، وترتيب بالتجنيس؛ عمله تفصيل المعلومات حسب العمل النحوي وملحق بالنوع المعنوي.

2-تغيير الرؤية المعجمية العصرية إلى صناعة مرحلية موجهة إلى المتمدرسين أدّى إلى تنازع الأقوال في اختيار الترتيب المعجمي لتحقيق الغرض التربوي، خاصّة بين المنهج النطقي والجذري، عسى أن يُبدأ بالمنهج النطقي تمهيدا ثم استعمال المنهج الجذري، في حين الترتيب الداخلي يتزاوج منهجاه في أي صناعة مرحلية في الشق اللفظي، أما المعنوي فيشمل العموم.

3-أحقيّة التّرتيب بالتّجنيس ونتبعه في فصول الوحدات المعجمية لكن دون إسراف، باختيار التي لها أحقية من المفردات والباقي نبقيه مع الترتيب بالاشتراك، لأنّ" كما يقول عبد القادر الفاسي الفهري المعجم يُفضّل ويكون مقبولا عندما يتضمّن أقلّ قدرٍ من المعلومات، ومزيته تكمن في سهولة التّعلم خلال وقت محدود واختزال الجهد"[2]، وبذلك نتحاشى الضّخامة ونبتعد عن المحظور.

4-اجتهاد البعض(علي قاسمي وغيره من الباحثين) في إيجاد حل توافقي، بين المنهج الجذري والنطقي في المعجم المدرسي العصري له مغزى تربوي تعليمي، وذلك بوضع كشاف أو ملحق ألفبائي يحيل كلّ مفردة إلى أصلها.

---

[1] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي،ص17.

[2] ينظر: اللّسانيات واللّغة العربية، دار توبقال للنّشر، عبد القادر الفاسي الفهري، دار البيضاء-المغرب، ط1، 1986م، ص369.

5-الترتيب المفترض استعماله في المعجم المدرسي للمستوى الثّانوي هو المنهج التوافقي بين الجذري والمنطقي حسب متطلبات المقرّر الدراسي، وحسب القدرة اللّغوية المبرمجة المستوى، والترتيب الداخلي من الناحية اللّفظية نستخدم الترتيب بالتجنيس، ومن الناحية المعنوية الترتيب حسب الشيوع والترتيب المنطقي.

ثانيا-المحدّدات الدلالية الأساسية(وظائف المعجم) في المعجم المدرسي:

لاشك أنّها تتخلّلها عدّة مصطلحات يجب التعريج عليها بالتفصيل لتصنيفها وفق أهميتها في المعجم، يُجسدها هذا الجدول[1]:

[1] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، مطبعة اتحاد كتّاب العرب، دمشق، 1999م، ص42ص43.

المصطلح	تعريفه	مادّة اختصاصه
تعريف(Définition)	شرح معنى الكلمة بذكر مكوناتها الدلالية أو اشتقاقها واستعمالها	مفردة فذّة/مفردة ضمن سياق
حدّ(Limite)عند الفلاسفة العرب	قول دلّ على ماهية الشيء و حقيقته	الشيء(جنسه وفصوله الذاتية مجتمعة
شرح(Explication)	توضيح المعاني البعيدة بمعان قريبة مألوفة	مفردة ضمن السياق / السياق/ النّص
تفسير(Exégése)	توضيح معاني السياق أو النّص واستنباط ما انطوى عليه من أحكام وملابسات...	سياق/نص (في القرآن بخاصّة)
تأويل(Interprétation)	استنباط المعاني الخفية المسكوت عنها في ظاهر النص أو حرفيته...	سياق/نص
ترجمة(Traduction)	تحويل كلام من لسان إلى لسان آخر مع المحافظة على المعنى الثابت	مفردة/سياق/نصّ

نلاحظ أنّ التداخل بعض المصطلحات بارز، خاصّة (الحدّ) و(التعريف) و(الشّرح)، التي يكثر تداولهم عند الحديث عنّ طرق إجلاء الوحدات المعجمية، إذ نجد (الشرح) عنصر إسناد لكلا المصطلحين، فنقول: الشّرح بالتّعريف أي نوضّح عن طريقه وكذلك في الشّرح بالحدّ، ومن ناحية الإشكال في التّمييز بين (الحدّ) و(التّعريف) بعدّهما عنصرين مكملين في التّوضيح، نفرق بينهما من حيث "أنّ الحدّ هو البعد الذّهني الذي نتصوّر بمقتضاه جنس الشيء وفصله، وأنّ

التّعريف هو ما ينبثق عن هذا التّصور، ويتفقان من حيث فكّ اللّبس والإبهام"[1]. وكلاهما مستعمل في المعاجم المدرسية وغيرها من المعاجم العامّة.

ونستعمل في المعجم المدرسي وغيره عدّة مناهج هي:

1-التعريف الاسمي:

" سمي هذا المنهج تعريفا اسميا؛ لأنّه يكتفي بتقديم معنى اسم الشّيء المعرّف ولا يتجاوزه، والدلالة على معنى الاسم تعني أنّ المعرّف ليس في حاجة إلى ذكر حدّه وماهيته وخصائصه المميّزة، بل الوقوف على الطريقة التي تستعمل بها هذه الكلمة أو تلك"[2]، ومن صوّره:

أ- التّعريف بالمرادف:

"ويقترح هذا التّعريف للمدخل(تعبيرا) يُعادله معنىً ويُخالفه لفظا، هذا هو مفهوم المرادف هنا، وهو إمّا أن يكون لفظا مقابل لفظ يُراد به تثبيت المعنى المقصود، فيعرّف المدخل بكلمة واحدة أو يكون مجموعة كلمات مُترادفة تفسّر تفسيرا كُليا أو تقريبيا، وقد يقع التّعريف دونه، فلا يفي بالشّرح المرتجى ويصير الشّرح ناقصا" [3]ومن أمثلته؛

-" البائد: الهالك، الماضي..."[4]

-"البدين: السّمين، الجسيم، ج بُدُن..."[5]

-"الدّر: اللّؤلؤ"[6]

-"البُرء: الشفاء"[7]

فالملاحظ من الأمثلة المذكورة أنّ الوحدة المعجمية تنوّعت مقابلاتها، إذ تُشرح بكلمة واحدة وقد يكون لها أكثر من كلمة تقابلها، إذ تقربها معنى أو تتطابق، فتضارب الآراء في

---

[1] ينظر: اللّسانيات(المجال، الوظيفة، المنهج)، سمير شريف استيتة، ص

[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص105.

[3] ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص173.

[4] ينظر:الرّائد الصّغير، جبران مسعود، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، 1982م، مادّة(البائد).

[5] ينظر: المرجع نفسه، مادّة(بادين).

[6] ينظر: المرجع نفسه ، مادّة(الدُّر).

[7] ينظر: المرجع نفسه، مادّة(البُرء).

وروده في المعجم بكلّ مستوياته بين الرفض والقبول بشرط، الفيصل بينهما يتحدّد في "أنّ التّفسير بالمرادف المطابق الشّائع للكلمة المفسرة، ليس فيه مُشاحة ولا في قبوله شكّ، إذا كان يمكن التّبادل بين الكلمتين في سياق واحد، وليس هناك ما يُغيّر المفهوم منهما. أمّا التّفسير بالمرادف المقارب أو المشابه الشّايع للكلمة في معناها فلا مانع منه أيضا، بل إنّه على حدّ تعبير أحد المعجميين العرب المعاصرين يُعدّ أسلوباً معجميا جيّداً، ومعقولا ومتعارفا عالميا، بشرط ألا يكن المرادف أصعب من المدخل"[1].

وصنّف الباحثون مظاهر اختلاف المترادفات إلى ثلاث مستويات؛ معجمية، ودلالية، وتداولية، "أمّا الاختلاف المعجمي، فيظهر في أثر الاستعمال في تضييق الترادف إلى مجموعة صغرى ذات سياقات مشتركة: فمفردتان مثلا تعدّان مترادفتين في مواضع، ولا تعدّان مترادفتين في مواضع أخرى، وهذه الظاهرة تعود في الغالب إلى التعدّد الدّلالي وتُعرّف بالترادف الجزئيّ، ففعلا (غطّى/ستر) مترادفان إذا اشترك في معنى (الحجب)، ولكنّهما لا يشتركان دائما في نفس الاستعمال بهذا المعنى: فيقال: (غطّى الجريمة/ستر الجريمة).

و أمّا الاختلاف الدّلالي: فيظهر بين معانم المترادفات في مستوى المعينمات الخصوصية: فـ(نجم) يتميّز عن (كوكب) بمعنمين: /مضيء بذاته/، ثابت الموضع/، لكن رغم هذه الفويرقات، فإنّ هاتين الوحدتين تعدّان من المترادفات ويمكن أن تردا في نفس السياقات، فيقال مثلا: (كوكب الغناء/ نجم الغناء...)

وأمّا في المستوى الدّلالي على الرغم من الترادف الظاهر، فإنّ المفردات المترادفة تتمايز بمكوناتها المعجمية أو بدلالاتها الإيحائية. والمتكلمون يختارون بين عدّة تنويعات معجمية, وهذه الظاهرة عامّة لمسألة التنوّع داخل اللّغات، وبذلك تحيل الاختلافات التداولية للمترادفات على مختلف مظاهر التنويعات المعجمية التي يعالجها القاموس باعتبارها مجرّد استعمالات، فهناك:

-تنويعات زمانية: غلام (في الماضي)/ شاب (في الحاضر).

-تنويعات جغرافية: دقيق (في تونس)/ طحين (في الشرق).

-تنويعات متصلة بالمستويات اللّغوية: فصيح (المدرسة)/ مولّد (معهد)/ عامي (مكتب)/

[1] المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص189.

أعجمي (ليساي)"[1].

نلاحظ أنّ هذه المستويات اللّسانية الثلاث مهمّة في التعامل مع الترادف في المعجم المدرسي وغيره، ممّا نتخذ معيار الاستعمال هو الفاصل في النظام التوزيعي، وبهذا تعرج على النماذج التي سيقت ونتبع التعامل معها في المعجم المدرسي أو الطالب، فننظر النتيجة:

-"ستر-ُ الرجل الشيء: غطّاه

-غطّى الشيء: ستره، شدّد للمبالغة. و-اللّيل فلانا: ألبسه ظلمته.

-الكوكب: جرم سماويّ يدور حول الشمس، ج كواكب.

-الكوكبة: الجماعة.

-نجم: الكوكب من كواكب السماء. و-الثريا على وجه خاصّ. و-الوظيفة من المال تؤدّى في الوقت المضروب. و-من النبات: ما نجم على غير ساق وهو خلاف الشجر. ج نجوم وأنجم.

-غلام: الإنسان من حين يولد إلى أن يشبّ ويستعار للعبد الأجير، ج غلمان وغلمة وأغلمة.

-الشابّ: اسم فاعل و-البالغ من الغلمان إلى أن يستوفي الثلاثين، ج شبّان وشباب وشببة، مؤنثه شابّة، ج شوابّ.

-الدّقيق: الطحين...

-الطّحين والطِّحن: الدقيق.

-المدرسة: مكان الدرس والتعليم. و-: جماعة من الفلاسفة أو المفكرين أو الباحثين، تعتنق مذهبا معيّنا، أو تقول برأي مشترك.

-المعهد: المنزل المعهود به الشيء. و-ك مكان يؤسّس للتعليم أو البحث، كمعهد الدراسات العليان ومعهد البحوث. (ج) معاهد.

-المكتب: محل الكتابة. و-: مكان يعدّ لمزاولة عمل معيّن كمكتب المحامي والمهندس ونحوها. ج مكاتب.

[1] التعريف القاموسي(بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية)، الحبيب النصراوي، مركز النشر الجامعي، منوبة، 2009، ص79-ص81.

-ليساي:..."[1].

نلاحظ أنّ معظم الكلمات لم توضع حسب المستويات التي ذكرها المؤلف حسب التنويع الجغرافي أو اللّغوي أو الزماني، ممّا يبرهن على عدم التزام المعجم المدرسي بالقواعد الأساسية في الوضع، وتحديد الفروق الخلافية بين شبه المترادفات، إذ نراها من خلال النماذج تضرب صفحا عن الشائع في الاستعمال والإبقاء على عدد محدود من التعدد والاحتمال في المعنى.

ب-التّعريف بالضدّ:

" الضّدّ هو مصطلح منطقي قديم، يدلّ على تقابل صفتين مختلفتين كلّ الاختلاف، تتعاقبان على موضوع واحد ولا تجتمعان كالسّواد والبياض"[2]، والتّعريف بالضدّ في المعجم لا يخرج عن المنظور المنطقي، إذ يُؤتى لشرح كلمة بكلمة أخرى معاكستها في المعنى، من أمثلته:

-"أبان (يُبين) إبانة الشّيء: أظهره، أوضحه، نقيض أخفاه. صمت المتّهمُ طويلا ثمّ أبان الحقيقة مرّة واحدة"[3].

-"(تحت) مقابل فوق، والنّسبة إليها تحتيٌّ وتحتانيٌّ"[4].

-"الجيّد من كلّ شيء: خلاف الرّديء (ج) جياد"[5].

الملاحظ من خلال الأمثلة استعمال عدّة رموز لإثبات الضّدية، من قبيل: ضد، نقيض، خلاف...، من هنا يرى ابن حويلي الأخضر الميداني علّة في استخدامه، إذ يقول:" غير أنّنا لا نرى استعمال هذه الألفاظ:[نقيض]، [خلاف]، [عكس]، [مقابل]، [الذي لا]،...، في التّحديدات كافيا من الوجهة التّربويّة، فقد يكون المفسَّرُ به ذاته في حاجة إلى تفسير، ولاسيما

---

[1] معتمد الطلاب، جرجي شاهين عطيّة، دار الأمان للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1429هـ-2008م، مادّة(ستر)، (غطّى)، (كوكب)، (كوكبة)، (نجم)، (غلام)، (شابّ)، (الدقيق)، (الطحين)، (المدرسة)، (المعهد)، (المكتب).

[2] المعجم الفلسفي، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403هـ-1983م، ص109.

[3] المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت-لبنان، مادّة(أبان).

[4] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(تحت).

[5] المرجع نفسه، مادّة(جاد).

مع الكلمات المجرّدة، فما يُجدي نفعا إذا فسّرنا بهذه الكيفية لتلميذ في مرحلة من مراحل العُمر، كلمات يجدها كثيرا في وسطه ويريد معرفتها، مثل: الجوع، الخوف، الصّحة، العلم، الإيمان، البّطال...، لأنّ تصوّر التّلميذ للمعاني المجرّدة المائلة إلى التّفكير أو المنطق الصّوري أمر معلّق بالقدرات الشّخصية، على إدراك مثل هذه القضايا المجرّدة"[1].

وكذلك وافقه الرأي حلام الجيلالي بقوله: " التعريف بالسّلب محدود الفائدة، ولا تخضع له في المعجم سوى كلمات قليلة قابلة للسّلب، أمّا الألفاظ الذوات والألفاظ البنائية فليست لها القدرة على تحديدها؛ لأنّه لا يمتلك صفة التعريف الكافي التّام...بدأت المعاجم الأجنبية تقلّل من استعماله مفضّلة التعريف التّحليلي، أو بذكر الشبيه القارّ لمثل تلك المداخل المعجمية، نحو:

-الأبيض: ما له لون الحليب، الثّلج/الثّلج أبيض اللّون.

-الكبير: ماله أبعاد متسعة/هذا رجل كبير، له قامة مرتفعة"[2].

نلاحظ أنّ التعريف بالنقيض لا مفرّ من استعماله، يجب أن يأخذ مكانه في المعجم؛ إذ هناك وحدات معجمية سهلة في فهمه معنويا وصعبة في شرحها، خاصّة تلك المعبرة عن العلاقات والألوان...، نحو: الحب، الكره، الخير، الشّر...

ج-التّعريف بالاشتقاق:

" هو أن يعرّف المدخل بأحد مشتقاته في شكل إحالة، على أساس أنّ المشتقّ معروف، أو سبق تعريفه ضمن الأسرة الاشتقاقية كما في المعاجم ذات المداخل المفقرة...وربما يرجع ذلك لبساطته واقتصاديته وسهولته"[3].

-"الرّاتب: اسم فاعل من رَتَبَ، ج رواتب أُجرة الموظّف"[4]،"المدرّس: اسم فاعل من درّس: المعلّم أو أستاذ المدرسة"[5]

---

[1] المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص175ص176.

[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص115.

[3] المصدر نفسه، ص112.

[4] القاموس المدرسي، دار الشّمال للطباعة والنّشر، طرابلس-لبنان، ط4، 2006م، مادّة(راتب).

[5] المرجع نفسه، مادّة(مدرس).

-"المِكنسة: (ج) مكانس أداة تُكنَس بها الأرض أو غيرها. كنست أمّي الغُرَف بالمِكنَسة"[1].

د-التّعريف بالكلمة المخصّصة:

"وهو ترادف اسمي شبه ترادفي؛ غير أنّه لا يكتفي بالكلمة المفردة في تعريف المدخل، بل يخصّها بكلمة أخرى تنسبها أو تصفها"[2]، نحو:

-"[الماحِل]:فا: الخصم المجادل"[3]

-"المحتد: 1-الأصل في النّسب. كريم المحتد"[4]

نلاحظ أنّ هذا الشّرح يردف الكلمة المرادفة بوصف أو إسناد، يكثر استعماله في المعاجم العربية المعاصر، وهو أولى من المرادف في تحديد الدلالة، وعلى الرغم من ضعفه في تحديد المعنى بشكل تامّ، فله بصمة تعليمية تلقينية.

هـ-التعريف بالعبارة:

"ويتميّز بأنّه يتجاوز الكلمة المفردة، كالمرادف أو الضدّ أو الكلمة المخصّصة، ليظهر في شكل عبارة أو الجملة...ويظلّ عاجزا عن تغطية المعرّف أو اسمه"[5]، نحو:

-"النّارجيلة: آلة يُدخن بها التّنباك"[6].

-"آبق: هو العبد الهارب من سيّده..."[7]

2-التّعريف المنطقي*(Définition logique)*:

"هو قائم على تحديد معنى اللّفظ تحديدا لا يحتمل أدنى التباس، وعلى ذلك قد يكون التّعريف بشرح حقيقة الشّيء وتوضيح معناه، وذلك بذكر ما يُفيد كنهه وحقيقته، أو ذكر ما

---

[1] المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، مادّة(مكنسة).

[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص119.

[3] منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط18، مادّة(الماحل).

[4] مجاني الطّلاب، دار المجاني، بيروت، ط5، 2001م، مادّة(حتد).

[5] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص120.

[6] معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، مراجعة: ايميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط7، 1426هـ، مادّة(النّارجيلة.

[7] القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(أبق).

يميّزه عن بعض ما عداه"[1]. و"يهدف التعريف المنطقي*(Définition logique)* إلى معرفة ما الذي يجعل الشّيء شيئا جوهريا، أي الوقوف على جنس الشّيء وفصوله الذّاتية"[2]. نحو:

-الأُنْبوب ج أنابيب...2-جسم أسطواني أجوف من معدِن وسواه يُستعمل مجازاً للسّوائل: «أُنبُوبُ الماء»؛ «أُنبوبُ النّفط»..."[3]، بمعنى يذكر نوعه وشكله ووظيفته، وسياقاته التي يرد فيه، حتّى يترك فجوةً غموض.

-"البكرة: أداة مُستديرة فيها حِزٌّ يمرّ عليه حبل لرفع الأثقال، والجمع بَكَر وبَكَرات"[4].

إذن، التّعريف المنطقي هو موضح لماهية اللّفظ وذكر خصائصه التي تميزه عن غيره، وتبيان جزئيات، ويطلق عليه كذلك:

أ-التّعريف الحقيقي(Réel) أو بالاحتواء:

"وهو ضروري في تعريف المصطلحات العلمية والفنية خاصّة، وهو يخضع لعلاقة مفهومية ترجع إلى مفاهيم، فيعرّفها تعريفا منطقيا. إذ يذكر خصائص الشيء أو الموجود الذهني في المعجم...فهو إذن يتكون من قسمين: المحتوي(L'incluant)، الذي يعيّن المقولة العامّة أو (الجنس) الذي إليه يرجع الشيء المعرف؛ والسمات الخصوصية(traits spécifiques)، التي تميّز الأجناس فيما بينها"[5].

ومن شروطه:

-أن ينسب الشيء المعرّف إلى جنسه الذي ينتمي إليه (حيوان، نبات، شكل هندسي، معدن)

-أن يفصله عن بقية الأشياء الأخرى التي تنتمي إلى الجنس نفسه، وذلك بذكر نوعه أو فصله (ثديي، عشبي، له ثلاث أضلاع، صلب...).

-أن يميّزه عمّا يشاركه في بعض الصفات والملامح الأخرى، الخاصّة أو العامّة والأغراض المفارقة كاللّون والشكل والحجم والوزن والطول والوظيفة، (لاحم، ثنائي الفلقة، قائم الزاوية، أصفر

---

[1] المنطق الصّوري(التّصورات-التّصديقات)، يوسف محمود، دار الحكمة، الدوحة، ط1، 1414هـ-1994م، ص68.

[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص129.

[3] مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(نب).

[4] معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، مادّة(البكرة)

[5] التعريف القاموسي(بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية)، الحبيب النصراوي، ص110.

اللّون...)"[1].وله أكثر من نوع حسب تتمة أركانه، فقد يكون ثنائي الأركان أو ثلاثي أو رباعي...ثمّ تعريف حقيقيّ تامّ، يتجسد في المخطّط الآتي[2]:

حيوان	أ						
حيوان	ثديي	ب					
حيوان	ثديي	عاشب	ج				
حيوان	ثديي	عاشب	ذو حافر	د			
حيوان	ثديي	عاشب	ذو حافر	أليف	هـ		
حيوان	ثديي	عاشب	ذو حافر	أليف	الركوب	الجرّ	و

نلاحظ أنّ التعريف الحقيقي هو الجامع المانع للمدخل، إذ يلمّ بجميع مفهومه ويحدّد معاييره، لكي لا يشكل مع غيره بطريقة تدرجية -كما هو مبيّن في الجدول-، فيحقّق لنا وظيفة تعليمية نحتاجها في المعجم المدرسي، لكن نجد بعض المعاجم انحرفت عن ما هو منظر في الجدول، كما هو سنبينه في الجدول الآتي:

المعجم الوجيز	المعجم العربي الأساسي
الإبل: الجمال والنّوق[3]	الجمال والنوق، مؤنث، لا واحد له من لفظه[4]
"جنس من حيوانات مجترّة من ذوات الخفّ، كبيرة الأجسام، لها سنام أو سنامان على ظهرها، تتحمّل الظمأ مدّة طويلة، ينتفع بها في التنقل عبر الصحاري، ومن لبنها ووبرها ولحومها وجلودها، وهي مؤنث لا واحد له من لفظه/ الجمال والنوق"[5].	

[1] ،التعريف القاموسي(بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية)، الحبيب النصراوي، ص130.

[2] المصدر نفسه، ص133.

[3] المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادّة(إبل)

[4] المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مادّة(إبل)

[5] هذا التعريف مأخوذ من مقالة تناول فيها حلام جيلالي مآخذ على المعجم العربي الأساسي، أضافت إليها نموذج من المعجم الوجيز لإثراء الموازنة. ينظر: واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق مستقبله، حلاّم الجيلالي، مجلة اللغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 2، 1999م.

نلاحظ أنّ كلا المعجمين لم يضبطا التعريف كما ينبغي، فتركا(الإبل) مبهمة تحتاج إلى تفسير، فلابدّ أن نعود إلى (الجمل) وقد حصل ذلك، فوجدنا نفس الإشكال في تعريفه:
"الجمل: الكبير من الإبل"[1]. وقد اقترح حلام الجيلالي تعريفا جامعا مانعا، يستوجب أن نهتدي به في تعريف المداخل تعريفا حقيقيا.

المعجم الوجيز	المعجم العربي الأساسي
"(المفكّ): آلة تفك بها المسامير اللولبية ونحوها. ج (مفاكّ)"[2]	" مفك: ج-ات: آلة تفكّ بها المسامير اللولبية ونحوها (مح)"
"ج-ات: آلة من المعادن الصلبة، يدويّة وكهربائية، تثبت أو تفكّ بها البراغي والمسامير اللّولبية (مح)"[3].	

نلاحظ أنّ التعريفين تشابها في تحديد المصطلح(المفكّ)، وزاد عليها «المعجم العربي الأساسي» (مج=محدث)، إلاّ أنّهما لم يفيا بالغرض، وعقب على التعريف الثّاني حلام الجيلالي بتعريف واف، إذ تدرّج في تفصيل مكونات التعريف(جنس، فصل، نوع، الوظيفة)، وقد نزيد عليها له مقبض من خشب أو بلاستيك صلب، حاد في رأسه أو محزّز حسب نوعية البرغي، هذا من جهة اليدوي، أمّا الكهربائي فيختلف في الشكل ومن حيث طريقة استعماله.

المعجم العربي الحديث	المعجم العربي الأساسي
حسّون: طائر صغير حسن الصوت ذو ألوان جميلة من فصيلة الشرشوريات"[4].	حسّون: عصفور غريد جميل الألوان"[5].

[1] المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادّة(جمل).
[2] المرجع نفسه، مادّة(فكّ).
[3] واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق مستقبله، حلاّم الجيلالي، مجلة اللغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 2، 1999م.
[4] المعجم العربي الحديث(لاروس)، خليل الجرّ، مكتبة لاروس، باريس، 1987م، مادّة(حسّون).
[5] المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مادّة(حسن).

"طائر غريد من الشرشوريات، به من الألوان البنيّ والأصفر والأبيض والأسود، والجزء الأمامي من الرأس أحمر، يقتنى للتربية في الأقفاص، يكثر في منطقة شمال إفريقيا، طوله 12سم، ج/حسّونات"[1].

نلاحظ أنّ التعريفين تباين في الوصف مع اختلاف طفيف في «المعجم العربي الحديث»، الذي أورد فصيلة الطائر ويحقق التكامل في تعريف حلام الجيلالي، لكن ما يمكن أن نناقش فيه هذا التعريف هو انعدام بعض الملامح المميزة التي تبينه عن غيره من الطيور، فقد نجد مثلا طيور غريدة من نفس الفصيلة واللّون وتربّى في الأقفاص وكذلك تقربه في الحجم، لذا يمكن أن نضيف ميزة منقاره وترديد نغمات صوته بالحروف على سبيل المشابهة لا المطابقة، وذكر نوع تغذيته وكيفية تكاثره من باب التوسع ولو تداخل مع التعريف الموسوعي، إذا اقتضت الحاجة .

ب–التّعريف المصطلحي(*TERMINOLOGIQUE*):

إنّ المصطلحات "هي الألفاظ التي اتّفق العلماء على اتّخاذها للتّعبير عن معنى من المعاني العلميّة تأخذ من منحاها اللّغوي، لا توضع ارتجالا، فلا بدّ من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي، كبيرةً كانت أو صغيرةً"[2]، أي هي مسمّيات مُستحدثةٌ أو ما كان قديما، ترمز إلى مدلول علمي أو فنّي على حسب مقتضيات كلّ علم. والتعريف المصطلحي هو "تعريف مفهومي ينطلق من التصوّر العملي إلى الكلمة، ليؤكد المعرّف من خلال علاقته بالمصطلحات الأخرى في مجال من المجالات المعرفية المختصة...ويختلف عن التعريف الحقيقي بأنّه يسعى إلى تحديد المفهوم في مجال معيّن، وليس في إطاره العام كما أنّه لا يشترط الكليات في بنائه...التعريف المصطلحي تعريف علمي مختصّ لا يحدّد الدلالة المركزية العامّة للمداخل ولا يراعي صلة المدخل بالنظام اللساني، بل يكتفي بتحديد الدلالة في مجال

[1] واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق مستقبله، حلاّم الجيلالي،

[2] المصطلحات العلميّة في اللّغة العربيّة في (القديم والحديث)، الأمير مصطفى الشّهابي، دار صادر، بيروت، ط3، 1416هـ-1991م، ص6.

من المجالات العلمية المعيّنة، كالطبّ أو الفيزياء أو اللسانيات وغيرها من مجالات الخبرة الإنسانية"[1].

نلاحظ أنّ التعريف المصطلحي هو شارح للوظيفة العملية التي تحدد المجال للمصطلح، مثلا نوعه ومكوناته ورتبته في المجال، ووظيفته التي يؤديه وعلاقته بغيره إذا شاركه في الصيغة أو التحم معه في التركيب، وهو وارد في جميع المعاجم اللغوية منها المدرسية، فنراها تتباين في مراحل وعناصر التعريف، نأخذ نماذج لحصرها تامّة.

ج-التعريف البنوي (*Définition structural*)

"التحليل البنوي منهج وصفي يسعى إلى دراسة اللّغة كنظام من العلاقات القائمة بين عناصرها، ويقوم في الدرس المعجمي على أساس تحليل المفردات إلى مجموعة من البنى أو الأنظمة تتألّف من عناصر تكتسب معانيها من خلال علاقتها بعضها ببعض، فالمدخل المعجمي في إطار هذا المنهج يكتسب معناه من خلال مكوناته البنوية أو المفهومية التي تربطه بغيره من المفردات"[2].

إذن، هو مستمدّ في مصطلحه من المنهج القائم على دراسة اللّغة بمعزل عن سياقاتها، إذ يركز على العلاقات الداخلية وكيفية تآلفها، يتجسد في عدّة عناصر(تعريفات) جزئية هي:

- **التعريف بالحقل الدّلالي(*Champ Sémantique*):**

"الحقل الدلالي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها، مثلا كلمات ألوان في اللّغة العربية، فهي تقع تحت المصطلح العام (لون)، وتضمّ ألفاظا مثل: أحمر، أصفر، أخضر، أزرق، وعرفها ولتمان(Uilmann) بقوله: «هو قطاع متكامل من المادّة اللغوية يعبر عن مجال معيّن من الخبرة»، و(Lyons) بقوله: «مجموعة جزئية لمفردات اللّغة»"[3].

---

[1] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص138ص139.

[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص155.

[3] علم الدلالة، احمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص78.

ويتمّ "تشكيل الحقل الدلالي وفق أشكال وبنى مختلفة: انتمائية أو تصنيفية أو متدرجة أو متناقضة أو اشتقاقية، فترصد مفردات الحقل المنتمية إلى قطاع متكامل من الخبرة، حسب الجنس والنوع أو اللون، أو الرتبة، أو الوظيفة أو الشكل أو الحجم أو مجال الاختصاص، لتوضع تحت كلمة تجمعها، كحقل الكلمات الدّالة على الشراب مثلا، (شرب، كرع، عبّ، جرع،...)، وهي عملية تصنيفية تنبع من نظرة الإنسان إلى الكون وتعامله مع موجودات الطبيعة من حوله، ممّا يسهّل قضية التمييز بين المتشابهات والمتباينات والمتداخلات"[1]. ويعطينا حلام الجيلالي بعض الأمثلة من معاجم عصرية عربية وأجنبية على النّحو الآتي[2]:

المعجم/ا لمدخل	المنجد	الوسيط	الحديث	الجديد	الأساسي
بابوج	(ج)بوابيج نوع من الأحذية (فارسية)	خف من دون رقبة(فارسية بابوش)	ف(مع) حذاء خفيف كالخف ج بوابيج	/	/
جزمة	ضرب من الأحذية، طويل الساق يبلغ إلى نحو الركبة(تركيبية)	/	حذاء طويل الساق ج جزم		ج جزمات 1-حذاء عالي الساق 2-مطلق حذاء

[1] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص157.

[2] المصدر نفسه، ص158ص159.

المعجم/المدخل	P.Larousse	P.Robert	Quillet
بابوج Babouche	حذاء من الجلد بلا إطار عنقي ولا كعب.	خف من الجلد بلا واقية ولا كعب يشكل حذاء في البلاد الإسلامية.	خف مشرقي من الجلد بألوان، بلا إطار خلفي ولا كعب.
جزمة Botte	حذاء من الجلد أو المطاط يحتوي القدم، حتى الركبة تقريبا.	حذاء من الجلد أو المطاط أو النسيج أو البلاستيك أو الفرو يلف القدم والساق ويصل إلى الفخذ أحيانا.	حذاء من الجلد يغطي القدم والساق وأحيانا جزءا من الفخذ.

نلاحظ من الجدول الأول أنّ (بابونج) و(الجزمة) لم يلق تفسيرا واضحا في المعاجم العربية، إذ اقتصرت على النوع والتأصيل الذي نسب إلى غير العرب وقليل من الخصائص، والحلقة المفقودة هو الإحالة المعجمية التي تشكل وحدة موضوعية هي في الأصل حقل معجمي، تضبط بجدول أولي يبيّن نقاط التلاقي والافتراق، ثمّ تعرف الأشياء على أساسها. وعند المعاجم الغربية نلمس هذا بتحديد النوع والفصل والعناصر المميزة والتأصيل، يضاف إليها في تعريف (جزمة) الوظيفة أو خصائص الاستعمال.

لذا يلزمنا في أيّ معجم مدرسي أو غيره أن نجدول الأشياء أو نصنفها حسب عالم الموجودات أو المحسوسات أو المجردات، كما هو الحال بناء معاجم الموضوعات، ونستثمرها في تحديد تعريف دقيق يضبط أوجه المفارقة في الخصائص والاستعمال، وكذلك أوجه المشاركة، مدعما ذلك بالإحالات والصورة الشارحة.

- **التعريفالمقوماتي:**

"يقوم التحليل المقوماتي(Analyse sémique) في تعريف المداخل على أساس ترصّد العناصر المكوّنة للمعنى، فيشير إلى المقومات المميزة الموجود بالرمز(+) وإلى المقومات

المميزة المفقودة بالرمز(–) في حضور الحقل الواحد"[1]. بمعنى يصف المدخل حسب عناصره الجزئية التفصيلية ويشير إلى علاقة المفارقة مع مداخل أخرى من نفس جنسه، نحو:

	معتمد الطلاب[2]	مجاني الطلاب[3]
العقاب	من الطيور الجوارح إلاّ أنّ رأسها وعنقها خاليان من الريش وهي في غاية الجبن غير أنّها حادة البصر، مؤنثة وقيل تطلق على الذكر والأنثى..	العقاب ج أعقب وعقبان وجج عقابين(للذكر والأنثى): جنس طير من الكواسر قويّ المخالب الحادّة أعقف المنقار حادّ البصر
نسر	أعظم جوارح الطير خلقا وأشدّها قوة وأضخمها مخلبا، موصوفة بحدّة البصر وبالتحليق في الجوّ، ويقال إنّه من أطول الطير عمرا...	النسر ج نسور ونسورة وأنسر: جنس طير من الكواسر حادّ البصر، له منقار معقوف مذبّب ذو جوانب مزوّد بقواطع حادّة وله مخالب قصيرة وقائمتان عاريتان وجناحان كبيران، يتغذى بالجيف.

نلاحظ أنّ الطائرين من نفس الجنس والفصل، ويختلفان في الشكل، قد تباين المعجمان في تحديد المقوماتي لكلّ مدخل، إذ أشارا إلى أهمّ العناصر المشتركة والمفارقة نحو: العقاب(طائر، جارح، حادّ البصر، أعقف المنقار، قوي المخالب، خالي الريش في عنق والرأس)، والنسر(طير، جارح، حادّ البصر، قصير المخالب، قواطع حادّة، قائمتان عاريتان، منقار معقوف مذبّب، يأكل الجيفة) .

[1] علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص124.

[2] معتمد الطلاب، جرجي شاهين عطية، مادّة(عقاب)، (نسر).

[3] مجاني الطلاب، دار مجاني، مادّة(عقب)، (نسر).

ثالثا–المحدّدات الشكلية أو الثانوية في المعجم المدرسي:

1–الوسائل اللّفظية (الأمثلة التوضيحية):

"نقصد بالوسائل اللّفظية المعينة في المعجم تلك الجمل الحية التي تستعمل فيها المفردات، لتزيد معناها جلاء وتوضح سلوكها الصرفي أو الإعرابي، ويطلق عليها عادة بالشواهد"[1]، وهي نوعان:

أ–المثال السياقي(Exemple Contexte):

"في علوم اللّغة كلّ ما يسبق العنصر أو يليه في الكلام أو نصّ، سواء أكان صوتا أو كلمة أم جملة"[2]، و " هي شاهد عن الاستعمال العادي، وتكون عبارات عن تلازمات، أو التعاقبات الجامدة..."[3]، وتأتي ويمكن أن نقسم الأمثلة إلى نوعين:

–جمل تعين مختلف التواردات النحوية للوحدة المعجمية فتهتمّ بالسياق اللّغوي، وتعنى بنحوية التركيب، أي هل الجملة ممكنة وصحيحة نحويا.

–وجمل معدّة حول الوحدة المعجمية تحيل على تجربة المتكلمين ثقافيا. فتعنى بمدى قبول الجملة في الاستعمال، أي هل الجملة صحيحة أم خاطئة في ثقافة معيّنة؟ إنّها تحدّد العلاقات الطبيعية بين طبيعة الواقع الثقافي واستخدام الوحدة المعجمية"[4].

نلاحظ أنّ النوع الأول هو المفهوم القديم للسياق والمتمثل في التصاحبات اللّغوية للكلمة لتحديد معنى من المعاني، ويسمى كذلك السياق لسانياتي على حسب ما أورده حلاّم الجيلالي في كتابه: تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، والثّاني هو سياق الموقف أو الحال، الذي يحدّد المعنى من خلال العلاقة القائمة بين الملقي والمتلقي وحيثيات الكلام ومناسبته.

---

[1] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص127.

[2] معجم المصطلحات اللّغوية، منير البعلبكي، دار العلم للملايين، 1990م، ص119. نقلا عن: تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص187.

[3] Initiation à la Lexicologie français. François Gaudin-Louis Guespin. Edition Duculot. Bruxelles. 2000. P153

[4]Dubois j, et C: Introduction à la lexicographie, p-88.

نقلا عن: التعريف القاموسي، الحبيب النصراوي، ص118.

ولها وظائف تربوية تساعد على تحديد الدلالي للمدخل وتوضيحه، نحو:

- تمييز الدلالة المركزية للمداخل عن الدلالات السياقية المختلفة في المجالات المتعدّدة لها، إذ لا يكفي العثور على الكلمة وتعريفها الدلالي المحضّ، بل يجب أن تتصلّ بغيرها.
- ضبط استخدام الفعلي للكلمة ونوعيتها في النظام اللّساني، كالتبادلات الصوتية والصيغ الصرفية والتراكيب النحوية، مثل: اللّزوم والتعدّي، وغير ذلك ممّا يضيق التعريف عن ذكره.
- إثراء منهج التعريف المستثمر كوسيلة مساعدة لضبط دلالات الكلمات الأكثر تجريدا، كالألفاظ البنائية، والمتعدّدة دلاليا لتقريب الفهم ومنع التداخل.
- إدماج المدخل في الخطاب، وذلك بنقل المدخل من سكون الإفراد إلى حركة التسييق، لجعل القارئ يقف على نصّ حيّ يوضّح الخصائص الأسلوبية والدلالية للمداخل ضمن الخطاب.
- إبراز الاستعمال الآني والتطوّري التعاقبي للدلالات.
- تأكيد مرجعية المدخل في اللّسان، وبذلك تتجسّد حضارية اللفظ ومجالاته الاستعمالية بصفة غير مباشرة"[1].

نلاحظ أنّ المثال السياقي مميّز المعاني وتصنيفها، ومعين لتعريف دقيق للمدخل ويوسّع من أبعاد المدخل في النظام المعجمي وفق مستويات لسانية مختلفة، نحوية وصرفية ودلالية وصوتية، ووضع المدخل في جغرافية الثقافية، لك أن نفرق بين ما هو مدرج في المعجم على شكل تلازمات أو تضام لتعدّد معاني واحتمالات ورودها في الكلام، ليس الاستعمال الفعلي العادي الذي يجري على ألسن العامّة والخاصّة، قد يأتي في البنية الصغرى أو في نهايتها.

وينبغي أن يتوسّم في المثال التوضيحي عدّة مبادئ على النحو الآتي:

"-ينبغي استخدم الأمثلة التوضيحية بصورة منظمة، بحيث يتبع كلّ معنى من معاني المدخل بمثل توضيحي واحد على الأقلّ.

-ينبغي أن تصاغ الأمثلة بلغة ميسرة تستخدم المفردات العربية الأساسية.

-ينبغي أن تعكس الأمثلة التوضيحية جوانب من الحضارة العربية الإسلامية.

[1] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص189.

-ينبغي أن تكون الأمثلة التوضيحية موجزة ومفيدة، من حيث توضيح معنى الكلمة واستعمالاتها"[1].

ومن الأمثلة على استعمال المعاجم اللّغوية المدرسية أو للطالب عموما لها ما يلي:

- ✓ "أخّر يؤخر تأخيرا: 1-الشيء: بطّأه عن وقته عكسه قدّم " أخّر الاجتماع"....ا يقدّم رِجلا ويأخّر أخرى: يتردّد، أمر لا يقدّم ولا يؤخّر: غير مهمّ أو لا أهمية له..."[2].
- ✓ "الشفة: من الإنسان الجزء اللحمي الظاهر الذي يستر الأسنان، وهما شفتان، يقال: "ما التقت الشفتان على كلام أحسن من كلامك"اأحمر شفايف: أصبغ يستخدم لتلوين الشفاه، بنت الشّفة/ذات الشفة: الكلمة " لم ينبس ببنت شفة"، تردّد اسمه على كلّ شفة: تناقلت الناس أخباره، عضّ شفتيه: ندم، له في النّاس شفة حسنة: ذكر جميل"[3].
- ✓ -"المِكنسة: (ج) مكانس أداة تُكنَس بها الأرض أو غيرها. كنست أمّي الغُرَف بالمِكنَسة"[4].
- ✓ -المِكواة: (ج مكاوي): أداة لكي الملابس و إزالة تجاعيدها. كانت جدّتي تكوي الثّياب بالمِكواة"[5].
- ✓ -"أبان (يُبين) إبانة الشّيء: أظهره، أوضحه، نقيض أخفاه. صمت المتّهمُ طويلا ثمّ أبان الحقيقة مرّة واحدة"[6].
- ✓ "الأُنْبوب ج أنابيب...2-جسم أسطواني أجوف من معدِن وسواه يُستعمل مجازاً للسّوائل: «أُنبُوبُ الماء»؛ «أُنبوبُ النّفط»..."[7].
- ✓ "...غَبَّر تغبيراً 1-أثار الغُبارَ: «غبّرت السّيارة في الشّارع»..."[8].

---

[1] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص129.

[2] المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مادّة (أخر).

[3] المرجع نفسه، مادّة (شفه).

[4] المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، مادّة(مكنسة).

[5] الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(مكنسة)

[6] المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، مادّة(أبان).

[7] مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(نب).

[8] المرجع نفسه، دار المجاني، مادّة(غبر).

نلاحظ أنّ المعاجم المدرسية أو الطلابية قد استعملت الأمثلة البسيطة العادية المصنوعة، التي استشهد بها المعجمي لتوضيح معنى الكلمة في الجملة، فمنها ما هو تعبير اصطلاحي على نحو المثالين الأوليين، وتعبير سياقي على نحو المثال السادس، وما بقي هي جمل بسيطة مفتعلة لاستعمال المدخل في الكلام، لكن نجد علي لقاسمي أعطانا نموذجا للمثال التوضيحي رأيناه يتوافق مع المنهج التعليمي على النحو الآتي:

"-أخ/أخو(في حالة الرفع والإضافة)، مؤنث أخت، مثناه أخوان ج إخْوَةٌ وإِخْوَةٌ، ويكون- بشروط- أحد الأسماء الخمسة فيُرفع بالواو وينصب بالألف ويُجرّ بالياء.

1-ج عادة إخوة ابن أبيك أو ابن أمّك أو ابنهما معا:

«أين أخوك الكبير»

«رأيت أخاك الصغير في المدرسة»

«ذهبت إلى أخيك أمس»

2-ج عادة إخوان الصديق:

«المسلم أخو المسلم»

«إنّ أخاك من ساعدك»

«رُبّ أخ لم تلده أمّك»"[1].

2-الشاهد التوضيحي(Citation):

"هو اقتباس نصّي يبيّن فيه المعلومات الاستعمالية الأسلوبية للمدخل، أو إتمام المعلومات المتصلة له، يشترط فيه أن يكون معلوم المؤلف وذكره"[2].

وليكون الشاهد أكثر ملائمة ينبغي:

- ✓ أن يكون وافيا بالمعنى، مُشيرا إلى تغيّره واختلافه، إن كان قد تغير واختلف.
- ✓ أن يكون مع كفايته قصير العبارة؛ لئلا يصرف القارئ عن الهدف الأساسي.
- ✓ أن يكون سهلا سليمَ الصّياغة، سلسَ المعنى، بحيث لا يُشكّل صعوبة لغوية جديدة.

[1] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص128.

[2] Initiation à la Lexicologie français. François Gaudin-Louis Guespin.P156.

- ✓ أن يكون صافيَ اللّغة نقيَّ فصيحها، ليزيد من ارتباط القارئ باللّغة الفصحى المهذّبة.
- ✓ أن يكون رشيقَ العبارة بعيدا عن التّكلّف، ليجذب القارئ ويشدّه فيأنس للألفاظ...
- ✓ أن يكون ثريَّ المعنى خِصب الفكرة؛ ليُضيف إلى الفائدة اللّغوية فائدة علمية أو ثقافية، تعمل على إثراء عقل القارئ.
- ✓ ألا يكون بعيدا عن محيط الدّارس أو القارئ وعن أجواء حياته العلمية، ولا عن مستواه العقلي المعرفي؛ ليتمكّن هذا الدّارس أو هذا القارئ من استيعاب هذا المضمون ومن التّفاعل معه، ويُدرك ارتباطه به وبواقعه الفعلي.
- ✓ أن يُمثّل المعنى أو يُجسده تجسيدا أمينا سواء أكان هذا المعنى فنيا أم أدبيا أم عرفيا عاما"[1].
- ✓"شحذ شغف القارئ وولعه عندما يرى الكلمة في نصّ فعلي حيّ، وتعميق فهمه للقواعد النّحوية والدّلالية التي تتحكّم في استعمال الكلمة، وذلك عن طريق وضع هذه القواعد موضع التّنفيذ"[2].
- ✓كما تُعطي للقارئ انطباعاً عن روح العصر التي تعبّر عنه، ممّا يُعطيها مصداقية وقوّة الاعتداد بها، لأنّ الشّاهد غير مطبوع بعصره قد يعتوره أحيانا الشّكّ في نسبته إلى عصره"[3].
- ✓"تحديد أو تعيين معنى الكلمة وعلى وصف توزيعها الدّلالي، بما تحويه من قرائن لفظية أو معنوية مختلفة، وبهذا يكشف عن الطّريقة أو الطّرق المختلفة التي يُمكن أن تُستعمل الكلمة في نطاق التّركيب أو التّعبير بعد أن يعرف معناها المفرد"[4].
- ✓ ومن أمثلته في المعاجم المعدّة للطالب ما يأتي:

---

[1] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد محمد معتوق، ص193.

[2] المرجع نفسه، ص141.

[3] ينظر: الاستشهاد في المعجم اللغوي التاريخي، مصطفى محمد صلاح، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م، ص150.

[4] المعاجم اللّغوية العربية، أحمد محمد معتوق، ص192.

«القاموس الجديد للطّلاب»	«منجد الطّلاب»	الوسيط	معتمد الطلاب
-"بُغاث: البُغاث: هو طائر بطيء الطّيران (ج) بُغثان، جاء في الأمثال: «إنّ البُغاث بأرضنا تَستَنسِر» يُضرب للذّليل إذا اعتزّ بعزيز"[1]	-[البُغاث]: بتثليث الباء: طائر أصغر من الرّخم. ج بُغثان، يقولون: «إنّ البُغاث بأرضنا يَستَنسِر» أي جاوز"[2].	"البغاث: طائر أبغث اللون أصغر من الرخم بطيء الطيران. (ج) بِغثان. وفي المثل:«إنّ البُغاث بأرضنا تَستَنسِر» يراد من جاوزنا عزّ بنا"[3].	"البغاث بتثليث الباء: طائر أبغث إلى الغبرة بطيء الطيران".[4]
-"عفا يعفو عَفواً عنه، وله ذنبُه وعن ذنبه: صفح عنه وترك عقوبته، قال تعالى(فمن عفا وأَصلحَ فأجره على اللّه).	-[عفا يعفو عَفواً]	عفا الأثر-ُ عفوا وعُفُوّا وعفاء: زال وامحى. يقال: عفا أثر فلان. و-الشيء:	"عفا-ُ عفاء وعُفُوّا المنزل: درس وبلي. وعفت الريح الدار:

[1] القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(بُغاث).

[2] منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، مادّة(بغث).

[3] المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بغث)

[4] معتمد الطلاب، مادّة(البغاث).

قال شوقي: جعلوا ذنبي لديه سَهري ليت بدري إذ دَرَى الذّنب عفا- -اللّه عنه: محا ذُنوبَه، قال تعالى(ولقد عفا اللّه عنهم إنّ اللّه غفور الرّحيم) عن الشّيء: أمسك —عن الحقّ: أسقطه-..."[1]	عنه وله ذنبه، وعفا عن ذنبه: صفح، وترك عُقوبته- اللّه عنه: محا ذُنوبه —عن الشّيء: أمسك ..."[2].	خفي. و-الأرض: كثر نباتها وغطّاها....(العفو) من المال: مازاد على النفقة. وفي التنزيل العزيز: ويسألونك ماذا ينفقون قل العفو. ...(العفُوُّ): الكثير العفو. وفي التنزيل العزير: وكان الله عفوّا غفورا. ..."[3]	تناولت آثارها فدرستها ومحتها. و-الأمير عن المذنب عفوا: صفح عنه وترك عقوبته. ويقال: عفا له ذنبه. و-الشَّعر: تركه حتى يطول. و-الشَّعرُ: طل وكثر[4]

[1] القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(عفا).

[2] منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بستاني، مادّة(عفا).

[3] المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(عفا)

[4] معتمد الطلاب، مادّة(عفا).

بين: البين: هو الفرقة والبُعد قال ابن زيدون: ًقُرطُبة الغرّاء هل فيك مَطمعُ وهل كَبِدُ حرّى لبَيْنِك تنفع."[1]	-"[البين]: الفُرقة، يُقال: «تقطّع بينهما»، ذات البين، النَّسَب، القرابة، العداوة، الفساد، يُقال: «سعى في إصلاح ذات بينهم» أي إصلاح أحوالهم"[2].	(البين): الفرقة وذات البين: ما بين القوم من قرابة والصلة والمودّة، أو العداوة والبغضاء. وغراب البين: يتشاءم به لأنّه نذير الفرقة"[3].	البين: الفرقة والإبعاد وتأتي بمعنى الوصل، فيقال تقطّع بينهما. وذات-: الصداقة. وذات- : القرابة. و-: العداوة. و-: البغضاء. وغراب- : الأبقع الأحمر المنقار والرجلين".[4]

نلاحظ من الجدول مايلي:

✓ أثبت المعاجم الثلاثة حسب ترتيب الجدول أفقيا في تعريف (البغاث) نفس الشّاهد وهو (المثل)، فالأوّل أثبته تصريحا وكذلك الثالث والثّاني استعمله كقول، ممّا يُدخل التلميذ في متاهة لتحديد نوعيته، أ هو مثل أم قول أم مثال عادي، كما أنّ الأوّل والثالث حقيقة كانا أكثر توضيحا له، بينما الثّاني اكتفى بـ(جاوز)، فلا ندري أيّ معاني نصنّفه فقد يُسبب تشويشا على المتمدرس في هذه الحالة، فالاستشهاد بمثل جائز لما يحمله من قيم تربوية وتعليمية مع

[1] القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(بين).

[2] منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، مادّة(بان).

[3] المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بان).

[4] معتمد الطلاب، مادّة(البين)

الاستئناس بمثال توضيحي-إن أمكن- لزيادة تِبيانه، ولم يذكره المعجم الرابع «معتمد الطّلاب».

✓ المثال الثّاني، استدلّ على توضيح معانيه في «القاموس الجديد للطّلاب» بثلاثة شواهد، شاهدان من القرآن وبيت شعري، فقد أصاب إجمالاً في عدّة الجوانب بينما «منجد الطّلاب» و«معتمد الطلاب» لم يوردا أيَّ شاهد ولو مثال، ربما رأيا فيه حِلوةً، لكن في الواقع قد أنقصا من إتمام الفائدة، علما أنّ اللّفظ كَثُر وروده في القرآن للقيم المعنويّة التي يحويها، لذا كان عليه أن يظفَر بآية يُدعّم بها المعاني التي أثبتها كما هو الحال في «المعجم الوسيط» بآيتين من القرآن الكريم.

✓ المثال الثالث دُعِم في «القاموس الجديد للطّلاب» بشاهد شعري منسوب لابن زيدون، فجاء ليسدَّ الاستغلاق فوقع في مثلِه، قد يعرف المتمدرس (بينك)، فهل يفهم(كَبِد حرّى لبينك تنفع)، ممّا أدّى به إلى الوقوع في المحظور الذي نبّه عليه أحمد محمد معتوق ومفاده عدم حشد الأبيات الشّعرية القديمة بدون تنخيلها وانتقاء ما يُلائم مستوى المتمدرس، فإذا وازناه بما أُثبت في «منجد الطّلاب»، وجدنا-كما هو موضَّح في الجدول-أمثال توضيحيّة بسيطة تُهضم بسهولة من قبل المتمدرس، ونجد قولا أو مثلا في «المعجم الوسيط» ويعدم في «معتمد الطّلاب».

إذن، الفائدة التي نخرج بها من هذه الموازنة، هي أنّنا عندما نستدلّ في المعجم المدرسي بمثلٍ ينبغي أن نُحدّده بدقة مع شرح مُستوفٍ مدعما بمثال توضيحي سهل العبارات، وأن نقتصر على عدد مُحدّد من الشّواهد حتّى لا يُصبح معجم شواهد لا معجم لغوي، في نفس الوقت لا نترك الوحدات المعجمية جافّة بدون مثال، بشرط أن يكون مفهوم وواضح المعنى، بسيط التّركيب كآية أو بيت قصير، والمشكل أنّ للمتمدرسين أعمالا أُنجزت خِصيصا لهم، فإذا بنا نرى أغلب المعاجم المدرسية بلا استثناء أغفلتها، والأدهى والأمر موضوعةً لهم في المقرّر الدّراسي، لذا يستوجب إعادة النّظر فيها وإثبات هذه الأشعار والمقطوعات.

نلاحظ أنّ الشاهد والمثال يتداخلان في الوظائف والمبادئ، ويختلفان في أنّ المثال من صنع المعجمي أو صانع المعجم، يأتي على شكل عبارات بسيطة وجمل، والشاهد نص مقتبس

من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو الأمثال والحكم، أو من قصيدة شعرية أو نص نثري، كما أنّ المثال هو استعمال نموذجي للاستعمال المتوقع للمدخل، والشاهد هو إثبات وجود الكلمة أو المدخل في اللّغة، كذلك الشاهد معزوّ لمؤلف بعينه والمثال مجهول المؤلف، ونبغي أن يتزاوج في المعاجم المدرسية حسب الحاجة التعليمية ونوعية المدخل.

ب–الوسائل البصرية (الشواهد الصورية)(illustration) أو (Les Exemple formels):

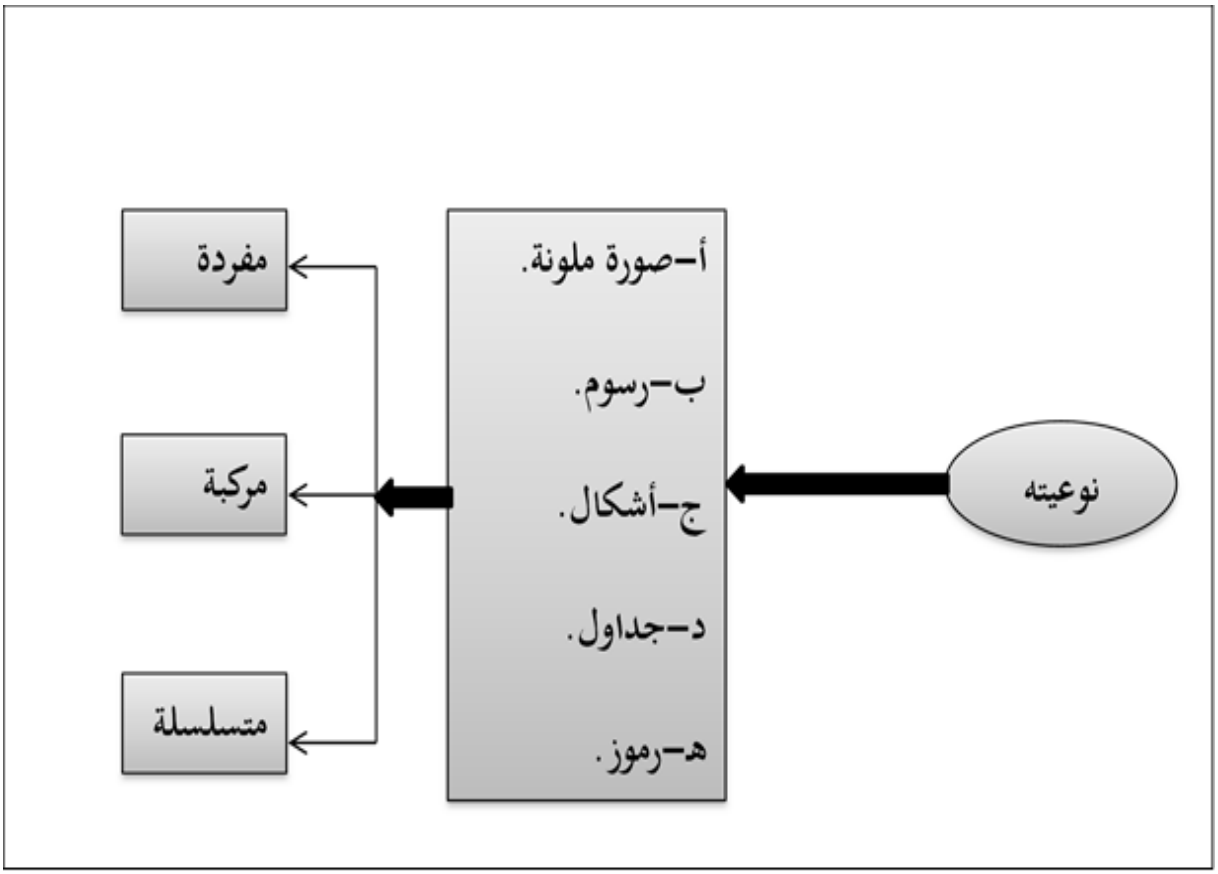
"إنّ الكلمة المطبوعة كانت أساس الحضارة حتّى الآن، فإنّ تأثيرها كان يضعف كلّما ابتعدنا عن نُخَب المتعلّمين، وبالمقابل فإنّ الصّورة هي لغة قائمة بذاتها تستطيع أن تُخاطب الجميع، وهي تحوي بذاتها على عناصر تكاملها وسائر مُقومات التّأثير، وذلك إضافة إلى لغتها الاتّصالية الواضحة...إنّها لغة محسوسة موضوعية تتوجّه إلى إحساس الإنسان الفطري"[1]، وحضورها في المعجم المدرسي يُحفِّز التلميذ، إذ يلتقط المعنى بدقة متناهية، فقد يفهم الوحدة المعجمية بشكل مجرّد مع تداخلها مع وحدة أخرى فتكون الصّورة هي مِفصل الغموض.

"ويقصد بالرسم التوضيحي في المجال المعجمي؛ كلّ دال غير لساني، يوضح مرجع دلالة لسانية ويشمل أية سمة(Signe)، أو شكل(Forme) أو رمز (Symbole) أو مماثل–أمثولة (Icone) أو رسم(Dessin) أو رسمة–ترسيمة(Schéma)، أو صورة(Image)، فالكلمة والرسم إشارتان ثقافيتان تختلفان شكلا وتتساويان مضمونا، وقد ظلتا قطبين متكاملين يستدعي أحدهما الآخر في أنظمة التواصل البشري سيماءويا ولسانياتيا عبر الأزمان المتلاحقة"[2].

وتكون الصُّوَرُ في المعجم على" شكل صُوَر فوتوغرافية أو رسوم ملوّنة أو غير ملوّنة، لأشخاص أو أشياء وأماكن وأدوات منظورة ومشاهدة، كما يُمكن أن تكون أرقاما وأشكالا هندسية وخُطوطاً مضلّلة، أو تكون رسوما بيانية وخرائط ووسائل إيضاح صورية أخرى، ترفق بالتّوضيحات اللّفظية لتعبّر عنها أو لتزيدها بينا وتُساعد على فهمها واستيعابها، تتمثّل اختصارا

[1] سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، دمشق–حلبوني، ط1، 2007م، ص452.
[2] تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص226.

في المخطط التّالي:



وتحقّق الطبيعة العملية للشّاهد الصّوري وظائف تحفيزية أساسها الجانب التعليمي للمتلقي، نجملها على النّحو الآتي:

1–"الوظيفة التعريفية: وتعدّ أهمّ وظيفة يسعى المعاجماتي إلى تحقيقها من خلال إثبات الصّور والرّسوم التّوضيحية باعتبارها ذات هدف تربوي تعليماتي، وبخاصة أثناء تعريف المداخل الصّعبة التّحديد التي يعجز أمامها التّحليل اللّساني. إنّ للصّورة قدرة على إظهار التّفصيلات الدّقيقة والتّمييز بين المتشابهات، ونقل الشّيء المصوّر بدقة وأمانة موضوعية من حيث الأبعاد والمسافات والأشكال والألوان، ترتيبا وتنسيقا، ممّا يقرّب الفهم ويُبعد اللّبس.

2–الوظيفة النّفسية: إذ تجيب الصّورة حاجة نفسية للإنسان الذي يريد أن يقصي اللّغة ليلامس الواقع كلّما سمحت له الإمكانيات بذلك، وقد ثبت أنّ الإنسان يفكّر بالصّور

العقلية؛ فهو حين يقرأ أو يتكلّم أو يسمع يحوّل أفكاره إلى صورة ذهنية"[1].

نلاحظ من الوظيفة التعريفية أنّها تمكّن المتمدرس بأن يصل كنه الشيء من أيسر طريق بادخار جهدا ذهنيا، فبدل أن تتمعّن في الكلمات المعرِّفة بتصورات شتى، فإذا بالصورة أو الرّسم التوضيحي يُحيّد اللّبس بربط الشّيء بمفهوم واحد، أمّا الوظيفة النّفسية فمظنة الأهمية فيها أنّ الإنسان يغلب عليه سعة الخيال وتعمقه في غياهب التّفكير، فعندما يلتقط أيّ ذبذبة حسية أو معنوية يبعثها إلى جهازه الإدراكي الذي يعمل بدوره على فكّ لغزها ووقعها النّفسي وفق معطياته الذهنية، لتنتج سلسلة من التّصورات.

-"الوظيفة الجمالية: إنّ الطفل [المتمدرس] تبدأ إدراكاته بكيفيات أو قيم الأشياء من حيث اللّون والشّكل والحجم [وهي ثلاثية مجسِدة للشّاهد الصّوري] تسمح له ببناء وعيه الجمالي، يتمرس به مع مرور الوقت على تذوق أو الشّعور أو الانتباه إلى القيمة الجمالية أو الكيفيات الجمالية التي توجد في العالم الحسي"[2]، وهذا يدلّ على الفوائد التّربوية للشّاهد للصّوري في عمومه، مبدؤها **وعي جمالي = صورة +إدراك +ذوق +تشويق**، والمخطط الآتي

[1] تقنيات التّعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص232.

[2] ينظر: الوعي الجمالي عند الطّفل، وفاء إبراهيم، مكتبة الاسكندرية، ص14.

إنّ للشّواهد أثرا ملحوظا في إيصال وتقريب المعارف إلى الأذهان وتجسيدها للأحاسيس عامّة، حيث تشترك أكثر من حاسة واحدة في نقل المعلومة أو الرّسالة...وتأثيرها خاصٌّ في توضيح معاني المفردات اللّغويّة، وفي تحديدها وتميّيز هذه المعاني وتجسيدها وتعميق فهمها، أو تقريب المعقّد منها أو الملتبس الدّقيق...لأنّ خيال القارئ كثيرٌ ما يُسارع إلى استرجاع الصّورة التي ارتبطت باللّفظ، أو اقترنت به عندما يرى أو يسمع هذا اللّفظ، فيسترجع المعنى ويتصوّره على وجه مرسوم...كما تبعث السّرور في نفسه أو تدفع عنه الملل فتزيد في النّهاية من إقباله على المعجم وعلى تعلّم اللّغة"[1].

لكن اشترطوا لوضعها في المعجم عدّة شروط، ساقها لنا علي القاسمي وخصّ بها المعجم الثّنائي اللّغة، لكن قوانينها تسري على المعجم الأحادي اللّغة، بيانها باختصار على النّحو التّالي:

- ✓ **الايجاز:** إنّ المتمدرس مثلا يستطيع أن يلتقط قدرا كبيرا من المعلومات، بحيث لا يستطيع ذهنه أن يستوعبها، لذا لابدّ من انتقاء المهمّ وكشط ما هو مُسبب للضّوضاء البصرية في الفهم.
- ✓ **الدّقة:** هذا الميزة تُعطيها درجة واقعية، بحيث تكون الصّورة وثيقة الصّلة باللّفظ المعبَّرة عنه.
- ✓ **سهولة التّفسير:** تتطلّب سهولة التّفسير ووثاقة الصّلة بالموضوع، فمن الواجب وصل الخبرات القارئ والحصيلة الماضية، لأنّ هذه الخبرات تشكّل عواملا حاسمة في نجاحه، في تفسير الصّور.
- ✓ **البساطة:** المفروض أن تكون سلسلةَ القَبول غير قابلة للتّأويل، ممّا يُعقّد إدراكها من لدن القارئ.
- ✓ **الضّبط:** بتوجيه انتباه القارئ إلى المعالم ذات الصّلة المباشرة بالمفهوم المطلوب، ومن الوسائل المستخدمة في توجيه الانتباه؛ سهم يُشير إلى نقاط معيّنة في الصّور وتخفيض مقدار المعلومات الثّانوية في الصّور، وكذلك تلوين الملامح المهمّة في الصّورة وتوزيع أجزاءها، بحيث توضع

[1] المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص196.

الأجزاء المهمّة في الوسط أو أعلى اليمين، وأخيرا استعمال أرقام تفسّر دلالتها بتعليقات لفظية، توضع أسفل الشّاهد"[1].

فإذا تتبعنا التّسلسل المقترح في تحرّي وضع الصّور، لا محالة نكون قد أصابنا غرّة الهدف التّربوي بوجه أو آخر، ومع كلّ الإيجابيات التّعليمية التي تؤدّيها، ارتأى البعض وضع حدود لها من حيث الاستعمال أو الكمّ أو النّوع، فحسن ظاظا رأى "عدم الالتجاء إلى التّصوير والرّسم التّوضيحي إلاّ إذا كان يقينا، وإذا كان ضروريا للشّرح لا يمكن الاستغناء عنه، بحيث لا يأتي الرّسم أو الصّورة لتزيّين الصّفحات، أو لدّعاء التّطور ومسايرة التّقدم العصري"[2]، فهو مُحقّ بطبيعة الحال فلم نأت بوسيلة تعليمية لنثبت نجاعة عملنا، فمراعاة مقتضى حال الاختيار مهمّ، والأهمّ أن تكون هناك دراسة قَبلِية لنوعية المستعمل وما هي الصّعوبة إدراكاته للأشياء، حتّى نبني عليها تلك الصّور.

زاد على هذا أحمد محمد معتوق بذكر بعض الأمور رآها سلبية في استخدام الصّور التّوضيحية، فهي باختصار:

- ✓ رأى أنّ استخدام الصّور والرّسوم الجذابة، ذات ألوان البهية قد تَصرف القارئ عن مُراده وهو اللّفظ، فيتشتت الانتباه لاستمتاع بأناقتها.
- ✓ كثرة الصّور قد تؤدي إلى زيادة ضخامة المعجم، الذي يؤول في غالب الأحيان إلى توليد النّفور في نفوس القُرّاء، فالعزوف عنه.
- ✓ إنّ الإفراط في استخدام الصّور التّوضيحية قد يُضفي على المعجم صبغة تجارية مُنفّرة أحيانا، للقارئ باستغلال اللّغة للابتزاز والكسب المادّين ويُحسّسه بنوع من الفضفاضية ، ممّا يُعقد من نفسيته، فينصرف عن المعجم وعن استخدامه"[3].

فقد نتفق معه في العنصر الأخير وهو الإفراط في الصّور، خاصّة المرجوُّ منها الجانب التّجاري، لكن العنصران الأخيران لنا فيها نظرٌ، فالألوان الجميلة ليست سلبية بهذه الدّرجة، لو

---

[1] علم اللّغة و المعجمية، علي القاسمي، ص153-156.

[2] كلام العرب(من قضايا اللّغة العربية)، حسن ظاظا، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1976م، ص140.

[3] المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص196ص197.

كان كذاك، لماذا تُستعمل في المقرّرات الدّراسية؟ كما أنّ الأمر لم يبق بالتّصور الذي نراه، بل أخذ اللّون أبعادا نفسية ذات أثر وظيفي" يوقظ الإحساس، ويُنمي الشّعور ويبهر النّظر، وهو إمّا أن يكون مُثير للعاطفة أو مُهدئاً للنّفس"[1] فهي ذات تأثيرات ودلالات سيكولوجية تفوق الحصر، وهو ما يتجلّى في استخداماتها التّعبيرية كمرايا عاكسة للمشاعر"[2]، فاستعمالها ليس مُتعة بل تحفيز لحبّ المعرفة واتّخاذ المعجم وسيلة وغاية لبلوغ هذه المعرفة، بناءً على قواعد تصميمية في محلّها ليس تعميما، لأنّ بعض الوحدات المعجمية لا تحتاج إلى لون في صورتها؛ نحو: الرّفش، الفأس، بكرة،...والثّاني أنّها تزيد من حجم المعجم فهذا لا أساس له، فكم من معجم ضخم بدون صُوَر، أو بصُوَر تضخم بوحدات لا علاقة لها باهتمام القارئ أو محيطه، بحشد الغريب والحوشي وما عفا عنه الزّمان، لذا الحجم يتحدّد بمدى إلمام العمل المعجمي بالحاجة التي تلبي الغرض التّربوي للمتمدرس.

فاستعمال الصُّور بألوان وفق رؤية نفسية على حسب طبائع المستعملين، له فائدة عظيمة تفوق التّصور، فليس كلاما نتحجّج به لموقفنا بل رأيناه وعايشناه، وتأكّدنا بدور الصّور الملونة في نفوس الأطفال لكن أن نراعي المحدودية، أي لا نوضّح كلّ معنى بصورة، وإنّما هو صعب المنال ومتشاكل الوضوح مع غيره، إذ يولّد التباسا للقارئ، فالمتمدرس يعرف (المِحفظة) معناها وشكلها فلماذا نوضّح له بالصّورة، وإذا قلنا له (القنّبيط) قد يعرفه البعض ويغفل عنه البعض، فالذي غفل عنه ربما يراه ولكن لا يعرِف كنه، فتوضيحه بالصّورة أنجع، وإذا أوردنا في المعجم (المِلعقة) قد يُظن أنّها سهلة بما أنّنا نستعمله كلّ يوم لكن ينبغي لها صورة، لماذا؟ لأنّها متشاكلة مع (مِلعقة) البناء، فنثبت للأخيرة صورة توضيحية أو رسم.

والمعاجم العربية المدرسية استعملت هذا اللّون من الوسائل بدرجات متفاوتة، ومنها لم يورده البتّة؛ نحو: «منجد الطّلاب» لفؤاد أفرم بستاني، و«بمجاني الطّلاب» لدار المجاني، و«معجم الطّلاب» ليوسف فرحات، والبعض الآخر استعمل الرّسم التّوضيحي فقط؛ نحو: «قاموس الجديد للطّلاب» لعلي بن هادية ورفاقه، وهناك من استعمل الصّور التّوضيحية؛

---

[1] فلسفة الألوان، إياد محمد الصّقر، الأهلية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010م، ص7.

[2] الواقعية اللّونية، صلاح عثمان، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2006م، ص21.

نحو: «مجاني المصوّر» لجوزيف إلياس.

إنّ المعاجم المدرسية الحديثة تفاوتت في هذا الشّأن بين منهج سليم يقبله المستعمل، وركاكة مُنفِّرة صعبةَ المنال على طالب المعجم، وفصل القول فيها نعقد مقارنة بين معجمين، واحد عربي والآخر فرنسي، لننظر كيف تستعمل الصورة في التوضيح؟؛ وما مزايا التي نستنبطها منهما تخدم المعجم المدرسي المنشود، على النّحو الآتي:

نلاحظ استعمال الصورة التوضيحية لكلا المعجمين باختلاف، إذ يستعمل المعجم الفرنسي صورة توضيحية مركبة من ثمرات المشمش وإحالة خلفية على الشجرة، عكس المعجم العربي الذي استعمل ثمرات فقط، ثمّ (المنفذ أو المدخل(*accès*) الذي صوّره المعجم الفرنسي على بوابة كبيرة لموقف السيارات أو نحوه ممنوع ربط الحيوانات به، لكن نفس الشكل وجدناه في المعجم العربي يأتي مستقلاّ بتعريف خاصّ على خلاف المدخل أو المنفذ، ويسمّى البوّابة الكبيرة. وهذا بطبيعة الحال نُفسّره بالسياق الاجتماعي أو الحال لكلّ بيئة حسب الاستعمالات الحضارية.

الفصل الثالث: الطّباعة والإخراج

أولا–الغلاف:

"الغلاف الجميل هو الوجه الذي يُطلّ على الأطفال فيُريهم إطلالته فينجَذبون نحوه، وكم من الأطفال ينتقون كُتبهم لجمال أغلفتها، ومن المناسب أن يكون في غلاف الكتاب شيء كثير من التّعبير عن مضمون الكتاب، وأن تكون ألوانه متناسقة بدرجة عالية، وأن يكون تصميمه مُبسّطا خاليا من التّعقيد، وأن يُثير في مجمله شيئا من مكامن الطّفل، وأن يُلبي شيئا من حاجاته النّفسية ويُراعي أن تكون أغلفة كتب الأطفال متينة، كي لا تكون عُرضة للتّلف السّريع"[1]، وقد تفاوت المعاجم المدرسية أو الطلابية أو هي جزء لها في هذا الفنّ نمثل لبعضها ونعلّق عليها، على النحو الآتي:

[1] أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة–دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، ص292.

المعاجم المدرسية	الوصف لأغلفتها
«المعجم الوجيز»	"جاء غلافه غليظ مجلّدا بالأسود، وعنوانه مكتوب بلون مُذَهَب"[1]
«مجاني الطّلاب»	"غلاف غليظ نوع ما، مُلوّن بالأزرق كُلّيا، يتوسّطه إطار أبيض مكتوب عليه العنوان باللّون الأخضر"[2].
«منجد الطّلاب»	"جاءت واجهته غليظة، ضاربة إلى الصّفرة، تتخللها خطوط سوداء قاتمة على شكل عمودي، وعنوان كبير بالأسود العاتم"[3].
«مجاني المصوّر»	"غلاف غليظ أبيض في مجمله، عليه بعض الألوان الحمراء"[4].
«قاموس المبتدئين» (عربي- عربي)	واجهته بنفسجية، تتخلّلها بعض الألوان مثل: الأخضر، والأصفر، والأحمر، والأبيض، فضلا عن الكتابات الملوّنة، كما يوجد عليه أشكال المتنوعة، نحو: الموز، وكراسة، ورمز للعلم الوطني...[5].
«الكافي المدرسي» (عربي-عربي)	"أخضر الواجهة، كتاباته بالأبيض، على حافته اليُسرى شريط ممزوج بعدّة ألوان، عليه صورة لنَمر ملوّنة كحقيقته الشّكلية[6].
«Le robert des écoles»	"لون الغلاف برتقالي عنوانه باللّون البنفسجي، وكتابات أخرى باللّون الأبيض عليه رسوم لطفلين، واحد له ظلّ يمسك طبشور، وفتاة تقرأ كتاب وهي واقفة وفي الواجهة الخلفية نفس الطّفلين، فالولد نائم على بطنه متكأً على مرفقيه، ويضع كَفّيه على خذيه يقرأ كتابا، والفتاة جالسة القرفصاء تضع على حجرها كراسا تكتب فيه"[7]

[1] المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة.

[2] مجاني الطّلاب، دار المجاني.

[3] ينظر: منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بستاني.

[4] ينظر: مجاني المصوّر، جوزيف إلياس.

[5] ينظر: قاموس المبتدئين، دار البدر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر.

[6] الكافي المدرسي، (LEARNING)، بيروت.

[7] LE ROBERT des écoles , ROBERT, PARIS, 2012 .

- الملاحظات:

1- نلاحظ أنّ «المعجم الوجيز» اختار لغلافه اللّون الأسود مع حروف مذهبة، وهذا اللّون له وقع نفسي على الأطفال وغيرهم كما دلّ عليه علماء النّفس، إذ" يُسمّى بلون القوّة ويعطي إحساسا بالقوة والثّقة في النّفس، ولكنّه مُحبِط للشّهية...لأنّه يزيد من عوامل الحزن وعدم التّفاؤل"[1]، وهذا ليس تطيّرا وإنّما حقيقة واقعية، خاصّة لدى الأطفال في مراحلهم الأولى، فربما قد لا يؤثّر على الباحث أو المتعلّم في مستويات متقدّمة في العلم، باقتنائه دون أيّ عارض نفسي لهذه اللّون، أمّا المتمدرس فبلى، لذا ينبغي أن نُراعي أحاسيسه فنختار له ما يُحقّق رغبته، حتّى يذاع المعجم ويجد قَبولا، كما يوجد طبعة أخرى «للمعجم الوجيز» باللّون الأخضر العاتم، لكن أراه يحتاج إلى تخفيف حدّته وإضفاء عليه ألوان أخرى مع رموز تدغدغ مشاعر المتمدرسين وتستهوي عواطفهم.

2-أمّا «مجاني الطّلاب» فقد استعمل اللّون الأزرق لغلافه، مع اللون الأخضر للعنوان وإطارٍ أبيض، فمن النّاحية النّفسية ربما أصاب الهدف للدلالة على تلك الألوان، بينما جاء الغلاف جافّاً لم يُعضّد برسوم جذّابة تحمل رموزا تلفت نظر الأطفال، تنشر فيهم الفضول لمعرفة ما وراء الغلاف.

3- جاء «منجد الطّلاب» بغلاف حقيقة لا انتقاص فيها، بعيدا عن البُعد الفنّي المحكم، إذ استُعمِل فيه تقنية قديمة في الرّسم، خالٍ من الإشارات؛ من صور و رسوم حاملة لبعد تحفيزي، لذا يُعذر كونه تقادم العهد بصناعته ربما لو أعيد النّظر في طباعته، لكان غير ما نقوله.

4-نلاحظ أنّ «مجاني المصوّر» جاء على شاكلة الصّناعة المعجمية لدار النّشر «لاروس»، أبيض الغلاف فارغا من الصّور تخلّله قليل من الحمرة، ربما اختياره لرمزية الأبيض، "للدّلالات النّفسية التي يحملها، إذ هو رمز الهدوء والنّقاء مع أنّه يعيب عليه برودته عندما يُستعمل

[1] التّصميم، رامي محمود الجبالي-عامر محمد خطاب، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1426هـ-2006م، ص86.

موحدا ناصعا"[1]

5-نلاحظ من «القاموس المبتدئين» أنّ غلافه من الورق المقوى متوسّط السّمك، مملوءا بالألوان ، يتصدّرها اللّون البنفسجي بصفته المعَمَّم في الغلاف، تصحبه ألوان أخرى، إمّا كتابةً أو إطاراتٍ للكتابات، تنضاف إليها صّورا مختلفة واحدة لجسم الإنسان وأخرى لكتبٍ، و أخرى لقميصٍ...وغيرها متعدّدة الألوان، والواجهة الخلفية نجد عليها إشهارا لسلسلة القواميس التي تصدرها دار النّشر، فهذا له فائدة لفت الانتباه للقارئ، خاصّة لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية، لكن للأسف مضمونه خيّب أمال غلافه فلم يكن في مستواه التّربوي، إذ جاء شحيح المادّة، شكّل المادّة كيفما اتّفق ممّا يُنذر بالعزوف عنه، إن آجلا أم عاجلا.

6-أمّا «الكافي المدرسي» فجاء الغلاف غليظا لحدّ ما، يغلب عليه اللّون الأخضر،" الذي يعكس إحساسا بالظّلّ والرّاحة، ويعتبر[يُعدّ] من الألوان المريحة للنّظر والمهدّئة للأعصاب"[2]، فهذا مفيد، بقي شيء لم نفهم مغزاه هو صورة النّمر على أيّ أساس وُضعت، هل تحمل التفاتة وشدّ الانتباه أو مَدعاة للتّنفير، فالصّور ينبغي أن تُنتقى على أساس سجيّة الطّرف الآخر ألا هو المتمدرس، لذا لابدّ أن يسبق العمل دراسة انطباعية لأذواق النّاشئة قبل الإقبال على وضع الغلاف.

7- في القاموس المدرسي الفرنسي، نجد الغلاف من الورق المقوّى متوسّط السّمك برتقالي، الذي يعدّ "من أكثر درجات الألوان زهواً ودفئاً يأخذ من الأحمر والأصفر، وفي حالته النّقية يُعطي إحساسا عميقاً بالدّفء، كما يُعبّر عن الطّاقة الانفعالية والرّوح المتفائلة عند الإنسان والأمل والشّجاعة"[3] من النّاحية النّفسية، يحمل صوّرتين فقط في موضعين مختلفين، أحالها دالّةً بكلّ معنى الكلمة، اقتصرت على طفل وطفلة يُشخصان ظاهرة معرفية تدعو للدّراسة، فبهذه الصّورة يقول لك هذا لمن يحبّ الدّراسة، ويُساعدك على حلّ المشكلات العلمية فهلمّ اقتنيني، فليس انحيازا إليه لأنّه صنع فرنسي، كلاّ واللّه، فالإقرار بالتّفوق لسان حاله الاجتهاد في العمل

[1] ينظر: نظرية اللّون(مبادئ في التّصميم)، عدلي محمد عبد الهادي-محمد عبد اللّه الدّرايسة، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1432هـ-2011م، ص19.

[2] فلسفة الألوان، إياد محمد صقر، ص17.

[3] المرجع نفسه، ص16.

وإتقانه، على الرّغم من أنّ الغلاف بذلك السّمك لا نقبله، فكان من الواجب أن تكون ذاك الفنّ التّشكيلي على أساس متين، كتجليد أو غيره.

أمّا المعجم المدرسي لهذا المقرّر، ينبغي أن ننتقي له المتلائ من الهنّات الذي وقعت فيها المعاجم المدرسية السّالفة الذّكر واتّباع مزاياها، مُضافةً لمزايا قالب المدوّنة، فنختار له أولا ورقا يصلح لأن يكون واجهة أمامية أو خلفية، نراعي سُمكَه حتّى لا يكون عرضة للتّلف أو التّمزيق، ويُستحسن أن يكون مطّاطي-إن وُجد-بطبيعة الحال، والتّجليدُ أحسن، بعد ذلك نضع تصوّرا يكون منوطا لخبير في الرّسم وتذوق للألوان مُعايشا لواقعه الدّراسي واليومي، فيعدّ تصميما يتماشى مع حساسيات المتمدرسين الذين سيُوجّه لهم العمل، وميولهم واختلاف أمزجتهم بالتّقريب، وحبذا لو تُنوّع الألوان بين الأبيض والبرتقالي والأخضر الخفيف، وتُختار صوّرا إشارية على المضمون لا تخرج عن العالم الطّفولة، توماً بما هو آتٍ أو إلى الغاية التي أتى من أجلها المعجم، شرط ألاّ تُملأ الواجهتين فتدعو إلى الملل، فإذا تمّ على هذا النّحو مع نيّة الخدمة المعرفية، فحتما سيأتي العمل مُبشّرا بنتائج إيجابية.

ثانيا-الورق:

يُعدّ الورق واحدا من أهمّ" الابتكارات التّقنية التي أبدعها العقل الإنساني في مسيرة حياته، والتي تركت أثاراً اقتصادية واجتماعية ونفسية مهمّةً في حياة البشرية"[1]، فحتّى هو على غرار اللّون أصبح له ذوقه الخاصّ، وذلك للصّفات التي يمتاز بها من حيث خشونته ونعومته، وكذا التأثيرات البصرية تبعا لألوانها.

إنّ المعاجم المدرسية الحديثة استعملت الورق بأشكال مختلفة وبألوان متعدّدة، فمثلا: «مجاني المصوّر» لجوزيف إلياس أوراقه بيضاء لون ناعمة الملمس، و«القاموس الجديد للطّلاب» لعلي بن هادية ورفاقه، ورقه بين الأصفر والأبيض، و.«robert école»، أوراقه بيضاء ناصعة، ذات ملمس ناعم.

إلاّ أنّ الورق الأبيض اللاّمع ربما يكون مُتعبا لأعصاب العين، لما يعكسه في العادة من أشعة مُشتتة للبصر عند القراءة، يتبعثر فيها الضّوء فيتعب عين القارئ، ولاسيما عندما تكون

[1] سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، ص109.

الحروف باهتة أو صغيرة، في حين اللّون الأصفر المائل إلى البياض أو (السّكري) غير اللاّمع أو (المطفأ)، يكون أكثر هدوءً وإراحة للقارئ، وأكثر ملائمةً لطبيعة المعجم، ولما تتطلّبه عباراته وكلماته الصّغيرة نسبيا من تحديق القارئ وإطالة نظره وتفتيشه"[1].إذاً الورق الذي يلائم المعجم المدرسي–من خلال ما طرحناه–هو الأبيض المائل إلى الصّفرة(السّكري) أملس غير لامع، وغير شفاف.

ثالثا–الكتابة على الورق وهندسة الصّفحات:

نقصد بالكتابة الخطّ الذي نستعمله في تحرير المتن اللّغوي داخل المؤلَّف، من حيث الحجم والنّوع واللّون، وشكل الصّفحات أي القالب الذي نُظّم فيه، هل تقسم أو لا، وإلى أيّ قسم...، إنّ المعاجم المدرسية الحديثة تفاوتت في هذا الشّأن بين منهج سليم يقبله المستعمل، وركاكة مُنفِّرة صعبةَ المنال على طالب المعجم، ولفصل القول فيها، نعقد مقارنة بين معجمين، واحد عربي والآخر فرنسي، لننظر أيَّ المنهج أنجع؛ وما مزايا التي نستنبطها منهما تخدم المعجم المدرسي، على النّحو التّالي:

1–«المعجم الوجيز»:

– الحرف المعقود للأصول بلون أسود عاتم في رسمٍ مزهرٍ.

– كُتب المتن بخط أسود قاتم، صغير الحجم، واضح نوعا ما، بدون تمييز بين المداخل ومعلوماتها.

–الصّفحة مقسمة إلى ثلاثة أعمدة، أعلاها عن اليمين الكلمة بالأسود المشبّع، التي يُبدأ بها في الصّفحة وعن يسارها كلمة تنتهي بها الصّفحة"[2].

2–«LE ROBERT des écoles»:

–الحرف المعقود للمداخل كان بألوان مختلفة كبيرةَ الحجم، كلّ حرفٍ مصحوب بحيوان، يبدأ اسمه بذلك الحرف.

–كتب المتن بالخط الأسود متوسّط الحجم، ومع تمييز المدخل باللّون البنفسجي الدّاكن عن

[1] ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

[2] ينظر: المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة.

التّعريف والأمثلة.

-الصّفحة مقسّمة جزأين بدون فاصل، إلاّ فراغ يفصل بين الشّطرين أعلاها عن اليسار الكلمة التي يُبدأ بها وفي الصّفحة الموالية العكس، إذ يوضَع عن اليمين في أعلاه الكلمة التي يُنتهى بها.

-في حافة الورقة تسلسل ألفبائي للحروف مع وضع لون عاتم على الحرف المعقود لبداية الكلمات وكذلك يوجد في الصّفحة المقابلة لها"[1].

الملاحظ من المقارنة بين المعجمين ما يأتي:

أ-أنّ «المعجم الوجيز» اكتفى بوضع الحرف المفتاحي التي تبدأ به الكلمات على حسب أصولها في قالب مُزهّرٍ مثبتا باللّون الأسود، في حين القاموس المدرسي الفرنسي كان كلّ مرّة يُعطي للحرف الافتتاحي لونا جذّاب بمختلف الألوان، مبتعدا عن اللّون الأسود تصحبه صورة ملونة لحيوان يبدأ اسمه بذلك الحرف، فيطيب له نفس الكبير ما بالك بالصّغير .

ب-كُتب المضمون في مجمله باللّون الأسود في «المعجم الوجيز»، ركيكُ الطبّاعة متوسّطُ الحجم، أمّا «القاموس المدرسي» الفرنسي فكُتب بخطّ أسود واضح دقيق الشّكل، مفرقا المدخل بلون بنفسجي غليظ، مع التّفرقة بين المدخل والآخر درءً للتداخل، فهي أرجح طريقة منهجية وكذا نفسيا.

ج-قسّم «المعجم الوجيز» الصّفحة إلى ثلاث أعمدة مفصولة، ووضع كلمةً عن اليمين والأخرى مقابلة لها شِمالا، فواحدة مفتاح الصّفحة وأخرى يُنتهى بها، ممّا أدّى إلى تكاثف المعلومات التي ضَجَّت في البحث لمن يطلبها، كما قد يحُسّ التلميذ عندما يُقبل عليه بعدم إعطاءه أيّ اهتمام، فإذا نظرنا في «القاموس المدرسي» الفرنسي سنجد الأمر بون شاسع، الصّفحة مجزأة إلى شطرين يفصلهما مقدار من الفراغ يدفع الخلط والتّداخل، فيضع عن اليسار في الأعلى الكلمة التي تُستفتح بها الصّفحة، ومقابلها عن اليمين في الصّفحة الموالية كلمة يُنتهى بها، فعندما تُركّز نظرك فيه تحسّ بارتياح وطمأنينة.

د-هذه المزيّة استفرد بها «القاموس المدرسي» الفرنسي حيث وُضع في حافة صفحاته التّسلسل

[1]ROBERT des écoles , robert.

الهجائي مع لون غليظ للحرف المعقود للمداخل، ومثلها في الصّفحة المقابلة.

من هذه المساوئ والمزايا نختار للمعجم المدرسي لهذه المرحلة، الطّريقة التي اتّبعها «القاموس المدرسي» الفرنسي ليس تقليدا له، وإنّما استفادة منه لرقي إخراجه والحرص على إتقانه، الدّاعم لنا في ما رجح لدينا من قول أحمد محمد معتوق؛ الذي يقترح: " أن توضع المداخل بألوان وأشكال طباعية بارزة مميّزة من الشّروح والتّفسيرات التي تتعلّق بها، باللّون الأحمر الغامق والبنط البارز وترك الأسود الغامق والعادي، فالأوّل يأخذ مساحات أكبر والثّاني يتشابه مع الشّرح"[1]، ونضيف إليها تقسيم الصّفحة إلى جزأين مع ترك فاصل اتّقاء التّداخل، ووضع عن اليمين أعلاه الكلمة التي تستفتح الصّفحة، ومقابلها عن اليسار الكلمة التي تنتهي بها الصّفحة المقابلة.

ونستثمر طريقة التّرتيب الألفبائي على حافة الصّفحة بألوان مختلفة مع الإشارة إلى الحرف المعقود للمداخل، والعمل له امتدادٌ في الكتاب المدرسي التي وُضعت في حافته الألوان دون الحروف، وبقي شيء آخر لم نتطرق إليه هو الكَيف الذي تكون عليه الكتابة، ولعلّ المخرج للإشكال وجدناه عند منظرّي الكتابة للأطفال، إذ اقترحوا أن تكون:" الكتابة لمن هم دون العاشرة ببنط كبير(36) ثمّ تتدرّج لمن بعدهم، والذين يلونهم يكون خطُّهم قريب من خطّ المطابع لسبب وجيه، هو تفادي التّشويش على الطّفل الصّغير، حتّى لا يحسّ بفرق كبير بين الحروف التي يجدها في كتابه المدرسي وبين حروف كتاب آخر يقرأه"[2]، لذا علينا أن نأخذ بهذه النّصيحة فننتقي الخطّ الذي يُستعمل في المقرّر القراءة، وننسج على شاكلته في قاموسه، لكن دون حبر مركّزٍ، فينبغي أن يكون متوسطا كما هو الحال في المعجم الفرنسي.

رابعا–الملاحق:

إنّ إيراد الملاحق في المعجم المدرسي أمر مهمّ، إذ يساعد على تتميم الجوانب المعرفية للمتمدرس ويزيده و وضوحا، لأنّ هناك أشياء لها نغَمٌ تحفيزي نافذتها الحقل الموسوعي، حيث نجد أغلب المعاجم عموما تضعه في أواخرها؛ العربية والغربية، ومن أمثلة هذه المعلومات الواردة

[1] ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

[2] ينظر: أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، ص294.

فيها:

- ✓ قائمة بالكلمات غير قياسية.
- ✓ قوائم بألفاظ القرابة.
- ✓ قوائم بأسماء بعض الأشخاص والأماكن ذات الأهمية الخاصّة.
- ✓ معلومات موسوعية مثل الأوزان والمقاييس، ورتب الجيش وأيام الأسبوع، وأسماء الأشهر والعملات، وبعض المعلومات الجغرافية"[1]

إلاّ أنّ المعاجم المدرسية الحديثة استعملت هذه الخاصّية بدرجات متفاوتة وأنواع مختلفة، فدونك هذه المقارنة:

1-«معجم الطّلاب»:

-احتوى على ثلاث ملاحق:

أ-الملحق الأول: في الصرف

ب-الملحق الثاني: في التصريف

ج-الملحق الثّالث: كتابة الألف، كتابة التّاء، تراجم بعض الأدباء والشّعراء، مجموعة من اللّوحات هي ل: أعضاء داخلية في الإنسان، وجسم الإنسان، وحيوانات، وطّيور، وفواكه، وخضر، وخريطة العالم، وخريطة العالم العربي، وخريطة آسيا، وخريطة ألاسكا وكندا وأمريكا الشّمالية، وخريطة أمريكا الجنوبية، وخريطة قارة إفريقيا، وأعلام العالم العربي"[2].

2-«LE ROBERT des écoles»:

-"احتوى على سبع عشرة لوحة ملوّنة، هي تِباعا:

-الشّارع، والرّيف، والجبال، والغابة، والشّاطئ، والبحر، والقطب الشّمالي، وللغابة العذراء، والصّحراء، والرّزنامة السّنوية، أسماء الألوان، والحيوانات التي تصيح، وجسم الإنسان والأعضاء، والحواس الخمس، وأدوات الموسيقى، والمواقيت"[3].

---

[1] ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص111.

[2] ينظر: معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، الملاحق.

[3] ROBERT des écoles, ROBERT.

نلاحظ من الموازنة أنّ «معجم الطّلاب» قد احتوى على ثلاثة ملاحق، متضمّنة قواعد صرفية وإملائية مع تراجم للأعلام مرفوقة بعدّة لوحات ملوّنة، بينما «المعجم المدرسي» الفرنسي اكتفى باللّوحات الملوّنة التي بلغت سبع عشرة لوحة، لأنّه قد تناول القضايا اللّغوية المساعدة قبلا في المقدّمة، واختلفا المعجمان بانفراد كلّ واحد بأشياء لم يتناوله الآخر، لكن الميزة التي شدّت انتباهنا ما هو وارد في «المعجم الفرنسي» بتنويعه للصوّر الحسيّة، التي يقع عليها ناظر المتمدرس كثيرا، مثل الشّارع وما يحويه من أشكال تُجسد هيئته بمسمياتها، وكذلك الجبال والغابات والرّزنامة والألوان مع مُسمياتها...، في حين «معجم الطّالب» حتّى هو كان له جانب الميزة بذكر بعض الصّور المطلوبة للمتمدرس مثل: جسم الإنسان والفواكه والطّيور و الخرائط...

إلاّ أنّ ما يُعاب عليه ترك الفوائد اللّغوية والإملائية لاحقة للمتن، بمعنى أنّ المتمدرس يعود إلى الأخير ليبحث عن شيء في الأوّل، ممّا يؤدي إلى إصابته بالعيّ والملل، فكان الأجدى أن تُقدّم المعلومات اللّغوية في الأوّل حتّى يتسنّى للقارئ أن يقرأه فتساعده لينتقل بحثا عن بُغيته بعدها. أمّا ما نحتاجه من ملاحق في المعجم المدرسي فهو لوحات ملوّنة، تكون صوّرا للخرائط خاصّة ببلدنا ثمّ الوطن العربي والعالم باقتضاب ومراعاة الوظيفة اللّغوية للمعجم، حتّى لا نكثّف من المعلومات فنُثقل على المتمدرس، وصوّرا للحيوانات والخضر والفواكه، والموازين والمقاييس ومسمّيات الألوان، وصوّرا للشّوارع مع إعطاء اسم لكلّ ما فيها من أشياء والغابة والصّحراء، وجسم الإنسان والأشهر والأيّام، وغيرها على ألاّ تتجاوز التِعداد المخصّص لها، فيخرج المعجم عن وظيفته أو نزيد في حجمه .

خامسا–الرموز والمختصرات:

"...والمقصود بالرمز في المجال المعجمي كلّ علامة اصطلاحية مختصرة لسانية وغير لسانية"[1]، والاختصار هو اختيار حرفين أو حرف من الكلمة لدلالة عليها دون ذكرها كاملة، نعرّج على هذه خاصية أو التقنية في صناعة المعجم على بعض المعاجم الموجهة للطلبة أو غيرهم، لننظر التميّز في استعمالها على النحو الآتي:

[1] تقنيات التّعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص263.

1-المعجم العربي الأساسي:

أ-الرموز:

"(): القوسان المنجّمان لتحديد الآيات القرآنية.

../..: جواز الوجهين في تصاريف الفعل وصيغه.

و-: تكرار الكلمة المدخل لمعان أخرى.

«»: علامة التنصيص، لحصر الأسيقة غير القرآنية.

1، 2، 3...: تسجيل الدلالات المتسلسلة للمدخل.

ا: المداخل المركبة والتعابير الاصطلاحية.

[..]: نوع الشاهد أو مجال الاستعمال.

ب-المختصرات:

هـ: السنة الهجرية.

م: السنة الميلادية.

مص: المصدر.

مفـ: مفرده/ها.

ج: جمعه/ها.

ج-ون: جمع المذكر السالم.

ج-ات: جمع المؤنث السالم.

جج: جمع الجمع.

مذ: مذكر.

هـ/ها: المفعول به.

مؤ: مؤنث.

ت: تاريخ الوفاة.

مج: مجمعي.

مو: مولد.

مح: محدث.

د: دخيل"[1].

2-مجاني الطلاب:

أ-الرموز:

ـــَ: عين المضارع المفتوحة

ـــِ: عين المضارع المكسورة

ـــُ: عين المضارع المضمومة

-َ ُ ِ: يجوز في العين المضارع الفتح و الكسر والضَّم.

1، 2، 3، الأرقام تدلّ على تعدد المعاني في الكلمة الواحد.

ب-المختصرات:

فا: اسم فاعل

مفع: اسم مفعول

ج: جمع

جج: جمع الجمع

م: المؤنث.

مث: المثنى

هـ: المفعول به للأشخاص

ـه: الهاء المتصلة بالفعل: مفعول به"[2].

3-منجد الطلاب:

أ-الرموز:

ـــَ: عين المضارع المفتوحة

ـــِ: عين المضارع المكسورة

---

[1] المعجم العربي الأساسي، المقدّمة

[2] ينظر: مجاني الطّلاب، دار المجاني، المقدمة

ـــُ: عين المضارع المضمومة

-َُ ِ: يجوز في العين المضارع الفتح و الكسر والضَّم.

ـ: مقام الكلمة المفسّرة

ب-المختصرات:

فا: اسم فاعل

مفع: اسم مفعول

ج: جمع

مص: المصدر

م: المؤنث

مع: معروف

هـ: مفعول به"[1].

4-المنجد في اللّغة والأعلام:

أ-الرموز:

"(:): النقطتان العموديتان، وتوضعان بعد المدخل ليأتي بعدها التعريف وتدلّ على الشرح.

(//): الخطّان العموديان، وهو رمز يشير إلى الكلمة المدخل ويغني عن مرتجعتها لمعنى جديد.

(و-): الواو متبوعة بشرطة، وتعني إعادة المدخل في سياق بدلالة أخرى.

(ـــــــَِ ُ): تدلّ على حركة عين المضارع.

(«...»): وتدلّ على التنصيص، وتوضع داخلها الأمثلة السياقية.

(*): وتوضع بعد الكلمة للدلالة على أنّ هناك كلمة أخرى من المادة مترادفة لها معنى مختلف.

(1، 2...)الأرقام : توضع لتوضيح الدلالات المتباينة.

($): إشارة إلى أنّ الكلمة مصوّرة في اللّوحات.

(...)القوسان العاديان، لحصر مجالات الاستعمال أو التأثيل أو الكلمات الأعجمية.

(اللون الأحمر): لرسم المداخل الأصلية والفرعية.

[1] ينظر: منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بستاني.

ب–المختصرات:

(فا): اسم الفاعل.

(مفع): اسم المفعول.

(مص): المصدر.

(م): المؤنث.

(مث): المثنى.

(هـ/ها): المفعول به.

(ج): الجمع.

(جج): جمع الجمع.

(ز): مجال الاستعمال هو الزراعة.

(ع1): علم الأعضاء.

(حـ): علم الحساب.

(فك): علم الفلك.

(ن): علم النبات.

(ك): علم الكيمياء.

(ت): اصطلاح تجاري.

(ط): اصطلاح مطبخي.

(مو): اصطلاح موسيقي.

(اع): اصطلاح عسكري.

(ص): اصطلاح صناعي.

(طب): اصطلاح طبّي.

(هـ): اصطلاح هندسي.

(ط1): علم طبقات الأرض.

(حي): علم الحيل (تكنولوجيا).

(ح): حيوان.

(ف): علم الفيزياء.

(ف ج): فنون جميلة"[1].

نلاحظ تنوّع الرّموز المستعملة بين المعاجم، فتصدرها «المنجد في اللّغة والأعلام» بقائمة متنوّعة ومجالات مختلفة، إذ استعمل أكثر من عشرة رموز أو أكثر من خمس وعشرين مختصرا، بعضها يختصّ بالجانب الصرفي والنحوي والشرح والباقي بمجالات الاستعمال، ويليه «المعجم العربي الأساسي»، والمعجمين الباقيين «مجاني الطّلاب» و«منجد الطّلاب»، فقد اجتمعا معهما في بعض المختصرات والرموز، والمعجم المدرسي المنشود في هذه المرحلة الذي نسعى إليه يحتاج لهذه الرّموز، لذا إثباتها في مجملها حاجة ملحّة، حتّى نُضفي عليها التّقنية المعجمية العصريّة ينبغي أن نأخذ ممّا ورد فيها، ونضعها مثلا في تمييز الشّواهد وأخرى في تعدّد الصّيغ، ونضع عينة لتمييز الرّسوم وتفريقها عن الصّور، ونختار ما يميز المرادف ليفترق مع الشّرح بالكلمة وأخرى للمضادّ، ونضع مميّزا للجمل التي تشرح الكلمات ورمزا للمصطلح الفنّي، ورمزا للمصطلح العلمي، بهذا نكون قد جمعنا بين الرموز والمختصرات، وكلّه يساعد على ربط المتمدرس بمعجمه.

سادسا–مقدّمة المعجم:

تعدّ المقدّمة آخر شيء قبل العنوان في المعجم لقيمتها المنهجية، لكون حاملة لملخّص المعجم، إذ تطرح كلّ التّفاصيل والحيثيات التي مرّ بها مع شرح كلّ ما هو مُستبهم قد يلقاه المستعمل، فتكون معينه إلى آخر ورقة، متضمّنة في غرّتها جملا حسنة الاستهلال في توطئة، بعدها تتناول القضايا البارزة، فهي على سبيل المثال لا الحصر؛ فريق العمل الذي قام به إن كان العمل جماعي والخطوات المتّبعة ثمّ سبب التّأليف، ونوع المستعمل ونوع التّرتيب المعتمد عليه والمصادر المعتمدة، وعدد المواد وأشكالها والرّموز والأرقام المستخدمة، والصّور والرّسوم الموجودة والملاحق...، فنجد أحمد مختار عمر أحصى أكثر من تسع عناصر ينبغي أن تكون

[1] المنجد في اللّغة والأعلام، تمهيد.

واردةً في المقدّمة، واللافت للانتباه أنّها تتقاطع مع مقدّمة المدوّنة في عدّة عناصر، من بينها تحديد المستوى والهدف من العمل، وأسس العمل ونوعية المادّة ومميزاتها.

لكن نجد المعاجم المدرسية الحديثة بعضها اعتنى بها فأورد فيها أكثر الشّروط المطلوبة، والبعض الآخر اقتصر على تمهيد لا يتجاوز الصّفحة، نذهب لعقد موازنة ومقارنة في نفس الوقت بين معاجم عربية فيما بينها ومعجم مدرسي أجنبي، لنرى نقاط الخلاف والتميّز الواجب ورودها في المعجم المدرسي:

1-«معجم الطّلاب»:

"-نقد المعاجم القديمة.

-الفئة الموجهة إليها المعجم (الابتدائية والإعدادية).

-أسباب التّأليف ونوعية المادّة

-ذكر الملاحق"[1].

2-القاموس الجديد للطلاب:

-فكرة القاموس

-إنجاز المشروع

-طريقة العمل

-توجيهات الاستشهاد

-لجنة المراجعة

-ظهور معاجم أخرى

-إنهاء المشروع

- بعد ذلك؛ تقديم محمود المسعدي، ويليه عبد القادر المهيري"[2].

3-«LE ROBER des écoles»:

"افتتاحية بصور لجبال الهقار تحتها مضمون التّوطئة تليها خريطة الجزائر، ثمّ يدخل في نبذة عن

[1] معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات.

[2] القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه.

الخصائص النّظام في الجزائر ودراسة عن تضاريسها ومناخها واقتصادها وأهمّ ثرواتها، وعاداتها وتقاليدها مقرونة بالصّور الملوّنة. بعد ذلك يدخل في التّحدث الفعلي عن المعجم؛ بإعطاء:

- فهرسة لمضمون المعجم.
- تحديد كلّ الرّموز المستعملة وبالأمثلة كما هي المضمون، مشار إليها بسهم مع شرح مستوفي الوظيفة.
- تبيان الحروف الفرنسية المكتوبة باليد والمكتوبة بالطّابعة.
- معلومات صوتية لنطق الكلمات.
- كيفية البحث.
- كيفية ترتيب المداخل.
- معلومات دلالية وصرفية للكلمات.
- في التّصريف.
- الأعداد بأسمائهم الحرفية، والمعلومات عن المقاييس والأوزان والمواقيت، ثمّ الأشكال الهندسية[1].

الملاحظ من الموازنة ما يأتي:

1-إنّ «معجم الطّلاب» جاءت مقدّمته شحيحة المعلومات، موازنة مع ما هو متعارف عليه في الرّسم الأكاديمي في المعاجم، فاقتصر على نقد المعاجم القديمة وكأنّه أعدّ كرّة صنّاعها، الذين درج صاحب كلّ معجم بنقد من سبقه حتّى يعطي لنفسه الرّيادة والسّبق، ثمّ يحدّد نوع المستعمل الموجّه إليه العمل مع ذكر أسباب التّأليف ونوعية المادّة، فيختم بتحدث عن الملاحق التي أوردها في ذيل المعجم، فلم يتطرّق إلى الرّموز والأرقام والمنهج المتبع ونوع التّرتيب، والمصادر والمراجع التي استند إليها.

2-أمّا «القاموس الجديد للطّلاب» فجاءت مقدّمته أكثر علمية من السّابق، فبدأ أوّلا بذكر البادرة الأولى للتّأليف، وبعدها خطوات الإنجاز وتطرّق إلى الطّريقة التي اتبعت ثمّ ذكر نوعية فريق العمل، وتوزّع المهام بين الأعضاء وكيفية العمل، وإيراد المصادر والمراجع التي عَوّل عليها،

[1]LE ROBERT des écoles, LE ROBERT.

ومن أشرف على تنقيحه ونوعية المادّة وتِعدادها إلى أن استوى على سوقه واكتمل بناؤه، لينتقل مباشرة إلى تقديمين حول إجازة العمل، مع ذلك عَوِر لعدم ذكر الرّموز والأرقام المستعملة في المعجم.

3-لنصل إلى «القاموس المدرسي » الفرنسي الذي جاء على طرفي نقيض مع المعجمين السّابقين، فكانت غرّة المعجم صورة لمنطقة في بلدنا وهي جبال الهقار، وفي نفس الصّفحة أعطانا معلومات هذا التّقديم أو الأفكار التي سيتطرّق إليها في التّوطئة، تلاها مباشرة خريطة لبلدنا، وكلّ ما يتعلّق بالجزائر نظاما واقتصادا، وتضاريسا، وعادات وتقاليدا، حرفا وصورا، فانظر بإمعان إلى حجم التّحفيز لجذب القرّاء، بعدها يفتح المجال إلى الموضوع الأساسي يبدأه بذكر كلّ الرّموز سواء أكانت أرقاما أو ألوانا أو كلمات أو غير ذلك، كما هي موجودة في المتن وتعريفها بتوضيح مستفيض، حتّى لا يبقى أيّ لَبس يليها بسط القول في شكل الحروف المكتوبة باليد والمكتوبة وهي مطبوعة بالجهاز، ثمّ المعلومات النّطقية بالتّفصيل مع التّمثيل الحقيقي كما هي موجودة داخل المعجم، وبعدها يمدّنا بكيفية البحث عن الموادّ ثمّ الطّريقة التي رُتبت بها الموادّ من أصل المعنى إلى المعاني السّياقية، وكذلك إرشادات عن الخصائص الصّرفية والدّلالية كالمرادفات والأضداد...، مطعّما بالتّصاريف لأفعال عدّة، مذيّلة بمعلومات موسوعية عن الموازين والمقاييس ومسميات الأعداد حرفيا، وكيفية كتابتها والمواقيت والأيام ودرجة الحرارة والنّقود، مختومة بمجموعة من الأشكال الهندسية مع تحديد دقيق لأشكالها بالحروف والشّرح.

فبموازنة بين المعجمين العربيين ومقارنة مع المعجم الفرنسي، نقول بكلّ موضوعية أنّ الأخير قد ارتقى بالمقدّمة إلى أسس وظيفية، إذ جعل المقدّمة عنصرا محرّكا للمضمون فلم يترك فجّا للغموض، مع عدم بخس حقّ ما جاء في «معجم الجديد للطّلاب» فقد ضمّن في مقدّمته عناصر لها قيمتها في موقعها، لكن جفافها يكمن في الإخراج وحسن النّظم للمعلومات، فحتّى المقدّمة ينبغي أن تنهض على أسس نفسية تجذب قارئها بأن يُطالع ما يليها، من كلّ هذا ننتقي لمعجمنا المدرسي العناصر التي تُثبَت في مقدّمته، على النّحو التّالي:

1-يجب أن يسبق التّصريح الفعلي بحيثيات البحث صورا ورسوما جذّابة تشير إلى قيمة المقدمة، في نفس الوقت تمسّ وجدان القارئ للمواصلة، كأن تكون رسما لعادات بلدنا ومميزاتها أو رمزا يحمل دلالات للشخصية الجزائرية العربية.

2-أن نتحدّث عن الأخطاء التي وقعت فيها المعاجم السّابقة والمعاصرة باقتضاب وبكلّ موضوعية علمية.

3-فكرة التّأليف والأسباب الدّافعة له.

4-سبب اختيار العنوان المقترح، ونوعية المستعمل والغرض من الإنجاز.

5-فريق العمل الذي قام بالمشروع ونوعية تخصّصاته، ثمّ طريقة توزّع المهام وإدارتها، والمنهج المتبع في العمل.

6-المصادر المعتمدة الأساسية والثّانوية وكيفية الأخذ منها.

7-الشّواهد المستخدمة ومصادرها وسبب اختيارها.

8-التّرتيب الخارجي والدّاخلي والفائدة منه.

9-الرّموز المستخدمة في المعجم بالتّفصيل، مصحوب بالصّور على نسج ما هو في المتن المعجمي مع التّوضيح الدّقيق لكيفية الاستعمال.

10-إرشادات عن كيفية البحث.

11-فوائد لغوية بإعطاء معلومات صرفية ونحوية عامّة، ومحاولة إبراز الصّلة بينها وبين ما هو موجود في المعجم.

12-فوائد إملائية، خاصّة النّماذج الصّعبة مع طرح تدليل لها والمتعلّقة أساسا بالهمزة والتّاء المربوطة، وإثرائها بالشّواهد التي لها موقع في المعجم.

13-بعض المعلومات الموسوعية من حروف وأشكالها اليدوية والصّناعية، والموازين، والمقاييس، والمواقيت، والأشكال الهندسية، باستخدام ألوان متعدّدة وجذّابة.

سابعا-العنوان:

"إنّ العنوان هو المرسلة تصدر من المرسل إلى المرسل إليه، مجسدةً في رسالة تمثّل العمل الفنّي الموجه، فعندما يكتمل المنتج من إنجازٍ يروم مقصدا يحمّله رسالة متضمنة في العنوان،

ليبقى الأمر عند المتلقي يصارعه بتأويلاته بتوظيف معلوماته المعرفية، ما قلّ منها أو كثُر في استنطاقه"[1]، فالعنوان الواجهة الإخبارية للكتاب، فبه تفتّح الرؤية عن المادّة المدروسة.

كذلك هو في "حقيقته الكلمة أو الكلمات التي تختصر الكتاب بصفحاته ومجلداته، وتعتصر جميع معانيه في تلك الأحرف التي تُرقَّم على واجهة الكتاب؛ وهذا أمر خطير لعظيم أهميته وشديد دقّته، ولذلك فإنّ أقدر النّاس على مثل هذه المهمّة الجليلة كاتب الكتاب ومُنشِؤه؛ إذ هو فكّر في تأليفه، وهو الذي وضع عناصره وقسّم أبوابه وفصوله وحرّر قضاياه ومسائله وكتبه حرفا حرفا"[2].

والمعجم عامّة والمعجم المدرسي خاصّة مؤلف يحتاج إلى عنوان، مُعبِّر عن مضمونه بدقّة متناهية بعيد عن اللّبس أو التّمويه والمغالطات، حيث نجد العناوين المتداولة حديثا متنوّعة، فهناك من يُسمّيه حاملا للوظيفة التي ينهض بها المعجم مثل: «المنجِد الطّلاب»، وهناك من يُسميه تزكيةً بعدّة صفات؛ نحو: المتقن، المفضل، الكافي، الرّائد...، والبعض الآخر يصّرح بالمستوى الذي يقدّم له؛ نحو: «قاموس المبتدئين (عربي-عربي)...للتّلاميذ ما بين 8 و15سنة»، وآخر سُمي بحجمه؛ نحو: «المعجم الوجيز» وهناك من يبقى على الإطلاق بدون تحديد للمستوى؛ نحو «قاموس مدرسي»، «معجم الطّلاب»، وهناك من يُوسَم بدار النّشر التي صدر عنها؛ نحو: «مجاني الطّلاب» وغيرها من المسمّيات، منها من حمل صِدقية مادّته، والبعض الآخر جاء لتحقيق منفعة مادّية والآخر لم يتحرّ الصّحة.

من كلّ هذا ينبغي أن يُحدّد العنوان وفق رؤية صريحة بعيدة عن الرّموز، معبرة بصدق عن المادّة ونوعيتها، مقتصرا عن عنوان جامع مانع، حاصرا المجال في مستوى دراسي ومرحلة عمرية وعدم إثبات عدّة عناوين، فمثلا نجد عنوان «الكافي المدرسي»، وفي الأعلى عن اليمين «القاموس المدرسي المصوّر للطّلاب»، وفي مقابله عن اليسار «قاموس مدرسي بالألوان مع اللّوحات والرّسوم الملوّنة»، فأين للمتمدرس من كلّ هذا، أو نجد من يثبّت عنوانا على الواجهة

[1] ينظر: العنوان وسميوطيقا الاتّصال الأدبي، محمد فكري الجزّار، الهيئة المصرية العمّة للكتاب، 1998م، ص 19.

[2] العنوان الصّحيح للكتاب، الشّريف حاتم بن عارف العوني، دار عالم الفوائد للنّشر والتّوزيع، ط1، غرّة جمادى الآخرة، 1419هـ، ص18.

وفي المقدّمة يُعطي عنوانا آخر، ممّا يضع القارئ في متاهة فلا يأمن في مضمونه، فينفر منه حتّى ولو اقتناه.

لذا اقترحت للمعجم المدرسي المنشود عموما ، أن نُسمّيه وفق الأطوارِ المعتمدة في تسلسله الدّراسي المبرمج له أو المرحلة المتعارف عليها؛ نحو: المرحلة الابتدائية، والإعدادية أو الثّانوية، بتحديد دقيق يُخاطب براءة المتمدرس ووجدانه، فنَسِمُه مثلا، بـ: «معجم الطّفل المتمدرس في المرحلة الابتدائية»، أو «المعجم المدرسي للمستوى الثانوي»، وهكذا لمن يأتي بعده في الإنجاز تبعا للمراحل العمرية والمستوى الدّراسي، بتصريح عن المقصود دون تشويش، بذلك نُعطي فرصة للمتمدرس أن ينساق نحوه دون مغالطة، لأنّه يدلّ على حسن نيّة، أمّا ما نحن بصدده فعنوانه التّصوري «المعجم المدرسي للمستوى الثانوي (16-19 سنة)»، والمستوى كجزء في العنوان له أهميّة الوجود، لأنّ تسميات الأشياء بحقيقتها علامة على الموضوعية العلمية.

خلاصة القول أنّ المعجم يكتمل بناؤه بأعمال فنيّة متمثلة أساسا في حسن الطّباعة والإخراج، من تصوّر للواجهة الجذّابة وما يكون عليها من ألوان ورسوم وانتقاء ورق معيّن، حامل للذّوق النّفسي، منسجماً مع روح الكتابة يصحبها مقياس الحرف وكيفية الكتابة، وعلى أيّ هندسة تكون الصّفحات مستقبلة للمتن، لتتبلور بعد تعداد الكمّ الورقي الذي يشغله المعجم في كليته، إذ يقترن بالمادّة التي تلبي الطلب المدرسي وتحقّق اكتفاءه المعرفي، تقترن إليها الملاحق التي يُفترض بأن توضع، حتّى نتماشى مع جماليات فنّ الصّناعة المعجمية بتقييد صفحاتها، ينضاف إلى ذلك تِبيان الرّموز والأرقام التي استُنِد إليها طلبا للاختصار، على أن نتلافى الإبهام لنصل إلى الرأس الذي يحمل ذاكرة المعجم، ألا هي المقدّمة بإثبات مجموعة من العناصر التي تعطينا نظرةً شاملة، من مثل فكرة المعجم والسّبب في التّأليف ونوعية المادّة...، مع الحرص أن نأخذ ما هو ملائم في المدوّنة وننسج على منواله في المعجم، لنضع المتمدرس في جوّ مدرسي لا ارتباك فيه، ثمّ بناءُ عنوانٍ يصلح وسما بنظرة شمولية بعيدا عن التعقيد والتّمويه أو تداخل المفاهيم، نحو: «المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي أو طلبة الثانوية...».

❖ الباب الثالث: دراسة استبيانية على واقع الصناعة والاستعمال لدى التلاميذ في المستوى الثانوي

- أولا-تحديد إطار العينة ونوعها وحجمها:
- ثانيا-الوقت:
- ثالثا-أدوات جمع البيانات:

- المستوى الأوّل: يتضمن بطاقة تمهيدية
- المستوى الثّاني:;ثقافتهم المعجمية في الاستعمال
- المستوى الثالث: ثقافتهم المعجمية في طرق الشرح الأساسية والمساعدة
- المستوى الرابع: ثقافتهم المعجمية في الطباعة والإخراج

لما كان البحث يعتمد على الشّق النظري ويُلحقها بالجانب التطبيقي لإثبات ما فيه من جزيئات التي انبنت عليها الأطروحة، ومن أهمّها العمل الميداني الذي يخصّص للفئات المتعلّمة، لأنّ "أكثر الدراسات التربوية في وقتنا المعاصر تستعمل الاستبانة/ الاستبيان في إنجاز الأبحاث تتعلّق بميدان التربية والتعليم، وهذا بغرض الوصول إلى تلمسّ الصعوبات التربوية، ورفعها إلى ما يهمّه الأمر على أساس العمل قصد تفاديها، وكذلك الاستفادة منها في بناء منهاج التربية والتعليم من جديد"[1]، والبحث الذي ننجزه له جانب تربوي يتعلّق بالمعجم الموجه لهاته الفئة (تلاميذ المرحلة الثانوية)، رؤيتهم حول استعمال المعجم وكيف يريدونه، إذ قبل الشروع في عمل ميداني يقتضي تحديد المكان المزمع أن تعقد فيه دراستك التطبيقية، فآثرت بعد استشارة مشرفي على ثانوية الشهيد «الواد جيلالي» ببوهناق(تلمسان) فالتقيت بناظرها للحصول على الموافقة المبدئية، فشرحت له الموضوع والهدف منه ومضمونه فرحّب بالفكرة ووافق عليها ممّا حفزني أكثر، ثمّ حدّد الموعد المناسب للقاء التلاميذ وتسليمهم الاستمارة، لأنّ كلّ عمل ينبغي فيه:

أولا–تحديد إطار العينة ونوعها وحجمها:

للتقيّد بالجانب النّظري والبرهنة عليه اخترنا مجموعة من التلاميذ من مختلف الأقسام والتخصّصات، هي على النحو الآتي:

أ–السنة أولى ثانوي (تخصّص آداب ولغات): 21 تلميذا.

ب–السنة الثانية ثانوي (علوم طبيعة وحياة): 18 تلميذا

ج–السنة الثالثة ثانوي (علوم طبيعة وحياة): 28 تلميذا.

ثانيا–الوقت:

أجريت الدراسة في أواخر شهر فيفري قبل إجراء امتحانات الربيعية.

ومن الأسباب الذاتية التي دفعتني لاختيار هذه الثانوية، التسهيلات المقدّمة من قبل طاقمها الإداري والتربوي وقربها من مكان العمل، إذ يسمح التردّد عليها باستمرار.

[1] في المناهج اللّغوية والمنهجية، صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014م، ص137.

أمّا الأسباب الموضوعية فيتعلق بالنمط التكاملي في الانتقال المرحلي، الذي يعتمد على نمط تحضيري واحد وكذلك الطاقم تربوي والطابع المحلّي والتجانس المعيشي المتقارب.

ثالثا–أدوات جمع البيانات:

لقد اعتمدنا في جمع البيانات على الاستبيان، إذ هو الوسيلة التي تتماشى مع طبيعة البحث وجانبه التطبيقي، يتضمن مجموعة من المحاور موزعة على عدّة مستويات:

المستوى الأوّل: يتضمن بطاقة تمهيدية؛ فحواها:

المحور الأوّل: الجنس

المحور الثاني: المستوى التعليمي

المحور الثالث: المستوى التعليمي للوالدين

المحور الرابع: وظيفة الوالدين

المحور الخامس: النتائج السنوية في المواد الأدبية

المحور السادس: النتائج السنوية في المواد العلمية

المحور السابع: نوعية النصوص المبرمجة في المواد الأدبية

المحور الثامن: ماهي المشاكل التي تعترضك في قراءة النصوص الأدبية المبرمجة في المقرّر الدراسي؟

المحور التاسع: ماهي المشاكل التي تعترضك في الموادّ العلمية؟

المحور العاشر: هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات في النصّ؟

المحور الحادي عشر: كيف تتعامل مع الكلمات الصعبة غير المفهومة؟

المستوى الثّاني:؛ثقافتهم المعجمية في الاستعمال

المحور الأول: هل تعرف القاموس المدرسي؟

المحور الثاني: هل تملك قاموسا مدرسيا؟

المحور الثالث: ما هو نوعه؟

المحور الرابع: فيما تستعمل القاموس المدرسي؟

المحور الخامس: هل تعرف كيف تبحث في القاموس؟

المحور السادس: ماذا تفضّل في ترتيب الكلمات داخل القاموس؟ إذا كان الجواب الأول أو الثاني فعلّل أسباب اختيارك ؟

المستوى الثالث: ثقافتهم المعجمية في طرق الشرح الأساسية والمساعدة

المحور الأول: أ عندك فكرة عن طرق شرح الكلمات في القاموس المدرسي؟

المحور الثاني: ماذا تفضّل في شرح الكلمة؟ لك الاختيار أكثر من عنصر.

المحور الثالث: اختر التعريف الأفضل في شرح الكلمات الآتية؟

المحور الرابع: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم في الأمثلة الآتية؟

المحور الخامس: ما الفرق بين الطائرين من خلال تعريفهما؟ وفيما يتفقان؟

المحور السادس: ماذا تفضّل في توضيح الكلمة الموجودة في القاموس؟

المحور السابع: هل تُفضّل الصور والرسوم في القاموس المدرسي؟

المحور الثامن: هل ترغب أن تكون الصورة مركبة كما هي موجودة في النصّوص، أي فيها أكثر من شكل أو مفردة بسيطة؟

المحور التاسع: تريد أن تكون الصور في القاموس ملوّنة أو رسوما توضيحية خالية من الألوان؟

المستوى الرابع: ثقافتهم المعجمية في الطباعة والإخراج

المحور الأول: تريد في غلاف القاموس المدرسي أن يكون؟

المحور الثاني: ماذا تفضّل في نوعية أوراق القاموس المدرسي؟

المحور الثالث: ما هو اللّون الذي تَرَونَه مفضّلا للورق في القاموس المدرسي؟

المحور الرابع: أيّ حجم للورق تُفضّلون ؟

المحور الخامس: ترغبون أن يتضمّن القاموس المدرسي مختصرات، مثل: فا: اسم الفاعل، هـ: مفعول به، مؤ: مؤنث، وكذلك الرموز: « مثال »،(:)، (//)،(...)القوسان العاديان؟

المحور السادس: أ ترغبون أن يُفتتح القاموس المدرسي بمقدّمة؟

المحور السابع: ما هي اقتراحاتكم في مضمون مقدّمة القاموس المدرسي؟

المحور الثامن: يُختَتم القاموس المدرسي بصور لحيوانات ومتاحف ونقود قديمة ورسوم وأشكال هندسية وخرائط، هل هي مفيدة؟

المحور التاسع: حجم القاموس

المحور العاشر: هناك قاموس ورقي وآخر إلكتروني، ماذا تفضّلون؟

المحور الحادي عشر: ما الثمن المقترح للقاموس المدرسي؟

المحور الثاني عشر: بعد هذه الأسئلة، هل القاموس المدرسي ضروري للتلميذ في دراسته؟ ولماذا؟

المستوى الأوّل: يتضمن بطاقة تمهيدية؛ فحواها:

المحور الأوّل: الجنس

المحور الثاني: المستوى التعليمي

المحور الثالث: المستوى التعليمي للوالدين

المحور الرابع: وظيفة الوالدين

المحور الخامس: النتائج السنوية في المواد الأدبية

المحور السادس: النتائج السنوية في المواد العلمية

المحور السابع: نوعية النصوص المبرمجة في المواد الأدبية

المحور الثامن: ماهي المشاكل التي تعترضك في قراءة النصوص الأدبية المبرمجة في المقرّر الدراسي؟

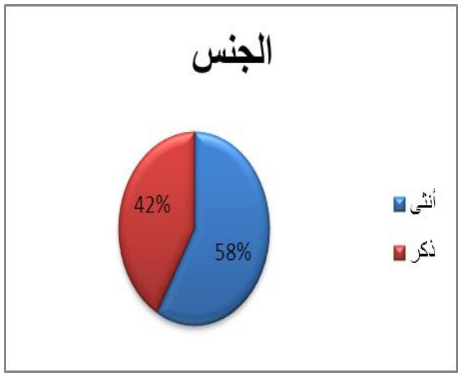
المحور التاسع: ماهي المشاكل التي تعترضك في الموادّ العلمية؟

المحور العاشر: هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات في النصّ؟

المحور الحادي عشر: كيف تتعامل مع الكلمات الصعبة غير المفهومة؟

المحور الأوّل: الجنس

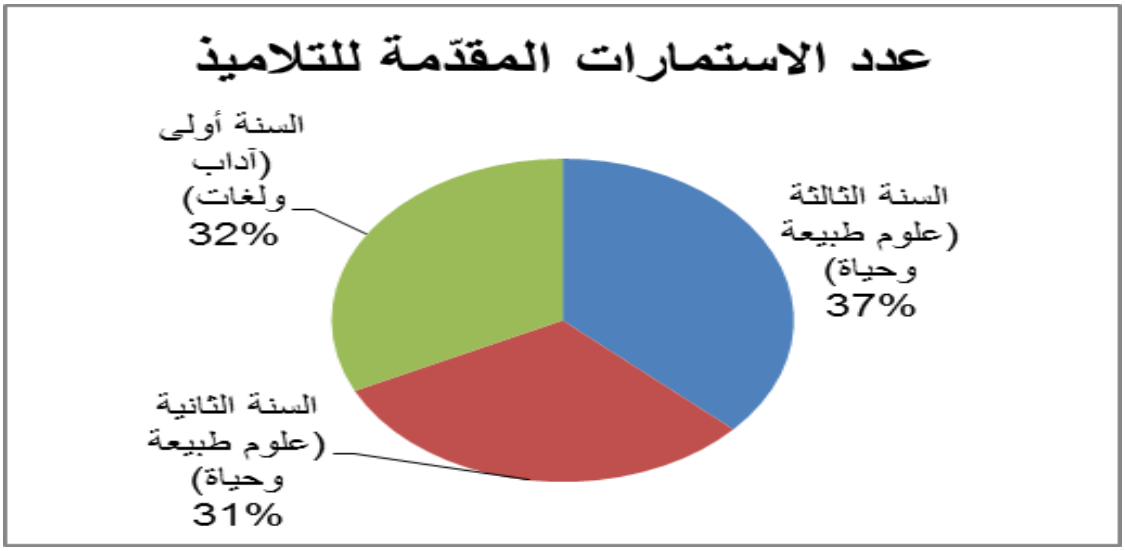
الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	28	39	67
النسبة	42%	58%	100%

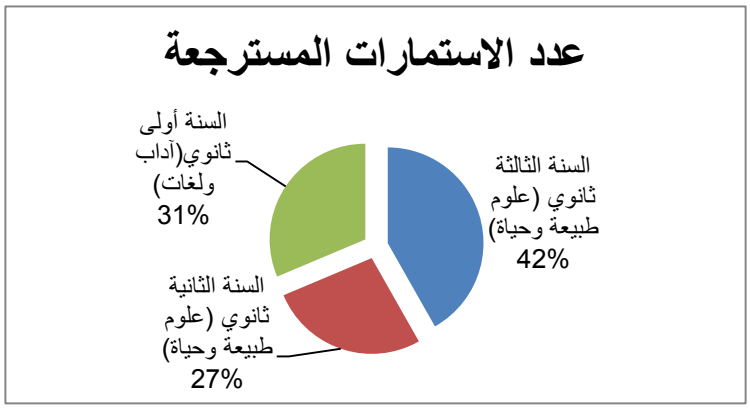


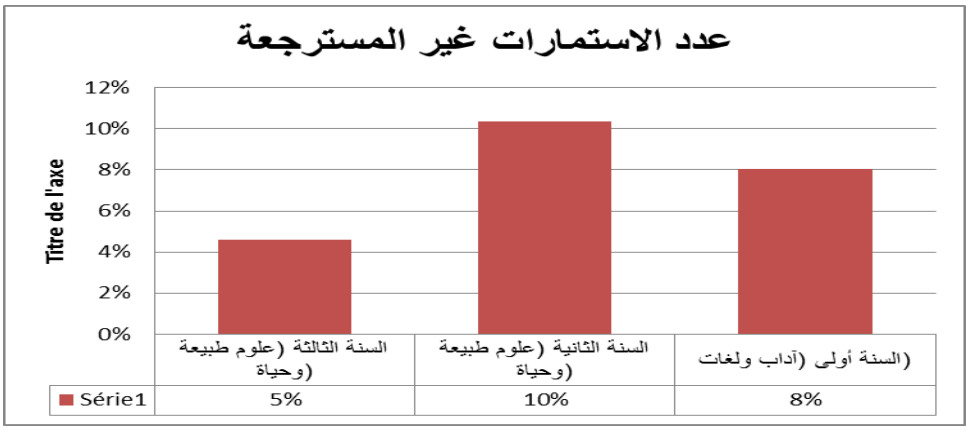
نلاحظ أنّ عدد الإناث في الأقسام الثلاثة قد نلن حظا كبيرا موازنة بالذكور بفارق يربو من العشرة، وهذا يدلّ على شيوع الظاهرة في كلّ المستويات والدراسات.

المحور الثاني: المستوى التعليمي

	العينة		
المستوى التعليمي	السنة أولى ثانوي	السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي
التخصّص	آداب ولغات	علوم الطبيعة والحياة	علوم الطبيعة والحياة
العدد الذي قدمت له الاستمارة	28 تقريبا	27 تقريبا	32
النسبة المئوية	%32	%31	%37
العدد الذي أرجع الاستمارة	21	18	28
النسبة المئوية	31%	27%	42%
الفارق العددي	7	9	4
النسبة المئوية	%8	%10	%5







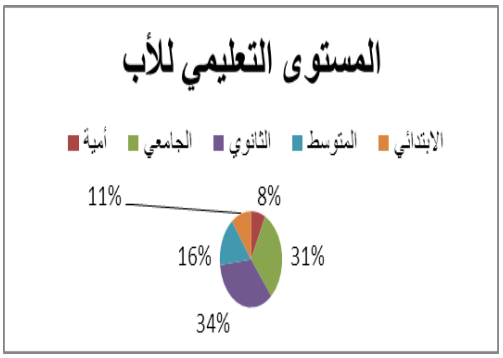
نلاحظ من الجدول أنّ عدد التلاميذ الموزعين على المستويات وفق التخصّص المختار متفاوتة بفارق ضئيل، حوالي أربع أو خمسة، فكانت نسبة السنة أولى آداب (32%)، والسنة الثانية علوم طبيعة وحياة (31%)، والسنة الثالثة علوم طبيعة وحياة (37%)، لكن الفئة التي

أرجعت الاستمارات دون ذلك العدد، فكان عدد الاستمارات المسترجعة من السنة أولى (آداب ولغات)= 21 بفارق نسبي 8%، والسنة الثانية (علوم طبيعة وحياة)=9 بفارق نسبي10%، والسنة الثالثة (علوم طبيعة وحياة)= 4 بفارق نسبي 5%، وهذه طبيعة البحث تقتضي الإشارة" إلى نسبة الاستبانات المسترجعة قياسا بالموزعة"[1].

المحور الثالث: المستوى التعليمي للوالدين

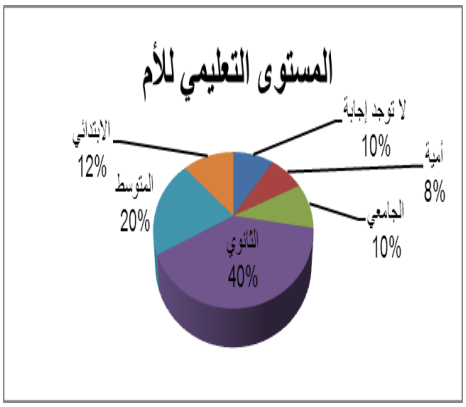
أ-الأب:

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية
الابتدائي	7	10%
المتوسط	11	16%
الثانوي	23	34%
الجامعي	21	31%
لا شيء	5	7%
المجموع	67	100%



ب-الأمّ:

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية
الابتدائي	9	13%
المتوسط	15	22%
الثانوي	29	43%
الجامعي	7	10%
لا توجد إجابة	7	10%
المجموع	67	100%



[1] في المناهج اللّغوية والمنهجية، صالح بلعيد، ص138.

1-نلاحظ من الجدول أنّ أغلب الأمّهات لهم المستوى الثانوي في الدراسة بتكرار 29 من المجموع الكلّي ونسبة(43%) يليه المستوى المتوسط بفارق 14 تكرارا بنسبة (22%)، ثمّ المستوى الابتدائي وتذيل الترتيب المستوى الجامعي بنسبة (10%) وقد ألغيت سبع إجابات، ولا شكّ أنّ الأمّ من المقرّبين للتلميذ والمؤثر الإيجابي في حياته التعليمية، إذ نلمسها في جدّيته وتميّزه ولم نورد هذا العنصر اعتباطا بل قصدا، لأنّ "تعلّم اللّغة يعتمد على الظّروف الاجتماعية والثّقافية أكثر من التّأثر بالصّفات الوراثية، فالكلمة بعناصرها (الصوت-المفردة-طريقة الإلقاء-التّراكيب الصرفية والنحوية) تؤثّر بشكل كبير على طريقة الاستماع، واللعب والاستيعاب والتفكير والتّكيف الاجتماعي للطّفل (التلميذ) ...وبعيدا عن كون اللغة ظاهرة تلقائية في نموّ الطفل(التلميذ)، فإنّها كوسيلة اتصال تبدأ نتيجة تدريب يخضع لتأثير البيئة"[1]، ممّا يتكوّن لنا تلاميذ لهم قدرة على الانتباه والبحث، والتمرّس في امتلاك أدوات المعرفة.

2-نلاحظ أنّ المستوى التعليمي للآباء تصدّرها الجامعي والثانوي بتكرارات تقريبا متساوية: 23-21، بنسبة (34%-31%)، ويليها المستوى المتوسط بنسبة:16% وأخيرا المستوى الابتدائي بنسبة:10% ، ولا توجد إجابات في الباقي بنسبة (7%).

نستنتج أنّ آباء العينة لهم مستوى تعليمي عال موازنة بالأمّهات التي انحصرت أغلبها في المستوى الثانوية، ونستفيد من هذا المحور خاصّة ونكيّفها مع ما نحن فيه للدور الفاعل للأسرة في " ممارستها نفوذا كبيرا على أفرادها على اعتبار الأسرة أول منظمة اجتماعية تتلقى الفرد، وتوفر له الرعاية والغذاء وكلّ متطلبات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا فإنّه في داخل هذه المنظمة يتشرب [التلميذ] قواعدها التنظيمية، ويخضع لسنتها الاجتماعية وعاداتها وأفرادها وتقاليدها، ويتعامل بتفاعل مع بقية أفرادها، ولا ريب أنّ هذه الميزة قد أعطت الأسرة أسبقية، بل أحقية في ولاء الأفراد لها...وضرورة التمسك بها كنظام اجتماعي لا غنى للفرد عنها"[2]. إذ لو استعمل الوالدين مستواهم التعليمي على أكمل وجه في توجيه التلميذ وتثقيفه حتما يتعامل مع وسائل

[1] التربية اللّغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

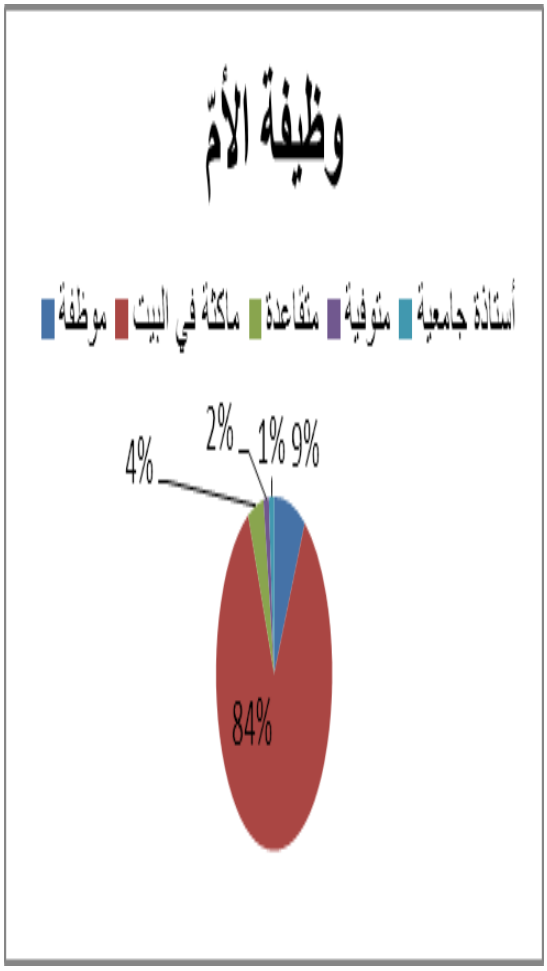
[2] علم الاجتماع العائلي (برنامج دراسة المجتمع)، زينب إبراهيم العزبي، ص30، شبكة الأنترنت.

المعرفة بكلّ أريحية واستيعاب.

المحور الرابع: وظيفة الوالدين

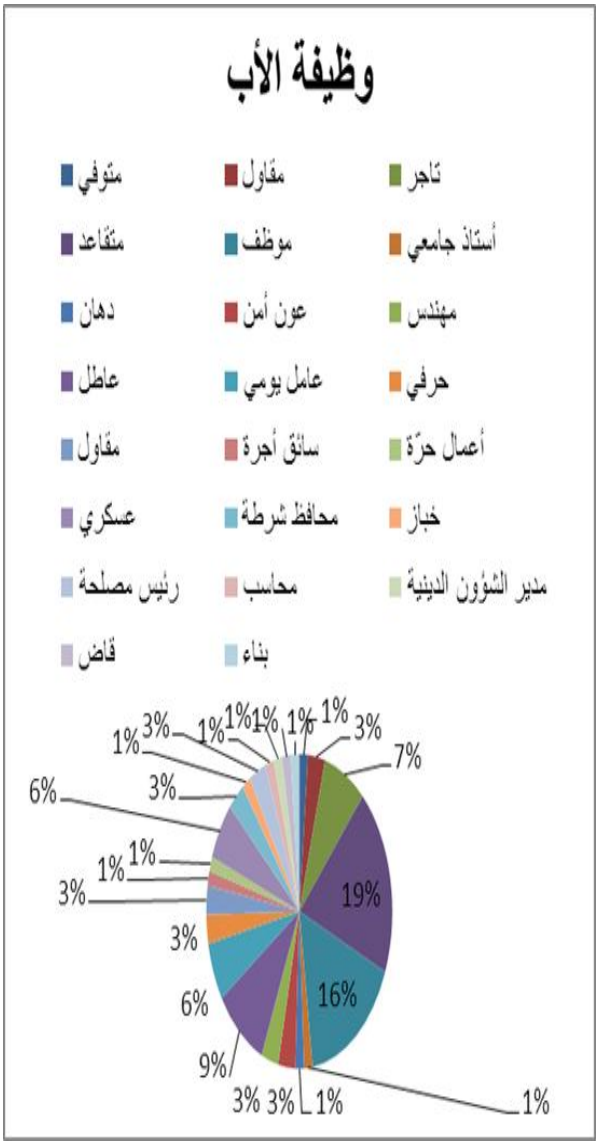
أ–الأمّ:

وظيفة الأمّ	التكرار	النسبة المئوية
موظفة	6	9%
ماكثة في البيت	56	84%
متقاعدة	3	4%
متوفية	1	1%
أستاذة جامعية	1	1%
المجموع	67	100%



ب–الأب:

وظيفة الأب	التكرار	النسبةالمئوية
متوفي	1	1%
مقاول	2	3%
تاجر	5	7%
متقاعد	13	19%
موظف	11	16%
أستاذ جامعي	1	1%
دهان	1	1%
عون أمن	2	3%
مهندس	2	3%
عاطل	6	9%
عامل يومي	4	6%
حرفي	2	3%
مقاول	2	3%
سائق أجرة	1	1%
أعمال حرّة	1	1%
عسكري	4	6%
محافظ شرطة	2	3%
خباز	1	1%
رئيس مصلحة	2	3%
محاسب	1	1%
مدير الشؤون الدينية	1	1%
قاض	1	1%
بناء	1	1%
المجموع	67	100%



ذ

1–نلاحظ أنّ وظائف الآباء تنوّعت بين العامّ والخاصّ وتفاوت حسب مداخلها، فمن الأوّل نجد الموظف الإداري بنسبة (16%) والعسكري والأستاذ الجامعي ومدير الشؤون الدينية

والقاضي بنسب انحصرت بين (1%-6%)، والثاني مقاول وسائق أجرة والعامل اليومي والحرفي بنسبة مختلفة تنحصر بين (1%-7%)، والأغلبية في العينة متقاعدون بنسبة (19%)، والذين ليس لهم عمل أو العاطلون فبلغت نسبتهم (9%) بتكرار=6، وواحد متوفي، يعني النسبة الكلية للوظائف ذات دخل متوسط.

2-نلاحظ أنّ أغلب الأمّهات ماكثات في البيت بنسبة (84%)، والموظفات بنسبة أقلّه1% لوظيفة أستاذة جامعية، والوظائف أخرى بنسبة (9%)، والأمهات المتقاعدات بلغت نسبتها (4%) بتكرار 4 وواحدة متوفية.

نستنتج أنّ البنية لاجتماعية من خلال الوظائف متنوعة ومختلفة في الدرجة والدخل ممّا يعيطنا تصورا للحاجات المعرفية والاضطلاع على هذا العنصر يفيدنا في:

أ-التبيّن من ضرورة الشرط المادي والأمن الاقتصادي، الذي يتكفّل بقضاء الحوائج المدرسية ومتطلباتها، فلا يجد التلميذ عائقا في الحصول على شيء يساعده في دراسته ولا يتحجّج بأسباب عزوفه، إذ من وظائف الأسرة التي تنبني عليها الوظيفة العاطفية والوظيفة الإقتصادية والوظيفة التربوية ...

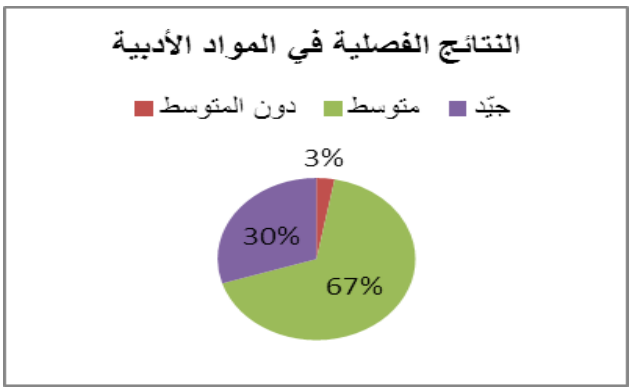
2- التأكّد من فرضية أنّ الوالدين العاملين "يؤثّر في مستوى ما لديهما من الطاقة النفسية حيث يستتر في كلّ ما لديهما من جهد في هذا الجانب فقط، فعندما يعودان إلى المنزل لا يستطيع أن أنيسهما في إشباع بقية مايتطلبه أطفالهما من الحاجات الأخرى، فيصبحان عاجزين عن إشباع متطلبات الجانب الوجداني، من حبّ وحنان ودفء،كما يجعلهما غير قادرين على المتابعة والملاحظة كلّما يصدر عن أطفالهما"[1] ممّا ينعكس على مستواهم الدراسي.

3-أنّ المستوى الاجتماعي للأسرة ليس لها دخل في أسباب النجاح والفشل للتلميذ، بل هناك إشكالات أخرى، أو عوامل أخرى تتعلق بالمنهج ونمط التدريس والوسائل التعليمية المستعملة لتحقيق الهدف التربوي ونجاعته.

[1] التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، محمد علي أحمد إشراف الدكتور: نجم الدين عبد الغفور الأنديجاني الشهري، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، 1429هـ-1430÷، ص102.

المحور الخامس: النتائج السنوية في المواد الأدبية

جيّد	متوسط	دون المتوسط
20	45	2
30%	67%	3%



نلاحظ أنّ معظم النتائج الفصلية في المواد الأدبية الذي يحصل عليها التلاميذ في المستويات الثلاثة (السنة أولى ثانوي، والسنة الثانية ثانوي، والسنة الثالثة ثانوي) متوسطة بنسبة(67%)، والنتائج الإيجابية بنسبة (30%)، ودون المتوسط ضئيلة تكاد تنعدم بنسبة(3%)، نستدعي من المحور الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج جيدة، إذ المواد الأدبية هي نصوص وقواعد تحتاج إلى تمرس لغوي للتعامل مع مضامينها، قد يكون للقاموس أو المعجم دور تربوي لتذليل بعض العقبات.

كذلك تبيّنَ وثاقة الصلة بين القراءة والمعجم المدرسي باعتبارهما وسيلتين تعليميتين، رابطة تواصلهما النصوص، إذ للقراءة جانبان ترصد بها النص، جانب آلي؛ عمله التّعرّف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل الكلمات والجمل منها، وجانب ذهني إدراكي، الذي يؤدّي إلى فهم المادّة المقروءة، لأن المقرّر الدّراسي للمراحل الدراسية باعتباره مدوّنةً معجميةً، يحمل كثيرا من النصوص المتعدّدة الأغراض، والمتنوّعة الأساليب، تعبّر عن الحاجة الوقتية والقدرة الفكرية في مجملها، يتخذها التّلميذ –بوسيلة القراءة– لتكون ممرّ اكتساب المعاني ومعرفة أشكالها، وتحيل إلى كثير من الجوانب التركيبية والدّلالية وتنوع الرصيد اللغوي، فقد يعترضه إشكال في كثير من النواحي تخلّ بمتابعته وتوازن تركيزه في المواصلة، التي قد تؤدي إلى تلاشي الفائدة المعرفية، فلا مناص إلا بالمعجم المدرسي، إذ يُعدّ مَهدَ عدّة علوم، من نحو وصرف ودلالة وبلاغة وأصوات وشواهد توضيحية وصورية ومعلومات موسوعية وأسلوبية، فيسد الفجوة. كانت إثباتا للتكامل المعرفي باستنباط عدة نقاط تقاطع بين

القراءة(النص/التلميذ) والمعجم المدرسي تعزز الفهم لدى المتمدرس وتعطي للنص حركية استعمالية وتخفف من معاناة إيصال المعلومة من قبل الأستاذ أو المعلم التي تتمحور في النقاط الآتية:

القراءة	المعجم المدرسي
"فالقراءة – كما هو معلوم- وسيلة اتصال بين القارئ والمادة المقروءة، وحتى يكون هذا الاتصال فاعلاً (في الوصول إلى المعاني المتضمنة في المادة المقروءة) لا بد أن تكون المادة المقروءة مناسبة لقدرة القارئ؛ ليتمكن من الانجذاب إلى المقروء واستخراج معانيه"[1]	يعد المعجم المدرسي قناة تواصلية بين القارئ والمقروء، لتذليل عقبات التي تحصل في النصوص والإفاضة في تحصيل المعنى، وكذلك تواصل مع النص القرائي، الذي يعد تسييق للمفردات المنثورة والمرتبة في محتواه.
-النص القرائي هو فسيفساء من المعاني تتداخل في نوعية بين العام والخاص والمجاز والحقيقة.	-المعجم المدرسي يرتب المعاني في معالجة المفردة، فيعطي المعنى الحقيقي يليه المعنى المجازي، العام وبعده الخاص، والحسي ثم المعنوي.
-إن القراءة وظيفتها رصد العيوب النّطقية للتّلاميذ، وتمرينهم على الايقاع الصوتي لنظام الجمل داخل النص، لتحقيق الدّقة في النّطق، وحُسنَ الأداء، وتمنُّ على التّلميذ حُسنَ الرّبط بين ما هو مسموع في الحياة اليومية والرّموز الكتابية"[2]	-"إن المعجم المدرسي العصري يقدم معلومات صوتية للكلمة باتباث موضع نبرها وحالة تنغيمها حين دخولها مع غيرها في الجملة، ورصد التغير بوضع خط بارز تحت المقطع المنبور أو المنغم"[3].

[1] المقروئية(ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها)، خالد حسين أبو عيشة، شبكة الألوكة، ص5.

[2] ينظر: تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض، 1991م، ص144.

[3] ينظر: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص125.

القراءة	المعجم المدرسي
-تقدّم القراءة لمستعمليها كمّاً من المعلومات الموسوعية، في عدّة جوانب أدبية وعلمية وثقافية إذ تستوقفهم في النصوص، فيلجأ إلى المعجم فيحقق به التدقيق والتفصيل، فتزيد من الرّصيد الذّهني للمتمدرس وتُفتّق سَجيته على التّفكير	-حتّى المعجم لا يبخل عن مستعمليه، إذ نجده يُثبت بعض المعلومات الموسوعية، بالقَدَر المسموح به، تمسّ جوانب ثقافية وعلمية...بشكل إفرادي بين ثنايا المتن، نحو: أسماء الأعلام والبلدان والعواصم، والأحداث التاريخية وألوان الفنون والآداب، فهو مكمل معرفي للمنهج الدراسي ومتمم لفائدة القراءة.
-النص القرائي هو مستويات لغوية حسب المستوى التعليمي ومراعاة لغة البيئة والأسرة.	- يمدنا بمعلومات استعمالية للمفردات من حيث درجة استعمالها، إن كانت عامية أو سوقية أو مستهجنة أو محظورة ....
-من وظائف القراءة تنمي القدرات اللغوية للمتمدرس فتسمح له بتمييز الضوابط النحوية للمفردات وتحديد مواقعها الإعرابي والتفطن لتغييراتها البنوية ونوعها، فقد يقف مليا عند الأزمنة للأفعال وما يتصل بها من مشتقاتها من اسم فاعل اسم مفعول...، وما يلحق الاسم من جنس وعدد ومشتقات قياسية، نحو: أسماء الزمان والمكان والهيئة والمرة...	-يقدم المعجم المدرسي لمستعمليه "نوعية الفعل من حيث العمل(اللزوم والتعدي)، ومن حيث زمن(ماض ومضارع وأمر) مع ضبط لعين المضارع، ومن حيث الموقع الاعرابي، وإذا كان اسما يبين جنسه من تذكير وتأنيث، وتحديد الصيغ وترميزها، نحو: اسم الفاعل، اسم المفعول، النعت، اسم الزمان أو المكان أو اسم الآلة...وكذلك تحديد نوع الاسم من حيث العدد(مثنى، وجمع وجمع الجمع)"[1] نحو الوقوف عند فعل بخل، الذي يتعدى بالحرف، أي حرف

[1] ينظر: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص122.

القراءة	المعجم المدرسي
يرى هاريسون (harrison,1984) إن المقروئية تعتمد على عاملين: الأول يتعلق بالقارئ والثاني يتعلق بالمادة المقروءة. فيما يتعلق بالقارئ تتمثل بالقدرة اللغوية للطالب ودافعيته نحو تعلم نص معين واهتمامه به. أما بالنسبةللعوامل المتعلقة بالمادة فأهمها : 1-مظهر الطباعة التي تحدد كيفية تصميم الحروف ومدى وضوحها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر والكلمات ولون الحبر . 2-المفردات اللغوية: تعد الأكثر أهمية في تحديد صعوبة المادة المقروءة أو سهولتها .ويتم قياس الصعوبة عن طريق حساب طول المفردة أو درجة شيوعها في المادة المكتوبة أو الاستعمال الشفوي. ويقاس طول المفردة بعدد الحروف أو عدد المقاطع التي تتكون منها، وتزداد صعوبة الكلمة تبعاً لزيادة حروفها مما يعني أن الكلمة القصيرة أسهل في التعلم من الكلمة الطويلة. أما درجة شيوع الكلمات فتقاس بعدد المرات التي يكرر فيها استخدامها في الكتب .	إنّ المعجم المدرسي يولي اهتماما دقيقا بالمفردات المعجمية ويحدده بالمستويات التعليمية والملاءة الوقتية، ويعتني بمستويات اللسانية المنسجمة مع القدرات الاستيعابية، بضوابط اختيارية تراعي الشق الحياة المستعمل، وتجمعبين البسيط والمركب والمعقد ثم تنظيمها بطريقة ترتيبية خارجية وداخلية، وتقييد شواهد توضيحية تثبت أحقية الإيراد تقاس بمحددات الطول والقصر حسب الحاجة، متنوعة المجال. كما يدرس المستعمل من كل الجوانب لاستيفاء مطلبه وسدّ فجوته، إضافة إلى اهتمام بالطباعة والإخراج، من الاختيار السيمي للغلاف وانتقاء نوعية الورق ورصد الخط الذي يطلب به الوضوح.

تهتم القراءة بالعوامل الإدراكية والبصرية من وضوح الخط والتشكيل التي تؤثر في الفهم والقدرة الاستيعابية.	تهتم صناعة المعجم المدرسي بنوعية الورق وحجم الحرف وهندسة الصفحات، واستعمال الرسوم والترقيم لتسهيل الفهم والاستيعاب.

فهذه جملة من التّلاقي التي يُعطي كلّ منهما لمستعمِلِه في مجالات مختلفة، وما حصلنا عليه من هذه الموازنة؛ نسوقه في الاستنتاجات التّالية:

1-إنّ المعجم والقراءة ينطلق مستعملهما من سكون في البحث، ليتنشّط العقل في التّنقيب وطول النّظر عن المعلومات بنظرة متفحصة.

2-القراءة تعدّ محفزا معرفي لاستعمال المعجم، إذ ما يقرأه المتمدرس من نصوص مختلفة تضمّ مفرداتٍ لها موقعٌ في المعجم المدرسي، فحتما سيقود ذلك الاختلاف إليه، ليحصل على معاني المفردات الموجودة في تلك النّصوص.

3-يتكامل المعجم والقراءة باعتبارها ممارسةً على النّصوص في الوظيفة التّربوية، فالأوّل يسدّ الحاجة الفهمية للمتمدرس ويُسهم في تنمية الحصيلة اللّغوية، والثّانية توطّدها بفتح فضاء أرحب، تتلاقح فيه عدّة نصوص هي في أصل وضعها مدوّنة معجمية تنتظر الجرد والإحصاء.

4-المعجم والقراءة موردان للنّطق السّليم والشّكل الصّحيح، وثَبتٍ للمعلومات الصّرفية والنّحوية والدّلالية، إلاّ أنهما يختلفان في كون الأوّل حامل للمفردات وفق تسلسل تراتبي قائمة على ديمومة إلى أجل محدّد، والثّانية تَنهض بعدّة نصوص تتغيّر مع مرور الزّمن وفق مراد صاحب النّص والغرض الذي أُنتج من أجله.

5-المعنى الرّابط المحوري بين المعجم والقراءة، فالمعجم يقوم على عدّة سياقات تتجسّد فيها المعنى والقراءة هي المعزّزة لذلك، وبها يستطيع المتمدرس أن يأخذ فكرةً ليسهُل بحثُه في المعجم.

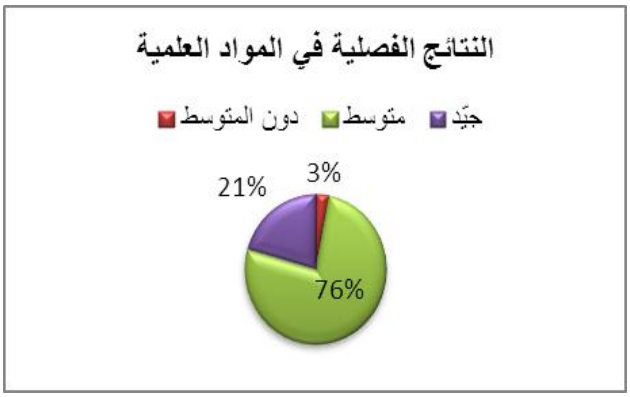
6-القراءة تولي اهتماما للوحدات المعجمية وترتب المحتوى التعليمي، والسهر على حسن الطباعة والإخراج ويقاطعه المعجم المدرسي في ذلك.

7-القراءة وسيلة بيداغوجية مُكمّلة للمنهج الدراسي ومُعزّز معرفي، والمعجم المدرسي يكفلهما لتحقيق الهدف التربوي.

8- وفي الأخير نستطيع أن نقول أنّ القراءة هي المساعدة للمعجم في تذليل الصّعاب على المتمدرس في ترويضه على البحث، وفي نفس الوقت تُسانده على معرفة المعاني باعتبارها تنطلق من عدّة شواهد ضميمة هيكل بنائي نصّي، تُشكل في ذاتها مدوّنة للمعجم.

المحور السادس: النتائج الفصلية في المواد العلمية

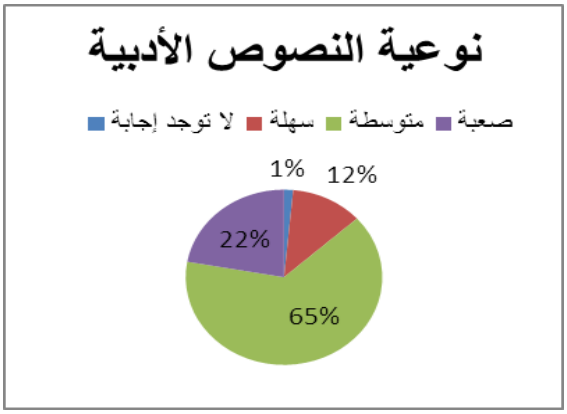
جيّد	متوسط	دون المتوسط
14	51	2
21%	76%	3%



نلاحظ أنّ معظم النتائج الفصلية في المواد الأدبية الذي يحصل عليها التلاميذ في المستويات الثلاث (السنة أولى ثانوي، والسنة الثانية ثانوي، والسنة الثالثة ثانوي) متوسطة بنسبة(76%)، والنتائج الإيجابية أو الجيّدة بنسبة (21%)، ودون المتوسط ضئيلة تكاد تنعدم بنسبة(3%)، نستدعي من المحور الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج جيدة، والتي تتركز على العمليات والطرائق التي تتطلب إعمال الفكر، وبعضها يشترط فِقها بالمصطلحات العلمية البسيطة والمركبة والمعقّدة، وهي المادّة المفرغة غالبا في القاموس المدرسي سندركها من المحاور الآتية-إن وجدت-.

المحور السابع: نوعية النصوص الأدبية المبرمجة في المواد الأدبية

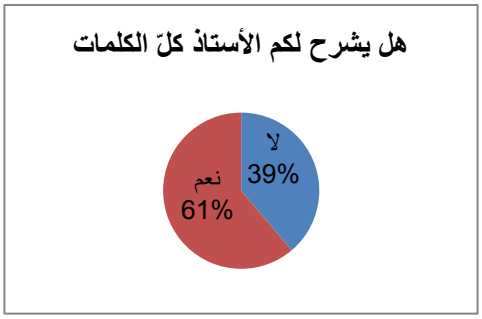
نوعية النصوص المبرمجة في المواد الأدبية			
صعبة	متوسطة	سهلة	لا توجد إجابة
15	43	8	1
22%	64%	12%	1%



نلاحظ أنّ نوعية النصوص الأدبية المقرّرة لهاته المستويات التعليمية متوسطة، من حيث مفرداتها وجملها وفقراتها بنسبة (64%) بتكرار 34، وتليها صعبة الفهم بنسبة (22%)، والسهلة لا تعدل سوى (12%) وأهملت إجابة واحدة، وأروم من ذلك تهيئة التلميذ للإجابة على باقي الأسئلة، لأنّنا إذا ذكرنا صعوبة في نصّ حتما تكون مفرداتها وتركيبها وينجلي الإشكال بالقاموس أو المعجم الذي له دور أساسي في "تنمية مهارات المتعلمين وفي تحصيل المعارف العلمية والثقافية، فهو من هذا المنظور مُكمّل للكتاب المدرسي وللعمل التربوي عموما في المدرسة...ويمثل أداة بيداغوجية لا تقلّ أهمية عن الوسائل التعليمية الأخرى"[1].

المحور الثامن: هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات في النصّ؟

هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات	
نعم	لا
41	26
61%	39%



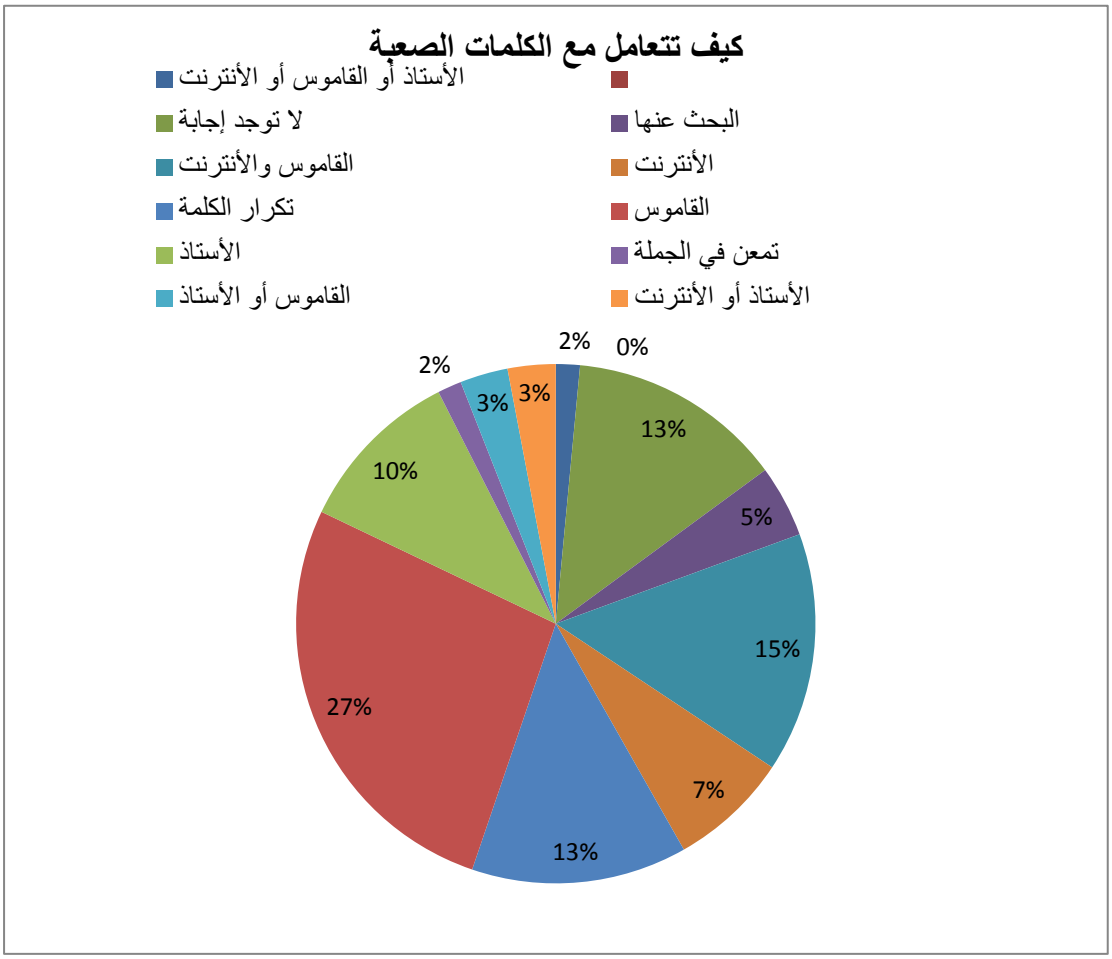
[1] مواصفات المعجم المدرسي، طاهر ميلة، مجلة اللّسانيات، ، ص21.

نلاحظ أنّ كثيرا من التلاميذ أقرّوا بشرح الأستاذ كلّ الكلمات التي توجد في النص بنسبة (61%)، عكس الفئة الأخرى بنسبة (39%) التي أقرت بالعدم، وإن كنّا نرى على حسب خبرتنا في التعلّم أنّ الأستاذ يركز على بعض الكلمات تماشيا مع المدّة المخصّص للدرس.

المحور التاسع: كيف تتعامل مع الكلمات الصعبة غير المفهومة؟

القاموس والأنترنت	البحث عنها	لا توجد إجابة	الأستاذ أو القاموس أو الأنترنت	المجموع
10	3	9	1	67
15%	4%	13%	1%	100%

الأستاذ أو الأنترنت	القاموس أو الأستاذ	التمعن في الجملة	الأستاذ	القاموس	تكرار الكلمة	الأنترنت
2	2	1	7	18	9	5
3%	3%	1%	10%	27%	13%	7%



نلاحظ أنّ الإجابات على هذا المحور قد تنوعت، إذ نزعت الفئة الكبيرة من المجموع الكليّ إلى اللّجوء للقاموس في حال الكلمات الصعبة بنسبة (27%)=تكرار 18، يليه الاختيار المزدوج (القاموس والأنترنت) بنسبة (15%)=تكرار 15، وما لفت الانتباه أنّ عددا من التلاميذ بنسبة (13%)=تكرار9 رأوا أنّ إدراك الكلمة الصعبة يتطلب التكرار للكلمة في النص ربما التمعن في التركيب أو مناسبة السياق، وأخذ اللّجوء إلى الأستاذ نسبة (10%) ، ثمّ جاءت الإجابات على التوالي: (الأنترنت بنسبة5%)، (البحث عنها بنسبة4%)، (القاموس أو الأستاذ، بنسبة3%)، (الأستاذ أو الأنترنت بنسبة3%)، (التمعن في الجملة بنسبة1%)، (الأستاذ أو القاموس أو الأنترنت بنسبة 1%)، في حين أنّ عددا من التلاميذ لم تكن لهم إجابة في المحور المتناول بنسبة (13%).

المستوى الثّاني: ثقافتهم المعجمية في الاستعمال

المحور الأول: هل تملك قاموسا مدرسيا؟

المحور الثاني: ما هو نوعه؟

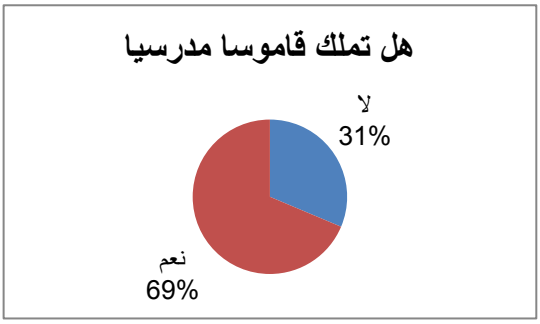
المحور الثالث: فيما تستعمل القاموس المدرسي؟

المحور الرابع: هل تعرف كيف تبحث في القاموس؟

المحور الخامس: ماذا تفضل في ترتيب الكلمات داخل القاموس؟ إذا كان الجواب الأول أو الثاني فعلّل أسباب اختيارك ؟

المحور الأول: هل تملك قاموسا مدرسيا؟

هل تملك قاموسا مدرسيا	
نعم	لا
46	21
69%	31%



نلاحظ أنّ ثلثي العينة يملكون المعجم المدرسي في منازلهم بنسبة (69%)، والثلث الآخر بنسبة (31%) لا يملكونه، وهي مؤشر إيجابي على امتلاك هذه الوسيلة التعليمية القديمة في شكلها وحديثة في شكلها ومضمونها، وهذا الضعف منوط بالتحفيز الأبوي على القراءة والاستعانة بالمعجم المدرسي، الذي يستدعي منهم:

1"- تشجيعه على القراءة والحث عليها، اجعله يعتاد أن يسأل بسهولة عن أيّ كلمة لا يعرفها أو إذا كان تغيّر مألوف عنده ابحثها معه لبضع ثوان إنها تفيده، حتّى من الأفضل أن تسأله ليشرح معاني بعض الكلمات التي يستعملها، ستندهش كم يكون متلهفا لكي يشرح لك ماذا تعني هذه الكلمات.

2-تأكد من أنّ لولدك قاموسا ملائما لعمره ومستوى صفه...من المهمّ أن تتذكّر أنّ القواميس ليست متشابهة.

3-شجع ولدك على قراءة القاموس...إن تصفح هذا الكتاب والقراءة فيه من مكان إلى آخر قد يفيده كثيرا، ويعتبر تجربة قيمة لتنمية عادة حسنة ويعقب [المؤلفون قائلين]: معظم الكبار لا يعرفون المعلومات الوافرة التي يمكن إيجادها في القاموس، فبالإضافة إلى المفردات ومعانيها، يتضمّن الاختصارات ورموزها...وجداول التهجئة، وقواعد اللفظ والترقيم...اكتب يوميا ببساطة وعلى بطاقة كلمة يمكن أن تثير الاهتمام لديه، ودعه يبحث عنها في القاموس، ليحصل على معانيها المتعددة ثمّ يستعملها حسب إمكاناته خلال النهار في المدرسة وفي المنزل، يمكنك البدء

بكلمات سهلة ثمّ بالتدريج تنتقل إلى نوع آخر من الكلمات، حتى تصل بعد أسابيع إلى كلمات تثير التّحدّي في صعوبتها "[1].

المحور الثاني: ما هو نوعه؟

أ1-معجم عربي

أ2-معجم فرنسي

أ3-معجم إنجليزي

أ4-معجم عربي فرنسي أو فرنسي عربي

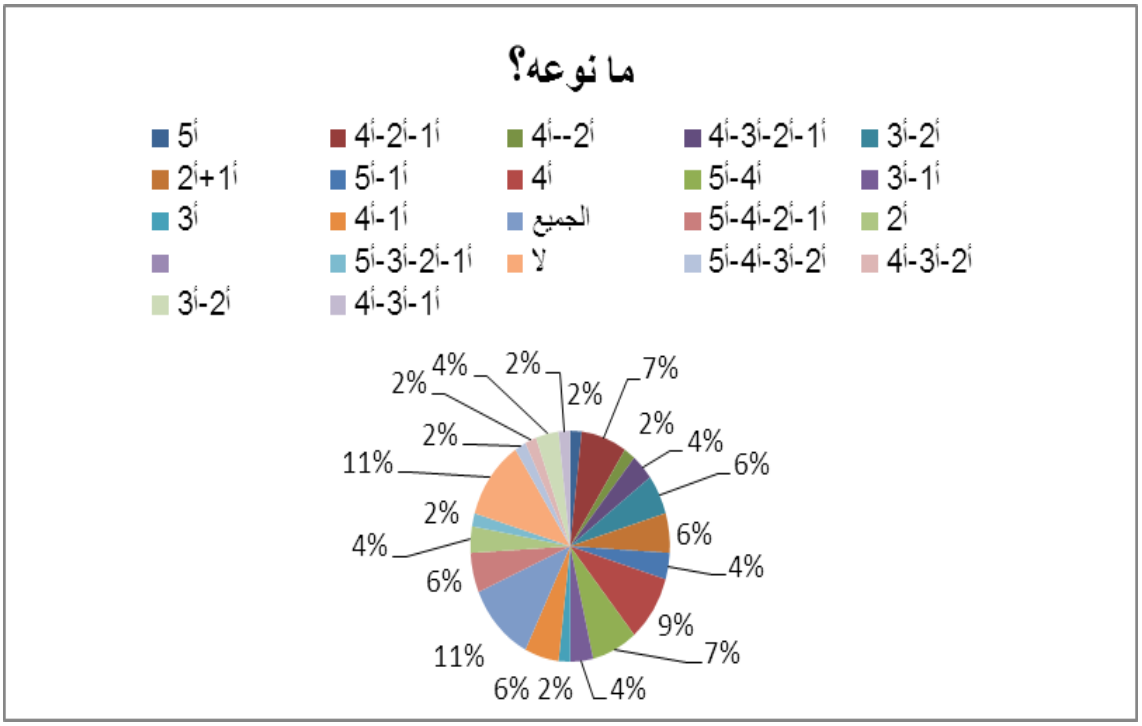
أ5-معجم عربي إنجليزي أو إنجليزي عربي

أ1-أ3-أ4	أ2-أ3	أ2-أ3-أ4	أ2-أ3-أ4-أ5	لا	أ1-أ2-أ3-أ5	أ2
1	2	1	1	6	1	2
2%	4%	2%	2%	11%	2%	4%

أ1-أ2-أ4-أ5	الجميع	أ1-أ4	أ3	أ1-أ3	أ4-أ5	أ4	أ1-أ5
3	6	3	1	2	4	5	2
6%	11%	6%	2%	4%	8%	9%	4%

أ1+أ2	أ2-أ3	أ1-أ2-أ3-أ4	أ2--أ4	أ1-أ2-أ4	أ5
3	3	2	1	4	1
6%	6%	4%	2%	8%	2%

[1] مجموعة من المؤلفين الأمريكيين، ساعد ولدك لكي ينجح في المدرسة، ص15-ص115.



نلاحظ تنوّعا للمعاجم التي يملكها التلاميذ التي تعدّت الواحد لدى التلميذ، فنجد من حظي بهم جميعا (أ1-أ2-أ3-أ4-أ5) بنسبة (11%)، ومثلها امتنعت عن الإجابة، يليها في النسبة الأكثر امتلاكا (أ4) بنسبة (9%)، وتقربها في النسبة المعاجم الآتية على التوالي: (أ1-أ2-أ4)،(أ4-أ5) نسبة (8%)، تتبعها في النسبة المعاجم الآتية:(أ1-أ2-أ4-أ5، (أ1-أ4)، (أ1+أ2)،(أ2-أ3) بنسبة(6%) ، والباقي بنسب متتابعة أقلّها ((1%).

ومن الأمور التي نستشفها من خلال الملاحظات التي ذُكرت آنفا متعلقة بنوعية المعجم المدرسي المقتنى من لدن التلاميذ:

1-الفئة التي تحوز جميع المعاجم يبرز تميّزها ووعيها بالمعجم وضرورته في حياة التلميذ، سواء أحادي اللّغة أو الثنائي.

2-الفئة التي تحظى بنسبة أقلّ من الأولى اكتفت بالمعجم العربي الفرنسي أو فرنسي عربي، دلّ على النهج للتخصّص العلمي الذي يبحث عن ترجمة مصطلح علمي أو تذليل صعوبات التي تعترضه في المقياس الأجنبي.

3-المعجم الفرنسي أكثر وجودا بين المعاجم من المعجم العربي، وهذا دليل على البيئة اللّغوية والمناهج المتعامل بها في البرنامج، وكذلك طبيعة التخصّص ويتبعها المعجم الإنجليزي.

4-امتلاك التلاميذ للمعجم العربي بنسبة (42%) من المجموع الكلي دليل على الحسّ اللّغوي لدى التلاميذ في التعامل مع الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم، تحتاج فقط إلى توجيه منظّم حسب الأهمية والملائمة للمستوى.

هذا الوجود المكثّف للمعاجم بشتى الأنواع إيجابي، لكن لماذا نحصي الركود في العربية وتعليمية اللّغات، مالا بدّ منه أن ننجز معاجم عربية تعليمية ومعاجم لغات تستوفي الشروط اللازمة الملمة في تعليمية اللّغة، تتميّز "بتجانس في النظام التواصلي، في السنن والقواعد بين الباثّ والمتلقي، إذ لا بدّ من أن تكون لغة مشتركة بين المعلّم (المعجم) والمتعلم (الفئة المستهدفة)، لكي تحدث استجابة ملائمة لعملية التعلّم(البحث في المعجم)، فيكتسب بذلك المتعلّم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي"[1]. وقد تصوّر لنا بلقاسم اليوبي في مقالة وسمها بـ: -«بناء المعجم وتدريس اللّغات»، "ملامح مشروع بناء معجم لتدريس اللّغة العربية وغيرها من اللّغات يركز في فلسفته على:

-ما هو ثقافي لغوي: فيما يتعلّق بالمادّة المتعلمة (المعروضة-المقترحة).

-ما هو نفسي واجتماعي: فيما يتعلّق بتكييف واختيار المادّة المتعلّمة مع الجمهور الهدف.

-ما هو بيداغوجي تفاعلي: وهو يتعلّق بالنظام الآلي المعتمد لتسهيل الفعل البيداغوجي، وإغناء العمل التعلّمي"[2].

المحور الثالث:فيما يستعمل القاموس المدرسي

أ1-معرفة الشكل الصحيح للكلمة

أ2-شرح الكلمات الصعبة

أ3-معرفة معاني الكلمات المحتملة

---

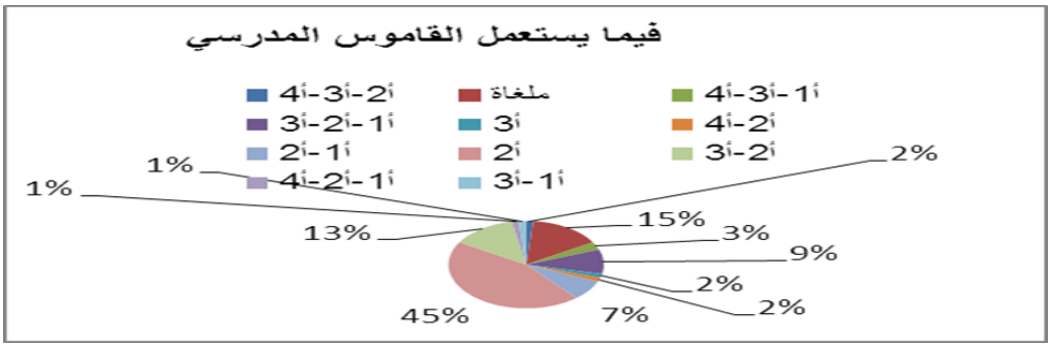
[1] دراسات في اللّسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللّغات)، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص2009، ص54.

[2] بناء المعجم وتدريس اللّغات، بلقاسم اليوبي، اللّسان العربي، ص4.

أ4-تركيبالجمل

أ3	أ1-أ2-أ3	أ1-أ3-أ4	ملغاة	أ2-أ3-أ4
1	6	2	10	1
1%	9%	3%	15%	1%

أ1-أ3	أ1-أ2-أ4	أ2-أ3	أ2	أ1-أ2	أ2-أ4
1	1	9	30	5	1
1%	1%	13%	45%	7%	1%



نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ يدنو من نصف عدد العينة قد رأوا في القاموس أو المعجم مظنّة لشرح الكلمات الصعبة بنسبة(30%) وتكرار (30)، والبعض رأوا فيه شرحا للكلمات الصعبة ومعرفة معاني الكلمات المحتملة بنسبة (13%)، ونسبة ترى أنّ القاموس يستعمل لمعرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح للكلمات الصعبة ومعرفة معاني الكلمات المحتملة، وهناك من يستعمل القاموس في معرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح الكلمات الصعبة بنسبة (6%). وبعض الاختيارات الأخرى التي لم تتعد نسبة (1%)، نحو: (معرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح الكلمات الصعبة وتركيب الجمل)، و(شرح الكلمات الصعبة ومعرفة معاني الكلمات المحتملة وتركيب الجمل)،...وما بقي بنسبة(10%) لم تجب على السؤال، وهذا دليل على التوسع المعجمي لدى التلاميذ إذا وازنها "بدراسة ميدانية قام بها باحث على مجموعة من

طلاب اللّغة العربية ودارسيها في سنوات دراسية مختلفة في كليتي دار العلوم والآداب بجامعة القاهرة، وجد حوالي(50%) من العينة يرون أنّ الهدف الأول من استخدامهم للمعجم هو معرفة معنى الكلمة (المدخل)، وجاءت الأهداف الأخرى مرتبة كالتالي: معرفة ضبط الكلمة، فتحديد هجاء الكلمة ثمّ تحديد الأصل الاشتقاقي للكلمة"[1].

إذن، لو جمعنا كلّ الاختيارات بصفة كلية لشمل كلّ الوظائف التي يراد بها من القاموس والأهمية التي يؤديها في الجانب التعليمي، نحو:

1-إنّ شكل الكلمة أو رسمها الصّحيح له فائدة في توجيه التلميذ في مشواره الدّراسي، وهذا ما يوفّره المعجم ويحرص عليه بالطّرق المتاحة؛ لكونه" مَظنّة من مظانِّ الإجابة على كيفية كتابة الكلمة"[2]، لأنّ المتمدرس قد تستوقفه معاني مغلوطة، نتيجة استعمال حركة مكان أخرى في الكلمة[3]، ربما أُوردت غُفلا من بعض الخاصّة، فجاءت في سياق المقرّر الدّراسي أو في التّواصل الاجتماعي، فيفصل المعجم هذا الإشكال بتحديد الرّسم الصّحيح، وخير مثال يُجلي هذه الأهمية؛ ما أورده كمال بشر، فيقول: "(خِطّة) بالكسر وخُطّة بالضَّم ؛ إذ تُستعملان لمعنى واحد، عند العامّة وبعض الخاصّة، في حين أنّ الكلمتين مختلفتان في الوزن والمعنى بسبب اختلاف الحركتين، فالخِطّة بالكسر ذات دلالة ماديّة؛ إذ تعني المكان الذي يحفظه الإنسان لنفسه ولغيره، أو المكان المختَطّ للعمارة والبناء، جمعها خِطط بالكسر، أمّا (خُطّة) بالضّم فهي دلالة معنوية؛ إذ تعني النّظام الّذي يضعه الإنسان لنفسه أو أولو الأمر لمشاريع

[1] المعجم العربي بين يديك (دراسة في اختيار المداخل وشرحها)، عمرو محمد فرج مدكور، مجلة مصطلحيات، العدد السابع، محرّم 1436هـ-دجنبر2014/، ص159.

[2]اللّغة العربية (معناها و مبناها)، تمّام حسّان، ص328.

[3]إنّ الشّكل عمل تربوي جادّ، تظهر أهميته عند الحديث عن الكلمات التي تتوفّر على أكثر من صِيغة، وتحتمل أكثر من شكل وضبط بالحركات،[فأدركت المعاجم عامّة والمعاجم العربية خاصّة لهذه الوسيلة التّعليمية، وجعلت منها معيارا في ضبط مادّتها] "ينظر: تاريخ المعجم العربي بين النّشأة والتّطور، ابن حويلي الأخضر ميداني، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2009م،

مستقبلية يُرجى إنجازها، و جمعها خُطط بالضَّم "[1].

فهذا غيض من فيض كلمات تدور على الألسن، و هي في الحقيقة تحتاج إلى إعادة نظر فنعود إلى المعجم، إذ به مَظنّة الصّحة لبنية الكلمة وشكلها ثمّ معناها. أمّا الجانب من أهميّة المعجم فهو إعطاء معلومات دقيقة حول كيفيّة النّطق السّليم للكلمة باتباع معايير مُتواضع عليها، حتّى لا يجد طالبها عنتا في الفهم أو الأخذ بعلّة، لأنّ "النّطق له مواصفات يتّصف بها حتّى يؤدّي الهدف أداءً دقيقا، حيث أنّ أيَّ تغيير في النّطق يؤدي إلى تغيُّر المعنى"[2].

2- كما "يُسهم في إثراء المتعلِّم اللّغوية خاصّة إذا كان زاخرا بالمفردات والتّراكيب اللّغوية المختلفة، فهو وسيلة تعليم وتثقيف في تطوّر مستمرّ"[3].ومزاياه في هذا المِضمار تفوق ما نتصوّره لعظم مكانته بين التّآليف.

3- الوقوف على المعنى الدّقيق للمفردة وما يتفرّع عنها من معان، إذ "المعنى أو المعاني تطرأ عليها تبدّلات أو تغيّرات وهذه التبدّلات تأخذ أشكالا عدّة، من هنا يستعصي على المعجمي اختيار المعنى دون سواه ويقف على علاقته بالمعاني الأخرى، وبأيّ كيفٍ رجّح معنى على آخر"[4]، وبعد مراحل عويصة "تستقرّ المعاني المعجميّة المتنوّعة التي تقدّم للأسماء والأفعال شرحا لدلالاتها، بكلّ ما هو مُتاح من وسائل التّحديد "[5]، فيحصل على المعنى المركزي الحقيقي ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى " ذكر معانيها المتعدّدة التي تصلح كلّ منها لسياق معيّن"[6] التي يحتمل أن تكون في نصوص متوقعة.

---

[1] ينظر: اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار الغريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1999م، ص182.

[2] اللّغة العربية أداءً و نُطقاً و إملاءً و كتابةً، فخري محمد صالح، مطابع الوفاء المنصورة، ص40.

[3] اتجاهات متعلّمي اللّغة العربية غير النّاطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النّشوان، مجلة أمّ القرى لعلوم الشّريعة و اللّغة العربية و آدابها، ج18، ع38، 1427هـ، ص516.

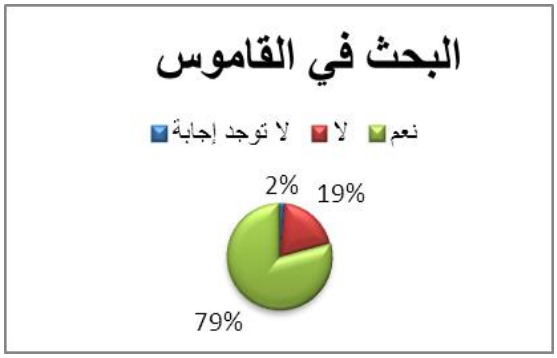
[4] العلاقات الدّلالية والتّراث البلاغي العربي(دراسة تطبيقيّة)، عبد الواحد حسن الشّيخ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّي، ط1، 1419هـ-1999م، ص8-ص10.

[5] مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، دار قباء للنّشر والتوزيع، القاهرة، ص115.

[6] ينظر:ص328.

المحور الرابع: هل تعرف كيف تبحث القاموس المدرسي؟

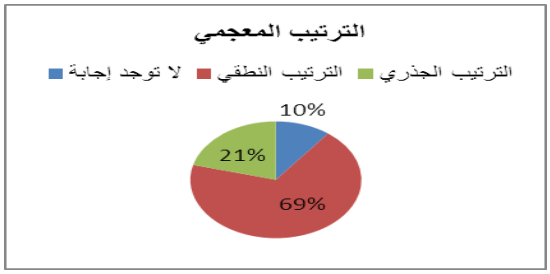
هل تعرف كيف تبحث في القاموس		
نعم	لا	لا توجد إجابة
53	13	1
79%	19%	1%



نلاحظ أنّ معظم التلاميذ في المستويات التلاميذ، العلمية والأدبية، يعرفون كيف يتعاملون مع القاموس بنسبة(79%)= 53 تكرارا، والذين لا يعرفون البحث في المعجم أو القاموس بنسبة(19%)، فهذا مؤشر إيجابي على ذيوع الثقافية المعجمية في الجوّ المدرسي من هذه المنطقة، إلاّ ما نوقن به أنّهم يدركونها ناقصة خاصّة إذا علمنا التداخل بين الترتيب الخارجي والداخلي، لأنّ "المعجم[القاموس] ليس موضوعا متسلسل الأفكار متماسك الأجزاء أو العناصر، وإنّما هناك مفردات مختلفة من حيث مفاهيمها ومدلولاتها، لا يربط بينها إلاّ المنهج الذي اتبع في ترتيبها أو تفسيرها وتوضيحها، وحتّى لو كان هناك معنى عام يربط بينها كما هو الحال في المعاجم المعنوية أو الموضوعية، فليس هناك أيّ تسلسل منطقي في ترتيبها وفي تتبع معانيها، يدفع العقل للكشف ويحثّ النفس على التتبع ويحرّك المشاعر، فتتأثر وتتحفّز وتتهيأ بعد انتهاء كلّ جزء للذي يليه...فالمبادرة للفحص الدقيق عن المفردة واستدعائها للخدمة عاملان مهمّان يساعدان على ترسيخها في الذهن".[1]

المحور الخامس: ماذا تفضّل في ترتيب الكلمات داخل القاموس؟

الترتيب الجذري	الترتيب النطقي	لا توجد إجابة
14	46	7
21%	69%	10%



[1] الحصيلة اللّغوية(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص198.

بعد تقديم تعريفين للترتيبين مع التمثيل لاحظنا أنّ معظم التلاميذ آثروا الترتيب النطقي بنسبة(69%)، ولم يحظ الترتيب الجذري سوى نسبة (21%)، ولم يجب على السؤال بعض التلاميذ بنسبة (10%).ومن الأسباب العينة المتفقة عليها في اختيار:

1-المنهج النطقي:

أ-أنّه فيه سهولة لإدراك الكلمة كما هي موجودة في النص، ويقدر التلميذ مهما كان مستواه أن يتعامل معها ويربح كثيرا من الوقت.

ب-عدم اختيار المنهج الجذري لعسر البحث فيه، لأنّ كثيرا من الكلمات يصعب معرفة أصلها.

ج-لأنّ معظم الكلمات الصعبة تكون موجودة في القاموس حسب حروفها الأولى من (أ-ي).

د-سرعة وجود مرادفات الكلمة.

2-المنهج الجذري:

أ-يجعلك تتعرّف على مشتقات الجذر ومعرفة معناها، وكونه سهل ومعتاد.

ب-التمرن على أصل الكلمة.

نلاحظ أنّ التلاميذ لهم وعي معجمي في معرفة الترتيبين المعمول بهما في القاموس، فكانت إجابات وجيهة ومقنعة، سواء للمنتصرين للمنهج الأول على أنّه يوفر لنا السهولة وربح الوقت ويتماشى مع ترتيب الحروف الهجائية، ورفض المنهج الثاني لعسر ردّ الكلمات إلى أصولها، أمّا الذين اختاروا المنهج الجذري فأدركوا ماهيته وفضلها في العربية التي تقوم على الجذر ملحقا بمشتقاته، فهل نذعن للموازنة واختيار المعني بالأمر أم نفرض عليه المنهج العلمي، الذي يحمل فوائد لصالحه اللّغوي وندعه يتمرّن عليه فيألفه حسب مراحل توافقية؟

أكيد رفضوا اختيار المنهج النطقي لعدم وجود توازن بين المداخل التي يستبد به بعض الحروف على حساب أخرى حسب الدراسة الموازنة التي قام بها أحد الباحثين، نأخذ منها عينة لننظر المنهج المناسب تقديمه كبديل مناسب ترضى به الفئة المستهدفة على النحو الآتي:

الحروف	الرائد=1637ص	الوسيط=1067ص
أ	295	35
ب	51	46
ت	131	12
ث	12	10
ج	46	48
ح	65	62
خ	50	54
د	37	41
ذ	13	11
ر	61	68
ز	28	24
س	63	58
ش	50	36
ص	36	27
ض	18	17

ط	26	26
ظ	5	4
ع	64	73
غ	33	28
ف	46	39
ق	75	62
ك	49	38
ل	43	42
م	156	44
ن	80	73
ه	40	37
و	48	57
ي	7	5

نلاحظ أنّ الخلل الواقع ليس في عدد الصفحات الكلية، التي تتساوى لحدّ كبير بقدر مع التوازن كمّي للمداخل المفردة، التي تستبد بها الواحدة على الأخرى لكن الأكيد، هذا الاختيار دليل على حجية ضدّ ما خرجنا به في الجانب النظري الذي يخصّ الترتيب الخارجي وأهمّ مناهجه، الذي يؤثروا المنهج الجذري المطعم بالمنهج النّطقي وذلك لعدّة أسباب:

1-"إنّ الذي يستعرض محتوى المعجمات التي تستهدف التبسيط وتُرتب مداخلها حسب اللّفظ المنطوق يلحظ أنّ «الألف والتاء والميم»، وهي المزيدات الأوائلية التي تُلحق بالمشتقات والتصاريف تؤلّف أكثر من ثلث مادّة المعجم فيها، بينما لا تؤلّف مادّة هذه الأحرف في المعدّل سوى 13/1 (جزء من ثلاثة عشر) من المحتوى الكلّي في المعاجم الأصولية...ولو نستغلّ الفرق بين الثلث والجزء على ثلاثة عشر من المحتوى، وهو حوالي (4/1) ربع صفحات

في استغراق المشكل معلولا أو ناقصا أو مدغما أو مقلوبا، ممّا قد يستغلق على الباحث العادي، مدرجا في موقعه ألفبائيا ومُحالا إلى مجرّده، لكان لنا في ذلك حلّ عملي أمثل لهذه القضية يوفّق بين الترتيب حسب الأصل والترتيب حسب المزيدات، ويُحقّق لنا التيسير والتوفير والترابط العضوي في آن واحد"[1].

2-"وقد دلّت التجربة على أنّ الترتيب الألفبائي الذي يضع الجذر بين قوسين بعد كلّ مدخل هو أصلح وأنسب للمتعلمين، أمّا الترتيب الجذري الذي تدرج فيه مشتقات كلّ جذر وفقا لنظام معلوم، فهو أكثر نفعا للمتقدّمين من دارسي اللّغة وطلابها"[2].

إذن، الخليق بالاختيار أن يُقترح هذا المنهج التوافقي لينظره المستهدف بالقاموس أو المعجم، والأمر إذا شاع قُبِل لننصف كلا المنهجين ونخدم العربية ولا نتعدّى خصوصيتها، ممّا ينعكس سلبا على استعمالها الحقيق والصحيح.

[1] في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع النّدوة المئويّة بتونس، ص632-ص633.

[2] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، ص65.

المستوى الثالث: ثقافتهم المعجمية في طرق الشرح الأساسية والمساعدة

المحور الأول: أ عندك فكرة عن طرق شرح الكلمات في القاموس المدرسي؟

.المحور الثاني: ماذا تفضل في شرح الكلمة؟ لك الاختيار أكثر من عنصر

:المحور الثالث: اختر التعريف الأفضل في شرح الكلمات الآتية

المحور الرابع: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم في الأمثلة الآتية؟

المحور الخامس: ما الفرق بين الطائرين من خلال تعريفهما؟ وفيما يتفقان؟

المحور السادس: ماذا تفضل في توضيح الكلمة الموجود في القاموس؟

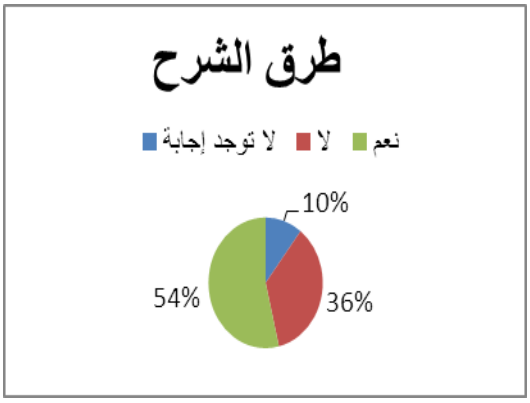
المحور السابع: هل تُفضّل الصور والرسوم في القاموس المدرسي؟

المحور الثامن: هل ترغب أن تكون الصورة مركبة كما هي موجودة في النصّوص، أي فيها أكثر من شكل أو مفردة بسيطة؟

المحور التاسع: تريد أن تكون الصور في القاموس ملونة أو رسوم توضيحية خالية من الألوان؟

المحور الأوّل: أعندك فكرة عن طرق الشرح في القاموس المدرسي

أعندك فكرة عن طرق الشرح في القاموس		
نعم	لا	لا توجد إجابة
36	24	7
54%	36%	10%



نلاحظ أنّ أكثر من نصف العينة لهم فكرة عن طرق الشرح أو الوسائل التوضيحية، بسبة (54%)، ولا تعرفها فئة أخرى بنسبة(36%)، ولم يجب عن السؤال سبعة تلاميذ بنسبة (10%)، لكن ما ندلّل عليه أنّ هذه المعرفة السطحية غير مفصلة تُحال فيها المضامين عن الوسم التي ينتمي إليه، لأنّ طرق الشرح مفصلة معقدة تغيب عن الدارس والمتعلم المتقدّم، إلاّ المتمرّس في المجال والمطلّع في التّخصص.

المحور الثاني: ماذا تفضل في شرح الكلمة؟ لك الاختيار أكثر من عنصر.

أ1-آية قرأنية.

أ2-حديث نبوي شريف.

أ3-بيت شعري

أ4-مثل

أ5-حكمة.

أ6-جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة.

أ7-جملة بسيطة.

أ7	أ1-أ2-أ5-أ7	أ4-أ5	أ1-أ2-أ3-أ4	أ1-أ4-أ5	أ1-أ4	أ1-أ2-أ3
2	2	1	1	1	2	2
3%	3%	1%	1%	1%	3%	3%

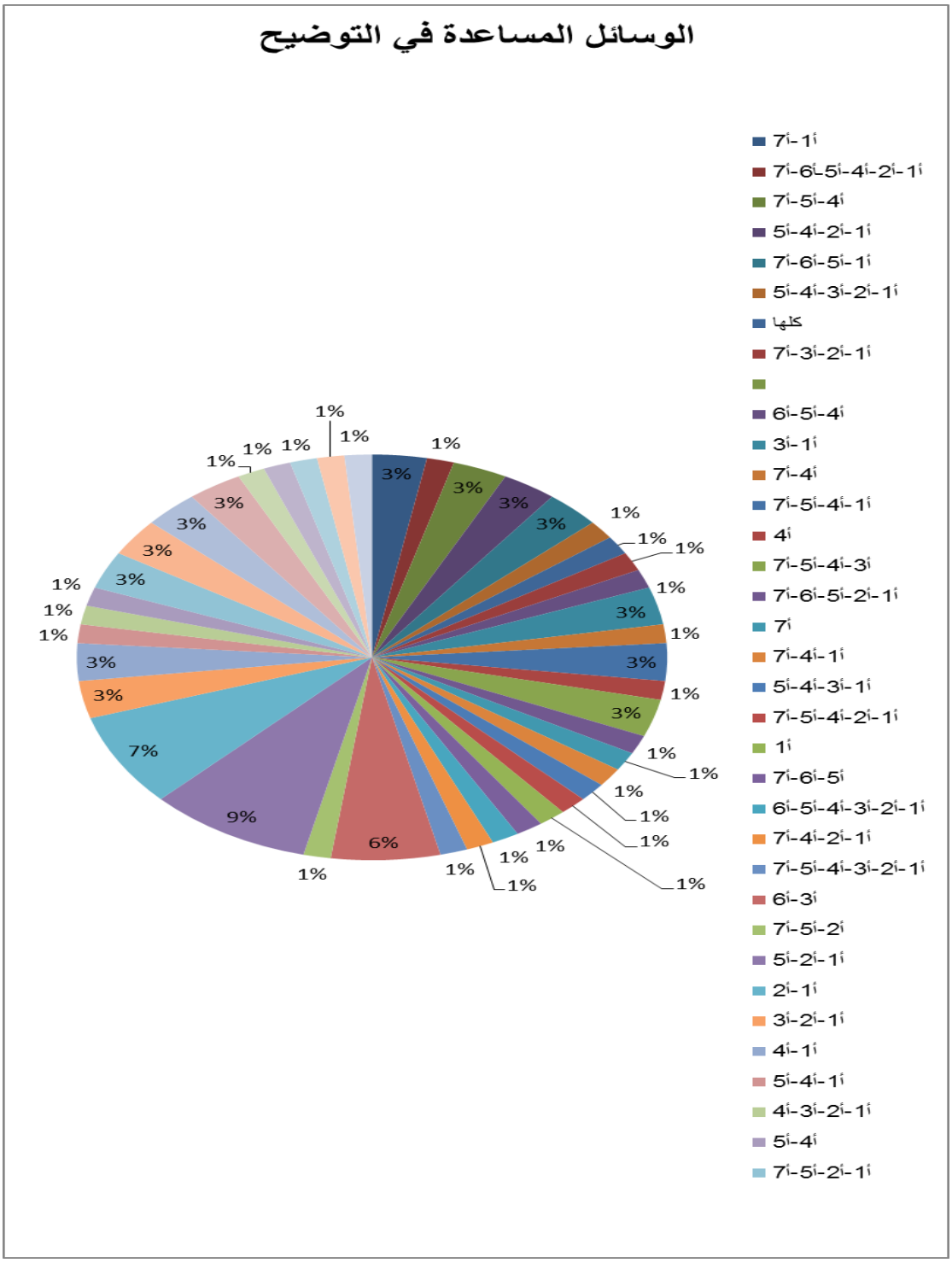
أ5-أ6-أ7	أ1	أ1-أ2-أ4-أ5-أ7	أ1-أ3-أ4-أ5	أ1-أ4-أ7	أ7	أ1-أ2-أ5-أ6-أ7
1	1	1	1	1	1	1
1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

لا توجد إجابة	أ1-أ2-أ4	أ5-أ7	أ1-أ5	أ3-أ4	أ6-أ7	أ3
1	1	1	1	1	2	2
1%	1%	1%	1%	1%	3%	3%

أ3-أ4-أ5-أ7	أ4	أ1-أ4-أ5-أ7	أ4-أ7	أ1-أ3	أ4-أ5-أ6
2	1	2	1	2	1
3%	1%	3%	1%	3%	1%

أ1-أ2-أ3-أ7	كلها	أ1-أ2-أ3-أ4-أ5	أ1-أ5-أ6-أ7	أ1-أ2-أ4-أ5	أ4-أ5-أ7	أ1-أ2-أ4-أ5-أ6-أ	أ1-أ7
1	1	1	2	2	2	1	2
1%	1%	1%	3%	3%	3%	1%	3%

أ1-أ2	أ1-أ2-أ5	أ2-أ5-أ7	أ3-أ6	أ1-أ2-أ3-أ4-أ5-	أ1-أ2-أ4-أ7	أ1-أ2-أ3-أ4-أ5-أ
5	6	1	4	1	1	1
7%	9%	1%	6%	1%	1%	1%


الوسائل المساعدة في التوضيح
7أ-1أ
7أ-6أ-5أ-4أ-2أ-1أ
7أ-5أ-4أ
5أ-4أ-2أ-1أ
7أ-6أ-5أ-1أ
5أ-4أ-3أ-2أ-1أ
كلها
7أ-3أ-2أ-1أ
6أ-5أ-4أ
3أ-1أ
7أ-4أ
7أ-5أ-4أ-1أ
4أ
7أ-5أ-4أ-3أ
7أ-6أ-5أ-2أ-1أ
7أ
7أ-4أ-1أ
5أ-4أ-3أ-1أ
7أ-5أ-4أ-2أ-1أ
1أ
7أ-6أ-5أ
6أ-5أ-4أ-3أ-2أ-1أ
7أ-4أ-2أ-1أ
7أ-5أ-4أ-3أ-2أ-1أ
6أ-3أ
7أ-5أ-2أ
5أ-2أ-1أ
2أ-1أ
3أ-2أ-1أ
4أ-1أ
5أ-4أ-1أ
4أ-3أ-2أ-1أ
5أ-4أ
7أ-5أ-2أ-1أ

نلاحظ أنّ التلاميذ تمايزوا في اختيار الشاهد التوضيحي المستعمل في المعجم المدرسي بنسب متقاربة، فالنسبة الكبيرة التي تقدر بـ(9%) بمعدل 6 تكرارات آثرت القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والحكمة، والنسبة القريبة منها التي تقدّر بـ: (7%) بمعدّل 5 تكرارات نزعت إلى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، و (6%) اختارت البيت الشعري، و الجملة المأخوذة من النص الأدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة، و جزء من الباقي تقاسمت نسبة (2%)، فجاءت الإجابات على النحو الآتي: (الآية القرآنية، والحديث النبوي الشريف، والمثل والحكمة)، (الآية القرآنية والحديث النبوي الشريف والبيت الشعري)، (مثل والحكمة والجملة البسيطة)، (الآية القرآنية والبيت الشعري)، (البيت الشعري والمثل والحكمة والجملة البسيطة)، (الآية القرآنية والحكمة والجملة البسيطة وجملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة).

والنسب التي بقيت لم تتعد (1%) تنوعت اختياراتها، نحو: (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، بيت شعري، مثل، حكمة، جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة)، (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، بيت شعري، مثل)، (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، مثل، جملة بسيطة)، كذلك من نفس النسبة نجد من اكتفى باختيار واحد، نحو: الآية القرآنية، الجملة البسيطة)، (البيت الشعري)، (المثل)،...

وهذه الاختيارات لها دافع تعليمي يريد التلميذ أن يعبّر عنه، ليجسّد احتياجاته الدراسية وميوله الثقافية نوضّحها في سياق أهمية الشاهد التوضيحي في العناصر الآتية:

1-القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ركنا العقيدة والترسيخ الديني يصلح استعمالهما في كلّ زمان ومكان، إذ جاء بعربية فصيحة سلسة نافذة للأفهام.

2-البيت الشعري محور التقاء بين المادة الأدبية والمعجم، الذي يقدّم إضافة لتوضيح كلماتها الصعبة، خاصّة في العصور المتقدّمة وحتى الحديثة.

3-المثل والحكمة للصيغة المستعملة الحاملة للتشويق وروح الدعابة، والرسالة الإرشادية.

4-والجملة المأخوذة من نص نثري للتآلف المنطقي أو الآلي، خاصّة إذا كانت مضمنة في المعجم المدرسي، وتتقاطع مع الجملة البسيطة أو المصنوعة، "كون الأولى لها طابع اقتباسي

تؤدي وظيفة التوثيق والاستشهاد"[1]، و "يعبّر عن الخواص اللّغوية لعصره، ممّا يزيد صدق دلالتها وقوة الاعتداد به"[2]، والثاني يتدخل فيه العجمي لتبيان الاستعمال العادي للفظ ومعناها ليقرّبه للفهم.

5-وجود فعلي للشاهد في حياة التلميذ، على اختلاف التخصّص ممّا يعطينا فكرة على الاعتناء به وتتبع مقاييس علمية لاختياره.

الأسباب:

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
القرآن	-يفهمه كلّ الناس، -صادق ودليل قاطع -وهو مطهر للقلوب -يفسر ويسّهّل -الاستفادة منه، وأنّ الكلمة تشرح فيه جيّدا. -للتأكد والفهم -يأنس لها الإنسان ويرتاح. -مقدّس ولا يحتمل الخطأ. -أكثر وضوحا وبيانا. -أعظم مثال في لغتنا العربية. -يسهل الشرح. -أكثر إفهاما -أفضل مرجعا. -فهمه. -وضوح المعاني والبساطة. -لتطابقها مع الواقع -معرفة المعنى الحقيقي للكلمة.	22	33%

[1] التعريف القاموسي، الحبيب النصراوي، ص119.

[2] المعجم التاريخي ،محمد حسن عبد العزيز، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة،ط1، 1429هـ-2008م، ص150.

نلاحظ من الجدول أنّ الآية القرآنية وردت بتكرارات أكبر في ذكر أسباب اختيار الشواهد المقترحة بنسبة (33%)، فتنوعت على عدّة مستويات، منها المستوى التوضيحي أو الفهم وتحديد المعاني ، والمستوى العاطفي الديني التي تسكن إليه النفس، والتعليل ينمّ عن صدق التعبير في إبداء الرأي، إذ القرآن الكريم لسان عربي مبين، "أكسبها خلودا وجاذبية وروعة، تفرّدت بها سائر اللّغات، ذلك أنّه حفظها بفضله في أرقى صورة للّغة وأدقّ وضعية للأداء من حيث الأصوات والتراكيب"[1].

الشّاهد	السبب	التكرار	النسبة
الحديث النبوي الشريف	–نفهم المعنى المراد منه. –لفهمه فهما صحيحا –مقدّس يسهل الشرح وأكثر إفهاما. –خير دليل –يبين لنا العبر. –صادق ودليل قاطع يسهل المعاني، للتأكد والفهم	11	16%

نلاحظ أنّ الحديث النبوي الشريف احتلّ المرتبة الثانية في تكرار وجوده بين أسباب الاختيار بنسبة (16%)، إذ أرجع التلاميذ ذلك إلى قداسته وصدقية دلالته ومظانّ العبر، وله أسلوب في الشرح يُبين عن المعاني بيسر. هذا أكيد فقد حاز النبيّ صلّ الله عليه وسلم جوامع الكلم، ودعا جميع الطوائف على اختلاف مستوياتهم.

[1] محاضرات في قضايا المعجم العربي و علاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، ص21.

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
البيت الشعري	-لأنّ البيت الشعري في بعض الأحيان يحتوي على مفاهيم وكلمات صعبة. -يسهل علينا الفهم -لأنّه صعب خاصّة في العصر الجاهلي.	3	4%

قد ورد الشاهد التوضيحي (البيت الشعري) بمعدل تكرار 3 في أسباب العينة، إذ عُدّ من الدروس العصية على الفهم -وقد أشرنا إليها في محور: (المشكل التي تعترض التلميذ في المواد الأدبية)-خاصّة قصائد العصر الجاهلي، تضمينها في المعجم المدرسي مزية تعليمية لزيادة الشرح والتفصيل.

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
المثل	-نستعمله في الحياة اليومية -لكي يفهم المعنى -يسهل الفهم -يعلمنا كيفية العمل -تقريب الاستعمال -دليل قاطع	7	10%

نلاحظ أنّ المثل قد تصدّر الترتيب على حساب البيت الشعري، بمعدّل تكرار 7 نسبة (33%) في أسباب الاختيار للشواهد التوضيحية، إذ علّلت العينة بألفاظ دالّة على الخصوصية التعليمية للمثل وتوظيفه، تتعلّق بدوران المثل في الاستعمال اليومي الذي درجت

عليه البيئة المحلية أو في المقرّرات الدراسية، والتحفيز العملي للتلميذ والإفهام وتقريب الاستعمال.

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
الحكمة	-أخذ حكمة. -الاستفادة منها -للعبر وسهلة الفهم -أكثر إفهاما -تفهم المعنى المراد منها	5	7%

نلاحظ أنّ الحكمة وقع الاختيار عليها بمعدل تكرار= 5، مرجعين ذلك إلى تسهيل الفهم وأخذ العبر، مع العلم أنّها كذلك لمضامينها الوعظية والإرشادية والتعليمية.

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة.			0%

لم يحظ هذا النوع من الشواهد بذكر سبب الاختيار، ربما سيق التعليل مع الأسباب غير المقيدة.

الشاهد	السبب	التكرار	النسبة
جملة بسيطة	-أكثر وضوحا. -تستعمل كثيرا -الفهم -تقريب الاستعمال العادي -توضح الكلمة بسهولة -تساعد الطالب على الفهم الجيّد والسريع ومعرفة المعنى مهما كان مستواك	7	10%

تعليل اختيار الجملة البسيطة كان له وجود بنسبة (10%) بمعدل تكرار=7، إذ انحصرت من حيث وظيفتها التربوية، المتمثلة في التوضيح والمساعدة على الفهم بسرعة لكلّ المستويات، ثمّ الأهمّ من ذلك تقريب الاستعمال العادي وكثرة دورانها في الاستعمال، وهذا مؤكد، للجمل عدةّ فوائد انطلاقا ممّا ذُكر:

1-"الجمل من طرق الشرح المساعدة ضمن الأمثلة التوضيحية، التي تسدّ الفراغ التي تتركه طرق الشرح الأساسية في تحديد المعنى"[1].

2-أسلوب إنشائي أو خبري يجسد ظواهر قريبة من ذهن المتمدرس أو التلميذ؟

3-لها خاصية تعليمية شبيها بمكونات النصّ.

4-حامل لدلالات إعرابية وصرفية.

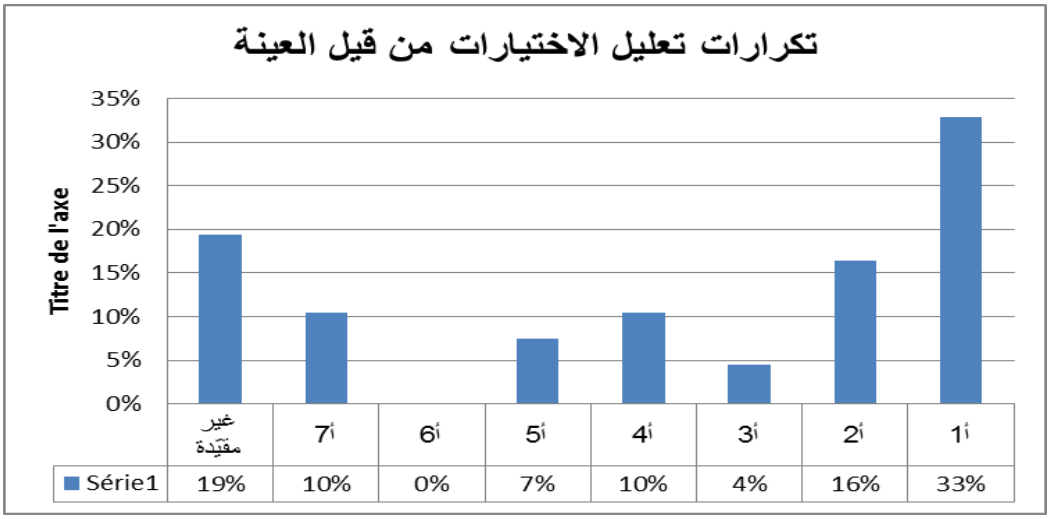
5-تذليل الصعوبات لكلّ مستويات درجة الفهم

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص144.

أسباب عامّة غير مقيّدة	التكرار	النسبة
–لفهم مضمون النصّ والأمثلة التي تعرّض إليها –تعطي لنا فكرة تبقى راسخة. –لكي تكون لنا أفكار جديدة وثقافة أيضا. –لسهولة الفهم –لزيادة المعنى شرحا –لأنّها من أصحّ الأدلة –تفسير موضح –للفهم الصحيح –لتوضيح المعنى –إثراء الرصيد اللّغوي وتوسيع ثقافة الفرد. –كلّها مناسبة –يكون دليل واحد لتسهيل الفهم –لأنّها هذه الأمور التوضيحية حقيقة ولا شكّ فيها.	13	19%

نلاحظ أنّ التعليلات في الجدول مفتوحة لا تقصد شاهد بعينه، أخذت من النسبة الكلية (19%)، منها ما جاء على العمل الذي يؤديه الشاهد ومنها أثرها على محصول التلميذ، والبعض الآخر رأى أو اقترح، نحو: يكون دليل واحد لتسهيل الفهم، ولأنّها الشواهد الحقيقية لا شكّ فيها. كلّه دليل على الحسّ التربوي للتلميذ في التعامل مع المضامين اللّغوية، تثير فينا البحث المستمرّ لاكتشاف كثير من الأمور الكامنة في قرارة التلميذ، يبحث عمّا يجيب عنها ويوضح أكثر بمنهجية منتظمة، يشترك فيها التلميذ والبرنامج والمعلم والباحث، فقد لفت انتباهي قول أحد المستشارين التربويين في سياق الحديث معه: لماذا لا تنزلوا إلى الميدان ويقصد

المدرسة وتعالجوا كثيرا من الظواهر السلبية لدى التلميذ وهو محقّ، إذ يتأتى ذلك بتنوّع الاستبيانات لمعرفة كثير من الإشكالات التعليمية، ربما البعض منها ينعكس على سلوكياته وضجره من الدراسة.



المحور الثالث: اختر الترتيب الأفضل في شرح الكلمات الآتية؟

أ1-بالمرادف، مثل: ذهب: راح، سمين: بدين...

أ2-بالضدّ، مثل: الخير ضدّ الشرّ، الصدق ضدّ الكذب...

أ3-بالمشابه في اللّون أو الشكل، مثل: الحليب: ما له لون أبيض، اللّيل: سواد السماء

أ4-بالعبارة، مثل: اجتهد: حرص على دراسته أو عمله، آبق: هو العبد الهارب من سيّده...

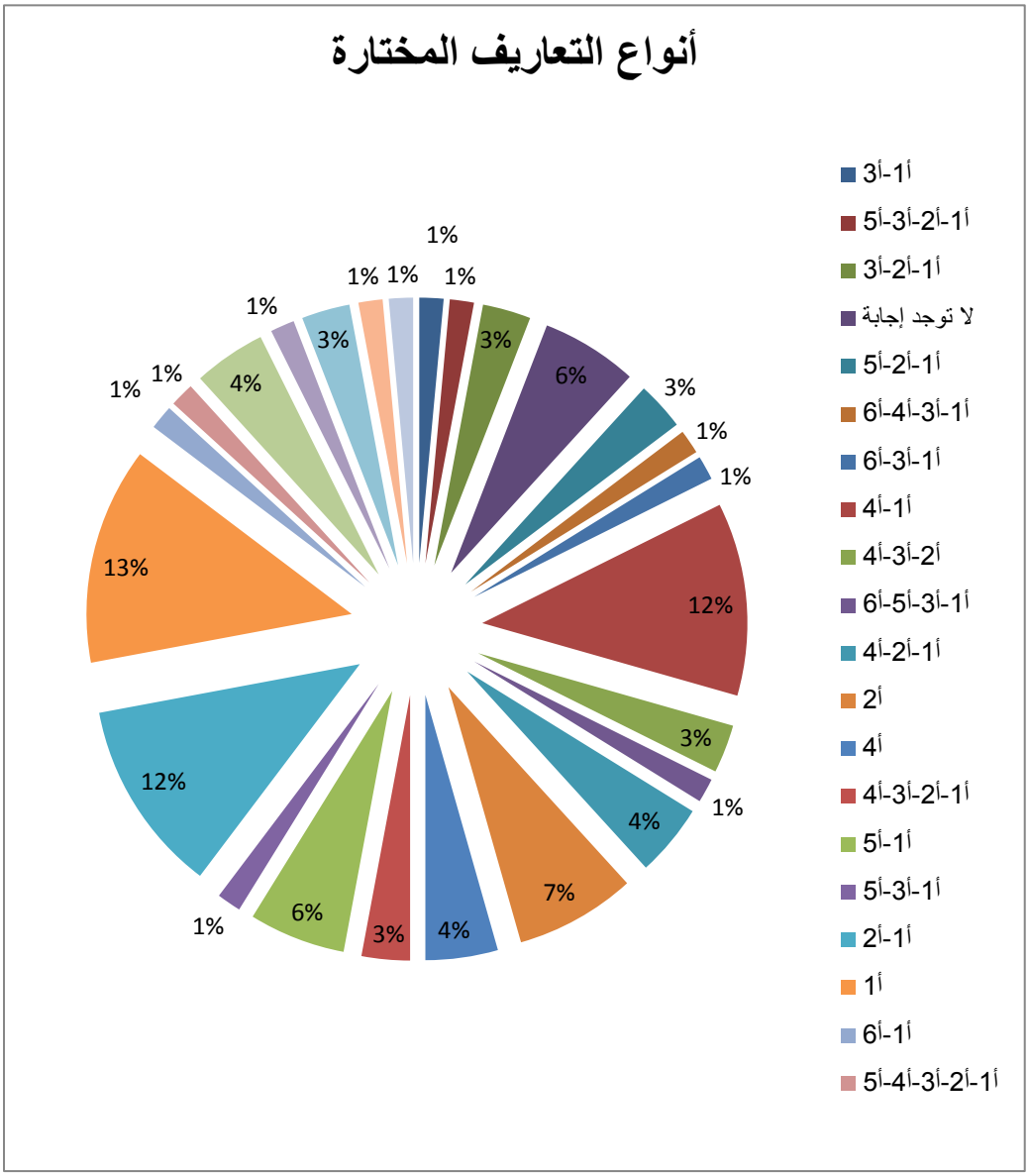
أ5-بالمشتق، مثل: المدرّس: اسم فاعل من درّس، مِكنسَة: اسم آلة من كنس

أ6-بالكلمة المخصّصة، مثل: [الماحِل]:فا: الخصم المجادل

أ1-أ2-أ4-أ5-أ6	أ2-أ3-أ4-أ5-أ6	أ5-أ6	أ6	أ1-أ4-أ5	أ1-أ2-أ3-أ4-أ5	أ1-أ6	أ1
1	1	2	1	3	1	1	9
1%	1%	3%	1%	4%	1%	1%	13%

أ1-أ2	أ1-أ3-أ5	أ1-أ2-أ3-أ4	أ1-أ5	أ4	أ2	أ1-أ2-أ4	أ1-أ3-أ5-أ6
8	1	2	4	3	5	3	1
12%	1%	6%	4%	3%	7%	4%	1%

أ2-أ3-أ4	أ1-أ4	أ1-أ3-أ6	أ1-أ3-أ4-أ6	أ1-أ2-أ5	لا توجد إجابة	أ1-أ2-أ3	أ1-أ2-أ3-أ5	أ1-أ3
2	8	1	1	2	4	2	1	1
3%	12%	1%	1%	3%	6%	3%	1%	1%



نلاحظ أنّ الاختيار لأنواع التعريف المقتضبة تباينت نسبها، فكانت الريادة للتعريف (أ1): بالمرادف بنسبة (13%)، ويليها في النسبة (أ1-أ4)=(التعريف بالمردف والتعريف بالعبارة) بنسبة (12%) ومثلها (أ1-أ2)=(التعريف بالمرادف والتعريف بالضدّ)، والتعريف بالضدّ (أ2) قد حظي بنسبة تقدّر بـ(7%)÷ وهناك من فضّل التعريف بالعبارة(أ4) لوحده بنسبة (4%) ونفس النسبة لـ(أ1-أ5)، ولاشكّ أنّ التوزع على كلّ الخيارات دليل على عدم وجود رؤية واضحة للتلميذ في فهم هاته الوسائل، مع هذا الترجيح للاختيار الغالب من حيث:

1-أنّ المرادف له طابع تعلمي يخفّف على التلميذ كثير من الوقت ويبذل فيه أيّ جهد

المحور الرابع: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم في الأمثلة الآتية؟

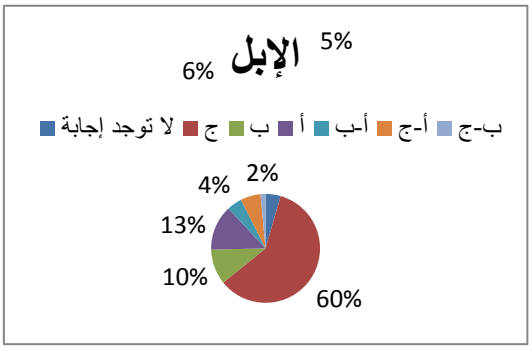
-الإبل:

أ- الجمال والنّوق

ب- الجمال والنوق، مؤنث، لا واحد له من لفظه

ج-جنس من حيوانات مجترّة من ذوات الخفّ، كبيرة الأجسام لها سنام أو سنامان على ظهرها، تتحمّل الظمأ مدّة طويلة ينتفع بها في التنقل عبر الصحاري، ومن لبنها ووبرها ولحومها وجلودها، وهي مؤنث لا واحد له من لفظه/ الجمال والنوق

ب-ج	أ-ج	أ-ب	أ	ب	ج	لا توجد إجابة
1	4	3	9	7	40	3
1%	6%	4%	13%	10%	60%	4%



نلاحظ أنّ التعاريف المقترحة قد عرفت تباينا في اختيارات التلاميذ، إذ نال التعرف (ج) حظاّ في النسبة بمقدار (60%)، يليه في النسبة التعريف (أ) إذ تقدّر بـ: (13%) والتعريف (ب) بنسبة (10%)، وهناك من تجاوز أكثر من اقتراح، فنجد التعريفين (أ-ج) بنسبة (6%) و (أ-ب) بنسبة (4%)، وتذيل النسبة التعريفين(ب-ج) بمقدار (1%)، ومع وجود- كما هو ملاحظ- التعريف (ج).

إذن التعريف (ج) قد تصدّر الاختيارات، فقد اندفع نحوه التلاميذ لتفصيل المدخل أو الوحدة المعجمية إلى عناصر جزئية تتضح من خلالها الماهية، وهو ما يسمى بالتعريف الحقيقي أو المنطقي أو بالاحتواء، إذ يكون "بذكر جنس الشيء وفصله ونوعه أو خاصّته، فالجنس لتحديد الماهية والفصل أو الخاصّة لتمييزه عن بقية الانواع الداخلة تحت جنسه"[1]، الذي أشرنا إليه في أنواع التعاريف التي يجب إدراجها في المعجم المدرسي بتعريف مغاير يشاكله في التحديد، إذ استوفى الشروط كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجنس	الفصل	النوع	العناصر المميزة
حيوان	مجترّة	ذوات الخفّ	-كبير الجسم -له سنام أو سنامان -تتحمّل الظمأ -ينتفع من لبنها ووبرها - مؤنث لا واحد له من لفظه/ الجمال والنوق

نلاحظ أنّ التعريف قد حدّد للوحدة المعجمية (الإبل) جنسها وفصيلتها ونوعها، والعناصر المميّزة التي تُبينها عن غيرها، ويُرفق بتعريف آخر هو اللّغة الواصفة، الذي " لا ينظر إلى المفردة على أنّها دليل يُرجع إلى شيء في الكون، بل على أنّها مجرّد عنصر من اللّغة، ولهذا

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص121.

كثيرا ما يحتاج القاموسيّ إلى هذا الضرب من التعريف عندما يصف أو يصنّف دلائل لغوية أو عندما يعالج وحدات معجمية"[1]، نحو: من، لم، التي، ذا...

عكس التعريفين الأخريين اللّذين اقتصرا على توضيح جزئي، إذ التعريف (أ) أشار للمذكر والمؤنث دون توضيح، والتعريف (ب) اكتفى باللّغة الواصفة، ممّا أنقص من وظيفة الشرح في فكّ الإبهام لا زيادة اللّبس.

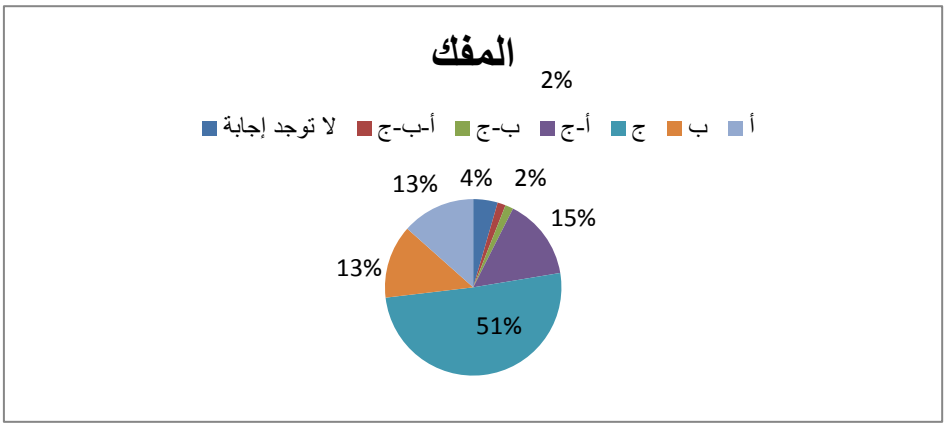
2-(المفكّ):

أ- آلة تفك بها المسامير اللولبية ونحوها. ج (مفاكّ).

ب- آلة تفكّ بها المسامير اللولبية ونحوها.

ج- آلة من المعادن الصلبة، يدويّة وكهربائية، تثبت أو تفكّ بها البراغي والمسامير اللّولبية، ج: مفكّات

(المفكّ)						
أ	ب	ج	أ-ج	ب-ج	أ-ب-ج	لا توجد إجابة
9	9	34	10	1	1	3
13%	13%	51%	15%	1%	1%	4%



[1] التعريف القاموسي (بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية)،الحبيب النصراوي، ص117.

نلاحظ أنّ التعريف (ج) قد استبد بالنسبة التي قُدّرت بـ: (51%)، وبنسب قليلة كان للاقتراحات الأخرى، نحو: (أ) و(ب) بنسبة (13%)، وأخرى تعدى فيها الاختيار الواحد، نحو: (أ-ج) بنسبة (15%)، وضؤلت نسبة الاختيار في (ب-ج) و(أ-ب-ج) التي قُدّرت بـ(1%)، وقد امتنع عن الإجابة (4%) وهذا دليل على تميّزه في التفصيل والجدول الآتي يبيّن ذلك:

	الشكل الخارجي	النوع	الوظيفة	الخصائص المميزة	المعلومات اللّغوية
أ	✖		✖		✖
ب	✖		✖		
ج	✖	✖	✖	✖	

نلاحظ أنّ التعريف الذي استوفى تقريبا جميع الشروط هو (ج)، والباقي كان بشكل جزئي، إذ "ينبغي في تفسير الأسماء المادية أن يشار إلى الشكل الخارجي والوظيفة والخصائص المميزة التي يعتبرها معظم المتكلّمين خصائص أساسية، والخلاف بين هذا التعريف والتعريف الحقيقي أو بالاحتواء في الشكل الخارجي أو الحقل العلمي والوظيفة والآخر في تحديد الجنس والفصل، ويشتركان في الخصائص المميّزة.

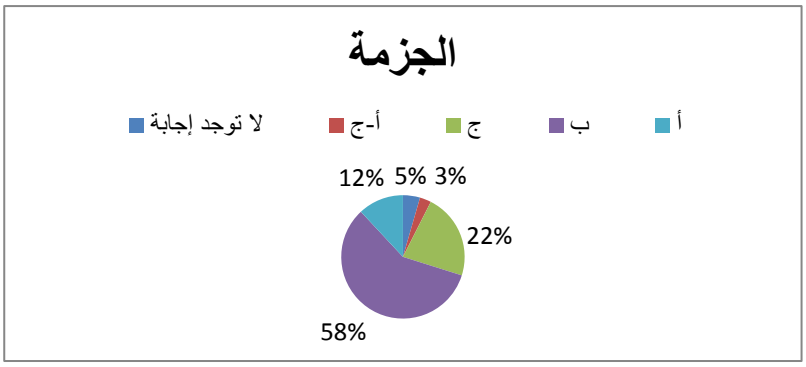
المحور الخامس: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم(الجزمة)

أ-الجزمة: ضرب من الأحذية، طويل الساق يبلغ إلى نحو الركبة(تركيبية)

ب-الجزمة: حذاء من الجلد أو المطاط أو النسيج أو البلاستيك أو الفرو يلف القدم والساق ويصل إلى الفخذ أحيانا.

ج-الجزمة: حذاء من الجلد بلا إطار عنقي ولا كعب.

ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم(الجزمة)				
أ	ب	ج	أ-ج	لا توجد إجابة
8	39	15	2	3
12%	58%	22%	3%	4%



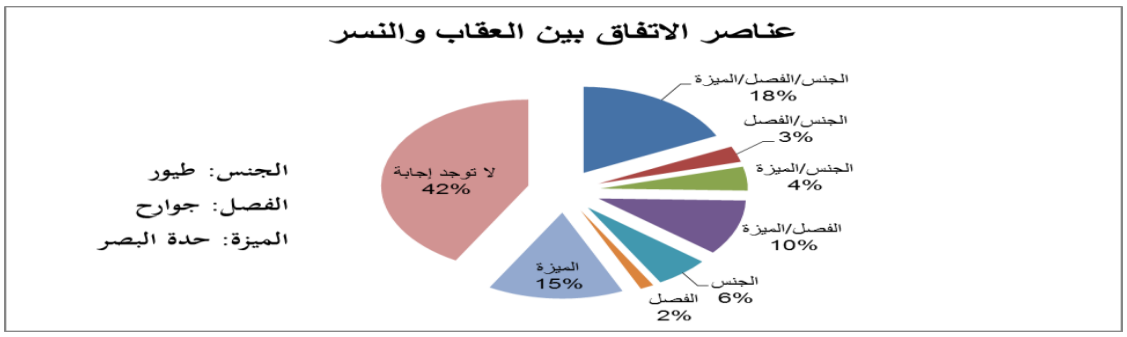
نلاحظ أنّ التعريف (ب) قد نال الصدارة في النسبة من اختيارات العينة، إذ بلغ (58%)، والتعريف (ج) تنصّف نسبته بمقدار (22%)، ولم يحظ التعريف (أ) إلاّ (8%)، وهناك عينة قليلة آثرت أكثر من اقتراح، نحو: (أ-ج) بنسبة (3%) وامتنع عن الإجابة (4%)، وهو نتيجة حتمية لاستيفائه مكونات التعريف بالحقل الدلالي ويسمى كذلك الشرح بتحديد المكونات الدلالية، الذي يقوم على تحليل المحتوى الدلالي للكلمة إلى عدد من العناصر أو الملامح التمييزية، التي من المفترض ألا تتجمّع في كلمة أخرى سوى الكلمة المشروحة..."[1]، إذ يبتدأ بالعنصر الذي يجمع بين الأشياء، نحو: الحذاء، النعل، الجزمة، ...، وهو الحذاء، ثمّ تأتي بعده نوعيته وشكله ووظيفته، بينما مثلا التعريف (ج) قد يتداخل مع تعريق آخر لشيء من نفس حقله، نحو: حذاء من الجلد بلا إطار عنقي ولا كعب، والتعريف (أ) لم يورد نوعيته واقتصر على ركبة في تحديد طوله.

إذن، إذا ربطنا بين الشّق النظري في إعطاء الأفضلية للتعريف (ب) عند تناول التعريف بالحقل الدلالي، قد صادق اختيار الفئة المستهدفة ممّا يعطينا منهجا في تقفي الأثر على نحوه في المعجم المدرسي.

[1] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص126.

المحور السادس: ما الفرق بين الطائرين من خلال تعريفهما؟ وفيما يتفقان؟

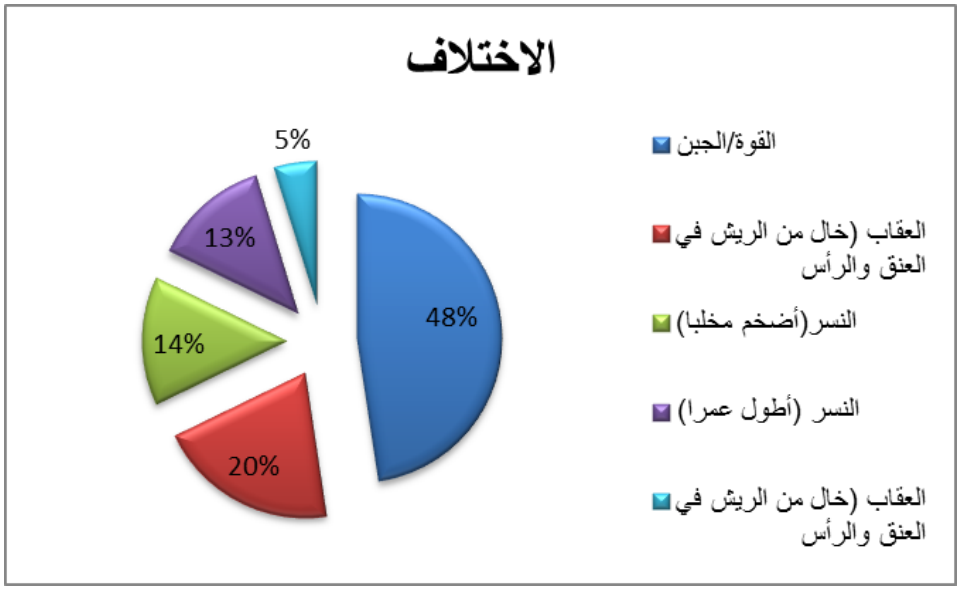
الاتفاق(النسر/العقاب)			التكرار	النسبة
طيور	جوارح	حدة البصر	12	18%
طيور	جوارح		2	3%
طيور	حدة البصر		3	4%
جوارح	حدة البصر		7	10%
طيور			4	6%
جوارح			1	1%
حدة البصر			10	15%
لا توجد إجابة			31	42%



نلاحظ أنّ هناك تباينا في الكشف عن العناصر المتفق عليها بين (النسر) و(العقاب)، إذ مرة جمعت كلّ العناصر (الجنس والفصل والميزة) بنسبة رائدة تقدّر بـ: (18%)، يليها الاتفاق بين الطائرين في (الميزة) بنسبة (15%)، وثالث النسبة التي تقدّر بـ:(10%) (للفصل و(الميزة)، ونسب أخرى ضئيلة (للجنس) فقط أو(الجنس) و(الميزة) معا أو (الفصل) أو (الميزة)،

وبموازنتها مع التفصيل الآتي: العقاب(طائر، جارح، حادّ البصر، أعقف المنقار، قوي المخالب، خالي الريش في عنق والرأس)، والنسر(طير، جارح، حادّ البصر، قصير المخالب، قواطع حادّة، قائمتان عاريتان، منقار معقوف مذبّب، يأكل الجيفة)، نمكن أن نقول أنّ المشترك بينهما قد أصاب في بعض جوانبه، وافتقدت عناصر أخرى في مقدّمتها المميزات الشكلية.

الاختلاف(النسر/العقاب)		التكرار	النسبة
النسر	العقاب		
القوة	الجبن	40	
	خال الريش في العنق والرأس	17	
أضخم مخلبا		12	
أطول عمرا		11	
	تطلق على الذكر والأنثى	4	



نلاحظ أنّ التلاميذ العينة استطاعوا أن يكشوا عن نقاط الاختلاف، في المقدّمة (القوة

/الجبن) التي تقدّر بـ: (48%) ثمّ الريش في العنق والرأس بنسبة (20%)، أمّا المخلب وطول العمر فقد اقتربا في النسبة التي تقدّر على التوالي: (13%) و(14%)، والفارق الصرفي أي الإطلاق على الذكر والأنثى بنسبة تقدّر بـ: (5%).

إذن بهذا التمايز قد نقول أنّ التعريف المقوماتي الذي يقوم على "التحليل الدلالي في تعريف المداخل على أساس ترصّد العناصر المكوّنة للمعنى، فيشير إلى المقومات المميزة الموجود بالرمز(+) وإلى المقومات المميزة المفقودة بالرمز(–) في حضور الحقل الواحد"[1] عمله وضع فروق بين التعاريف الأخرى الاصطلاحية والمنطقية، ويضفي عليها مزيدا من الدقة لتفادي تداخل المفاهيم، وأظنّ أنّه يقوم مقام المراقب في التحديد خاصّة إذا استعملناه في معجم الألفاظ، أي في إعداد التعريفات لكلّ مدخل من خلال مراحله المتدرجة على النحو الآتي:

"1–استخلاص مجموعة من المعاني (بصورة مبدئية) تبدو الصلة القوية بينها، بحيث تشكّل مجالا دلاليا خاصّا نتيجة تقاسمها عناصر تكوينية مشتركة.

2–تقرير الملامح التي تستخدم لتحديد المحتويات التي تستعمل للتمييز، نحو: [الجنس، الفصل، النوع، الرتبة...].

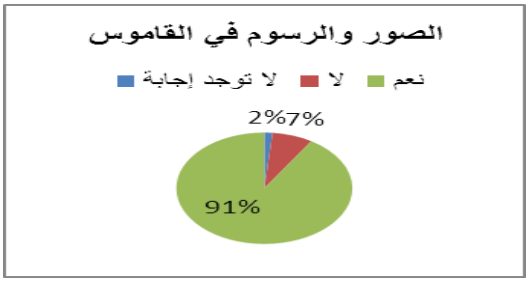
3–تحديد المكونات التشخيصية لكلّ معنى على حدة، نحو: النسر: الشجاعة، العقاب: الجبن.

4–تشجّر المعطيات على شكل تقابلات"[2].

وبهذا تحدّد التعريفات التي تنتمي إلى نفس الحقول الدلالية والمعرفية ووجود بينهما تشاكل، خاصّة المتعلقة بالمداخل السهلة في إدراكها الصعبة في تحديد مفهومها.

الجدول السادس: هل تفضّل الرسوم والصور في القاموس المدرسي؟

هل تفضل الرسوم والصور في القاموس المدرسي		
نعم	لا	لا توجد إجابة
61	5	1
91%	7%	1%



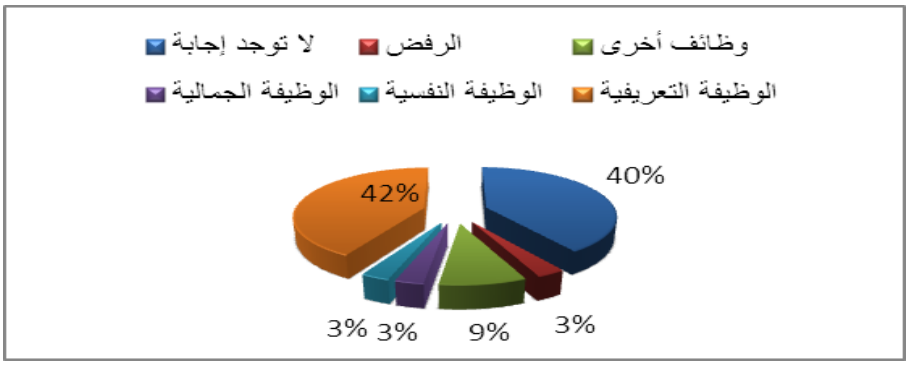
[1] ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص124.

[2] المرجع نفسه، ص122–ص126.

نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ قد حبذوا استعمال الصور والرسوم في القاموس المدرسي، بنسبة (91%)، والذين رفضوا نسبتهم ضئيلة (7%)، وقد امتنع عن الجواب واحد، وهم على صواب للدور التربوي التي تؤديها الذي يتقاطع مع حداثة الطباعة.

الأسباب: يمكن أن نصنّفها حسب وظائف الصورة وأهميتها

الوظيفة التعريفية	الوظيفة النفسية	الوظيفة الجمالية	وظائف أخرى	لا توجد إجابة	الرفض
-تقريب المعنى إلى الذهن وترسيخه=3 -تسهيل الفهم وتوضيح=21 - مرشدة -لتلخيص الكتابة -تساهم في الشرح الجيّد -لتعبير أحسن وأفضل وأسرع فهما من خلال الصورة	-راحة العقل والتفكير لكي لا أشعر بالكآبة وأشعر بالحماس لقراءته - الترفيه=4 -الإثراء الثقافي	-لأنّ الحيوان والنبات يكون من الأفضل تصويره على شرحه بالكلمات=2	-سهلة الشرح وواضحة -محبة القاموس ومعرفته		-مضللة -ليس لها أيّ معنى، بل الكلمات هي المهمّة
28	6	2	2	27	2



نلاحظ أنّ التعليل لضرورة وجود الصورة في المعجم المدرسي، قد أخذ عدّة وظائف نظّرنا لها في الباب الثّاني، عندما تناولنا الوسائل البصرية ودورها في تفسير المداخل، نحو: الوظيفة التعريفية التي تشمل الشرح والاختصار والتوضيح وتصور المعنى وترسيخه بنسبة (42%)، والوظيفة النفسية؛ إذ تتضمن الترفيه والترويح عن العقل من كثافة المفردات وصعوبتها بنسبة(9%)، ثمّ الوظيفة الجمالية شاخصة في تصوير الأشياء بدل الرموز اللّغوية الدالّة عليها، ممّا يُنمّي الذوق لدى التلميذ ويصبح قادرا على التعبير بالصورة وإدراك مجالاتها، فقدّرت نسبتها بـ: (3%)، ونفس النسبة كانت لبعض الوظائف، والذين رفضوا البتة وهي فئة ضئيلة جدّا أعطوا تفسيرات مختلفة، فواحد وسمها بالمضلّلة ربما صادفها غير مستوفية الشروط وبارزة المعالم، كما هو الحال في بعض النصوص الأدبية أو الظواهر العلمية أو جاءت في متن بعض المعاجم، وآخر آثر اللّفظ عليها، والفئة تدنو من النصف قد امتنعت عن إبداء السبب ولا ندري لماذا، قُدّرت بـ: (40%).

إذن، الصورة لها دور فاعل في التحصيل المعرفي والتعليمي وقفنا عليها في الشق النظري من الآراء السابقة ونضيف إليها المميّزات الآتية:

"1-الصورة لغة عالمية يفهمها كلّ راء، وهي الوسيلة الوحيدة لتوضيح الأشياء التي لا يمكن تعريفها لفظيا كالأشكال والأجهزة، والحيوانات النادرة والمتشابهة والألوان المتدرجة.

2-أنّها وسيلة اختصار، خاصّة في تعريف الأجهزة التي تتطلب وصفا مكثفا، كما في تعريف الطائرة المروحية، أو محرّك السيارة، أو المواد الحضارية والتاريخية التي لم تعد موجودة، ولا يستطيع القارئ أن يتصوّرها، كالمنجنيق أو خريطة رياح مثلا.

3-أنّها تقدّم للقارئ أمثلة بصرية تعطي تصوّرا كاملا حول الأشياء المعرّفة، وتؤكد الوصف اللّساني، مثلما هو في الصورة المركبة التي تقدّم تصورات لعدد من الأجزاء تساعد في تعريف مداخل أخرى، ومثل رسم الأشكال الدقيقة كالخلية العصبية مثلا.

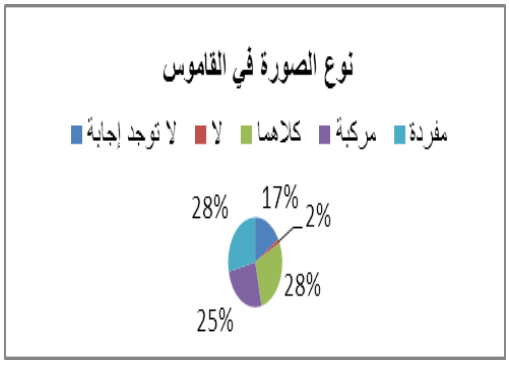
4-أنّها تؤكد تفسير المقابل اللّفظي، وتعزّزه وتحدّد مجاله ونوعه، خاصّة حين يقدّم المعجم مجموعة من الصور لحقل واحد من حقول المعرفة، مثل: حقل الحيوانات السنورية، أو حقل أنواع الأحذية، أو حين يقدّم صورة مفردة خاصّة أو مركبة أو متسلسلة.

5-أنّها تقوم بدور المنبه للمعرفة السابقة، وبدور المعرّف عند خلوّ ذهن القارئ من المعرفة السابقة".[1]

لكن ما ننبه عليه هو مصطلح الرسم والصورة هل يدلّان على نفس المعنى والمقصد أم يختلفان، فمنه من رأى أنّها شاملة مثلها مثل الأيقونة أو الرمز أو السمة وفي ظنّنا أنّ هناك تباينا في الوظيفة، إذ لو قال أحدنا لغيره: ارسم هل هي نفسها: صوّر، ربما الفرق بينهما هو التشكيل اليدوي العادي واللّون، والاختلاف أكثر وضوحا الذي ساقه لنا حلاّم الجيلالي، إذ يقول: "...أنّ الرسم هو التمثيل التقريبي لا التطابقي للشيء المرسوم على خلاف الصورة التي تتطابق مع الأصل المصوّر في الشكل واللّون غالبا"[2].

المحور السابع: هل ترغب أن تكون الصورة مركبة كما هي موجودة في النصّوص، أي فيها أكثر من شكل أو مفردة بسيطة؟

مفردة	مركبة	كلاهما	لا	لا توجد إجابة
19	17	19	1	11
28%	25%	28%	1%	16%



[1] تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص238-ص239.

[2] المصدر نفسه، ص230 ص231.

نلاحظ أنّ التلاميذ أكثر طلبا للصورة التوضيحية بكلّ أنواعها، في مقدمتها الصورة المفردة و كلاهما بتساو في النسبة التي تقدّر بـ(28%)، وأعقبتها الصورة المركبة بنسبة (25%)، وامتنع عن الإجابة ما مقداره (16%)، أمّا الذي رفضها إطلاقا فنسبة ضئيلة كحدّ أدنى (1%)، ولا شكّ أنّ الاختيار له مغزى تعليمي يتضح من المكونات التي تتقاطع مع البرنامج الدراسي في عدّة نقاط من خلال نوعيتها:

"1-صورة مفردة: تقدّم معلومة واحدة؛ كلية أو جزئية حول الشيء المعرّف: قطّ، قلم، قدم، سيارة...إلخ.

2-صورة مركبة: تقدّم مجموعة من المعلومات حول الشيء المعرّف، كظهور صورة لطائرة، مثلا عليها أسماء الأجزاء المكونة لها، مصحوبة بأرقام وتعاليق لفظية.

3-صورة متسلسلة: تقدّم معلومات متغيرة من حالة إلى حالة أخرى، كظهور صورة متدرجة تبيّن مراحل نموّ نبتة أو جنين، أو تشكيل معدن من المعادن[1].

نتبين التقاطع التربوي بين البرنامج الدراسي والمعجم المدرسي في الأشياء المحسوسة المفردة التي تستعمل في كليهما لتحقيق غرض تعليمي، توضيحا وتعريفا، والنوع الثاني قد يستعملها البرنامج في صيغة وصف لشيء مركب، نحو: قطار، جسم إنسان، دراجة، باخرة، والثالثة أكثر حضور لدى التخصّص العلمي الذي يطلب المراحل للتعريف بالظواهر العلمية أو التقنية أو الكيميائية...، وهناك شيء لم يذكره الدارس تتعلّق بالصورة المركبة التي تُستعمل في النصوص الأدبية، وقد ترد في بعض المعاجم المدرسية العربية بندرة وشائعة في المعاجم المدرسية الغربية، فتأتي في متن المعجم مرفقة بجملة توضيحية للمدخل أو صورة لفاكهة المشمش، مسندة جانبا لشجرتها، لذا نرى التلاميذ يحبذونها ويجدون فيها ألفة.

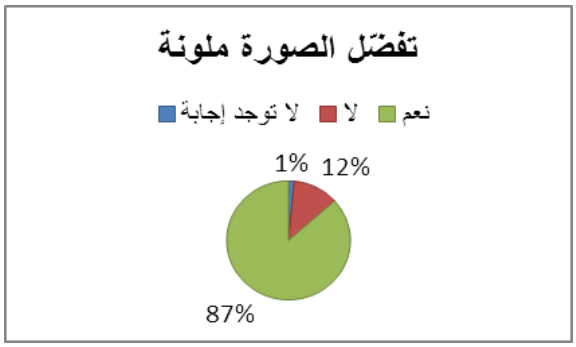
وقد أنجزت بحثا في الماضي أثبت فيه أهمية الشاهد الصوري في النصّ القرائي، وانعكاسه على المعجم الذهني للمتمدرس مستعينا بالنظرية التوليدية التحويلية، إذ لو أسقطناه على المعجم المدرسي أو غيره لحصل على حسن الاختيار، بمعنى نختار صورة مركبة في صفحة من

[1] تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص231ص232.

المعجم تتقاطع فيها عدّة مداخل أو شواهد على شكل نصّ قاموسي مدمج، سنقدّم بذلك إضافة تعليمية وتقريبية للفهم.

المحور الثامن: تريد أن تكون الصور في القاموس ملونة أو رسوم توضيحية خالية من الألوان؟

تريد أن تكون الصورة في القاموس ملونة		
نعم	لا	لا توجد إجابة
58	8	1
87%	12%	1%



نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ قد فضّلوا التلوين في الصورة، بنسبة (87%)، والفئة التي آثرت الرفض نسبتها (12%)، وما نسبته (1%) لم تجب، وهذا دليل لميزة اللّون في تنمية الذوق الجمالي للتلميذ في التعبير بالصورة وإدراكها بالألفاظ واستعمالها في الممارسة اللّغوية، إذ ينبغي أن يتصف من حيث هو جزء لا يتجزأ من الشكل الفنّي بـــــ:

"1-الاستعمال التدريجي [للألوان] أي من في انتقاء ما يلفت للانتباه، بحيث يشبع الرضى للتلميذ من عدّة جوانب، نفسية وتربوية وجمالية وثقافية.

2-...يرمي إلى أن يبدي للمتلقي (التلميذ) وجها جديدا أو بعدا، قد يغيب عنه في زحمة اهتمام المتذوق[التلميذ] بجزيئات الحياة وتفاصيلها.

3-تنمية الخيال بأشكال مختلقة من قيمة، التي تتعدى الفنّي إلى الحضاري"[1].

وأهميته تكمن "في إدراك الأشياء، إذ هو خاصية ضوئية بصرية تعتمد على انعكاس موجات الضوء على السطوح، والأجسام...وتستقبل حاسة البصر الألوان من خلال انعكاس الموجات ذات التردّدات المختلفة وتتأثر الخلايا العصبية بها"[2].

[1] الوعي الجمالي عند الطفل، وفاء إبراهيم، مكتبة الأسرة، ص60.

[2] أدب الأطفال (فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، ص267ص268.

ولا تقتصر على الجانب الآلي بين البصر واللّون بل هو مخصوص بالجانب السيكولوجي، "حيث هو العامل على السرور أو عدم الارتياح بمقتضى حاجة المعني بالشكل الفنّي، فبعض الناس يحبّون ألوانا لأنّهم يربطون بينها وبين أشياء جميلة عندهم، كارتباط الأخضر بالربيع، والأزرق بالسماء أو البحر على سبيل التجوّز...، أو يكرهون ألوان معينة لارتباطها بأشياء له وقع سلبي في ذاكرتهم، نحو: الأسود على الحزن والأحمر على الخطر والجرح... وتختلف استعمالاتها على حساب العادات والمعتقدات للشعوب..."[1].

لذا ينبغي أن تكون دراسات ميدانية تكاملية للبحث عن أهمّ الألوان المفردة أو المزجية، التي تنسجم مع المستوى التعليمي و إدراك الوقتي للتلميذ ولا يتعارض مع طبائعه البيئة، فتركيز على رغباته المألوفة.

ولا يستعمل اللّون للفت النظر بغية حاجة جمالية أو مواكبة المستجدّ الحديث فقط، بل "نستخدمها لتسهم في تحقيق التمييز بين مكونات الأشياء، وإبراز العناصر المهمّة، وتسهيل إدراك العلاقات وتأكيدها، وزيادة واقعية الخبرات وجذب الانتباه"[2]، مثلا: للتمييز بين الأشياء التي تنتمي إلى حقل وظيفي واحد أو لها نفس الشكل..

[1] ينظر: نقلا عن المرجع نفسه، ص268.

[2] المرجع السابق، ص269.

المستوى الرابع: ثقافتهم المعجمية في الطباعة والإخراج

المحور الأول: تريد في غلاف القاموس المدرسي أن يكون:

المحور الثاني: ماذا تفضّل في نوعية أوراق القاموس المدرسي؟

المحور الثالث: ما هو اللّون الذي تَرونَه مفضّلا للورق في القاموس المدرسي؟

المحور الرابع: أيّ حجم للورق تُفضّلون ؟

المحور الخامس: ترغبون أن يتضمّن القاموس المدرسي مختصرات، مثل: فا: اسم الفاعل، ه: مفعول به، مؤ: مؤنث، وكذلك الرموز: « مثال »،(:)، (//)،(...)القوسان العاديان؟

المحور السادس: أ ترغبون أن يُفتتح القاموس المدرسي بمقدّمة؟

المحور السابع: ما هي اقتراحاتكم في مضمون مقدّمة القاموس المدرسي؟

المحور الثامن: يُختَتم القاموس المدرسي بـصور لحيوانات ومتاحف ونقود قديمة ورسوم وأشكال هندسية وخرائط، هل هي مفيدة؟

المحور التاسع: حجم القاموس

المحور العاشر: ما هو العنوان المناسب للمعجم؟

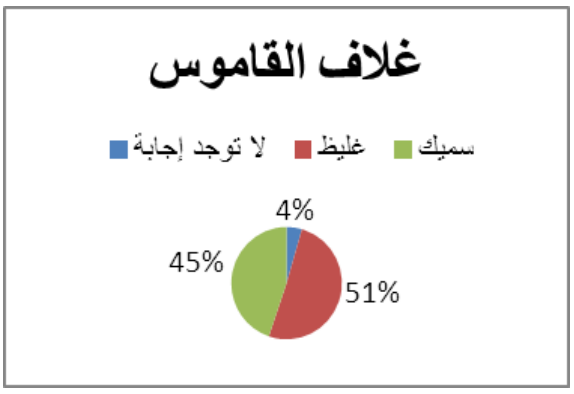
المحور الحادي عشر: هناك قاموس ورقي وآخر إلكتروني، ماذا تفضّلون؟

المحور الثاني عشر: ما الثمن المقترح للقاموس المدرسي؟

المحور الثالث عشر: بعد هذه الأسئلة، هل القاموس المدرسي ضروري للتلميذ في دراسته؟ ولماذا؟

المحور الأول: تريد في غلاف القاموس المدرسي أن يكون:

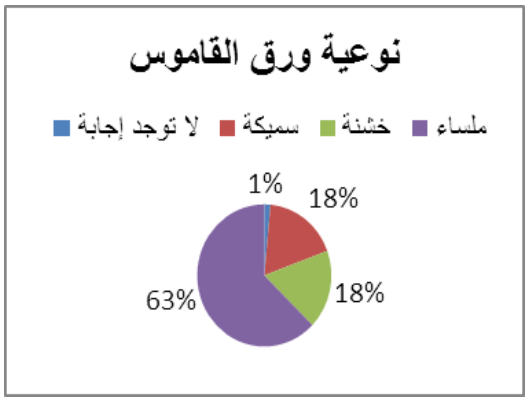
سميك	غليظ	لا توجد إجابة
30	34	3
45%	51%	4%



نلاحظ أنّ نسبة (51%) من التلاميذ قد آثروا الغلاف الغليظ، وبنسبة تقلّ عنها تقدر بـ(45%) فضّلت الغلاف السميك، ونسبة (4%) لم تجب عن السؤال. فالفائدة من ذلك أنّ الغلاف كلّما اشتدّ توليفه حفظ القاموس من التلف والضياع، والسميك عكس ذلك، لذا لا بدّ أن نختار للقاموس ورقا يصلح واجهة أمامية أو خلفية نراعي سُمكَه، حتّى لا يكون عرضة للتّلف أو التّمزيق، ويُستحسن أن يكون مطّاطي-إن وُجد-بطبيعة الحال، والتّجليدُ أحسن.

المحور الثاني: نوعية الورق

ملساء	خشنة	سميكة	لا توجد إجابة
42	12	12	1
63%	18%	18%	1%

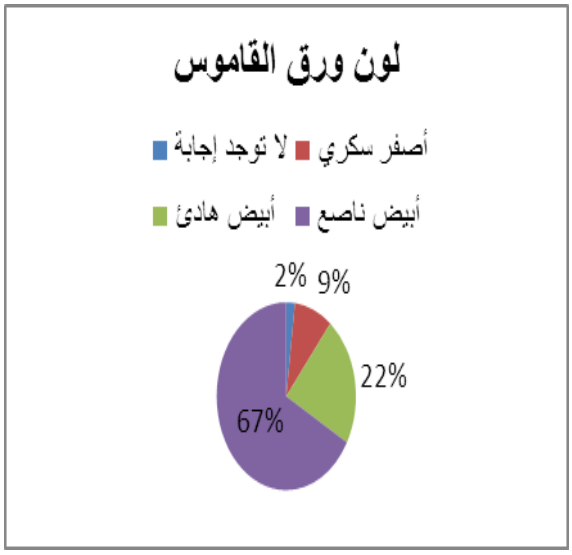


نلاحظ أنّ الفئة الغالبة في النسبة التي تقدّر بـ(63%)) قد فضّلت الورق الأملس، وتساوت النسبة بين الأوراق الخشنة والسميكة بنسبة (18%)، وقد أهملت إجابة واحدة، ونؤكد الاختيار للعامل النفسي الذي يحدثه في التلميذ، وأظنّ أنّ اختيار نوع الورق يرجى ألا يختلف عن كتابه المدرسي أو أدبه الموجه إليه، "وهو أنواع، نحو: ورق الجرائد، الورق الأبيض...، ويتم الانتقاء على أساس الثمن والوزن، وعلى أنواع الصور والرسوم الموجودة به، وكلّما زاد دقتها أو استعملت في الكتاب [القاموس أو المعجم] ألوان من الداخل، احتاجت إلى نوع جيّد من الورق"[1].

ورأى أحمد معتوق أن ينتقى للمعجم عموما وفيه تأكيد للاختيار الغالب لدى الفئة المستهدفة بالاستبيان، "أن ينتقى له ورق ناصع صقيل، لا ينضح فيه الحبر ولا يكشف ظاهره عن باطنه ولا تنفرش الحروف على سطحه...والورق الصقيل الذي يُنتقى للمعجم يقترح أن يكون هادئ اللّون مريحا لأعصاب البصر"[2].

المحور الثالث: لون ورق القاموس

أبيض ناصع	أبيض هادئ	أصفر سكري	لا توجد إجابة
45	15	6	1
67%	22%	9%	2%



نلاحظ أنّ العينة اختارت اللون الأبيض الصقيل بنسبة (67%)، يتبعه الأبيض الهادئ بنسبة (22%) والأصفر السكري بنسبة (9%)، وقد أهملت إجابة واحدة، وهذا خلاف ما

[1] أدب الأطفال (علم وفنّ)، أحمد نجيب، ص161ص162.

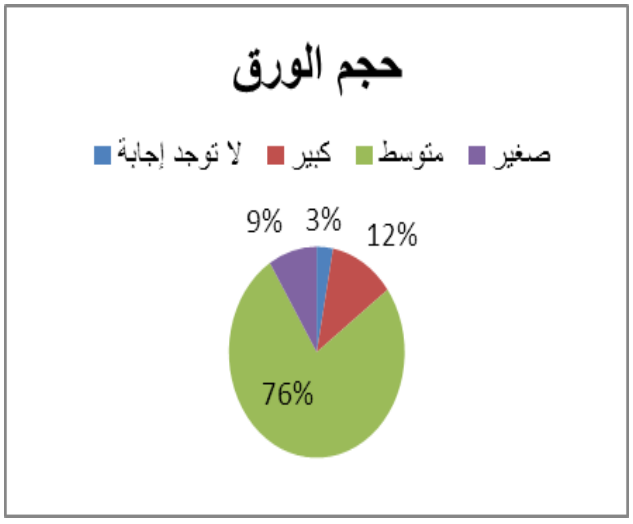
[2] المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

توصلنا إليه في الشّق النّظري الذي أشار إلى الإشكال الموجود في الإجابة، إذ يقول: " إنّ الغالب في الطباعات العصرية الحديثة أن يُنتقى للمعجم ورق ناصع البياض أو صقيل لامع وسميك أحيانا، إلاّ أنّ اللّون الأصفر المائل إلى البياض أو (السّكري) غير اللاّمع أو (المطفأ)؛ كالورق المستعمل ل«المعجم العربي الأساسي» في طبعته الصادرة في عام 1988م، وبعض طبعات «القاموس المحيط» للفيروز آبادي يمكن أن يكون أكثر هدوءً وإراحة للقارئ، وأكثر ملائمةً لطبيعة المعجم، ولما تتطلّبه عباراته وكلماته الصّغيرة نسبيا من تحذيق القارئ وإطالة نظره وتفتيشه؛ ولأنّ الورق الأبيض اللاّمع ربما يكون مُتعبا لأعصاب العين لما يعكسه في العادة من أشعة مُشتتة للبصر عند القراءة، يتبعثر فيها الضّوء فيتعب عين القارئ، ولاسيما عندما تكون الحروف باهتة أو صغيرة"[1].

فهل نُسلّم بالشقّ النظري ونتغاضى عن ما أرادته الفئة المستهدفة؟ وبذلك نكون قد أخلّنا بالشرط الرئيس في إنجاز المعجم، إذ تراعى فيه الهدف ونوعية القارئ، خاصّة إذا علمنا أنّ الأمر إذا شاع قُبل وأذعنت له النفوس والأمر كذلك هنا، والحلّ أن يستعمل باطّراد إلى حين ربما يحلّ محلّه، ويمكن أن نبقي على هذا النوع لأنّ البحث في المعجم محدود خاصّة إذا أصاب في الجوانب الصناعية الأخرى.

المحور الرابع: حجم الورق

صغير	متوسط	كبير	لا توجد إجابة
6	51	8	2
9%	76%	12%	3%



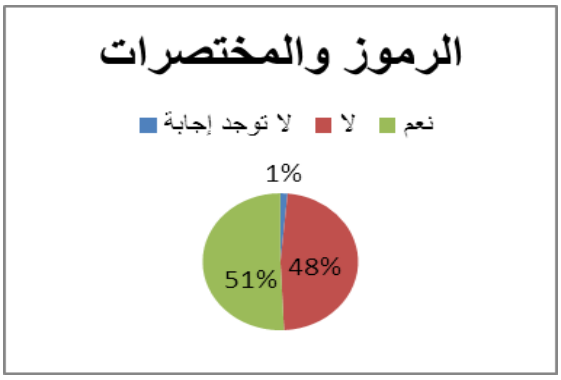
[1] ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ استحسنوا الورق متوسط الحجم بنسبة (76%)، ونسبة قليلة للحجم الكبير التي تقدّر بـ(12%)، وبعدها الصغير الحجم بـ: (9%)، وقد امتنع عن الإجابة اثنان. والأمر يعزّزه كثير من المعاجم الموجهة للطلاب وغيره، نحو: «المعجم الوسيط»، «المعجم الوجيز»، «المعجم العربي الأساسي»، «المنجد في اللّغة والأعلام»« Le Robert junior»،« Le petite Larousse ».

وتوجد "معاجم مدرسية صغيرة بكثرة لسعرها الزهيد، لكن تتداخل فيها الكلمات أو تتزاحم، وتصغر الحروف وتتراكب، ممّا يتعب العين في البحث ويدعو للضجر، والأوراق الكبيرة يتضخم فيها البنط الطباعي وتمدّد فيها الحروف وتمطّط الكلمات، وتُسطّح العبارات إلى درجة تستغرق معها مساحات كبيرة وتتباعد المسافات وتكثر الفجوات بينها، فتزيد من حجمه ويتضاعف وزنه ويصبح منفّرا ثقيلا"[1].

المحور الخامس: ترغبون أن يتضمّن القاموس المدرسي مختصرات، مثل: فا: اسم الفاعل، هـ: مفعول به، مؤ: مؤنث، وكذلك الرموز: « مثال »،(:)، (//)،(...)القوسان العاديان؟

نعم	لا	لا توجد إجابة
34	32	1
51%	48%	1%



نلاحظ أنّ نسبة القبول والرفض قد تساوت، إذ للأول (51%) وللثاني (48%)، وامتنع واحد عن الإجابة، وهي ضرورية تختلف عمّا هو مستعمل في البحوث والدراسات في عدّة جوانب خاصّة ما يتعلق بالمختصرات وبعض الرموز، "إذ تؤدي وظائف متعدّدة، وأهداف

[1] ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص203

منهجية مقصودة، يأتي في مقدّمتها الإيجاز والترتيب واقتصاد الوقت والمساحة والجهد"[1].

وقد عرفت نقصا كبيرا في المعاجم العربية المعاصرة، إذ تتباين من معجم إلى آخر ولم تحظ باتفاق جماعي بين أصحاب المعاجم أو في إطار المجامع اللّغوية، وقد أشرنا إلى هذا بالتمثيل في الشق النظري من عناصر الطباعة والإخراج أو العناصر التكميلية في صناعة المعجم، فعددها لا يتجاوز الخمسين مقارنة بالمعاجم الغربية، إذ "نجد معجم لاروس«Le petite Larousse» يثبت زهاء 310 علامة تتوزع بين النظام اللّساني، ومجالات الاستعمال ومستويات اللّغة والتأثيل، بالإضافة إلى بعض الرموز الأخرى التي يشير إليها في المقدمة، كالأرقام المتسلسلة لتسجيل أنواع الدلالات، وكالخطين العموديين لفصل الدلالات، وكالنقطة الكبيرة والنقطة في شكل معيّن، والنقطة المربعة للتفصيلات الموسوعية، وغيرها.

ويثبت معجم روبير الصغير« Le petite Robert » زهاء 400 علامة، من بينها ثمانية رموز كالأعداد الرومانية، والحروف الألفبائية كالأرقام المسبوقة بنقطة في شكل معيّن؛ لترتيب الدلالات، والمعيّن الكبير لتوزيع الدلالات ، والشرطة لتكرار المدخل والنجمة التي تشير إلى اللّفظ المشروح، والنجمة الصغيرة لتأثيل اللفظ، والقوسان المعقوفان لإظهار رسم الكلمة ونطقها..."[2].

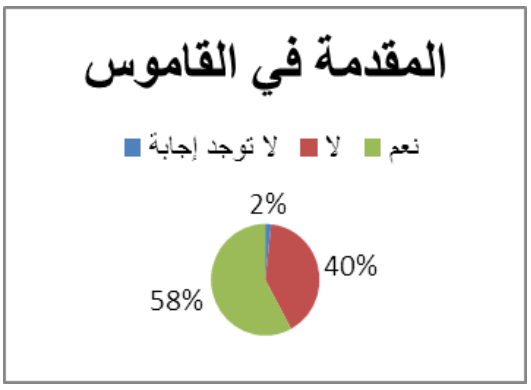
إذن، الرموز والمختصرات مهمّة في المعجم المدرسي لكن ليس بالعدد الهائل الذي نراه في المعاجم الغربية، والنسب التي بين أيدينا مؤشر على عدم إدراكها من قبل التلاميذ، فتقتضي الحاجة أن نكتفي بالمألوف والمتداول في الرموز، والسهل المستساغ الذي يتعلق بالمعلومات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية الذي يتصل بها التلميذ باستمرار، فالمعجم ليس فسيفساء من الطلاسم، بل وسيلة تعليمية تساعد التلميذ على تجاوز الصعب في مشواره الدراسي وتنمية قدراته اللّغوية، فلا ننساق وراء المستجدّ العصري ونهمل الغرض الذي نريد تحقيقه.

[1] تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص263.

[2] تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص272.

المحور السادس: أ ترغبون أن يُفتتح القاموس المدرسي بمقدّمة؟

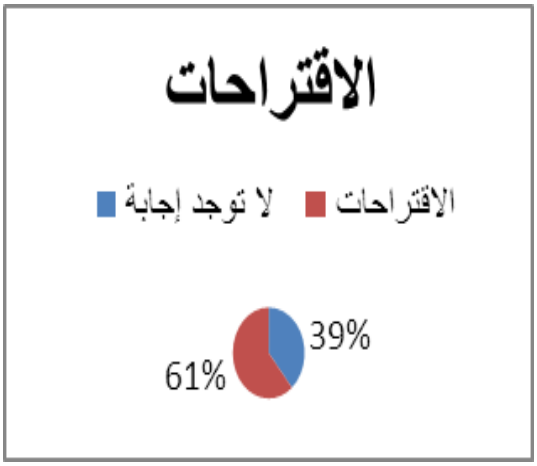
هل تفضّل أن يتضمن القاموس مقدّمة		
نعم	لا	لا توجد إجابة
33	23	1
49%	34%	1%



نلاحظ أنّ نسبة(49%) فضّلت إدراج مقدّمة للمعجم المدرسي، ونسبة (34%) قد رفضت تواجده ربما لعدم إدراك قيمتها من قبل التلاميذ وامتنع الواحد عن الإجابة، وقد قدّموا عدة اقتراحات بنسبة (61%) و (26%) لم تقترح.

المحور السابع: ما هي اقتراحاتكم في مضمون مقدّمة القاموس المدرسي؟

الاقتراحات	لا توجد إجابة
41	26
61%	39%



	الاقتراحات
نعم	معلومات عن كاتبه، ومقدمة عن محتوى القاموس
	توجيه الطالب للاستعانة بالقاموس
	البسملة، أمّا بعد لمن يوجه والهدف
	تقديم والمحتوى والهدف
	قراءة القاموس
	ملخص يشوق الباحث
	تشويق
	تحديد المستوى وكيفية البحث
	محفزة على الاطلاع
	تحية وسلام، تمهيد، التعريف بالقاموس، كيفية البحث، إهداء
	التعريف بالقاموس وكيفية البحث
	فكرة عامة عن القاموس
	لمحة عن المشتقات، وكيفية الاستعمال واستخراج الجذور
	أهمية القاموس للطالب
	الترغيب في قراء القاموس
	عدد الكلمات المتضمنة في القاموس
	هدف القاموس
	التعريف بمضمون الكتاب
	مفهوم القاموس
	الأساتذة المشرفون، وتحضير استعماله

	التعريف باللغة العربية
	مرادفات الكلمة وإعرابها
	إقناع بمضمون الكتاب
	تزيد المعنى جمالا
	تمهيد
	الترحيب بالقارئ والتعريف بصاحب القاموس
	دوافع إنجاز القاموس
	مقدمة بسيطة

نلاحظ أنّ الأسباب حملت كثيرا من القضايا المعجمية التي تتعلّق بالبناء الوظيفي للمقدّمة في المعجم، تتبلور في الأوليات الأساسية نحو: البسملة والترحيب واستئناف في الحديث عن الفئة المستهدفة من المعجم وتحديد المستوى التعليمي، والهدف منه ودوافع إنجازه وأهميته وأخرى تتعلّق بالمتن، نحو: كيفية البحث وعدد المداخل التي يتضمّنها، وشقّ آخر يتعلّق بفريق العمل الذي أشرف عليها والتعريف بهم، ولواحق المقدّمة من تعريف اللّغة العربية ودورها الحضاري وأهمّ قضاياها اللّغوية، وأسباب عن أسلوبها، فتتميّز بالترغيب والتشويق، ولو عقدنا موازنة بينها وبين ما هو مفترض في مقدّمة المعجم المدرسي والمعجم عموما لوجدنا:

"1-يجب أن يسبق التّصريح الفعلي بحيثيات البحث صورا ورسوما جذّابة تشير على قيمة المقدّمة، في نفس الوقت تمسّ وجدان القارئ للمواصلة، كأن تكون رسماً لعادات بلدنا ومميزاتها أو رمزا يحمل دلالات للشخصية الجزائرية العربية.

2-أن نتحدّث عن الأخطاء التي وقعت فيها المعاجم السّابقة والمعاصرة باقتضاب وبكلّ موضوعية علمية.

3-فكرة التّأليف والأسباب الدّافعة له.

4-سبب اختيار العنوان المقترح، ونوعية المستعمل والغرض من الإنجاز.

5-فريق العمل الذي قام بالمشروع ونوعية تخصّصاته ثمّ طريقة توزّع المهام وإدارتها، والمنهج المتّبع في العمل.

6-المصادر المعتمدة الأساسية والثّانوية وكيفية الأخذ منها.

7-الشّواهد المستخدمة ومصادرها وسبب اختيارها.

8-إرشادات عن كيفية البحث"[1].

"9-تاريخ اللّغة العربية: نبذة موجزة عن الأسرة اللّغوية التي تنتمي إليها العربية، وتاريخ تطورها ولهجاتها الكبرى والفروق بين الفصحى والعاميّة.

10-النظام الصوتي.

11-النظام الصرفي: التنويه بالأوزان الصرفية للّغة العربية، كأوزان الفعل الثلاثي المجرّد والمزيد بحرف وحرفين وثلاثة، والرباعي المزيد...ودراسة الفعل من حيث زمنه...والفعل من حيث بنيته،...ومن حيث معموله،...ومن حيث عمله،...من حيث تصريف...ثمّ دراسة الأسماء والمصادر...

11-النظام النحوي: رسم واضح لتكوين الجملة العربية....

12-النظام الكتابي: تسرد قواعد الإملاء الأساسية...

13-الرموز والمختصرات المستعملة في المعجم..."[2].

نلاحظ من الموازنة أنّ التلاميذ على دراية جزئية بعناصر المقدّمة ووظيفتها التربوية، فكلّ إجابتهم مُتضمَّنة في الشقّ النظري المطلوب، وأضافوا إليها كيفية سردها حسب رغباتهم، من تشويق وترغيب، فقط هناك تعقيب على وفرة المعلومات المقدَّمة أشار إليها أحمد معتوق في نقده لمقدّمة «المعجم العربي الأساسي» مع متنه، إذ يقول: "...هذا إضافة إلى أنّه زوّد بمعلومات عن النظام الصرفي وقواعد الإملاء، وعن العربية وطرائق تنميتها،...وهذه الصفات جعلت المعجم غزير المادة، واسع المداخل، كبير الحجم، ثقيل الوزن. كلّ ذلك ربما ينفّر الناشئ

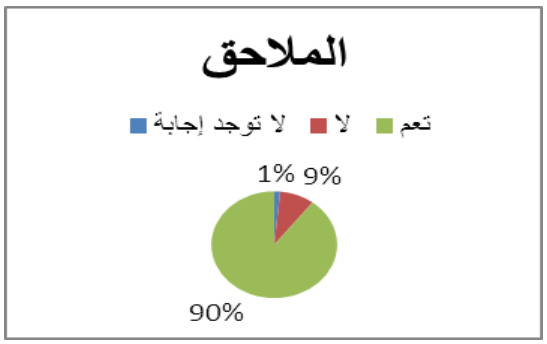
[1] هذا حوصلة ما تطرقنا إليه في وصف مقدمات المعاجم المدرسية.

[2] المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص116-117.

أو يهيبه، فيستثقل حمل المعجم ويُستصعب استعماله"[1] وهذا دليل على التوزان في استعمال الملحقات التكميلية، بما ينسجم مع المستوى التعليمي والنهم المعرفي للتلميذ، ووفق الإحاطة برغباته عن طريق الاستشارة والاستبيان.

المحور الثامن: يُختَتم القاموس المدرسي بصور لحيوانات ومتاحف ونقود قديمة ورسوم وأشكال هندسية وخرائط، هل هي مفيدة؟

نعم	لا	لا توجد إجابة
60	6	1
90%	9%	1%



نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ فضّلوا تواجد الملاحق في المعجم المدرسي بنسبة (90%)، والذي آثروا الرفض نسبة قليلة تقدّر بـ(9%) وامتنع عن الإجابة واحد، وقد أشرنا في الشقّ النظري ما يمكن أن تحويه المعاجم المدرسية من ملاحق، فبعضها ترجأ إلى آخر وهناك من يفضّل أن يضعها على شكل لوحات بين ثنايا المعجم، إمّا أن تكون:

1-خرائط مختلفة؛ نحو: وخريطة العالم، وخريطة العالم العربي، وخريطة آسيا، وخريطة ألاسكا وكندا وأمريكا الشّمالية، وخريطة أمريكا الجنوبية، وخريطة قارة إفريقيا...

2-طائرة مفصلة بجزيئاتها مع تحديد المسميات

3-جسم الإنسان.

4-عضو من جسم الإنسان

5-صور لحيوانات من فصائل مختلفة؛ أليفة ومفترسة.

6-عواصم الدول وأعلامها.

7-أشكال هندسية

[1] الحصيلة اللّغوية(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، ص218.

8-محركات مختلفة مع تسمية قطعها بشكل مفصل.

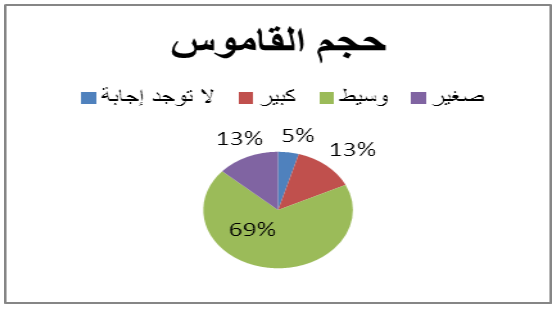
9-الوجه الحضاري للشّوارع، والرّيف، والجبال، والغابة، والشّاطئ، والبحر.

10-الصّحراء، والرّزنامة السّنوية، والحواس الخمس، وأدوات الموسيقى، والمواقيت.

11-وهناك من يسرد قضايا موسوعية تاريخية من وقائع وشخصيات، أو يُرجي قضايا لغوية إلى الملاحق.....[1].

فوجود الملاحق في المعجم المدرسي مهمّ لكن بتوازن في التصنيف المعرفي، وذلك بإشراك الفئة المستهدفة ومعرفة ما تريده ونحاول أن نربط ما هو مقرّر لها مع الموجود في الملاحق، ونراعي الخصوصية البيئية.

المحور التاسع: حجم القاموس



صغير	وسيط	كبير	لا توجد إجابة
9	46	9	3
13%	69%	13%	4%

نلاحظ تقدّم النسبة في اختيار حجم المتوسط للمعجم المدرسي التي تقدّر بـ(69%)، وقد تساوت النسبة المقدّرة بـ(9%) بين صغير الحجم وكبير الحجم، ونسبة (4%) لم تجب عن السؤال، ولعلّ المرجوّ من ذلك التخفيف على التلميذ وطمأنته النفسية عندما يتعامل مع المعجم المدرسي.

"وتقاس عدد الكلمات حسب الفئة المستهدفة، وهؤلاء المستعملون أنواع لا يحتاجون إلى نفس المعاجم، باعتبار المعجم وسيلة من الوسائل التي يجب أن تتلاءم مع المستهلك، ....فالقضية لا تتعلّق بقضية قلة وكثرة بل نوعية المعجم الذي نحتاجه"[2]. لكن هناك معايير متخصّصة تحدّد العدد التقديري لعدد المداخل أو المادة التي يحتاجه التلاميذ في المستويات

[1] للاستزادة ينظر في المعجم العربي الأساس والمنجد في اللّغة والأعلام ومعاجم لاروس المدرسية وكذلك روبير....

[2] من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، محمد رشاد الحمزاوي، ص55.

الثلاث على النحو الآتي:

"1-عدد المفردات في المرحلة الابتدائية يتراوح بين 3000 و6000 مفردة...

2-ابتداء من المرحلة المتوسطة تزيد قدرة الاكتساب عند التلميذ، فيصير لديه 24000 مفردة في نهاية المرحلة...

3-تبقى هذه القدرة على حالها إذ يصل عدد المفردات في نهاية المرحلة الثانوية إلى 40000 أو 50000 كلمة".[1]

نلاحظ أنّ القدرة الاستيعابية للتلميذ في المستوى الثانوي قد توافقت مع عدد المداخل المخصّصة للمعجم الوسيط أو متوسط الحجم الذي فضّلته العينة المستهدفة، إذ تتراوح عدد مداخله بين 50000 و60000 مدخلا، وقد أشرنا إليه في الشقّ النظري الذي تناول العدد التقديري لحجم المداخل في المعاجم بجميع مستوياتها (جيب، وجيز، وسيط، كبير).

المحور العاشر: ما هو العنوان المناسب للمعجم؟

أ1-المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي

أ2-القاموس اللّغوي للمستوى الثانوي

أ3-القاموس المدرسي

أ4-قاموس الطالب

أ5-قاموس التلميذ

أ6-منجد التلميذ

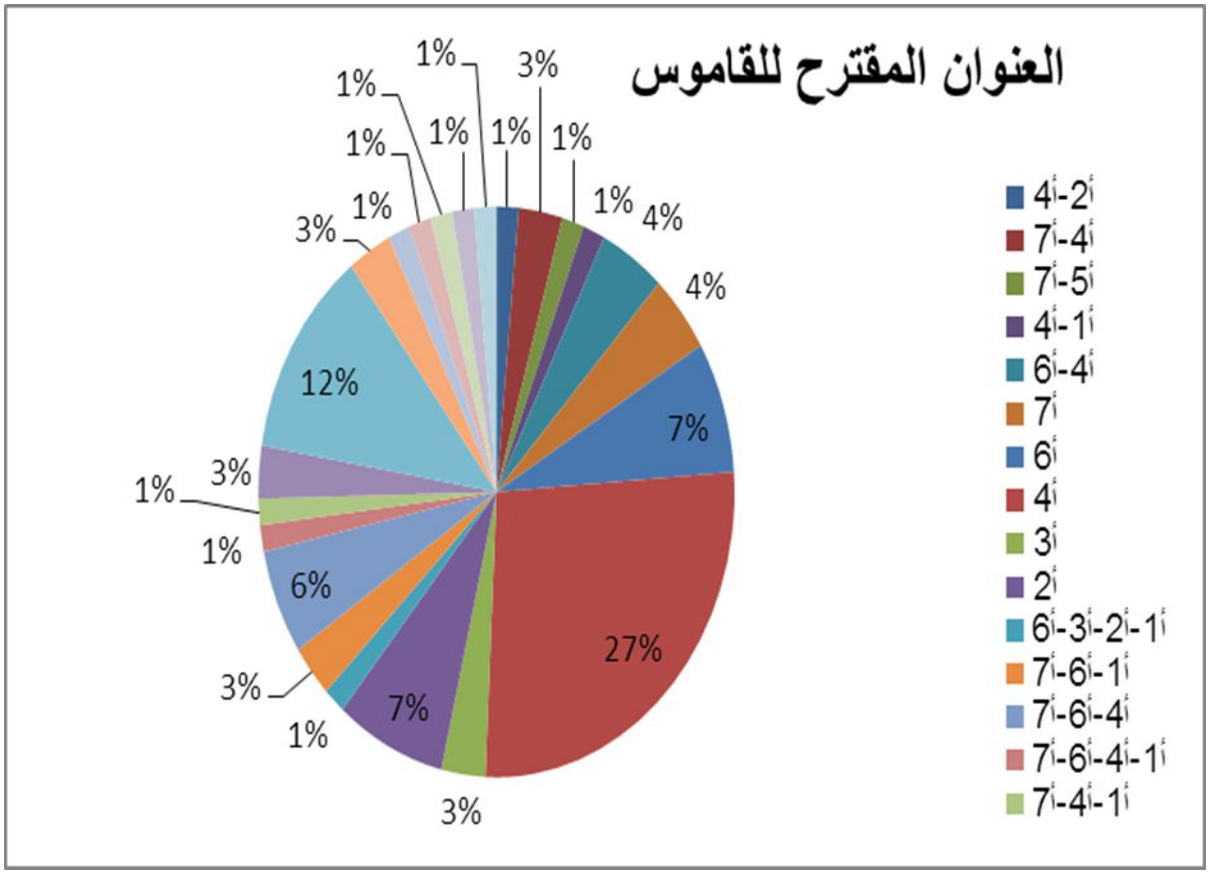
أ7--القاموس المساعد للتلميذ

أ2	أ3	أ4	أ6	أ7	أ4-أ6	أ1-أ4	أ5-أ7	أ4-أ7	أ2-أ4
5	2	18	5	3	3	1	1	2	1
7%	3%	27%	7%	4%	4%	1%	1%	3%	1%

[1] مادة المعجم المدرسي-بين المأمول والواقع، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، ص107.

أ1-أ2-أ3-أ6	أ1-أ6-أ7	أ4-أ6-أ7	أ1-أ4-أ6-أ7	أ1-أ4-أ7	لا توجد إجابة
1	2	4	1	1	2
1%	3%	6%	1%	1%	3%

أ1	أ1-أ6	أ1-أ5-أ7	أ3-أ4	أ2-أ4-أ5-أ6	أ1-أ4-أ6	أ2-5
8	2	1	1	1	1	1
12%	3%	1%	1%	1%	1%	1%



نلاحظ أنّ الاختيار الرابع (أ4)؛ الموسوم بـ: قاموس الطالب قد تصدّر النسبة بمقدار (27%)، ويليه الاختيار الأول (أ1) بنسبة (12%)، والمرتبة الثالثة في النسب تساوى فيها (أ2): القاموس اللّغوي للمستوى الثانوي، و(أ6): منجد التلميذ بنسبة (7%)، ونسبة

(6%) فضّلت الاقتراح (أ4): قاموس الطالب أو (6): منجد التلميذ أو (أ7): القاموس المساعد للتلميذ، وجاء الاقتراحات الأخرى بنسب ضئيلة ومتعدّدة الاختيارات، مع حضور متكرّر لبعض الاقتراحات، نحو: (أ1): المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي و(أ4): قاموس الطالب و(أ2):القاموس اللّغوي للمستوى الثانوي. كلّ هذا دلالة على نباهة التلميذ للعنوان وقيمته في صدق البناء التواصلي بينه وبين المعجم ومؤلفه.

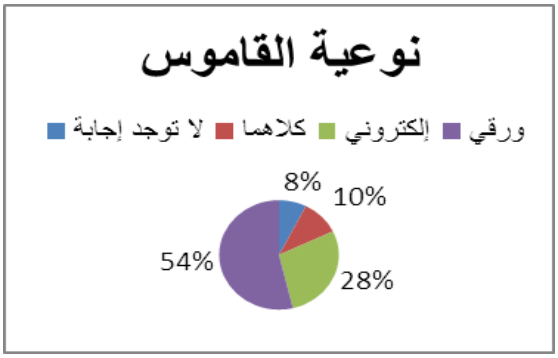
والإشكال القائم هو مدى تلاؤم العنوان مع المتن أو ما سُطر في المقدّمة، فقد كان هناك دراسة تتبع العناوين ومخالفتها للمُقدّم في المقدّمة أو التمهيد، "ويسلّط الضوء على معجم «المتقن الوسيط»، وهو معجم مدرسي (عربي–عربي)، يقول في بداية مقدّمته –: «أُعدّ معجم المتقن الوسيط العربي العربي ليلبي الحاجات الجديدة للعالم العربي والغربي على صعيد الترجمة الفورية، فهو يشكّل أداة لا غنى عنها لمعرفة معاني الكلمات من لغة إلى لغة أخرى، أو نفس اللّغة والتمكن منها...نقدّمه...ليكون مرجعا تطبيقيا وسريعا للطلاب والمترجمين»، ثمّ يوجه له انتقادات على انحرافه عن المقصود وتعمية الهدف، واستخدام الترجمة لمعجم مدرسي أحادي اللّغة...وكذلك ينطبق الحال على «المعجم الوجيز» و«معتمد الطلاب»"[1].

وهذه سمة شائعة في كثير من المعاجم بكلّ رتبها ومستوياتها، الهدف من ورائها تجاري، إذ لو أبقى صاحب المعجم على مستوى معيّن لقلّ بيعه ولا يعرف رواجا، وفتح المجال إلى فضاء أرحب يمتص كثيرا من القراء، من طلاب ودارسين وأساتذة...والأمر ليس بهذه الأهمية قد نفتح المجال إلى فئة واسعة ويتكدّس المنتوج الثقافي، لذا يقتضي منّا أن نصارح الفئة المستهدفة ونُبين عن صدقنا في الحث عن حلول لمشاكلها، سنحظى بثقتها ونبني آصرة معرفية ومادّية، فإذا أردنا المستوى الابتدائي علينا أن نسمه بقولنا: المعجم اللّغوي للمستوى الابتدائي (6–12 سنة) أو القاموس وهو أفضل، وإذا أردنا المستوى المتوسط أو الإكمالي فنسمه بقولنا: المعجم اللّغوي للمستوى المتوسط(12–16سنة)، وإذا أردنا المستوى الثانوي فنسمه بقولنا: المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي (16–19سنة)، وإذا أردنا أن نجمع بينهما أو بينهم، نشاكل الوسم المرحلي آنفا الذكر.

[1] المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدّماتها، حسن حمزة، مجلة اللّسانيات، ص125 ص126.

المحور الحادي عشر: هناك قاموس ورقي وآخر إلكتروني، ماذا تفضّلون؟

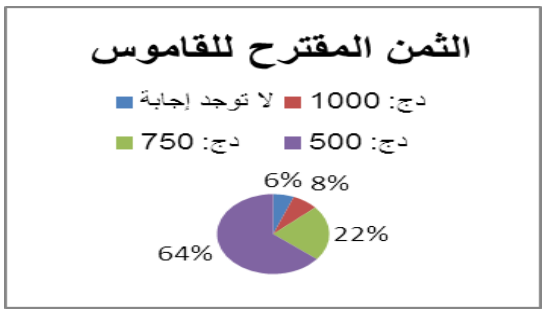
ورقي	إلكتروني	كلاهما	لا توجد إجابة
36	19	7	5
54%	28%	10%	7%



نلاحظ أنّ أكثر من نصف العينة بنسبة (54%) قد فضّلت الورقي، والتي فضّلت الكتروني قُدرت نسبتها بـ: (28%)، وفئة من العينة بنسبة(10%) جمعت بينهما في الاختيار، أي بين الورقي والالكتروني وقد امتنع عن الإجابة (7%)، ولاشكّ أنّ التعامل مع الورقي مريح للعقل وللبصر ويُثبّت المعلومة، مع ذلك لا نبخس حقّ الالكتروني الذي يربح الوقت ويقلّل من الجهد، لكن حاجته ظرفية لا تفتح آفاق التمعن في المضمون والشكل ومعرفة حيثيات البناء المعجمي، وأساليب التعامل مع مختلف الترتيبات الداخلية والخارجية.

المحور الثاني عشر: ما الثمن المقترح للقاموس المدرسي؟

دج: 500	دج: 750	دج: 1000	لا توجد إجابة
43	15	5	4
64%	22%	7%	6%



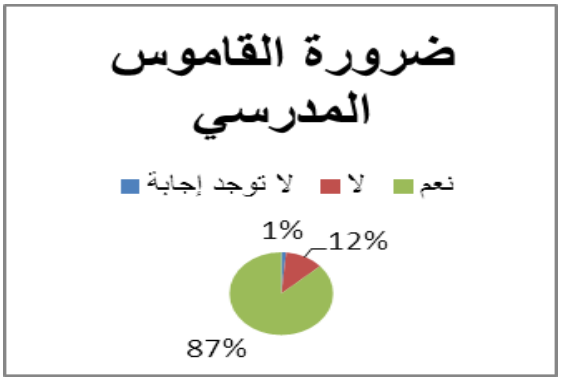
نلاحظ أنّ الثمن المناسب للقاموس هو 500 دج حسب النسبة التي وقعت عليه، إذ قُدرت بـ(64%)، وفئة فضّلت ثمن 750 دج بنسبة (22%)، ونسبة قليلة آثرت الثمن المرتفع وهو 1000 دج بنسبة (7%)، وما بقي من التلاميذ عزفوا عن الإجابة.

إذن، بناء على هذا الاختيار المفضّل وما توصلنا إليه في المحاور الأخرى في الجوانب الصناعية الشكلية المتعلّقة بالطباعة والإخراج، هل يُنصف السعر تكلفة الصناعة بهامش ربحها؟

نرى العكس إذ لو استعملنا أرخص الوسائل والنوعية لجاز لنا أن نقيّد له سعر: 500 دج بعدد صفحات لا تتجاوز 700 صفحة، بنوعية ورق صغير ولا يتوافق مع المعايير التامّة والجيّدة، لكن إحاطة كاملة بالجوانب الإيجابية في الصناعة وتصميم جيّد وورق متوسط، نحو «المعجم الوسيط» أو «المعجم العربي الأساسي» أو «المنجد في اللّغة والأعلام» قد يتجاوز السعر 1000 دج.

المحور الثالث عشر: بعد هذه الأسئلة، هل القاموس المدرسي ضروري للتلميذ في دراسته؟ ولماذا؟

نعم	لا	لا توجد إجابة
58	8	1
87%	12%	1%



نلاحظ أنّ معظم التلاميذ بنسبة تقدّر (87%) قد أقرّوا بفضل المعجم المدرسي في المشوار الدراسي، وقليل منهم بنسبة تقدّر(12%) لم يقرّوا بأهميته ربما لا يملكونه أصلا، ويبحثون عن مبرّرات لتفادي المثلبة.

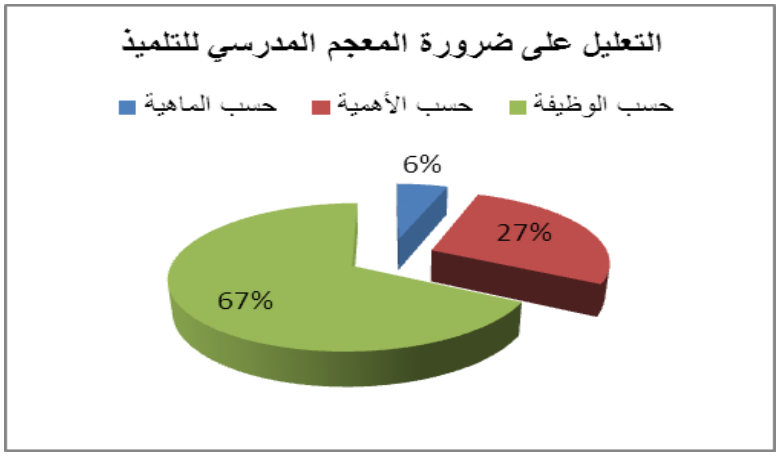
التعليل:

	الأسباب			
نعم	**الوظيفة**	-معرفة معاني الكلمات التي يصعب فهمها -المساعد اللّغوي للتلميذ الأدبي في شرح المعاني -يساعد في معرفة المعاني الكلمات الصعبة -يساعد الفهم والشرح الكلمات الصعبة -يساعد التلميذ لمعرفة مفردات الكلمة ومعانيها -فهم وشرح معنى الكلمة -مساعد ومرشد وموضّح ومنير لمعلومات التلميذ -يساعد على فهم الكلمات وزيادة المعرفة والثقافة -يساعد على حلّ التمارين وفهم الكلمات الصعبة وتوضيح الغموض -مساعد -يساعد على الفهم -يساعد على الدراسة -يساعد على فهم العبارات -يساعد على حلّ الكلمات الصعبة	37	

		-يساعد في التعبير -لمعرفة معنى الكلمة -يساعد في ترجمة الكلمات الصعبة وإعطاء أمثلة عنها -تسهيل عملية البحث والمعرفة والوصول إلى المعنى -إيجاد معاني الكلمات ومرادفاتها -سند الطالب في اللّغات الأجنبية والأدبية -معرفة معاني الكلمات وشكلها الصحيح -يساعد في إنجاز الواجبات ومراجعة الدروس -يساعد في فهم الكلمات -توضيح المعاني المعقدة -مساعد -مساعد على المفاهيم الدراسية -تسهيل الفهم -المساعد -يساعد على الفهم الجيّد -هو مساعد للتلميذ ويبيّن لنا عدّة معلومات لم نكن نعرفها من قبل. -البحث عن الكلمات والاستفادة منها -شرح المفردات وتسهيلها لكي يتعرّف		

		عليها الطالب.		
	الأهمية	-يفيد في مشواره الدراسي -لتسهيل على التلميذ -فهم عدد أكبر ممكن من المفردات -الاستفادة في الدراسة ونجاحه ونمو فكره -يجب الاستعانة به -يفيد المتعلم في التعبير والفهم ومعرفة الكلمات -له فائدة كبير على تعبيرنا وفهم لغتنا العربية -ضروري لاستيعاب الدروس وفهمها بشكل صحيح، فهناك كلمات ومصطلحات في الكتاب المدرسي لا يمكن إيجاد معناها. -يوسع مذكرة التلميذ ويسهل عليه الألفاظ الصعبة -يستنجد به في الواجبات المنزلية -ينمي مستواه ويساعده -يحتاجه للتحضير واحتوائه-نستفيد منه	15	

		في دراستنا -نستفيد منه في دراستنا -مفيد جدّا		
	الماهية	-يحتوى على ما نحتاجه في كلّ المواد التي ندرسها. -معاني الكلمات -عبارة عن وثائق علمية وكسب المعلومات	3	



نلاحظ أنّ التلميذ في هذا الاختبار الأخير لأهمية المعجم المدرسي في مشوارهم الدراسي قد تغيرت موازنة مع السؤال الأول الذي يقدّمون فيه تصوّرا للمعجم المدرسي، بتصنيف أكثر دقة في تضاعيف التعليل، إذ قام على ثلاثة مستويات؛ من حيث وظيفة المعجم المدرسي بنسبة(67%)، نحو: المساعدة على الفهم والشرح والتعبير..، ومن حيث الأهمية بنسبة (27%)، نحو: تزويد التلميذ بالمعارف والعلوم وتدارك النقص في المشوار الدراسي...، ومن حيث الماهية بنسبة(3%) ، نحو: التعريف بمضامينه، وقد لمحنا هذا التطّور في الإجابة من خلال ربط المعجم المدرسي بالدراسة.

إذن، يمكننا أن نقول: أنّ بعض الأسئلة منها جزء من الاختبارات المضّمَّنة، استطاع التلميذ أن يغيّر من نظرته للمعجم المدرسي ويتفاعل معه أكثر، فماذا لو استمرّ العمل الميداني

باختبارات تحفيزية، حتما نستطيع أن نضع مخططا تفصيليا على مقاس الفئة المستهدفة والمستوى التعليمي.

	الأسباب			
لا		-نستطيع الدراسة من دونه -ليس له أهمية -يوجد أستاذ يشرح لك	3	
		-ضروري لكن قليل استعماله، لأنّه في الكتابة غير واضحة وليست مفهومة، بمعنى شرح غير واضح نفس المشكلة التي نجدها في الكتاب المدرسي.	1	

نلاحظ أنّ التعليل في الرفض ينمّ عن عدم امتلاكه ومعرفة قيمته، والسبب يقع على ثلاثة عناصر؛ العنصر الأول الأسرة التي تنفق المال من أجل ملابس وحاجات باهظة الثمن وتبخل عن الابن بتوفير أبخس مرجع مساعد في غالب الأحوال، والثاني: البرنامج الذي لا يخصّص مقياسا مرفقا بالأساسيات يُدرّب على استعمال المعجم، والثالث المعلّم أو الأستاذ الذي له دور رئيس في توجيه التلميذ لاقتناء المعجم المدرسي أو استعارته من المكتبة، بإعطاء واجبات منزلية للبحث عنها في المعجم المدرسي، والتنبيه على قيمته العلمية والحضارية في الحياة العلمية للتلميذ، وينطبق الحال على التخصّص الأدبي والعلمي على حدّ سواء.

الخاتمة

أولا–الجانب النظري

1–الدراسات عن المعجم المدرسي وفيه، قد تنوعت إلى ثلاث، الدراسات العربية الوصفية العامّة قد تناولت المعجم المدرسي أو ما يشاكله في متنه بتحديد المكونات الشكلية التي انبى عليها على النحو ما نجده في المقدّمة، نحو التعريف بصاحب المعجم والهدف من المعجم والسنة التي أنجز فيها، ومادّته والمصادر اعتمد عليها وكيفية البحث فيه وأحيانا نجد إيرادا لعدد صفحاته، وبعض المؤلفين يضيف تصوره للمعجم ويشير إلى بعض الهنّات لتفاديها. والدراسات العربية المتخصّصة في صناعة المعجم بصفة عامّة قليلة، إلاّ أنّها استوفت البناء الكلّي وتتبع دقائق القضايا وأشار إلى تدليل الصعوبات ووضعت تصوّر للتحديات، وجدناها عند أحمد مختار عمر في كتابه «صناعة المعجم الحديث». في حين الدراسات الأجنبية التي مثّلها كتاب مبادئ المعجمية الفرنسية قد جمعت بين التأريخ والوصف والصناعة.

2–الندوات التكونية في صناعة المعجم المدرسي وضحت كثيرا من القضايا المعجمية التي تتعلّق بالمواصفات والشروط ومعالجة المادّة ومعاييرها ووسائل الشرح الأساسية والثانوية، وعززت ذلك بدراسات تطبيقية على المعاجم المدرسية المنجزة، ممّا يساعد المعجمي في وضع منهج متكامل؛ تنظيرا وتطبيقا.

3–ندرة الرسائل الأكاديمية الجامعية في هذا الميدان، والذي وجدناه قدّم إضافة اجتهادية مبنية على مصادر متباينة واختلف في التناول الوصفي، فواحدة ركزت على المدونة والثانية على الاستعمال، والمزية المعرفية في التعدّد الرؤى والمنهج وانفتاح أوسع.

4– صناعة المعجم المدرسي تشترط تحديد المستوى التعليمي والفئة العمرية والتقيّد بالهدف، وتتطلب استحضار المدونة الأساسية بمعالجتها عن طريق قائمة الشيوع حتى نحصل على الرصيد أكثر تداولا بشكل تراتبي أولا، وبنفس الشاكلة للمتداول على ألسن الفئة المستهدفة بما يراعي الطابع المحلّي، ثمّ إرفاقه بالمفردات المستمدة من المعاجم المدرسية التي تقترب من اهتمامه ومصادر المساعدة، وهذا قلّما نجده في المعاجم المدرسية المتداولة التي تعتمد أغلبها على المعاجم الموسعة أو معاجم لا تراعي الخصوصية البيئية وتفترق مع المتن الدراسي.

5-المعاجم المدرسية المتداولة تباينت في اختيار الترتيب الخارجي المناسب للمعجم المدرسي، فبعضها آثر المنهج الجذري والبعض الآخر أصرّ على المنهج النطقي، والمعالجة النظرية اختارت حلّ توافقي يجمع بينهما. والترتيب الداخلي من الناحية كان الحظّ في المعاجم المدرسية للترتيب بالاشتراك وعدم الالتفات إلى الترتيب بالتجنيس لأهمية التعليمية، ومن الناحية المعنوية اجتمع على الترتيب المتفق عليه، الذي يتدرج بالمعنى من الحقيقية إلى المجاز...

6- اختلفت المعاجم المدرسية في استعمال المحدّدات الدلالية الأساسية والثانوية، فلا نجد وادا قد جمعها كلّها، بل بشكل جزئي بنسب متفاوتة. وهكذا الحال في العناصر المكملة عند انتهاء من معالجة المتن، ويتعلّق الأمر بفنيات الطباعة والإخراج وعناصر التي تنبني عليها المقدّمة والملاحق والرموز والمختصرات وتحديد العنوان المناسب، فنجد أغلب المعاجم المدرسية لا تولي اهتمام بها إلاّ القليل.

ثانيا-الجانب التطبيقي:

1-أغلب نتائج العينة في المواد العلمية والأدبية متوسطة إذ تتراوح بين (67%-80%)، وترجع الأسباب في فهم الكلمات الصعبة التي تتضمّنها القصائد الجاهلية وعسرة العمليات، وفي كلاهما اكتظاظ البرامج التعليمية وضيق الوقت المخصّص لها.

2-الملجأ الوحيد للتلميذ في حلّ مشاكله الدراسية إلى عدّة عناصر في مقدّمتها القاموس بنسبة (27%) مع وجوده في اختيارات أخرى، و(القاموس والأنترنت) بنسبة (15%) وأخذ اللّجوء إلى الأستاذ بنسبة (10%).

3-أنّ أكثر من نصف العينة بنسبة(67%) يمتلكون المعجم المدرسي بأنواع مختلفة في مقدمتها المعجم الفرنسي بنسبة(16%) تقريبا في اختيار مفرد ومتعدّد أي مع معاجم أخرى، ثم المعجم العربي بنسبة(13%)، وبعدها المعاجم الأخرى بنسب متفرقة تنحصر بين (1-11%) بشكل ثنائي أو ثلاثي أو كلّهم...، وأغلب التلاميذ يدنو من نصف عدد العينة قد رأوا في القاموس أو المعجم مظنّة لشرح الكلمات الصعبة بنسبة(30%)، والبعض الآخر رأوا فيه شرحا للكلمات الصعبة ومعرفة معاني الكلمات المحتملة بنسبة (13%)، ونسبة ترى أنّ القاموس يستعمل لمعرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح للكلمات الصعبة ومعرفة معاني الكلمات

المحتملة، وهناك من يستعمل القاموس في معرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح الكلمات الصعبة بنسبة (6%). وبعض الاختيارات الأخرى التي لم تتعدى نسبة (1%)، نحو: (معرفة الشكل الصحيح للكلمة وشرح الكلمات الصعبة وتركيب الجمل)

4-معظم التلاميذ في تخصّصي، العلمي والأدبي، يعرفون كيف يتعاملون مع القاموس بنسبة(79%) وتقترب من هذه النسبة التي تقدّر بـ(69%) انتصروا للمنهج النطقي لسهولته في البحث وتلائمه مع الخصوصية الهجائية للحروف، ونسبة (21%) آثروا المنهج الجذري معلّلين ذلك بالتمرّن على النظام الاشتقاقي.

5-أكثر من نصف العينة لهم فكرة عن طرق الشرح أو الوسائل التوضيحية بنسبة (54%)، ولا تعرفها فئة أخرى بنسبة(36%)، واختاروا لها مقترحات فردية ومتعدّدة، فالنسبة الكبيرة التي تقدر بـ(9%) آثرت القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والحكمة، والنسبة القريبة منها التي تقدر بـ: (7%) نزعت إلى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، و(6%) اختارت البيت الشعري، جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة، و جزء من الباقي تقاسمت نسبة (2%)، فجاءت الإجابات على النحو الآتي: (الآية القرآنية، والحديث النبوي الشريف، والمثل والحكمة)، (الآية القرآنية، والحديث النبوي الشريف، والبيت الشعري)، (مثل والحكمة والجملة البسيطة)، (الآية القرآنية والبيت الشعري)، (البيت الشعري والمثل والحكمة والجملة البسيطة)، (الآية القرآنية والحكمة والجملة البسيطة وجملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة). والنسب التي بقيت لم تتعد (1%) تنوّعت اختياراتها، نحو: (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، بيت شعري، مثل، حكمة، جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة)، (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، بيت شعري، مثل)، (آية قرآنية، حديث نبوي شريف، مثل، جملة بسيطة)، كذلك من نفس النسبة نجد من اكتفى باختيار واحد، نحو: الآية القرآنية)، الجملة البسيطة)، (البيت الشعري)، (المثل)،... وعلّلوا ذلك بأسباب تندرج ضمن سياق ديني وتعليمي وثقافي.

6-نسبة (13%) من التلاميذ فضّلت الشرح بالمرادف، ويليها في النسبة (أ1-أ4)=(التعريف بالمردف والتعريف بالعبارة) بنسبة (12%) ومثلها (أ1-أ2)=(التعريف بالمرادف والتعريف

بالضدّ)، والتعريف بالضدّ (أ2) قد حظي بنسبة تقدّر بـ(7%)، وهناك من فضّل التعريف بالعبارة (أ4) لوحده بنسبة (4%) ونفس النسبة لـ(أ1-أ5)، ولاشكّ أنّ التوزّع على كلّ الخيارات دليل على عدم وجود رؤية واضحة للتلميذ في فهم هاته الوسائل الدلالية.

7-فضّل التلاميذ من بين التعريفات؛ التعريف الحقيقي أو المنطقي بنسبة(60%) والتعريف الاصطلاحي بنسبة (51%) ثمّ التعريف المقوماتي(58%).

8-فضّل التلميذ استحضار الوسائل البصرية في الشرح بنسبة(91%) بكلّ أنواعها، في مقدمتها الصورة المفردة بـ(28%)، وأعقبتها الصورة المركبة بنسبة (25%) وحبذوا أن تكون ملوّنة بنسبة(87%)، معلّلين ذلك بأسباب تدخل في السياق الجمالي والتعريفي والنفسي.

9-يملك التلاميذ حسّا معجميا فطريا من خلال اختياراتهم، إذ نسبة (51%) من التلاميذ قد آثروا الغلاف الغليظ، وبنسبة تقلّ عنها تقدر بـ(45%) فضّلت الغلاف السميك، وأكثر من النصف بنسبة تقدّر (63%) قد فضّلت الورق الأملس، وتساوت النسبة بين الأوراق الخشنة والسميكة بنسبة (18%)، أمّا لونه فقد اختارت اللون الأبيض الصقيل بنسبة (67%)، يتبعه اللّون الأبيض الهادئ بنسبة (22%)، والأصفر السكري بـ: (9%) على رغم أنّه المفضّل عند أهل الاختصاص.

10-نلاحظ تقدّم النسبة في اختيار الحجم الوسيط للمعجم المدرسي التي تقدّر بـ(69%)، وقد تساوت النسبة المقدّرة بـ(9%) بين صغير الحجم وكبير الحجم،

11-نسبة(49%) فضّلت إدراج مقدّمة للمعجم المدرسي، ونسبة (34%) قد رفضت تواجده ربما لعدم إدراك قيمته من قبل التلاميذ، واقتراحاتهم حملت كثيرا من القضايا المعجمية التي تتعلّق بالبناء الوظيفي للمقدّمة في المعجم، تتبلور في الأوليات الأساسية نحو: البسملة والترحيب والاستئناف في الحديث عن الفئة المستهدفة من المعجم وتحديد المستوى التعليمي، والهدف منه ودوافع إنجازه وأهميته وأخرى تتعلّق بالمتن، نحو: كيفية البحث وعدد المداخل التي يتضمّنها المعجم، والشقّ الآخر يتعلّق بفريق العمل الذي أشرف عليها والتعريف بهم، ولواحق المقدّمة من تعريف اللّغة العربية ودورها الحضاري وأهم قضاياها اللّغوية وأسباب عن أسلوبها، وتنطبع بالترغيب والتشويق.

12- أغلب التلاميذ فضّلوا تواجد الملاحق في المعجم المدرسي بنسبة (90%)، والذي آثروا الرفض نسبة قليلة تقدّر بـ(9%).

13-قد حاز العنوان الموسوم بـ: «قاموس الطالب» الريادة بنسبة (27%)، ويليه في الاختيار «المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي» بنسبة (12%)، والمرتبة الثالثة في النسبة العنوان «القاموس اللّغوي للمستوى الثانوي» بنسبة (7%)، ثمّ مثلها للعنوان «منجد التلميذ»، ودلّ هذا على التطور في تفكير المتمدرس؛ إذ يؤثر تسمية «الطالب» التي تشير إلى الجدّ والاجتهاد على تسمية «التلميذ» التي تشير إلى المأمور التابع الذي لا يملك سلطة النقاش، وتنبّههم إلى تحديد المستوى.

14- أكثر من نصف العينة بنسبة (54%) قد فضّلت الورقي، والتي فضّلت الكتروني قُدرت نسبتها بـ: (28%)، وفئة من العينة بنسبة(10%) جمعت بينهما في الاختيار، أي بين الورقي والالكتروني.

15-الثمن المناسب للقاموس هو 500 دج حسب النسبة التي وقعت عليه، إذ قُدرت بـ(64%)، وفئة فضّلت ثمن 750 دج بنسبة (22%)، ونسبة قليلة آثرت الثمن المرتفع وهو 1000 دج بنسبة (7%)، وما بقي من التلاميذ عزفوا عن الإجابة.

16- معظم التلاميذ بنسبة تقدّر (87%) قد أقرّوا بفضل المعجم المدرسي في المشوار الدراسي، وقليل منهم بنسبة تقدّر(12%) لم يقرّوا بأهميته ربما لا يملكونه أصلا، والتعليلات قد تغيرت موازنة مع السؤال الأول الذي يقدمون فيه تصوّرا للمعجم المدرسي، بتصنيف أكثر دقة، إذ قام على ثلاثة مستويات؛ من حيث وظيفة المعجم المدرسي بنسبة(67%)، نحو: المساعدة على الفهم والشرح والتعبير..، ومن حيث الأهمية بنسبة (27%)، نحو: تزويد التلميذ بالمعارف والعلوم وتدارك النقص في المشوار الدراسي...، ومن حيث الماهية بنسبة(3%)، نحو: التعريف بمضامينه.

الملحق الأوّل: الاستمارات

الملحق الأوّل: الاستمارات

ملاحظة: اشطب الخانة غير المقبولة

المستوى الأوّل: يتضمن بطاقة تمهيدية

المحور الأوّل: الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

المحور الثاني: المستوى التعليمي

السنة أولى ثانوي ☐ السنة الثانية ثانوي ☐ السنة الثالثة ثانوي ☐

المحور الثالث: المستوى التعليمي للوالدين

1-الأب: أ-ابتدائي 2-ا ☐

ب-متوسط ☐

ج-ثانوي ☐

د-جامعي ☐

أ-ابتدائي ☐

ب- متوسط ☐

ج- ثانوي ☐

د- جامعي ☐

المحور الرابع: وظيفة الوالدين

1-الأب:.....

2-الأمّ:.....

المحور الخامس: تخصّص

علوم طبيعة وحياة ☐ آداب ولغات ☐ تخصصات أخرى ☐

المحور السادس: النتائج السنوية في المواد الأدبية

جيّد ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

المحور السابع: النتائج السنوية في المواد العلمية

جيّد ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

المحور الثامن: نوعية النصوص المبرمجة في المواد الأدبية

صعبة الفهم ☐ متوسطة ☐ سهلة ☐

المحور التاسع: ماهي المشاكل التي تعترضك في قراءة النصوص الأدبية المبرمجة في المقرّر الدراسي؟

.....

.....

المحور العاشر: ماهي المشاكل التي تعترضك في الموادّ العلمية؟

.....

.....

المحور الحادي عشر: هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات في النصّ؟

نعم | لا

المحور الثاني عشر: كيف تتعامل مع الكلمات الصعبة غير المفهومة؟

.....

المستوى الثّاني: ثقافتهم المعجمية في الاستعمال

المحور الأول: هل تعرف القاموس المدرسي؟

نعم | لا

المحور الثاني: قدّم لنا تصوّرك للقاموس المدرسي؟

.....

.....

المحور الثالث: هل تملك قاموسا مدرسيا؟

نعم | لا

المحور الرابع: ما هو نوعه؟

1-معجم عربي ☐

2-معجم فرنسي ☐

3-معجم إنجليزي ☐

4-معجم عربي فرنسي أو فرنسي عربي ☐

5-معجم عربي إنجليزي أو إنجليزي عربي ☐

المحور الخامس: فيما تستعمل القاموس المدرسي؟

1-معرفة الشكل الصحيح للكلمة ☐

2-شرح الكلمات الصعبة ☐

3-معرفة معاني الكلمات المحتملة ☐

4-تركيب ا ☐

المحور السادس: هل تعرف كيف تبحث في القاموس؟

نعم ☐ لا ☐

المحور السابع: ماذا تفضل في ترتيب الكلمات داخل القاموس؟

1-الترتيب الألفبائي حسب جذر الكلمة أو أصلها، مثل: (مِضرَب) في النص نبحث عنه في (ضرب)، و(منزعج) في (زعج). ☐

2-الترتيب الألفبائي حسب نطق الكلمة، أي كما نجدها في النص الأدبي، مثل: (كاتب) نبحث عنها في حرف الكاف دون الرجوع إلى أصلها. ☐

إذا كان الجواب الأول أو الثاني فعلّل أسباب اختيارك ؟

.....

.....

المستوى الثالث: ثقافتهم المعجمية في طرق الشرح الأساسية والمساعدة

المحور الأول: أ عندك فكرة عن طرق شرح الكلمات في القاموس المدرسي؟

نعم	لا

المحور الثاني: ماذا تفضل في شرح الكلمة؟ لك الاختيار أكثر من عنصر.

1-بالمرادف، مثل: ذهب: راح، سمين: بدين... ☐

2-بالضدّ، مثل: الخير ضدّ الشرّ، الصدق ضدّ الكذب... ☐

3-بالمشابه في اللّون أو الشكل، مثل: الحليب: ما له لون أبيض، اللّيل: سواد السماء ☐

4-بالعبارة، مثل: اجتهد: حرص على دراسته أو عمله، آبق: هو العبد الهارب من سيّده... ☐

5-بالمشتق، مثل: المدرّس: اسم فاعل من درّس، مِكنسَة: اسم آلة من كنس ☐

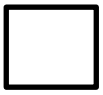
6-بالكلمة المخصّصة، مثل: [الماحِل]:فا: الخصم المجادل ☐

المحور الثالث: اختر التعريف الأفضل في شرح الكلمات الآتية:

1-الإبل:

أ- الجمال والنّوق ☐

ب- الجمال والنوق، مؤنث، لا واحد له من لفظه ☐

ج-جنس من حيوانات مجترّة من ذوات الخفّ، كبيرة الأجسام، لها سنام أو سنامان على ظهرها، تتحمّل الظمأ مدّة طويلة، ينتفع بها في التنقل عبر الصحاري، ومن لبنها ووبرها ولحومها وجلودها، وهي مؤنث لا واحد له من لفظه/ الجمال والنوق 

2-(المفكّ):

أ- آلة تفك بها المسامير اللولبية ونحوها. ج (مفاكّ).

ب- آلة تفكّ بها المسامير اللولبية ونحوها.

ج- آلة من المعادن الصلبة، يدويّة وكهربائية، تثبت أو تفكّ بها البراغي والمسامير اللّولبية، ج: مفكّات

المحور الرابع: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم في الأمثلة الآتية؟

1-الجزمة: ضرب من الأحذية، طويل الساق يبلغ إلى نحو الركبة(تركيبية)

2-الجزمة: حذاء من الجلد أو المطاط أو النسيج أو البلاستيك أو الفرو يلف القدم والساق ويصل إلى الفخذ أحيانا.

3-الجزمة: حذاء من الجلد بلا إطار عنقي ولا كعب.

المحور الخامس: ما الفرق بين الطائرين من خلال تعريفهما؟ وفيما يتفقان؟

1-العقاب: من الطيور الجوارح إلاّ أنّ رأسها وعنقها خاليان من الريش وهي في غاية الجبن غير أنّها حادة البصر، مؤنثة وقيل تطلق على الذكر والأنثى.

2- النسر: أعظم جوارح الطير خلقا وأشدّها قوة وأضخمها مخلبا، موصوفة بحدّة البصر وبالتحليق في الجوّ، ويقال إنّه من أطول الطير عمرا.

.....

.....

المحور السادس: ماذا تفضل في توضيح الكلمة الموجود في القاموس؟ لك الحرية أن تختار أكثر من عنصر تراه مناسب مع ذكر السبب.

1-آية قرآنية. ☐

2-حديث نبوي شريف ☐

3-بيت شعري ☐

4-مثل ☐

5-حكمة. ☐

6-جملة مأخوذة من نص أدبي، مثل: رواية أو قصة أو خاطرة. ☐

7-جملة بسيطة. ☐

التعليل:.....

.....

المحور السابع :هل تُفضّل الصور والرسوم في القاموس المدرسي؟

نعم	لا

لماذا؟

.....

المحور الثامن: هل ترغب أن تكون الصورة مركبة كما هي موجودة في النصّوص، أي فيها أكثر من شكل أو مفردة بسيطة؟

.....

المحور التاسع: تريد أن تكون الصور في القاموس ملونة أو رسوم توضيحية خالية من الألوان؟

.....

المستوى الرابع: ثقافتهم المعجمية في الطباعة والإخراج

المحور الأول: تريد في غلاف القاموس المدرسي أن يكون:

سميك	غليظ

المحور الثاني: ماذا تفضّل في نوعية أوراق القاموس المدرسي؟

ملساء	خشنة	سميكة

المحور الثالث: ما هو اللّون الذي تَرَونَه مفضّلا للورق في القاموس المدرسي؟

أبيض لامع	أبيض خافت أي غير لامع	أصفر سكري

المحور الرابع: أيّ حجم للورق تُفضّلون ؟

صغير	متوسط الحجم	كبير الحجم

المحور الخامس: ترغبون أن يتضمّن القاموس المدرسي مختصرات، مثل: فا: اسم الفاعل، هـ: مفعول به، مؤ: مؤنث، وكذلك الرموز: « مثال »،(:)، (//)،(...)القوسان العاديان؟

نعم	لا

المحور السادس: أ ترغبون أن يُفتتح القاموس المدرسي بمقدّمة؟

نعم	لا

المحور السابع:ما هي اقتراحاتكم في مضمون مقدّمة القاموس المدرسي؟

.....

المحور الثامن: ما هو العنوان الذي تقترحونه للقاموس المدرسي؟

1-المعجم اللّغوي للمستوى الثانوي ☐

2-القاموس اللّغوي للمستوى الثانوي. ☐

3-القاموس المدرسي. ☐

4-قاموس الطالب. ☐

5-قاموس التلميذ ☐

6-منجد التلميذ ☐

7-القاموس المساعد للتلميذ. ☐

المحور التاسع: يُختَتم القاموس المدرسي بصور لحيوانات ومتاحف ونقود قديمة ورسوم وأشكال هندسية وخرائط، هل هي مفيدة؟

نعم	لا

المحور العاشر: حجم القاموس

صغير	وسيط	كبير

المحور الحادي عشر: هناك قاموس ورقي وآخر إلكتروني، ماذا تفضّلون؟

.....!

لمحور الثاني عشر: ما الثمن المقترح للقاموس المدرسي؟

500 دج	750 دج	1000دج

المحور الثالث عشر: بعد هذه الأسئلة، هل القاموس المدرسي ضروري للتلميذ في دراسته؟

ولماذا؟

نعم	لا

التعليل:.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

- **المصادر:**

أولا-المعاجم:

أ-العربية:

1-القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية-بلحسن البليش-الجيلالي بن الحاج يحي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط7، 1411هـ-1991م.

2-قاموس المبتدئين، دار البدر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر.

3-القاموس المدرسي، دار الشّمال للطباعة والنّشر، طرابلس-لبنان، ط4، 2006م.

4-مجاني الطّلاب، دار المجاني، بيروت، ط5، 2001م.

5-المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت-لبنان.

6-معتمد الطلاب، جرجي شاهين عطيّة، دار الأمان للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1429هـ-2008م.

7-معجم الطّالب، جرجاس همّام الشّويشري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط2، 1995م.

8-معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، مراجعة: ايميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط7، 1426هـ.

9-المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989م.

10-المعجم العربي الحديث(لاروس)، خليل الجرّ، مكتبة لاروس، باريس، 1987م.

11-المعجم الفلسفي، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403هـ-1983م.

12-المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، طبعة خاصة بوزارة التّربية والتّعليم، 1421هـ-2000م .

13-منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط18، دت.

ب–الأجنبية:

1-Le Robert des écoles , Le Robert , Paris, 2012 .

ثانيا–الكتب:

1–تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، مطبعة اتحاد كتّاب العرب، دمشق، 1999م.

2–صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009م.

3–المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، ط1، 1428هـ–2008م.

4–المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي قاسمي، مكتبة لبنان ناشرن، بيروت–لبنان، ط1، 2003م.

- **المراجع**

أولا–العربية:

1–أبحاث لغويّة ودلالية، نادية رمضان النّجار، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندرية، ط1، 2006م.

2–أدب الأطفال علم وفن، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، ط3، 1420هـ–2000م.

3–أدب الأطفال(علم وفن)، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1411هـ–1991م.

4–أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة–دار الشّؤون الُثقافية، بغداد.

5–أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ–2010م.

-الاستشهاد في المعجم اللغوي التاريخي، مصطفى محمد صلاح، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م، ص.150.
6-الألفاظ اللّغويّة(خصائصها و أنواعها)، عبد الحميد حسن، معهد البحوث و الدّراسات العربية، 1971م.
7-بناء مكنّز عربي في مجال علم اللّغة(المنهج والتّطبيق)، محمد فتحي فهمي عبود، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، لقاهرة،ط1، صفر1425هـ-أبريل2005م.
8-تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، محمد الأخضر السّايحي، اتحاد الكتّاب الجزائريين، الجزائر، ط1، 2002م.
9-تاريخ المعجم العربي بين النّشأة والتّطور، ابن حويلي الأخضر ميداني، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2009م.
10-تحليل المفردات اللّغوية في كتب الرائد للصفين الأول والثاني المعدّة لتدريس اللّغة العربية، عبير شحبري قاسمن 2006م.
11-تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض.
12-التربية اللّغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.
13-تطور المعجم العربي(من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950م(دراسة تحليل نقد)، حكمت كشلي، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1423هـ-2002م.
14-التّصميم، رامي محمود الجبالي-عامر محمد خطاب، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1426هـ-2006م.
15-التعريف القاموسي(بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية)، الحبيب النصراوي، مركز النشر الجامعي، منوبة، 2009م.
16-جدل اللّفظ والمعنى، مهدي أسعد عرار، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان-الاردن، ط1، 2001م.

17-الحصيلة اللّغوية(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، عالم المعرفة، الكويت، 1996م.
18-دراسات في اللّسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللّغات)، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص2009م.
19-دراسات في اللّغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، إنطوان صياح، دار الفكر اللّبناني، بيروت-لبنان، ط1، 1995م.
20-دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984م.
21-سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، دمشق-حلبوني، ط1، 2007م.
22-سيكولوجيا الطّفل، ألفت حقي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1996م.
23-الظاهرة اللّغوية في الثقافة العربية، ناصر مبارك، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، بيروت -وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطنين البحرين، ط1، 2004م.
24-العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التّراثية، عباس السّوسوة، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة..
25-العربية وعلم اللّغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطّباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، 2001م.
26-العلاقات الدّلالية والتّراث البلاغي العربي(دراسة تطبيقيّة)، عبد الواحد حسن الشّيخ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّي، ط1، 1419هـ-1999م.
27-علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.
28-علم الدّلالة، منقور عبد الجليل، منشورات اتّحاد كُتّاب العرب، دمشق، 2001م.
29-علم اللّغة الاجتماعي، كمال بشر، دار غريب لطباعة والنّشر و التّوزيع، القاهرة.
30-العنوان الصّحيح للكتاب، الشّريف حاتم بن عارف العوني، دار عالم الفوائد للنّشر والتّوزيع، ط1، غرّة جمادى الآخرة، 1419هـ.

31-العنوان وسميوطيقا الاتّصال الأدبي، محمد فكري الجزّار، الهيئة المصرية العمّة للكتاب، 1998م.
32-عوامل التّنمية اللّغة العربية، توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ربيع الأوّل 1400هـ-1980م.
33-فقه اللّغة، رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1415هـ-1994م.
34-فلسفة الألوان، إياد محمد الصّقر، الأهلية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010م.
35-الفهرسة الهجائية والتّرتيب المعجمي، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1394هـ-1972م.
36-في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع الندوة المائوية(أحمد فارس الشّدياق، وبطرس بستاني، رينحارتدوزي)، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 1407هـ-1987م.
37-في المناهج اللّغوية والمنهجية، صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014م.
38-في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط2، 2000م.
39-كلام العرب(من قضايا اللّغة العربية)، حسن ظاظا، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1976م.
40-اللّسانيات واللّغة العربية، دار توبقال للنّشر، عبد القادر الفاسي الفهري، دار البيضاء-المغرب، ط1، 1986م.
41-اللّسانيات(المجال والوظيفة والمنهج)، سمير استيتة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1425هـ-2005م.
42-اللّغة العربية (معناها ومبناها)، تمام حسّان، دار الثّقافة، الدّار البيضاء – المغرب، 1994م.
43-اللّغة العربية أداءً و نُطقاً و إملاءً و كتابةً، فخري محمد صالح، مطابع الوفاء المنصورة.

44-اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار الغريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1999م.
45-اللّغة العربية وتحدّيات العصر، ريمون طحّان، دار الكتاب اللّبناني.
46-اللّغة ومعاجمها في المكتبة العربيّة، عبد اللّطيف صوفي، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق.
47-اللّغة، فندريس، تعريب: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة، دط، 1950م.
48-اللّهجات العربية، عبد الغفّار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1414هـ-1993م.
49-مثل السائر في أدب الكاتب و الشّاعر، ابن الأثير، دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، الفجالة-القاهرة.
50-محاضرات في قضايا المعجم العربي و علاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، دار الوعي للنّشر والتّوزيع، رويبة -الجزائر، ط1، 2011م.
51-مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، دار قباء للنّشر والتوزيع، القاهرة.
52-المدارس المعجمية (دراسة في البنية التّركيبية)، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1430،1هـ - 2009م.
53-المستوى اللّغوي للفصحى و اللّهجات وللشّعر و النّثر، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة.
54-المصادر العربيّة والمعرّبة، محمد ماهر حمادة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط6، 1407هـ-1987م.
55-المصطلحات العلميّة في اللّغة العربيّة في (القديم والحديث)، الأمير مصطفى الشّهابي، دار صادر، بيروت، ط3، 1416هـ-1991م.
56-المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض ط1، 1412هـ-1992م.

57-المعجم التاريخي ،محمد حسن عبد العزيز، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 1429هـ-2008م.
58-المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، مكتبة لبنان ناشرون، ط2، 1414هـ-1994م.
59-المعجم العربي(بحوث في المادّة والمنهج والتّطبيق)، رياض زكي قاسم، دار المعرفة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 1407هـ،-1987م.
60-المعجم العربي، رياض زكي قاسم، دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط1، 1987م.
61-المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني، دار الهدى، عين مليلة -الجزائر، ط2،2006م.
62-المعجمة ولتّوسط(نظرات جديدة في قضايا اللّغة العربية)،عبد القادر للفاسي الفهري، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، ط1، 1997م.
63-المعجمية العربية المعاصرة، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار هومة، الجزائر، 2010م.
64-مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، حلمي خليل، دار النهضة العربية للطّباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997م.
65-مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م.
66-مقدمة، ابن خلدون، القاهرة، تح: أحمد جاد دار الغد الجديد، ط1، 2007م، ص.548
67-المنطق الصّوري(التّصورات-التّصديقات)، يوسف محمود، دار الحكمة، الدّوحة، ط1، 1414هـ-1994م.
68-من قضايا المعجم العربي(قديما و حديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م.
69-مناهج تدريس اللّغة العربية بالتعليم المتوسط، رشيد أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ-1998م.

70-نشأة المعاجم العربية وتطوّرها(معاجم المعاني-معاجم الألفاظ)، دزيره سقال، دار الصّداقة العربية، بيروت، ط1، 1995م.
71-نشأة المعاجم العربية وتطورها(معجم المعاني-معاجم الألفاظ)، دزيره سقال، دار الصداقة بيروت، ط1، 1995م.
72-النشاط المعجمي في الأندلس، يوسف عيد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م.
73-نظريات في اللّغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م.
74-نظرية اللّغة الثالثة(دراسة في قضية اللّغة العربية الوسطى)، أحمد محمد معتوق، المركز الثّقافي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005م.
75-نظرية اللّون(مبادئ في التّصميم)، عدلي محمد عبد الهادي-محمد عبد اللّه الدّرايسة، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1432هـ-2011م.
76-الواقعية اللّونية، صلاح عثمان، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2006م.
77-الوضع اللّغوي في الفصحى المعاصرة، محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1413هـ-1992م.
78-الوعي الجمالي عند الطّفل، وفاء إبراهيم، مكتبة الاسكندرية.

ثانيا-الأجنبية:

[1] *initiation à la lexicologie française(de la néologie aux dictionnaires, François Gaudin-Louis Guespin, p16-p59.*

- **المقالات:**

1-اتجاهات متعلّمي اللّغة العربية غير النّاطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النّشوان، مجلة أمّ القرى لعلوم الشّريعة و اللّغة العربية و آدابها، ج18، ع38، 1427هـ.

2-اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثاره على المتعلم، صونيا بكال، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية،جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد19 و20، 2014/2013م، (ص303-ص327).
3-بناء المعجم وتدريس اللّغات، بلقاسم اليوبي، اللّسان العربي، ص4.
4-التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد 16، 2010م، (ص271-ص308).
5-الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي، وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة مخبر الدّراسات اللّغويّة في الجزائرالعدد1، 2010م، ص11.
6-ديداكتيك اللّغة العربية ومشاريع الإصلاح، ليلى بلخير، مجلة الدراسات اللّغوية والأدبية، العدد الثاني، ص56.
7-السياق اللّغوي في الدرس اللّساني الحديث، غنية تومي، مجلة أبحاث في اللّغة والادب الجزائري، جامعة محمد الخيضر-جامعة بسكرة، العدد السادس 2010م، ص10.
8-قضية المصادر في جمع مادّة المعجم، إبراهيم بن مراد، مجلّة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلّد 87، ج1.
9-مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال، ، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، العدد 16، 2010م، (ص73-ص117).
10-المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، عبد النور جميعي، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، العدد16، 2010م، (ص177-ص217).
11-مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، العدد 16، 2010م، (ص241-271).

12-المعاجم اللّغوية في وضع المصطلحات، ممدوح محمد خسارة، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، م78، ج3، ص259

13-المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدماتها، حسن حمزة ، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد16، 2010م، (ص117-ص147).

14-المعجم العربي بين يديك (دراسة في اختيار المداخل وشرحها)، عمرو محمد فرج مدكور، مجلة مصطلحيات، العدد السابع، محرّم 1436هـ-دجنبر2014/، ص159.

15-من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، عبد اللطيف عبيد، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد 16، 2010م، (ص53-ص73).

16-مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، طاهر ميلة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد 16، 2010م، (ص13-ص39).

17-في العربية المعاصرة ومعجمها، إبراهيم السامرائي، مجلة مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، ذو القعدة1415هـ-مايو1995م، ج76، ص78.

18-واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق مستقبله، حلاّم الجيلالي، مجلة اللغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 2، 1999م.

19-الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد 19 و20، 2013-2014م،(ص497-ص523).

20-وظيفة الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة، مجلة اللّسانيات،مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر2-بوزريعة، العدد 19 و20، 2013-2014م، (ص459-ص497).

21-وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي لعبد الغني أبو العزم، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، جامعة الجزائر 2-بوزريعة، العدد 16، 2010م، (ص39-ص53).

- **الرسائل الجامعية:**

1-التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، محمد علي أحمد إشراف الدكتور: نجم الدين عبد الغفور الأنديجاني الشهري، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، 1429هـ-1430هـ،ص10.

2-المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، 2013م.

3-المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، رسالة ماجستير، إعداد: سليمة بن مدور، إشراف: طاهر ميلة، جامعة الجزائر2، السنة الجامعية 2006/2005م.

- **المواقع:**

1-علم الاجتماع العائلي (برنامج دراسة المجتمع)، زينب إبراهيم العزبي، ص30، شبكة الأنترنت.

2-القاموس اللّغوي والمعجمان المدرسي واللّسني للمتعلّم(الإشكالات الأبستمية والتطبيقية، الصحيفة: شعبية مستقلة، 2006. www.alsaheefa.net

3-المقروئية(ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها)، خالد حسين أبو عيشة، شبكة الألوكة، ص5.

فهرس الموضوعات

المقدّمة	أ-هـ
الباب الأول:. الدراسات عن المعجم المدرسي وفيه (نقد وتحليل)	11
الفصل الأول: الدراسة العامّة والخاصّة	12
أ-العربية	12
أولا-الدراسات الوصفية المفتوحة على جميع المستويات	12
1-نشأة المعاجم العربية وتطورها(معجم المعاني-معاجم الألفاظ)	12
2-المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي	13
3-تطور المعجم العربي(من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950م(دراسة تحليل نقد)، حكمت كشلي	14
4-المعجم العربي، رياض زكي قاسم	17
5-المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد علي عبد الكريم الرّديني	21
6-اللّغة ومعاجمها في المكتبات العربية، عبد اللّطيف صوفي	23
7-المعجم العربي(نشأته وتطوره)، حسين نصار	24
8-المعاجم اللّغوية العربية، أحمد معتوق	26
ب-الأجنبية	36
ثانيا-الدراسات المتخصّصة في صناعة المعجم	39
الفصل الثاني: الندوات المخصّصة للمعجم المدرسي	44
أولا-الندوة الأولى: الندوة الدولية التكوينية حول المعجم المدرسي: مادّته وآليات صناعته المنعقد بالجامعة الجزائر 2-بوزريعة يومي	44

10 و11 يناير	
البحث الأوّل: مواصفات المعجم المدرسي لطاهر ميلة	44
البحث الثاني: وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي لعبد الغني أبو العزم	45
البحث الثالث: من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، عبد اللطيف عبيد	47
البحث الرابع: مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، صونيا بكال	48
البحث الخامس: المعاجم المدرسية من خلال مقدماتها لحسن حمزة	52
البحث السادس: المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، عبد النور جميعي	53
البحث السابع: مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد	55
البحث الثامن: التعريف في المعجم المدرسي، كريمة بوعمرة	56
ثانيا-الملتقى الثّامن للقاموسية حول بنية النصّ القاموسي، من تنظيم مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، المنعقد بالجزائر، يومي: 27 و28 نوفمبر 2011م	64
1-البحث الأول: اجتهادات المحدثين وآثارها على المتعلّم، صونيال بكال	64
2-البحث الثاني: وظيفة الصور التوضيحية في المعاجم المدرسية، كريمة بوعمرة	70
3-البحث الثالث: الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة	74
الفصل الثّالث-الرسائل الأكاديمية الجامعية	78
أولا-الرسالة الأولى: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)، إعداد: الطالبة: سليمة بن مدور، إشراف: د.طاهر ميلة، جامعة الجزائر2، السنة الجامعية	78

2006/2005م	
1-الجانب النظري	78
2-الجانب التطبيقي	89
ثانيا-رسالة ماجستير: المعجم اللّغوي للطفل المتمدرس في الطور الثاني(دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة)، محمد بن رمضان ، إشراف: د. هشام خالدي، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، 2013م	94
1-الجانب النظري	94
2-الجانب التطبيقي	119
الباب الثّاني: صناعة المعجم المدرسي للمستوى الثّانوي	
الفصل الأوّل: المبادئ الأوّلية في صناعة المعجم المرحلي للمستوى الثّانوي	123
أولا-ما قبل صناعة المعجم	123
ثانيا-المدونة	128
ثالثا-مستوياتها اللّغوية	149
الفصل الثّاني: المنهج	163
أولا-اختيار المداخل وتحديد الترتيب	163
ثانيا-المحدّدات الدلالية الأساسية(وظائف المعجم) في المعجم المدرسي	182
1-التعريف الاسمي	184

أ- التّعريف بالمرادف	184
ب-التّعريف بالضدّ	187
ج-التّعريف بالاشتقاق	188
د-التّعريف بالكلمة المخصّصة	189
هـ-التعريف بالعبارة	189
2-التّعريف المنطقي*(Définition logique)*	189
أ-التّعريف الحقيقي(Réel) أو بالاحتواء	190
ب-التّعريف المصطلحي(*TERMINOLOGIQUE*)	193
ج-التعريف البنوي(*Définitionstructural*)	194
ثالثا-المحدّدات الشكلية أو الثانوية في المعجم المدرسي	198
1-الوسائل اللّفظية (الأمثلة التوضيحية)	198
أ-المثال السياقي(Exemple Contexte)	198
2-الشاهد التوضيحي(Citation)	201
ب-الوسائل البصرية (الشواهد الصورية)(illustration) أو (Les Exemple formels)	207
الفصل الثالث: الطّباعة والإخراج	**213**
أولا-الغلاف	213
ثانيا-الورق	217
ثالثا-الكتابة على الورق وهندسة الصّفحات	218
رابعا-الملاحق	220
خامسا-الرموز والمختصرات	222
سادسا-مقدّمة المعجم	227
سابعا-العنوان	231

الباب الثالث: دراسة استبيانية على واقع الصناعة والاستعمال لدى التلاميذ في المستوى الثانوي	**235**
أولا-تحديد إطار العينة ونوعها وحجمها	**235**
ثانيا-الوقت	**235**
ثالثا-أدوات جمع البيانات	**236**
المستوى الأوّل: يتضمن بطاقة تمهيدية؛ فحواها	**239**
المحور الأوّل: الجنس	
المحور الثاني: المستوى التعليمي	**240**
المحور الثالث: المستوى التعليمي للوالدين	**242**
المحور الرابع: وظيفة الوالدين	**244**
المحور الخامس: النتائج السنوية في المواد الأدبية	**247**
المحور السادس: النتائج السنوية في المواد العلمية	**252**
المحور السابع: نوعية النصوص المبرمجة في المواد الأدبية	**253**
المحور الثامن: هل يشرح لكم الأستاذ كلّ الكلمات في النصّ؟	**253**
المحور التاسع: كيف تتعامل مع الكلمات الصعبة غير المفهومة	**254**
المستوى الثّاني: ثقافتهم المعجمية في الاستعمال	**256**
المحور الأول: هل تملك قاموسا مدرسيا؟	**257**
المحور الثاني: ما هو نوعه؟	**258**

المحور الثالث: فيما تستعمل القاموس المدرسي؟	260
المحور الرابع: هل تعرف كيف تبحث في القاموس؟	264
المحور الخامس: ماذا تفضل في ترتيب الكلمات داخل القاموس؟ إذا كان الجواب الأول أو الثاني فعلّل أسباب اختيارك؟	264
المستوى الثالث: ثقافتهم المعجمية في طرق الشرح الأساسيةوالمساعدة	269
المحور الأول: أ عندك فكرة عن طرق شرح الكلمات في القاموس المدرسي؟	270
المحور الثاني: ماذا تفضل في شرح الكلمة؟ لك الاختيار أكثر من عنصر	270
المحور الثالث: اختر التعريف الأفضل في شرح الكلمات الآتي	280
الجدول الرابع: ما هو التعريف الأحسن في تحديد المفهوم في الأمثلة الآتية؟	282
المحور الخامس: ما هو التعريف الأفضل في تحديد مفهوم «الجزمة»	285
المحور السادس ما الفرق بين الطائرين من خلال تعريفهما؟ وفيما يتفقان؟	287
المحور السابع: هل تُفضّل الصور والرسوم في القاموس المدرسي؟	289
المحور الثامن: هل ترغب أن تكون الصورة مركبة كما هي موجودة في النصوص القرائية	292
المحور التاسع: تريد أن تكون الصور في القاموس ملونة أو رسوم	294

توضيحية خالية من الألوان؟	
المستوى الرابع: ثقافتهم المعجمية في الطباعة والإخراج	**296**
المحور الأول: تريد في غلاف القاموس المدرسي أن يكون	**297**
المحور الثاني: ماذا تفضّل في نوعية أوراق القاموس المدرسي؟	**297**
المحور الثالث: ما هو اللّون الذي تَرونَه مفضّلا للورق في القاموس المدرسي	**298**
المحور الرابع: أيّ حجم للورق تُفضّلون ؟	**299**
المحور الخامس: ترغبون أن يتضمّن القاموس المدرسي مختصرات، مثل: فا: اسم الفاعل، هـ: مفعول به، مؤ: مؤنث، وكذلك الرموز: « مثال »،(:)، (//)،(...)القوسان العاديان؟	**300**
المحور السادس: أ ترغبون أن يُفتتح القاموس المدرسي بمقدّمة؟	**302**
المحور السابع: ما هي اقتراحاتكم في مضمون مقدّمة القاموس المدرسي؟	**302**
المحور الثامن: يُختَتم القاموس المدرسي بـصور لحيوانات ومتاحف ونقود قديمة ورسوم وأشكال هندسية وخرائط، هل هي مفيدة؟	**306**
المحور التاسع: حجم القاموس	**307**
المحور العاشر: ما هو العنوان المناسب للمعجم؟	**308**
المحور الحادي عشر: هناك قاموس ورقي وآخر إلكتروني، ماذا تفضّلون؟	**311**
المحور الثاني عشر: ما الثمن المقترح للقاموس المدرسي؟	**311**
المحور الثالث عشر: بعد هذه الأسئلة، هل القاموس المدرسي	**312**

ضروري للتلميذ في دراسته؟ ولماذا؟	
الخاتمة	**318**
أولا-الجانب النّظري	**319**
ثانيا-الجانب التطبيقي	**320**
الملاحق	**324**
الملحق الأوّل: الاستمارات	**325**
فهرس المصادر والمراجع	**335**
فهرس الموضوعات	**347**

الملخص:

تتناول الأطروحة تصوّرا للمعجم المدرسي للمستوى الثانوي، مقدّمتها دراسة وصفية للمعاجم المدرسية المنجزة والتعليق على مميزاتها ضمن المخطط المرحلي في الإنجاز، الذي يُفتتح بتحديد المستوى والهدف ومقدار حجم المعجم، ثمّ استحضار المدونة ومستوياتها اللّغوية، منها إلى اختيار الترتيب الداخلي والخارجي وأنواع المحدّدات الدلالية الأساسية والمساعدة، وننهي بفنيات الطباعة والإخراج التي تتضمّن الغلاف والورق وهندسة الصفحات والملاحق والمقدّمة وتقييد العنوان، هذا كلّه نؤكد ضرورته باستبيان للتلاميذ هذا المستوى لمعرفة مدى تطابق الشقّ النظري مع رغباتهم.

الكلمات المفاتيح: المعجم المدرسي، المستوى الثانوي، الوصف، الاستبيان.

Résumé:

Faire face à la perception de la thèse du lexique scolaire de niveau secondaire, l'introduction base étude descriptive des dictionnaires scolaires terminé et commenter les avantages du progrès prévus dans la réalisation, ce qui ouvre de déterminer le niveau et la cible et la quantité de volume du dictionnaire, puis évoquer le code et les niveaux linguistiques, y compris la sélection d'arrangement interne et externe et les types de déterminants sémantique *une assistance de base et terminer l'impression et de sortie qui comprend la couverture, le papier, les pages techniques et les suppléments fournis en limitant le titre, tout ce questionnaire de stress pour les élèves la nécessité de ce niveau pour voir comment le match de premier ordre théorique avec leurs souhaits.*

Mots clés :*Dictionnaire scolaire, niveau secondaire, la description, le questionnaire*

Abstract:

The thesis deals with the concept of the secondary school dictionary. The thesis presents a descriptive study of the completed textbooks and the commentaries on their characteristics within the stage of the achievement. It opens by specifying the level, the target and the size of the dictionary. , Finishing the printing and output techniques that include the cover, paper, page geometry, appendixes, introduction and title restriction, all of which confirm the necessity of a questionnaire for the students at this level to see how the theoretical part matches their wishes.

Keywords*: School dictionary, secondary level, the description, the questionnaire*