الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليـم العالـي والبحث العلمـي

جامعة أبـي بكر بلقايد ـ تلمسان — كليـــــة الآداب واللّغـــــات

قسّـــم اللّغـــة العربيّـــة وآدابهـــا

المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني

(دراسة معجميّة ودلاليّة في مقرّر القراءة)

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير
في: «صناعة المعاجم بين القديم والحديث»

إعداد الطّالب:
محمد بن رمضان

الأستاذ المشرف:
د. هشـام خالـدي

أعضاء لجنة المناقشة		
أ.د. عبدالقـادر سلامـــي	جامعـــة تلمســـان	رئيســـا
د. هشـــام خالـــدي	جامعـــة تلمســـان	مشرفا ومقررا
أ.د. عبدالجليل مصطفـاوي	جامعـــة تلمســـان	عضوا مناقشا
د. عبدالحكيم والـــي دادة	جامعـــة تلمســـان	عضوا مناقشا
د. أحمـــد مطهـــري	جامعـــة تلمســـان	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

1433–1434هـ/2012–2013م

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

في اللّغة والعربية وآدابها

تخصص ((صناعة المعاجم بين القديم والحديث))

الموسومة بـ:

المُعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني

[دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة]

إشراف

د.هشام خالدي

إعداد

محمد بن رمضان

السّنة الجامعيّة

1434/1433هـ | 2013/2012م

الإخراج الفني: خديمي عبدالقادر© عالم العقل الفسيح®

حمد وثناء

أحمدُ الله حمداً كثيرا أن منّ عليّ بالتوفيق لإتمام هذا العمل المتواضع، وأشكره عزّ وجّل أن ألهمني السّداد والثبات والصّبر رغم الصّعاب والمشاق التي جابهت مسيرة هذا البحث، وأدعوه تعالى أن يجعل عملي هذا في ميزان حسناتي يوم تعرض عليه الأعمال.

وأصلي وأسلم وأبارك على خير خلق الله أجمعين، سيّدنا محمد عليه أفضل الصّلاة والتسليم، صاحب المنهاج السّليم، الذي جاء فأخرج الأمة من غياهب الجهل إلى أنوار العلم، فنشر العدل والبرّ والإحسان.

شكر وعرفان

بعد إتمام هذا العمل المتواضع أتقدّم بعميق الشّكر وجزيل العِرفان، للذي أفادني 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 الدّكتور هشام خالدي.

كما أتقدّم بالشّكر والثّناء، إلى من عهدناه أباً، وأخاً مُصغيا لانشغالاتنا، فما اعترضتنا من عراقيل إلاّ ذلّلها لنا لم يبخل عنّا من وقته، فلزمتنا توجيهاته طِوال المشوار الدّراسي وفي كلّ مراحل البحث، فجزاه اللّه خيرَ الجزاء ونفع به هذه الأمّة إلى أستاذي الدّكتور عبد القادر سلامي.

ومن العرفان بالجميل أن أشكر الأساتذة الذين أطّرونا في المقاييس المعجمية، بداية بأستاذ الدّكتور عمر ديدوح، وأستاذ الدّكتور خير الدّين سيب، وأستاذ الدّكتور ديدن، وأستاذ الدّكتور مهدي بوروبة، فقد أعطونا من العلم الوافر والنّصائح الرّشيدة، فأناروا لنا سبيل التّخصص.

كما أتقدّم بخالص الشّكر والثّناء للّجنة التي حبت عملي بقَبول مناقشته، وأهدت لي عيوبي حتّى تُعطي هذا العمل مصداقية ودقّة، حتّى أبني 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 على كلّ كبيرة وصغيرة أهمّتنا في مشوارنا الدّراسي.

والشّكر الخالص والثّناء الصّادق لأصدقائي وإخوتي ورِفاقي، بداية بـ: عبد القادر خديمي الذّي أفدت من علمه وسخر كلّ إمكانياته التّقنية في الإعلام الآلي وحرص أن يُخرِج هذه المذكرة في أبهى حُلّةٍ وأحسن إخراجٍ، ومحمد خرّوش ومحمد الزّياني وعبد القادر عياد على النّصح والإرشاد وحسن الصّداقة، والإخلاص والوفاء.

الإهداء

إلى من علّمني الصّبر والنّجاح وجعل منّي الرّجل الصّالح، والتّلميذ المجتهد، وبذل الغالي والنّفيس لأعيش في عزّ وهناء، إلى النّهر الذي لا ينضب بحنانه أبي الغالي.

إلى أيكة الظّلّ الوارف، إلى من حملتني وهناً على وهنٍ وسهرت اللّيالي تئنّ لتراني حيّا بين أحضانها، تفرح بفرحي، وتحزن بحزني، أنارت دربي بالتّربية الحسنة، وقوّمت أخلاقي بنصائحها أمّي الحنونة.

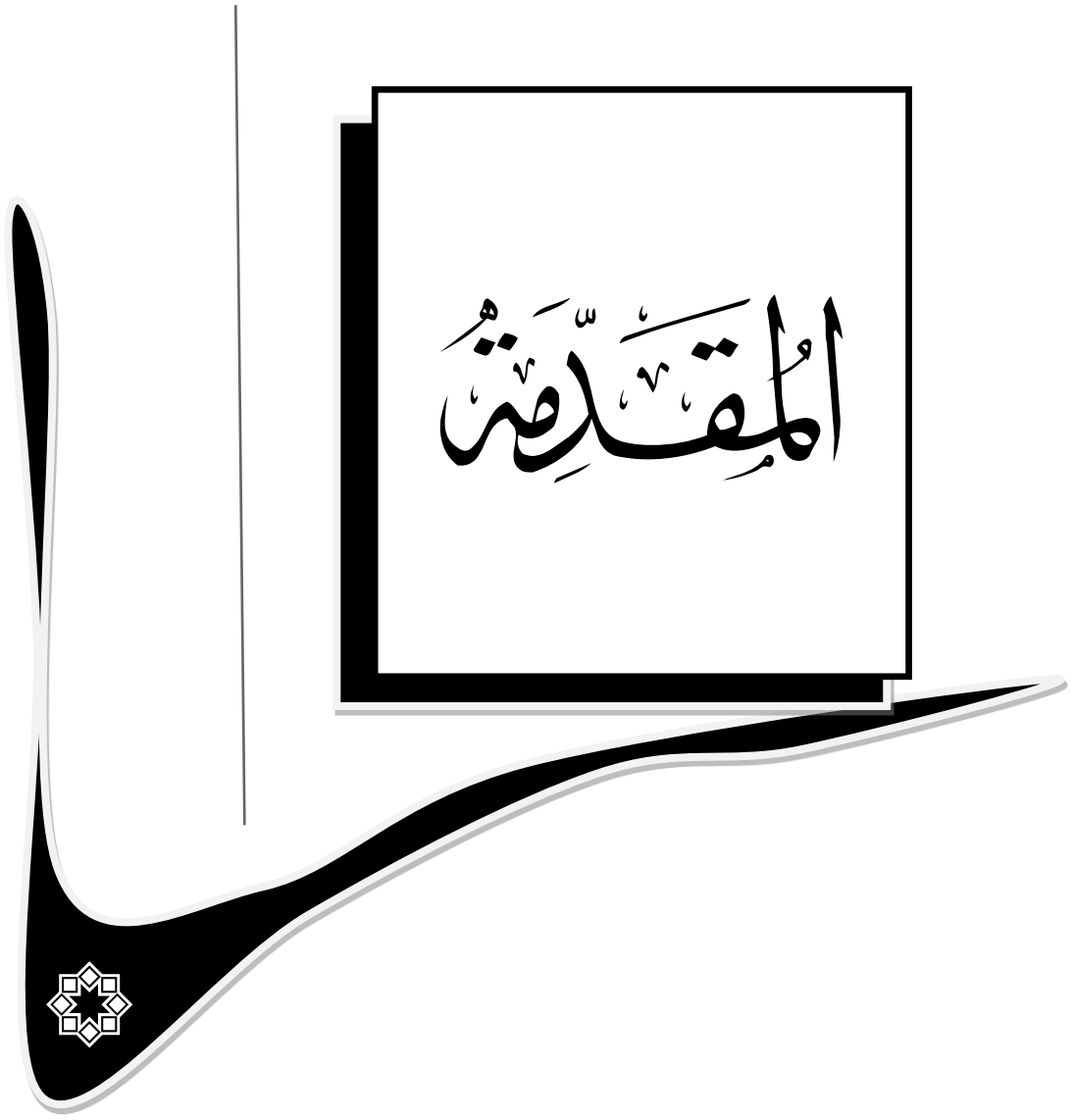
فبارك اللّه في عمرهما وأدام عافيتهما، ونوّر قلوبهما بنور إيمانه وجعلهما من المُصطفين الأخيار في الدّنيا والآخرة.

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

إلى فلذتي كبدي حذيفة وهند، أنار اللّه دربهما بطاعته وزيّنه بإيمانه، ووفقهما اللّه في نيل العلم والمعرفة.

إلى أساتذتي وزملائي ومن نذر نفسه ووقته لطلب العلم وتبليغه

أُهدي هذا العمل.


المقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

الحمد للّه ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه، ومن تبع هديه إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

فإنّ الصّناعة المعجمية الحديثة أصبحت اليوم ميدانا خصباً أكثر من ذي قبل، حيث جَعلَوا منها مُعتركا تتبارى فيه مناهج علمية مختلفة التّوجّهات، ومتباينة الآراء، ومتمايزة الموارد التي نَبَعَت منها، استندت إلى آليات التّحليل المنطقي، وما استجدّ في النّظريات اللّسانية، إذ قامت على تشخيص الظّواهر اللّغوية، فتناولتها بالدّرس والتّقعيد طلباً لانتقاء معايير الجودة التي تؤسّس عليها الوحدات المعجمية، فانتهوا إلى أسسٍ نظرية تقوم عليها جميع المستويات التي ينهض بها المعجم في إنجازه.

كان نِتاجها إنجازات معجمية في شتّى الألوان المعرفية، علمية منها ولغوية، وفي مستويات مرحلية متعاقبة، تباينت أحجامها ونوعية مادّتها، فمنها ما كَبُر حجمه وغزُرَت مادّته، يَغلب عليها الطّابع الموسوعي والتّاريخي، موجّهة إلى فئةٍ متمرّسة في اللّغة ومُقتدرة على قوانينها، حيث هي مظانُّها للبحث عن مواطن استنباط النّظريات، والتّأصيل للألفاظ وفضّ النّزاعات العلمية، ومنها ما توسّط حجمه وقُدّرت مادّته بين الوفرة والقلّة، جاءت موجّهةً إلى عيّنات فئويّة لها فكرة جيّدة عن آليات اشتغال المعجم ومعرفة لغوية مُعتبرة، يعود إليها الفرد لإجلاء ما استغلق عليه في بحوثه ودراساته ومطالعاته، أو الإقبال عليها لتفتيق معارفه والاستزادة لإثراء الرّصيد اللّغوي لديه، وأخرى ذات أهمية تربويّة تعليمية محدّدة الحجم، محكمة في اختيار المادّة المعجمية تبعاً للمستويات التّعليمية والمراحل العُمرية، وهي الموجهة لفئة المتمدرسين.

هذه الأخيرة انقادت لها جميع الجهود الفردية منها والجماعية، فتباينت رُؤاها وأغراضها، بينما هو معنوي وما هو مادّي، انطلقت في إنجاز بعضها على أسس أكاديمية مُحكمة، مُرَكزةً على المادّة التي تُعطى للمتمدرس في مراحله الدّراسية ـ وأقصد برنامجه الدّراسي ـ وما يجوب في عالمه بين لِداته وغيرهم، هَدف إلى توثيق الصّلة بين المعجم والمِشوار الدّراسي، ليُجلي كلّ ما يعترضه ويعتصي عليه.

مع هذا بقيت الفجوة المعجمية تُراوحُ مكانها بإغفال بعض الوحدات في سياقات مختلفة، نظراً للتّغيرات الحينية التي تتعرّض لها البرامج الدّراسية والتّحوّلات الجذرية لعقليات المتمدرسين، وبلدنا الجزائر خيرُ مثال على ذلك، والفجوة الأخرى تتمثل في التّخطيط المحكم في بعض الجوانب في الصّناعة المعجمية، ممّا استدعى الأمر أن نُغيّر ذلك الجمود المبني على ما ترسّب في سنين قد مضت ونُعطيها حركية استمرارية مع ما استجدّ في المقرّرات عموما، ومقرّرات القراءة خصوصا من مادة لغوية عصرية التي تضمّها بين مفاصلها، والتّحوّلات التي مسّت المحيط اليومي لبلدنا، ونساير التّقدم في الانجازات المعجمية العصريّة، فجاء هذا البحث متقيّدا بهذا التّحوّل، مُنصبّا على طورٍ نخاله يمثّل أنموذجا تعميميا على جميع المراحل القَبلية والبَعدية نقيمه على أجود ما وصلت إليه المعجمية العصرية، منفردين بمقرّر القراءة لإثبات خصوصياته المعجمية والدّلالية، حتّى نبني عليه أيَّ عملٍ معجميّ مُستقبلي، ليستقر لنا وَسمٌ المذكرة بـ: «**المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني «دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة**»»، نحاول من خلاله أن نفكّ مغالق الإشكالية التي تَطرُق النّقاط الآتية:

-ما هي أهمّ الصّعوبات التي تعترض صانع معجم المتمدرس؟ وهل من حلول لها؟

-أين موطنُ الفجوات المعجمية التي شكّلت فيصلا بين المقرّر الدّراسي وبين المعجم المدرسي؟

-نوعية المادّة المعجمية في معجم المتمدرس هي نفسها الموجودة في المعجم في عمومه؟ وأين تكمن مَستوياتها؟ وبأيّ شكل هي؟

- أيُصنع معجم المتمدرس على شاكلة المعاجم الأخرى عامّة، أم له خُصوصياتٌ ينفرد بها؟ إذا كان الجواب نعم، فما هي هذه الخُصوصيات؟ وإذا كان لا، ماهي خُطوات التّأليف المُجمعَ عليها في الصّناعة المعجمية الحديثة؟

-هل تحمل المدوّنة المعجمية-أخصّ بالذّكر مقرّر القراءة- ملامحَ مُساعدةٍ تُسهّل في تأليفه؟ وما هي ملامح التقائها مع المعجم ؟

-يُشترط في المدوّنة المعجمية عدّة شروط متفقٌ عليها تمسّ عدّة قضايا لغوية، حتّى يُنهض بها على معجم مدرسي تكتمل فيه جميع مُستويات نظام اللّغة العربية، فهل يضمّ مقرّر القراءة بوادر لغوية تُلبّي الطّلب اللّغوي وتسري مع التّوجه المعجمي؟ فما هي هذه البوادر؟ وما هي أشكالها؟

فهذا البحث لم يكن وليدَ مصادفة، بل كانت وراءه عدّة دوافع حفزتني إليه، انحصرت بين ذاتيةٍ وموضوعيةٍ.

أمّا السّبب الذّاتي الأوّل، فترجع إلى نهاية المرحلة النّظرية، إذ أشار إلينا أستاذي عبد القادر سلاّمي ببعض العناوين في الميدان المعجمي مازال الحديث فيها لم يَبتّ قولَه النّهائي، كما تُشكّل ميداناً ثرّا من النّواحي المعرفية والعلمية، استهواني منها العنوان العام «**معجم الطّفل**»، وظلّ معي بِضعَ شهورٍ وأنا أخَمِّنُ في فحوى نوعية مادّته ومن أيّ باب أطرقه، وأبحث عن مواطن الحاجة لدى المتمدرس فيه، والطّريقة التي يُمكن أن أتّبعها في تأليف معجم لهاته الفئة، ليستقرّ بعد مشاورات حثيثة على العنوان موضوع الدّراسة، واكتمل تصحيحا وقَبولاً وتحفيزاً من لدن أستاذي الفاضل هشام خالدي.

أمّا الأسباب الموضوعيّة فيمكن إجمالها في النّقاط التّالية:

- زخر ميدان اللّغة بكثرة التآليف لم تترك للباحث فجَ عناء في تلبية حاجياته المعرفية، موازاة مع التّأليف المعجمي الذي ما يزال شحيحا، ينتظر من يقدّم له فائدة تكون عونا لمريديها، فلم أتوان أن أسهِم بجانب متواضع لتذليل الصّعاب في هذا التّخصص لمن يأتي بعدي؛ مادّةً وطريقةً.
- مارأيته في بعض المعاجم الحديثة من بُعدها عن اهتمامات الطّفل المتمدرس، وانفصامها عمّا سيق له في مقرّره الدّراسي، فتجد لفظة بمعنى في سياق النّص، وعندما تعود بها إلى المعاجم المدرسية الحديثة لا تجد لها أثرا بهذا المعنى، كما حشدت بعض المعاجم المدرسية ألفاظا لا علاقة لها بالذّوق الفصيح، بل من الحوشية التي يمجّها الذّوق وينفر منها السّمع، كما أغفل بعضها الجوانب الشّكلية في الإنجاز المعجمي.

- استثمار أهمّ المحاسن التي حملتها المعاجم الحديثة والابتعاد عن دقائق هنّاتها، وما حملته المدّونة ممثلةً في مقرّر القراءة من علامات لها طابعٌ معجمي، لأبلورها في خطوات تأليف معجم الطّفل المتمدرس النّموذجي لهذه الفئة مكتملَ البناء، مُحفزا في تداوله.

واقتضت طبيعة الموضوع أن ننثر إشكالياته ونتعقبها إجابةً، وفق خطة تضمّ ثلاثة فصول بعد مدخلٍ، كلّ فصلٍ تناولناه في ثلاثة مباحث، خلا الفصل الثّالث الذي تطلّب مبحثين تبعاً لنوعية دراسته، ثمّ انتهينا تذييلاً بخاتمة، بيان مضامينها المقتضبة على النّحو التّالي:

ففتحنا الموضوع بمدخل تناولنا فيه المفاهيم التّعريفية للطّفل ومعجمه، وما يمدّنا به معجمه من أهمية تقدّم لهاته الفئة، ثمّ انتقينا أهمّ الصّعوبات المعتاصة على من يترصّد صناعتَه، لننتهي بعقد موازنة بين «المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة، كونه جاء لتلبية حاجةٍ مدرسيةٍ، مع مقرّر القراءة للطّور الثّاني، باختيار بعض النّماذج، لنرى حجم التّوافق بينهما في نوعية المادّة ومعانيها، وما يُمكن أن يُسدَّ.

أمّا الفصل الأوّل فتطرّقنا فيه عموما إلى دراسة المادّة ومستوياتها، فجاء المبحث الأوّل دراسة لماهية المادّة المعجمية وأشكالها من أسماء وأفعال وحروف...، ومصادرها التي ينبغي أن تُأخذ منها، بعدها انتقلنا إلى بسط القول في مستوياتها اللّسانية من صوتية ومُعجمية وصرفية ونحوية ودلالية، مع التّمثيل لكلّ عنصرٍ من المعاجم المدرسية الحديثة باستنباط مواطنها التي تكون عليها، ليبقى المبحث الثّالث من الفصل مخصّصا للمُستويات اللّغوية، التي يُفترض أن تكون فيه، بين العربية الفصيحة ممتدّة الجذور من القديم إلى الحديث، ولها حركية استعمالية، وبين ما تولّد عنها من فصيح في العصر الحديث، أمّا العامي فقد خصّصنا له عنوانا تناول فيه بعض الأمور النّظرية التي تُعبّد الطّريق في انتقاء بعض الألفاظ التي لها قابلية الإلحاق بالمعجم المدرسي، لقرب فصاحتها وأخرى لا مقابل لها في العربية، بل تحتاج نظرة توافقية لوضعها، مع إعطاء اقتراح مفتوح سُمي بمفردات اللّغة الثّالثة التي لم تُبصر النّور، عدا بعض التّقنين لها.

أمّا الفصل الثّاني فكان دخولا فعليا في الموضوع بتناول خُطوات تأليف معجم الطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني، وأخذنا مقرّر القراءة كمدوّنةٍ أنموذجية، في غرّته مبحثٌ تناول فيه الخُطوات الإجرائية في التّأليف، بدايةً بتحديد المدوّنة التي تمثّل مقرّر القراءة مع الوصف لها، وبعدها التّخطيط المطلوب، بتحديد الأهداف واختيار فريق العمل وتوزيع المهامّ عليهم، والتّكلفة التي تُنفق عليه، نهايةً بتحديد الفترة الزّمنية في إنجازه، ثمّ المبحث الثّاني الذي خصّصناه لطرق شرح المعنى وتفسيره، التي تتفرّع إلى أساسية وثانوية أو مُساعدة، فمن الأولى الشّرح بالتّعريف، والشّرح بالسّياق، ومن الثّانية الأمثلة التّوضيحية والصّورية، والمعلومات الصّرفية والنّحوية، وأخرى عن النّطق، لنذهب بعدها مُباشرةً إلى المبحث الثّالث أردناه للجوانب التّكميلية في تأليف المعجم المدرسي، في غرّتها الطّباعة والإخراج التي تُقام على جذابة الغلاف ونوعية الورق وحجم الكتابة وهندسة الصّفحة، بناءً على موازنات بين المعاجم الحديثة العربية منها والأجنبية، لانتقاء الأجود من إخراجها، وتلافي سَقطاتها، تلحقها الأمور المتعلّقة بالرّموز وكيفية تحرير المقدّمة ووضع الملاحق واختيار وسم العُنوان.

أمّا الفصل الثّالث فكان تطبيقا على مقرّر القراءة بدراسته دراسة معجمية ودلالية، لمعرفة مدى إلمامه لشروط المدوّنة المعجمية، فتركنا مبحثا لإجلاء القراءة كعلم مُستقلّ، من مفهوم وأنواع وأهميّة، منتهينا إلى عقد موازنة بينها وبين المعجم من حيث وظائفهما التّربوية، ثمّ استنباط تلاقيهما من النّاحية التّربوية والتّعليمية التي تعود بالفائدة على المتمدرس وغيره، ثمّ دخلنا في الدّراسة المعجمية والدّلالية في مقرّر القراءة، إذ انتقينا مجموعة من الحقول الدّلالية متعدّدة العناوين التي تربط بين موادّها، فرجعنا بها إلى المعجم ومن ثَمّ تناولنا جوانبها الدّلالية، لنترك حيّزا لأهمّ القضايا المستنبطة من الحقول ومميزاتها، لنعرف مدى اتّصالها بالعمل المعجمي، ليُكلّل البحث بخاتمة ضمّت أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها بدقّة واستيعاب.

هذا البحث استوجب علينا منهجا يليق بمادّته وتفاصيلها، فخيّرنا له المنهج الوصفي، حيث استعملناه في كلّ مراحل البحث، لما يُقدّمه من أدوات تسمح لنا بالتحّليل، تحليل التّعاريف والصّعوبات والموازنات وإجلاء المفاهيم وتعقّب الايجابيات، وإبراز الخصاص،

وغيرها من الأمور الأخرى، وأدوات نستعملها في التّعقيب، لابراز الهنّات والسّقطات ومحاولة تقويمها والخروج بالنّتائج الغائية.

والمعلوم أنّ البحث لا ينطلق من فراغ ولا يُنتَج إفراداً، بل لابدّ من مصادر ومراجع ينبع منها للوصول إلى الأهداف المرجوّة، أمّا نحن فاعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع؛ القديم منها والحديث، بين معاجم وكُتُبٍ، فمن المعاجم القديمة: «مقاييس اللّغة» **لأحمد بن فارس**(-393هـ)، و «الصّحاح وتاج العربية» **لأبي حماد الجوهري**(-395هـ)، و«لسان العرب» **لابن منظور**(-711هـ)، و«تاج العروس من جواهر القاموس» **للمرتضى الزّبيدي**(-1205هـ)، ومن المعاجم العربية الحديثة العامّة؛ نجد «المعجم الوسيط» **لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة**، والأجنبية، منها «*Larousse*» **لدار لاروس الفرنسية**، ومن المعاجم المدرسية العربية الحديثة: «المعجم الوجيز» **لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة**، و«القاموس الجديد للطّلاب» **لعلي بن هادية ورِفاقه**، و«الرّائد الصّغير» **لجبران مسعود**، و «مُنجد الطّلاب» **لفؤاد أفرام بُستاني**، و«معجم الطّالب» **لجرجاس همّام**، و«معجم الطّلاب» **لشكري فرحات**، و«مجاني الطّلاب» **لدار المجاني**، وكذلك «المجاني المصوّر» **لجوزيف إلياس**، والأجنبية«*Le Robert école*» لدار النّشر«***Le Robert***.

أمّا الكتب فكان في غرّتها، «مقرر القراءة للطّور الثاني» و«صناعة المعجم الحديث» **لأحمد مختار عمر**، «المعجمية العربية» **لابن حويلي الأخضر الميداني**، و«مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي» **حلمي خليل**، و«قضايا المعجم العربي ـ قديما وحديثا ـ» **لمحمد رشاد الحمزاوي**، و«المعاجم اللّغوية العربية» و«الحصيلة اللّغوية ـ أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها» **لأحمد محمد معتوق**، و«بناء مُكنَّز عربي في مجال علم اللّغة «المنهج والتّطبيق»» **لمحمد فتحي فهمي عبود**، و«علم اللّغة والمعجمية» **لعلي القاسمي**، و«أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون» **لمحمد القطيطي**، و«الفهرسة الهجائية والتّرتيب المعجمي» **لسليمان الأشقر**.

و«في علم اللّغة» **لغازي مختار طليمات**، و«المستوى اللّغوي للفصحى واللّهجات والشّعر والنّثر» **لمحمد عيد عبد العالي**.

أمّا من الصّعوبات التي وقفت عثرة أمامنا، فمنها عدم وجود مراجع تتحدث بشكل مُستفيض عن صناعة المعاجم التي توجّه للأطفال، وحتّى لو ذُكرت لا تُعطى لها الدّراسة التّخصّصية التي تستحقها، ما عدا هذا فقد لقينا متعةً في البحث، إذ منحنا الوقوف على أشياء لم نعهدها من قبل ولم نلقاها في إنتاج وافر من الكتب.

وفي الأخير يمكن أن نقول أنّنا على الرّغم من المجهود الذي دام لياليا وأيّاما، حتّى حَرمنا النّوم، فلم نحط بكلّ ما استحقّه هذا البحث لغناه وتوسّع مادّته، وكثرة المخاطر المحفوف حوله التي تمسّ فئة جوهرية وحسّاسة في المجتمع، تتطلّب منّا أن نُخرِج بحوثنا إلى واقعها ونُشاركها العمل، لكن الأمل ما يزال قائما حتّى نقسم الجُهد مع غيرنا، لنصل إلى ما يريده المتمدرس وغيره بسُبُل أكثر دقة وأفيد في الاستيعاب.

بن رمضان محمد

الأحد 12 جمادى الأولى1434هـ

الموافق لـ24 مارس2013مـ.

المدخل

المعجم اللّغوي للطّفل المُتمدرس وأهميته التّربويّة

أوّلاً–دلالة الطِّفل بين اللّغة والاصطلاح:

شغل الطِّفل حلقاتٍ مستفيضةً من البحث والتّقصي، تهدف في كليّاتها إلى حصر عالمه ومتطلباته وإعداد مناهجَ تربوية وتعليمية، تسري على نمط تفكيره، فقامت بناء على تحديد مفهوم دقيق للطّفل، انطلاقا من معناه اللّغوي المبطون في المعجم، ثمّ ما تواضع عليه المختصُّون، حتّى يُسْتَطاع التّعاملُ مع ميدانه والوسائل الإجرائية اللّازمة لذلك.

1–الدّلالة اللُّغويّة:

أخذ الجذر(ط ف ل) معاني متشعبة في المعاجم العربية ومثيلتها في المعاجم الغربية، فدونك فحواها:

أ–المعاجم العربية:

جاء في «لسان العرب» **لابن منظور(–711ه)**: "الطَّفْلُ: البَنَان الرَّخْصُ، المحكم: الطَّفْل بالفتح، الرَّخْصُ النّاعم، والجمع أطفال وطُفُول؛ قال عمرو بن قمينة:

إِلَى كَفْلٍ مِثْلَ دِعْصٍ(*) النَّقَا ۞ وَكَفٍّ تَقَلَّبَ بِيضًا طِفَالاً

قال ابن هرمة:

مَتَى يَغْفُلُ الوَاشُونَ تُومِئُ ۞ بِأَطْرَافِ مُنَعَّمَةٍ طُفُولِ

والأنثى طَفْلَةٌ ؛ قال الأعشى:

رَخصَةً طَفلةُ الأَنَامِلِ تَرْتُبُ ۞ سُخَاماً تِبِحْلاَل كَفُّهُ

...والطَّفلُ والطَّفلةُ: الصّغيران من كلّ شيء، بيّن الطَّفل والطَّفلة والطفَّالة والطُّفولة والطُّفوليَّة، لا فعل له... وقال أبو الهيثم: الصّبي يُدعى طِفلٌ حين يسقط من بطن أُمّه إلى أن يحتلم"[1].

أمّا في «معجم اللّغة العربية المعاصرة» **لأحمد مختار عمر**، فجاء فيه:" أَطْفَلَ يُطْفِلُ أَطْفَالاً، فهو مُطْفِلٌ. وأَطْفَلَتِ المرأةَ: رُزِقَت أطفالاً، تَطَفَّلَ على يَتَطَفَّلُ تَطَفُّلاً، فهو

* **دعص**: الدعص: قور[أصاغر الجبال] من الرمل مجتمع. والجمع أدعاص ودعصة، وهو أقل من الحقف، ينظر: لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، لبنان، ط7، 2011م، مادة (دعص).

1 المصدر نفسه، مادة (طفل).

مُتَطَفِّل، والمفعول: مُتَطَفَّل عليه. تَطَفَّلَ الرّجلُ: تدخّل فيما لا يعنيه أو ما لا ليس من اختصاصه(إنسان مُتَطَفِّل، نظرة تَطَفُّلِيّة: دالّة على تَطَفُّلٍ، تخلَّقَ بأخلاق الأطفال.

طِفْل[مفرد]،ج أطفال: ولد صغير يتراوح عمره بين الولادة والبلوغ؛ كان أبا لثلاثة أطفال— اهتمت الدّولة برعاية الطِّفل وتنميته طُفُولَة[مفرد]: فترة ما بين الولادة والبلوغ؛ كانت طُفُولَتُهُ سعيدةٌ — قضى فترة طُفُولَتِه بعيدا عن أبويه –الطُّفُولَةُ الثّانية :الشّيخوخة"[1].

نلاحظ ممّا سبق أنّ الدّلالة اللّغوية للطِّفل، محصورةٌ في ذلك الكائن الحيّ النّاعم، الصّغير الذي يسقط من بطن أُمِّه، حاملًا لصفات السّذاجة و الفضول، تمتد فتراته إلى أن يحتلم.

ب–المعاجم الغربية:

جاء في المعجم الفرنسي «**لاروس**»: "الطِّفْلُ: هو الولد أو البنت في سنِّ الطُّفُولَةِ. كُتُب الأطفال، الطِّفْلُ الظّريف.

–سِمة الطِّفْلِ: البساطة والبَراءة والعِناد بأسلوب ساذج.

–تسلسل إنجاب الأطفال؛ بناتاً كانوا أو أولاد، مثاله: أبٌ له ثلاثة أطفال.

–انتظار الطِّفْل: في حالة الحمل.

–طِفْلٌ مُتَبَنّى: هو الطِّفْلُ المأخوذ للتَّبنِّي.

–نسلٌ من الدّرجة الأولى، أي ولد شرعيٌّ مُعتَرف به قانونا.

...الصّفة؛ الطُّفُولَةُ: هي المرحلة العفويّة والبسيطة للطِّفْلِ"[2]

جاء في المعجم الأمريكي «**وبستر الجديد**»: "الطِّفْلُ جمع أطفال :

–هو الطِّفل الرّضيع.

---

1 معجم اللّغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ-2008م، مادّة (ط ف ل).

2 *Le petit LAROUSSE, larousse-paris,2009,page 38*

-مُقْبِلٌ على الحياة.

-الولد أو البنت في مرحلة قبل البُلوغ.

-ولدٌ أو بنت، ذكرٌ أو أنثى من سلالة نقيةٍ، أو شرعيُّ الولادة في نظر القانون"[1].

فالملاحظ أنّ الطِّفلَ في المعاجم الغربية؛ هو المولود الصّغير، ناتج عن علاقة زوجيّة، سواء أكان ذكرا أو أنثى، يتصف بالعفويّة و البراءة، وتنتهي طُفُولَته عند بلوغه.

إذن، لم تختلف المعاجم العربية والغربية في تحديد الدّلالة اللُّغَويَّة للطِّفل، إلاّ في بعض المشتقات الّتي انفردت بها العربية، المحكومة بأبعاد بيئيّة خاصّة أو مجازيّة، والتي اجتمعت على أنّ الطِّفل هو كائن حيٌّ صغير، يبدأ مشوارَ طُفُولته منذ الولادة، متصفاً بكلِّ قِيَمِ الفِطرة، فينمو تدريجيا ويتطوّر إلى أن يكتمل بناؤه، ويستوي على سوقه عند منتهى بلوغه.

2-الدّلالة الاصطلاحيّة:

إنّ اصطلاحية الطِّفل لا تخرج عن حقلين؛ حقل شرعيٌّ تأصيليٌّ، ماثلا في التّعريف الدّيني من خلال المصدر القرآني، و حَقل علميٌّ، ماثلا في المفاهيم المتنوّعة، المبثوثة في الكتب التي أخذت من الطِّفل منطلقا تأسيسيّا، للوصول إلى حقائق علمية تمسُّ مجالات بعينها. إمّا على أساس نفسيّ، أو على أساس اجتماعيّ، وغيرها من التّخصصات.

أ-الدّلالة الاصطلاحية الشّرعيّة:

المعلوم أنّ المفهوم الشّرعي ينبَع من القرآن الكريم، إذ وُجدت اللّفظة في أربعة مواضع منه، فجاءت إفرادا وجمعا، وإفرادا يُراد به جمع، على النّحو التّالي:

- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ وَمِنكُم مَّن

1 *Webster's new twentieth century dictionary, the word publishing company, clevelamd and new york,page :313.*

يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴾[1]

- ﴿ وَقُل لِّلْمُؤْمِنَٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا ۖ وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ ۖ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ۖ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ ۚ وَتُوبُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[2]

﴿ وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾[3]

﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا۟ شُيُوخًا ۚ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ ۖ وَلِتَبْلُغُوٓا۟ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[4]

1سورة الحج، الآية 5.

2سورة النور، الآية 31.

3سورة النور، الآية 59.

4سورة غافر، الآية 67.

فحُدِّدت ماهية الطّفل من خلال التّفسيرات[1] للقرآن الكريم في المولود الذي تبدأ حياته حين يسقط من بطن أمّه، رخصُ الجسم، لا يُدرك حقائق الأشياء ولا يميّزها، ليس عليه واجبات بل له حقوق، إلى أن يبلغ سنّ التّكليف بناءً على علامات خصوصيّة دلَّ عليها الشّرع، بمعنى أنّ " ماهيتَهُ محكومةٌ بمنطلقات ذات أبعاد زمنيّة، محسوبة منذ لحظة الاخصاب إلى بلوغ سنِّ الرّشد، وأبعاد أخرى تتّصل بالنّمو النُّضج"[2].

ب–الدّلالة الاصطلاحيّة العلميّة:

ليس من اليسير أن نجد تعريفا جامعا مانعا للطِّفل، لاعتبارات خلافيّة، مشخّصةً في الفيض العلمي المتسارع، الذي لا يستقرّ على حال، لذا تنوّعت التّعاريف العلميّة للطّفل تبعا لمجال العمل، أو المناهج المتّبعة، أو البرهنة على ظاهرة، للخلوص إلى نظرية، فيكون تعريفه الشُّمولي داني الدّقة بناءً على مقاربة لعدّة مفاهيم، على النّحو التالي:

1– يعرّفه جان **بياجيه** (*Biaggi*) بقوله:" كائن فعّال وناشط، يخضع لمتطلبات، تختلف عن مراحل النّضج،بأنماط معرفيّة عقليّة"[3].

2– وكذلك بقوله: "الطِّفل هو العالم القائم بذاته، له تصوّراته و خصائصه التي يعيش في ظلّها، بعيدا عن المفهوم الضيّق الّذي يتصوّرُ الطِّفلَ هيكلا رِخوا، لم يتصلّب بعد"[4].

3–وهناك من عرّفه، بأنّه: " هو البذرة، وهو الزّرع الصّغير، الذي يُخلَق ويُودَع طرف الزّوجين أو أبوين، في كنف ورعاية الأسرة، تكون له بمثابة التّربة والأرض المترعرة، فإذا أصقلت هذه التّربيّة أنبتت نباتا حسنا مزدهرا، برعاية الأبوين"[5].

---

1 ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تح: عبد اللّه التّركي، مؤسسة الرّسالة، بيروت–لينان،ط1، 1428هـ–2006م، (ج14/322، ج15/225،338، ج18/1379).ينظر: تفسير القرآن، ابن كثير، مجموعة من المحقّقين، مؤسسة قرطبة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، جيزة، ط1، 1421هـ/2000م، (مجلد1/15،224،271، مجلد12/208).

2 ينظر: الإسلام والطّفل، عبد السّلام الدّوبي، دار الملتقى للطّباعة والنّشر، قبرص، ط1، 1993م، ص14.

3 علم التّربية وسيكولوجيا الطِّفل، جان بياجيه، تر: عبد العلي الجسماني، الدّار العربيّة للعلوم،بيروت–لبنان،ط1، 1414هـ –1994م،ص194.

4 تطوّر الطّفل، جان بياجيه، تر: غسّان يعقوب، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، 1980م،ص 18.

5 فلسفة الطّفل التّربويّة، عبد الباري–محمد داود، مكتبة ومطبعة الإشعار الفنيّة،مصر،2002م،ص14.

5-أمّا **الهادي النّعمان** فيعرّفه بقوله: " الأطفال هم أولئك الذي لم تتجاوز أعمارهم السّادس عشرة، ... "[1].

إذن، المقاربة الاصطلاحية الشّموليّة للطّفل من الجانب العلمي، على اختلاف الرُّؤى والتّوجّهات، الموجودة في التّعاريف السّابقة، تُجمِع على أنّ الطّفل هو: ذلك الفرد الصّغير، الذي تحتضنه أسرة وتصهر على تربيته وتقضي حوائجه-الماديّة و المعنويّة-، يحتلُّ موقعا حسّاسا في المجتمع، لما له من خصوصيّات تحكم تصوراته، كأداة فاعلة ينهض عليها البناء الاجتماعي، ينفرد بسلوكيات وطبائع، تتطلّب وسائل و مناهج معرفيّة وعقليّة للولوج إلى عالمه، و التّعريف به حتّى تقف على أسراره.

من هذه النّظرة عن ماهية الطّفل، تدفعنا أن نخمنَ مليا، ببصيرة في كثير من الحاجات المعرفيّة، التي يحتاج إليها في جميع مراحل طفولته، فتقتضي هبّة جماعية، أو محاولة فرديّة تضطلع على رسم مسار للأعمال التي تكن سندا في تنمية قدراته اللّغوية، والرّفع من مكتسباته، إلى جانب ما قُدّم له من تأليف، والمثلُ لذاك ليس منّا بغائب، ألا هو معجمه اللّغوي، الذي شحّ الحبر بخصوصه، تروم الوقوف على خُصوصيّاته، لذا من الفائدة بمكان أن نعرف مفهومه الاصطلاحي، و الأهمية التّربويّة التي يحقّقها لطالبيه.

ثانيا- مفهوم المعجم اللّغوي للطّفل وأهميّته التربويّة:

1-مفهوم المعجم اللّغوي للطّفل:

لقد لقي الشِّق النّظري في الصّناعة المعجميّة عناية خاصّة، اضطّلع عليه أساتذة وباحثون ومختصّون في الميدان، فلم يُترك فجٌ إلاّ أُجليت طبيعة عمله، من ذلك المنطلق الأوّلي، الذي يتمثّل في مفهوم المعجم-في عمومه وخصوصه-؛ إذ حُدِّد من عدّة جوانب، تراعي النّمط الإفرادي والتّركيبي، المبني على العلاقة الاسناديّة، التي يكون المعجم بصيغته الافرادية جزءا منها، والمقصد المرام تحديد ماهيته، يتكون من شِقَين؛ المعجم اللّغوي/ والطِّفل، سنتنا ولهما بالتّفصيل، على النّحو التّالي:

1 الطّفل والشّباب في إطار التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة، دار المعرفة الجامعيّة،2002م، ص19.

أ-المعجم اللّغوي:

يُعرّف **أحمد فاخر** المعجم بأنّه: "كتاب يضمّ ألفاظ اللّغة العربية، مرتبةً على نمطٍ معيّن، مشروحا شرحا يُزيل إبهامها، ومضاف إليها ما يُناسبها من المعلومات التي تفيد الباحث، و تُعين الدّارس على الوصول إلى مُراده. "[1].

ويعرّفه **أحمد سالم** بأنّها: " من أهمّ مصادر اللّغة، فهي حاملة لكلّ ما يحتاجه الباحث، من تاريخ الكلمة ومرادفاتها واشتقاقاتها، وحقيقة الكلمة ومجازها، والأصيل والدّخيل وقواعد نحويّة، أو غير ذلك من أسرار اللّغة وكنوزها"[2].

أمّا **ابن حويلي الأخضر الميداني**، فيعرّف المعجم اللّغوي، بقوله:" هو كتاب مرجعيٌّ، يضمّ كلمات اللّغة، ويثبت هجاءها ونطقها وبناءها ودلالتها، وأصولها واشتقاقاتها، وما يقابلها في الألسن الأجنبيّة، و ترتيب المادّة المعجميّة في المداخل، بحسب التّرتيب الأبجدي أو وفق الموضوعات، أو ما سُمّي بالحقول الدّلالية، متبوعةً بتحديداتها، وتُدعَم بشواهد لاستعمالها"[3].

كما يعرّفه معجم **اللّغة الإنجليزيّة المعاصرة**، بأنّه: "هو كتاب يحتوي على الكلمات والجمل لغة ما، مصحوبة بمعانيها أو ترجمة إلى لغة أخرى، مرتبة ترتيبا أبجديا"[4].

فالمعجم اللّغوي لونٌ تأليفيٌّ من نوع خاص، مُنطلَقه المفردات اللّغوية ماقلّ منها أو كَثُر، تتوزّع على مداخل، يكون كلّ مدخلٍ مركزا للألفاظ مُتفرّع منه، وفق لخصوصيات اللّغات، مصحوبة بشروحها والمعلومات المتعلّقة برسمها، ونطقها وقضاياها النّحوية والصّرفية، مُقيدة

---

1 نقلا عن فقه اللّغة (مفهومه، موضوعاته، قضاياه)، محمد إبراهيم الحمد، دار ابن خُزيمة، الرّياض، ط1، 1426هـ-2005م، ص306

2 من المعاجم العربيّة، محمود سالم، دار الفكر، القاهرة، 1961م، ص8.

3 المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار هومة، الجزائر، 2010م، ص69.

4 Collinscobuildyorkenglish, the university of bamincham, librairie de libanpublishes ,beirut-lebanon, 2000, p 455.

بشواهد متنوعة تتماشى مع سياقاتها، تُرتب بطريقة منظّمَة، بحسب التّرتيب الهجائي أو الموضوعي.

أمّا عند اتّصال الطّفل بالمعجم إضافةً، فيأخذ المفهوم منحىً مغايراً، فيصبح يُدلّل على نوع مستعمله والغرض الذي يُراد منه، لينحصر في مستوى معيّن أو مرحلة، إلاّ أنّنا لا نعثر في العربية على قواميس أو معاجم تذكر الطّفل في عناوينها، كما هو موجود في المعاجم الغربية[1]،لكنّ العناوين الموجودة هي في الحقيقة موجهة للطّفل في جميع مراحله، ومختلف مستوياته الدّراسية و إن أغفلته وسما، لذا فإنّ المعجم اللّغوي للطّفل هو القاموس المدرسي، ومنجد الطّلاب ومجاني الطّلاّب و الوجيز وغيرها، ممن حملت دلالات ضمنيّة تجعل من الطّفل قِبلة لها، من هنا نجد للمعجم اللّغوي للطّفل أو القاموس المدرسي أو الطّالب تعاريف كثيرة، جاءت في غرّة تيك المعاجم الموجّهة إليه، أو في بحوث من نظّروا للصّناعة المعجميّة، فهي على سبيل المثال لا الحصر، على النّحو التّالي:

يعرّفه **عبد الرّحمن حاج صالح** بأنّه " معجمٌ [قاموس] وجيزٌ، يخضع لمعايير علميّة دقيقة محسوبة، يضمّ مجموعة من المفردات والعبارات العربيّة الفصيحة، أو ما كان على قياسها ممّا يحتاج إليه التّلميذ في سنّ مُعيّنة من عمره، حتّى يتسنّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة، الّتي تجري في التّخاطب اليومي والتّعبير عن المفاهيم الحضاريّة العلمية، التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة [مع الحرص على مراعاة قدراته الوقتيّة]"[2].

أمّا **أحمد معتوق** فيعرّفه، بقوله: "المعجم المرحلي[ويقصد المعجم المدرسي]؛ هو معجم متدرّج، ذو أجزاء متسلسلة متناميّة، تُنتقَى فيه مجموعةٌ من المفردات اللّغة، تتناسب مع عُمْر النّاشئ ومستواه الإدراكي و العلمي، و قدراتها الاكتسابيّة، و حاجته في التّغيّر، ومدى قدرته على البحث وصبره على التّتبّع والفحص، و ينمو ويتسع مع نمو النّاشئ

1 من ذلك ما نشرته دار النّشر الفرنسية «لاروس»، وجامعة أكسفورد الإنجليزيّة.

2 أنواع المعاجم العربيّة الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرّحمان حاج صالح، مجلّة مجمع العلمي بدمشق، المجلّد78، ج3، ص676.

وقدراته الطّبيعيّة و المكتسبة، واتّساع ثقافته، يمتاز بصِغَر الحجم وخفّة الوزن، وسهولة الحمل بالقياس إلى المعجم العام،...سهلُ المنهج، جيّدُ الطّباعة، مزيّنا بالرُّسوم المناسبة ووسائل الايضاح الملوّنة"[1].

أمّا **أحمد مختار عمر**، فيعرّفه بقوله: "هو نوع من المعاجم، ليس مجرّد اختصار لمعاجم الكبار، وإنّما نوع خاصٌّ، له مواصفاته ومَلاءَتُه الضّروريّة، يروم التّبسيط والتّماشي مع احتياجات الصّغير الوقتية"[2].

وعُرِّف كذلك بأنّه: " معجمٌ لغويٌّ حديث، موجه للطّلاب، محدود الحجم، يعمل على إعانة التّلميذ في حلّ ما يعترضه من مشكلات في فهم اللّغة العربيّة، أثناء دراسته، مُيسّراً لفهم الكلمات والعبارات بشكل أفضل"[3].

وخلاصة القول من التّعاريف السّابقة أنّ المعجم اللّغوي للطّفل؛ هو معجم لغوي يخضع لمعايير ومقاييس يتفرد بها عن صناعة المعجم العام، يضمُّ مفردات معدودة، تكون في صميم حاجته الوقتية ومستواه الدّراسي، يمتاز بحسن التّرتيب، ودقة الشُّروح، و بساطة العبارة، صغير الحجم، خفيف الوزن وأناقة الشّكل والإخراج، جاء تلبية لضرورة معرفية، لكونه" المسعف المساعد في فهم النصوص التي يقرأها الطّالب، فيفسر له ما استعصى عليه من المطالب اللّغوية "[4].

2- أهميّة معجم الطّفل التّربويّة:

يُقدّم المعجم اللّغوي عموما، والموجّه للطّفل المتمدرس خصوصا، معلومات مهمّة، تحقق غايات جمّة، تعكس أهميّته التّربويّة والتّعليميّة، نتناولها بالتّفصيل على النّحو التّالي:

1 الحصيلة اللّغويّة (أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص195ص169

2 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة،ط2، 2009م، ص43.

3 القاموس المدرسي، دار الشّمال للطّباعة والنشر، طرابلس-لبنان، ط4، 2006م، المقدّمة.

4 المعجم العربي، شاكر الفحّام، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، المجلد 78،ج3، ص513.

أ–الوقوف على المعنى الدّقيق للمفردة:

قد يُصادف المتمدرس في مقرّره الدّراسي ألفاظا عصيّةَ الفهم، أو أُشكل عليه انتقاء معنى دقيق من بين معانٍ متداخلة، فيختلف إلى المعجم فيقضي منه وطره، إذ به "تستقرّ المعاني المعجميّة المتنوّعة التي تقدّم للأسماء والأفعال شرحا لدلالاتها، بكلّ ما هو مُتاح من وسائل التّحديد "[1]، فيحصل على المعنى المركزي الحقيقي ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى " ذكر معانيها المتعدّدة التي تصلح كلّ منها لسياق معيّن"[2]، وبذلك تتمّ الفائدة وتستفي الغاية التّربويّة.

ب– معرفة الشّكل الصّحيح للكلمة وكيفية نطقها:

إنّ شكل الكلمة أو رسمها الصّحيح له فائدة في توجيه الطّفل في مشواره الدّراسي، وهذا ما يوفّره المعجم ويحرص عليه بالطّرق المتاحة مع استيعاب المتمدرس– لكونه" مَظنّة من مظانِّ الإجابة على كيفية كتابة الكلمة"[3]، لأنّ المتمدرس قد تستوقفه معاني مغلوطة، نتيجة استعمال حركة مكان أخرى في الكلمة [4]، ربما أُوردت غُفلا من بعض الخاصّة، فجاءت في سياق المقرّر الدّراسي أوفي 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

1 مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، دار قباء للنّشر والتوزيع، القاهرة، ص115.

2 ينظر: اللّغة العربية (معناها ومبناها)، تمام حسّان، دار الثّقافة، الدّار البيضاء – المغرب، 1994م، ص328.

3 اللّغة العربية (معناها و مبناها)، تمّام حسّان، ص328.

4 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.

الّذي يضعه الإنسان لنفسه أو أولو الأمر، لمشاريع 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 هو 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].

هذه الحاجة يُلبيها المعجم اللّغوي ويفضّ إشكالها، والمثال الدّال على الكيف واقع في معاجمنا العربية، التي كان لها حظّ من ذلك في ايضاح طريقة النّطق، "بوصف حركات الكلمة ومدّها وإعجام الحروف، فتقول مثلا في كلمة (تبعة) بفتح فكسر، أو قياس كلمة بكلمة أشهر منها في الاستعمال تكون من نفس وزنها، من مثل: رَدْحُ البيت كمَنْعٍ، أمّا المعاجم الغربية فقد بلغت شأوا في هذا المضمار، حتّى أنّهما أنجزوا معاجم خاصّة بنطق الكلمات، مثلما أنجزه **وليام جونز** في الإنجليزية في معجمه النّطقي"[3].

ج-ربط الطّفل بلغته، وتثقيفه بمحصولٍ لغويٍّ :

لاشكّ أنّ "خيرَ ما يقدّمه كلّ جيل للجيل الذي يليه، مخزونٌ ثقافيٌّ يستمدّ منه ملامح بنيانه، ومعالم شخصيته، وتقاليد عَرافته، ومكونات أصالته، وملامح هويته، حتّى يُؤسس لنفسه آفاقا مأمولة، وبها يرفع من نفسه ومجتمعه، في شتى مجالات الحياة"[4]، والمعجم بما يحويه من نتاج فكري، يُعدّ من الأعمال الجليلة، والوصايا القيّمة، التي تناقلتها الأجيال،

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 اللّغة العربيّة (معناها و مبناها)، تمّام حسّان، ص326.

4 ينظر: ثقافة الطّفل (واقع وآفاق)، إبراهيم محمود و آخرون، دار الفكر، دمشق، 1418هـ-1997م، ص13

بُغية إبقاء النّشء وثيقَ الصّلة بلغته وأمّته، و بالتّالي يحفظ هويته من الذّوبان في ثقافة غيره، كما" يُسهم في إثراء المتعلِّم اللّغوية، خاصّة إذا كان زاخرا بالمفردات و التّراكيب اللّغوية المختلفة، فهو وسيلة تعليم وتثقيف في تطوّر مستمرّ"[1].ومزاياه في هذا المِضمار تفوق ما نتصوّره، لعظم مكانته بين التّآليف.

د-إعانة المتمدرس بوسائل تعليمية:

يستخدم المعجم وسائل تعليميّة، تساعد الطّفل على فهم أشياء استعصت على إدراكه، خاصة في بعض الحقول العلميّة و غيرها، من ذلك "الرّسوم التّوضيحية والصُّور والخرائط، والتّحديد العلمي لفصيلة الحيوان والنّبات والمصطلح "[2]، ممّا لا يترك مجالا للَّبس والغموض، لدى المتمدرس، وغيره من المتعلِّمين، لأنّ المعجم في حدّ ذاته عملٌ فنّي، على غرار الأعمال الأخرى التي تُوجّه له، إذ " يقدم معلومات عامّة، ويُجلي حقائق راهنة، فيربط الطّفل بالعصر والتّطوّرات العلمية الحديثة، ويحقق النّمو اللّغوي له، وما إلى ذلك"[3].

فهذه بعض من الأهميّة التي يوفّرها المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس لمرديه، من إعانة على فهم ما يقرأ و يكتب، وتحسين مستواه الدّراسي وفي نفس الوقت تعريفه بلغته وتشبيعه بقيّمها، حتّى يحافظ عليها أداء ونطقا وضبطا، وما خفي أعظم، لذا شهدت العقود الأخيرة من هذا القرن، تدفقا في التّأليف المعجمي الموجه إلى الميدان الدّراسي، بأحجام متفاوتة، لكن لا ندري درجة الفائدة من هاته المعاجم، وماهي المعوّقات التي نقصت من مزيّته، ليُحقّق الهدف المرجوّ، فيساند الطّفل في مشواره الدّراسي.

1 اتجاهات متعلّمي اللّغة العربية غير النّاطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النّشوان، مجلة أمّ القرى لعلوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها، ج18، ع38، 1427هـ، ص516.

2 ينظر: مجلة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المعجم العربي بين الواقع و المأمول، نادية حسكور، المجلد78، ج3، ص666.

3 ينظر: المضمون في كتب الاطفال، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، ص45.

ثالثا–صعوبات إنجاز معجم الطّفل:

1–المعرفة الجيّدة للطّفل ونمط تفكيره:

لا يتناطح عنزان في صعوبة إيجاد صيغة شموليّة، تفي بالغرض المعجمي، عند صناعة معجم يختصّ بالمتمدرس، لأنّ المعجمي يتطلّب منه تكوين صورة واضحة عن مستعمل المعجم، وهدفه وتفكيره، والطّفل كما هو معلوم، عالمٌ قائم بذاته، دائم التّغيّر ومتفاوت المعارف بين مجموعة جِنسه، يسير وفق سيرورة اسْتِيعابِيّة، يستوجب رصد معجمه الذّهني، وهو حوصلة لقاح اجتماعي، وهذا العائق في وطننا العربي عموما وبلدنا خصوصا، لعدم وجود رؤية أو محاولة جديّة مسايرة للزّمن في تموّجاته و في جميع المستويات، على الرغم أنّها كانت هناك محاولات قامت بها" اللّجنة الاستشارية للمغرب العربي في التّربية والتّعليم، حيث أخرجت «الرّصيد اللّغوي الوظيفي»(للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي)، وهو رصيد الطّفل المغربي في سنّ معيّنة، مأخوذ من الكتب المدرسيّة في تيك البلدان و بعض المحاورات التّلقائيّة لعدد كبير من الأطفال ما بين (6-9 سنوات)"[1]، ولكن أين رصيد المراحل الأخرى؟ وهل فعلا حقّقوا جميع حاجات الطّفل المتمدرس مثلا في الجزائر أو في ليبيا؟ فهذه بحقٍّ مُعضِلة، ربما فيما- يبدو لي-يتطلّب الأمر تسخيراً للمناهج النّفسيّة والاجتماعيّة، وما توصّلت إليه المناهج التّجريبيّة في دراساتها الميدانيّة، على نحو ما فعله " العالم النفسي **إدوارد تورناديك**، الذي راعي الأسس النّفسية و التّربويّة في إنتاج ثلاث مستويات من المعاجم تناسب مراحل التّعليم عند الصّغار"[2]، وتفتيت الصّعوبة، باضطلاع عليه من لدن أهل الاختّصاص في كلّ بلد عربي، لأنّهم أعلم بما ما ينضَحُه محيط المتمدرس من مجريات.

2– الخصائص الملائمة لوحداته المُعجميّة:

أمّا العائق الثّاني الذي يواجه صناعة معجم الطّفل، هو انتقاء للكلمات وطريقة معالجتها، مع ما يسري في اهتمام الطّفل ويلقى عنده قَبولا، فالطّفل" يأنق للكلمات

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص46.

2 المرجع نفسه، ص45.

الأليفة، ذات المعاني السّلسلة، والعبارة البسيطة، والألفاظ التي لها وَقعٌ انفعاليّ، يجد فيها ميولا لرغباته وظروفه المعاشة، وأخرى متعلّقة بالمحسوسات، التي يصادفها بالغداة والعَشي، والكلمات التي لها معنى واحد في السّياق..."[1]،فكيف يُوفّر المعجمي هذه المادّة المطلوبة، والطّريقة التي تعالج بها، بإعطاء المعلومات المناسبة لتلك الوحدات.

3-تحديد المعاني الدّقيقة للوحدات المُعجميّة:

لا شكّ" أنّ المعنى هو المحلّ الأوّل لاهتمام المعجمي، وهو يمثّل صعوبة في حدّ ذاته، بل يعدُّ واحدا من أصعب حقول الدّراسة"[2]، وذلك للمواقف الخلافيّة اتجاهه، من حيث تحديده، "فمنه من يفسّره على أسس نفسيّة، بزعم أنّ هناك عمليّات عقليّة تتدخّل في الموقف، وبعض آخر يرى أنّ المعنى مرتبطٌ بالأشكال اللّغويّة نفسِها، وبعض يرى الكلمات لامعنى لها سوى السّياق الذي تستعمل فيه"[3]، كما أنّ" 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]، لذا ينبغي للمعجمي عندما يتصدّى للمعجم أن يتّكأ على وسائل كفيلة، تُذلّل له الثّغرات المعنوية، لأنّه يتعامل مع فئة تنماز عن الفئات الأخرى في طريقة التّفكير والقدرة على الفهم.

4-الفريق المعجمي الذي يسند إليه العمل:

ربما تكون كلّ الوسائل متوفّرةٍ لإنجاز معجم الطّفل، لكن يغيب شيء مهمّ، هو في الواقع صعوبة بدرجة أكبر، ألا إنّه الفريق المعجمي الذي يمتلك الكفاءة اللّازمة، والمصابرة

1 يُنظر: أدب الأطفال في العالم المعاصر، إسماعيل عبد الفتّاح، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب القاهرة، ط1، 1420هـ-2000م.

2 البحث اللّغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط9، 2010م، ص161.

3 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص117.

4 العلاقات الدّلالية والتّراث البلاغي العربي(دراسة تطبيقيّة)، عبد الواحد حسن الشّيخ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّي، ط1، 1419هـ-1999م، ص8-ص10.

على تأليفه، ومدى درايتها بنواميس اللّغة العربية، وكيف يمكن إعدادهم وتقسيم الأدوار بينهم، كلّ في اختصاصه، لذا يتطلب أن يملكوا على الأقل:

"أ- القدرة على الكتابة والتّعبير بسلاسة وطلاقة.

ب-المعرفة الجيدة باللّغة.

ج-الحساسيّة اللّغوية الفائقة.

د-العقل التّحليليّ الذي يمكّنه من القيام بالعمليات التّصنيفية والتّنظيميّة.

هـ-تملك قدر من المتنوّعة عن معظم الأشياء: معلومات موسّعة وليست مُعمَّقة"[1].

كما يبقى عاملٌ مصاحبٌ لإعداد فريق العمل، ألا وهو التّكلفة الماليّة لاستمراريّة إنجاز المعجم، ومن يتحمّل أعباءها، لهذا يقتضي على من يهمّهم تحسين مستوى الطّفل المتمدرس، و أنا أركز على المؤسسات التّربويّة خاصّة، أن تحظى بقصب السّبق بتوفير القيمة المطلوبة للنّهوض بالمعجم في بنائه.

إنّ بلوغ نتائج غائيّة للوقوف على النّواحي الايجابية، والسّلبية للمعاجم المدرسية، سواء الصّادرة عن المجامع أو دور النّشر أو جهد فردي وجماعي، فيما يخصّ تماشيها مع المقرّرات الدّراسية المستجدّة، تقتضي طبيعة البحث منّا الاستفراد بمعجمٍ مدرسيٍّ؛ فانتقيت «المعجم الوجيز» دي الخلفية المجمعية، ونضع في موازنة مع المقرّر الدّراسي للطّور الثّاني الذي نعكِف على توجيه تصور له، وبالتّالي نرسم الحدود الّتي يفترض أن تنماز بها المادّة المعجمية، الموجّهة إلى هذا الطّور، وملامحها الخصوصيّة، وطرق شرحها وغيرها من المتطلّبات.

رابعا-«المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة في ميزان مقرّر القراءة للطّور الثّاني:

1-«المعجم الوجيز »:

هو معجم لغوي، أُنجز لضرورة ملحة بإنجاز معجم مدرسي، يكون ردءً للطلاّب في مراحلهم التّعليمية، التي تتّكأ على اللّغة العربية، كلغة أساسية في أغلب المقرّر الدّراسي،

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص73.

حيث يقول **إبراهيم مدكور**: "آن الأوان لإخراج مدرسي وجيز، يكتب بروح العصر ولغته، و يتلاءم مع مراحل التّعليم العام"[1]، 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"[2].ذ

اضطّلع عليه مجموعة من الأدباء واللُّغويّين؛ على رأسهم: "**إبراهيم أنيس، محمد خلف اللّه أحمد، أحمد عمار، علي النّجدي ناصف، محمد شوقي أمين**"[3]، تِعداد صفحاته 678 صفحة من الحجم المتوسّط، ذي المقاس (34.44/ 24.33)، نوعية ورقه أبيض عادي، فاتحته تصدير بقلم **إبراهيم مدكور**؛ تحدث فيه عن الخُطّة العملية التي نذر بها مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، في إخراج سلسلة من المعاجم، و من صَهَر على إنجاز المعجم –أفرادا وهيئات–، ثمّ انتقل إلى إعطاء بعض المنهجيّة المتّبعة في المعجم، تلاه مقدّمة **لفهمي حجازي**، إذ ضمّنها الغرض الذي أريد للمعجم ثمّ المنهج الذي اتُّبع فيه، يحمل بين طيّاته " 500 مادّة و 600 رسم توضيحي، صدرت أوّل طبعة له سنة 1980م "[4]في مجلّد واحد، ثمّ أعيد طبعه مرّة ثانية عن وزارة التّربية سنة 1994م، بتصدير **لإبراهيم مدكور** ومقدّمة **لشوقي ضيف**.

أ- منهجه:

رُسم «للمعجم الوجيز» مبادئ منهجيّة سار عليها فريق العمل في الإنجاز، كانت في الواقع "الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن حقيقة العمل، باستخدام قواعد ترسم المعالم، حتّى يُوصل إلى النّتيجة المعلومة"[5]؛ وبيانها على النّحو التّالي:

---

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، طبعة خاصة بوزارة التّربية والتّعليم، 1421هـ-2000م، ص 6.

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

3 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 53.

4 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، ص .

5 ينظر: مناهج البحث العلمي، عبد الرّحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977م، ص20

1-"انتهج نفس التّرتيب الدّاخلي المعمول به في المجمع في كلّ تأليفاته المعجميّة، إذ قَدَّم المعنى الحسّي على المعنى العقلي، والحقيقي على المجازي، وتقديم الأسماء على الأفعال، والثُّلاثي على الرُّباعي، والمجرّد على المزيد، واللاّزم على المتعدّي.

2-ترتيب الأفعال على النّحو التّالي: فَعَلَ-يَفْعُلُ، فَعَلَ-يَفْعِلُ، فَعَلَ-يَفعَلُ، فَعِلَ-يَفْعَلُ، فَعُلَ-يَفْعُلُ، فَعِلَ يَفْعِلُ.

3-ترتيب الرُّباعي المضاعف في موضعه من التّرتيب، وفصله عن الثّلاثي،نحو: زلزل في مادّة (ز ل ز ل)، أمّا (زلّ) فموضعه في (ز ل ل).

4-ترتيب لواحق الرُّباعي بذكرها في مادّتها الأصلية، وتُذكر مرّة ثانية في موضعها بترتيب حروفها، ثمّ يُحال على أصلها، نحو: (كوثر) التي تُشرَح في مادّة (ك ث ر)، وفي (كوثر)يُحال إلى(ك ث ر).

5-التّرتيب الخارجي: صُنّفت المادّة جذورا أو مداخل، حيث يلجأ طالب معانيها إلى تجريد الكلمة من الزّوائد، أو إرجاع الحروف المغيّرة بسبب ا لإعلال، أو الإبدال إلى أصولها الأولى، و من ثَمَّ طلبها من حرفها الأوّل مع مراعاة الحرف الثّاني، فالثّالث من حروف الهجاء، عدا المعرّب؛ الذي تعدُّ حروفه كلُّها أصلية، فيُرتَّب برسمه الإملائي؛ نحو: إبريسم، أخطبوط، إبريق...

6-اقتصارُ على باب واحد فيما يتعلّق بالمرادفات، أمّا المشتركات اللّفظيّة، فذُكِرت في بابها من المعجم.

7- استخدام مجموعة من الرُّموز طلبا للاختصار؛ نحو:(*) لأوّل المادّة، (ج): لبيان الجمع، (جج): لبيان جمع، (ـُـَـِ): لبيان ضبط عين المضارع، و-:للدّلالة على تِكرار الكلمة الجديدة"[1].

ب- مميّزاته :

1-ذكر الخصائص الصّوتية والوظيفيّة للحرف الأوّل في المادّة الأصليّة؛ نحو:" الهمزة أوّل حروف الهجاء وتسمى أيضا الألف، ويغلب إطلاق الهمزة عليها في حالة النّطق، والألف في حالة الكتابة"[2].

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، ص 14.

2 المرجع نفسه، (الهمزة).

2-يُأتي بالفعل ثمّ الإشارة إلى حركة عين المضارع، بالرّمز المخصَّص له في المنهج، فالمصدر؛ نحو: "أَفَرَ–أفْرًا وأُفُوراً ؛ وَثَبَ في عَدْوِه"[1].

3-تطرّق لبعض القضايا النّحوية، والمتعلِّقة بدلالات الأدوات وأخرى صرفية، من المهمّ الإشارة إليها، نحو: "أي: حرف نداء، مثل: أَيْ محمدُ، و-حرف تفسير، مثل: عندي العسجد أَيْ ذَهَبٌ. إيْ: حرف جواب بمعنى نعم، ويقع قبل القَسَم، وفي القرآن: ﴿وَيَسْتَنۢبِـُٔونَكَ أَحَقٌّ هُوَ ۖ قُلْ إِى وَرَبِّىٓ ﴾[يونس : 53]"[2].أمّا القضايا الصّرفية، فمثالها: "إيه: اسم فعل للاستزادة من حديث أو عمل معهود، فإذا نوّنتها كانت لاستمرار في حديثا وعمل ما. انظر(صه)"[3].

4-ضبط المادّة وصيغها المختلفة بالشّكل ووضعها بين قوسين، طلبا لليُسر، نحو:"(بَغِرَ)-بَغَرًا: عَطِش فلم يُرْوِيه الماء. (البَغَرُ):داء يشتدّ معه العَطَش فلا يخفِّفه الماء"[4].

5-استعماله وسائل شرح مختلفة، لتوضيح المعنى؛ نحو: الشّرح بالمرادف، والضِّد، والعبارة، وبالتّعريف، وبالسِّياق، كما استعان بالرُّسوم التّوضيحية والشّواهد المتنوّعة، من قرآن وحديث نبوي شريف و أشعار، لإجلاء المعنى والوقوف على تمفصولاته المتعدّدة، إليك بيانها:

أ-الوسائل الأساسيّة:

- الشّرح بالمرادف؛ نحو: "(آل)- الآل: السّراب..."5.
- الشّرح بالضدّ؛ نحو: "(الايمن) خلاف الأيسر"6.
- الشّرح بالعبارة؛ نحو: "(الحِبْرُ): المِداد يُكتب به، (ج) أحبار "[7] .

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، مادّة (أ ف ر).

2 المرجع نفسه، مادّة (أ ي)

3 المرجع نفسه، مادّة (إ ي ه).

4 المرجع نفسه، مادّة (ب غ ر).

5 المرجع نفسه، مادّة (آ ل).

6 المرجع نفسه، مادّة (الأيمن).

7 المرجع نفسه، مادّة (ح ب ر).

- الشّرح بالإحالة: نحو:"(الحَنْجَرَة): انظر(ح ن ج ر)"[1]، "(حشيش الدّينار): انظر(حشيش)"[2].
- الشّرح بالسّياق اللّغوي؛ نحو: "(جَبَهَهُ) – جَبْهاً: قابله بما يَكْرَه. و–الشَّيءُ فلانا: قبِل أن يتهيأ له"[3].
- الشّرح بالسّياق الثّقافي؛ نحو: " (الدّائرة)–(في علم الرّياضيات): شكل مُستوٍ، محدودة بخطٍّ مُنحنٍ من نقطةٍ داخليةٍ، هي المركز."[4]
- الشّرح بالسّياق الاجتماعي: "(الكاهن): من يتنبأ بالغَيْب، ومن العرب من كان يُسمّي الطّبيب كاهنا و المنجّم كاهنا. و–عند اليهود والنّصارى: رجل الدّين الذي ارتقى إلى درجة الكهنوت، (ج) كُهّان وكَهَنة"[5].

ب–الوسائل التّوضيح المساعدة:

- الشّرح بالشّواهد: و هي ما يُستعان به من نصوص وسياقات لإثبات صحّة معنى اللّفظ وتوثيقه، من ذلك:

1-القرآن الكريم:" (ذَبْذَبَ) الشَّيءَ: حرَّكَه. ويُقال: ذَبْذب فلانا: تَرَكَه حيرانا، وفي القرآن﴿مُذَبذَبين بين ذَلِكَ لاَ لِهَؤُلاَءِ وَلاَ لِهَؤُلاَءِ﴾."[6]

2–الحديث النّبوي الشّريف:"(الذِّمَّة): العَهدُ والأمان والكَفالة، وفي الحديث: «المسلمون تَتَكَافأُوا دِماؤُهم وَيَسْعى بذِمَّتِهم أَدْناهُم»..."[7]

3- الأمثال: " (أَعْذَرَ) فلانٌ: ثَبَتَ له العُذْرَ، ومنه المثل: «قد أَعْذَرَ من أَنْذَرَ»"[8].

---

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ح ن ج ر ة)

2 المرجع نفسه، مادّة(د ن ر).

3 المرجع نفسه، مادّة(ج ب ه).

4 المرجع نفسه، مادّة(د ا ر).

5 المرجع نفسه، مادّة(ك ه ن).

6 المرجع نفسه، مادّة(ذ ب ذ ب).

7 المرجع نفسه، مادّة(ذ م م).

8 المرجع نفسه، مادّة(ع ذ ر).

4- الأقوال: "(بَلَجَ) الصُّبْحُ ـُ بُلوجاً: أسْفرَ فأنار، ويقال: بَلَجَ الحَقُّ: وَضَحَ و ظَهَرَ".[1]

6- تَضمينه كثيرٌ من المصطلحات الشّائعة التي أفرزته حيثيات العصر، ولها صدى معرفي عند التّلاميذ في درسهم وخطاباتهم اليوميّة، من مثل:" (الإِنْفُلِوَنزا): حمّى مُعديّة" [2] .

لكن لا يخلو عملٌ من هنّات، لذا أُخذ على المعجم بعض السّقطات وجهها له **أحمد معتوق**، وهي النّحو التّالي:

1-"أوّل عِلّة أنقصت من قيمته موازاة ما أريد به، أنّه ملخّص لمعجم -يقصد به المعجم الوسيط- خُلِق لفئةٍ مُتمرّسةٍ لها باع في اللّغة العربية.

2-خلا من التّدرج المرحلي المطلوب في اختيار المفردات والصّيغ اللّغوية وتصنيفها، حتّى تتناسب مع مستويات النّاشئة في جميع المراحل التعليمية"[3].

3-إضافة إلى بعض الهنّات المنهجية التي أُخِذ بها، من مثل: عدم ذكر المصادر التي استند إليها، وبعض التّكرار في ثنايا المواد.

فالملاحظ ممّا سبق أنّ «المعجم الوجيز» أصاب المِحَزّ في صناعته إلى حدّ ما، إذ جاء لحاجة مُلحَّة، ألا وهي مدُّ العون للمُتمدرسين، حتَّى يُزيحوا ما غمُض في المحتوى التّعليمي أو في مطالعاتهم، فجمع مادّة ثريّة، متنوّعة بين ما هو قديم، فأعطي له نفس الحياة، واستيعاب ما هو مستجدّ في السّاحة من ألفاظ، ووضعها وفق رؤية معجميّة حديثة، من حيث التّبسيط و استخدام شتى الوسائل لمعالجة المعنى، لكن ما يثير السُؤل، أنّ من مولده إلى الآن شُهد تغيّرٌ في حقول عدّة، لاسيما في البرامج الدّراسية، لذا هل هو خليق أن يسدّ الفجوة الفهميّة لدى التّلميذ الآنية، ويتماشى مع مقرّره الدّراسي؟

2-المعجم الوجيز في الميزان مقرّر القراءة للطّور الثّاني:

لاشكّ أنّ المقرّر الدّراسي الحالي في بلدنا، قد غُيِّر إجمالا في كلّ المستويات وجميع المواد، ومنه الطّور موضوع الدّراسة، وخاصّة وحدات اللّغة العربية، التي حوت نصوص

1 المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادّة(ب ل ج).

2 المرجع نفسه، مادّة (الإِنْفِلْوَنْزا).

3 ينظر: الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص 196 ص197.

عصريّة، فأخذت ألفاظها سياقات مختلفة، ومنها تنوّعت المناحي المعنويّة للكلمات، تحتاج معجما يساند الطّالب على تخطّي ما استغلق منها، و«المعجم الوجيز» هو واحد منها، باعتباره معجما مدرسيا يصلح لكلّ المراحل التّعليمية، كما أريد به، جمع مادّة متنوّعة، في سياقات ليست بالضّرورة هي المخصّصة للطّفل في برنامجه الدّراسي، المهمّ أنّه حامل لمعاني تدور في فلك اهتام المتمدرس، لكن ما بقي إلاّ شيء نريد معرفته، وهو مدى ملاءمته مع ما هو مُستجدّ في تيك المقرّرات، للإجابة على هذا التّساؤلات، نعقد موازنة بين بعض معاني الكلمات في السّياق، منتقاة باختيار عشوائي، مقدَّمة في هذا الطّور، ومعناها في «المعجم الوجيز»، على النّحو التّالي:

✓ **الجدول الأول**

النّص المدرسي السّنة الرّابعة– التّعليم الابتدائي	المعنى السّياقي	المفردة في المعجم	المعنى المعجمي
...وأثناء عودته وجد جَديًا، فاقترب منه ثاغياً.[1]	ثاغيا: باكيا، مُشتكيا.	الثُّغاء [1]	صوت الشّاة
...وراح يُهاجم الأخَ الكبير ويلسَعُه. تَحسَّس وجهَه ثمّ قال: هذه رُمانة سَيِّئة...[1]	تحسَّس وَجْهَهُ: لَمَسَ وَجْهَه	(تحسَّس)الخبر:[1]	تطلَّب معرفته، ويقال: تحسَّست من القوم: تتبّع أخبارهم؛ وفي القرآن: (يابُني اذهبوا فتحسَّسوا من يوسُفَ وأخيه)...
...وها هم أبناؤها هَبَّوا كرَجُل واحدٍ، ليبنوا وَطنهم...[1]	هَبُّوا:قاموا مُسرعين	(هَبَّت)الرّيح-ُ هُبُوبا[1]:	هاجت.. و- فلان يفعل كذا، أَخذَ يفعله في نشاط
و تعتمد زراعتها على مياه الأمطار، وتستعمل اليوم الوسائل الحديثة، كالجرّارات، والحاصدات والريَّ المحوري[1].	الرّيُّ المحوري: سقي الأرض بآلة تدور.	(روى) القوم[1]: وعليهم، ولهم رَيًّا.	استقى لهم الماء...

الجدول الثّاني:

النّص المدرسي السّنة الخامسة-التّعليم الابتدائي	المعنى السّياقي	المفردة أو التّركيب في المعجم	المعنى المعجمي
لمّا رأت المُحتال نفسَه خائبا أعطى لساقيه الرّياحَ وأدبرَ [1].	أعطى لساقيه الرّياح وأدبرَ: هرب.		
...وكثيرا ما كان يشترك مع فريقه في إقامة مُعسكر بالخلاء [2].	مُعسكر بالخلاء: مكان يجتمع فيه الكشّافة خارج المدينة.	(المُعسكر)[3]	مكان العَسْكَر ونحوه.
وهناك يا مولاي مالا يُداوى إلاّ بالحِمْيَةِ... [4].	الحِمْيَة: طريقة خاصّة في تناول الطّعام.	(حمى)..و- المريض حِمْيَةً [5].	مَنَعَه ما يضرُّه.
فتُمَلّسُها وتُداعِبُها حتّى تَطْفَرَ من بين أصابعها الرّشيقة قِطَعًا من الطّين... [6].	تَطْفَرَ: تَخْرُجَ	(طَفَرَ) فلان طَفْراً و طُفُوراً [7].	قَفَزَ.

- **الشّرح والتّحليل:**

1-الجدول الأوّل:

نلاحظ من الجدول الأوّل وقوع فجوةٍ خلافيّة بين المعنى السّياقي والمعنى المعجمي، في جميع الأمثلة بدرجات متفاوتة، بيانها كالتّالي:

أ-الشّاهد الأوّل: الكلمة (ثاغيا) وهي اسم فاعل دالٌّ على صفة الجَدي في صياحه، حملت معنى مجازي من السّياق فرضته ملحميّة النّص، التي ترمي إلى تحقيق مغزى تعليمي بإقحام الحيوان كشخصية مساهمة في تحقيقه، في حين أنّ معناه المعجمي جافٌ، إذ بقيَ حبيسَ

1 كتابي في اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّعليم والتّربية، الجزائر، ص25.

2 المصدر نفسه، ص25,

3 المعجم الوجيز،مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة (ع س ك ر).

4 كتابي في اللّغة العربية، ص105.

5 المعجم الوجيز، مادّة (ح م ا).

6 كتابي في اللّغة العربية، ص162.

7 المعجم الوجيز ، مادّة(ط ف ر).

أصلِ الوضع، وهو صوت الشّاة، فلم يُفعِّل المعجم اللّفظة بإعطائها أكثر من موقع، لإثراء معانيها.

ب-الشّاهد الثّاني: كلمة (تحسّس) جاءت في النّص دالّة على لمس الذّباب لوجه الرّجل على ما شُرِح في المقرّر، في حين معناها المعجمي جاء على طرفي نقيض مع ما هو مُسَيَّق، الذي أخذ معنى طَلَب المعرفة أو تتبّع الأخبار، فهذا دليل على دور الاستعمال في تحديد المعاني، بتوليدها مع ظروف و ملابسات شكل القالب الذي توضع فيه اللّفظة .

ج-الشّاهد الثّالث: كلمة (هَبُّوا): ظلّ معناها المعجمي وفيّا لمقصدها في السّياق، بحيث جاءت تدلّ على السّرعة في الإقبال، في حين المعنى المعجمي انحصر بين الهيجان والأخذ بنشاط، ولكن ما نريد أن نقوله أنّ ما شُرح في المقرّر الدّراسي للّفظة حاد عن الوظيفة الفعليّة للّفظة في السّياق، إذ أُجليت بـ: (قاموا مُسرعين)، فالسّرعة هنا لا تفي بالحاجة المعنوية في تشخيص تلك العمليّة الايجابيّة، فقد تكون السّرعة عديمةَ الفائدة إذا أُخذت هكذا، لذا المعنى الأليق هو الأخذ بنشاط.

د-الشّاهد الرّابع: الكلمة المركبة(الرّي المحوري) ومعناه سقي الأرض بآلة، وهي تقنية حديثة مأخوذة من الشّكل الهندسي في عملية السّقي، لكن بالعودة إلى «المعجم الوجيز» لم نجد لها أثرا، و لا ندري لماذا، و هو معجم مدرسي جاء لسدِّ حاجة المتمدرس من شرح للألفاظ والتّراكيب، وما شاع من مصطلحات.

فهذه بعض الكلمات منتقاة لسبب قصدي، يُرام منه إثارة بعض الهفوات، التي ينبغي تداركها عند التّعامل مع معجم الطّفل، ولقد رأينا كيف أحدث السّياق نقطة افتراق مع معنى اللّفظة في المعجم، إذ وُظّف في نص حديث، له خصوصيّات نابعة من محيطه، في نفس الوقت موجّهةٌ وفق معايير محسوبة تُراعي المستوى التّعليمي، ومن جهة أخرى، إغفال المركبات الاسمية، و الشّاهد الأخير عيّنة منها، التي أنتجها العصر بمعان معبّرة، فما قيل ليس طعنا في شموليّة المعجم، فقد أصاب موطأ قدمٍ، لكن تقادم العهد بمادّته في بعض الجوانب، مع ما استُجِدّ في شتى الميادين، وما طرأ على المتمدرس من نمط تفكيره.

2-الجدول الثّاني:

نلاحظ من خلال الكلمات في سياقاتها، وما هي عليه في «المعجم الوجيز» فروقا جوهريةً تؤدّي إلى إدخال المتمدرس في حيرة، مردّها العمل الزّمني بين المعجم ومحيط إنتاج النّص أو نوعية التّركيب التي ترد فيه الكلمة، فجاءت متباينة من شاهد إلى آخر، فدونك بيانها:

أ-الشّاهد الأوّل: التّركيب(أعطي لساقيه الرّيح)؛ ورد في البيت بمعنى الهروب أو الفرار، وهو المعنى ملازم للتّعبير في كلّ سياقاته، لكن «المعجم الوجيز» غفا عنها، فاكتفى بمعنى (أعطى)؛ مفسّرا إيّاه بمناولة الشيء، و هذا التّركيب يسمّى " التّعبير السّياقي أو الاصطلاحي، الذي يتكوّن من كلمات متسلسلة، مرتبطة دلاليا و نظاميا، أدّت وظيفة على أساس إفرادي"[1]، ضَرَبت عنها المعاجم العربية صفحا، إمّا إقصاءها أو تصيّرها أمثلةً توضيحيّةً، ممّا يُنقِص من فائدة المعجم المدرسي، لعدم تحقيق بُغية المتمدرس في مقرّره الدّراسي.

ب-الشّاهد الثّاني: كلمة (مُعسكر)؛ جاء معناها في السّياق يدلّ على مكان الكشّافة في الفلاة، و عند الرّجوع إلى «المعجم الوجيز»؛ نجد مكان العسكر ونحوه، فوجه الاستدلال هنا، هو قصور التّعريف المعجمي حتى وهو في طور حدثيّ يتغايا الطّفرة في النّوعية، بمعنى أنّ الوظيفة المنطقية التي يُراد للمعجم أن يحققّها عَدَلَ عنها، و بقي وَفيًا لخَلَّة المعاجم القديمة، و هذا ما يُقلِّل من الغرض التّربوي في مسايرة المقرّرات الدّراسية وما يدور في اهتمام الطّفل.

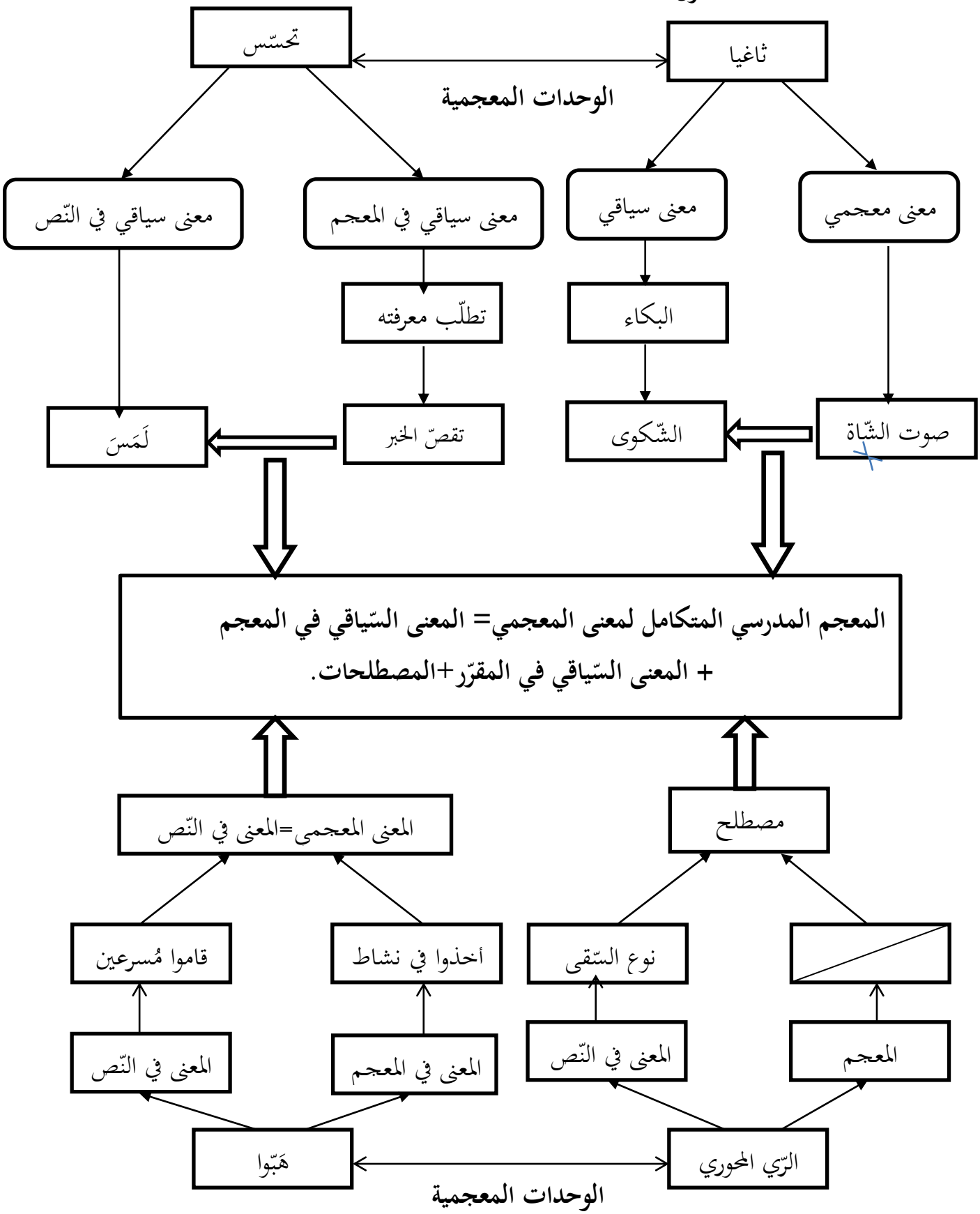
ج-الشّاهد الثّالث: كلمة(حِميَة)؛ التي جاءت في السّياق دالّة على الامتناع عمّا يضرّ الإنسان من طعام ونحوه، أمّا في المعجم بقي على نفس المعنى، و هو الابتعاد عمّا يضُرّ، لكن ما شَدَّ انتباهنا، هو التّفسير للكلمات في المقرّر الدّراسي، فأحيانا يُخلع عليها ما هو مغلوط، نحو ما نحن بصدده، إذ فُسّر بطريقة خاصّة في الأكل، وهذا في نظري انحراف عن المعنى الحقيقي، لذا يتطلب العناية بتفاصيل المقرّر، حتّى ننهض بالمعجم المدرسي المنشود.

1 يُنظر: في علم الدّلالة، عبد الكريم محمد حسن الجبل، دار المعرفة الجامعية، 1997م، ص75.

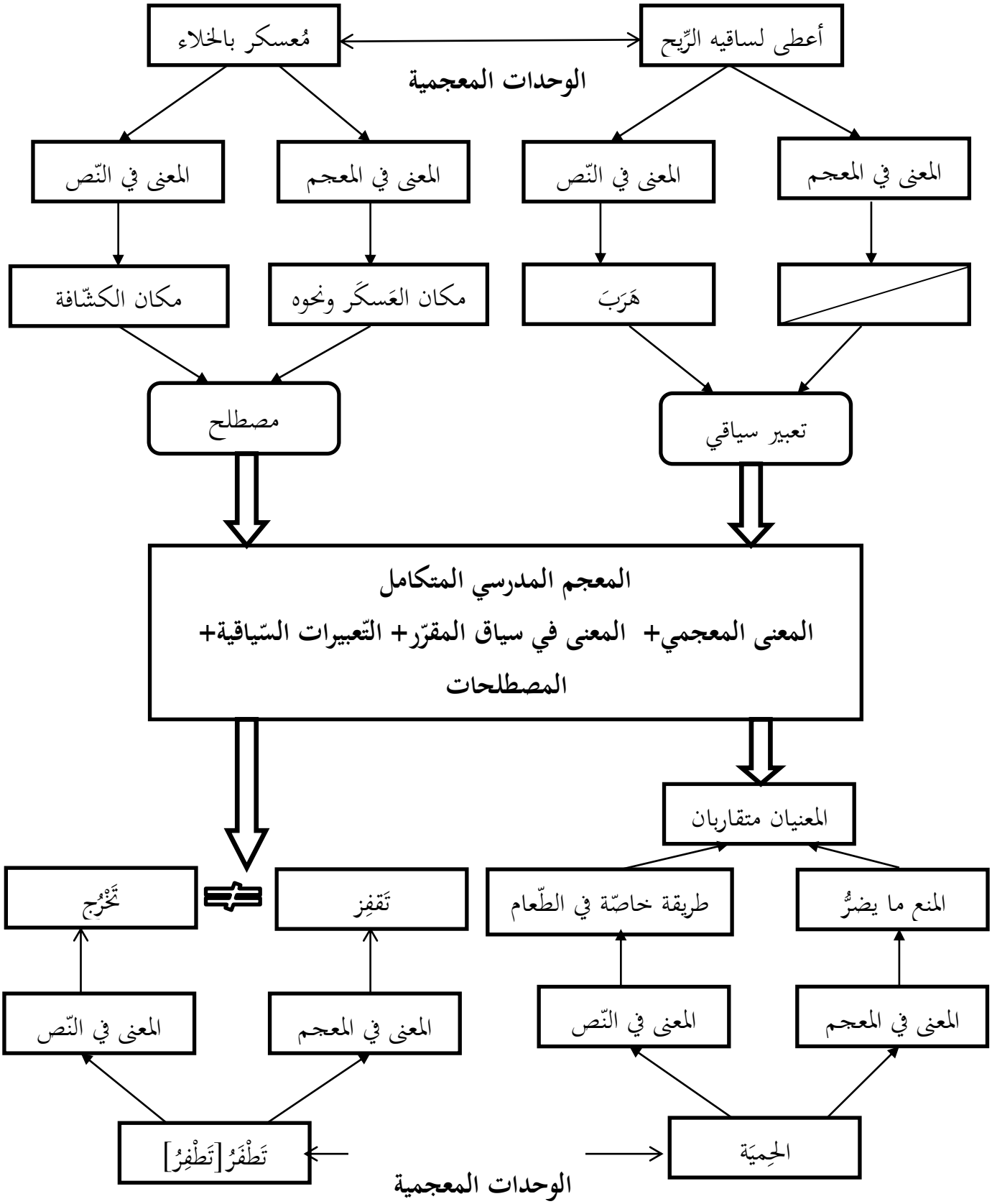
د-الشّاهد الرّابع: كلمة(تَطْفَرُ)، وفي الحقيقة أنّ هناك غلط، وهو فتح ثالث حروفها والصّحيح كسرها، ربّما أُوردت غُفلا في المقرّر الدّراسي عن خطأ مطبعي، فمعناها في السّياق هو الخروج، كما جاء مُفسَّرا في المقرّر، في حين معناها المعجمي هو القفز، فشتانا بين المعنيين.

إذن، حوصلة ما تطرّقنا إليه، نضعه في مخطط تفصيلي يجمع الكلمات المدروسة، على النّحو التّالي:

- **المخطط الأوّل:**



- **المخطط الثاني:**



وخلاصة القول قد ترآى لنا أنّ «المعجم الوجيز» من بين المعاجم المدرسية، جاء ليسدّ حاجة ظرفيّة، لها علاقة بالطّفل المتمدرس، في فترة زمنيّة لها خصوصياتها وظروفها وطريقة تفكير أبناءها، حقّق مزيّة في الصّناعة المعجميّة ومازال صداه إلى يومنا، في تغطية جوانب من متطلبات المتمدرسين، مادّة ومعالجة وشكلا، نحو ما طرقناه آنفا، و لكن اعتورته أمورٌ ليست بهيّنة، بعضُها جاء على لسان النّقاد ما إن أبصر النّور، والبعض الآخر حمله التّغيّر الزّمني من الضّروري تِبيانها، حتّى ننهض بالمعجم المدرسي ليتماشى مع ما يُحيّن للطّفل المتمدرس في مسيراته الدّراسية، وما يُقدّم له من تأليف حاملٍ لمعانٍ تولّدت بحوادث العصر، فدونك فحواها:

1-«المعجم الوجيز» عُصارة ما وُجِد في «المعجم الوسيط»، الذي كان معظم مادّته من المعاجم القديم، بجانب مادّة أفرزها التّقدّم في شتى الميادين، فأغفل مادّةً كثيرةً، تدور في المعجم الذّهني لجمهرة المتمدرسين، في جميع المستويات ومختلف الأعمار.

2-إغفال كثير من التّعابير السّياقية أو الاصطلاحيّة التي أفرزها العصر، فوُجِدت في كتابات كثيرة، فأحيانا تكون مصدرَ صعوبةٍ للمتمدرس، فأنّا له أن يجدها.

3-كثيرٌ من المعاجم المدرسية و«المعجم الوجيز» منهم، ظلّت وفيّةً لمادّتها، فكلّ مرّة تُطبع لا يُغيَر منها شيء، -وأقصد المادّة-، إذ لا مزيد فيها، على غرار المعاجم المدرسية الغربية، مثل «لاروس»، فكلّ مرة تُطبع ينضاف إليها المستجَدّ من الألفاظ أو المعاني.

4-«المعجم الوجيز» اعتور شكلَه الرّسومُ، التي جاءت جافّة لا تثير غريزة لفت الانتباه، إذ جاء خاليا من الألوان التي لها وَقْع في النّفس لاسيما على الطّفل، كما دلّ على ذلك أهل الاختصاص.

5-طرق المعالجة للمعنى حقّقت شطرا من الفائدة، وأخفقت في شطرٍ لاسيما التّعريف، إذ نجد فيه موقعا للخلل الذي استشرى في المعاجم القديمة، نحو "المعسكر: مكان العسكر ونحوه"[1]، كذلك الشّواهد التي لم يُضف عليها طابع التّمثيل القريب من الفهم، بجمل قصيرة مستمدّة من مقرّره، مكوّنة من ألفاظ بسيطة.

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة (ع س ك ر).

6-التّرتيب المبني على الأصول، الذي يُشّكل عائقا بالنّسبة للمتمدرسين في البحث عن المطلب.

فهذه بعض النّقائص يُرجى تداركها، و المهمّ في كلّ ذلك هي مادّة معجم الطّفل المتمدرس و مصادرها، كيف تنتقى من مصادرها؟ وماهي أشكالها؟ و ما هي مستوياتها المفترضة في المعجم؟ حتّى نتمكّن بعد ذلك في قولبتها في معجم على أسس معجمية عصريّة.

الفصل الأوّل

المادّة المعجميّة لمعجم الطّفل المتمدرس ومستوياتها

المبحث الأوّل: المادّة المعجميّة (ماهيتها وأشكالها ومصادرها).

المبحث الثّاني: مستويات المادّة المعجميّة اللّسانية.

المبحث الثّالث: مستوياتها اللّغوية.

- **المبحث الأوّل: المادّة المعجميّة (ماهيتها وأشكالها ومصادرها)**

إنّ مُعجم الطّفل المتمدرس من المعاجم في عمومها، تقوم على مادّة معجمية منتقاة ترسم معالمه حتّى يخرج للوجود، تنفرد بمفهوم ومصادر و أشكال بيانها كالتّالي:

أولا–المادّة المعجميّة:

إنّ" المادّة هي الكلمات أو الوحدات المعجميّة التي يجمعها المعجمي ثمّ يرتّبها ويشرح معناها، يضاف إلى ذلك طريقة النّطق والمشتقات، وهذه المادّة تختلف من معجم إلى معجم، تبعا للهدف الذي يسعى إليه واضع المعجم، أو الذين سيستعملون المعجم، أو الوظيفة التي يُرى أنّ المعجم ينبغي أن نحقّقها"[1]،" فكانت المادّة المعجمية محلّ اهتمام القدماء قبل صناعة معاجمها في تدوينها، إذ وضعوا لها شروطا زمكانية طلبا للفصاحة والصّفاء اللّغوي، وأغلقوا دونها الباب، فأصابوا المحز في جانب، وخنقوا اللّغة في جوانب أخرى، إذ سُحِب منها وَسمَ اللّغة الحيّة، في تمثيل مستحدثات العلم والفن والحضارة"[(2)]

فتذلّلت الهنّة مع مرور الزّمن بفتح قنوات على ضروب العصور منها العباسي، إلى عصور متأخرة، فتوسّع القياس مع مراعاة اللّغة العربية، واقتراض ما هو مفيد للّغة العربية، والتّعريب للمصطلحات العلمية والحضاريّة التي ربت في العصر، وغير ذلك من الوسائل التي دفعت عجلة التّطوّر مع مستجدات التحوّل.

لكن اليوم في معجم لغوي عصري يقتضي الأمر وضع مدوّنة معجميّة وفق منهجية، ستكون فيما بعد مُهيّأة لمعالجة آليّة، تُأسس لمعجمٍ آني، يُغطّي الحاجة في مختلف المراحل منها الطّور موضوع الدّراسة، لأنّ المعجميّة تقوم على أسس مركزيّة تشترك فيها مختلف المعاجم اللّغوية، عدا الوحدات المعجمية من حيث العدد والنّوعيّة، لذا نجد إبراهيم بن مراد اقترح مدّونة معجميّة تقوم على ثلاثة أرصدة للمادّة الحيّة، يضطلع عليها الحاسوب،

(1) مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليل، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط1، 1997م، ص (21).

2 يُنظر: دراسات في المعجم العربي، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت–لبنان،ط2، 1987م، ص (7-6)

حتّى يُوقَف على درجة استعمالها بسلاسة، و هي في الحقيقة لها قيمة تصوّرية للمادّة التّي ينهض بها المعجم المدرسي وغيره، على النّحو التّالي:

أ-"تكوّنه المفردات الشّائعة الاستعمال المتواترة، بوصف المظاهر الباقية المستمدّة من تجربة مستعملي اللّغة، فإنّ ما دوّنه **الخليل**(-175هـ) في كتاب(العين) في القرن الثّاني، عددا كبيراً جدّا مازال النّاس يستعملونه في التّعبير عن حاجاتهم، لأنّ المراجع التّي ترتبط به مازالت قائمة، لم تَبْل بعد، ومثاله الكثير ممّا عبّر عن عواطف الإنسان؛ من حبّ وكره وخوف وأمل...وعن حاجاته المعيشيّة، مثل: الأكل والشّرب والنّوم واليقظة والعمل والرّاحة والتّنقّل والاستقرار...فالأكل هو الأكل لكن موادها و أدواتها قد تغيّرت تغيّرا كبيرا، فالتّنقّل هو التّنقّل، لكن وسائله و مشاكله قد تطوّرت تطوّرا هائلا، وهذا الذي يبقى جاري الاستعمال نسميّه: «العربي الأدبي»، يدوّن كلّه في المعجم"[1]

ب-رصيد تكوّنه مفردات أقلّ شيوعا من مفردات الرّصيد الأوّل، وهو واصف للمولّد والمقترَض من مفردات التي تستحدث في اللّغة، لسدّ الخانات الفارغة،...والمفردات المكوّنة لهذا الرّصيد من نوعين: نوع منتمي إلى اللّغة العامّة، وهذا يدوّن في المعجم اللّغوي، لأنّه مُعبِّر عن التّجربة الجماعية، و منتمي إلى اللّغة الطّبيعة، و نوع منتمي إلى لغة العلوم، فهو من المولّدات المستحدثة، للتّعبير عن المفاهيم العلمية، أي من المصطلحات التي يولّدها الأفراد والمؤسسات، لسدّ الخانات الفارغة في مجالات علميّة خالصة، فيكوّن إذن مصطلحات علمية-أو في مصطلحات علمية إنسانيّة، فتكوّن المصطلحات لذلك فنّية، فالمصطلحات الفنّية فذات قابليّة لأن تدوّن في المعاجم العامّة، لأنّها في الغالب تكون وسطًا بين المفردات اللّغوية والمصطلحات العلميّة الخالصة"[2]

ج-رصيد يتكوّن من مفردات لا تواتر لها وشيوع، وهو واصف إمّا لمظاهر قد بليت مراجعها، فأسقطت نتيجة ذلك من الاستعمال، مثل مفردات الدّالة على ما أرنا إليه من

---

1 قضية المصادر في جمع مادّة المعجم، إبراهيم بن مراد، مجلّة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلّد 87، ج1، ص (804).

2 المرجع نفسه، ص (804،805).

قبل، من موادّ الأكل ومواده، أو وسائل التّنقّل ومشاكله، و إمّا لمظاهر تمثّل خصوصيات في التّجربة الجماعة اللّغويّة، فتكون من استعمال بلد واحد من مجموعة بلدان تتكلّم اللّغة نفسها، أو جهة واحدة من جهات تكوّن بلادا"[1]، في حين المعاجم الغربيّة اتّخذت منهجا يقوم على إنشاء قاعدة بيانات توضع فيها جميع المفردات الدائرة على الألسن وما هو مُستكِن في بطون الكتب، يختلف إليها كلّ صانع معجمي في جميع المستويات.

فهذا تِطواف كلّه يَصُبّ في معجم الطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني، فما قام به **إبراهيم بن مراد** مسرّة في طريقة إعداد مدوّنة بحسب التواتر والشّيوع، فعند إسقاطها على معجم الطّفل تساعدنا في جرد المادّة هي مبطونة في مقرّره الدّراسي ووضع لها تصوّرا، لتحديد ما يجوز وضعه و ما لا يجوز، كما يُفِد في تصنيف المادّة من حيث إطارها الزّمني، وما هي التّغيرات اللاحقة بها وإلى ماذا أصبحت تشير، وفي نفس الوقت تكون موردا لالتقاط ما يناسب الطّفل بحسب نمط تفكيره وفق رؤية عصريّة، تنطلق من منظور حركيّ، أمّا المعاجم الغربيّة وما نهضت به أعطتنا شيئا له فائدة مهمّة، تتعلّق بالمنطوق الذي يدور على الألسن، وهذه مزيّة في تدوين ما هو متداول لدى الأطفال من مادّة، بناءً على أسئلة تطرح عليهم.

فاللّغة المنطوقة ميدان خِصْب،" هي لغة الأداء الصّوتي التي تظهر فيه جميع العناصر الصّوتيّة، مُمثلةً " في لغة الخطاب اليومي، فالطّفل يتفوّه أشياءً فطريّة أو مكتسبة يعاينها، فلا يدرك معناها في البداية، وبعد مراحل دراسيّة ينمو تذوّقه وتفكيره، فيتمكّن من الإبداع والابتكار في مجالات اللّغة خارج المدرسة، وهذا يختلف من طفل إلى آخر"[2]، فبالالتقاط هاته المعاني وتدوينها مصلحة في تصحيح ما يوجد فيها من أخطاء والرّجوع بها إلى الفصاحة.

1 قضية المصادر في جمع مادّة المعجم، إبراهيم بن مراد، ص805.

2 يُنظر: علم اللّغة(مدخل نظري في اللّغة العربيّة، محمود عكاشة، دار النّشر للجامعات، القاهرة، 2006م، ص205.

حتّى إذا عاد هذا المتمدرس إلى معجمه وجد ما كان يتفوّه بصيغة صحيحة، مردوفاً بمعان جديدة، ومعجمنا لا نجد لنوعيّة مادّته خيرٌ ممّا دلّ عليه **عبد الرحمان حاج صالح**، إذ أعطى نمذجة نخالها الموئل الذي يُلبّي الطّلب، فالمادّة يجب أن تكون من الواقع المشاهد من رصد هذا الواقع، و أن يكون المنطلق المعني بالأمر، و هو المتعلم نفسه، يُنطلق من اهتماماته وما يحتاج إليه بالفعل لمواجهة الحياة لا لإلقاء الخطب وقرض الشّعر، كما أنّ المادّة لا تخرج عن عارضتين –الكتب المدرسيّة وعينة من كتابات التّلاميذ، وما يتفوّهون به في مخاطباتهم مع الصّغار و الكبار"[1].

فمعجم الطّفل المتمدرس مادّته محكومةٌ بعددها الذي يسري في المحيط المعرفي للمقرّر الدّراسي، وما يسري في واقعهم المعاش الذي لا وجود لها إلاّ فيه، فيُستعان هنا بالدّليل اللّغوي ليمثّلها كما تنطق وتستعمل، لسدّ الفراغ الفهمي للمتمدرسين، وتمثيلا للتّصوّر المبدئي للمادّة كما تناولناها آنفا، فعلينا ألا نضرب صفحا عمّا فعلته «**اللّجنة الاستشارية للمغرب العربي في التّربية والتّعليم** »، فقد فكّرت وقدرت 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 يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"[2]، وتركت المجال مفتوح أمامنا أن نُنظّر للطّور الثّاني، مُتأسينا بنهجها.

فالمادّة من شروطها أن " ألا تتجاوز أكثر ممّا يحتاج إليه الطّفل في سنّ معيّنة من مراحل تعلمه، ولا يَنقُص على هذا القَدر، أو لا يقلّ عن الحدّ الأدنى الذي يحتاجه التّلميذ، بعيدة عن كل ما يُنفّره، الذي يُثقِل الطّفل من الألفاظ الغريبّة، وكثرة المترادف للمفهوم

1 بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، عبد الرحمان حاج صالح، مصر للنّشر، الجزائر، 2007م، ج2، ص121.

2 الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة مخبر الدّراسات اللّغويّة في الجزائر العدد1، 2010م، ص11.

الواحد، والأعجمي المختلف فيه"[1]، بمعنى أنّهم قيّدوا المادّة بعددها، لتحقيق الاستيعاب الوقتي للمُتمدرس مع تحييد ما هو غير مأنوس، والذي يُحدث وشوشةً في ذهنه، وآثروا في رصيدهم على: "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].

فالمفيد في كلّ ما طرقناه إجمالا، والذي نحتاجه في تحوير المادّة على نحو يسير، حتّى نتمكّن من جمعها وتصنيفها وفق مِنظار مَنهجيّ، يتماشى مع الأُسس الفنيّة في وضعِ معجمٍ مدرسي مرحلي، نسوقها في نِقاطٍ، فحواها ما يأتي:

1-إعداد مدوّنة معجميّة على نحو ما رآه **إبراهيم بن مراد**، التي تتّكأ على قواعد الشّيوع والتّواتر حتّى نبلغ مَرامَ المعجم العصري، الذي يلبي الحاجة الآنية للمتمدرس ويتمّ ذلك بتأطير محكمٍ في الإحصاء والجرد.

2-الاستئناس بالمعاجم الغربيّة في مناهجها في حصر المنطوق والمكتوب في قاعدة بيانية، تكون فيما بعد موئلا لكلّ المعاجم بأنواعها، وهذا العمل الرّشيد نادى به **عبد الرّحمان حاج صالح** باختلاف التّوجه في الرؤيّة، فيما يخصّ معجم الطّفل، حيث دعا إلى جمع المادّة المبرمجة في المقرّر الدّراسي وما يدور في مخاطبات الأطفال وعيّنة من كتاباتهم، و هذا مُفيد في مدوّنة معجمية لإنجاز معجم الطّفل المتمدرس.

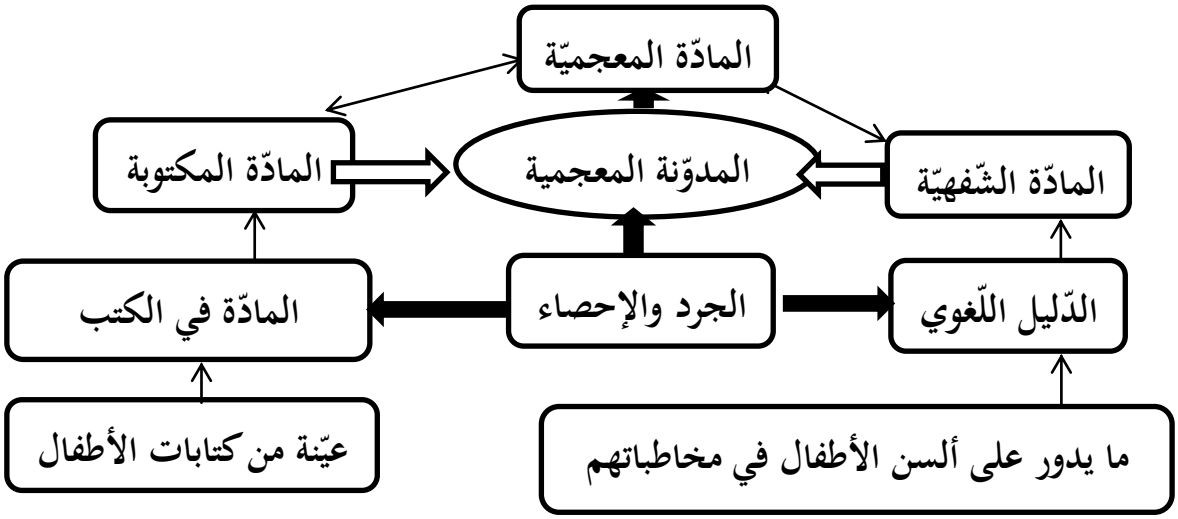
3-ما قامت به « **اللّجنة الاستشاريّة للمغرب العربي**»، بجمع الرّصيد الوظيفي للمرحلة الابتدائية في كلّ الأقطار العربية دون استثناء، شبية بالمدوّنة المعجميّة سالفة الذّكر بتقييّد، ضافية شروطا تتغايا الانتقاء الأمثل للمادّة من حيث مستوى التّلميذ وحاجاته الوقتية، ومن حيث السّهولة والشُّيوع والمعاني الإيحائيّة مدنوّةً إلى فهم الطّفل المتمدرس.

إذن، المدوّنة المعجمية لمعجم الطّفل المتمدرس لا تخرج عن هذه الأطر، وعليه التّصوّر المبدئي لهيكلةٍ المادّة المعجمية، المقصودة في الدّرس، يوضّحه المخطط التّالي:

---

1 يُنظر: الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث، ص13.

2 المرجع نفسه، ص 21.



ثانيا–أشكالها:

لاشكّ أنّ أنواع الوحدات المعجمية التي تُدرج في المعجم المدرسي متنوّعة، بين اسم و فعل وحرف ومصطلحات علمية وفنّية وغيرها، نتقصّ بيانها كالتّالي:

1–الأسماء:

إنّ "الاسم ما دلّ على معنى ولم يقترن بزمان"[1]، أي ما أنبأ عن مُسمًّى في نفسه كرجل والعصفور، تتوزّع في المعجم حسب التّرتيب المقترح، إمّا أن تشغل مدخلا مستقلّا بنفسها، أو تأتي في ثنايا مدخلٍ مخصص لأصوله، وعليه يجدر إحصاء جميع الأسماء الموجود في المقرّر الدّراسي، أو ما حصلنا عليه ميدانيا، حتّى تتهيّأ فيما بعد للوضع حسب ما يُرتأ من التّرتيب المناسب، و في هذا الصّدد نجد بعض المعاجم المدرسيّة المرتبة حسب المنهج النّطقي تورد الأسماء بدون (ال)، على خلاف البعض الآخر، التي رتب الأسماء مجرّدة من (ال)، نأخذ بعض الكلمات من المقرّر الدّراسي في عمومه، و نوازن بها بين معجمين مدرسيين للتّدليل عل ما قُلناه، فإليك الجدول التّالي:

1 جامع الدّروس العربية، مصطفى الغلاييني، منشورات المكتبة العصريّة، صيدا–بيروت، ط28، 1414هـ–1993م، ص9.

«الرائد الصّغير» لجبران مسعود	« القاموس الكافي المدرسي»
أ -"التِّمساح: حيوان برمائي زحّاف، ضخم مفترس، يكون في بعض أنهار الحارّة، كنهر النّيل"[1].	-"تمساح[ج تماسح وتماسيح] حيوان زحّاف ضخم مفترس، يعيش في البرّ والبحر"[1]
ب- "الجليد: 1-اسم الجامد من شدّة البَرد، 2-الجَلادَة، ج جُلَداء و جِلاد وجِلدٌ" [1].	-"جليد: ماء جامد من شدّة البرْد"[2]

الملاحظ من المثالين السّابقين، أنّ الاسم في «الرّائد الصغير» يُذكر بـ(ال)في موضعه من التّرتيب حسب نطق الكلمة، بدون عدّها في التّرتيب، في حين نجد العكس في «القاموس الكافي المدرسي» يُأتي بالاسم دون (ال)، والحقيقة أنّ الأخير هو الذي أصاب وجه الصّحة، إذ وَضْعُ الوحدة مُجرّدة تحافظ على كيانها في تسلسل التّرتيب النّطقي، الذي يُلبي جانب السّهولة للمتمدرسين، ويبتعد عن تداخل بين الوحدات.

2-الأفعال:

المعلوم أنّ الفعل" هو ما دلّ على معنى في نفسه واقترن بأحد الأزمنة"[3]-ونقصد الماضي والمضارع والأمر-، تأتي في المداخل مبدوءة بالفعل الماضي ثمّ المضارع ثمّ المصدر(السّماعي ثمّ القياسي)، نحو: "**شرع** شَرَعَ الواردُ يَشْرَعُ شَرْعا وشُرُوعاً: تناول الماءَ بِفِيه"[4]، فهذا المثال من معجمٍ ينهج التّرتيب النّطقي، أمّا المعجم الذي تُرتّب مادّته حسب

1 الرائد الصّغير، جبران مسعود، ص209ص210.

2 القاموس الكافي المدرسي، ص104.

3 جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، ص9.

4 قاموس المبتدئين (للتّلاميذ ما بين 8 و15 سنة)، دار بدر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص141.

أصول الكلمات، فنجده يكتفي في المضارع بحركته، نحو: "*(بَثَقَ) الماء ـُ بُثُوقاً: اندفع فجأة. و–البئر: امتلأت وفاض ماؤها. و– السَّدّ بَثقا: ثَقَبه و شَقَّهُ فاندفع منه الماء"[1].

لكن هناك بعض الإشكال الذي يعترض المعجم والمتمدرس معا، له علاقة برسم الفعل، و المقصود الأفعال المعتلّة، نأخذ مثالين من المقرّر الدّراسي باختيار عشوائي، ونعود بهما إلى معجمين مدرسين، واحدٌ ترتيبه على حسب الأصول، والآخر على حسب التّرتيب النّطقي، لننظر كيف هي العلّة في ذلك، وبيانها في الجدول التّالي:

«القاموس الكافي المدرسي»	«مختار الصحاح» لأبي بكر الرّازي
–"**محى**(محيا) أزال الشيءَ و أذهب أثرَه"[2].	–"* م ح–(محا) لوحَه من باب عدا ورامى، ويمحاه أيضا (مَحْيًا) فهو (مَمْحُوٌّ) و(مَمْحِيٌّ). و(امتّحى)انفعل منه و(امتحى) لغة فيه ضعيفة."[3]

نلاحظ من المثال اختلاف شكل الفعل في صيغته المجردة، «فالقاموس الكافي» أثبته بالألف المقصورة، الذي مضارعه(يمحي)، في حين «مختار الصّحاح» يُثبتُه بالألف الطّويلة الذي مضارعه (يمحوه)،كما موجود في المقرَّر وغيره من المعاجم، ولكن أُشير إلى هذا في قوله: من باب عدا ورمى، لأنّ"كثيرا من الأفعال الثّلاثية تُكتب بالألف والياء على السّواء، فلا يُرجَّح إحداهما على الآخر بقاعدة معيّنة، بل استيعابها كما هما"[4]، والأفضليّة في معجم الطّفل المتمدرس، للّذي ثَبَت في المقرّر، دَرْءً للإبهام.

1 المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادة (بثق).

2 قاموس الكافي المدرسي، مادة (محى)

3 مختار الصحاح، أبو بكر الرّازي، مكتبة لبنان، بيروت، 1989م،مادّة(م ح ا)

4 ينظر: قواعد الإملاء العربي بين النّظريّة والتّطبيق، أحمد طاهر حسنين– حسن شحاتة، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، ص49.

3-الحروف:

الحرف هو" ما دلّ على معنى في غيره، مثل: هل وفي ولم وعلى وإنّ ومن، وليس له علامة يتميّز بها، كما للاسم والفعل"[1]، " فالمعجم لا يجوز أن يُكتفي بالمعنى المعجمي، شرحا لدلالات الأسماء والأفعال والصّفات، بل عليه أن يشتمل دلالات الأدوات"[2]، فتصنّف في مكانها من التّسلسل الهجائي، حيث يذكر خصائصها و الوظائف النّحوية التي تؤديها، ومزيّتها في المعجم" إمداد المتمدرس بمعرفة لغويّة مبسّطة، حتّى يكون قادرا أن يستعملها في حلّ ما تعقّد في القراءة والحديث، وما يصادفه في حياته اليوميّة، من خلال ربط الحرف بمعناه"[3]، والحروف ليست واحدة من الأبجدية، إنّما تتوزّع بين أحاديّة وثنائيّة وثلاثيّة ورُباعيّة، فجميع المعاجم المدرسيّة كان لها حُظوةٌ منها، فإليك نماذج منها:

«معجم الطّلاب» يوسف شكري فرحات[4]		
لمّا	على	الكاف
" لما حرف وجود لوجود أو وجوب لوجوب، تتعلّق بالماضي وتفرض وجود جملتين؛ لما أنهيت الخطاب صفّق الحاضرون. -حرف جزم يدخل على المضارع فيجزمه وتقلب زمانه إلى الماضي، وتختلف (لما) الجازمة على(لم)، كونها لا تقترن بالشّرط، إذ يُقال: «سأغضب منك إن لم تصل في الوقت المحدّد»، ولا يُقال: «إن لما يصل»..."	" على: حرف جرّ يحمل عدّة معاني، منها: -الاستعلاء:وضع الحمل على ظهر الدّابة. -التّعليل: عَلَامَ تصرخ، أي لأيّ سبب أو علّة، وعَلامَ كلمة مركبة من حرف الجرّ(على)و(ما) الاستفهاميّة، وقد حذفت ألف (ما) لورودها بعد جارٍّ. -المصاحبة: استطاع المريض الوقوف والسّير على هُزاله..."	"الكاف تأتي: ضمير للمخاطب أو المخاطبة في حالة النّصب أو الجرّ قَلَمُكَ وقَلَمُكِ، وجاءكَ وجاءَكِ. -حرف جرٍّ: للتّوكيد وتكون زائدة؛ لستم كمثلِنا، و للتّشبيه؛ وجه الفتاة كالبدر جمالا. -حرف ملحق بالضّمير المنفصل أو باسم الإشارة أو بعض أسماء الأفعال؛ إيّاك أعبدُ".

1 جامع الدّروس العربيّة، مصطفى الغلاييني، ص13
2 مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليل، ص73.
3 ينظر: أسرار الحروف، أحمد زرقة، دار الحصاد للنّشر والتّوزيع، ط1، 1993م، ص7.
4 معجم الطّلاب، يوسف شكري، مراجعة: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط7، 1426هـ، المواد (لما، على، الكاف).

نلاحظ من الجدول التّوزّع الوظيفي للحروف، من حيث العمل التي تؤديه في الجمل، إذ تسهم في رَصِّ النّظم و اكساب التّراكيب دلالات في المقام المطلوب، كما يبيّن وجه التّشابه و الاختلاف بينها و بين غيرها من الحروف توسعةً في الفهم، لذا يحتاج إليها المتمدرس في معجمه، ليفكّ غموض ما هو مبثوث في نصوص قراءته أو عند تناوله لدروس النّحو.

فلاشكّ أنّ المقرّرات الدّراسية المقترحة للطّفل المتمدرس مملوءةٌ بالحروف المعاني والمباني، إمّا أنّها قُدمت له على شكل درس موجّهٍ، موسومٌ بحقلها في وحدة دراسية، أو جاءت في ثنايا النّصوص التي تُعطى له، كما أنّ هناك مراحل أخرى قد درسها حملت برنامجا مختلفا عمّا هو فيه، والمفروض أنّه هضمها فلا سبيل بالعودة إليها، فحتّى هي تكون لها حيِّزُها، بمعنى أنّ جميع الحروف المعاني والمباني تحصى، سواء ما هي موجودة في المقرّر تيك الطّور أم الأطوار التي سبقته أو ما سيأتي، لأنّ أغلبها يتكرّر وروده لكثرة دورانه على الألسن وإن كانت عفويّة، وعليه تُجمع فتوضع في قصاصات، حتّى يَحِن الوقت لوضعها في المعجم.

4-المصطلحات العلميّة:

إنّ المصطلحات العلميّة "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، كبيرةً كانت أو صغيرةً"[1]، أي هي مسمّيات مُستحدثةٌ أو ما كان قديما، ترمز إلى مدلول علمي أو فنّي، على حسب مقتضيات كلّ علم.

والمصطلحات العلمية هي واحدة من مُراد المعجم، تتفرع إلى نوعين من حيث الشّكل، فهناك مصطلح بسيط، ومصطلح مركّب.

أمّا المصطلح البسيط فهو "الذي يتكوّن من كلمة واحدة، و هو أبسط أنواع الصّياغة للاسم، واللّبنة الأساسيّة في لغة المعلومات، مادام المفهوم أو المصطلح ذا دلالة

1 المصطلحات العلميّة في اللّغة العربيّة في (القديم والحديث)، الأمير مصطفى الشّهابي، دار صادر، بيروت، ط3، 1416هـ-1991م، ص6.

مستقلّة، وهو أسهلها من ناحية التّرتيب وأفضلها من ناحية الإدراك، ويستعمل للدّلالة العامّة والخاصّة"[1]، مثل: الصّمام و الشّبكة[2]، لكن ينتابها إشكال في بعض الجوانب في الشّكل نفسه، فأحيانا يكون المصطلح جمعا أو مثنى، فأيّهم تختار في التّرتيب، فوجدوا لها حلّا وسطا، متمثل في " اعتماد الشّكل أكثر شيوعا بين المتخصصين، أو اعتماد الشّكل الأوضح معنى ولا يوجد اشتراك لغوي آخر، أو اعتماد الشّكل أكثر يُسرا في التّلفظ، ثمّ على الأبسط صياغة و الخالي من الزّوائد "[3]. فمراعاة التّسلسل التّدريجي في الحلول، له غاية قيميّة.

أمّا المصطلح المركب فهو " المصطلح أو الواصفة المكوّنة من كلمتين أو أكثر، والمفهوم المركّب متعدّدٌ من النّاحيّة اللّغوية، ولكنّه مُتّحدٌ 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 المُركّبة أكثرُ استخداما في صياغة المصطلحات في اللّغات الطّبيعيّة والاصطناعيّة"[4]، وكثرة دوران المصطلحات المرّكبة راجع لعمليّة التّعريب، التي يُلجأ إليها لفكّ الاستغلاق، وتَمييع الغموض، في المصطلح الغربي، الذي يُعتصي أن يوجد له مقابلٌ في العربية، ومن أمثلتها؛ "شعرة مُتحززة، عمر النّصف، نصف شبكي"[5].بمعنى أنّ المصطلح المركب يأتي ليدلّ على معنى إفرادي، على الرّغم من وجود معان لغويّة، ينفرد بها كلّ شقٍّ من المركّب، و هذه نجدها في المصطلحات المترجمة.

---

1 بناء مكنّز عربي في مجال علم اللّغة(المنهج والتّطبيق)، محمد فتحي فهمي عبود، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة،ط1، صفر1425هـ-أبريل2005م، ص259.

2 أ-الصّمام: مصمم فيزيائي، وهو في الأصل السّدادة، ب-الشّبكة: مصطلح فيزيائي و معلوماتي، وهو في الأصل: شَرَكة الصّياد. نقلا عن: ، المعاجم اللّغوية في وضع المصطلحات، ممدوح محمد خسارة مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق م78، ج3، ص712.

3 المرجع نفسه، ص259.

4 نقلا عن المرجع نفسه، ص259ص260.

5 ينظر: معجم المصطلحات الطّبية، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، الهيئة العامّة للشّؤون الأميريّة، القاهرة، 1419هـ-1999م،ج3، ص2.

فهذه النّظرة الشّموليّة للمصطلحات العلميّة مفيدةٌ، إذ تساعدنا على حصر المصطلحات في مقرّره الدّراسي، ونحصيها بدقة مُتناهيّة، وبتعريف مُبسّط حتّى يستطيع المتمدرس أن يهضمها بسلاسة، من هنا نحاول أن نأخذ نموذجا إحصائيا لتثبيت الفكرة، مقتصرينا على وحدة علمية من السّنة الرّبعة ابتدائي، و نرتبها حسب ترتيب نطقي، للمصطلح المفرد، أمّا المركب فنرتبه على حسب الكلمة الأولى، مع إغفال (ال)، والأخذ المصطلح كما هو موجود بصيغته، وعند تعدّد نختار الشّائع، وفي الجدول التّالي بيانها:

التربيّة العلميّة التّكنولوجيا(السّنة الرّابعة)[1]	
المصطلحات العلميّة البسيطة	**المصطلحات العلميّة المركّبة**
-إحليل، الأسمدة، الأضلاع، الأَلمنيوم، أنبوبة، الأَيْسْبَرْجْ، البازَلْت،بركان، بَطاريّة، البلاستيك، البنكرياس، البوصلة، تجميد، التّشريحيّة، التَعرّق، التَغذيّة، التّنفس،التّوتر، الجُذَير،حجم، حديد، الحرارة، الدّم،الذّوبان، رئة، الرّخام، الرُّشَيم، الرُّغامى،زفير، السّاق، السّدادة،السُّويقة، السَّيلان، السُّيولة الشّاقولات، الشّهيق، الصّلابة، الضّوء، العظام، غاز،غَرانيت، فَقاريات، الفَلَقة، الفلِّين، الفم، القُرص، قَوجلة، الكبد، كُتلة، كثافة، كُليّة، الكْوارْتْز، اللُّحافة،ماسك، المثانة، مِحرار، المرئ،مُسطّحة، مُعالجة، المِعدّة، مِفصل، مِقدار، مِكبس، نُبيتة، الانتاش، نحاس.	-إبرة مغناطيسيّة، الإجهاد العضلي، الأسلاك الكهربائيّة، الأسلاك المعدنيّة، الأملاح المعدنيّة، إطار متحرّك، الأمعاء الرّقيقة، الأمعاء الغليظة، أنبوب بولي، أنبوب توصيل، الأنبوب الهضمي، الأوعيّة الدّمويّة، بالونات مطّاطيّة، بخار الماء، بَلُّورات الجليد،التّيار الكهربائي، جسم معدني، الجهاز البولي، الجهاز التّنفسي، جهاز الضّغط، جهاز الإطراح، جهاز قياس الضّغط، الجهاز الهضمي، خيط مطمار، دارة كهربائيّة، درجة الحرارة، الدّورة الدّمويّة، الزّائدة الدّوديّة، سلك معدني، السّلوك التّكاثري، السّلوك الغذائي، الشّريط المعدني،صمّام العَجلة، عضلة مُتقلِّصة،

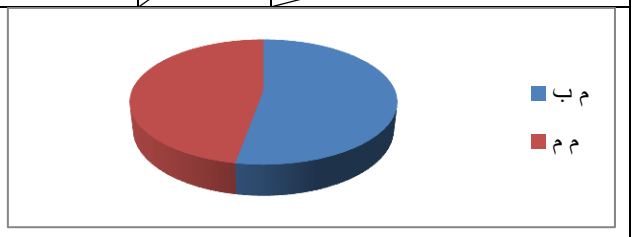
1 التّربيّة العلميّة والتّكنولوجيا، مجموعة من المؤلفين، وزارة التّربيّة والتّعليم، الجزائر.

	عضلة مُرتخيّة، عمليّة الهضم، غاز الأوكسجين،غاز ثاني أوكسيد الكربون،فَتحة الشّرج، قارورة بلاستكيّة، قصبة هوائيّة، القَفص الصّدري، كاشف مُستوي، ماء مُقطّر، مثقاب كهربائي، مدّخرات غذائيّة، مصباح كهربائي، مِضخّة الدّراجة، المغازل الزّمنيّة، مِنشار كهربائي، مواد مُسترجعة، مولّد كهربائي، انصهار الجليد، النّواقل الكهربائيّة، هيكل عظمي، الوسط الحيّ، وعاء زُجاجي.

بعد هذا نذهب إلى عقد موازنة حسب الدّرجة المئويّة، بين المصطلحات البسيطة والمصطلحات المركبة مع إعطاء قيمة العدديّة، من حيث الشّمول ثمّ التّوزّع المصطلحات الذي أخذه كلّ حرف في التّرتيب، في الجدول التّالي:

ترتيب الحروف حسب عدد المصطلحات		المصطلحات البسيطة		المصطلحات المركبة			
		عدد المصطلحات	النسبة المئويّة	الحروف حسب عدد المصطلحات		عدد المصطلحات	النّسبة المئويّة
1	م	10	15.15	1	أ	12	21.42
2	أ	06	9.09	2	م	09	16.07
3	ت	06	9.09	3	ج	07	12.5
4	ب	06	9.09	4	ب	03	5.35
5	س	05	7.57	5	د	03	5.35
6	ك	05	7.57	6	س	03	5.35
7	ر	04	6.06	7	ع	03	5.35
8	ف	04	6.06	8	ق	03	5.35
9	ح	03	4.54	9	غ	02	3.57

10	ن	03	4.54	10	ن	02	3.57
11	ش	02	3.03	11	و	02	3.57
12	غ	02	3.03	12	ت	01	1.78
13	ق	02	3.03	13	خ	01	1.78
14	د	01	1.51	14	ز	01	1.78
15	ذ	01	1.51	15	ش	01	1.78
16	ر	01	1.51	16	ص	01	1.78
17	ص	01	1.51	17	ف	01	1.78
18	ض	01	1.51	18	ك	01	1.69
19	ظ	01	1.51	19	ه	01	1.78
20	ع	01	1.51			56	100
21	ل	01	1.51				
		66	100				



م ب: المصطلحات البسيطة

م م: المصطلحات المركبة

نلاحظ أنّ التّوزع العددي للمصطلحات البسيطة، أنّ ما كان مبدوء بالميم تصدّر القائمة بـ(15.15/10%) ثمّ تلتها المبدوءة بالألف بـ(9.09/06%)، وقليل هي المبدوءة بالحروف د، ذ، ر، ص، ض، ط، ع، ل بـ (1.51/01%)، أمّا المصطلحات المركّبة، فكان الحظّ الأوّل لحرف الألف بـ(21.42/12%)، وتلتها الميم بـ(16.07/09%)، وأقلُّ حُظوة الحروف ث، ح، ز، ش، ص، ف، ك، ه، بـ(1.78/01%).

5-ألفاظ الحضارة:

"هي نوع من المصطلحات التي تتّصل بشؤون الحياة العامّة، والاستخدامات خارج المجال العلمي، مثل المصطلحات الحرفيّة، وأسماء الأدوات والآلات المستخدمة في المنزل و خارجه، و أسماء المخترعات الحديثة، أي تتناول المسمّيات الشّائعة على الألسن والأقلام، ممّا يحتاج له النّاس على أوسع نطاق"[1]، بمعنى الوسائل المتداولة بين الجماهير، ما غَبُر من التّراث وما هو مُستحدث في العصر، فهناك "ما هو فصيح تمكّن من مصارعة الدّخيل، فأصاب موطأ قَدمٍ في العصر، فتجدّر في مجال الاستعمال، والبعض غالبه الأجنبي، فانفرد بوظيفته، فأنت ترى كلمات مثل: غازنة، الرُوزنامة، و الكتبخانة، و الاستباليّة قد تجنّبها النّاس، بعدما كانت شائعة في الغابر، قد حلّ مكانها الجريدة والماليّة ودار الكتب، والمستشفى"[2].

فألفاظ الحياة أو الحضارة بأنواعها لاشكّ أنّ المتمدرس يلتقيها أينما ولّ وجهه في البيت، وفي المدرسة وفي الشارع وفي التّلفاز وغيرها، فهي ضروريّة حتّى يستطيع المتمدرس وغيره أن يساير العصر، وينال منه مَزيّة، لذا ورودها في معجمه واجبٌ لا محالة، و بالطّبع ستكون الانطلاقة من المقرّر الدّراسي، لكونه حاملا لمعارف هي من اهتمامات الطّفل المتمدرس، في نفس الوقت هو مُدوّنة في حدّ ذاته، فيكن التّعويل عليها في أيّ إنجاز معجمي موجّه لهاته الفئة.

6-المعرّب و الدّخيل:

المعرّب هو الذي دخل العربيّة بزيادة أو نقص يسري على الموازين العربيّة، أمّا الدّخيل هو الذي دخل العربيّة جملة بدون أيّ تغيير يلحقه، وهذا حقيقة لا مفرّ منها، قد نجدها في المصطلحات أو ألفاظ الحضارة، أو غيرها، جاء على إثر حاجة ماسّة فرضتها مقتضيات العصر، مثل عدم عثور على مقابل في العربيّة أو طلبا للخِفّة، فيفضّل الأجنبي بمعيار يحفظ سلامة اللّغة العربيّة، و ورودها أُسٌّ في المعجم.

---

1 المجامع العربية وقضايا اللّغة، وفاء كامل فايد، عالم الكتب، 2004م، ص191.

2 ينظر: التّعريب في القّديم والحديث، محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ص237.

وخير مثال على ذلك ما فعله محمد **خير أبو حرب** في «معجمه المدرسي»، حيث ضمّنه أكثر من 106 كلمة معربة، وكثير من الألفاظ الدّخيلة، على أن تُنتهج الطّريقة التي سارت عليها المجامع في الانتقاء والتّرتيب، واقتصار على أقل عدد، تماشيا مع قدرات الطّفل في الاستيعاب، خاصّة تلك الكلمات المعقّدة، مع عدم إغفال ما هو وارد في المقرّر الدّراسي، لأنّ الغاية من العمل المعجمي للفئة المتمدرسة هو الكشف ما يستغلق على التّلميذ في مراحله الدّراسية.

ثالثا–مصادرها:

إنّ المصادر الأساس المكين الذي يُتَكَأ عليه في أيِّ بحثٍ كان، لأنّها "الرّصيد الموثوق بما تحمله من معارف صحيحة شاملة في مداها ومعالجتها للموضوع المركز عليه"[1]، والمعاجم المدرسيّة إجمالا كانت صناعتها نتاج مصادر سابقة في التّأليف المعجمي وبعض المراجع الهامشيّة، فأخذت منها المبتغى من مادّة وأضافت إليها ما رَبَت به الحاجة، كما نجد من كان غُفُلا في ذكر المصادر الذي عَوّل عليها ممّا أضعف –فيما يبدو– من قيمة عمله سنتطرّق إلى هذا في موضعه من البحث، المهمّ نسوق بعض المعاجم المدرسيّة لنَنظُر المصادر التي اعتمدت عليها في التّأليف، على النّحو التّالي:

أ–«القاموس الجديد للطّلاب» **لعلي بن هادية ورفاقه**[2]:

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

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

2 القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية-بلحسن البليش-الجيلالي بن الحاج يحي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط7، 1411هـ-1991م.

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

ب-«معجم الطّالب» **لجرجس همّام الشُويري:**

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، وتاج العروس والصّحاح و أساس البلاغة، ومحيط المحيط والمصباح، وغيرها ممّا يُستفاد منه أو يُستعان به، وجعلت محيط المحيط أمامي، لحسن نسقه والصَّحاح والتّاج مرجعا لي لمزيد التّوثّق"[1].

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» **لأبو 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.

أمّا المعجم المدرسي المقترح عليه أن يتقيّد بمنهجيّة سَلفه، لأنّه ليس بِدعا منهم، فيكون المصدر الأوّل الذي يُؤسس عليه مقرّره الدّراسي بجميع وحداته العلمية والأدبية، المشخصة في مجموعة من الكتب، وهي على التّوالي: «اللّغة العربية، التّربيّة المدنيّة، التّربيّة الإسلاميّة، الجغرافيا، التّاريخ، التّربيّة العلميّة التّكنولوجيّة، رياضيات»، وبعض المراجع الهامشيّة التي هي من اهتمامات المتمدرسين، هذا من حيث المنبع الأوّل، وللمعالجة يتطلّب الأمرُ كمًّا من المراجع المساندة له، حتّى يخرج في حلّة عصريّة تحفظ للمتمدرس سدّ حاجته،

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

وتفتح مجالا للأطوار التي قَبلَه وما هي لاحقة، ومن يريد تعلّم اللّغة العربيّة، سواء النّاطقين بها أو غيرهم، قِوامُها على النّحو التّالي[1]:

1-*المجموعة* الأولى: تتضمن ما يلي: القرآن الكريم، الأحاديث النبويّة(كتب الستة)، كتب الأمثال(من مثل: «المستقصى في الأمثال» **للزّمخشري**(-538هـ).

2-المجموعة الثّانيّة: أعمال المجامع اللّغويّة؛ و تنقسم إلى قسمين: الأوّل: يقوم على الانتقاء والاختيار، وهو ما يتعلّق بمعاجم المصطلحات التي أقرّتها اللّغويّة، ويكلّف بعض المختصّين، كلّ في مجال اختصاصه. ويتمّ الانتقاء على أساس من الشّيوع والذّيوع في لغة المثقّف العام، وليس في لغة المتخصّص وحده، ويمكن تصنيفها موضوعيا، على النّحو التّالي: مصطلحات العلوم الإنسانيّة، مصطلحات علوم الزّراعة والأحياء، مصطلحات العلوم الهندسيّة والتّقنيّة، مصطلحات العلوم الطّبيّة، مع هذا كلّه يُركَز على المستوى التّعليمي، خاصّة ما هو في متناول الطّفل المتمدرس، وما يُعايشه، والثّاني: يضمّ ما أقرّته المجامع من ألفاظ وعبارات وأساليب"[2].

3-المجموعة الثّالثة: تتمثل في المجلّات المدرسيّة، التي تهتمّ بشؤون التّلاميذ، وتَقِف على تمّاس مع احتياجاتهم، كما تقدم 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"[3]، فمثلا إنجازنا لمعجم مدرسي في بلدنا، كما نحن بصدده، ينبغي أن نقتصر على ما يُصدر في البلد، دفعا لتداخل المفاهيم وتشعّب التّيارات، لأنّ كلّ بلدٍ له نمط تفكيره وأوضاعه المحيط به، ومن أمثلتها في بلدنا: " مجلّة «الطّليعة»" لاكمالية 17أكتوبر بحمام دباغ.

---

1 أخذت التّصنيف من أحمد مختار عمر في كتابه «صناعة المعجم الحديث» ، لكن بتصرّف بحسب ما يتماشى مع المعجم المقترح لهذه الفئة.

2 ينظر صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص83.

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

4-المجموعة الرّابعة: "تتمثّل في كتب التّعبيرات السّياقيّة؛ مثل: «التّعابير المسكوكة في اللّغة العربيّة» **لمحمد الحنّاش**، «التّعبير الاصطلاحي» **لكريم زكي حسام الدّين**، «معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة» **لأحمد أبو سعد**، «معجم الألفاظ والتّعبيرات السّياقيّة» **لنايف خرما** وآخرين، «معجم الطّلاب: معجم سياقي للكلمات الشّائعة» **لمحمود صيني وحيمور حسن يوسف**.

5-المجموعة الخامسة: تتمثّل في كتب التّصحيح اللّغوي؛ مثل: «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**.

6-المجموعة السّادسة: تتمثّل في كتب الرّصيد اللّغوي؛ مثل: «المفردات الشّائعة في اللّغة العربية» **لداود عبده**، «الرّصيد الوظيفي للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي في المغرب العربي».

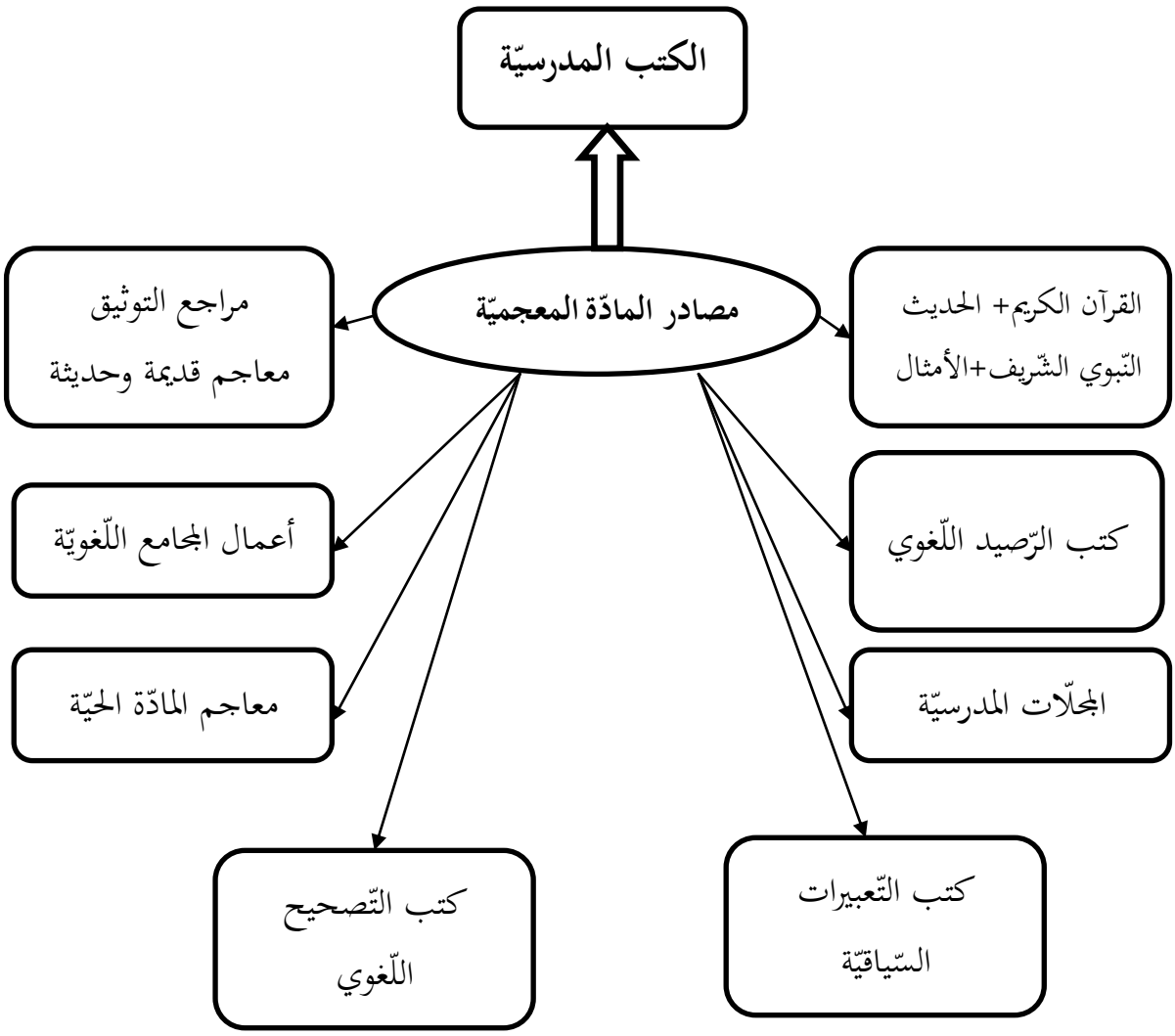
7-المجموعة السّابعة: المعاجم التي قامت على المادّة الحيّة؛ مثالها: «المعجم العربي الأساسي» من إصدار **الألسكو**، «معجم التّعليم الأساسي» **لعبد الغني أبو العزم**.

8-المجموعة الثّامنة: تتمثّل في مراجع التّوثيق؛ وهي على النّحو الآتي: المعاجم القديمة؛ مثل: «مقاييس اللّغة» **لأحمد بن فارس**(-393هـ)، «لسان العرب» **لابن منظور**(-711هـ)، «أساس البلاغة» **للزّمخشري**(-538هـ)،«مصباح المنير» **للفيومي** (-770هـ)، وتاج العروس **للزُّبيدي**(-1205هـ)، ومن المعاجم الحديثة؛ «معجم الوسيط» **لمجمع اللّغة العربيّة** بالقاهرة، «محيط المحيط» **لبطرس البستاني**، و«متن اللّغة» **لأحمد رضا** (-1953م)"[1].

فهذه شجرةٌ للمصادر التي يُعتمد عليها في بناء المعجم المدرسي النّموذجي الموجه للمتمدرسين، بعضها أساسي وبعضها ثانوي، فمن المقرّر نأخذ كلّ المادّة اللّغوية ونؤسس

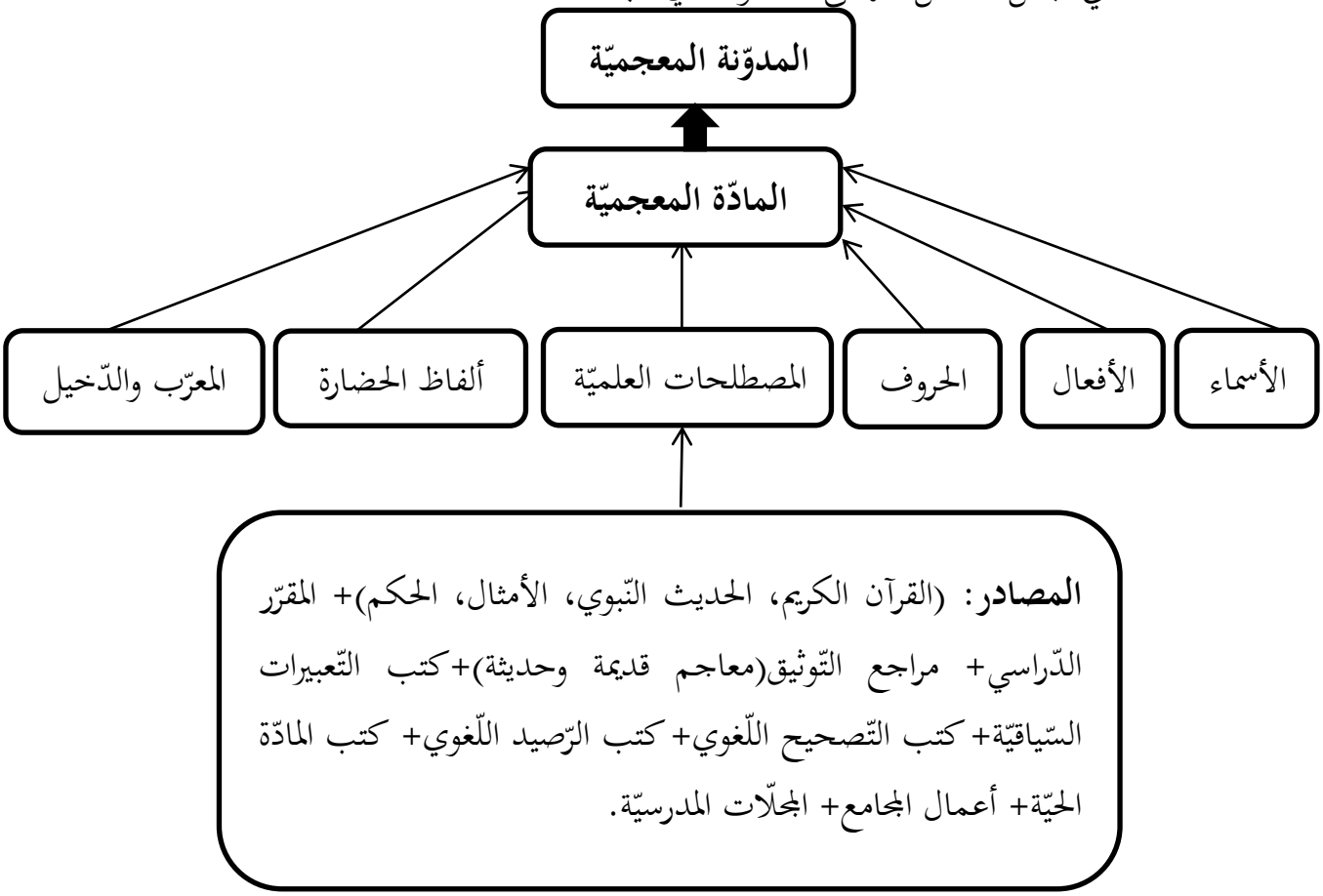
1 ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص84ص85.

عليها، فنضيف إليها ما يمكن أن يُحقّق الفائدة للمتمدرس، ومن المعاجم القديمة والحديثة نُوَثّق بها المادّة، ومن المعاجم المدرسية السّابقة نتّبع المنهج ونتدارك الهنّات، وبعضها يساعدنا في تحديد المستويات اللّغويّة بتحرّي الصّحة وتصحيح الأخطاء، ومنها ما يَمدّنا بسياقات مختلفة نثري بها المعجم وننوّع الشّواهد التي تُقرّب الفهم للعقول، وبهذا تكتمل الصّورة في انتظار السّبك على الأسس المعجميّة الحديثة، نلخصها في المخطط التّالي:



إذن، نستنتج من هذا المبحث أنّ المادّة المعجمية لمعجم الطّفل المتمدرس، ليس من اليسير أن نقف عليها، فتتطلّب عنايةً فائقة في الدّراسة، و دقّة وصبرا، إذ تحتاج مدوّنة تقام على أساس انتقائي يسري مع متطلبات الطّفل المتمدرس، تتوزّع بين القديم والحديث، وما

هو شائع في الاستعمال، وخيرُ أسوة ما نهض به الرّصيد الوظيفي للمغرب العربي باتباع طريقة فعّالة في جمع مادّة، وفق شروط تمييزيّة تُراعي فيها المعطيات الدّراسيّة لكلّ بلد مغربي، والمادّة المعجميّة ليست شكلا واحدا مُعمَّما، بل تتفرّع إلى أسماء و أفعال وحروف، ومصطلحات علميّة و ألفاظ حضارة ومعرّب ودخيل، لها نصيب وفير –كما رأينا– في المقرّرات الدّراسية في مختلف الأطوار، وفي جميع المستويات، موزّعة على حروف بدايتها بنسب متفاوتة، وهذه المادّة المعجميّة لا تُأخذ من عدم، بل لها منابعها القارّة فيها تُؤخذ منها، وهي المصادر المعوّل عليها في جرد الوحدات وتصحيحها وتوثيقها وضبطها وإثراءها بسياقات مختلفة وغيرها من الأمور المهمّة، فبهذا الضّبط تكون قد تأسّست المادّة، فما بقي لها إلاّ تحديد مستوياتها المختلفة التي تدور في فلكها تماشيا مع نوعيّة المعجم، و المخطّط التّالي يجمل الشّكل النّهائي لما تناولناه في المبحث:



- **المبحث الثّاني: مستوياتها اللّسانية**

المادّة المعجميّة جزئيات من اللّغة العربيّة خاضعة لمستوياتها اللّسانيّة؛ الصّوتيّة، و الصّرفية، والنّحويّة و الدّلاليّة، فلا نجد معجما ضرب صفحا عنها، بل هي جزء من صناعتها فبها يُنسج مضمونها، ومعجم الطّفل المتمدرس واحد منها؛ لأنّ " أيّ إنجاز معجمي لابدّ أن تسبقه تحديد المادّة، والمصادر التي ستكون محتواها، مع كل ما يحيط بها من الخصائص الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة[1] والمستويات التي يجب أن تُراعى في المعجم المدرسي عموماً، بيانها كالتّالي:

أوّلا– المستوى الصّوتي:

" من المعروف أنّ اللّغة لا تعيش على ألسن النّاس عناصر صوتيّة متغيّرة، بل كلاما حيّا تأتلف عناصره في كلّ لغة من اللّغات، وفق نواميسها الصّوتيّة الخاصّة بها، فما ائتلف من العناصر الصّوتية أُخذ، وما اختلف نُبذ، والمأخوذ تتشكل منه نَسجٌ الألفاظ، والمنبوذ أمشاج مقطّعة غير مستعملة"[2]، فمن النّسق الصّوتي للحروف تستطيع الوحدات المعجميّة أن تنفرد بميزة ذوقية تكون لها وَقعٌ في النّفوس، فتُخَيّر بين مجموعتها، كما أنّ" التّأليف الصّوتي هو من أهم الرّوابط بين علم الأصوات و النّظرية المعجميّة، فإنّ كلّ مفردة تتألّف من أصوات التي تُكوّن ما يسمى صيغتها الفنولوجيّة، التي تَخلَع على المفردة المعجميّة قيمة تمييزيّة، فتكون معيارا على التّفرقة بين المفردات"[3]، فالقيمة التّمييزيّة هي تلك الخصوصيّة الدّلاليّة، من حيث درجة الاستعمال والقَبول، التي يكون للفونيم أو الصّوت المفرد وظيفةٌ فيه، بمعنى هناك معايير تمتاز بها بعض الحروف المفردة في تناسقها، إذ لو تشكّلن مع بعضهم البعض أعطوا ملمحيّة إيجابيّة في درجة استساغة المفردة، وهذا يفيد المنحى المعجمي باختيار وحدات أكثر سلاسة في توظيفها، لتحقيق غاية تربويّة، فمثلا (ع هـ ق) و(ع هـ ب) في

1 المعجمة والتّوسط، عبد القادر الفاسي الفهري، المركز الثّقافي العربي، ط1، 1997م، ص63.

2 في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط2، 2000م، ص 156.

3 ينظر: مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب، بيروت، ط1، 1997م، ص108.

ائتلاف حروفها نَحُسّ بنفورٍ في السّمع و حوشيّة، بينما لو ائتلفت مثلا: (ن ه ج) و (ل م ع)، سيكون الأمر على نقيض مع الأوّل.

فلاشكّ أنّ الأمر ليس بغريب عنّا، فقد تأسّس على يد الصّانع الأول للمعجميّة، هو **خليل بن أحمد الفراهيدي**(-175ه)،في معجمه «العين»، الذي قعّد لنظريّة معجميّة صوتيّة، مازال صداها يَصدَح إلى يومنا، بمنح سبيلٍ للاختيار، إذ حصر عمله في محورين، اضطلع عليها **غازي مختار طليمات**، على النّحو التّالي:

1-"أكثر الأصوات و أقلّها في نسيج الكلمات: تتمثّل في أنّ الأصوات –وهي لحمة اللّغة وسداها- ليست سواءً في مقدار ما يدخل منها في هذا النّسيج، إذ يندر بعضها فلا يخالط إلاّ الألفاظ اليسيرة، ويكثُر بعضها فلا يخالط أكثر الألفاظ، فوجد أنّ أشيع الأصوات في العمل المفرداتي، هي حروف الذّلق(ل، ن، ر، ف، ب، م)، فما بقي أسماه: حروف الإصمات و هي أقلّ شيوعا واستعمالا، فجاء العصر بمكيناته، ليثبت صحّة النّظريّة الخليليّة، إذ أدركوا شيوع حروف الذّلاقة وبعدها العين والقاف"[1].

2-" الأصوات المتآخيّة و المتعاديّة في النسّيج المقطعي: ومفادها أنّ العربيّة تُمُجّ في تناسق الألفاظ أن تجتمع مقاطع صامتة، فلا يُقال: (زْرْسْشْ)، أو من أصوات كلّها صائتة، فلا يُقال(أْ وْ يْ)، فلا بدّ أن تتناوب مع بعضها البعض، كما تفطّن العرب لخاصيّة ينفر منها الاستعمال، فرأوا أنّ من غير السّليم أن يجتمع مقطعين من نفس المخرج، لصعوبة التنقّل من مقطع إلى مقطع، كالسّين والصّاد و القاف والكاف، فوضعوا بذلك لبنة الفصاحة في شروط، من بينها ما قلناه"[2].

3-" أنظمة النّسج وفق المخارج: والطّريقة تُركّز على بنية الألفاظ، بغية الكشف عن الطّرائق المتبعة في نسجها، وعن صلة هذه الأنظمة بمخارج الأصوات، فتأسّست العلميّة على يد بهاء **الدّين السّبكي** (-763ه)، فقد قسم مخارج الحروف في مَدرجها إلى ثلاثة

---

1 ينظر: في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، ص157-ينظر:معجم العين، خليل بن أحمد الفراهيدي، تح: مهدي المخزومي-إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال[دار الهلال ومكتبته]، المقدّمة.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص158.

أقسام: أعلاها الحلق، و أوسطها الفم، و أدناها الشّفتان، ثمّ راح يضرب أصول الألفاظ الثلاثيّة على أقسام المدرج الثّلاثة، فوجد مثلا أنّ لفظ(بَعُدَ) تتعاقب أصواته، و هي من الباء الشّفوية، العين الحلقية، والدّال الخارجة من الفم، على النّحو التّالي: الأدنى فالأعلى فالأوسط، فلمّا قام بتقليبها؛ بدع، دعب، عبد...توصّل إلى أشكال عديدة من النّسج، ونتيجته أنّ أحسن التّراكيب و أكثرها استعمالا ما انحدر فيه من الأعلى إلى الأوسط إلى الأدنى، ثمّ ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأدنى إلى الأعلى، ثمّ من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط"[1]

بمعنى أنّ **الخليل**(-175هـ) أعطى تصورّا للحروف التي يكثر دورانها في العربيّة، فتَنصَبغ تشكيلاتها بالفصيح من الزّاد العربي، وفائدتها تَمسّ العمل المعجمي على جميع المستويات و مختلف الأشكال، فها نحن أولاء أمام معجم مدرسي أساسه الانتقاء و الشّيوع في الاستعمال، لتحقيق النّتيجة المعرفيّة، ونأخذ ما يتلاءم مع الحاجة الوقتيّة للطّفل، تنماز بخفّة النّطق و جرس في الأذن تترسّب بمجرّد سماعها أو قراءتها، كما تفيد بِربِح الوقت وادّخار الجهد في البحث عن الشّيوع و الاستعمال، فبها نوازن و نجمع قدراً ممكناً من المادّة المعجميّة كثيرةَ الدّوران على الألسن فيما هو مُنتشر في العصر، والفائدة الثّانيّة أنّ الكلمة لا تكون مُكَوَّنة من الحروف الصّوامت وكذا الصّوائت، فلا بدّ أن تتضافر كلاهما لتشكيل الألفاظ، فموطن الفائدة يضمّ جوهر الحركات في تدعيم النّسيج التّشكيلي في البناء الصّوتي للألفاظ، لتنضاف خُطوة **السّبكي**(-763هـ) التي تعتمد على معيار الكثرة، بطريقة إحصائيّة استطاع أن يعرف الأكثر استعمالا من التّراكيب وأحسنها.

فما توصّلنا إليه نطبقّه على نصّ مأخوذ من المقرّر الدّراسي للطّور من الأطوار باختيارٍ عشوائي، والتّركيز ينصبّ على الأصول بغضّ النّظر عن الحروف وبعض الأسماء الشّبيهة بالحروف، حيث نحصي عدد الكلمات التي تشترك فيها حروف الإذلاق، والكلمات التي لا يوجد فيها حروف الإذلاق وننظر هل حقّا ما تطرّقنا إليه آنفا في المرّاحل الثّلاثة المؤسِّسة للمستوى الصّوتي للمادّة المعجميّة، لنعرف هل فعلا يُعتمد عليها في تقنين

1 ينظر: في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، ص 159.

ما نحتاج إليه في معجم المتمدرس، وتعطينا منهجا في تأصيل عملنا؟ والجداول التّالية كفيلة بالإجابة على هاته التّساؤلات:

✓ **الجدول الأوّل: أكثر الأصوات وأقلّها في نسيج الكمات**

النّص: الوعد المنسي	عدد الكلمات التي تحوي حروف الإذلاق		التي لا تحوي حروف الإذلاق	
عدد الكلمات: 71	55	%77،46	17	%23،94

نلاحظ من الجدول حُجيَّة ما راح إليه **الخليل بن أحمد الفراهيدي**(-175هـ)، فبعد عمليّة إحصائية لجميع الجذور الموجودة في النّص بالتّقريب، وجدنا أغلب الجذور تكون حروف الإذلاق مشاركة في تشكيل بناءها، وأحيانا يكون أكثر من حرف، هذا يدلّ على قيمتها في تكوين الألفاظ العربيّة، إذ تعطيها نشاطا استعمالي، وتساعد في أداء الألفاظ بمنحها طلاقة في النّطق، خاصّة إذا كانت في غُرّة اللّفظة، فعندما نقول: فَهِمَ، لَمَح، نام، رَحَلَ، محا، بسِم... نشعر بخفّة القّول وسرعة الفهم، لذا يقتضي أن يكون مستوى الصّوتي لمادّة مُعجم الطّفل المتمدرس مستثمرا لهذه النّظريّة، فنص واحد أثبت استطاعة النّصوص مقرّر المتمدرس أن تفي بالغرض لحدّ الآن، لكي تستطيع أن نؤصّل لمدوّنة يُكتب لها الدّوام لفترة أطول، وتبقى عالقة في المعجم الذّهني للمتمدرس.

✓ **الجدول الثّاني: الأصوات المُتآخيّة والمُتعاديّة في النّسيج المقطعي**

في هذا الجدول نأخذ بعض النّماذج من قاموسٍ مدرسيٍّ، لننظر الفروق الصّوتيّة بين الألفاظ التي تتشكّل من حروف قريبة المخرج أو من نفس المخرج، و الألفاظ التي تتشكّل من حروف متباعدة المخرج، لنبرهن عن جدّية ما راح إليه العلماء القدماء في هذا الشّأن، وفائدته المرجوّة في الصّناعة المعجميّة الموجهة للفئة المتمدرسة لانتقاء مادّته، وبيانها كالتّالي:

الألفاظ ومعناها	التي حروفها متباعدة في المخرج	التي حروفها من نفس المخرج	التي حروفها متقاربة في المخرج
"بثط بَثِطت شفتُه بَثَطاً: ورِمت..."[1].	✚		✚
"خلد الخُلد: دوام البقاء في دار لا يخرج منها"[2].		✚	
"هرنقص الهَرَنْقَصُ : القصير"[3].		✚	
"هغق الهَيْغَقُ: النّبات الغَضّ النّارّ"[4].			

نلاحظ من الجدول الثّاني في المادّة الأولى تقارب مخرجي بين الثّاء والطّاء، ممّا أدى إلى سماجة في النّطق، ونفورٍ في تشكيل الصّوتي للّفظة، أمّا اللّفظتان الأخيرتان فأشدّ غرابة، ليس لهما وجه متقبّل في النّطق فبينهما وبين معيار الفصيح العربي بون شاسع، إذ في أولاهما التقت الرّاء مع نظيرتها في المخرج النّون ممّا أدى إلى تداخل نطقي، وفي الثّانية اجتمعت الهاء والغين وهما حروف حلقية، فتنغّص النّسق الصّوتي، مما آل إلى إغرابها، فهذا يأخذنا إلى معيار صوتي دقيق، لابدّ أن يراعى ويؤخذ بعين الاعتبار في المعاجم عموما، والمعجم المدرسي خصوصا، حتّى لا يُحشا بألفاظ سَمجى يمجُّها الطّبع العربي، ولا ينطبق الدّاء على ما وصل إلينا من تراث من ألفاظ تقادم العهد بها فقط، بل كذلك ما شاع اليوم من ألفاظ مُستَعملَة انزاحت عن المعيار التّشكيلي، فالألفاظ التي تطرّقنا إليها بالدّرس

1 قاموس المبتدئين (عربي-عربي)، مادة(بثط).

2 المرجع نفسه، مادّة(خلد).

3 المرجع نفسه، مادّة(هرنقص).

4 المرجع نفسه، مادّة(هغق).

والتّحليل أخذت من قاموسٍ جاء ليَسدَّ حاجة مدرسيّة، تبغي تسهيل ما استغلق على الفُهوم، لكن أخلَّ بالمعيار الصّوتي للكلمات في تضامّ حروفها، بحشد طائفة من الألفاظ على غرار الأمثلة السّابقة فاقدةً للبيان في شكلها، من هنا تتبيّن أهميّة الجانب الصّوتي في تحديد أجود الموادّ.

✓ **الجدول الثّالث: أنظمة النّسج وفق المخارج**

نأخذ في هذا الجدول بعض الكلمات من خلال ما سَنَّه **السَّبكي**(-763هـ) في نظريّته، التي تقول أنّ التّشكيل الصّوتي القائم على أساس مخرجي، في تبادلاته يعطينا استعمالات مُستساغة وكثيرة لنتحقّق من مغزاها، بيانها على النّحو التّالي:

الألفاظ	تقلباتها	تسلسل مخارج الحروف
عَرَفَ لَمَحَ بَغَتَ	عَفَرَ، رَعَفَ، رَفَعَ، فرع، فعر لَحَمَ، مَلَحَ، مَحَلَ، حَمَلَ، حَلَمَ بتغ، غبت، غتب، تَغِبَ، تبغ	من الأعلى إلى الوسط إلى أدنى من الوسط إلى الأعلى إلى الأدنى من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط.

نلاحظ من الجدول في المثال الأوّل كثرة التّقاليب المستعملة من الكلمة، فقد وصل العدد إلى خمس كلمات مستعملة وواحدة مهملة التي تحتها خطّ، أمّا المثال الثّاني، فإنّ كلّ تقاليب الكلمة مستعملة في العربية، والمثال الثّالث له وجهٌ مستعمل والباقي مهمل من بين ستّة أوجه.

إلاّ أنّ نظرية **السَّبكي** أصابت المِحزَّ في صدقيّة معيار القلّة والكثرة للتّراكيب بناءً على التّسلسل الحروف حسب مخارجها، لكن وجدنا أنّ الذي صَيَّره الأوّل في الكثرة– ونقصد(من مخرج الأعلى إلى الوسط إلى الأدنى)– كان في الواقع تابعا في الكثرة للذي صَيَّره الثّاني في الكثرة –ونقصد(من المخرج الوسط إلى الأعلى إلى الأدنى)، والباقي الثّالث كان كما استنتجه أقلَّ عددا من سابقيه، والمفيد من هذا يتمثّل في ضمّ عددٍ كبير من المواد المولّدة المعاصرة، مثالها " التي صيغت لكلمات جديدة لا عهد للعربية بها من قبل، نحو:

الحيثيّة، والماهيّة، أو لمعاني جديدة على القديمة، لم تُوضَع للمعنى القديم مثل: المحرّك والهاتف..."[1]، وبهذا نُغني اللّغة و نُعبّر عن الحياة المتطوّرة، لنقرّبها من الطّفل المتمدرس .

ثانيا–المستوى المعجمي:

"وهو دلالة المادّة اللّغوية على المعنى، وفق ما هو متعارف عليه، وما وُضِع له اللّفظ أصلا، وبحسب ما تتداوله المعاجم اللّغوية على العُموم، وإن كانت المعاجم تستطرد في أحيانٍ كثيرةٍ إلى ذكر المعاني المجازية، إلاّ المراد منها خُصوص ما يفهمه السّامع من غير قرينة موجّهة من سياق أو مقام أو إسناد أو غير ذلك من القرائن الحالية أو المقاليّة...المهمّ هنا أنّ الظاهر المعجمي هو المعنى الحقيقي للّفظ، المتبادر للذّهن من غير حاجة إلى قرينةٍ"[2]، فالمستوى المعجمي هو" الذي يعيننا على معرفة مقاصد الكلام، ورسوم التّعبير، إذ لكلّ كلمةٍ في العربية معنى مخصوصٌ وطريقة معيّنة في الاستعمال، فدلالة كلمة عَرَضَ تفترق عن دلالة كلمة عُرِضَ"[3]، ومن أمثلته:

1–(حدّتِ) الرّائحةُ– حِدَّةً:: ذكت واشتدّت. و–فلان على غيره: غَضِبَ وأغلظ القولَ. و–المرأة على زوجها حِداداً: تركت الزّينة ولبست الحِداد. و–السّيفَ ونحوه– حدّاً: شَحَذَهُ. و–بَصَرَهُ إليه: نَظَرَ إليه نَظَرَةَ الانتباه. و–الأرض وضع الفاصل بينها وبين ما يُجاورها. و–الجانِيَ: أقام عليه الحدَّ"[4].

2–(حَرَضَ)– حُروضاً: كلَّ وأعيا. و–أشرف على الهلاك. و–الشّيءَ: أفسده. (حَرِضَ)الثّوبُ– حَرَضاً: بَلِيت طُرَّتُه. و–فلان: أذابه الهمّ"[5].

فالمثالان السّابقان أعطانا الصّور المختلفة للفعلين باختلافٍ مع تعدّد رسمهما، فالمثال الأوّل يُؤتي بالفعل في ماضيه مع كسر مُضارعه مع معناه الأولي ثمّ توسّع في المعاني

1 ينظر: اللّهجات و أسلوب دراستها، أنيس فريحة، دار الجيل، بيروت،ط1، 1409هـ-1989م، ص19.

2 الظّاهر اللّغوي في الثّقافة العربية، ناصر مبارك، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، بيروت–وزارة الإعلام والثّقافة والتّراث الوطني، بحرين، ط1، 2004م، ص136.

3 جدل اللّفظ والمعنى، مهدي أسعد عرار، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان،–الأردن، ط1، 2002م.

4 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(حدد).

5 المرجع السّابق، مادّة(حرض).

الأخرى، مجازية كانت أو غيرها من الاستعمالات، ثمّ من نفس الفعل لكن بضمّ المضارع فيتغيّر المعنى، فينطلق من أصل وضعه الذي قرّره العُرف، إلى معان إضافية من مجاز أو غيره، و نفس الشّيء ينطبق على المثال الثّاني بإيراد الرّسم الأوّل مع المتعارف عليه من معنى، ثمّ الرّسم الثّاني مع كافة استعمالاته.

إذن، المستوى المعجمي الذي ينبغي أن يكون في معجم المتمدرس أو غيره من المعاجم الأخرى، يتمحوّر أساسا في تلك المعاني الحقيقية التي اتفقت عليها الأعراف، حيث يبرز اللّفظ بتناوب مع ألفاظ أخرى لتحقيق دلالات مختلفة في استعمالات متعدّدة بدون قرائن تَصرف المعنى.

ثالثا–المُستوى الصّرفي:

" هو ثاني مستوى النّظام اللّغوي للعربيّة، يضطلع عليه ما يُسمّى بعلم الصّرف، الذي يبحث بنية الكلمة، وهيأتها، ومشتقات اللّغة وصيغها، وما يطرأ عليها من تغيّير لفظيّ ومعنويّ، وما تتعرّض له من زيادة وحذف، وإبدال و إعلال وإدغام، وتقديم وتأخير، فضلا عن الميزان الصّرفي، والاشتقاق بأنواعه"[1]، كما أنّه" يتولّ دراسة ما يعتري الألفاظ من تغيّرات في وزن الكلمة و صيغتها، وتكوينها، بحسب ما يقابلها من وظيفة دلاليّة ونحويّة في إطار القواعد الخاصّة لكلّ لسان معيّن بذاته، وهذه القواعد هي التي تجعل للكلمة مميّزاتها وخصائصها على مستوى المعجم"[2]، فهو الذي يعطي معلومات تساعد المعجم في تكوين مفرداته من حيث الشّكل، وإثراءه بمعايير تفرق بين ما هو مفرد وما هو مثنى، وما هو جمع، وتحديد فصائله من حيث الجنس... وهلّم جرّا.

و"لعلّ ما يجب أن يقدّمه المعجم للقارئ، هو تحديد المبنى الصّرفي للكلمة(إن كانت اسما أو حرفا أو فعلا)، فهذا التّحديد، يعتبر[يُعدُّ] الخطوة الأساس في الشّرح، إذ يصعب على المرء أن يربط بين الكلمة ومعناها المعجمي من دون اللّجوء إلى مبناها. ويحدث أحيانا

1 اللّغة العربيّة ومستوياتها، محسن علي عطية، دار المناهج، عمان، 2008م، ص51.

2 المعجميّة العربيّة، ابن حويلي الأخضر ميداني، ص74.

أن تأتي كلمة على صيغة صرفية محايدة مثل: فاعل: لصفة الفاعل والأمر من فاعل نحو: «نازل»

فَعْل: للصّفة المشبهة و المصدر نحو: «عَدْل»

فعيل: لصيغة المبالغة ولمعنى مفعول نحو: «رفيع»

أفعل: للماضي و الصّفة المشبهة و لمعنى المفعول نحو: «أسمى»

فعلى المعجم إذاً، أن يعطي الكلمة من طرق الشّرح ما يوّضح معناها كأن يقول مثلا: «الأشرف؛ الفاضل في الشَّرف»، فنعلم أنّ المقصود من هذا صفة التّفضيل أو يقول: « اشرف على الشّيء؛ أي اطل عليه» فيعرف أنّ المقصود هو «الفعل». و«العدل» بمعنى الصّفة: العادل، وبمعنى المصدر: الإقساط في الحكم». فلا يمكن في هذه الحال أن يكون الشّرح مفيدا من دون التّحديد الصّرفي للكلمة"[1]، فالوظيفة المعجميّة تفرض وجودها، باستدعاء البُنى الصّرفية التي تعبّر عن المعاني الصّرفية الوظيفية، إذ أنّ نظام اللّغة العربيّة قائم على الآليّة الاشتقاقية، التي تدور في فلك دلالة محوريّة، فنحن إذا طرقنا أيّ معجم سنجد لامحالة في ثناياه أشكالا صرفية متنوّعة، تُشكِّل دعامة للمعنى المعجمي.

فالصّرف "يبحث في بنية الوحدة المعجمية من حيث هي بنية صرف، أي باعتبارها وحدةً 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 و الفعل والصّفة، أو غير تامّة منتهية إلى الأدوات"[2]، فنقطة التقاء بين المعجم والصّرف هو البنية، أمّا الافتراق فمعينه المعنى، إذ لا تطابق بين المعنى المعجمي؛ "الذي تدلّ عليه الكلمات حال انفرادها، 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

1 النّشاط المعجمي في الأندلس، يوسف عيد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م، ص16

2 ينظر: مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، ص41.

يتحدّد معناها مادامت خارج السّياق، فإذا انفردت بسياق لغوي تحدّد معناها"[1]، في حين أنّ "الدلالة الصّرفية " تتمثل في استخراج المعنى من صيغ الألفاظ و أبنيتها، بمعنى تتحدّد بحسب ما فيها من زيادات ناتجة عن العمليّة التّوليدية"[2]، والتّمثيل على ذلك، يبيّنه الجدول التّالي:

الألفاظ	المعني الصّرفي	المعنى المعجمي
أثمر (أفعل) البستان قشّرت(فعّلت) الفاكهة	"للدّلالة أنّ الفاعل قد صار صاحب شيء مشتق من الفعل. للدّلالة على السّلب"	-"أتى بنتيجته" -"أزال القشرة"

نلاحظ من المثال الأوّل (أثمر) جاء دالّا في بنائه الصّرفي على امتلاك الفاعل خاصية، هي من اختصاص الفعل في الوظيفة، بقرينة الزائدة وهي الألف، بمعنى اختمر معنى من الصّيغة، ومعناه المعجمي هو حان وقت ثماره، والفعل(قشّرت) مدلول صيغته هي السّلب ضد الايجاب، الذي أسهم في معناه المعجمي بإزالة القشرة، إذاً المعنى الصّرفي والمعجمي ينفردان بدلالة معيّنة، ويشتركان في البنية الصّرفية، لكن كلاهما يتحدّان لتحقيق الوظيفة المعجمية.

فالعمل المعجمي بمختلف أشكاله، يتّخذ مُنخُل الصّرف وسيلةً لفرز الوحدات وانتقاء مع ينسجم مع الذّوق، في قالب فصيح، لأنّ المفردات" لن تكون فصيحة، و لن تلقى قَبولا ما لم تتوفر فيها انسجام صرفي، لتحقيق التّآلف بين حروفها"[3]، بمعنى حسن نسقية حروفها بما يتماشى و النّظام الاشتقاقي المتعقب لتغيّر اللّفظي و المعنوي، فهذه مزاياه السّطحية التّي يوفرها لنفسه و لغيره، بقي المهمّ الذي يتمثلّ في المضامين والوسائل

1 العربية وعلم اللّغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2001م، ص184.

2 ينظر: دلالة أصوات اللّين، كوليزار كاكل عزيز، دار دجلة، عمان، 2009م، ص132.

3 ينظر: نظرية النّظم، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009م، ص13.

التّي يثري بها المادّة المعجمية، لتُحقّق الوظيفة المعرفية و التّربويّة، وهي ضروريّة في معجم متمدرس، وينغي أن تكون فيه، نسوقها على النّحو التّالي:

أ-تصريف المدخل:

ونعني بتصريف المداخل أن يُؤتى بالفعل الماضي ثمّ مضارعه فمصدره، وأحيانا يُكتفى بذكر حركة عين المضارع، وميّزته هو ضبط الفعل لكي لا يتداخل مع أفعال أخرى، وهذا هو المعمول في جميع المعاجم المدرسية التّي تتبنى التّرتيب الجذري، أما التّي تعتمد على التّرتيب التّعليمي أو النّطقي، فنراها تكتفي مرّة بذكر المصدر فقط، خاصّة في ما تعدّى الثّلاثي، ربما يُظنُّ أنّ هذا النّوع يستطيع المتمدرس أن يعرفه ويتعوّد عليه لسهولة تصريفه، ومرّة يأتي بما هو كائن في المعاجم الجذريّة، وهذه مفيدة لمعرفة الشّكل السّليم لرسم الفعل وتحوّلاته، مقتصرا فقط على الثّلاثي، والأمثلة التّالية توّضح ذلك:

المعجم الوجيز	الرائد الصّغير
-"(روَى) القومَ: - رَيًّا، (رَوِي)- رِيًّا ورِوًى. أصاح له و إليه: استمع"[1]	-"أَخَذَ يأخُذُ: أخذاً و تَأخاداً و مَأخذًا. -أخَّرَ تأخيراً. -ارتخى ارتخاءً".[2]

نلاحظ أنّ «المعجم الوجيز»، و الذي يَنهَج التّرتيب على أساس الأصول عندما يأتي بالمادّة التي تَعدّت الثّلاثي في أصولها، لا يعطيها تصريفا كما هو الثّلاثي حتّى ولو بِرمزٍ، ولا ندري لماذا أهو سهل لتصريفه، أم وقع غُفلا، لكن في هذه الحالة وفي هذا النّوع من التّرتيب ينبغي إيرادها حتّى نحميّ الأصول من التّحريف، ولا يعوق المهمّة التّعليمية في ترويض المتمدرس على التّمييز ما هو أصل وما هو فرع، لأنّ كثيرا من الكلمات تعدّ من الأصول ونحسبها من مزيدات، لذا لابدّ أن نثبتها.

1 المعجم الوجيز، مادّة(روى).

2 الرائد الصّغير، إبراهيم بن مراد، مادّة(أخذ، أخّر، ارتخى).

ب-إثبات المشتقات:

ويتمثّل في إيراد بعض المشتقات المهّمة من أسماء الفاعل وأسماء المفعول، والصّيغ المبالغة، وهذا المعمول به تقريبا في جميع المعاجم المدرسية، لكنّ بعضها يُوضَع له رمز ليُدلل عليه، والبعض الآخر يُثبت نفسه من صيغته، يحتاج معلومات مُسبقة لتفريقه مع غيره، والفائدة من المشتقات هو أن يعرف المتمدرس قدرا كافيا من المرادّ بصيغٍ مختلفة حتّى يستطيع أن يُعبّر عن حاجته من جانب، والجانب الآخر هو معرفة الفروق بين الكلمات حتّى يميّز بين مدلولاتها، لأنّ هناك كثيرا من الصّيغ تتشاكل فيها بين " فمثلا (مُحتال)، و(مُختار) تُفهَم على أنّها اسم مفعول فقط من المزيد، بينما هي كذلك اسم الفاعل من المزيد الذي يكون ما قبل آخره ألفا، فكلاهما يشتركان في الصّيغة"[1]، وكذلك عندما نقول: سَائِل قد تدلّ على وجهين اسم الفاعل من سأل، وفعل الأمر، فهما يشتركان في الصّيغة، لذا الرّمز ضروري في هذه الحالة، والوزن الصّرفي أكثر ضرورة، لذا أيّ إنجاز لمعجم المتمدرس، يأخذ في حسبانه هذه المظاهر الصّرفية، ويُعطيها أهمية، فلها من الجانب التّربوي لا نستطيع أن نُلِمّ به في أسطر، من أمثل هذه المظاهر في المعاجم المدرسية السّابقة، ما يلي:

-"الرّاتب: اسم فاعل من رَتَبَ، ج رواتب أُجرة الموظّف"[2]،"المدرّس: اسم فاعل من درّس: المعلّم أو أستاذ المدرسة"[3]

فهذا الجانب الصّرفي واجب وجوده بين ثنايا المعجم، تنضاف إليه صيغ أخرى متنوّعة، ممثلة في كثير من المشتقات، من مثل: الصّيغ المبالغة بأقسامها؛ نحو: أكّال، مِقدام، شَكور، عليم، فَطِن، فاروق، صدّيق،...، والصّفة المشبّهة؛ نحو: فَرِحٌ، ضَجِرٌ، أحمر، أحول، يَقظان، ظمآن، حَسَن، وَقور، جبان، شُجاع...، وأسماء الزمان والمكان؛ نحو: مَوعِد، مَولِد، مَبيع، مَبيت، مَجلِس، مَشْرَب، مَأكَل، مَقام، مُخرِج، مُسْتَقبَل، مُنصَرَف،

1 ينظر المدخل الصّرفي، بهاء الدّين بوخدود، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1408هـ-1988م، ص71-ص84.

2 القاموس المدرسي، دار الشّمال، مادّة(راتب).

3 المرجع نفسه، مادّة(مدرس).

مدرسة، مطبعة، مَسمكة، مَلحمة...، وأسماء الآلة؛ نحو: مِفتاح، مِنشار، مِصعَد، مِسطَرة، ساطور، كسّارة، ثلاّجة، خرّامة، وما أفرزه العصر من أشياء لا تنضبط بقاعدة،...، وغيرها من الصّيغ التي نتجت عن حروف الزّيادة، أو الحروف المميّزة التي لها دورٌ محوريٌّ في التّغيّر المعنوي للوحدات المعجمية.

ب-ذكر المفرد من الأسماء و المثنى والجمع:

لا يخلو معجم من تصنيف الأسماء من حيث العدد، لأنّنا قد يحالفنا الحظّ بالوقوف على الشّكل الإفرادي ولا نستطيع أن نوّفق في إيجاد جمعها، من أمثلتها في المعاجم المدرسية:

-" الخِدر: **ج** خُدور و أخدار، **جج** أخادير 1-سِتر يُمَدُّ للمرأة في ناحية البيت. 2-كلّ ما سترك من بيت أو نحوه"[1]

-"الدّم: السائل الأحمر الذي يجري في عروق الإنسان والحيوان **ج** دماء و دُمِيٌّ، **مث** دَمان ودَمَيان"[2].

ج-إثبات المؤنث و المذكر للأسماء:

لاشكّ "أنّ الذّكورة والأنوثة من صفات الخلق نجدها في البشر والحيوان وبعض النّبات، ولما كانت اللّغات حريصةً على أن تترجم ما في الحياة، فقد عنيت الألسن كلّها أو جلّها بتيسير المذكر من المؤنث، غير أنّ التّمييز لا يبلغ حدّ التّطابق بين اللّغة و الواقع في كلّ حين، بل تجد المذكر الحقيقي موسوم بسمة من سمات الإناث، في بعض الأحيان، وتجد من الجوامد ما ذُكّر وأُنّث على نحو اعتباطي، وليس للتّذكير فيه أو التّأنيث مسوّغ خلقي أو منطقي"[3]، حيث حدث إشكال في تصنيفها بناءً على تواطئٍ بين أفراد المجتمع، وبناءً على دراسات وبحوث دقّت أكثر من لغة، لذا تفطّن العرب لهذه الميزة للتّفريق بين الموجودات أولوا لها عناية، حتّى صُنّفت رسائل تحصي ما في اللّغة العربية من مذكر ومؤنث، وما يشترك

1 الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(الخدر).

2 المرجع نفسه، مادّة(الدّم).

3 في علم اللّغة، مختار طليمات، ص178.

فيهما، إذ عَدّوها" باجا واحدا مع الإعراب أو أكثر، فغرّة الفصاحة عندهم هي معرفة التّأنيث والتّذكير في الأسماء والأفعال و النّعت، فحكموا على كلّ ذكّر المؤنث وأنّث المذكر بالعُجمة سواءً عند من يعرب، ومن لا يعرب، ولم يكن هذا التّشدّد راسبا عند العرب، بل كان هناك مثيلتها من اللّغات، فالفرنسية مثلا كان يمج السّمع الخلط في اللّغة من حيث الجنس"[1].

وإذا كان المعجم يبحث في المفردات اللّغة العربية، فالمذكر والمؤنث من نظام القاعدي لها، فإثباتهما لا حديث فيه، والواقع أنّ جميع المعاجم العربية أوردته في مستوى لغتها، وعزّزته إمّا بالتّصريح أو بإعطاء رمزٍ له، ومن أمثلته في المعاجم المدرسية:

-" السّجين للمذكر ج سُجناء، وللمؤنث ج سجنى، وسجاين، مسجون أو مسجونة، محبوس أو محبوسة محبوسة من وُضِع أو وُضِعت في سِجنٍ، تقيض الطّليق؛ سُمِح لزوجة السّجين بأن تزورَه مرّة في الشّهر"[2].

-"الدّرع: ثوب أو قميص....مؤنثة وقد تُذكّر"[3].

والعمل المعجمي في هذا المستوى الصّرفي حقيقة بدون تجاوز لا يقتصر على هذا فقط، بل يتعدّاه كما قال عبد الحُرّ" إلى الوقوف على العملية التي اتُّبعَت والخَطوات التي تتالت حتّى توّصل العلماء إلى إعطاء الكلمة حقّها الواضح في إبدال حرف بحرف، أو إدغام حرف بآخر"[4] لكن هذا الحقل له مداره، في نظرية المعجم في هيئتها الحديثة، تحتاج تمرّسا أكثر و ترويضا حتّى يستطيع المتمدرس أن يفقه طريقة عمله، فالمعجم خُلِق لغاية تربويّة تعليمية، يستوجب من طالبه أن يُشاركه الآليّة اللّغويّة، ولكن بتسلسل تدريجي تكن ذروة الهدف أتت أُكلها، فالمهمّ من هذه الإضافة، كيف تكون المادّة المعجمية من النّاحية الصّرفية و ليس الوقوف على دقائق تغيّراتها، وقد تصوّرناه آنفا و حوصلته ما هو آتٍ.

---

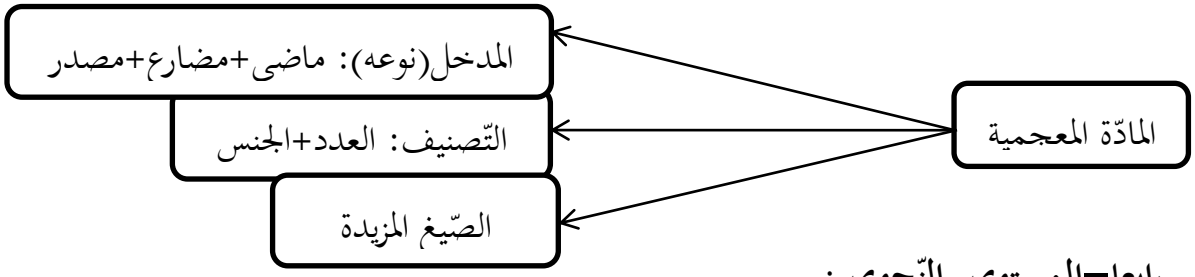
1 ينظر: المصطلح الصّرفي(مميزات التّذكير و التّأنيث)، عصام نور الدّين، دار الكتاب العالمي-مكتبة المدرسة، ط1، 1405هـ-1988م، ص150.

2 المجاني المصّوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت-لبنان، مادّة(سجين).

3 الرائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(الدّرع).

4 المعجمات و المجامع العربية، عبد الحميد الحر، دار الفكر العربي، بيروت،ط1، 1994م، ص239.

إنّ ما طرقناه آنفا، نستنتج منه أنّ المستوى الصّرفي للمادّة المعجمية لمعجم هذه الفئة العُمريّة، تتبلوّر بدءً في الصّيغة الإفرادية المجرّدة سواء أكانت صحيحة سالمة، أو مهموزة أو مُضعفة، أو كانت معتلّة الوسط أو الآخر بالواو أو الياء أو الألف أو المزيدة، في ماضيها فتنتقل إلى المضارع بضبط عينه طلبا للبيان، مع تعيين مصدره، ثمّ ما تتفرّع عنها صيغٌ مختلفة من اسم الفعل و الفاعل و المفعول، وأسماء الآلة، والزّمان والمكان والصّيغ المبالغة والمشبّهة بالفعل، وهلّم جرّا، موزعةً حسب التّرتيب المقترح، جذريا كان أو نُطقي، مع الاستحسان الذّكر الحرفي تصريحا لاسمي الفاعل و المفعول لشيوعهما وتداخلهما في بعض الأحيان، وتدعيمها بتصنيفٍ من حيث العدد مفردا ومثنى وجمعا، ومن حيث الجنس مذكرا كان أو مؤنّثا أو كلاهما، تنضاف إليها مجمل الصّيغ التي توّلدت عن حروف الزّيادة، إن كانت جائزة الورود، والمخطط التّالي يُلخّص ما قلناه:



رابعا–المستوى النّحوي :

يعدّ المستوى النّحوي السّمة التي تقاس بها المفردات في شكلها الأحادي أو التّركيبي، إذ هو "معيار الصّحة اللّغويّة، لكونه عضوا فاعلا في الهيئة النّظميّة للّغة، موجّها لأساليبها، فلولاه ما عرفنا الخفّة في نَبْسِ الكلام العربي، فهو المدلّل لكلّ ما استثقل في العربيّة"[1]، وهذا المستوى وثيق الصّلة بالصّناعة المعجمية، يمدّها بعدّة وظائف تعليميّة يبغيها مُريدوه، يطرحها ضميمة مادّته من حيث طرحها.

فالنّحو من الدّعائم التي ينهض بها العمل المعجمي، إذ يتقاسمان عدّة أشياء، في نفس الوقت ينفصلان في المعنى، من العلمية التّطرق إليها، "فالمعنى المعجمي هو محصّلة

1 ينظر: ظاهرة التّخفيف في النّحو العربي، أحمد عفيفي، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط1، رجب 1417هـ، نوفمبر1994م، ص22ص23.

العلاقات القائمة بين الكلمات في الجملة، أو هو ما تدلّ عليه الكلمة من وظائف نحوية داخل التّركيب، فمثلا كلمات مثل: «الكرة»، «الولد»، «ضرب»، لها معنى معجمي، ولكن مثل هذه الكلمات ليس لها معنى نحوي، حتّى توضع فيّ تركيبٍ معيّنٍ بطريقة معيّنة، حيث يكشف التّركيب عن طبيعة العلاقات النّحوية بينهما، كأن نقول: (ضرب الولد الكرّة)، أو (الولد ضرب الكرّة)، وهنا تظهر العلاقات النّحوية بين هذه الكلمات، وهذا لا ينفي بطبيعة الحال أنّ للكلمات معاني وظيفية، وهي في حالة إفراد...وقد أوضح اللّغوي الأمريكي «**فريزر**» أنّ المعنى النّحوي يتناول ثلاثة أمور:

1-دلالة الأدوات مثل الحروف النّفي و العطف والجرّ وغيرها.

2-دلالة الوظائف النّحوية مثل الفاعلية و المفعولية و الإضافة.

3-دلالة الجملة مثل دلالة الجملة على الشّرط و القسم و الحالية و غيرها"[1].

فالنّحو يُسهم إذًا في إعطاء بعض التّفاصيل الدّقيقة تمسّ تركيب المفردات، بإعطاء خصائص وظيفية، ناتجة عن التّداخل العلائقي، مُوكِل بدءً إلى الحروف والصّيغ المفردة في الجملة، والجملة بأكملها، غير أنّ بعضها يستثنى من العمل المعجمي، من ذلك " دلالة الجمل، التي تحمل معاني الاستفهام، أو الشّرط أو القسم أو الحال، أو غير ذلك، لأنّها في الغالب منوطة بدلالات الأدوات المستخدمة، فبها تأسّست المعاني، وتحييدها نافع"[2]، وبقاء الأدوات أنفع، لأنّها لها صدى في غيرها.

لكن 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 و التّأنيث، 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

1 مقدمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليل، ص72ص73.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص73.

فيبني نفسه على أساس قصير الأمد في المواصلة، لكن إذا وجد ما يحيله على جميع التّفاصيل ومنها ما نطرحه، سيستكن نهمه لا محالة، وخير 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 ونحوي 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.

وهذا الأمر لم يغفل عنه المتمرّسون في المعجمية، من المنجزين في المعاجم الموجهة للمتمدرسين، فالاقتداء بنماذجه، من الأهمية بمكان، والمضامين التّفصيليّة لهذه المعلومات التي يفترض أن يتضمّنها معجم المتمدرس تتجسّد في ما يأتي:

أ- تذكير الفعل و تأنيثه:

المعلوم أنّ الفعل كما هو متعارف عليه عند أهل النّحو له معايير يتمّ تذكيره بها وتأنيث منحصرة بين الوجوب و الجواز، يكفينا منها ما يضمُّه المعجم على النّحو التّالي:

"بَعَدَ يَبْعُدُ بُعْداً و بُعْدَةً 1- أو الشّيء: صار بعيداً، 2- به: جعله بعيداً"[1] "تَشَابك تشابُكاً تِ الأمور: اختلط بعضها ببعض"[2].

"نَفَث يَنْفُثُ و يَنْفِثُ نَفتاً و نَفَثَاناً 1-البُصاق أو نحوه من فمه: رمى به، 2- تِ الحيّة السُّمّ: رمت به"[3].

فهذه بعض النّماذج التي أوردت تذكير الفعل وتأنيثه، فالمثال الأوّل جاء مع اسم مفردٍ فذُكر بتذكير فاعله، والمثال الثّاني أنّث الفعل، لتَعالُقه مع جمع وهو فاعل دالٌّ على تأنيث مجازي، والمثال الثّالث أُنّث الفعل لتأنيث الفاعل، لارتباطه بتاء التّأنيث المربوطة،

1 الرائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(بعد).

2 المرجع نفسه، مادّة (تشابك).

3 المرجع نفسه، مادّة(نفث)

والفائدة من كلّ هذا هو التّفريق بين الفعل عندما يكون مؤنثا مع فاعله، ومتّى يكون مذكرا، ومتّى يكون يقبل أحد الوجهين.

ب-الفعل من حيث اللّزوم و التّعدّي:

"المقصود بالفعل اللاّزم هو ما يكتفي بفاعله، و لا يتعدّاه، خلاف المتعدّي الذي يكون له مفعول به، أو أكثر تِبعا لعمل الفعل وما ينضاف إلى شكله"[1]، والمعجم عموما، والمعجم المتمدرس خصوصا، يتطلّب وجود هذه المعلومات في أنفس الأفعال، على النّحو التّالي:

1-الفعل من حيث اللّزوم: شكله النّموذجي التي ينبغي وروده حتّى تتحقّق الوظيفة النّحويّة، في المعجم المدرسي، هو:

- "صَلِعَ يَصْلَعُ صَلَعاً 1-زال شعْرُ مُقدّم رأسه "[2].
- "طَلَع يطْلُعُ: طُلُوعا و مَطْلعاً و مَطْلِعاً 1- النّجمُ أو غيره: ظَهَرَ..."[3].
- "عَدَلَ يَعْدِلُ عَدْلاً و عَدَالَةً و عُدُولَةً و مَعْدَلَةً و مَعْدِلَةً 1-أنصف..."[4].

2-الفعل من حيث التّعدّي: أشكاله المختلفة التي ينبغي أن تَرِد في المعجم المدرسي، هي:

- "جَبَرَ يَجْبُرُ جَبْراً و جُبُوراً وجَبَارةً 1-العَظْمَ المكسور: أصلَحَه، 2-الفقير أو نحوه: سدّ حاجته"[5].
- "كذَّبَ يُكَذِّب تَكذيباً: نَسَبَ الكَذِبَ إلى غيره،...أَكذَبَ يُكْذِبُ إِكْذاباً: حُمِّل على الكَذِب"[6].
- "(جَنَحَ)- جَنْحاً وجُنوحاً: مال، ويُقال: جنح إليه و جنح له: مال إليه وتابعه"[1].

---

1 ينظر: المختصر في النّحو والإملاء و التّرقيم، بسام قطّوس، مؤسسة حمادة للخدمات و الدّراسات الجامعية، إربد-الأردن، ط1، 2000م.

2 الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(صلع).

3 المرجع نفسه، مادّة(طلع).

4 المرجع نفسه، مادّة(عدل).

5 المرجع نفسه، مادّة(جبر)

6 معجم الطّالب، يوسف شكري فرحات، مادّة(ك ذ ب).

- "ظَنَّ يَظُنُّ ظنّاً 1-الشَّيءَ: علِمه و اعتقده، 2- هُ: اتّهَمَهُ، 3-ظَننتُه أخاك: أي اعتقده أنّه أخوك وهي تنصب مفعولين"[2].

3-الفعل المتعدّي و اللاّزم: من أمثلته في المعاجم:

- "بَلَغَ يَبْلُغُ بُلُوغاً 1-الشّيءَ أو المكانَ: وصل فيه 2-الشّجرُ: حان إدراكه 3-الثَّمَرُ: نَضج"[3].
- "شَبَكَ يَشْبِكُ شَبْكاً 1-الشّيءَ: أدخل بعضَهُ في بعضٍ، 2-الشّيءُ: تداخل"[4].

نلاحظ من الأمثلة تنوّع صّيغ الأفعال، فجاءت الأفعال اللاّزمة في المعجم متنوّعة، فمرّة يأتي الفعل بكسر عين ماضيه وتُفتَح في مضارعه، ومرّة تُفتَح في الماضي وتُرفع في المضارع، وبالفتح كذلك في الماضي وكسرِ مضارعه، أمّا الفعل من حيث التّعدّي فيُوزّع بفتح العين في الماضي و وضمِّه في المضارع، وقد يتعدّى الفعل بتشديد إذا كان لازما إلى مفعول به، أو بزيادة الألف في أوّله، ويتعدّى إلى مفعولين، وهناك أفعال من أمثال ظنّ التي تتعدّى إلى مفعولين هو وأخواته، ومن أشكال التّعدّي أن يتعدّ الفعل بحروف الجرّ، بواحدٍ منها، وأحيانا بحرفين، وتتوسّط الخاصيتين أفعال تجمع بينهما، والمثال الوارد لسان التِّبيان ما نقول، و هذا محكوم بطبيعة الحال في السّياق التي ترِد فيه، كلّ هذه الأنواع، إن دلّت على شيء، فإنّها تدلّ على جدّية الصّور النّحوية المدعِّمة للمعجم المدرسي، بإثراءه، ممّا يُصبغ عليه كثيراً من الصّحّة اللّغوية، في نفس الوقت يأمَن اللّبس بإعطاء كلّ فعل حقَّه في الاستعمال، بهذا تتهيّأ المادّة لتكون عونا لطلاّبها في المِشوار الدّراسي.

ج-دلالة الأدوات:

ونقصد المعاني التي ترِد في المعجم لإجلاء الحروف التي تحمل وظائف نحوية، سواءٌ أكانت تأتي غير عاملة وتُسهم فقط في إبراز معنى التّركيب أو العمل في التّأثير في غيرها،

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(جنح).

2 الرائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(ظنّ).

3 المرجع نفسه، مادّة(بلغ).

4 المرجع تفسه، مادّة(شبك).

وهذه الأدوات تتفاوت عدد حروفها بين الثّنائية و الرّباعية من مثل: حروف الجرّ، وحورف العطف، حروف النّصب، أدوات الشّرط و القسم...، ونموذجها في المعجم المدرسي، مثلا: "الكاف؛ تأتي:

-ضمير للمخاطب أو المخاطبة في حالة النّصب أو الجرّ؛ قلمُكَ و قلمُكِ، وجاءَكَ وجاءَكِ.

-حرف جرّ: - للتوكيد و تكون زائدة ؛ لستُم كمِثلِنا.

-للتّعليل: خُذ استِراحةً كما تَعِبتَ أي لأنّك تَعِبتَ.

-حرف مُلحَق بالضّمير المنفصل، أو باسم الإشارة، أو بعض الأسماء و الأفعال؛ إيّاك أعبُدُ"[1].

إذن، هذه الصّور النّحوية التي تمثل نفسها لدى المعجم المدرسي، لاعتبارات علميّة تمسُّ جوهر اللّغة العربية، تتمثّل في اتّقاء اللّحن، واعتبار آخر يتمثّل في القيمة المعرفية التي تُشحِن المتمدرس ليُميّز بين الأفعال والأسماء والحروف، وبذلك يحقق المعجم نجاعةً، بإصابة الهدف التّربوي.

خامسا- المستوى الدّلالي:

لقد أفادت الدّلالة الحقل المعجمي في شتّى النّواحي المعنوية للمفردات، خاصّة فروعها، لأنّ علم الدّلالة كما هو معلوم" على نوعين؛ وصفي ويبحث في مرحلة معيّنة، أي المعنى الاجتماعي في فترة من التّاريخ، وعلم الدّلالي التّاريخي، الذي يتعقّب المعني في فترات متتالية، ويترصّد تطوّراته"[2]، فالتّاريخي مفيد في بناء معجم تاريخي يسرد حياة المفردة العربية إلى المنتهى، أمّا الوصفي هو الذي نحتاجه لتشيّيد معجم عصري، يقوم على المعنى الاجتماعي في الأساس، الذي "يفهمه الفرد في المجتمع من ألفاظ لغته، ويتّفق معه على هذا الفهم بقية أفراد المجتمع، ويتعلّمه الأطفال إلى أن يكبروا فيفهما لغة مجتمعهم"[3]، أي ما هو

1 معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، مادّة(الكاف).

2 ينظر: الوجيز في فقه اللّغة، محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشّرق، بيروت، ط3.

3 المعاجم اللّغويّة في ضوء دراسات في علم اللّغة الحديث، محمد أحمد أبو الفرج،دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، 1966م، ص18.

شائع في حقبة محدّدة، بنهجٍ" يعاين جزيئات الظّاهرة اللّغوية معاينة وصفيّة، تعتمد على طريقة الملاحظة و التّحليل و الاستنتاج"[1].

والأخير هو الذي نستفيد منه في صناعة المعجم مدرسي في هذا الزّمان، وفي نفس الوقت نعمّمه على المستويات الأخرى، لأنّ ما يُشغل المتمدرس هو فتراته الدّراسية العامّة، وما هو موجود من معان في مطالعاته ودروسه، وما ينتج عن العلاقات الاجتماعية، والعوامل البيئية، الذي يُعايشه صباحَ مساءَ. وهذا لا يعني إغفال ما جاء من معان تراثية، فكثيرٌ منها ظلّ حيّا وهو شائعٌ في هذا الزّمن، لذا هو صاحب الرّيادة في تقنين المعاني.

هذا من جهة الفائدة من علم الدّلالة، إجمالا، في تأسيس معجم مدرسي يتطابق مع المواصفات العصريّة، وتفاصيلها تكمن في المستوى الدّلالي التي تكن عليه المادّة التي تهيّأ لمعجم مدرسي، تُشارك في تأليف المعاني، ونوعيتها، وأُلفَتها، ونموذجها على الشّكل التّالي:

أ–المعاني الحقيقية والمعاني المجازية:

إنّ" المعنى الحقيقي هو ما وُضع على أصله في اللّغة، وهو المعنى القديم الصّحيح، وهو المعنى المباشر، على عكس من المعنى المجازي، وهو المعنى الجديد المخالف لمعناه الحقيقي، باعتباره لفظ فنّي، له استخدامه العادي الذي وُظِّف فيه"[2]، فاللّفظ في سنّته الكونية يُتواضع على معناه ليدلّ على معنى معيّن، ثمّ يمرّ عليه حينا من الظّهر فيأخذ على سبيل الحاجة و التّجوّز، و يزيد توضيحا لهذا **عبد السّلام مسدي** بقوله:" 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 مُتعدّدة 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"[3].

1 علم الدّلالة، منقور عبد الجليل، منشورات اتّحاد كُتّاب العرب، دمشق، 2001م، ص42.

2 العلاقات الدّلالية، عبد الواحد حسن الشّيخ، ص27ص28.

3 نقلا عن: علم الدّلالة، منقور عبد الجليل، ص73.

فهنا **عبد السّلام المسدي** يحيلنا إلى أمر مهمّ زيادة عن الحقيقة والمجاز، عندما أشار إلى دور التّركيب في تحوير المعاني من الحقيقة إلى المجاز، بناءً على موقفٍ يحُدّد السّبب، أي أنّ المجاز يُناط إلى المتكلم باتّخاذ الوسيلة اللّازمة، ليعبّر عن حاجة لا تكون إلاّ بهذا الانتقال المعنوي.

والمفيد هنا من النّاحية المعجمية هو توسيع الطاقة الاستعمالية للألفاظ، وإعطاءها حركية مستمرة، حتّى تُغطي كلّ جوانب التّعبيرية، وبالتّالي تطوير المعنى لينسجم مع المتطلبات، لذا وجوده في المعجم المدرسي العصري، له غاية تربوية تعليميّة، فالمتمدرس قد يستطيع التّعبير عن أشياء مجردّة جافة، لكن يحتاج إلى منافذ لتنميته لغويا، حتّى يتناوص المتمدرس مع المعاني المختلفة في الدّروس المخصص له.

فمثلا المتمدرس" تبدأ رحلته الدّراسية بمسميات حسيّة، لاسيما معاني الكلمات الدّالة على أعضاء الجسم الإنساني، وعلى الأدوات الموضوعات التي يستعملها، وغيرها، ثمّ بعد ذلك يستمع لاستعمالات مجازية على بعض ما تعلّمه من تلك المسميات، كأن يُقال: أسنان المشط، أسنان المنشار، رأس الخس، أو مسميات عن بعض الانطباعات؛ نحو: جسم رخو، جسد ناعم، أصفر اللّون..."[1]، فإذا به يحسّ بها التّحوّل، لهذا المعاني المجازيّة ضروريّة، مع عدم الاستغناء على المعنى الحقيقي. ومن نماذجه في المعاجم العربية المدرسية؛ ما يأتي:

-"(شَرَطَ) الجِلدَ ونحوَه-ُشَرْطاً: شقّهَ شَقًّا يسيراً و-له الأمر: التزمه، و-عليه الأمر: ألزمه إيّاه"[2].

-"(قَدَحَ) بالزَّنْدِ ـَ قَدْحاً: ضربَه به حَجَرَه، لتخرُج النّار...و-الشّيء في صدره: أثّر، و-في عرض أخيه: عَابَه"[3].

-"طَعَنَ يَطْعَنُ: طَعناً. 1- هُ بالرُّمح: وَخزَه به. 2- في السِّنِّ: شاخ"[1].

1 ينظر: علم اللّغة، محمود السّعران، دار النّهضة العربية، بيروت، ص274 ص275.

2 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(شرط).

3 الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(قدح).

-"لَدَغَ يَلْدَغُ: لَدْغاً و تَلْدَغاً. 1-تْهُ العقربُ أو الحيَّةُ: لسعته. 2-هُ بالكلمة: طعنه بها"[2].

ب-العلاقات التّركيبية :

ونقصد بالعلاقات التّركيبيّة تلك التّجمّعات اللّفظية، التي تتألّف من كلمتين أو أكثر، تحمل معنى إفرادي، وهي أنواع؛ هي:

1-"التّضام: أو [التّصاحبات اللّفظية]

هو ارتباط أكثر من كلمة في علاقة تركيبيّة، ويكون معناها مفهوم من جزئيات المكوّنة لها، فكلمة كرسي تستخدم في عدّة تراكيب على سبيل التّضام، وتدور هذه التّراكيب حول معنيين، أوّلهما مثل: كرسي حديد، كرسي حديدي، كرسي خشبي، أمّا الثّاني؛ فنحو: كرسي الفلسفة، كرسي الأستاذية، كرسي علم اللّغة، فواحدٌ في الحقل الدّلالي للأثاث، والثّاني للوظائف، وكلاهما تُسهم في تحديد المعنى"[3].

فوجودها مهمّ، و لكن ثبوتها نادر في المعاجم المدرسيّة، خاصّة مُتصّدرة للمداخل، فأحيانا تأتي تذييلا للمداخل؛ نحو:"...(جيب) القميص و نحوه: ما يدخل منه الرأس عند لبسه...جيب الأرض: مدخلها، جيب الثّوب: ما توضع فيه الدّراهم و نحوه"[4].

إنّ هذا المثال أثبته «المعجم الوسيط»، في حين لو عدنا إلى «المعجم الوجيز» الذي لُخِّص عنه، لسدّ فجوة مدرسية قد أغفله، ولا ندري لماذا، ربما لأنّ هذا ما عيب على «المعجم الأساسي» لإكثاره من هذه التّصاحبات، وكأنّه-كما قيل- أشبه بكتاب تعليمي، لكن المعجم الموّجه إلى المتمدرس، غايته تعليمية أولا، فينبغي أن يُكثِر من هذه الوسائل حتّى يُوسع من ثقافة طالبه، وإلاّ سيكون عمله جامدا لا روح فيه.

1 الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(طعن).

2 المرجع نفسه، مادّة(لدغ).

3 مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ص157.

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشّروق الدّولية، ط4، 1425هـ-2004م، مادّة(جاب).

2-"التّراكيب الثابتة:

وهي تتكوّن من أكثر من كلمة في علاقة تركيبيّة لها دلالتها، التي لا تتكوّن من مجرّد مجموع دلالاتها عناصر المكوّنة لها، مثالها: قمر الدّين، الأخضر واليابس، العربي و العجمي"[1]. ولعلّ هذه الوحدات تكون كثيرا في الكلمات المعرّبة التي لا يجد لها مقابل في العربية، أو عربية؛ نحو التّراكيب المزجية، تأتي لتُحقّق جانب موسوعي أو علمي وإثباتها حتمي يُنقاد إليه عفويا.

أمّا التّعبيرات السّياقيّة والعبارات الجاهزة فأرى وجودها في معجم المتمدرس تؤدّي الوظيفة التّواصليّة بينه وبين قاصده، لما تحمله من معان يُكثر استعمالها في المراحل التّعليميّة برمّتها، لكن دون فضفضةٍ في الإكثار منها، خاصّة فيما يتعلّق ببعض البنى التّركيبيّة المعقدة، التي تشكّل عاملَ ارتباك للمتمدرس والدّليل في ذلك ما توصّل إليه علماء النّفس، ومفاده" أنّ الطّفل بداية من السّنّ الخامسة فما فوق، عندما يبدأ إدراكه للتّراكيب، يلقى صعوبات في الاكتساب، ويرجع ذلك إلى تنوّع عدد هذه البُنى وتباين تراكيبها، وبالتّالي تنوّع المعاني التي يستلزمها"[2]، لذا يجب أن تُراعى العوامل النّفسيّة في انتقاء الوحدات التي يُراد وضعها في المعجم المرحلي للمتمدرسين.

3-التّرادف:

"المترادفات هي الكلمات التي اتّحدت في معانيها مع اختلاف صيغها، على ألا يكون هناك تطابق تام بينها إلاّ في قليل النّادر، لكن دوامه في فترة زمنية معينة، ثمّ يتكسر ليعود إلى حكمه الأوّل ويتضح هذا في الفروق المعنوية التي تظهر بينها، بحيث يصبح كلّ واحدٍ ملائما لجانب من التّعبير"[3]، فهي ألفاظ تتفق معانيه في عدّة جوانب، على الرُغم ما قيل في صحة وجودها، فإنّ لها فائدة جليلة تمسّ الجانب التّعليمي، إذ تسمح للمتمدرس أن يجد بدائل للتّعبير عمّا يريد، وفي نفس الوقت تثريه حتّى يُبدع.

---

1 ينظر: مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، ص175.

2 ينظر: الطّفل واللّغة، الغالي أخرشاو، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1994م، ص 84.

3 ينظر: دور الكلمة في اللّغة، ستيفان أولمان، تر: كمال بشر، القاهرة، ص98.

وفي معجم الطّفل المتمدرس يحتاج مثل هذه الأساليب للإفادة التّربوية دون الإكثار منها، لأنّها قد ينقلب الأمر على نقيض ما نريد، بتقيّيد للّفظة لفظة أخرى هي أصلا في حاجة إلى شرح، فنكون أغرقنا المعجم بالمستغلق، لذا أرى أن نستعمل هذه الوسيلة الدّلالية في الألفاظ الشّائعة التي تكون كثيرةَ الدّوران التي يدنو فهمها على الجميع، من مثل: جلس: قعد، رمى: ألقى...

4-الضّدّية:

إنّ الضدّية التي نقصدها هنا ليست ما شاع قديما بوجود للّفظ معنيان متضادان، وإنّما ما هو ساري عند المحدثين، وماهيتها:" هي نوع من العلاقة بين المعاني، فهي أقرب للذّهن من أيّة علاقة أخرى، فبمجرّد ذكر معنى من المعاني، يُستدعى ضدّ هذا المعنى بطريقة سريعة، ولاسيما بين الألوان، ألا ترى إذا سمعت الأبيض، فيذهب تفكيرك مباشرة إلى الأسود، والضدّ من أوضح الوسائل في تداعي المعاني"[1]. فالألفاظ المتضادّة شيء شائع في المعاجم العربية القديمة، و الحديثة، تأتي لبسط الشّرح الألفاظ.

فقد استعملت لإثباته في المعاجم عدّة رموز، من قبيل: ضد، نقيض، خلاف...، وعيبت هذه الوسيلة، حيث 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 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"[2].

1 في اللّهجات العربية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو مصريّة، ط8، 1992م، ص207ص208.

2 المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص175ص176.

لكن الأمر فيه سَعَة، لكون بعض الأشياء من المسلمات، لا تحتاج إعمالا للفكر، فإذا سمع الطّفل الجُوع مباشرة يتبادر إلى ذهنه أنّ الشيء يحتاج إلى الأكل، ولو واصلنا وقلنا: هو ضدّ الشّبع، فأكيد سيتصوّر ماهيته بأنّه امتلاء البطن بالقَدَر المطلوب، لذا استخدام هذه الوسيلة ضرورية، بدون تعميم، خاصّة في الأشياء الشّائعة القاصية عن التّعقيد، حتّى نُشكِّل منظومة دلالية معجمية عصرية في قالب معجمٍ مدرسي مرحلي.

إذن، المستوى الدّلالي للوحدات المعجمية، التي يُرجى وضعها في معجم الطّفل المتمدرس لا تخرج عن العناصر التي ذُكرت، مُتمَحوِّرةً في المعاني الحقيقية التي تعدُّ أصلا للوضع والمعاني المجازية التي اكتستها بالاستعمال، وما هو مبعثر من علاقات تركيبية من تضامّ، وعبارات ثابتة وجاهزة التي يَكثُر دورانها على الألسن، وتَعرِف استخدامات غزيرة في كلّ ضروب التأليف وما اقترن من ألفاظ في معانيها، على شكل ترادف، أو ما افترقت على شكل تضادّ، لتنوير البنية الدّاخلية للمعجم المدرسي، وتعطيه صِبغة تربويّة تحقّق الأهداف المعجميّة التّعليميّة.

- **المبحث الثّالث: 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 تراكيب 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 الزمن، 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 لحن أخذ يتفشى في العربية، حتّى انتهى إلى القرآن، خمّنوا بإيجاد قواعد تضبط الكلام ويغذوا معمّم على كلّ فرد.

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

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 و القواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام"[1]، فكان هذا يتماشى مع حالة الاجتماعية التي كانت سائدة في ذلك الوقت، التي كانت فيه التّباري في صفاء التّحبير، فيَعرِف معانيها العامّة قبل الخاصّة، مع هذا تلوّنت اللّغة بأشكال لهجية، وزاد ثراءً من عصر إلى عصر، فلم تبق اللّغة العربية عصر الجاهلي، الذي تعود حيثياتها إلى" طبيع الحياة البدوية المضطربة، التي يغلب عليه التّرحال، وعدم الاستقرار، وخشونة العيش"[2].

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 لكل عصر أهله، فاللّغة لمن أفضت إليه وكانت في عهده الذي يتّخذها للعبارة عن أحواله و أغراضه لا للمتقدم الذي درج ودرجت أحواله معه"[3]، فاللّغة إذاً تحتفظ بنظامها الدّاخلي، لكن معيارها الصّوابي هو المسايرة للوضع الاجتماعي، ورابط الصّلة بين درسنا، يكمن 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 وتقعيد له قاصدين ما يصدر عن المتكلّم، حتّى نذلل فيما بعد أيّ 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

1 المقدّمة، ابن خلدون، ص639.

2 محاضرات في قضايا المعجم العربي وعلاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، دار الوعي للنّشر والتّوزيع، رويبة -الجزائر، ط1، 2011م، ص31.

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

المجتمع، وذلك العادات والتّقاليد والملابس والطريق المعيشية واللّغة، وهذا طبعا ليس من وضع فرد واحد، بل نتاج مُتوارث يرغب إلى العرف، فتكون الموجهة للفرد حتّى يحسن تعامله في مجتمعه لتلائم مع القواعد الاجتماعية، وقد لا يصدق الأمر على العامّة، بل يتعدّاه فيما استتر في الفكر، التي تتصل بالمسائل الذهنية"[1]، فنحن حينما نقصد معجم المتمدرس في بلدنا لابدّ أن نتقيّد بما هو موجود عندنا، ونعبّر عنه بلغة تتلاءم والنّظام 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، فكلّ له نمط تفكير اكتسبه من محيطه، فما وُضِع المقصد عبثا، فالأسس الاجتماعية رافد لإعطاء المعجم صلاحية استعمالية، وفي نفس الوقت تحقيق نتائج إيجابية، لدى تقصّي المفردات واستقرائها لمعجم الطّفل المتمدرس، ينبغي أن يكون منقادا لما هو موجود في المجتمع الذي سيقدّم له هذا المعجم.

2-مطابق العرف اللّغوي لنظام صحة اللّغة:

العرف اللّغوي نظام من الأصوات والصّيغ والمفردات والتّراكيب حسب أصول استعمالية خاصة بالمستوى الاجتماعي يتداوله أفراد المجتمع، ازدلفت إليهم بالممارسة والمران... والصّلات بين العرف الاجتماعي والعرف اللّغوي، تتجلّى في مراعاة المتكلّم لكلاهما، حينها ينطبق عليه المستوى الصّوابي"[2] فقد يحقق 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 فردا من المجتمع، ينطبق بعضها مع النّظام اللّغوي الفصيح، وبعضها يحتاج إصلاحا، ينبي على الآلية السّماعية في صبغتها الجديدة، لأنّ إنجاز معجم لهذه الفئة ليس يسيرا، بل يحتاج جهدا كُبّارا يُحيط بكلّ الجوانب والفائدة الثّانية التي نخرج بها تحيل إلى شيء مهمّ وهو عدم الانسياق وراء الكمّ الضخم من المعاجم الحديثة وغيرها، التي جاءت في معظمها مُعبِّرة

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

2 ينظر: المرجع نفسه، ص19.

عمّا يتماشى وبيئتها، ويتّضح الأمر جليّا في مسميات الأشياء، فمثلا كلمة (غليون)، ويقصد بها الأداة التي يوضع فيها التّبغ فعلى أيّ أساس سُميت، فلماذا لا تُسمى كمّاية، بعدّها أداةً والأمثلة أخرى كثيرة، قد يُقال هذا دعوة لتوطيد شرخ الفُرقة بين الأقطار العربية، كلاّ، بل هي بداية لنؤصّل للعربية في صيغة جديدة، تحمل من القديم جميع القواعد بدون خدش مُسيء، ومن الحاضر الاستعمال الحي للكلمات العربية بمعانٍ مُوسَّعة، لنُمهِّد فيما بعد لتقليص الفروق في عروة وَثقى مُجمَع عليها، وفي وقت ذاته نمنح للمتمدرس العربي و غيره 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 والعامّة، خَطابة أو تأليف، أو محادثة، وهي بذلك ترتبط ببيئة خاصّة، هي البيئة فعلا، أو التي يفترض فيها الثّقافة،... واللّهجات العامّة ذات بيئة خاصّة، إذ تستخدم عادةً في شؤون الحياة العامّة، ولعلّ هذا يُفسر تعدد 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:

1 في المستوى اللّغوي للفصحى و للّهجات و للنّثر و الشّعر، ص28.

أبغي يعني أريد، لكن الثّانية المشتقة من لغة إفرينجية، لذا لابدّ علينا لصنع معجم المتمدرس 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.

فالمعيار 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، واستبدت 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 المدون 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 بالرّاوي اللّغوي، أو قيل المسجل اللّغوي، الذي ينهض عليها بالملاحظة والوصف، فلم يُنتق عبثا ويُترك سُداً، بل وُضِعت 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 تتوفر فيه المقدرة اللّغوية على التّمثيل النّطق الصّحيح لأهل بيئته، وأن يتوفر فيه قدر كبير من الوعي والفهم للأسئلة، بحيث يمكنه الإجابة عليها دون تعثر أو انحراف.
- ✓ أن يكون صادق 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

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

قال:" وعادّة يكون الدّليل اللّغوي غير لغوي، وينظر إليه لا على أنّه مختصّ بدراسة اللّغة، ولكن على أنّه مُستعمل اللّغة"[1].

فهذه الأسس التي تُحدد المستوى الصّوابي في الاستعمال، فيما يتعلّق بنشاط المستعمل، التي تقوم أساسا على العرف الاجتماعي وما يُقدّم لنا من كلمات عربية انخلعت بمعان اجتماعية، فمراعاتها جزء من العمل المعجمي، على ألا يتعدّى العُرف الاجتماعي إطار صحة اللّغة، فينبغي أن يدور في فلكها لكي يسري في المادّة المعاشة للفرد، وثالثها يتشخص بالانفراد الوصفي ببيئة منتقاة و زمن خاص آني، لأنّه لا يعقل أن تُنجز عملا مُعجميا ونستقرأ ما كان في العصر المملوكي، أو معجما مدرسيا في الجزائر ونذهب 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 تتمحور أساسا في المنظور الشفهي الاستعمالي التي يُتكأ عليها في الجمع الميداني، لسدّ الفجوة المعجمية في المعجم عامّة ومعجمنا خاصّة، لأنّ هناك معلومات لا يمكن أن يُوفرها إلاّ الجمع الميداني، كما قال **أحمد مختار عمر**، وهي:

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 واضحة في المتن المكتوب، الكلمات التّالية: الكنبة، الطّاسة، والعيش في بعض اللّهجات العربية الحديثة.

3- مثل الكلمات التي لها أثر بالغ في نفوس المجتمع، حيث ينتقي الرّاوي كلمات يعتقد فيها التأثير، ويختبرها بين الأفراد ليرى درجة استعمالها وهذا مفيد في المعجم المدرسي"[2].

فبما تطرقنا إليه من المستوى الصّوابي والتقعيد له، في كلّ الجوانب و نربطه بما أتى به **أحمد مختار عمر** في هذا المضمار الميداني الذي يفيد العمل المعجمي، نستطيع من خلاله

---

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص77.

2 المصدر نفسه، ص 77.

أن نُنجز عملا معجميا مدرسيا مُفيدا يُكمّل الرّصيد المكتوب، وبهذا نُلمّ بكلّ احتياجات المتمدرس ما يقرأه و ما يُعايشه في مجتمعه، وفق التوقيفية اللّغوية للعربية، التي تحفظ سلامتها.

والمعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس، كونه جزء من المعاجم عامّة يضمّ زُكاما من الألفاظ بين الشفهية و المكتوبة، تتوّزع في مستويات متنوّعة محكومة بالقاعدة اللّغوية، تتمثل في مستوى الفصيح الذي يُعدّ معيارا يُقاس عليه، حيث يتمفصل إلى الفصيح القديم والفصيح المعاصر، ومستوى آخر أصيب بالخلل، وعولجت ألفاظه بما يتماشى مع ضوابط اللّغة هو المستوى العامي، ومستوى 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. كلّ هذا سنتناولها بالتّفصيل، فيما يأتي.

أوّلا– المستوى الفصيح:

نقصد به تلك المستوى الرّاقي المستوفي لشروط البلاغة والفصاحة، مضبوط بسنن النّحو، محكوم بالقواعد الصّرفية، بعيد عن الحوشي والغريب، وما استبشع من الألفاظ، مستوى تتناغم فيه الحروف، هذا المستوى يضم مستويين في منحى واحد، الأوّل كان الرّكيزة المستمرّة والمنبع والثّاني جاء مُكمّلا له بزيادة توليد معانٍ، وكلاهما عربية فصحى، وهو العربية الفصحى والعربية الفصحى المعاصرة.

أ–العربية الفصحى :

يمثل هذا المستوى الرّصيد التراثي المتراكم الذي جاء في المصنفات و الكتب والدّواوين ... فتعزز بالقرآن الكريم –الذي لا نضع في خانة التراثية– بل هو صالح للقديم و الحديث وما سيأتي، فهو قديم في نزوله وأبدي في استعماله، إذ هو الغذاء الرّوحي للعرب، فبه امتنحت ديمومة أبديّة للّغة العربية بما حمله من ألفاظ ومعان جديدة مأنوسة للعام و الخاص، وتلاه الحديث النّبوي الشريف، فمثّلوا 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 وخطب بها الخُطباء، فلم

تك طيّعة لكلّ طالب من العرب في زمن الرُقي، فهي أسمى وأرقى ممّا يُمكن أن يتناولها العامّة"[1]، هي اللّغة التي انصهرت فيها جميع اللّهجات العربية لكن بتصفية، ولم يستأحد بلهجة معيّنة، بل هي القاسم المشترك بين العرب جميعا.

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

والمعجم 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 والقبح"[3]، ألفاظ يسهل استيعابها، تنسجم مع واقعه وما هو دائر في مقرّره، ولاشكّ هي بين أيدينا ممثلة –كما قلنا في الألفاظ التّراثية الحيّة، التي تمثل حلقة الوصل بين الماضي والحاضر، ألفاظ بقيت محافظة على استعمالها فلا بديل يخلف مكانها.

والمعلوم أنّ هذه المجموعة التّراثية "مازالت تراكيبها وعباراتها وكلماتها، وكأنّنا في عصورها الأولى، حيث نجدها في كتابات المشايخ ورجال الدّين والفقهاء، والشّعر والنّثر القديمين المقرّرة في المناهج الدّراسية، أو المنسوج على منوالها شكلا ومضمونا"[4]. فحسبنا منها في المعجم المتمدرس.

---

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

2 نقلا: المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد عبد الكريم الرديني، دار الهدى، عين ميلة- الجزائر، ط2، 2006م.

3 ينظر: مثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، الفجالة-القاهرة، ص91.

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

ب–العربية الفصحى المعاصرة المولّدة:

ونقصد " تلك اللّغة التي خرجت من حضن اللّغة العربية الأم، تابعة لها في جميع الضوابط، وآخذة من نفس مشتقاتها، فقط أضافت إليها ألفاظ ومعاني عصريّة، لم تعهد قديما، بل شاعت وتقنّنت على منوال الميزان الاشتقاقي، حتّى أصبح الحديث بها أكثر شيوعا من القديم، بل حلّ محلّه"[1]، واللّغة العربية مقتدرة على التّوسع، ومن حقّ أبناءه أن يبتكروا منها.

لأنّ "أيّ لغة لا يمكن أن تثبت 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 كلّ يوم بمخترعٍ، والعلوم تُطالبه كلّ حين بمصطلحات لفظية على أقلّ، لأنّها كائن اجتماعي حيّ، وتطوّرها هو الأصل التّجريبي لفهم سرّ الحياة بالكائنات على اختلافها، فكلّ نبأة أو همسة في حياة الجماعة التي تتكلّم، تترك أثرها في هذه اللّغة المتكلّمة(أو المكتوبة)، وتغيّر حالها وتحدث أثرها وتطوّرها"[2].

والمعجم المتمدرس ليس بدعا من المعاجم العصرية، حتّى هو يحتاج لهذه الألفاظ الموسّعة من اللّغة العربية التي شاعت وكثُر استعمالها، وغذت بديلةً عن كثير من الألفاظ التّراثية، ومن أمثلتها في المعاجم المدرسية في وقت مضى؛ هي:

"(نَقِهَ) من مرضِه– نَقَهاً: برئ و لايزال به ضعف، فهو نَقِهٌ و ناقِهٌ، وهي نَقِهَةٌ (ج) نُقَّهٌ. (أَنْقَهَهُ) اللّه: شفاه. (النَّقاهة): الشّفاء من المرض."[3]

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...ولـــم تذكـــر

1 ينظر: في العربية المعاصرة ومعجمها، إبراهيم السامرائي، مجلّة اللّغة العربية بالقاهرة، ذو القعدة1415هـ-مايو1995م، ج76، ص78.

2 عوامل التّنمية اللّغة العربية، توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ربيع الأوّل1400هـ-1980م، ص9.

3 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(نقه).

المعاجم النّقاهة مصدرا لنَقِهَ أو بالفتح في هذا المعنى، بل ذكرته في معنى آخر...وليس ثمّة ما يمنع استعمال النّقاهة مصدر للفعل(نقه)"[1].

الملاحظ أنّ الفعل له وجود في الاستعمال القديم، لكن تطوّر ليدلّ على حدث هو وليد اليوم يتمثّل في الفترة بعد إجراء العملية الجراحية، وهدا لاوجود له قديما، إذ جاء مصدرا لمادة موجود في المعاجم القديمة و الحديثة، إلاّ أنّها لا تثبته مصدرا، بل واحدا من المشتقات، وها نحن أولاء نرى في "معجم الوجيز"، يثبته، لكن بدون مصدرية، حتّى في تعريف لا يعطيها توضيحا عصريا كما هو.

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

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"[3].

نلاحظ هنا أنّ معنى(شكّل) في «المعجم الوجيز» لم يُلبي الطّلب المعاصر بقدر كافي، لكونه اكتفى من بين المعاني بمعنى صوّره ولم يوسّع معانيها المعاصرة، التي عقّب عليها إبراهيم السّامُرّائي، ن مثل: مثّل، أو هو بادرة جيّدة...

ومن هذا نستنتج أنّ العربية المولدة أو المعاصرة لها أحقية الوجود في المعاجم عامّة ومعجم المتمدرس خاصّة، لأنّها أكثر شيوعا وأعلى درجة في التّقبّل، لأنّ أغلب الكُتّاب الذي يواجهون أعمال للأطفال في جميع مستوياتها، يتخذون منها موردا لمعالجة القضايا المختلفة التي يهتم لها الأطفال، لذا ينبغي أن تكون بين أصولها، أو أن تستقلّ بمدخل تام، مع إثبات معانيه العصريّة لتتمّ آنية المعجم.

1 الوضع اللّغوي للفصحى، محمد عبد العزيز، ص232.

2 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(شكل).

3 في العربية المعاصرة و معجمها، إبراهيم السّامرائي، ج76، ص81.

وخلاصة القول إنّ معجم المتمدرس بحاجة إلى ألفاظ تراثية فصيحة مشحونة بعروبتها، كُتب لها البقاء حيّة مُلبّية الحاجة في كلّ المجالات، لأنّ ورودها فائدة دينية، لكونها لغة عقيدة، وقومية، لربط المتمدرس بماضيه وإنجازات سلفه، حتّى لا يضعف أمام من يترصّد للقضاء على مقوّمات شخصيّته، وعربية معاصرة ليست منفصلة 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 المتمدرس بحاضره.

ثانيا–المستوى العامي:

العامية هي" 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 الصحيحة 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 يسعهم في التّعبير عمّا يواجهُهم من الأحداث أو المعاني أو المحسوسات، التي تبدو أمامهم أو الأدوات التي تستعمل 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 الأعم،...إنّها اللّغة الدّارجة نطقا في الأسواق و المنازل و الشوارع والنّوادي، وفي كلّ اتّصال لغوي غير لغوي وغير متخصّص، وربما يلجأ إليها بعض الرّسميين

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.

والمتخصّصين أحيانا.

فهي لغة محكية، لغة حديث 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].

فالعامية 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، أو 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 على فُرادى، كلّ في بيئته حتّى نستطيع أن نذلل ولو درجة في الإيجاب.

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

-تفسير السّهل المأنوس الذي يُستساغ في يُسر وسُهولة، ويصادف حسن القبول ونختار ألفاظا بديلة للعامية.

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

فالصّلة، إذاً واضحة بين العامية والفصحى، فقط بقي شيء واحد هو كيف نؤلّف بينها، ونخرجها بلغة يتّفق عليها الطرفان.

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 وخمسة أولاد، فطلبت منهم أن يبدو أيّ الطرفين يرغبون، والأسباب والدّوافع عزوفهم عن الفصحى، فالجواب يُوضّحه الجدول الآتي:

---

1 علم اللّغة الاجتماعي، كمال بشر، دار غريب لطباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، ص187.

2 الألفاظ اللّغويّة(خصائصها و أنواعها)، 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، وتليهم الفتيات، والمجموع كلّه لا يُبشر بالخير، فتقريب كل المجموعة لا تُحبِّذ اللّغة الفصحى وتؤثر العامية، والسّبب كما هو في الجدول بأنّها مفهومة، وخفيفة على اللّسان، والأهمّ أنّها متوارثة عن الآباء، هذا غيض من فيض، والمشكل الذي نحن فيه لا يقتصر علينا، بل يمس جميع البيئات العربية.

ودليلنا في ذلك أنّ بعض الباحثين أجروا اختبارات على أولاد المدارس الابتدائية في بيئة عربية، عندما كانوا يبحثون لانتقال بالطّفل من لغة المنزل إلى لغة المدرسة، وعند جسوا نبضهم وجدوهم يتحدثون في الحساب والجغرافيا والتّاريخ، فكانت لغة التّعبير الطّبيعة لديهم العامية، وكانت معلوماتهم صحيحة، فكان أحدهم يقول بيسر بلغة فصحى، كان يتعثّر، لأنّ الفكر ينصرف عن المعنى إلى الشّكل الذي به يُعبّر عن المعنى، هذا فضلا أنّه لا يعرف أحكام العدد في العربية"[1]، لأنّ الازدواجية اللّغوية أثّر في تكوين المتمدرس، لذا يتطلّب الأمر تفكير جدّي، حتّى نُنجز معجما مدرسيا يُلمّ بكلّ المفردات المطلوبة.

ومادام أنّ " التّجاور الحميد بين الفصحى العامية ظلّ سائدا زمنا طويلا، ومازال، فكلّ منها مستعملوه، فالفصحى لها قواعدها و نظامها، وكذلك العامية، ودراسات 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، لصق نون الوقاية باسم الفاعل؛ نحو: ضارْبْني،

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

فاهْمْني...، صرف الدلالي ليعض الكلمات، نحو: جِلَّبَة المحرّفة من جلباب..."[1]، فهنا أثبتت الصّلة العميقة بين اللّهجات الفصيحة القديمة، وصلتها بالعامية الآنية، وله علاقة حتّى بدرسنا، المتصل بالتّحريف الحاصل في اللّغة الفصيحة بلسان عامي، وكيفية علاجها، حتّى نضعه في معجم المتمدرس.

هذه المعضلة حاول أحد الباحثين أن يجد لها مخرجا، فقام" بدراسة ميدانية، تتوخى جعل التلاميذ يعبرون عمّا يُخالجهم بلغة الحياة والمحيط، فأخذت النّتائج لمبادئ اللّغة المكتوبة، فحدّدت الكلمات الأكثر شيوعا و تواترا على خاطر الفرد، فانتقي الأصلح منها ليلحق بالفصحى الذي يتّسم بقرب استيعابه، ومن ثمّ جعلها تتلاءم مع حاجات الحياة"[2].

على الرّغم من هذه المحاولات الحثيثة، مازال الوضع يسوء كما نعايشه، فإنجاز معجم مدرسي آني، المفروض أن يكون ما ينطقه التّلاميذ عيّنة في محتواه، فمن أين لنا أن نجد مخرجا لتدليل 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، وهي تلك " المستوى اللّغوي المنطوق، الذي يستمد 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 مبسّطة وميسّرة، قريبة مُستأنسة من خاصّة الجمهور وعامّته، لا يجد المدرّس ولا التّلميذ مشقّة في استعمالها...لا تُعوّض عن الفصحى

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

2 اللّغة العربية وتحديات العصر، ريمون طحّان، دار الكتاب اللّبناني، ص80ص81.

ولا تكون بديلةً عنها"[1]. ومن الشّروط المقترحة لإحلال اللّغة العربية الوسطى، مايلي:

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 أو في الخطابات الإعلامية، على قدر ما يتناسب مع الظّروف والمقامات، والموضوعات ومستويات المتلقين اللّغويّة والثّقافية أو العقلية.

3-أن تكون المقرّرات الدّراسية خالية من النّصوص المعمّقة المعاني، البعيدة الصّور، والتي من شأنها أن تتحدّ قدرات النّاشئ، حتّى يستطيع التّلميذ أن ينمي 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 وألفاظ وتراكيب، ما 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 تؤهل فصاحتها"[2].

ونحن نأخذ من هذه البادرة كيفية إيجاد ألفاظ من عاميتنا ونلحقها بالفصيح، وكذلك محاولة انتقاء من الفصيح ما هو أقرب لفهم المتمدرس، 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 وقت قصير لجبْر عِلّتها، وهذا الاقتراح يعالج خاصّة الجانب المحكي الذي عمّ باطّراد، فإدراكه مفيد قبل أن يستبدّ بكلّ النّشء وما بعدهم.

---

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

2 ينظر: المرجع نفسه، ص140-148.

إذن، المستويات اللّغوية التي ينبغي أن تكون في معجم الطّفل المتمدرس، لا تخرج عن عربية فصيحة تراثية، من المأنوس المستساغ، القريب إلى الفهم، وتاليها العربية المولَّدة أو كما سُميت المعاصرة، ونقصد بها تلك الكمُّ من الألفاظ التي خرجت من البطن العربية بمعان عصريّة، لكن بمقدار الطّلب الذي يحتاجه الطّفل في مراحله الدّراسية، وعربية عامية جُبر خلله حتّى تتماشى مع ضوابط العربية الفصحى، وعربية مازال لم تُبصر النّور، تتمثل في العربية الوسطى، التي تجمعهم جميعا وتكون هي مادة المعجم المدرسي وغيره، ولغة التّعليم، ولغة الحياة اليومية...

وخلاصة القول من الفصل الأوّل، نستنج أنّ المادّة المعجمية لمعجم الطّفل المتمدرس مثلها مثل المعاجم الأخرى، تضمّ أشكالا متنوّعة من أسماء وأفعال وحروف ومصطلحات علمية، البسيطة منها و المركَّبة، وألفاظ الحضارة من أدوات وأسماء التي يستعملها الإنسان في حياته، والمعرّب والدّخيل الذي شاع وذاع في الوقت الحاضر، تُسْتَمَد من مصادر أساسية، في غرّتها المقرّر الدّراسي وما وازاه وأخرى ثانوية التي تعين على الشّرح والتّصحيح و التّصويب و غيرها، أمّا مستوياتها المختلفة، التي ينبغي أن تسري عليها، فهي، أولا المستويات اللّسانية، بداية بالمستوى الصّوتي، الذي تتأصّل فيه الكلمات بناء على تناسق حروفها، من حيث قرب المخرج أو تباعده، والأحسن استعمالا من خلال الضّوابط الصّوتية يليه المستوى الصّرفي، من حيث شكل المدخل وتصاريفه وتحديد مصدره، وكذلك من حيث التّقسيم بناءً على العدد والجنس، والمستوى النّحوي بضبط الفعل من حيث اللّزوم والتّعدي، وتذكير الفعل وتأنيثه، وإعطاء دلالات الأدوات المختلفة، ومستوى دلالي، يتأسس بتنويع المعاني بين الحقيقة و المجازية التي تكون عليها الألفاظ، وإثبات التّراكيب سواء المتضامّة أو الجاهزة أو الثابتة وغيرها، وإثبات المترادف للمدخل و الضدّ...

ثمّ المستويات اللّغويّة، تبدأ بالمستوى الفصيح، الذي يتمثّل في الألفاظ التّراثية المستعملة البسيطة والألفاظ المولَّدة المعاصرة، التي تحمل معاني جديدة تعبّر عن الواقع، والمستوى عامي الذي يتمثّل في الألفاظ التي تصلح أن تُعدّل وتلحق بالعربية الفصيحة أو هي مُستساغة ولا يوجد لها بديل في الفصـــحى، ومستوى آخر يجمع-إن تحقّق- هـــو

مستوى اللّغة العربية الفُصحى الوُسطى.

فعندما تكتمل هذه الخُطوات في معالجة المادّة المعجمية لمعجم الطّفل المتمدرس استفاءً لجميعها، يبقى الخطوات المهمّة، التي تمثّل الإنجاز الفعلي المتمِم لمعجم الطّفل المتمدرس، حتّى تكتمل بنيته و يُبصِر النّور، وهذا ما سنتناوله في الفصل الثّاني.

الفصل الثاني

خطوات تأليف معجم الطّفل المتمدرس في الطّور الثاني

المبحث الأوّل: الخطوات المبدئية(تحديد المدوّنة، التّخطيط، اختيار الوحدات، تحديد التّرتيب).

المبحث الثّاني: طرق شرح المعنى وتفسيره.

المبحث الثّالث: الخطوات التّكميلية في الإنجاز.

- **المبحث الأوّل: الخطوات المبدئية(تحديد المدوّنة، التّخطيط، اختيار الوحدات، تحديد التّرتيب)**

أولا– المدوّنة المعجمية النّموذجية(مقرّر القراءة للطّور الثّاني–أنموذجا–):

أ–تعريف المدوّنة المعجمية:

المقرّر الخاصّ بالطّور الثّاني الابتدائي هو عبارة عن مجموعة من الكتب تطرق مواضيع مختلفة علمية وأدبية وموسوعية، تضمّ مجموعة من النّصوص المتفرقة تتوزّع عبر مرحلتين، مرحلة تمثّل السّنة الرّابعة وتليها السّنة الخامسة، كلّ واحدة مُكمّلة للأخرى، بمعنى أنّ نفس التّخصص يُحافظ عليه مع تكملة للمرحلة الموالية، تشترك هذه الكتب فيما بينهما من حيث الشّكل؛ نحو الواجهات والكتابة والألوان ونوعية الورق، والتّخطيط على الورق واستعمال الرّموز والعناوين والمقدمات والملاحق، أمّا من حيث المضمون فيفترقون في نوعية الموضوع وحقله المعرفي، وفي الأسلوب والصّور الفنية، واستعمالات الألفاظ، وبعض المعلومات الأخرى والطّريقة في مُعالجة الدّروس، هذه الكتب هي: كتاب التّاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنية، والتّربية الإسلامية، والرّياضيات، والفرنسية، والتّربية العلمية وتكنولوجية، واللّغة العربية باعتباره مقرّر القراءة وهو محور مدوّنتنا، إذ يحتلّ مكانةً مركزية في المقرّر الدّراسي ككلّ، لقيمتة التّربوية التّعليمية التي يثروا بها من مفردات ومعلومات معجمية، ونحوية وصرفية ودلالية وتركيبية، وبيان فحواه ما هو آت.

ب– وصف المُدوّنة:

إنّ وصف المدونة التي هي مقرّر القراءة في الطّور الثّاني، يقتضي الأمر استفرادا بكلّ كتاب ونعكف عليه بوصف دقيق، بجمع كلّ من المرحلة الأولى والمرحلة الثّانية التي ينبي عليها هذا المقرّر في الطّور المقترح، بيانها على النّحو التّالي:

- **كتاب اللّغة العربية:**

✓ **السنّة الرّابعة:**

هذا الكتاب يضمّ ثلاثين نصّا منوّعة الحقول، فمنها ما هو سرد قصصي يتغايا قضايا تربوية تعليمية، يُراد بها زرع في المتمدرس بعض القيّم الفضيلة والحثّ على العمل

الصّالح والدّعوة إلى التآلف، وبعض التّراجم عن بعض أعلام الجزائر أو أشكال أخرى تتحدّث عن المخترعات؛ نحو التّلفاز، وغيرها.

يعقب كلّ نصّ تمارين تقييمية على شكل أسئلة جوابها في النّص، تتخلّلها معالجة لقضايا دلالية ومعجمية؛ نحو اختيار مجموعة من كلمات والمطالبة بشرحها، أو وضعها في حقل دلالي، أو البحث عن مرادفها وضدّها، وكذا المطالبة بربط الكلمات الملائمة لأخواتها، ثمّ نجد بعض النّصوص محور الدّراسة لتعليم مسائل نحوية؛ نحو الأفعال من حيث زمنها، والجمل بنوعيها الاسمي والفعلي، والفعل لزوما وتعدّيا، والأفعال النّاقصة؛ نحو: كان وأخواتها، والحروف نحو: إنّ وأخواتها، والبناء والإعراب، والفعل وهيئة الهمزة في كلّ الحالات؛ على الحروف، وعلى النّبر، والسّطر، ونظيرتها الموصولة. ثمّ المجرد والمزيد، والجمع بنوعيه السّالم والمؤنث...وقضايا صرفية؛ نحو: تصريف الأفعال مع كلّ الضّمائر، والفعل المعتلّ، والمصدر من الثّلاثي ومن المزيد، ودروس إملائية؛ نحو: التّاء المربوطة والمفتوحة وكيفية كتابتها.

كما تزخر هذه النّصوص بكلّ أشكال المادّة المعجمية من أفعال وأسماء وحروف، ومصطلحات، وألفاظ الحضارة وألفاظ تراثية...، إلى جانبها نجد نصوص أخرى توثيقة أو نماذج، ليقتدي بها التّلاميذ في عملٍ هم مُطالبون به، ومحفوظات شعرية تتمثّل في مقطوعات محدودة الأبيات تعالج مغزى معيّن هي نتاج أدب الأطفال، وما يلفت انتباهنا في هذا الكتاب المصادر المأخوذ منها هذه النّصوص، فأحيانا نجد النّص منسوباً إلى قائله دون المصدر، ومرّة مع المصدر دون توثيق كامل[1].

✓ **السّنة الخامسة:**

يضمّ مقرّر اللّغة العربية لسنّة الخامسة من التّعليم الابتدائي مجموعة من النّصوص المتنوّعة، تِعدادها ستة وعشرون نصّا، مدعومة بعشرة نصوص توثيقية، وعشرة مقطوعات شعرية تتفاوت عدد أبياتها، تتمثّل النّصوص الأساسية في قصص تختلف أغراضها التّربويّة، غالبا تأتي على ألسنة الحيوانات، لتحقق مغزى تعليمي أو أخلاقي أو توعوي، وأخرى تتعلّق

[1] يُنظر: كتابي في اللّغة العربية، السّنة الرّابعة.

بوصف لبلدنا وتقاليدها وجمال طبيعتها، أريد بها بث حبّ الوطن وتقريبها للنّشء، وأخرى تتحدث عن مواضيع علمية، ورصد لترجمة عَلَم من الأعلام، وكلّ نصّ تُشرح كلماته الصّعبة، وتّطرح أسئلة حوله.

هذه النّصوص تدور حولها دراسات مهمّة من النّاحية التّربوية ومفيدة من النّاحية المعجمية، تتمثّل باختيار كلمات من النّصوص ويُطالب التّلميذ بشرحها بناء على معلوماته السّابقة، أو استخدام طريقة الحقول الدّلالية، بانتقاء الكلمات التي تنتمي إلى حقل معيّن، فيطلب الرّبط بينها أو ترتيبها، وكذلك إثارة قضايا التّرادف والتّضادّ، بتعليم التّلميذ كيف يربط بين الكلمات بناءً عليها.

ثمّ على أساس النّصوص تُنسَج دروس نحوية مختلفة؛ نحو الجملة وأنواعها، ومن حيث دلالاتها وما يلحق بها، فتتحدث عن خبر (كان) وخبر (إنّ)، وأسماء الإشارة والموصولة، وما يتعلّق بالاستثناء، والمفعولات من مثل: المفعول المطلق، والمفعول معه، والمفعول فيه، ولأجله)، والأفعال الخمسة...، أمّا الصّرف؛ فنحو: الصّيغة من حيث المجرد والمزيدة، والفعل من حيث الصّحة والاعتلال وما يلحق بهما، وجمع التّكسير والنّسبة، وعلامات التّأنيث في الأسماء، وما يتّصل بالأسماء من أنواع تظهر في المدّ والقصر.كما يحتوي الكتاب على أشكال من المادّة المعجمية، أسماء وأفعال وحروف، وألفاظ حضارة، وبعض المصطلحات والألفاظ التّراثية[1].

ثانيا–التّخطيط الإجرائي:

" يُعدّ التّخطيط من أهمّ تقنيات تنظيم الوقت، إذ لامعنى لحياة من دون هدف، فمن لا يرى هدفه أمامه بوضوح يضيع في محاولات تنفيذ طلبات الآخرين، والتّخطيط يقوم على ثلاثة قواعد؛ تحديد الأهداف، وضع مخطّطات العمل، والتّخطيط اليومي"[2]، لذا استثماره في أيّ عملٍ أفيد في تسيير مراحل الإنجاز.

[1] ينظر: كتابي في اللّغة العربية، السّنة الخامسة، مجموعة من المؤلفين.

2 ينظر: مهارات تفعيل وتنظيم الوقت[مهارات تفعيل الوقت و تنظيمه]، كلير أوستن، تر: هبة المرعب قبلان، الدار العربية للعلوم، بيروت–لبنان، ط1، 1419هـ–1998م، ص43.

ولو أخذنا التّخطيط الذي سيق للمدوّنة محلّ الدّراسة التي هي مقرّر القراءة والمتمثلة في كتاب اللّغة العربية، وأسقطناه على الصّناعة التّأليفية الأكاديمية، فلاشكّ الأمر لا يسُرّ، ليس تألّيا، وإنّما حقيقة، والدّليل في ذلك ما يورد على الصّفحة بتِعداد الفريق الذي يصهر على العمل، فهو مكوّنٌ من أستاذ التّعليم العالي، وأستاذ مكلّف بالدّروس ومعلّمة، وثلاثة مصمّمين، وواحد معالج للصّور.

فهل يقتصر صناعة كتاب يمثّل مدوّنة معجمية في حدّ ذاته، موجّه لفئة تحتلّ موقعا حسّاسا في المجتمع ببضعة أشخاص، كما لا يوجد تكامل تخصّصي بينهم، فأين عالم الاجتماع وعالم النّفس والمنطق...، وكيف وزّعوا العمل وماهي الأهداف التي رسموها، وحجم الإنفاق، والفترة الزّمنية التي اكتمل فيها العمل، كلّ هذا في واد سحيق. لذا الأمر ينبغي أن يُعاد النّظر فيه، بأخذ أبعاد أخرى على أسس علمية تجعل من هذه المدوّنة قابلة للعمل من ناحية الصّناعة المعجمية.

- **التّخطيط المقترح لصناعة معجم مدرسي بناء على هذه المدوّنة:**

فبعدما أنهينا من إعطاء تصّورنا للمدوّنة المعجمية لمعجم الطّفل والكيفية التي توجد عليها من حيث فحواها حتّى تؤهل للإنجاز معجمي، يبقي النّطاق العملي الإجرائي، إذ ينبغي الشّروع بهيكلية تخطيطية لتفعيلها نموذجيا وفق الأسس الصّناعة المعجمية العصريّة، وهذا العمل يتطلّب قبل كلّ شيء الإجابة عن الأسئلة التّالية: ماهي الأهداف التي نتوخّاها من المدوّنة وماذا نريد لإنجاز معجم الطّفل المتمدرس؟ وما هو فريق العمل الذي يَنهض به، وكيف يوزّع مخطط العمل؟ و كم الكّلفة ومن يتحمّل مصاريفها حتّى يقدّم لمستعمليه؟ وما هو فريق العمل المقتدر عليه؟ وما هي المدّة الزّمنية التي يستغرقها؟

لذا، علينا أن نعلم أنّ الصّناعة المعجمية الموجهة لطفل المتمدرس، ليس بالسّهل الممتنع بل تحتاج نظاما تكامليا، ينسجم مع مقولة مفادها" أنّ 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 مواده، 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].

فها نحن أولاء أمام عمل معجميّ يترصّد مدوّنة يقتضي جماعةً، تبدأ عملها بتحديد الأهداف المرجوّة، لتحقيق نتائج إيجابية، فتكون عبارة عن مجموعة من الأسئلة؛ 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؟"[2].
- هل ستحقّق الاكتفاء الذاتي المعرفي بدرجة نسبية، تروم تقليص العجز؟ وماذا يُراد به؟
- 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 الجرائد أو ما يدور في القنوات؟

ولاشكّ أنّ معجم الطّفل المتمدرس يتركزّ الهدف من إنجازه، تغطية جميع متطلبات المتمدرس في دراسته وفي مطالعاته، وما يجري حوله في محيطه حتّى يفقه روح العصر وحوادثه.

أمّا الرّكيزة في الإنجاز فهم 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، لكونهم أهل الضّبط اللّغوي والتّصويب والتّعديل، واجتماعيين الذين يفقهون طبيعة المجتمع ومستوياته والسّبل الكفيلة في توطيد

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

2 مهارات تفعيل وتنظيم الوقت، كلير أوستن، ص76.

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.

وكذلك مُحنّكيين في الفلسفة والمنطق، لكونهم أهل اختصاص في إعداد التّعاريف الاصطلاحية و تقويمها بناءً على مستويات مختلفة، ثمّ فنيين في البرمجيات والإعلام الآلي حتّى نُعَصرن معجم المتمدرس، ومُتخصصين في الفنون والرّسوم التّشكيلية، ومحرّرين الأساسيّين منهم والمساعدين، وإداريين ومسيرين، وخبراء اقتصاديين...

حقّاً العمل، ليس يرغب إليه عالم اللّغة مهما بلغ مطالعاته، إذ لابدّ من توزّع الأدوار كلّ في اختصاصه، تخرج عن الإطار الفردي، بمعنى تُشكّل في منظومة إدارية تسير المهام وفق جدولة زمنيّة.

ويُعطينا **أحمد مختار عمر** توزيع للمهامّ، ممثّلاً في مخطّط عمل اتبعتها كلّ من أمريكا وأوربا في جميع الأعمال المعجميّة، ملخصةً في ما يأتي:

- "إدارة العمل و متابعته(ويتولّى ذلك مدير التّحرير).
- التّخطيط للعمل و وضع جدول زمني.
- جمع المادّة لقاعدة البيانات.
- إعداد تعريفات.
- تحرير المادّة وتوثيقها(مع إعداد خاص لكلّ عملية على حدة: نطق، هجاء، تصريف، تأصيل اشتقاقي...) و تحتها مستويات متعدّدة منها: رئيس التّحرير، مدير تحرير، محرّر، مساعد محرّر.
- تحليل الجمل والنّصوص. اختيار الأمثلة و الشّواهد.
- إعداد البرامج الأساسية.
- إدخال البيانات.
- التّصميم الفنّي

- إعداد المادّة الموسوعية و مراجعتها.
- مراجعة الطّباعة "[1] .

فكلّ واحد ينفرد بمهمّة على حسب تخصّصه، على أن تتمركز المهامّ في كلّيتها إلى رئيس التّحرير، "الذي يتحمّل المسئولية في إنتاج المعجم في الوقت المحدد، وبالميزانية المتّفق عليها، وهو الذي يختار مستشاري السّياسات، ويأخذ دورا رئيسيا في المناقشات لبلورة الاتّجاهات. وهو مسئول كذلك عن مستوى العمل، وعن مراجعة قدر من الموادّ بقدر ما يسمح له الوقت، ويمتدّ عمله ليشمل المتابعة الخارجية والدّاخلية معا"[2]، بمعنى أنّ معجم الطّفل المتمدرس تُخصّص له لجنة متعددة الاختصاصات، تحكمها نظام إداري يُسيّر أشغالها، يكون دائما " حريصا على المتابعة والمراجعة، إذ لابدّ من قياس التّقدم وفقها، فمن أخفق مثلا في إتمام مهمّته أولم يُحضرها في الوقت المخصّص، عليه أن يُقدّم تعليلات، لسير الحسن في الإنجاز، واستمراريّة الضّبط، وإذا كثُرت الشّوائب وخلل، أعيد النّظر في الاستراتيجية كلّها"[3].

فمخطط العمل الذي بين أيدينا يمّكننا من الفوائد التّالية:

- ✓ "تحويل الأهداف المثبطة إلى خطوات يمكن تحقيقها.
- ✓ تسّهل تطبيق الأفكار.
- ✓ تمكّننا من التّركيز على المهمّ و ليس الطارئ.
- ✓ تشكّل علامة نستطيع من خلالها تقييم تقدّمنا.
- ✓ تَساعنا على تفادي المشاكل"[4].

هذا في الإطار الشّكلي الافتراضي في توزيع المهامّ والفوائد التي نجنيها منه، إلاّ أنّ هناك أمراً ينهض عليه ما سبق، وأصعب منه في تحقيقه، هي الكُلفة ومن سيتكفل بها؟

---

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص72.

2 المصدر نفسه، ص73.

3 ينظر: أصول تصميم خطّة العمل، براين فيش، تر: مركز التّعريب و البرمجة،، الدّار العربية للعلوم، بيروت–لبنان، ط1، 1419هـ - 1999م،ص54.

4 مهارات تفعيل وتنظيم الوقت، كلير أوستن، ص47.

إنّ الكُلفة، كما يقول **أحمد مختار عمر**:" تختلف من تأليف إلى آخر، فالكتب العادية تأتي تكلفتها في الورق والطّباعة والتّجليد، لكن تَكلُفة المعاجم الحقيقة تأتي من الإعداد والإنتاج، وطول المدّة اللاّزمة لذلك، كما تأتي من مكافآت فريق العمل، وحتّى في عصر الحواسيب، فإنّ ما يحتاجه إعداد المعجم من أنظمة التّحليل، وبرمجة حاسوبية، ومعالجة للمعلومات...كلّ هذا يزيد في تكلفة المنتج و يجعله فوق قدرة الكثير"[1]، بمعني أنّ التّكلفة تتطلّب فقه في الجانب الاقتصادي لتجنّب قدر ممكن من التّكاليف.

لذا يتطلّب الأمر تحليل الكُلفة والأرباح بطريقة عقلانية، فلا نُقبل على هذا المشروع بدون دراسة مُعمقة تُسند إلى أهل الاختصاص، ليتمّ الوصول إلى المراد، بأقلّ التّكاليف، ويكون الأمر بتحقيق الأسئلة الآتية:

- ✓ "ماهي الأرباح الملموسة التي تنتج عن هذا المشروع؟.
- ✓ ماهي الأرباح غير الملموسة التي تنتج عنه؟.
- ✓ ماهي كلفة إتمام هذا المشروع؟
- ✓ هل تفوق الأرباح الكلفة"[2].

فعندما تنتهي من إعداد فواتير مضبوطة تُعطينا أرقاما للكُلفة التي نُنجز بها المعجم، وماذا سنجني من وراء المعجم، إن فائدة مادّية أو معنوية، نذهب إلى من سيتحمّلها، أهي دولا النّشر، أم مؤسسة رسمية، أو على نفقات مُحسنين، أم على نفقات فريق العمل؟ فالغالب تكون دور النّشر، أو بعض المؤسسات كالمجامع العربية مثلا، أو جامعات كبرى، وقلّما نجد مؤسسة رسمية أخذت عل عاتقها هذا نوع من المعجم الموجه إلى الأطفال، فنراها تكتفي بالكتب المقرّر الدّراسي فقط.

ومن جملة الخطوات التّأسيسية للإنجاز المدّة التي ستُستغرق في إتمامه، أهي سنة، أو سنتين، أو...؟ فهذه منوطة بنوعية العمل واجتهاد فريق العمل، فمثلا القاموس «الجديد للطّلاب» الذي قام به **ابن هادية** ومعاونوه قد استغرق من الوقت أكثر من عشرة سنوات،

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص67.

2 مهارات تفعيل و تنظيم الوقت، كلير أوستن، ص76.

لكون الجماعة التي عملت عليها أغلبهم موظفون، فكان العمل هامشي يقضونه في أوقات الفراغ أو في العُطل.

فإذا تمّ التّخطيط كما أسلفنا وعُمل على هذا المبدأ نكون قَطعنا أشواطا مرحلية تُنذر بنتائج إيجابية في الإنجاز المعجمي.

نستنتج من خلال ما قُلناه أنّ التخطيط لمعجم الطّفل المتمدرس، بناءً على المدوّنة التي بين أيدينا والمتمثّلة في مقرّر القراءة، يسير وفق خطى مرحلية، بداية قبل الإقدام عندما تستقرّ فكرته وميدانه أن تُحدّد الأهداف المسطّرة، لكي لا يُطلق من فراغ، وبعدها اقتراح الفريق أو المجموعة التي يُوكَل إليها الأمر في إنجازه وأنواع تخصّصاتهم، وكلّ له غاية في وروده، ثمّ توّزع المهامّ على الأعضاء، وبعد ذلك نبدأ بالدّراسة العلمية للأتعاب والتّكاليف وماذا سيُجنى من وراء العمل، ليس شرطا أن نُرجّح الجانب المادّي، على الرّغم أنّه الدّافع الأساسي لإنجاز مثل هذا النّوع من المعاجم، بل نولي أهمية للجوانب المعنويّة، ثمّ التّفكير النّاجع في تقليص الفاتورة قَدر الإمكان وتحديد المتحمّل لهذا على اختلاف الهدف، لننتهي إلى تحديد الفترة الزّمنية التّقريبية، دون تسرّع مخلّ ولا تعجّل مملّ، فينبغي أن لا يتعدّى الوقت المطلوب، وبهذا نضع اللّبنة الأولى القاعديّة للانطلاقة نحو قولبة معجم مدرسي للطّور الثّاني تُستوفى فيها كلّ الشّروط المعجمية.

ثالثا–اختيار الوحدات المعجمية:

إنّنا أمام مدوّنة معجمية تجمع كل ما يحتاجه إليه المتمدرس من خلال مقرّر قراءته، شاخصة في (كتاب اللّغة العربية)، تنوّعت موادّها بين أسماء وأفعال وحروف وألفاظ حضارةٍ وألفاظ تراثية، ومعرّب ودخيل، يعني أنّ المتمدرس له فكرة عنها فلا يتشاكل عليه الأمر في معجمه، الذي يأخذ بُعدا آخر في المعالجة، إذ ينطلق باختيار هذه المادّة من المدوّنة ويُوزّعها، ولكن كيف يتمّ هذا؟ والجواب باتباع الخطوات التّالية:

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 مخرجا بأن يرتب وفق حروفه الأصلية في المنهج الجذري، وأو مزيدا حسب المنهج النّطقي مع إثبات سياقاته المختلفة).

ج-اتّخاد 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].

فالأمر الأوّل يتمّ بجرد وإحصاء جميع الوحدات بكلّ أنواعها، وانتقاء التّقريبي للكلمات المؤهلة بأن تكون مدخلا في حرفها بحسب التّرتيب المقترح، ثمّ جمعُ ما يمكن أن يشكّل عائقا في التّفسير من كلمات تحمل أكثر من معنى، والثّالث يتعلّق بالحروف فوُجد لها مخرجٌ قديمٌ باستفرادها بمدخل، أمّا القاعدة الأخيرة والمتمثلة في إيجاد منهج مناسب للتّعامل مع الكلمات المركبة وتجمعات الكلمات التي لها وجود في المدوّنة، فقد وجدنا تباين في الآراء حولها، بين **أحمد مختار عمر** و**محمد رشاد الحمزاوي**، فكلّ منهما بثّ قولا في هذا الشّأن، واختيار الأفضل لحسم القضية، تقتضي أن نعرّج عليهما في جدول على أساس موازنة ثمّ ننتقي ما يناسب مُعجمنا المدرسي، بيانه على النّحو التّالي:

أحمد مختار عمر	محمد رشاد الحمزاوي
"تختلف المعاجم في اختيار 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.	"إنّ 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"[2]

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص86.

2 من قضايا المعجم العربي (قديما وحديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، ص ؟

أو تحت كلتا الكلمتين مع الرّبط بين الموقعين، وربما كان هذا الاتّجاه الأخير أفضلها، لأنّه أكثرها اطّرادا وقابلية للالتزام دون البحث عن أبرز الكلمتين ودون الالتزام بوضع التّعبير تحت كلمته الأولى دون أن يكون لها بروز مميّز"[1]	

نلاحظ من خلال قول **أحمد مختار عمر** طرحُه لكلّ الخيارات التي يمكن أن تكون عليها الوحدات المركّبة، وفي الأخير يُعطي الأفضلية لطريقة وضع الوحدة تحت الكلمة الأولى في كلتا اللّفظين المتّصلين تركيبا مع ربط بينهما إحالة، مع إعطاء حُجج الاختيار ذات الطّابع العلمي، بينما **محمد رشاد الحمزاوي** يكتفي ممّا أتى به **أحمد مختار عمر** بالتّرتيب على أساس الأبرز للمركبات، و التّرتيب على أساس مزجي كما فعل «المعجم الوسيط» للوحدات المعقّدة، بدون أن يَدخل في تفاصيل الاختيار.

أمّا المعجم المتمدرس في هذه القضية المنهجية وتضاربها، فينبغي أن ننأى به بمنهج أكثر سلالة، وهذا على حسب الغرض التّربوي، وأخاله أمامنا ممثلا في التّرتيب على أساس التّسلسل الحرفي للوحدات، سواءً المركبة أو المعقدة، وذلك للاعتبارات التّالية:

1-أنّ الطّفل المتمدرس، خاصّة في المرحلة الابتدائية ليس مهيّأ أو غير قادر على اقتفاء آثار كثرة الإحالة 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 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.

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص95.

2-الغرض التّربوي يَبرز قيمته في تلك السّلسلة الهجائيّة، التي مازالت تدور في خلد الطّفل المتمدرس لحداثة تعلّمها، كما تُعطيه فرصة التّمرن على سرعة وضع الحروف في مواقعها.

إذن، ترتيب الوحدات المركبة والمعقّدة في معجم المتمدرس في الطّور الثّاني حسب النّظام الهجائي التّسلسلي.

رابعا-تحديد التّرتيب المعجمي:

أ-مفهوم التّرتيب المعجمي:

" التّرتيب 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 التّرتيب الرّكنَ الأساسي في المعجم، فهو يحفظ وقت مستعمل المعجم ويضبط عملية الرّصد والتّسجيل، 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 الوضع"[2]، بمعنى الكيف التّنظيمي الذي يُرشد طالب المعجم إلى بُغيته.

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، مصحوبة بتقصير مدّة البحث. يندرج تحته نوعان من التّرتيب؛ ترتيب خارجي وترتيب داخلي؛ بيانهما ما هو آتٍ:

ب-التّرتيب الخارجي:

"التّرتيب الخارجي أو كما يسميّه **أحمد مختار عمر** التّرتيب الأكبر، فهو الطّريقة

1 أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م، ص64.

2 ينظر: المعجمية العربية المعاصرة، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص151.

العامّة التي ينظر واضع المعجم وفقها مداخل معجمه، بأنواعها الثّلاثة: البسيطة والمركبة والمعقّدة، ويكون حسب حروف الهجاء أو حسب المواضيع"[1].

"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"[2]، ويتوزّع مهامّه على مناهج عديدة، إليك بيانها.

1-مناهج التّرتيب المعجمي الخارجي:

" 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 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"[3].

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، ونختر لمعجمنا المنشود واحداً على ما رجح فائدة منهما.

1 أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص165.

2 المرجع نفسه، ص165.

3 المرجع نفسه، ص154.

- **المنهج الهجائي الجذري:**

"يُقسَم المعجم وفق هذا المنهج إلى ثمانية وعشرين بابا على عدد الحروف وعلى حسب التّسلسل المألوف، و يُخصّص 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.

ويُتابع 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..."[1]

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، تَضَارَبَ، أَضْرَبَ، مَضْرَبٌ، مُضاربة،...نجدها في باب(ض) من الأصل[ض ر ب]"[2].

والفائدة 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

1 الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص206.

2 ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص158.

واحد من المجرّد منها، فيكون ذلك وسيلة ممتازةٌ لإدراك المعنى الصّحيح للمادّة، بفهم تصاريفها المختلفة وملاحظة روحها، وصفاتها المميّزة، وميزة أخرى هي الاختصار"[1]، 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 وتنظيمها والمعلوم أنّ العمل المعجمي قائم على الإحصاء المنظّم للكلمات اللّغة وتدوينها، وبغير ذلك يظّل العمل المعجمي ناقصا"[2]. وهذه الخاصية ظلّت كثيرةً من المعاجم المدرسية وفية لها اقتداءً بالمعاجم العربية القديمة، نحو «المعجم الوجيز»، و«معجم الطلاب» **ليوسف فرحات** ...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"[3] 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"[4]. وهذا التّرتيب كان له وجود في

---

1 الفهرسة الهجائية والتّرتيب المعجمي، أحمد سليمان الأشقر، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1394هـ-1972م، ص55.

2 ينظر: اللّسانيات(المجال، والوظيفة، والمنهج)، سمير شريف استيتة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1425هـ-2005م، ص330.

3 الحصيلة اللّغويّة(أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، ص208.

4 ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص157.

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 لمعجمنا، ينبغي علينا أن نعرّج بموازنة بين الأقوال التي طُرحت بشأنه حتّى يكون هناك موضوعية في الاختيار الحسن لأحدهما، ولا نبخس حقّ الآخر والجدول التّالي يُبين نقاط الخلاف بينهما:

المنهج النّطقي الهجائي	المنهج الجذري الهجائي
1-يقول **ساطع الحصري**:" فوق كلّ شيء، كأنّها لا تريد أن تعترف بشيء من حقّ الاستقلال الكلمات المشتقّة...وتستمرّ على إدخال كلمة المصباح في مادّة الصّبح، فتتركها في معاجمنا ضائعة بين كلمات: الصَّباح، و الصّباحة، والصَّبوح، والصّبيحة، والاصطباح، والاستصباح..."[1]	4-يقول **عبد اللّه العلايلي(1914-1997م)**:"إنّ من شأن اتّباع هذا النّهج الإساءة إلى وجوه العربية و روحها، وذلك، لأنّ العربية كأخواتها السّامية قائمة على ترابط العُضوي، فكلّ جُنوح بها في دائرة تصريف الأفعال عن الاندراج تحت الجذر، يُؤدّي إلى التّفسخ الرؤية الشّمولية المترابطة للّغة"[1]
2- يحتج المساندين لهذا المنهج، بقولهم: " إنّه من السّهل على أيّ طالبٍ فوق المرحل الابتدائيّة أن يتعلّم بسائط أوزان المزيدات في درس بِضعة دروس و لكن، ليس من السّهل عليه أن يربط مثلا بين ارتفع، ورافع، ورفيع، ومرافعة، ورِفعة، ويُدرك الصّلة بينهما على تباعد المواقع"[1]	5-يقول أحدهم: " لو خُيّرت بين هذا التّبسيط الضّار وبين الحفاظ على طبيعة اللّغة وترابطها العُضوي، لاخترت بطبيعة الحال الثّاني منهما، فإنّي لا أقرّ بالتّبسيط يُمزّق أجزاء اللّغة ويفصم عُرى المادّة اللّغوية وما يتفرّع منهن"[1].
3-يقول 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	6-يقول **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 والميم» وهي المزيدات الأوائليّة، التي تلحق

يشاء، أيّ متعلّم، لاحاجة أن يسمي لذلك شيء من المعرفة، أكثر من حفظ الحروف العربية بالتّرتيب الألفبائي، 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"[1].	بالمشتقات والتّصاريف 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"[1].

ملاحظات:

1-نلاحظ القول الأوّل أنّ **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 المشتقاتوهو 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 للفئة الثّانية، وهي التي انتصرت للمنهج الجذري، بداية بمقولة **العلايلي**، نلاحظ أنّه رأى من غير 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 جذرية المدخل، 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.

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 فئةً دون فئة، بل تُستخدم توجيها لكلّ المستويات ومختلف المراحل، في حين الثّلة المدافعة عن المنّهج الجذري تقيّدت بالنّظرية التّوقيفية، التي تُشدّد على أنّ بقاء العربية مع بقاء الاحتفاظ بأصول الكلمات كأساس محوري تدور حوله كلّ المشتقات، وإلاّ نفصم عرى العربية ونشتّت لُحمتها.

فكلّ فريق أعطى حُججه سواء أكانت مقنعة أو غير مُقنعة، بقي لنا أن نأخذ واحداً منها لمعجمنا الموجه للفئة المتمدرسة في هذا الطّور، فلاشكّ أنّ المنهج الجذري الأصل في العربية واستخدامه قد يكون فرض عين على أهل اللّغة، لكن اختيارنا سينحاز إلى المنهج الهجائي النّطقي، و ذلك للأسباب التّالية:

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.

فهذا ليس إلغاءً للمنهج الجذري، وإنّما لابدّ أن نُؤسس له في مراحل لاحقة، بتهيئة الطّفل المتمدرس على معرفة أصول الكلمات وفروعها، لأنّه يكون أكثر نُضجا وتقبّلا من المراحل السّابقة.

ج-التّرتيب الدّاخلي:

"هو ترتيب المعلومات في المدخل الواحد، وهو 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]، وهذا التّرتيب يعالج المعلومات وفق طريقتين:

1-"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

1 يُنظر: أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص112.

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.

2-التّرتيب بالتّجنيس:

"فتعتبر[تُعدّ] الكلمة وحدة كلامية لها معانٍ مُختلفة مُستقلّة، فيورد لكلّ معنى مدخلا مُستقّلا، ويهدف هذا النّوع من التّرتيب إلى غايات تربويّة تاريخية حضاريّة، فضلا عن أنّه يُميّز بين المداخل البسيط 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"[1].

بمعنى أنّ التّرتيب بالاشتراك يأتي بمعنى من معان مختلفة للجذر الذي يُعاد تكراره ربطا بكلّ معنى على طرف والتّرتيب بالتّجنيس يُعاد تكرار النّفس الجذر بمدخل مُستقلّ مع معناه، باعتبار الجذر له مدلولٌ في سياق لغوي، نأخذ مثال من المدوّنة ونبيّن كيفية إثباته؛ فدونك شكله:

التّرتيب بالاشتراك	التّرتيب بالتّجنيس
"(جَرَى) الفرسُ و نحوهُ- جَرْياً: اندفع في السّير و-السّفينة و الشّمس والنّجوم: سارت، و-الماء ونحوُه جَرْياً و جَرَياناً: اندفع في انحدارٍ و استواءٍ ومرّ سريعاً"[1].	جَرَى): فعل لازم يُفيد الاندفاع والسُّرعة والمشي جرى الفرس جَرياً: اندفع في السّير. 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 والخِفَّة).

1 أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، ص183ص184.

	أ-جَرى إلى كذا: قصد و أسرع. ب-جرى له جَرياً: دام[1].

نلاحظ أنّ التّرتيب بالاشتراك يجمع كلّ المعاني حول أصل دلالي محوري بتسلسل من اللاّزم إلى المتعدّي، وهكذا إلى 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، يوضحه لنا **رشاد الحمزاوي** فيعطينا لمحة عن موازنة بين هذين التّرتبين، من حيث الايجابية والسّلبية، وفحواها مايلي:

✓ **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.

2-أنّ الأصل الدّلالي محوري موجود في كلّ السياقات دون أن يُكرَّر، فهو لا يظهر بوضوح في المعاني الثّانوية...

✓ **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، ومعابيره المختلفة"[1].

نستنتج من خلال هذا أنّ التّرتيب بالتّجنيس أوضح وأكثر وقعا في نفس المتعلّم في هذا الطّور، حيث يفضُّ التّداخل في مضمون معلومات المداخل بتنظيم تسلسلها المعنوي،

1 ينظر: من قضايا المعجم العربي(قديما وحديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م، ص163ص164.

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، وبما أنّ اخترنا لمعجمنا المنهج النّطقي ينبغي أن نعمل بما توصّل إليه **محمد رشاد الحمزاوي** من أحقيّة التّرتيب بالتّجنيس، ونتبعه في فصول الوحدات المعجمية لكن دون إسراف، 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"[1]، وبذلك نتحاشى الضّخامة، ونبتعد عن المحظور والأمر الثّاني الذي ينضاف إلى التّرتيب الدّاخلي، وله علاقة بالمنهج الهجائي النّطقي مايلي:

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 والتّوضيح.

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

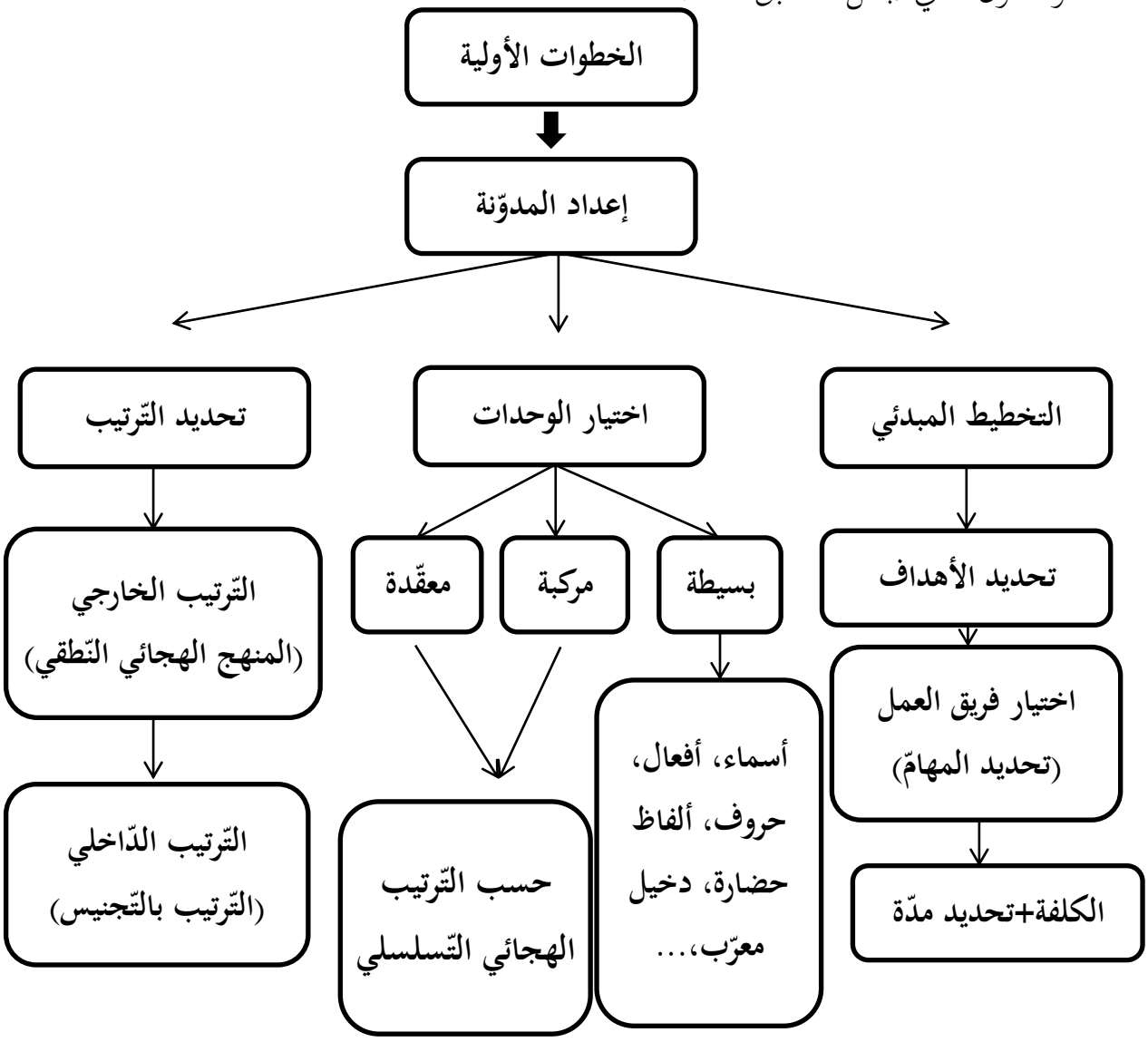
3-يُقدّم المهمّ على الأهمّ، فلا ينبغي أن يُقدّم ما ليس له أهمية على ما كان مُهمّاً"[2]

نستخلص من هذا المبحث مشروع إنجاز معجم موجه للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني، لابدّ أن تسبقها إجراءات مبدئية مجسدّة في تحديد المدوّنة النّموذجية، وهي محلّ الدّراسة، ثمّ ننتقل إلى التّخطيط الإجرائي المحكم، يسدّ الثّغرة في التّخطيط السّابق للمقرّر القراء، ويزيد عليه وفق الرّؤية المعجمية، بإعطاء للمدوّنة حقّها في الهيكلة، تتمثّل في رسم الأهداف وانتقاء فريق عملٍ متعدّد الاختصاصات، تتوزّع مهامُّها وفق ما تسري عليه الأسس المتعارف عليها في الصّناعة المعجمية، ثمّ تحديد الكُلفة ومُحاولة إيجاد الحلول الأنجع

1 ينظر: اللّسانيات واللّغة العربية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال للنّشر، دار البيضاء-المغرب، ط1، 1986م، ص369.

2 اللّسانيات(المجال والوظيفة والمنهج)، سمير استيتة، ص331ص332.

في تقليصها، ثمّ التّواضع على الفترة الزّمنية التّقريبية لاستكمال العمل، دون عجلة تُخلّ بالعمل، بعد أن يتمّ التّخطيط نذهب إلى جرد الوحدات البسيطة والمركبة والمعقدة فنختار تقديرا لعدد مداخل الحرف الواحد، ثمّ نجد حلّا للتّرتيب الذي يفصل في المركب من الألفاظ والمعقد، وهو النّظام الهجائي التّسلسلي للوحدات، ثمّ نحدد التّرتيب الأنسب، سواء الدّاخلي أو الخارجي، فرجحت الكفة للمنهج النّطقي الهجائي والتّرتيب بالتّجنيس، لصلتهم الوثيقة بالغرض التّربوي، فحتمية استعمالها لا مناص منها، خصوصا في المرحلة الابتدائيّة، والجدول التّالي يُجمل ما سبق خلاصةً:



- **المبحث الثّاني: طرق شرح المعنى وتفسيره:**

أوّلا–طرق الشّرح في المدوّنة:

تتخلّل المدّونة المعجمية محلّ الدّراسة، كثرة الشّروح بداية بشرح ما غمُض من الألفاظ في النّصوص، أو في شكل تدريبات على شرح من قبيل الشّرح بكلمة أو بكلمتين أو أكثر أو تعريفات بسيطة، نضرب لهذا مثلا؛ نحو: "واظب: استمرّ، غائرتين: داخلتين في وجهه، ضامر: غير سمين، إفراطه في الأكل: يأكل كثيرا"[1]، وكذلك: " مروحيّة هوائيّة: ألواح طويلة يُحرّكها الرّيح حركة دائريّة، الوباء: المرض الخطير الذي ينتشر بسرعة، قوّة مغناطيسية: قوّة تجذبُ الأشياء إليها"[2]، وغيرها من طرق التّفسير التي تمتّ بصلة وثيقة للعمل المعجمي.

فقد أصابت صُلب إجلاء المعنى في مجملها، أمّا عملنا في المعجم هو زيادة التّأصيل على ما ورد من إيجابيات الشّرح في المدوّنة فنبني عليها ونوسع من دائرتها مع التّأصيل لها، إذ ما ورد في المدوّنة لم يُعمَّم على كلّ الألفاظ، بل اقتصر على بعضها، لكونها عمل جاء لهدف تربوي في إطاره الدّراسي، والمعجم المدرسي حامل لهذا الهدف بطريقة مختلفة تُقام عليها، هذا من حيث طرق الشّرح الأساسية.

أمّا طرق الشّرح المساعدة فالمدوّنة في حدّ ذاتها مجموعة من الشّواهد، إن توضيحية، وإن صورية؛ فالشّواهد التّوضيحية فهي الجمل المشكلة للنّصوص بسياقات متنوّعة، فمنها ما يتحدّث عن قصّة على لسان حيوان تهدف تحقيق مُبتغى تربوي؛ نحو: " «سرّ خولة»"[3]، " «العمل الطّيب يعمل العجائب»"[4]، "«رحلة عُصفورين»"[5]، وهناك ترجمات لأعلام أو نصّ توثيقي أو نصوص تحمل طابع موسوعي؛ نحو: " «كريستوف كولومبوس مُكتَشِف أمريكا»"[6]، و" «مع ابن بطوطة في رِحلته إلى الحجّ»"[7].

1 كتابي في اللّغة العربية، السّنة الرّابعة، ص73.
2 كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، ص127.
3 كتابي في اللّغة العربية، السّنة الرّابعة، ص10.
4 المصدر نفسه، ص18.
5 المصدر نفسه، ص46.
6 كتابي في اللّغة العربية، السّنة الخامسة، ص172.
7 المصدر نفسه، ص176.

تصحبها بعض المقطوعات الشّعرية تُقدّم كمحفوظات، ذات أساليب بسيطة ملائمة للمتمدرس في هذا الطّور؛ نحو: "«الغدير الطّموح» **لإيليا أبو ماضي**، « الماء سرّ الحياة» **لمحمد الأخضر السّائحي**"[1].

أو بعض الحِكم في بعض الأحيان تأتي في سياق النّصوص، أمّا الشّواهد الصّورية، فقد أُثبِت في المدوّنة كثير من الصّور الملوّنة التي استعملت للدّلالة على نوعية الموضوع التي يتحدّث عنه النّص، فمثلا نص وُسِم بـ« قصّة الحيتان الثّلاثة»[2] **لحنين وود**، وُضِع له صورة لثلاثة حيتان وهم في بحر متجمّد، وغيرها من الصّور الإشارية على نوعية مواضيعها.

أمّا معجمنا فلا شكّ أنّه سيترك شق للشّواهد وبكثرة التي استعملت في المقرّر، لتقريب الفهم للمتمدرس، حتّى يشعر بالأنس عندما يُقلِّب صفحاته، لكن لا نقتصر عليها، بل نضيف إليها ما هو داني من شواهد من واقع المتمدرس ويُحفزه بالإقبال على البحث، نحو القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وبعض الأشعار إلى جانب أشعار المقرّر، ربما تُنتقى من المرحلة التّالية له، وأمثال وبعض المسكوكات خفيفة الحفظ والأخذ.

وفيما يخصّ الشّواهد الصّورية فهي بعيدة عن العمل المعجمي، قد تفيد الفهم على النّص، بيد الصّور في المعجم لها قوانينها وتوظيفها، تُقرن بالأشياء والموجودات والأدوات، تقابل وحدة معجمية مُعبَّر عنها، إذاً الشّاهد الصّوري هو شيء خاص بالمعجم المدرسي بقدر المسموح به في الصّناعة المعجمية، وبعد الحديث عن طرق التّفسير في المدوّنة نذهب إلى تحديد دلالتها وشروطها مع الأمثلة التي سيُلجأ إليها في معجم المتمدرس، مُستأنسين بالمعاجم المدرسية الحديثة، بتلافي أخطاءها والعمل بمحاسنها.

ثانيا–طرق الشّرح الأساسية:

" من جملة ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في صناعة المعاجم، وخاصّة معاجم الطّلاب، سهولة ودقّة تعريف الكلمات وبساطة شرحها واستيفاء الشّرح، لكي يستطيع النّاشئ أو القارئ عامّة إدراك مدلولاتها من غير عناءٍ أو الوقوع في اللّبس أو الاضطراب. إلاّ

1 كتابي في اللّغة العربية، السّنة الخامسة، ص75.

2 المصدر نفسه، ص64.

أنّ كثيرا من المعاجم العربية...تعرّف الكلمات في بعض المعاجم أحيانا تعريفا مبتورا غير كامل، أو تفسّر بكلمات أخرى أكثر إبهاماً، ممّا يجعل التّفسير نفسه بحاجة لشرح" [1]، ممّا يتطلّب أن ننتقي لمعجمنا معايير للشّرح تتلافى ما يوجد من هنّات في المعاجم الحديثة قَدَر الإمكان، وتُقرّب الفهم إلى الطّفل المتمدرس.

أ-الشّرح بالتّعريف:

"التّعريف هو في حقيقة أمره قائم على الوصول إلى معنى الشيء مُبهم أو غير معروف، ومعناه توضيح مفهوم اللّفظ، أو توضيح معنى شيء مُبهم، حتّى يُصبح في ذهن من يجهله"[2]، إذ نستطيع من خلاله أن نرى ماهية اللّفظ أو المصطلح بصورة قريبة، كما يعرّفه **محمد الشريف الجرجاني**؛ بقوله: "هو عبارة عن ذكر الشّيء يستلزم معرفته معرفة شيء آخر"[3] وتكمن أهميته بأنّه يُقدّم القاعدة الصّلبة، والأساس المتين للتّواصل الجيّد، ويُحقق الفهم والإفهام، وتعريف المصطلحات المتخصّصة والجديدة وغير مألوفة، ويبني أرضية مُشتركة للحوار والمناقشة، ويجعل عملية التّواصل أيسر وأسهل"[4].

1-شروطه:

يورد **أحمد مختار عمر** مجموعة من الشّروط للتّعريف الجيّد؛ هي على النّحو التّالي:

- ✓ الاختصار و الايجاز، فإنّ الرّغبة في توفير الحيز أدى إلى ظهور الحكمة «كن موجزا» وعلى هذا فإنّ تعريفات المعجم ينبغي ألاّ تُبدّد الكلمات ولا تستخدم في الشّرح ما يُمكن الاستغناء عنه، إنّ فنّ التّعريف لا يعتمد فقط على القدرة على التّحليل والفهم، ولكن

1 المعاجم اللّغوية العربية، أحمد محمد معتوق، دار النّهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1428هـ-2008م، ص185.

2 المنطق الصّوري(التّصورات-التّصديقات)، يوسف محمود، دار الحكمة، الدوحة، ط1، 1414هـ، 1994م، ص66.

3 التّعريفات، محمد شريف الجرجاني، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م، ص24.

4 قضية التّعريف في الدّراسات المصطلحية الحديثة(ندوات ومحاضرات)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة، مصلحة النّشر الطّبع والنّشر بالكلية، ط1، 1998م، ص43.

كذلك القدرة على شرح المعاني بإحكام، مع براعة في الايجاز، إنّ كلّ تعريف يجب أن يقول أكثر ما يمكن بأقلّ عدد من الكلمات.

- ✓ السّهولة والوضوح، فلا يُفسَّر اللّفظ بلفظ غامض، ولا يُعرّف بما لا يُعرَف به. ولذا لا يصحّ أن يُقال في تعريف القَدم إنّه وحدة لقياس الطّول...
- ✓ تجنّب الدّور:، كقول المعاجم القديمة: حَسُب: صار حسيباً؛ إذ لا يجوز أن تدخل الكلمة المعرّفة ولا مُشتقات منها في التّعريف إلاّ كان المدخل مُركَّباً، وقُصِد به المعنى الجديد الذي اكتسبه بالتّركيب، كأن يُقال في شرح المركّب: «طالب التّربية» إنّه الطّالب الذي يُعَدُّ تربويا ليعمل مُدَرِسا.
- ✓ تجنّب الإحالة إلى المجهول، أو إلى شيء لم يُعرَّف في مكانه، كقول **الفيروز آبادي** في مادّة ضرس: الضّرس السنّ ثمّ قوله في مادّة سنن: السنّ: الضّرس.
- ✓ مراعاة النّوع الكلامي للكلمة المعرَّفة، فتعريف الاسم يجب أن يبدأ باسم، والوصف بوصف، وهكذا.
- ✓ ينبغي في تفسير الأسماء المادّية أن يُشار إلى الشّكل الخارجي، والوظيفة، والخصائص المميّزة التي يعتبرها معظم المتكلّمين خصائص أساسية، وعلى هذا فإنّ المرآة ينبغي أن تُعَرَّف بما يجمع هذه الثّلاثة، كأن يُقال: «سطح أملس مصقول(كالزّجاج) يعرض صورة الشيء عن طريق الانعكاس».
- ✓ أن يكون التّعريف جامعا شاملاً لكلّ أفراد المعرّف، ومانعا دالا على المعرّف وحده"[1] .

نلاحظ من هذه الشّروط التّقنية العصرية في إحكام التّعريف المعجمي حتّى يؤدي وظيفته التّربوية على أكمل وجه، وهي مفيدة بإحلالها في قاموس الطّفل المتمدرس، فبالإيجاز والاختصار نستطيع أن نصل إلى حاجة المتمدرس، لأنّها تُراعي مستواه الاستيعابي وقدرته على الأخذ، بعيدا عن الاكتظاظ المخلّ الذي حتّى وإن كان ذا فائدة فإنّ المتمدرس يضيع في غوره ثانيها السّهولة والوضوح التي يبغيها الصّغير والكبير.

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختا عمر، ص122-ص125.

إذ تنسجم مع مستويات المادّة بدعامة تفصيلية، والفائدة الثّالثة الابتعاد عن الدّور الذي يُبقي المادّة في غَمرة الإبهام، ثمّ الإحالات الطّانبة في المعاجم القديمة، فعلينا أن نتحرّز منها قَدر المستطاع فلا نُبعِد نَقص ونستدعي مِثلَه، وكذلك المزية في هذا التّسلسل من الفوائد نعرّف نوع الشّيء مع ما هو مُشابهه، فالفعل يشرح الفعل والاسم مع الاسم وهكذا دواليك، وأخيرا التّفصيلية في التّعريف، خاصّة في مُسميات الأدوات والأغراض والآلات بذكر الوظيفة والشّكل، والخصائص التي تُميّزه عن غيره، فلا نقول الجَرّار: هو المحراث، ونتركه هكذا على علّته، مع أخذ بعين الاعتبار الكمُّ العددي للكلمات الشّارحة، لنصل إلى تعريف معجمي جامع مانع لكن لا نستطيع أن نستفيد من هذه الفوائد في معجمنا هكذا مجرّدة، ما لم نعقد موازنات بين بعض المعاجم المدرسية، على أساس هذه الشّروط وننظر ما مدى إلمامها بهذه الشروط، لتفاديها.

❖ **الجدول الأوّل:**

«مجاني المُصوّر» لجوزيف إلياس	«الرائد الصّغير» لجبران مسعود
-"المِكنسة: (ج) مكانس أداة تُكنَس بها الأرض أوغيرها. كنست أمّي الغُرَف بالمِكنَسة" [1]	-" المِكنَسة. آلة الكّنس، ج مكانس" [1].
-المِكواة: (ج مكاوي): أداة لكي الملابس وإزالة تجاعيدها. كانت جدّتي تكوي الثّياب بالمِكواة" [1].	-" المِكواة: ج مكاوٍ. 1-حديدة يُكوى بها البدن. 2-حديدة تُملَّس بها الثّياب" [1].

الملاحظ من الجدول تباين التّعريفين، فالتّعريف الأوّل (للمِكنسة) أعطانا نوعها ووظائفها، بالإطلاق دون أن يصف خصائصها المميّزة، أمّا مقابلها في «الرّائد الصّغير»، اكتفى كذلك بنوعها ووظيفتها، لكن ليس بالدّقة المطلوبة، فبموازنة بينهما نستنتج أنّ «المجاني المصوّر» أعطى تعريفا يدنو من الماهية، عكس «الرّائد» الذي بقى على النّمط القديم في هذه المادّة، مع أنّ كليهما لم يتطرّقا إلى الخصائص التي تميّز الأداة.

❖ **الجدول الثّاني:**

«معجم الطّلاب» ليوسف شكري فرحات	«القاموس المدرسي» دار الشّمال
-"البكرة: أداة مُستديرة فيها حِزٌّ يمرّ عليه حبل لرفع الأثقال، والجمع بَكَر وبَكَرات"[1].	-"البكرة(ج بكرات): آلة مستديرة في وسطها مِحور تدور عليه"[1].
-"النّارجيلة: آلة يُدخن بها التّنباك"[1].	-"النّارجيلة: آلة يُدخن بها التنبك، الأركيلة"[1].

نلاحظ من الجدول الثّاني مايلي:

1-أن المثال الأوّل في «معجم الطّلاب» أثبت نوع المادّة وشكلها أي خصائصها المميزة، والوظيفة التي تؤدّيها، بهذا أصاب الشّمول وحقّق الشّرط، مقابل ما هو موجود في «قاموس المدرسي»، الذي أعطى نوعها وشكلها، بدون الوظيفة التي تقوم بها، إلاّ أنّ الخلاف كذلك يكمن في أنّ الأول لم يُثبت المحور التي تدور عليه، في حين الثّاني أثبته، فكلاهما كان أقرب للفهم، واستثمار ما اتّفقا فيه واختلفا، نبلور تعريفا جامعا، كأن نقول: البكرة هي أداة مُستديرة فيها حزّ يمرّ عليه حبل، ومِحور تدور عليه، تُستعمل لرفع الأثقال ونحوه.

2-المثال الثّاني؛ اتّفق المثالان في تحديد المادّة، مع إضافة أثبتها «القاموس المدرسي»، وهي (الأركيلة)، ما يهمّنا هنا هو الشّرح بشيء أصعب من المدخل، فمن أين للطّفل أن يعرف (التّنباك) و (الأركيلة)، زيادة على ذلك المادّة المعجمية بحد ذاته ما الفائدة من ذكرها، فيما يحتاج إليها الطّفل المتمدرس، إلاّ إذا كُنّا نريد منه التّدخين فهذه مسألة أخرى، نكون قد أسقطنا المستويات القيمية التي أُخترع المعجم من أجلها. والشّاهد أنّ التّعريف جاء مُخــلاً لأحد شروطه.

فهذه بعض الشّواهد الحيّة التي جاءت لتلبي الحاجات المدرسية للأطفال، فقد أصابت الكثير من الشّروط المطلوبة في التّعريف، ونقُصت في البعض الآخر، ونحن هنا لم نوردها انتقاصا لشأنها أو لأصحابها، وإنّما لنُكمّل مشوارها، في طريق سدّ الفجوات-إن وُجدت-، أو إثراء معجمنا المنشود بطرائق التّوفيقية التي تتلافى الهنّات، أي نجمع قَدَر ممكن من التّعاريف لهذه المادّة الموجود في تلك المعاجم المدرسية المختلفة، ونعرضها على المنهاج الدّراسي، ونقوم بتحرير تعريف جامع مانع للوحدات المعجمية.

2-أشكاله:

إنّ التّعريف يتوزّع عمله غبر أشكال مختلفة، تُسهم في مُجملها إلى إجلاء المعنى، وهي على النّحو التّالي:

- ✓ التعريف غير المنطقي أو التّعريف الاسمي.
- ✓ التّعريف بالسّياق.
- ✓ التّعريف المنطقي.

➢ **التّعريف الاسمي:**

"ومنهجه تعريف المدخل باسم مفرد، أو بجملة تبدأ باسم، لأنّ الحالة الاسمية تستعمل غالبا التّعريف بالاسم، فقلّما نجدها تستعمل الفعل لتعريف المداخل"[1]؛ وهذا التّعريف بدوره يتفرّع إلى عدّة عناصر؛ وبيانها كالتّالي:

- **التّعريف بأكثر من كلمة:**

" وهو أن تُشرح الوحدات المعجمية بجلمة تتعدّى الكلمة" تكون أكثر تفصيلاً لتبيان المعنى، إذ في الغالب تحتاج كلمة ثنائية أو ثلاثية لفظية حتّى تتّضح فهماً، ومن أمثلتها:

-"[الماحِل]:فا: الخصم المجادل"[2].

-"المحتد: 1-الأصل في النّسب. كريم المحتد"[3].

-"آبق: هو العبد الهارب من سيّده..."[4].

نلاحظ من خلال الأمثلة القيمة التّربوية التّعليمية التي تمنحنا إيّاها الجملة الشّارحة للكلمة، فلا نستطيع أن نُعرِّف مثلا الآبق بالهارب، فلابدّ من معرفة صفة هذا الهارب، وهذه الصّفة مُقيّدة بالعبد دون غيره، فلا شكّ إثبات مثلها في المعجم المتمدرس من الأمور المتفق عليها في الصّناعة المعجمية.

1 من قضايا المعجم العربي(قديما و حديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، ص165.

2 منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط18، مادّة(الماحل).

3 مجاني الطّلاب، دار المجاني، بيروت، ط5، 2001م، مادّة(حتد).

4 القاموس الجديد للطّلاب، هلي بن هادية ورفاقه، مادّة(آبق).

- **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" [1]ومن أمثلته؛

-" البائد: الهالك، الماضي..."[2].

-"البدين: السّمين، الجسيم، ج بُدُن..."[3].

-"الدّر: اللّؤلؤ"[4].

-"البُرء: الشفاء"[5].

نلاحظ من الأمثلة المذكورة أنّ الوحدة المعجمية تنوّعت مقابلاتها، إذ تُشرح بكلمة واحدة، وقد يكون لها أكثر من كلمة تقابلها، إذ تقربها معنى أو تتطابق. لكن هذا النّوع من التّعريف وجوده في المعجم لم يلق ترحيبا في العصر الحديث، إذ رأى البعض في ذلك إخلال بالغرض التّربوي، إذا اطّردت استعمالاتها في المعجم و خير حلّ ما طرحه **أحمد محمد معتوق** في نظرة توافقية، إذ يقول: "أنّ العربية غنية كما هو معروف بالمترادفات، وهذا الغنى لا يستدعي بطبيعة الحال المبالغة في اتّخادها في التّفسير، وتعريف الكلمة بكلّ ما يبدو أو يُعدّ مرادفا لها في المعنى دون قيد أو شرط، ووضع (رتل) من المترادفات و المتقاربات في المعنى أمام الكلمة المفسَّرة، تترك القارئ في ما يُشبه المتاهة أو الحيرة لا يعرف أيّهما أصلح للاستعمال أو تظهر له وكأنّها كلّها بمستوى واحد، من حيث المدلول والاستعمال،

1 ينظر: المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص173.

2 ينظر: الرّائد الصّغير، جبران مسعود، مادّة(البائد).

3 ينظر: المرجع نفسه، مادّة(بادين).

4 ينظر: المرجع نفسه، مادّة(الدُّر).

5 المرجع نفسه، مادّة(البُرء).

وهذا لا يستدعي أيضا طرح المترادفات وإهمالها كلّها، بدعوى عدم وجود للتّرادف بمعنى التّطابق أو أن التّرادف التّام مشكوك في أمره"[1].

ويختم قوله بنتيجة تحسم الموقف في التّفسير بالمرادف إذ يقول "أنّ التّفسير بالمرادف المطابق الشّائع للكلمة المفسرة، ليس فيه مُشاحة ولا في قَبوله 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 يكون المرادف أصعب من المدخل"[2].

إذن، المرادف له إجازة البقاء في المعجم بنوعيه التّام والمشابه، إذا راعى الشّرط السّالف الذّكر، بل من مميزات المعجم المعاصر أن يكون معيارا في استخدامه، ومعجمنا المنشود ليس بدعا من المعاجم الأخرى فحتّى هو له حظٌّ في استثماره في شرح المعنى، لكون هذه العلاقة لها طابع تعليمي، تمكّن الطّفل المتمدرس بفُسحة استعمالية تمنحه القدرة على التّعبير عن حاجاته المدرسية واليومية فضلا عن إنجازاته الفردية، فإذا غاب لفظ عوضه لفظ آخر وهكذا.

- **التّعريف بالمغاير أو بالضّدّ:**

"الضّدّ هو مصطلح منطقي قديم، يدلّ على تقابل صفتين مختلفتين، كلّ الاختلاف، تتعاقبان على موضوع واحد ولا تجتمعان كالسّواد والبياض"[3]، 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"[4].

1 المعاجم اللّغوية العربية، أحمد محمد معتوق، ص188.

2 المرجع نفسه ، ص189.

3 المعجم الفلسفي، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403هـ-1983م، ص109.

4 المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، مادّة(أبان).

-"(تحت) مقابل فوق، والنّسبة إليها تحتيٌّ وتحتانيٌّ"[1].

-"الجيّد من كلّ شيء: خلاف الرّديء (ج) جياد"[2].

نلاحظ 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 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"[3].

لكن الأمر فيه سَعَة، لكون بعض الأشياء تحتاج هذه الأضداد، إذ تُنشِط إعمال الفكر، فإذا سمع الطّفل الجُوع مباشر يتبادر إلى ذهنه أنّ الشيء يحتاج إلى الأكل، ولو واصلنا وقلنا: هو ضدّ الشبع، فأكيد سيتصوّر ماهيته بأنّه امتلاء البطن بالقَدَر المطلوب فتحصل الفائدة، لذا استخدام هذه الوسيلة ضرورية بدون تعميم، فينبغي أن نحدد بعض الأشياء الشائعة القاصية عن التّعقيد، حتّى نُشكِّل لنا منظومة دلالية معجمية عصرية، أخذت من كلّ الطّرق المتعارف عليها في الشّرح بحظّ، وبالتّالي أثرينا معجمنا المدرسي المنشود.

➢ **التّعريف 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 وحقيقته، أو ذكر ما

1 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(تحت).

2 المرجع نفسه، مادّة(جاد).

3المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص175ص176.

يميّزه عن بعض ما عداه"[1]، كأن يُقال: "الأُنْبوب ج أنابيب...2-جسم أسطواني أجوف من معدِن وسواه يُستعمل مجازاً للسّوائل: «أُنبُوبُ الماء»؛ «أُنبوبُ النّفط»..."[2]، بمعنى يذكر نوعه وشكله ووظيفته، وسياقاته التي يرد فيه، حتّى لا يترك فجوةً غموض.

ب-الشّرح بالسّياق:

"هو الدّور التي تؤديه الكلمة أو الوظيفة التي تُستعمل بها في تراكيب مختلفة، يختلف من موقع إلى آخر، لأنّ معظم الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلاّ بملاحظة الوحدات المجاورة لها، ويتفرّع المنهج السّياقي إلى أربع أنواع، السّياق اللّغوي والسّياق المقام أو الحال، والسّياق العاطفي، والسّياق الثّقافي"[3]، لكن ما يُكثر استعماله في المعجم في عمومه، وما نحتاج إليه في المعجم المدرسي، يقتصر على اثنين، بيانهما كالتّالي:

- ✓ السّياق اللّغوي: من أمثلته: "حرَّف تحريفاً 1-الشّيء: جعل له حرفا، 2-أماله، 3-الكلامَ: صرفه عن معناه، 4-القلمَ: قَطّه مُحرَّفاً"[4].
- ✓ السّياق الثّقافي: التّعايش 1-مص، 2-في الاصطلاح السّياسي: العيش المشترك بين الأقوام يختلفون ديناً أو مذهبا؛ أو بين دُول ذات مبادئ وأنظمة سياسية مُتباينة"[5]، بمعنى هناك كلمات لها ورود في اللّغة باستعمال عادي، لكن عندما تسُتعمل في حقل ما تنحو نهجه النّظري.

فهذان النّوعان ورودهما ضروري في معجم المتمدرس، حتّى يقف المتمدرس على قدر ممكن من المعاني التي تُلحق بالوحدات في مواقع مختلفة، خاصّة السّياق اللّغوي الذي خلّص الوحدات المعجمية من رَتابة "الانتقال من معجم إلى معجم في سيرورة جافة، فأخرجها إلى

1 المنطق الصّوري، يوسف محمود، ص68.

2 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(نب).

3 ينظر: علم الدّلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص68ص69.

4 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(حرف).

5 المرجع نفسه، مادّة(عيش).

الواقع الحيّ الاستعمالي"[1]، والسّياق الثّقافي الذي وضع كلّ معنى في حقله المعرفي بالدّقة المطلوبة، والأهمية تكمن في حسن تصنيف الإدراكات المعرفية للمتمدرس.

ثالثا–وسائل الشّرح المُساعدة:

"ونقصد بالوسائل مجموعة الأدوات اللّغوية وغير اللّغوية التي يُيسر توظيفها تحديد معنى المدخل، سواء أكانت لفظا أو عينا"[2]، لأنّ المعنى لا يُكتفي لتحديده وإجلاءه بصفة شاملة على الوسائل الأساسية، بل يحتاج إلى مساندة تعليمية من بعض الوسائل الثّانوية أو المساعدة، نتناولها بالتّفصيل على النّحو التّالي:

أ– الشّواهد التّوضيحية:

" إنّ الشّاهد التّوضيحي هو أيّة عبارة أو جملة أو بيت شعري أو مثل سائر، يُقصد منه توضيح استعمال الكلمة التي تعرّفها في المعجم"[3]. وحتّى يكون الشّاهد أكثر ملائمة ويلقى قَبولا، لابدّ أن يتميّز بعدّة صفات يُحصيها لنا **أحمد محمد معتوق** على النّحو التّالي:

- ✓ 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.
- ✓ 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 ويتلقّنها بيُسر.
- ✓ 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

---

1 صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص133.

2 المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص190.

3 علم اللّغة والمعجمية، علي القاسمي، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، ط2، 1411هـ-1991م، ص137..

العقلي المعرفي؛ ليتمكّن هذا الدّارس أو هذا القارئ من استيعاب هذا المضمون ومن التّفاعل معة، 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].

نلاحظ من الصّفات المنتقاة للشّواهد المؤهلة لتكون وسيلةً تُخلّص المعنى من الغموض، نوزّعها عبر خطّة تضارسية متنوّعة المناخ، محصورةً بين إصابة المعنى بدقة حتّى لا تضلّل القارئ محدودة الشّكل، بدون تطويل يهدم أكثر من رصّ الفهم لدى المتمدرس، كما تحمل صفاءً لفظيا مجسدا بلغة فصحى، يُضفى معلومات جديدة تزد من النّمو المعرفي للمتمدرس، والشّيء الأكثر أهمية أن يكون في إطار اهتمام الدّارس(أو المتمدرس)، في ما يعيشه خلال المراحل الدّراسية ومجسما للبيئة المحيطة به أو واقعه، وهي النّقطة التي لازمتنا خلال فصول بحثنا، وطرقناه أكثر من مرّة.

لذا ينبغي أن نُجنّد كلّ الامكانيات ونعيد النّظر في كثير من الشّواهد التي لا يستطيع

---

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.

المتمدرس أن يعيها في مراحل الدّراسية الأولى، فكيف لنا أن نستشهد بمطلع قصيدة طللية معقدة التّراكيب ونقدّمها للمتمدرس، إنّ ما استعمله امرؤ القيس زمنا كان بلغة البيئة التي تفهم ما يقوله وجاء العلماء المعاجم القدماء فأثبتوا للألفاظ شواهد تقيّد العصر التي وُلدت فيه، إذ ما هو متواضع عليه في تلك الحقبة، واليوم نملك من الشّواهد ما هو لسان حال العصر بلغة فصيحة، أخذت من القديم والحديث في ظلّ القاعدة اللّغوية، فلما لا نثبته في المعجم المدرسي المنشود؟

1-أشكالها:

-القرآن الكريم:" كان للقرآن الكريم الأثر البالغ، في تدوين اللّغة العربية، وتأصيل مفرداتها، وقد أصبح بعد تلقته الأمّة بالقَبول، ورأت فيه إعجازا يتسامى عن صناعة البشر، بأساليبه الرّائعة وحكمته البديعة، ونسيجه المتفرّد، وأسلوبه المتماسك، ومُفرداته المعبّرة عن المعاني الجليلة في سهولة ويُسر"[1].وكان حاضرا ومازال في جميع الإنجازات المعجمية العربية، باستثناء بعض المعاجم الحديثة.

-الحديث النّبوي الشّريف: هو المصدر الثّاني في التّشريع، ممثلا بتلك الأقوال التي تركها لنا النبي صلّى اللّه عليه وسلّم، إمّا لفظ أو معنى، حيث لقي اهتماما من قبل علماء المعاجم القديمة خاصّة، فأعطوا له نصيبه في الاستشهاد، على الرّغم من التّلاطم في الكلام الذي دار حوله، بين مؤيّدٍ وبين رافض، ومعتدلٍ بينهما.

-الشّواهد الشّعريّة: "هي الوسائل الأولى التي قامت عليها معظم المعاجم التّراثية.. وهي مظهر من مظاهر التّعريف بالشّاهد، كما أنّها من جهة أخرى، تُترجم عاملا نفسيا واجتماعيا يتعلّق بالظاهرة اللّغوية المبحوث عنها"[2].

-الأمثال والحكم:" ونقصد بالمثل تلك القطعة النّثرية محدودة الألفاظ، تحمل في طياتها ثقافة أمّة وقِوام تاريخ، يمتاز بإصابة المعنى وإيجاز اللّفظ وحسن التّشبيه"[1]، أمّا الحكمة فهي عبارة عن جملة موزونة تحمل عِظة دينية أو أخلاقية وغيرها، فقد حفلت بها المعاجم العربية،

1 محاضرات في قضايا المعجم العربي وعلاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، ص62.

2 المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، ص193.

خاصّة القديمة.

-الأقوال: درجت على استعمالها المعاجم القّديمة، إذ كانت تُشير إليه بلفظة(يُقال)، التي تدلّ على مجهولية القائل الذي سُمع إليه لتدوين الشّاهد، وتُستعمل كذلك في المعاجم الحديثة، فيما يخصّ الاستعمال الشّائع لبعض الكلمات.

-**الأمثلة البسيطة:** وهي عبارة عن جمل تتفاوت في الطّول، قد تكن من لفظتين أو ثلاثة أو أكثر، تُستعمل طلبا للبساطة والإيضاح.

فهذه جملة من أشكال الشّواهد التي تستعمل في المعاجم، إن القديمة أو الحديثة، تتفاوت في أهميته بحسب المقام التي تؤدّيه، وبحسب مستوى إيصال المعنى.

إنّ المعاجم المدرسية الحديثة أثبت شواهد توضيحية متنوعة لتفسير معاني وحداتها المعجمية، لكن هل هذا التّنوّع أخذ بحظّه من حيث أهمية الإيراد القيمي؟ و هل أصابت هاته المعاجم الهدف بتحقيق صّفات الشّاهد التي طرحها **أحمد محمد معتوق؟** وهذا ما نريد أن نعرفه حتّى تتسنى لنا الفرصة أن نتلافى الهنّات في معجمنا المنشود-إن وُجدت بطبيعة الحال- وإن استوفت جميع المزايا فحسبنا منها اقتداءً، لذا نقصد بعضها موازنة في جدولين للإجابة على الأسئلة السّالفة الذّكر:

❖ **الجدول الأوّل: أشكال الشّواهد المُستعملة في المعاجم المدرسية الحديثة**

الشواهد	المعجم الوجيز	مجاني الطّلاب	مجاني المصوّر	القاموس المدرسي
القرآن الكريم	نعم	لا	لا	لا
الحيث النّبوي الشريف	نعم	لا	لا	لا
الأشعار	لا	لا	لا	لا
الأمثال	نعم	لا	لا	لا
أقوال	نعم	لا	نعم	لا
أمثلة توضيحية	لا	نعم	نعم	لا

1 المزهر في علوم اللّغة، جلال الدّين السّيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج1، ص74.

نلاحظ من الجدول إثبات «المعجم الوجيز» شواهداً متنوّعة، في صدارتها القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، والأمثال والأقوال ماعدا الأشعار والأمثلة التّوضيحية، أمّا المعاجم المدرسية التي بقيت، فلم تذكر شيئا من القرآن والحديث والأشعار والأمثلة، ولا ندري لماذا، أهي عندهم غير مقبولة الاستعمال ولا تفي بالغرض؟ أم لسبب هناك سببٌ آخر، بينما استخدمت بعض الأنواع من الشّواهد، حيث نجد «مجاني المصوّر» -كما هو أعلاه- لجأ إلى الأمثلة على شكل جمل طويلة للتّوضيح في جميع الوحدات التي أوردها خلا مداخل الحروف الفردية التي تُبدَأ بها المادّة؛ ومن أمثلته: "جاد(يجود) الشّيء جوداً و جودةً: حسُن وصار جيّداً. هطل المطرُ فجادت التّربة وباتت صالحةً للزّرع"[3]، كما أوضح المادّة بالأقوال في بعض الأحيان وكانت مُذيلَّة للأمثلة، أمّا «مجاني الطّلاب» فكان يلجأ من حين إلى آخر إلى مثال مكونٍ من لفظتين أو ثلاث على الأكثر، في الغالب توضيحا ولإثبات المعنى في سياقه؛ نحو: "...غَبَّر تغبيراً -أثار الغُبارَ: «غبّرت السّيارة في الشّارع»..."[4]، بقي «القاموس المدرسي» الذي صدر عن دار الشّمال بلبنان، لم يستعمل أيّ شاهد، و هذا يُقلّل من قيمته التّربوية والتّعليمية.

❖ الجدول الثّاني: ملائمة الشّاهد لتوضيح المعنى

«القاموس الجديد للطّلاب»	«منجد الطّلاب»
-"بُغاث: البُغاث: هو طائر بطيء الطّيران (ج) بُغثان، جاء في الأمثال: «إنّ البُغاث بأرضنا تَستَنسِر» يُضرب للذّليل إذا اعتزّ بعزيز"[1]. -"عفا يعفو عَفواً عنه، وله ذنبُه وعن ذنبه: صفح عنه وترك عقوبته، قال تعالى﴿فمن عفا وأَصلحَ فأجره على اللّه﴾.	-[البُغاث]: بتثليث الباء: طائر أصغر من الرّخم. ج بُغثان، يقولون: «إنّ البُغاث بأرضنا يَستَنسِر» أي جاوز"[2]. -[عفا يعفو عَفواً] عنه وله ذنبه، وعفا عن ذنبه: صفح، وترك عُقوبته-اللّه عنه: محا ذُنوبه —عن الشّيء: أمسك...".

1 القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(بُغاث).

2 منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، مادّة(بغث).

3 المجاني المصّور، جوزيف إلياس، مادّة(جاد).

4 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(غبر).

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]"	
بين: البين: هو الفرقة والبُعد. قال ابن زيدون: أَقُرطُبة الغرّاء هل فيك مَطمعُ وهل كَبِدُ حرّى لبَيْنِك تنفع."[2]	-"[البين]: الفُرقة، يُقال: «تقطّع بينهما»، ذات البين، النَّسَب، القرابة، العداوة، الفساد، يُقال: «سعى في إصلاح ذات بينهم» أي إصلاح أحوالهم"[3].

نلاحظ من الجدول مايلي:

✓ أثبت كلا المعجمين نفس الشّاهد وهو (المثل)، فالأوّل أثبته تصريحا والثّاني استعمله كقول، ممّا يُدخل المتمدرس في متاهة لتحديد نوعيته، أهو مثل أم قول أم مثال عادي، كما أنّ الأوّل حقيقة كان أكثر توضيح له بينما الثّاني اكتفى بـ(جاوز)، فلا ندري في أيّ المعاني نصنّفه، فقد يُسبب تشويشا على المتمدرس في هذه الحالة، فالاستشهاد بمثل جائز لما يحمله من قيم تربوية وتعليمية، مع الاستئناس بمثال توضيحي-إن أمكن- لزيادة تِبيانه.

✓ المثال الثّاني استدلّ على توضيح معانيه في «القاموس الجديد للطّلاب» بثلاثة شواهد؛ شاهدان من القرآن وبيت شعري، فقد أصاب إجمالاً في عدّة الجوانب، وأراه لم

1 القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه، مادّة(عفا).

2 المرجع نفسه، مادّة(بين).

3 منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بُستاني، مادّة(بان).

يُكمِل الفائدة في جانب آخر، والأخير لعلّة في البيت الشّعري وذلك لسببين؛ السّبب الأوّل ذكر اسم قائل البيت دون إعطاء الاسم الكامل، والثّاني صعوبة فهمه خاصّة لدى المتمدرس المبتدأ، لأنّ الوحدة المعجمية تُفهم من التّركيب الكلّي للبيت وليست وحدها، بينما «منجد الطّلاب» لم يورد أيَّ شاهد، ولو مثال، ربما رأى فيه حِلوةً لكن في الواقع قد أنقص 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.

✓ المثال الثالث دُعِّم 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 المستوى المتمدرس، فإذا وازناه بما أُثبت في «منجد الطّلاب» وجدنا-كما هو موضَّح في لجدول- أمثال توضيحيّة بسيطة تُهضم بسهولة من قبل المتمدرس.

إذن، الفائدة التي نخرج بها من هذه الموازنة، هي أنّنا عندما نستدلّ في معجمنا المنشود (بمثل) ينبغي أن نُحدّده بدقة مع شرح مُستوفي 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 جافة بدون مثال، بشرط أن يكون مفهوم، واضح 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، لاسيما في معجمنا المنشود الموجه للمرحلة الابتدائية.

ب-الشّواهد الصّورية :

"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 أت 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 المتمدرس، إذ يلتقط المعنى بدقة متناهية، فقد يفهم الوحدة المعجمية بشكل مجرّد مع تداخلها مع وحدة أخرى، فتكون الصّورة هي المِفصل الغموض.

وتكون الصُّوّرُ في المعجم على" شكل صُوّر 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 رسوم بيانية وخرائط ووسائل إيضاح صورية أخرى، ترفق بالتّوضيحات اللّفظية، لتعبّر عنها أو لتزيدها بينا وتُساعد على فهمها واستيعابها.

إنّ للشّواهد أثرا ملحوظا في ايصال 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 وتمييز هذه المعاني وتجسيدها وتعميق فهمها، أو تقريب المعقّد منها أو الملتبس الدّقيق...لأنّ خيال القارئ كثيرا 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"[2].

لكن اشترطوا لوضعها في المعجم عدّة شروط ساقها لنا **علي القاسمي** و خصّ 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.

---

1 سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، دمشق–حلبوني، ط1، 2007م، ص452.

2 المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص196.

-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 أجزاء الصّورة، بحيث توضع 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، لامحالة نكون قد أصابنا غرّة الهدف التّربوي، بوجه أو آخر، ومع كلّ إيجابيات التّعليمية التي تؤدّيها، ارتأى البعض بوضع حدود لها من حيث الاستعمال أو الكمّ والنّوع، فحسن ظاظا، رأى "عدم التجاء 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 نأتي 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:

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.

- ✓ 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، إذ ذلك للقارئ باستغلال اللّغة للابتزاز والكسب المادّين ويُحسّسه بنوع من الفضفاضية، ممّا يُعقد من نفسيته، فينصرف عن المعجم وعن استخدامه"[1].

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، لوكان 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"[2]، فهي ذات تأثيرات ودلالات سيكولوجية تفوق الحصر وهو ما يتجلّى في استخداماتها التّعبيرية، كمرايا عاكسة للمشاعر"[3]، 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 وعيشناه، وتأكّدنا بدور

1 المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص196ص197.

2 فلسفة الألوان، إياد محمد الصّقر، الأهلية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010م، ص7.

3 الواقعية اللّونية، صلاح عثمان، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2006م، ص21.

الصّور الملونة في نفوس الأطفال، لكن نراعي المحدودية، أي لا نوضّح كلّ معنى بصورة، وإنّما هو صعب المنال ومتشاكل الوضوح مع غيره وما 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 متشاكل 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**، «مجاني 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؛ نحو: «مجاني المصوّر» لجوزيف إلياس.

أمّا معجم المدرسي المنشود للمرحلة الابتدائية فنرى الجمع بينهما، أي استخدام الصّور في المواضع التي تتطلّب الألوان، والرّسم التّوضيحي في الأشياء هـــــــــتي في غنى عن اللّون، وهكذا نكون قد أصبنا المقصد باختيار توافقيّ.

ج–المعلومات النّحوية والصّرفية:

1–في المدوّنة المعجمية:

لاشكّ أنّ المدوّنة التي بين أيدينا في الطّور الثّاني دقّت عدّة قضايا مسيسة النّحو والصّرف، نهضت تطبيقا على مجموعة من النّصوص تتعلّق أساسا بالتّمييز بين أنواع الكلم، والفعل من حيث اللّزوم والتّعدّي، والبناء للمعلوم وللمجهول، والفاعل والمفعول وأسمائهما وغيرها ومن الصّرف التّذكير والتّأنيث، والتّصاريف الأفعال بكلّ ضروبها، والجموع والتّجريد والزّيادة إلى غير ذلك من الأمور، بهذا نقدر أن نقول أنّ المدوّنة ثريةً لتُسهِم في تثبيت المادّة في المعجم المدرسي، وذلك تفيدنا في أمرين؛ الأوّل أنّها عزّزت مفاهيم أولية عند الطّفل المتمدرس ليجابه ما يعترضه، ويكون أكثر قَبولا للمعجم والتّفاعل معه، ثانيا تتقاطع مع المعجم في عدّة قضايا، منها التّعدّي واللّزوم والتّذكير والتّأنيث في الأسماء والأفعال، والجمع

والتّثنية والإفراد والتّصريف، والبناء للمجهول والمعلوم وأسماء الفاعل والمفعول والأدوات، والتّجريد والزّيادة، وبعض المشتقات.

2-في معجم المتمدرس:

يأخذ المعجم المدرسي إدراج كثير من المسائل النّحوية والصّرفية-على النّحو ما ذكرناه آنفا- ويتمّ بـ: تصريف الفعل المختار للمدخل من الماضي إلى المضارع إلى تحديد المصدر؛ نحو: طَمَح يَطْمَحُ طُموحاً، وتحديد نوعيه من حيث التّعدّي واللّزوم، إن كان متعدّي بنفسه أو بغيره، أي بالحرف أو حرفين؛ نحو: يأنس له وبه، آخذه به وعليه... والإشارة إلى علامات تأنيث الفعل كأن نقول: ضرب (ت) البنت الكُرةَ...، وكذلك الإشارة إلى الضّمير الذي يعود على المفعول به؛ كلمت (هُ)، وللاستزادة (ينظر: الفصل الأوّل، المبحث الثّاني: المستوى النّحوي).

أمّا الصّرف فيتلاقى مع النّحو في تصريف المدخل في المعجم وينفرد بعدّة مواقع، منها: تذكير الاسم وتأنيثه بإظهاره رمزا أو حروفا، التّصريح بأسماء الفاعل والمفعول، والإفراد والتّثنية والجمع، وبعض المشتقات التي قليلا ما يصرّح بها على الرّغم من حضورها الكثير في المعجم انخزالا بمدخلٍ، وللتّفصيل أكثر (يُنظر: الفصل الأوّل، المبحث الثّاني، المستوى الصّرفي).

د-النّطق:

1- في المدوّنة المعجمية:

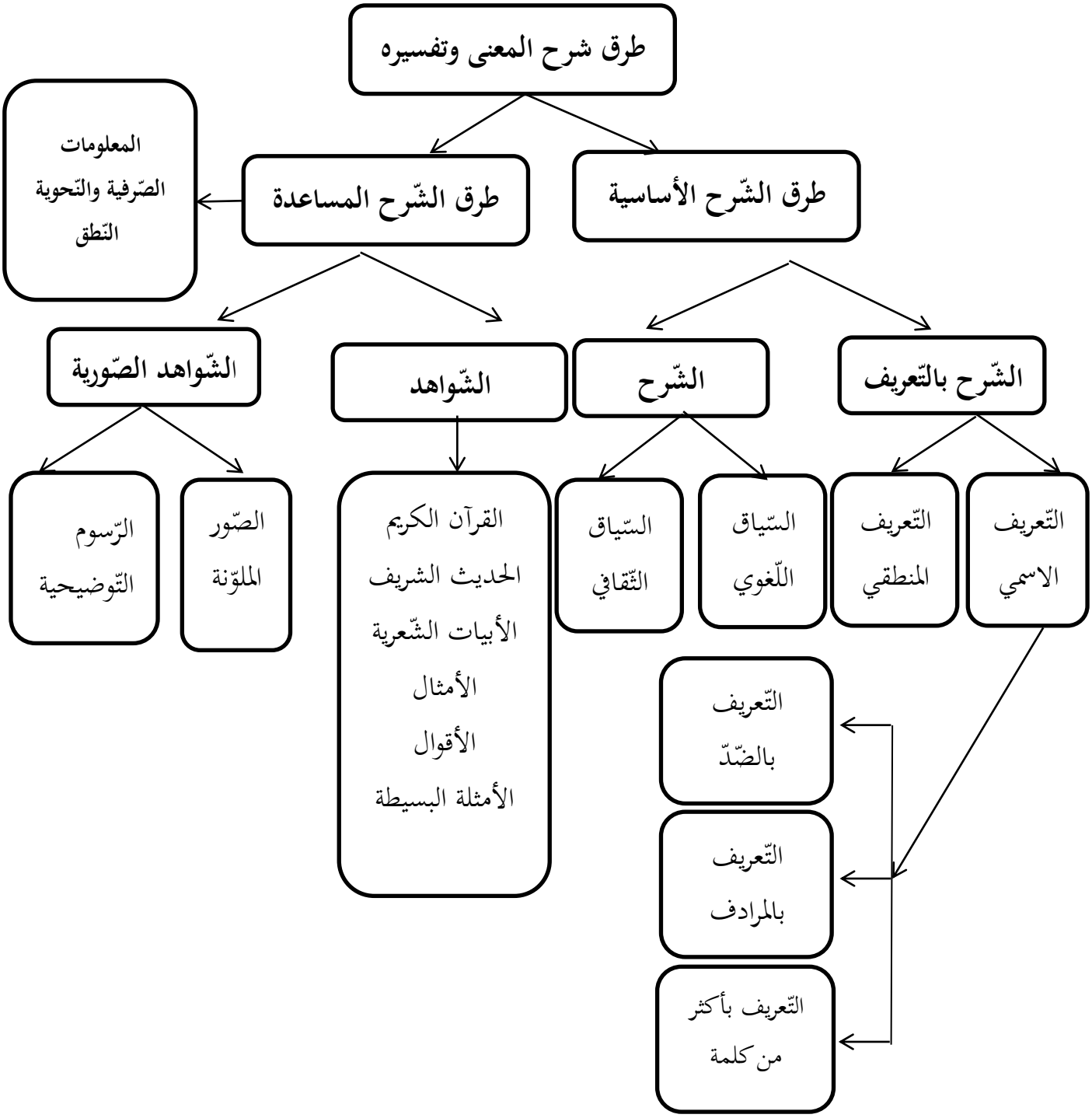
كان لضبط النّطق حضور في المدوّنة ليس تصريحا، وإنّما دلّت عليها الضّبط بالحركات لعدد كبير من المفردات، فلا يجد طالبها أدنى تشويش في نطقها.

2-في معجم المتمدرس:

المعجم لا يخرج عن تقاليد المدوّنة حفاظا من تشتت انتباه المتمدرس، ولنبتعد عن ما درج عليه الاستعمال في المعاجم عامّة، إذ أثبتت النّطق زيادة على ما ذكرناه، طريقة الوصف بالحروف، كأن يُقال: ضمّ الأوّل وتسكين الثّاني، أو بالتّحريك، لدلالة على فتح الحرفين الأوليين، أو ضبط الكلمة بالوزن؛ نحو: جَلَسَ كَفَعَدَ، لَسَعَ كَلَدَغَ، وهكذا.

وبهذا العمل نكون قد أخذنا بحظّ وافر من البيانات التي تعالج المعنى في أكثر من وجه حتّى تُبلّغ إلى المتمدرسين، بشرح له عدّة أوجه، بالتّعريف الذي يمنحنا وسلتين؛ الأولى التّعريف الاسمي، والذي بدوره يتمفصل إلى تعريف بالجملة وبالمرادف وبالضدّ، والوسيلة الثّانية؛ التّعريف المنطقي، الذي يستفرغ ماهية الوحدة؛ نوعا ووظيفة وملامحَ مميزة، والشّرح بالسّياق؛ يفيدنا في تحديد المدلولات المختلفة التي تقدّم للوحدة المعجمية عندما تشترك مع وحدات أخرى وهذا ما يُسمّى بالسّياق اللّغوي، وآخر ثقافي يتبع الاستعمالات الوحدة في الحقول المعرفية والمجرى الذي تأخذه في الوظيفة.

ثمّ يُدعّم المعجم بكمّ من الشّواهد التّوضيحية منوّعة الغرض، نحو: القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، والأشعار والأمثال والحكم، والأقوال والجمل البسيطة المقتبسة من نصوص المقرّر الدراسي وأخرى تشدّ أزرها ممثّلة في الشّواهد الصّورية، حيث تُوضع بعناية ودقة وفي المكان المناسب بهيئة جذّابة، تنضاف إليها إيراد المعلومات النّحوية والصّرفية كما هو الشّأن في كلّ المعاجم المدرسية، وضبط نطق الكلمات بالحركات، والمخطّط الآتي يُلخّص هذه المعلومات:


طرق شرح المعنى وتفسيره
طرق الشّرح الأساسية
طرق الشّرح المساعدة
المعلومات الصّرفية والنّحوية النّطق
الشّرح بالتّعريف
الشّرح
الشّواهد
الشّواهد الصّورية
التّعريف الاسمي
التّعريف المنطقي
السّياق اللّغوي
السّياق الثّقافي
القرآن الكريم
الحديث الشريف
الأبيات الشّعرية
الأمثال
الأقوال
الأمثلة البسيطة
الصّور الملوّنة
الرّسوم التّوضيحية
التّعريف بالضّدّ
التّعريف بالمرادف
التّعريف بأكثر من كلمة

- **المبحث الثّالث: الخطوات التّكميلية في الإنجاز**

بعدما تنحصر مادّة المعجم المدرسي في مدوّنة وتتحدّد أشكالها، مع حصر مستوياتها، والفصل في المنهج التّرتيبي للوحدات البسيطة منها والمركبة بتخطيط جماعي، مؤطّرا وفق أسس معجمية حديثة ينهض به فريق متعدّد التّخصصات، يرصفها في نظام نموذجي يتغايا الشّكل الشّمولي الكامل، تبقى أعمالا نخالها هامشية تكميلية، سهلة طيّعة لمن يطلبها، فهي في الحقيقة صعبة المِراس، تحتاج تخطيطا على باج واحد مع الأعمال السّابقة(ينظر: المبحث الأوّل والثّاني)، تتمثّل في عدّة عناصر حتّى يُبصر العمل النّور، فبيانها كالآتي:

أولا: الطّباعة والإخراج:

أ-الغلاف:

"الغلاف الجميل، هو 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].

فهل حقّقت المدوّنة هذه الميزة، وإلى أيّ درجة؟ وهل توفرت في المعاجم المدرسية الحديثة؟ وكيف ينبغي أن يكون عليها المعجم المدرسي المنشود الحامل لهذه المدوّنة؟

1-غلاف المدوّنة:

غلاف المدوّنة المعجمية للطّور الثّاني في شقّه الأوّل-ونقصد به السّنة الرّابعة- ذو غلاف ورقي سميك، جاء ملوّنا بأزرق سماوي في مجمله على حافته اليُمنى قليل من الصّفرة في الأعلى وتحتها زرقة عاتمة، عليها في حافتها اليُسرى رسوم لأطفال وصورة لفاطمة نسومر

1 أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة-دار الشّؤون الثّقافية، بغداد، ص292.

تحمل سيف، وأخرى لرجل في وضعية تُشير إلى لون قَصصي، وأخرى لطفل يحمل آلة موسيقية، والأخيرة لفيل صغير استعملت فيها ألوان مختلفة، نحو البرتقالي والأخضر العُشبي والأبيض، ونِزرٌ من الصّفرة، وكلّها تنمّ عن مضمون المدوّنة، مكتوب عليه في الوسط من الأعلى الرّمز الإداري للدولة، من الأسفل في الوسط المستوى التّعليمي وفي الوسط المركزي وَسْمَ الكتاب، وعلى الواجهة الخلفية مجموعة من التّوجيهات لها علاقة بالمقرّر الدّراسي، بعض منه لونه أصفر، والبعض الآخر باللّون الأبيض.

أمّا الشّق الثّاني من المدوّنة-ونقصد به السّنة الخامسة-فذو غلاف ورقي سميك، اللّون الغالب عليه الأحمر، يتخلّله على حافته اليُمنى من الأعلى أخضر عُشبي وأسفله اللّون الأصفر، في حافته خمس صوّر تُشير إلى غابة بها مجموعة من الحيوانات، ومَعلَم عن التّراث مجسدةً في بيت ورجلٍ، وأخرى للقطب الشّمالي، والأخيرة لجموع من النّساء بزيّ الحفلات، امتزجت ألوانها بين الزّرقة والصّفرة والبنفسجي، والخَضرة والأبيض، فجاءت لتعكس مضمون المقرّر، عليها كتابات على نسج الشّقّ الأوّل ونفس لون الكتابة.

فالتّقنية في كليّاتها أصابت الغرض في جوانب تربويّة، من حيث كثرة الألوان الدّالة، إذ له أثرٌ نفسي إيجابي على المتمدرس، بقي شيء واحد الذي يتعلّق بنوعية الواجهة، حيث جاءت ورقية معرّضة للتّلف، كما لا يثبّت اللّون عليها لمدّة أطول.

2- غلاف معجم المتمدرس في الطّور الثّاني:

ما تعرّضنا له آنفا، كان الهدف من التّعريج عليه هو معرفة المزايا التي اتّسم بها القالب الذي يحوي المدوّنة وما اعتراه من هنّات، الذي يُستفاد منها في أيّ عمل معجمي، كما هو الحال في عملنا، فمعجم المتمدرس الذي سيقدّم انطلاقا من هذه المدوّنة، ينبغي أن يسير على محاسنها في الغلاف حتّى نربط المتمدرس بواقعه الدّراسي، ويعمل على المنوال المتعامل به في الصّناعة المعجمية الحديثة التقاطا للأجود، لذا نبني العمل-زيادةً على ما سبق- على موازنات لأغلفة المعاجم المدرسية الحديثة، ونختار ما يُناسب معجمنا المدرسي المنشود لهذا الطّور، على النّحو التّالي:

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، وجسم للإنسان، ورأس نَسر، ورَسم للمثلجات، 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، لكن في وضعية مختلفة، فالولد نائم على بطنه متكأً على مرفقيه، ويضع كَفّيه على خديه 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 Ecoles , 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، إذ يقتنيه بدون 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 لون الأخضر للعنوان وإطارٍ أبيض، فمن النّاحية النّفسية ربما أصاب الهدف لدلالة تلك الألوان، بينما جاء الغلاف جافّاً لم يُعضّد برسوم جذّابة تحمل رموزا تلفت نظر الأطفال، حيث 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 لكونه 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 فارغ 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 الطّفل المتمدرس في المرحلة الابتدائية، لكن للأسف مضمونه خيّب أمال غلافه، فلم يكن في مستواه التّربوي، إذ جاء شحيح المادّة شُكّلت المادّة كيفما اتّفق، ممّا يُنذر بالعزوف عنه إن آجلا أم عاجلا.

6-أمّا «الكافي المدرسي» فجاء غلافه غليظا لحدّ ما، يغلب عليها اللّون الأخضر" الذي يعكس إحساسا بالظّلّ والرّاحة، ويعتبر[يُعدّ] من الألوان المريحة للنّظر والأعصاب 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، يُشخصان ظاهرة أخالها دالّةً بكلّ معنى الكلمة، اقتصرت على طفل وطفلة معرفية تدعو للدّراسة، فبهذه الصّورة يقول لك هذا لمن يحبّ الدّراسة ويُساعدك على حلّ

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.

مشكلات العلمية فهلمّ اقتنيني، فليس انحيازا إليه لأنّه صنع فرنسي، كلاّ واللّه، فالإقرار بالتّفوق لسان حاله الاجتهاد في العمل وإتقانه، على الرّغم من أنّ الغلاف بذلك السّمك لا نقبله، فكان من الواجب أن يكون ذاك الفنّ التّشكيلي على أساس متين، كتجليد أو غيره.

أمّا معجمنا المنشود لهذا المقرّر، فينبغي أن ننتقي له المتلائم 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 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 والأخضر الخفيف، وتُختار صوّرا إشارية على المضمون لا تخرج عن عالم الطّفولة، تومأ 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.

ب-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.

1- نوعية الورق في المدوّنة:

استعملت في المدوّنة ورقا أبيضا عادي، خفيف النّعومة شفاف لحدّ ما، لا يُسبب أيّ عيّ في البصر، لكن ما نحتاجه نوع الورق الذي يُمكن أن نحبّر عليها المتن في المعجم المدرسي لهاته المرحلة؟

1 سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، ص109.

2-نوعية الورق في معجم المتمدرس لهذا الطّور:

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 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 معجمنا المنشود –من خلال ما طرحناه–هو الأبيض المائل إلى الصّفرة(السّكري)، أملس غير لامع وغير شفاف.

ج–الكتابة على الورق وهندسة الصّفحات:

1- في المدوّنة:

ونقصد 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 أي قسم...، فقد جاءت الكتابة في المدّونة بحروفٍ كبير الحجم، واضحة الفهم، بعيد عن اللّبس، ذو لون قاتم، وبعض الأحيان تُستعمل ألوان أخرى؛ نحو: الأحمر والأخضر، أمّا هندسة الصّفحة، فقد تباينت من واحدة إلى أخرى، فهي مربوطة بنوعية النّص أو الدّرس المعطى، أمّا ورقة النّص فشكلها فيتوزّع بين عنوان يكون أعلى الورقة من الأعلى بحجم أسود كبير، وفي أسفلها من الوسط رقم الصّفحة، مقابله إلى اليمين رقم الوحدة بلون أبيض في حيّز أحمر اللّون، في حافة الورقة لون برتقالي فاتح بينهما متن النّص أسفله إلى اليمين صورة تعكس خلفية النّص.

1 ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

في حين أنّ الدّروس المصاحبة للنّصوص، يوضع فيها العنوان أعلى إلى أقصى اليمين عنوان الدّرس بلونٍ يختلف من آن إلى آخر، يترك إطار مخصّص للقاعدة بلون أخضر فاتح، وبعده مقابلات من الجمل يتخلّلها فراغات -أحيانا- للأسئلة، في حافة الورقة شريط أخضر فاتح، وفي وسطها من الأسفل رقم الصّفحة، مقابلها إلى اليمين رقم الوحدة الدّراسية، إضافة إلى أشكال أخرى متنوّعة تمتزج فيها الكتابة بالجداول والرّسوم الملوّنة، يدفعنا لحَمْدِ العمل في الكتابة والهندسة، حيث أعطي كلّ عنصر حقّه في الورقة، وما نُفيد منه في عملنا المعجمي أن نتناصّ معها في نوعية الكتابة وفي بعض الهيكل الشّكلي، متمثّلا في حجم الكتابة ونوعية الحبر، ومن حيث الشّكل بوضع الصّور لكن وفق رؤية الصّناعة المعجمية الحديثة، تقتفي أثرَ المعاجم الحديثة في مزاياه وتلافي هنّاتها.

2- معجم المتمدرس في الطّور الثّاني:

إنّ المعاجم المدرسية الحديثة تفاوتت في هذا الشّأن بين منهج سليم يقبله المستعمل، وركاكة مُنفِّرة صعبةَ المنال على طالب المعجم، وللفصل القول فيها نعقد مقارنة بين معجمين، واحد عربي والآخر فرنسي، لننظر أيَّ المنهج أنجع وما المزايا التي نستنبطها منهما تخدم معجمنا المدرسي المنشود، نُضيفه إليها ما يُفيدنا من المدوّنة ويتماشى مع عملنا على النّحو التّالي:

«المعجم الوجيز»	«LE ROBERT des écoles»
-الحرف المعقود للأصول بلون أسود عاتم في رسمٍ مزهرٍ.	-الحرف المعقود للمداخل كان بألوان مختلفة، كبيرةَ الحجم، كلّ حرفٍ مصحوب بحيوان، يبدأ اسمه بذلك الحرف.
كُتب المتن بخط أسود قاتم، صغير الحجم، واضح نوعا ما، بدون تمييز بين المداخل ومعلوماتها.	-كتب المتن بالخط الأسود، متوسّط الحجم، ومع تمييز المدخل باللّون البنفسجي الدّاكن عن التّعريف والأمثلة.

-الصّفحة مقسمة إلى ثلاثة أعمدة، أعلاها عن اليمين الكلمة بالأسود المشبّع، التي يُبدأ بها في الصّفحة، وعن يسارها كلمة تنتهي بها الصّفحة" [1].	-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.

نلاحظ من المقارنة بين المعجمين مايلي:

1-أنّ «المعجم الوجيز» اكتفى بوضع الحرف المفتاحي التي تبدأ به الكلمات على حسب أصولها في قالب مُزهّرٍ مثبتا بلون الأسود، في حين القاموس المدرسي الفرنسي كان كلّ مرّة يُعطي للحرف الافتتاحي لونا جذّاب بمختلف الألوان، مبتعدا عن اللّون الأسود، تصحبه صورةً ملونةً لحيوان يبدأ اسمه بذلك الحرف، فيطيب له نفس الكبير ما بالك بالصّغير .

2-كُتب المضمون في مجمله باللّون الأسود في «المعجم الوجيز»، ركيكُ الطبّاعة، متوسّطُ الحجم، أمّا «القاموس المدرسي» الفرنسي، فكُتب بخط أسود واضح دقيق الشّكل، مفرقا المدخل بلون بنفسجي غليظ مع التّفرقة بين المدخل والآخر درءً لتداخل، فهي أرجح طريقة منهجية وكذا نفسيا.

3-قسّم «معجم 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 يحُس المتمدرس عندما يُقبل عليه بعدم إعطاءه أيّ اهتمام، فإذا نظرنا في «القاموس المدرسي» الفرنسي سنجد في الأمر بون شاسع، حيث 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 تركز نظرك فيه تحسّ بارتياح وطمأنينة.

4-هذه المزيّة استفرد بها «القاموس المدرسي» الفرنسي، حيث وُضع في حافة صفحاته التّسلسل الهجائي مع لون غليظ للحرف المعقود للمداخل، ومثلها في الصّفحة المقابلة.

من هذه المساوئ والمزايا نختر لمعجمنا المنشود لهذا الطّور 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، الذي كان له موطؤ قَدَمٍ في المدوّنة، 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 إلى المدوّنة التي وُضعت في حافتها الألوان دون الحروف، وبقي شيء آخر لم نتطرق إليه وهو الكَيف الذي تكون عليه الكتابة، ولعلّ المخرج من الإشكال 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 وهو 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 دون حبر مركّزٍ، فينبغي أن يكون متوسطا كما هو الحال في المعجم الفرنسي.

د–حجم المعجم:

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، فأغفلت المهمّ من احتياجات المستعملين واستعاضت

1 ينظر: المعاجم اللّغوية، أحمد محمد معتوق، ص202.

2 ينظر: أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، ص294.

عنها بالحشو، إمّا في المقدمة أو الملاحق أو بين أضلع المعجم، فالمدوّنة المعجمية التي تحصر حاجيات الطّفل المتمدرس هي الكفيلة بتحديد الصّفحات.

ثانيا– الملاحق:

1–الملاحق في المدوّنة المعجمية:

وهو ما يكون في آخر المعجم من مادّة زائدة يُراد بها إضافة معرفية، تكون على شكل معلومات عن القواعد النّحو والصّرف أو رسوم وصوّر وغيرها، فبإسقاطنا لهذه التّقنية على المدوّنة المعجمية ممثلة في مقرّر القراءة نراه خلوا من الملاحق، ماعدا صفحتين في كلّ كتاب من المقرّر تناولتا نموذج تصريفي لبعض الأفعال، بينما تفعيل هذه المدوّنة في معجم ستأخذ شكلا آخر بلزومية إثبات هذا العنصر.

2 –الملاحق في معجم المتمدرس:

إنّ إيراد الملاحق في المعجم أمر مهمّ، إذ يساعد على تتميم الجوانب المعرفية للمتمدرس ويزيده وضوحا، لأنّ هناك أشياء لها نغَمٌ تحفيزي نافدته الحقل الموسوعي، حيث نجد أغلب المعاجم عموما تضعه في أواخرها؛ العربية والغربية، ومن أمثلة هذه المعلومات الواردة 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 في الجدول الآتي:

1 ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص111.

«معجم الطّلاب»	«*LE ROBERT des écoles*»
-"احتوى على ثلاثة ملاحق: 1-الملحق الأوّل: في الصّرف. 2-الملحق الثّاني: في التّصريف. 3-الملحق الثّالث: كتابة الألف، كتابة التّاء، تراجم بعض الأدباء والشّعراء، مجموعة من اللّوحات هي لـ: 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"[1].	-"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"[2].

نلاحظ من الجدول أنّ «المعجم الطّلاب» قد احتوى على ثلاثة ملاحق تتضمّن 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 النّاظر المتمدرس كثيرا، مثل الشّارع وما يحويه من أشكال تُجسد هيئته بمسمياتها وكذلك الجبال والغابات، والرّزنامة والألوان مع مُسمياتها...، في حين «معجم الطّلاب» حتّى هو كان له جانب الميزة، بذكر بعض الصّور المطلوبة للمتمدرس مثل: جسم الإنسان، والفواكه، والطّيور و الخرائط... .

1 ينظر: معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات، الملاحق.

2 *LE ROBERT des écoles, LE ROBERT*.

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 معجمنا فهو لوحات ملوّنة تكون صوّرا للخرائط خاصّة 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، وصوّر للشّوارع مع إعطاء اسم لكلّ ما فيها من أشياء، والغابة والصّحراء وجسم الإنسان، والأشهر والأيّام، وغيرها على ألاّ تتجاوز التِعداد المخصّص لها، فنخرج المعجم عن وظيفته أو نِزد في حجمه .

ثالثا–الرّموز:

1–في المدوّنة المعجمية:

ونقصد بالرّموز تلك العلامات التي جيء بها، لتحقيق الاختصار في الكلمات أو رمز شكلي يدلّ على الشّواهد أو الرّسوم، أو على شكل أرقام تُستعمل كذلك لتحديد سياقات مختلفة أو أمثلة أو رسوم أو تعدّد الصّيغ، من هذا كلّه كان للمدوّنة نصيب منها، تتعلّق برموز شكلية متعدّدة الألوان، نحو: النّجوم المزهرة الخاصّ بالأسئلة حول النّصوص، ومثلثات وأشكال مُزهّرة أخرى، تختلف من وحدة تعليمية إلى أخرى في المقرّر توضع للأسئلة، والمعيَّنات(شكل هندسي) للدّلالة على ملئ الفراغ ودوائر صغيرة للجمل والكلمات تتموضع في الدّروس اللّغوية لكن مختصرات الكلمات لا توجد ألبتة، أمّا الأرقام فاستعملت عند شرح كلمات النّص الغامضة مُحبّرا باللّون الأحمر، وأخرى لطرح الأسئلة في الدّروس اللّغوية مكانها في دوائر تأتي مرّة باللّون الأحمر ومرّة باللّون الأخضر، مع العلم أنّ هذه الرّموز والأرقام لم يُدلل عليها فتصنيفها من اجتهادي.

يعني أنّ الطّفل المتمدرس في هذا الطّور قد أخذ فكرة عن التّنوّع في الرّموز، ممّا يُساعدنا بالأخذ منها وتوظيفها في المعجم وفق مبادئ المتعامل بها في متنه، حتّى يأنس لها التّلميذ ويُقبل عليها.

2- معجم المتمدرس في هذا الطّور:

المعلوم أنّ المعاجم بجميع ألوانها عددت استخدام كثير من الرّموز والتّرقيم في متنها، لما تمتاز به من قِيمٍ تربوية وتتماشى مع أسس الصّناعة المعجمية الحديثة، هيئتها في الوضع تختلف عمّا يوجد في المدوّنة المعجمية من أمثلتها في المعاجم المدرسية الحديثة؛ نُجسده في الجدول التّالي:

«مجاني الطّلاب»	«منجد الطّلاب»
فا: اسم الفاعل م: المؤنث. مفع: اسم المفعول. مث: المثنى ج: الجمع. هـ: المفعول به للأشخاص جج: جمع الجمع. ـه: الهاء المتصلة بالفعل: مفعول به ـَـ: عين المضارع مفتوحة. ـِـ: عين المضارع مكسورة ـُـ: عين المضارع مضمومة. ـَـُـِ: يجوز في العين المضارع الفتح و الكسر والضَّم. 1، 2، 3، الأرقام تدلّ على تعدد المعاني في الكلمة الواحد"[1]	فا: اسم الفاعل. م: المؤنّث. مفع: اسم مفعول. مع: معروف. ج: الجمع. هـ: المفعول به. مص: المصدر. ـَـ: عين المضارع المفتوحة. ـِـ: عين المضارع مكسورة. ـُـ: عين المضارع مضمومة. ـَـُـِ : يجوز الفتح والكسر والضّم. ـ: مقام الكلمة المفسّرة"[1].

نلاحظ تنوّع الرّموز المستعملة بين المعجمين، فاجتمعا في كلّ الرّموز ماعدا الأرقام (ـه)التي استفرد بها «مجاني الطّلاب»، والرّمز(مع: معروف) خصّ بها «منجد الطّلاب»، إلاّ الأخيرة تُشبه ما درج في المعاجم القديمة، عندما تشرح الكلمات، لذا استعاض عنها أحسن. ومعجم المتمدرس المنشود في هذه المرحلة، الذي نسعى إليه يحتاج لهذه الرّموز، لذا إثباتها في مجملها حاجة ملحّة، حتّى نُضفي عليه التّقنية المعجمية العصريّة، لكن المدوّنة كانت أكثر تنوّع في الرّموز والترقيم، من ذا ينبغي أن نأخذ ممّا ورد فيها، ونضعها مثلا في

تمييز الشّواهد، وأخرى في تعدّد الصّيغ، ونضع عينة لتمييز الرّسوم وتفريقها عن الصّور، ونختر ما يميز المرادف ليفترق مع الشّرح بالكلمة، وأخرى للمضادّ، ونضع مميز للجمل التي تشرح الكلمات، ورمز للمصطلح الفنّي، ورمز للمصطلح العلمي، بهذا نكن قد جمعنا بين رموز المدوّنة وبين العمل المعجمي، وكلّه يساعد على ربط المتمدرس بمعجمه.

رابعا–المقدّمة:

1–مقدّمة المدوّنة:

صُدرت المدوّنة بمقدّمة تطرّقت إلى تحديد المستوى الموجه إليه العمل، وبعدها الأسس التي قام عليها مجملين نوع المادة ومميزات ومواضيع التي تطرقها، ثمّ الحديث عن تقسيم وحداتها، وفي الأخير يُذكر الهدف من العمل، تنضاف إلى المقدّمة ما يليها بإيراد كيفية استعمال المدوّنة، لينتهي إلى التّوزيع السّنوي للوحدات التّعليمية في المدوّنة.

2–مقدّمة المعجم:

تعدّ المقدّمة آخر شيء قبل العنوان في المعجم لقيمتها المنهجية، لكونها حاملة ملخّص المعجم، إذ تطرح كلّ التّفاصيل والحيثيات التي مرّ بها، مع شرح كلّ ما هو مُستبهم قد يلقاه المستعمل فتكون معينه إلى آخر ورقة، متضمنة في غرّتها جمل حسنة الاستهلال في توطئة بعدها تتناول القضايا البارزة، فهي على سبيل المثال لا الحصر؛ فريق العمل الذي قام به، إن كان العمل جماعي، ولخطوات 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 تسعة عناصر ينبغي أن تكون واردةً في المقدّمة، واللافت للانتباه أنّها تتقاطع مع مقدّمة المدوّنة في عدّة عناصر من بينها تحديد المستوى، والهدف منة 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 موازن ومقارنة في نفس الوقت بين معاجم عربية فيما بينها ومعجم مدرسي أجنبي لنرى نقاط الخلاف، فنستنتج أصلح مقدّمة لمعجمنا، بيانها على النّحو التّالي:

«معجم الطّلاب»	«القاموس الجديد للطّلاب»	«LE ROBER des écoles»
"-نقد المعاجم القديمة. -الفئة الموجهة إليها المعجم (الابتدائية والإعدادية). -أسباب التّأليف ونوعية المادّة -ذكر الملاحق"[1].	"-فكرة القاموس. -إنجاز المشروع. -المنهج المستنبط. -طريقة العمل. -توجيهات الاستشهاد. -لجنة المراجعة. -ظهور معاجم أخرى. -إنهاء المشروع. -بعد ذلك؛ تقديم محمود المسعدي، ويليه عبد القادر المهيري"[2].	-"افتتاحية بصور لجبال الهقار تحتها مضمون التّوطئة تليها خريطة الجزائر، ثمّ يدخل في نبذة عن 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 عن عملها. -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، ومعلومات عن المقاييس والأوزانوالمواقيت،ثمّالأشكال الهندسية[3].

1 معجم الطّلاب، يوسف شكري فرحات.

2 القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورفاقه.

3 *LE ROBERT des écoles, LE ROBERT*.

نلاحظ من الجدول مايلي:

1-إنّ «معجم الطّلاب» جاءت مقدّمته شحيحة المعلومات، موازاة بما هو متعارف عليه في الرّسم الأكاديمي للمعاجم، 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 بالتّحدث 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 علميةً 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 ومن أشرف على تنقيحه، ونوعية المادّة وتِعدادها، إلى أن استوى على سوقه واكتمل بناؤه، لينتقل مباشرة إلى تقديمين حول إجازة العمل مع ذلك عَورِ لعدم ذكر الرّموز والأرقام المستعملة في المعجم.

3-لنصل إلى «القاموس المدرسي » الفرنسي الذي جاء على طرف نقيض مع المعجمين السّابقين، فكانت غرّة المعجم صورة لمنطقة في بلدنا وهي جبال الهقار، في 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 وصورة، 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 بحثيات البحث صورا ورسوما جذّابة تشير إلى قيمة المقدمة في نفس الوقت تمس وجدان القارئ للمواصلة، كأن تكون رسم لعادات بلدنا ومميزاتها أو رمزا يحمل دلالات لشخصية الجزائرية العربية.

2-أن نتحدّث عن الأخطاء التي وقعت فيها المعاجم السّابقة ومعاصرة 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 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.

خامسا-العنوان:

"إنّ العنوان هو المرسلة تصدر من المرسل إلى المرسل إليه، مجسدةً في رسالة تمثل 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.

وهو في "حقيقته الكلمة أو الكلمات التي تختصر الكتاب بصفحاته ومجلداته، وتعتصر جميع معانيه في تلك الأحرف التي تُرقَم على واجهة الكتاب؛ وهذا أمر خطير لعظيم أهميته، وشديد دقّته، ولذلك فإنّ أقدر النّاس على مثل هذه المهمّة الجليلة كاتب الكتاب ومُنشِئه؛ إذ هو فكّر في تأليفه، وهو الذي وضع عناصره، وقسّم أبوابه وفصولـــه، وحرّر قضاياه ومسائله وكتبه حرفا حرفا"[2].

والمعجم عامّة ومعجم المتمدرس خاصّة مؤلف يحتاج إلى عنوان، مُعبِّر عن مضمونه بدقّة متناهية بعيد عن اللّبس أو التّمويه والمغالطات، حيث نجد العناوين متداولة حديثا متنوّعة، فهناك من يُسمّيه حاملا للصّفة التي ينهض بها المعجم مثل: «منجِد 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

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.

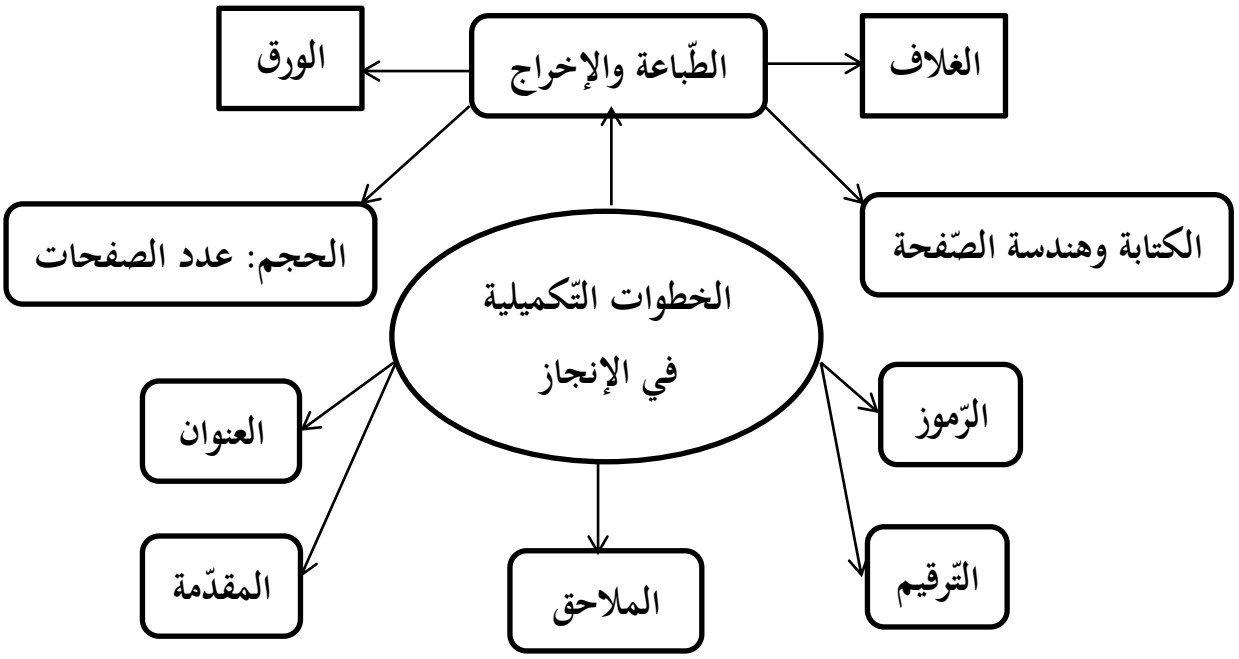
بين 8 و15سنة»، وآخر سُمي بحجمه؛ نحو: «المعجم الوجيز» وهناك من يبقى على الإطلاق بدون تحديد المستوى؛ نحو «قاموس مدرسي»، «معجم الطّلاب»، وهناك من يُوسَم بدار النّشر التي صدر عنها؛ نحو: «مجاني الطّلاب»وغيرها من المسمّيات، فمنها من حمل صِدقية مادّته والبعض الآخر جاء لتحقيق منفعة مادّية، والآخر لم يتحرّ الصّحة.

من كلّ هذا ينبغي أن يُحدّد العنوان وفق رؤية صريحة بعيدة عن الرّموز، معبرا بصدق عن المادّة ونوعيتها، مقتصرا عن عنوان جامع مانع، حاصرا المجال في المستوى دراسي والمرحلة عمرية، متحاشيا 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.

لذا اقترحت للمعجم المدرسي المنشود عموما، أن نُسمّيه وفق الأطوارٍ المعتمدة في التّسلسل الدّراسي المبرمج للمتمدرس 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 اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الأوّل»، وهكذا لمن يأتي بعده في الإنجاز تبعا للمراحل العمرية والمستوى الدّراسي، بتصريح عن المقصود بدون تشويش، بذلك نُعطي فرصة للمتمدرس أن ينساق نحوه دون مغالطة، لأنّه يدلّ على حسن نيّة. أمّا ما نحن بصدده، فعنوانه التّصوري «المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني»، والطّفل كجزء في عنوان له أهميّة الوجود، لأنّ تسميات الأشياء بحقيقتها علامة على الموضوعية العلمية.

من هذا نستخلص أنّ المعجم يكتمل بناؤه بأعمال فنيّة متمثلة أساسا في حسن الطّباعة والإخراج، من تصوّر للواجهة الجذّابة وما تكون عليها من ألوان ورسوم، وانتقاء ورق معيّن حامل للذّوق النّفسي، منسجمٍ مع روح الكتابة، يصحبها مقياس الحرف وكيفية الكتابة، وعلى أيّ هندسة تكون الصّفحات مستقبلة للمتن، ليتبلور بعد تعداد الكم الورقي الذي يشغله المعجم في كليته، إذ يقترن بالمادّة التي تلبي طلب المدرسي وتحقّق اكتفاؤه

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 منوالها في المعجم، لنضع المتمدرس في جوّ مدرسي لا ارتباك فيه، ثمّ بناءُ عنوانٍ يصلح وسما بنظرة شمولية بعيدة عن تعقيد والتّمويه، أو تداخل المفاهيم، نحو: «المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني»، والجدول التّالي يلخص ما قلناه:



الفصل الثالث

دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة

المبحث الأول: ماهية القراءة وأهميتها التّربوية وأثرها في المعجم.

المبحث الثاني: الدّراسة المعجمية والدّلالية.

قبل أن نلجَ إلى الدّراسة، لابدّ أن نبيّنَ شيئا مهمّا يُظهر العلاقة بين هذه الدّراسة وبين معجمنا المدرسي، ومفادها أنّ المقرّر الدّراسي للمرحلة الابتدائية في الطّور الثّاني باعتباره مدوّنةً معجميةً، يحمل كثيرا من النُّصوص متعدّدة الأغراض، ومتنوّعة الأساليب، تعبّر عن روح العصر في مجملها، يتخذها التّلميذ لتكون ممرّ تذوُّق المعاني ومعرفة أشكالها، وتحيل إلى كثير من الجوانب النّحوية والصّرفية والدّلالية المبرمج له، ونحن نتربص بمعجم يوجه له، إذ يُعدّ مَهدَ عدّة علوم، من نحو وصرف ودلالة وبلاغة وأصوات، يترصد في انطلاقه بمدوّنة، التي هي محلّ الدّراسة.

هذه المدّونة التي قيّدناه لتكون محورَ الدّراسة لإنجاز معجم المتمدرس في هذا الطّور، أردنا أن نتمّ فائدتها بامتحان مضمونها، لذا ارتأينا أن نعكف عليها دراسةً معجميةً ودلاليةً، لاستنباط العلاقات بين ألفاظها والظّواهر المعرفية الكامنة فيها، لنخرج بقرار يحسم لنا حجم إلمامها بكلّ ما يطلّب منها في المتن المعجمي، ليكون هذا العمل متمماً لمل سبق.

- **المبحث الأوّل: ماهية القراءة وأهميتها التّربوية وأثرها في المعجم.**

القراءة عنصر فاعل في أيّ برنامجٍ مدرسي موجّه لمستوى معيّن، للدّور التّربوي التي تؤدّيها، إذ هي المعين للقارئ على تخطّي عدّة عقبات منها ما يتعلّق بالجوانب الصّوتية، ويتمثّل في النّطق السّليم، ومنها ما يتعلّق بحسن الاستيعاب، وكلّ هذا له وقعٌ على المعجم، سنطرقها بالتّفصيل بعد الماهية.

أ–ماهية القراءة:

" القراء واحدة من أهمّ المهارات اللّغويّة الأربع، ولها جانبان؛ الجانب الآلي وهو التّعرّف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدّي إلى فهم المادّة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي"[1]، بمعنى هي أداة تقوم بتشبيع المتمدرس بقواعد الرّصف والتّشكيل وتمرينه عليها، ومساندته على تقصّى متنوّع المعاني.

1 تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، محمد عدنان عليوات، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمان–الأردن، 2007م، ص91.

وهي كذلك" عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرّموز والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عيني وفهم المعاني، والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوق وحلّ المشكلات"[1].

وتُعرّف أيضا "بأنّها نشاطٌ فكريٌّ يقوم على انتقال الذّهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها وترمز إليها، وعندما يتقدّم التّلميذ في القراءة يمكنه أن يُدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه، دون صوت أوتحريك شفة"[2].

إذن، القراءة هي نتاج تلاقح بين التّلميذ والنّص عن طريق حاسّة البصر، فتفتح له آفاق إعادة التّشكيل ببناء جمل وتراكيب وربط الأصوات بما ترمز إليه، بالوقوف على المعاني جديدة بناءً على ما ترسّب لديه طوال فتراته الدّراسية.

ب-أهميتها:

من أهميتها" إثراءه معرفيا، بإمداده كثيرا من الحقائق والمعلومات التي تتضمّنه النّصوص، إذ تُسهم في تنميةِ فكره وتنظيمه، لتُمكّنه أن يحتلّ موقعا كإنسانٍ في المجتمع، كما تربطه بالعالم المحيط به وبالفكر الإنساني، وبالتّراث، فتكون رِدءً له في التّخلّص من كثير من المواقف أو حلّها، لها شبه بما قرأ، تنضاف إليها تُزهِره بالمادّة الموسوعية في شتّى المجالات"[3].

ومن أهميّتها" فهمُ العلاقة بين التّعبير والتّفكير، والتّنبؤ بالأحداث والدّلالات الخاصّة بها، وربط الأحداث بالشّخصيات، وفهم الإشارات التّاريخية، والعلمية، والأدبية، وتفسير بعض الظّواهر ذوات العلاقات بالموضوع، كما تُعين على فهم الدّلالات اللّغويّة من خلال السّياق، إذ تُمكّنه من تفسير موقف أو حدث ما في إطار لغوي سليم، وبالتّعبير عن فكرة معيّنة في صور متعدّدة، وأخيرا تمدّه بوسائل يستطيع من خلالها أن يوازن بين المفاهيم"[4]

---

1 فنّ التّعامل مع القراءة والمهارات الكتابية، فهد خليل زايد، دار النّفائس للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 1430هـ-2010م، ص21.

2 المرجع نفسه، ص21.

3 ينظر: أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثّانوية، فهيم مصطفى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1420هـ-2000م، ص96.

4 ينظر: المرجع نفسه، ص97.

ومن أهميتها" تحليل السّلوك الإيجابي أو السّلوك السّلبي وصولا إلى دوافعه، وتحليل الموقف إلى أفكار وشخصيات، وأحداث، وسلوك، وكذلك تحلّل الجملة للوقوف على مكوّناتها، والعلاقات بين أجزائها، وتحليل الأساليب للوقوف على مظاهر الجمال فيها، وأن يُبدي اهتماما بالمشكلات التي تَعوق نموّ المجتمع، والتي يتناولها المفكّرون في كتاباتهم وإفادته أيضا بالقراءة عن سير العظماء والقادة وأعلام الفكر..."[1]

كما أنّها "من أقوى الوسائل في تحقيق أهداف المنهج الدّراسي، فالكتاب المدرسي هو أحد أركان الرئيسة التي يَستند إليها المنهج، وهو الوِعاء الذي يحتوى المادّة التّعليمية التي يفترض أنّها الأداة-أو إحدى الأدوات على أقلّ-التي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّدة...والقراءة هي السّبيل إلى تحقيق ذلك كلّه، فالقراءة لاشكّ أنّها مدخل للنّمو العقلي، وهي الوسيط الذي يُغذي الذّاكرة الطّويلة لدى كلّ متعلّم، لا في المادّة بعينها دون غيرها، وإنّما كلّ الموادّ الدّراسية وفي كلّ مجالات الحياة المهنية والثّقافية والاجتماعية، فالقراءة مازالت أساس التّعلّم، كما أنّ القدرة عليها تعدّ زاداً للمتعلّم"[2].

وتفيد" في ترويض المتمدرس في نطق الكلمات بشكل سليم، مضبوطة بالحركات، والتّفريق في نطق الأصوات بين الأصوات المتقاربة المخرج كالتّاء والطّاء، ونطق الحركات القصيرة والطّويلة نطقا صحيحا، وتمرينه على معرفة مواضع النّبر، وتحديد الدّلالة النّحوية للجمل من استفهام وتعجّب ونداء ونهي..."[3]، وهلمّ جرّا من المهمّات التي يقضي بها المتمدرس وطرا.

نستنتج ممّا سبق أنّ للقراءة أهمية تعميمية تمسّ كلّ المنهاج الدّراسي، وهي التي عليه المعوّل في دعم التّقدم المعرفي لدى المتمدرس، تتضمن أكثر من محور، بداية بإنماء الذّاكرة، وتحصيل المعاني، وربط المتمدرس بينه وبين محيطه وأصالته وتراثه، ومنحه الخبرة الكافية لحلّ كلّ ما يعتاص عليه من مواقف علمية، وفي مشوار حياته العادية، فتُسهِم في فهم الألغاز

1 ينظر: أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثّانوية، فهيم مصطفى، ص100.

2 فن التّعامل مع القراءة والمهارات الكتابية، فهد خليل زايد، ص29.

3 المرجع نفسه، ص31.

النّحوية، بحلّ شفرات التّراكيب وكيفية تناسق كلماتها، وتحديد الدّلالات النّحوية للجمل، والنّطق السّليم للمفردات والحركات، ومعرفة المعاني في حالة إفرادها وما تعنيه الألفاظ عندما توظف في عدّة سياقات وغيرها.

ج-أنواعها:

لقد أضحت القراءة اليوم واحدةً من العلوم التي تقوم على أسس وقوانين، تمثّلها مجموعة من المصطلحات تتفرّع منها تشتغل على عدّة وظائف، تختلف من حيث العمل من نوع إلى آخر، تصنّف وَفق مبدأ الغرض والحاجة التي يريدها المتمدرس أو مقترح له، ومن حيث الإلقاء المتمثلة في الأداء الذي يقوم به المتمدرس؛ بيان أقسام المبدأ الأوّل كالتّالي:

1-القراءة المتفحصة:

"يستخدم هذا الأسلوب في القراءة عندما يكون القارئ ينشُد البحث عن معلومات معيّنة، كأن يبحث عن تاريخ معيّن أو رقم صفحة أو عنوان أو كلمة أو عبارة معيّنة... وهنا يضع القارئ نَصْب عينيه تحقيق هدفه فقط، ولا ينظر إلى أيّ شيء سواه عندما يقلّب صفحات الكتاب أو النّص...تتطلّب الالتزام بتحقيق الهدف الذي وضعه الدّارس لنفسه، ومتابعة السّعي في سبيل تحقيقه...إنّ القراءة المتفحصة ما هي إلاّ بحثٌ مستمرٌّ ومركزا للحصول على المعلومات المعيّنة "[1].

فالقراءة المتفحّصة تمكّن للمتمدرس حيوته في التّنقيب وحبّ البحث، وتحديد الأهداف لتحقيق مآربه المعرفية، فيخرج بوسائل تكون موضع طلب في صناعات علمية أخرى، وبذلك يتأهل نُضجه المعرفي ويُصبِح أكثر تحرّراً في إجلاء ما استغلق من العُلوم.

2-القراءة السريعة:

"القراءة السّريعة أسلوب أو نمط يمارسه الدّارس عندما لا يكون مهتما بمعرفة التّفاصيل الدّقيقة الواردة في النّص بل بالفهم العام، لسياق الأحداث الواردة فيه، فعندما نقرأ الصّحيفة اليومية أو قصّة للتّسلية، فإنّنا نقرأها قراءة سريعة، باحثين عن الخبر المهمّ أو

1 فنّ التّعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، فهد خليل زايد، ص43.

المعنى العام، دون أن نهتمّ كثيرا بالتّفاصيل الدّقيقة"[1]

فعلى الرّغم من السّرعة التي ينتهجها المتمدرس في هاته القراء لكن لها صدى معرفي، ويظهر هذا الصّدى في الرّصيد العميق والدّليل لذا، أنّ كثيرا ما نقرأ أشياءً بسرعة متناهية، فتبقي صورتها أو بعض منها عالقة في أذهانها، فنجد أنفسنا نستعمله في كتاباتنا دون شعور، خاصّة تلك المقطوعات الصّحفية أو قصص قصيرة وغيرها، فحتّى هذا النّوع من القراءة يصدَح بأهميةٍ يظفر بها المتمدرس.

3-القراءة الدّراسية:

" تعتبر[تعدّ] القراءة الدّراسية واحدة من أكثر الأساليب القرائية أهميةً بالنّسبة للطّالب. والقراءة الدّراسية قراءة جادّة هادفة تتطلّب كثيرا من التّروي والإعادة والتّكرار حتّى يستطيع الدّارس فهم المادّة الدّراسية واستيعابها. وتختلف القراءة الدّراسية عن غيرها من أساليب القراءة الأخرى من حيث الهدف والأسلوب أو طريقة الأداء...، وتكون القراءة الدّراسية قراءةً متأنيةً وعميقةً"[2].

نلاحظ أنّ هاته القراءة تبثّ روح التّقصّي لدى المتمدرس لسبر غور المعاني والتّمعّن في الألفاظ، كما تُضفي عليه نِتاجا معرفيا يبني به نمطَ تفكيره، ويريضه على ضبط النّطق وتذوق الأصوات، ليستطيع أن يفرز ما يصلح من الكلمات وما هو فاسد، ويُعيد تكوين الصّور الفنّية.

أمّا من حيث طريقة الأداء، فتتوزّع على نوعين؛ قراءة صامتة وقراءة جهريّة، تفصيلها على النّحو التّالي:

1-القراءة الصّامتة:

"هي قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادّة المقروءة دون استخدام أجهزة النّطق، ويتأتّى ذلك إذا امتلك القارئ القدرة على ترجمة المادّة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ، والقراءة الصّامتة لا تَحقّق إلاّ إذا كانت مسبوقةً بالقدرة على القراءة الجهرية...وهي تقوم على ثلاثة

1 فنّ التّعامل القراءة مع والمهارات الكتابية، فهد خليلي زايد، ص45ص46.

2 المرجع نفسه، ص45.

عناصر: النّظر إلى المادّة المقروءة، قراءة الكلمات والجمل، النّشاط الذّهني المصاحب والمؤدّي إلى الفهم"[1].

تنفرد هذه القراء بمزايا جمّة منها" العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصرَ النّطق مُشتتا يعوق التّركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات التي تُتاح للقراءة الصّامتة، كما تساعد المتمدرس في إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوّده بعدّة حقائق، وزيادة حصيلته اللّغوية والفكرية، لأنّها تتيح للقارئ التّأمّل في العبارات والتّراكيب، وعقد مقارنات بينها والتّفكير فيها ممّا يُنمّي ثروته اللّغوية، وتمنح له الهدوء الذي يمكّنه من التّعمّق في الأفكار ودراسة العلاقات"[2]

2-القراءة الجهرية:

"هي قدرة الطّالب على ترجمةِ رموزِ الكتابة إلى أصوات ينطِقُها، وقدرته على أن يستوعب ويفهم ما يقرأ، وفي حال فقدان الطّالب القدرة على الفهم وعدم التّفاعل مع المقروء يكون هدم مفهوم القراءة وألغى هدفاً منها، وبذا فإنّ القراءة الجهرية تقوم على أربعة عناصر: رؤية العين للمادّة المقروءة، الإدراك الذّهني للصّورة المقروءة، نطق المادّة المقروءة، إدراك وفهم معنى المقروء"[3].

وتحقّق هذه القراءة" للمعلّم بالدّرجة الأولى رصد العيوب النّطقية للتّلاميذ، وفي نفس الوقت معرفة مقدار الطّلاقة والدّقة في النّطق وحُسنَ الأداء، وتمنُّ على التّلميذ حُسنَ الرّبط بين ما هو مسموع في الحياة اليومية والرّموز الكتابية"[4].

نلاحظ من القراءتين تكاملاً في تلبية الغرض التّربوي، فواحدة تنفذ إلى عمق النّص وتمعن في لُبابه، وتفحص في نسيجه وترجع بالفائدة إلى القارئ بمفرده، بينما القراءة الجهرية

1 تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، محمد عدنان عليوات، ص101.

2 ينظر: تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض، 1991م، ص140ص141.

3 تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، محمد عدنان عليوات، ص104ص105.

4 ينظر: تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، ص144.

ذات فائدة جماعية، إذ تعطي متعةً للقارئ والمستمع وتُركّز على النّطق لتوجيه المعنى، فهما عنصران لا يمكن أن ينفصلا، فبتلاقيهما تحصل الفائدة.

د- القراءة والمعجم:

إنّ الرّابط أو الوثاقة الصّلة بين القراءة التي مُنطلقها النّصوص، والمعجم الذي يتغايا رصدَ المفردات وتحديد معانيها وحشد معلوماتها الاشتقاقية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، وكيفية نطقها وشكلها وغيرها، لا تظهر بالشّكل السّهل الممتنع، فإيجاد نقاط التّلاقي والتّكامل تحتاج صبرا في التّمعن ومصابرة في الاستنتاج، لذا نعقد لها جدولا في مُوازنةٍ، نحاول أن نستشف منها هذه الصّلة على الشّكل التّالي:

القراءة	المعجم
إنّ القراءة مضانّها معرفة الأشكال والحروف، والكلمات والجمل والتّراكيب وما ينتج من معان مختلفة. -إنّ القراءة الصّامتة، كونها عنصر من الإطار العام للقراءة بصفة عامّة، تعتمد على التّمعن في أعماق البُنى السّطحية والعميقة للنّصوص، لقنص المعاني وتركيب الدّلالات. -إنّ القراءة المتفحّصة تمنح صاحبها روحَ البحث والاطّلاع، في التّنقيب عن أمرٍ أهمَّ القارئ، فأراد أن تَعقُّبَه باستفاضةٍ.	-المعجم قوامه المفردات والأصوات والحروف، والجمل والتّراكيب، وما يجسّد من معانٍ أساسية، وثانوية. -إنّ المعجم كما هو معروف وسيلة مستعملة بالقوّة، فيبحث طالبه عن بُغيتها بطريقة ساكنة أو صامتة -إن صحّ القول-، يكون عنصر الملاحظة هو الوسيلة المثلى في العملية. -إنّ المعجم في عمله كان منطلق نظريات ونتاج مناهج، فكانت إليه ومنه، تأسست بالتنقير بين ضفافه للوصول إلى العلاقات المشكلة للمعاني.

القراءة	المعجم
-إنّ القراءة جاءت لتسدّ حاجة ملحة، فرضها المنهاج الدّراسي أو إرادة لإشباع شخصي، الغرض من ورائها تنمية الفكر للقارئ أو المتمدرس وترويضه على الاستنباط والتّحليل والتّلخيص والتّفسير، والتّرجيح بين الأحكام، والرّبط بين المعلومات الكامنة وبين ما هو مُستجدّ في النّصوص، ومحاولة المقارنة بينها، للوصول إلى النّتائج النّهائية.	-لاشك أنّ المعجم كانت بدايته الأولى حفظ كلام العرب من الضّياع، وجمع قدر ممكن من المفردات، ثمّ انتهت بعد النّضج إلى فكرة سدّ الحاجة اللّغوية من معانٍ تعترض التّلميذ والطّالب والمعلّم والأستاذ والمثقّف...، فيجهل مقصده، أو تتداخل عليه مع غيره، فإذا به يختلف إليه فينحلّ الإشكال، وحتّى حقّ الموازنة بين ما يُثبته وبين معلوماته السّابقة.
-تساعد القراءة على تحقيق النّطق السّليم للمفردة، وتفريق بين الأصوات من حيث مخارجها، وتتوقّف عند صفاتها، لتخطّي اللّبس والتّداخل، والتّفريق بين الحركات الطّويلة والقصيرة، ومعرفة الشّكل الصّحيح للكلمات، وتذوق المعاني لانتقاء أجودها.	-المعجم هو مهد المعلومات الصّوتية والخصائص النّطقية، إذ يوفر لمستعمليه كيفية نطق الكلمة بطريقة سهلة، والشّكل الصّحيح للكلمات ضبطاً بالحركات، وأحيانا الاقتصار على الصّعب منها، وحصر المفردات الشّائعة القريبة للفهم على حسب نوعية المستعمل ومستواه المعرفي.
-تقدّم القراءة لمستعمليها كمّاً من المعلومات الموسوعية، في عدّة جوانب أدبية وعلمية وثقافية 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.

القراءة	المعجم
-يتمرّس المتمدرس بالقراءة، ليصبح له أسلوب، فيستطيع أن يعبّر عن مكنونته وفق مبادئ العربية. -يقف المتمدرس من خلال القراءة على فكّ العلائق النّحوية المكوّنة للجمل، ومعرفة دلالاتها التّركيبية والإنشائيّة، والتّبصر بالخصائص الصّرفية التي تحملها النّصوص. -يحصل المتمدرس بالقراءة على الرّبط الدّلالي بين الكلمات، فيستوقفه المرادف والضدّ والمشترك. اللّفظي، والتّصاحبات والتّعابير الاصطلاحية. -إنّ المتمدرس بالقراءة يكون على تماسٍ مع معانٍ مختلفة، التي تقوده إلى التّفريق بين المعاني الحقيقية في الاستعمال وبين المجازية، وما هو في سياق عادي وما هو في سياق ثقافي أو عاطفي.	-يُساعد المعجم القارئ على استعمال قدر ممكن من المفردات، وبعدّة معاني، لتعبير عن مقصده. -إنّ المعجم باعتباره حاملا للغةٍ قائمةٍ لذاته تشاكلها اعتباطي، تسري على سَنن يقدّم مع كلّ مفردة أو مدخل مجموعة من المعلومات النّحوية والصّرفية ضمنيا أو تصريحا. -يحمل المعجم لمستعملِه المرادفات والمتضادات والمشتركات اللّفظية، والتّعابير الاصطلاحية. والتّصاحبات وبالقدر الكافي، والتّفسير الوافي. -يفصل المعجم عندما معالجة معاني المفردات بين المعاني الحقيقية وبين المعاني المجازية التي اكتسبت من الاستعمال، وتوظيف المفردات في عدّة سياقات، من لغويّ وثقافي وعاطفي.

فهذه جملة من التّلاقي التي يُعطي من خلالها كلّ منهما لمستعملِه 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 معرفيا لاستعمال المعجم، إذ ما يقرأه المتمدرس من نصوص مختلفة تضمّ مفرداتٍ لها موقعٌ في المعجم، فحتما سيقود ذلك إلى 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 أحله.

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- 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.

- **المبحث الثّاني: الدّراسة المعجمية والدّلالية**

أولاً-الوحدات المعجمية وفق حقولها الدّلالية:

- **كتاب اللّغة العربية-السّنة الرّابعة:**

✓ **الجدول الأوّل:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
الإملاق	-لَقِيتُها ليتني ما كنتُ أَلقَاها تمشي، وقد أَثْقَلَ **الإملاقُ** ممشاها	43، السّطر1
الفقر	مات الذي كان يحميها ويُسعِدها فالدّهرُ من بعدِه **بالفقرِ** أشقاها	43السّطر4

أ–الإملاق:

"مَلَقَه: محاه، وجاريته جامعها، والثّوب، غسله، وأمّه: رَضعها، وبالعصا: ضَرَبها، وفلان: سارَ شديداً، وتملّقَه، وله تِملاقاً: تودّد إليه، وتلطّف له، والمِلَقُ محرَّكَة: الودّ واللّطف، وأن تُعطي باللّسان ما ليس في القلب...والمِلَقُ، كَكَتِفُ: الضّعيف، وفرس لا يوثق بجريه...وأملقَ: افتقر وامتلَقَه: أخرجَه"[1]

ب–الفقر:

وقد قالوه بضمَّتين أيضا، وبفَتحتَين نقلها شيخنا، قال **ابن سيِده:** (وقَدْرُهُ أن يكون له ما يكفي عياله أو الفقير: من يَجدُ قوتاً، وفي التّنزيل العزيز: ﴿وإنّما الصّدقات للفُقَرَاء والمِسَاكينَ﴾ [التوبة : 60]...الفقير: الذي له ما يَأكل، والمِسكين: من لا شيء له...ورَجلٌ فقير من الماء، وقد (فقُرَ– كَكَرُمَ، فهو فقير، من) قومٍ، (فُقراء، و) هي (فقير من نْسوةٍ. (فقائر)...(و) المِفاقِر(وُجوه الفَقْر لا واحد لها، ويُقال: سدّ اللّهُ مَفاقِرَه، أي: (أغناه وسدّ وجوه فَقْرِه)؛ قال **النّابغة:**

فأَهْلِي فِدَاءُ لِامرئٍ إنْ أَتَيْتُهُ ❁ تَقَبَّلَ مَعْرُوفِي وَسَدّ المِفَاقِرَا"[2]

إنّ الإملاق ينمّ عن الضّعف في استعماله المجازي، بينما (الفقر) يدلّ على نقص الحاجة، فالكلمتان تدلّان على تشخيص الهيئة التي يكون عليها الإنسان في تقارب بينهما على أساس ترادفي، فاستُعملتا في القصيدة الشّعرية لوصف حالة مُزرية التي تكون عليها اليتيمة.

1 القاموس المحيط، فيروز آبادي، تح: مكتب تحقيق التّراث بمؤسسة الرّسالة، مؤسسة الرّسالة، بيروت–لبنان، ط8، 1426هـ–2005م، (باب القاق، فصل الميم).

2 تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزّبيدي، تح: حسين نصّار، مطبعة حكومة الكويت، 1394هـ–1974م، ج13، (باب الرّاء، فصل الفاء)

الجدول الثّاني:

الكلمات	النّص	الصّفحة
المقَل	هذي مَجاري الأمَل سُبحان مُجراها سالت كَدَمعِ المقَل في أرض أجدادي	61 البيت 9 و10
عين	...هنا سقطت دَمْعَةٌ من عين الأمّ، وهي تضمّ أطفالها.	65 السّطر 4

أ-المُقَل:

"المقَلُ: ثَمَرُ الدَّومِ، والمقْلَةُ: شحمة العين التي تجمع البياض والسّواد، أبو عبيد: المِقلُ بالفتح: النّظر، يُقال، ما مَقَلَتْهُ عيني منذ اليوم، أبو عمرو: مَقَلتهُ: نَظَرت إليه"[1].

ب-عين:

" العين: الباصرة، مؤنثة ج أعيان وأعيُنٌ وعُيون، ويُكسَر جج أَعيُنات، وأهل البلد، ويُحرَّك، وأهل الدّار، والإصابة بالعين، والإصابة في العين، والإنسان، ومنه: ما بها عينٌ أي أَحَد...والجاسوس، وجريان الماء...حاسة البصر، والحاضر من كلّ شيء، وحقيقة القِبلة، وحرف هجاء حلقية مجهورة، وينبغي أن تُنعَمَ إبانَتُه، ولا يُبلغ فيه فيؤول إلى الاستكراه"[2].

نلاحظ أنّ اللّفظتين جاءتا تحملان نفس الصّفة، إذ اتفقتا في الدّلالة على المكان الذي يذرف الدّموع، ويُحقّق وظيفة البصر، فجاءت الأولى لتجسيد صورة معنوية تتمثّل في تدفق الأمل، تشبيها بسيلان الدّموع، أمّا (العين) فاستعملت لتدلّ على وضعية عاطفية حزينة بين الأمّ وأولادها.

✓ **الجدول الثّالث:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
باردا	حتّى وصلوا إلى جزيرة صغيرة في وسط البحر، فنزلوا كي يستريحوا قليلا، كان الجوّ باردًا، فأخذوا الحَطَب...	180 السّطر 4
دافئا	بدأت الباخرة رِحلتها، حينما اقتربنا من السّواحل الجزائرية،...كان الطّقس جميلا والجوّ دافئا...	176 السطر11

1 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط4، 1990م، (باب اللّام فصل الميم)

2 القاموس المحيط، مجد الدّين الفيروز أبادي، (باب النّون، فصل العين).

أ-دافئا:

" الدّفء: نتاج الإبل وألبانها، وما يُنتَفَع بها منها، قال تعالى: ﴿لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ﴾ [النحل : 5])، وفي الحديث: «النّاسُ دِفْئُهم ما سلّموا بالميثاقِ»، والدّفء أيضا: السّخونة، يقول منه: دَفِئ الرّجلُ دَفاءَةً، مثل: كَرِهَ كَراهَةً، وكذلك: دَفِئَ دَفَأً، مثل: ظَمِئَ ظَمَأً، والاسم الدِّفء بالكسر، وهو الشّيء الذي يُدْفِئُك، والجمع أدفاء، نقول: ما عليه دِفْءٌ، لأنّه اسمٌ، ولا نقول ما عليه دَفَاءَةٌ، لأنّه مصدَرٌ"[1].

ب-بارداً:

"(البَرْدُ) بفتحٍ فسكون: ضدّ الحرّ، وهو(م) معروف، يُقال بَرَدَ الشّيءُ، كَ(نَصَرَ وكَرُمَ) بَرْداً و(بُرودا)...(و) يُقال: (ماءُ بَرْدٌ) بفتحٍ وسكونٍ، (وبارِدٌ وبَرودٌ)، كَصَبورٌ صيغة المبالغة، (و) كذلك (بُرادٌ)، كَغُرابٌ. (ومَبْرودٌ) صيغة اسم المفعول، فإنّه من بَرَدَهُ إذا صيّرَهُ بارِداً، (وقد بَرَدَهُ بَرْداً وبرَّدهُ) تبريداً: (جعله بارداً)"[2].

نلاحظ من المعنى المعجمي للكلمتين أنّهما يتضادّان في الصّفة، أي يفترقان، فالأولى تدلّ على لطافة الجوّ بحرارة معتدلة التي كانت عليها المنطقة، والثّانية تشير إلى شدّة الجوّ في برودته، وكلاهما استعملا لوصف مكان واحد هو منطقة بحرية.

✓ **الجدول الرّابع:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
النّهر	بدأت الحوتةُ الزّرقاءُ والسّمكَةُ بالصّعود عبرَ النّهر...	14 السّطر 10
الوادي	حمل يانغ الإناء وأخذ يتسلّق الجبل...توقّف هناك ليأخذَ قِسطاً من الرّاحة ثمّ استأنف السّير إلى الوادي...	18 السّطر11
السّواقي	أهوى عيون العَسل أهوى سواقيها	61 السّطر7

1 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الألف، فصل الدّال)

2 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزُّبيدي، (باب الدّال فصل الباء).

أ- النّهرُ:

"نهر: والنَّهرُ و النَّهَرُ: واحد الأنهار، وفي المحكم: النَّهْرُ والنَّهَرُ من مجاري المياه، والجمع أَنْهَارٌ ونُهُرٌ ونُهُورٌ؛ أنشد ابن الأعرابي: سُقِيتُنَّ، ما زالَتْ بِكِرمانَ نَخْلَةٌ عَوَامِرَ تَجْرِي نُهُورُ...وَنَهَرَ الماءُ إذا جرى في الأرض وجعل لنفسه نَهْراً. ونَهَرْتُ النّهْرَ: حَفَرْتُه. ونَهَرَ النَّهْرَ يَنْهَرُهُ نَهْراً: أجراه، واسْتَنْهَرَ النَّهْرَ إذا أخذ مجراه موضعا مكينا. والمِنْهَرُ: موضع في النّهر يَحْتَفِرُهُ الماءُ"[1].

ب-الوادي:

"(الوادي): كلّ مُنفرَج بين الجبال والتّلال والآكام، سُمِي بذلك لسيلانه، يكون مسلكا للسّيل ومنفذا، (ج) أوداء، وأودية وأواد، ووُديان، ويُقال: حلّ بواديه: نَزَلَ به المكروه، وضاق به الأمر"[2].

ج-السّواقي:

"ابن السّكيت: السّقاء يكون للّبن وللماء، والجمع القليل أسقِيةٌ وأسْقِياتٌ، والكثير أساقٍ، والوَطَبُ للّبن خاصّةً، والنِّحيُ للسّمن، والقِرْبة للماء، وسَقَيتُ فلاناً وأَسْقَيتُهُ، أي قُلتُ له: سَقياً، وسَقاه اللّهُ الغيثَ وأسقاهُ، والاسم السُّقيا بالضَّمِّ، وقد جمعها لبيد في قوله:

سَقَى قومي بني مَجْدٍ وأسقى نُمَيراً والقبايل من هلال.

...المِسقاةُ بالفتح: موضع الشُّرب، ومن كسر الميم جعلها كالآلة التي هي مِسْقاةُ الدّيك"[3].

و"السّاقية: القناة تسقي الأرض والزّرع. و-دولاب يُدار فيرفع الماء إلى الحقل (مو) ج سواقٍ"[4].

نلاحظ أنّ جميع هذه الوحدات تُشكّل وحدةً موضوعيةً، تدلّ على عالم الموجودات من حولنا، تشترك فيما بينها كونها هي موطن استقرار الماء، على الرّغم أنّ هنالك أشياءً

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّ(نهر).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ودى).

3 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الألف، فصل السّين).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(سقى).

تشكّل نقاط اختلاف فيما بينها، فهي على سبيل المثال: الحجم ونوعية الماء والشّكل والموضع، استعملت في سياق النّصوص بين وصف للّطبيعة، وسردٍ لقصة تتصلّ بحيوان بحري ومغامرةٍ لإنسان، بمعنى كانت عناصر مُشاركة في تشكيل بنية القصص.

✓ **الجدول الخامس:**

الكلمات	النّص	الصّفحة
لوحة المفاتيح	...وكان لكلّ حاسوب فأرةٌ ولوحةُ مفاتيح...	130 السّطر7
الفأرة	...وكان لكلّ حاسوب لكلّ ولوحة مفاتيح	170 السّطر 7

أ-لوحة مفاتيح:

" (لوح): اللّام والواو والحاء أصل صحيح، معظمه مقاربة باب اللّمعان، يُقال: لاح؛ إذا لمح ولمع، والمصدر اللّوحُ، قال:

أراقبُ لوحاً من سُهيل كأنّه إذا ما بدا من آخر اللّيل يَطرُقُ

ويُقال: ألاح سيفه: لمع به، وألاح البَرقُ: أَومَضى، واللّياحُ: الأبيض...قال ابن دُريد في قول القائل:

تُمسي كألواح السّلاح وتُضحي ۞ كالمهاة صيحة القَطْرِ

إنّ الألواح: ما لاح من السّلاح وأكثر ذلك السّيوف، واللّوح الواحد من ألواح السّفينة وهو كلّ عظمٍ عريض"[1]

"الفَتحُ نقيض الإغلاق؛ فَتَحَه يَفْتَحُه فَتْحاً وافتَتَحَه وفتّحَهُ فانفَتَحَ وتفتَّحَ،...والمِفْتاحُ: مِفتاحُ الباب وكلّ ما فُتِحَ...والجمع مَفاتِيحَ ومفاتِحَ أيضا...وفي الحديث: «أوتيت مفاتيح الكلِم»، وفي رواية: مفاتحَ؛ هما جمع مِفتاح ومِفْتَح وهما في الأصل ممّا يتوصّل به غلى

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1399هـ-1979م، ج5، (باب اللّام والواو وما يثلثهما).

استخراج المغْلَقات التي يتعذر الوصول إليها، ...والوصول إلى غوامضَ الكلم وبدائع الحكم ومحاسن العبارات..."[1]

أمّا اتحادهما فيشكّل مصطلح تركيبي علمي، يُدلل على صفيحة بلاستيكية عليها مجموعة من الأزرار، كلّ زرّ يشير إلى حرف أو نحوه، تستعمل للكتابة على الحاسوب

ب-الفأرة:

"(فأَرَ) فلان -َ فَأراَ: حَفَرَ حَفْرَ الفَأرِ. و-الشّيء: دفَنَهُ وخبَأهُ...(الفأر): حيوان تُنتسب إليه الفصيلة الفأرية من رُتبة القوارض، وهو يشمل الجُرذ والفأر، أي الكبير والصّغير...وقيا الفأر للمذكر والفأرة للمؤنث"[2].

وقد استعملت في النّص كمصطلح علمي بعيد عن الوجهة اللّغوية القارّة في المعاجم، فهذا لا ينفي عدم وجود علاقة بينهما، لكن من ناحية أخرى وهي أنّ الفأرة التي تعدّ من أدوات الحاسوب أخذت اسمها لوجه الشّبه بينها وبين الحيوان في الشّكل، لأنّ" المصطلحات لا توضع فُرادى وارتجالا، فلا بدّ في كلّ مصطلح من وجود مناسبة أو مُشاركة أو مُشابهة، كبيرة كانت أو صغيرة بين المدلول اللّغوي والمدلول الاصطلاحي"[3]، وهنا انتقلت الدّلالة من وَسمِ حيوان إلى مصطلحٍ علميٍّ.

✓ **الجدول السّادس:**

الكلمات	النّص	الصّفحة
أنوار	وصلت الخالةُ إلى الدّار وضَغَطَت على الزُّرِّ فأَضاءَت كلّ أَنْوار البيتِ...	65 السّطر19
الأضواء	أَسرَع أَحَدُ والمواطنين إلى سيارته وأشعلَ الأَضواءَ وراحت المجموعة تُزيح الرُّكام...	95 السّطر17

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(فتح).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(فأر).

3 المصطلحات العلمية، مصطفى الشّهابي، ص03ص04.

أ-أنوار:

"(نور): النّون والواو والرّاء أصل صحيح يدلّ على الإضاءة واضطراب وقلّة ثبات، منه النّور والنّار.."[1]، و"النّورُ: الضّياءُ والجمع أَنوارٌ، والنُّورُ أيضا: النّفر من الظّباء...وأَنَارَ الشّيءَ واستَنَارَ بمعنىً، أي أَضَاءَ، والتّنزيرُ: الإنَارة، والتّنويرُ: الإسفار، وتنويرُ الشّجرة: إزهارها...والنّارُ مؤنثة، وهي من الواو لأنّ تصغيرها نُوَيرَة، والجمع نُورٌ ونيران، انقلبت الواو ياءً لكسرة ما قبلها"[2].

ب-الأضواء:

"الضّوءُ والضُّوءُ، بالضّمّ، معروف: الضّياءُ، وجمعه أَضوَاءٌ. وهو الضِّواءُ والضِّياءُ. وفي الحديث بدءِ الوحي: يَسْمَعُ الضوءَ ويرى الضّوءَ، أي ما كان يسمع من صوت المِلك ويراه من نُورِ وأنوارِ آيات ربّه،...يُقال: ضاءَت وأَضاءت بمعنىً أي استنارت، وصارت مُضيئةً. وَأضاءَتهُ، يتعدّى ولا يتعدّى"[3].

نلاحظ أنّ اللّفظتين استعملتا في سياقات مختلفة، أريد بهما دلالة مشتركة هي الإنارة، فاللّفظة الأولى أُستُعملت إصدارا من مِصباح المنزل، والثّانية من السّيارة، وكلاهما معينهما الطّاقة الكهربائية، فجاءتا مشاركتين في وقائع النّص.

✓ **الجدول السّابع:**

الكلمات	النّص	الصّفحة
أصوات	...فلم ير أفرادُ العصابةِ شيئاً، وارتَفَعت أصواتُهم فسمع أهلُ..	112 السّطر16
الصّيحات	...وكانت كلّما وصلت الكرةُ قريباً من المرْمى ارتفعت الصّيحات من حناجِرِ المتحمّسينَ...	140 السّطر 16

1 مقاييس اللّغة، أحمد بين فارس، (باب النّون والواو وما يُثلثهما).

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الرّاء، فصل النّون).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة (ضوأ).

أ-أصوات:

"(صاتَ يَصُوتُ)، كقَالَ يقولُ، (و) صاتَ 'يَصاتُ)، كخَافَ يَخَافُ، صوتاً، فيهما، فهو صائت، أي صائحٌ، والصّوت: الجَرَسُ معروف، مذّكرٌ،...والجمع أصواتٌ، وفي الحديث: «كان العبّاسُ رَجُلاً ضَيِّتاً»، أي شديد الصَّوتِ...وكلّ ضربٍ من الغناءِ صوتٌ، والجمعُ أصواتٌ"[1]

ب-الصّيحات:

"صاح صَيْحَةً وصِياحاً وصُياحا: صوّتَ بأقصى طاقته، يكون ذلك في النّاس وغيرهم، قال: **وصَاحَ غُرابُ البينِ وانشقت ۞ العَصَا بِبَينِ كما شقَّ الأديمَ الصّوانِعُ**"[2]، "والمِصايحةُ والتّصايُحُ: أن يَصيحَ القومُ بعضُهم ببعض"[3].

نُلاحظ أنّ اللّفظتين تشركان في صفة الفعل، ذات الصّدى الصّوتي الذي يقوم به الإنسان، فاستعملت الأولى في النّص لتشخيص حالة اللّصوص، والثّانية في مقام جماعي يتمثل في جمهرة من النّاس في الملعب، والخلاف بينهما يكمن في درجة الأداء.

✓ **الجدول الثّامن:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
الحقّ والعدل	كانَ سيُّدُنا داودُ(عيه السّلام) مَلِكاً في قَومِهِ، يَحْكُمُ بالحقِّ والعَدْلِ.	36 السّطر1
الظّلم والطّغيان	كانت فاطِمَةُ تَقرَأُ القرآنَ وتُلبّي الآذانَ...وتَكْرَهُ الظّلم الطُّغيانَ.	50 السّطر12

1 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزّبيدي، (باب التّاء، فصل الصّاد).

2 المحكم والمحيط الأعظم، علي بن سيِده، تح: عائشة بنت عبد الرّحمان، معهد المخطوطات بجامعة الدّول العربية، ط1، 1377هـ-1958م، ج3، مادّة(حصي).

3 القاموس المحيط، الفيروز آبادي، (باب الحاء، فصل الصّاد).

أ-الحقُّ، العَدلُ:

"(حق): الحاءُ والقافُ أصل واحد، وهو يدلّ على إحكام الشّيء وصحّته، فالحقّ نقيض الباطلِ، ثمّ يُرجَع كلّ فرعٍ إليه بجودة الاستخراج، وحُسنَ التّلفيق، ويُقال: حقّ الشيء وَجَبَ"[1]، و "الحقّ نقيضُ الباطل، وجمعُهُ حُقُوقٌ وحِقاقٌ،...وفي الحديث: «لبّيكَ حقّا حقّا أي غير يبطل...وحقّ الأمرُ يَحِقُّ ويَحُقُّ حقّاً وحُقوقاً: صار حقّا وثبت»"[2].

أمّا العدلُ فهو "ما قام في النّفوس أنّه مُستقيم، وهو ضدّ الجَور. عَدلَ الحاكِمُ في الحُكْم يَعْدِلُ عَدْلاً وهو عادل من قوم عُدُولٍ وعَدْلٍ"[3].

نلاحظ من اللّفظتين اشتراكهما في المعنى، من حيث القيمة الرّوحية والمعنوية التي تضمّناها، إذ أحداهما مكملةً للأخرى، فالأوّلى تُثبت في الأحكام، والثّانية في إحقاق الإنصاف والقِسمة بين النّاس وبين النّفس، فجاءا في النّص ليصفا شخصيةً دينية، ممثلة في داود عليه السّلام.

ب-الظّلم والطّغيان:

"الظّلمُ، بالضم: وضعُ الشّيء في غير موضعه، والمصدر الحقيقي: الظَّا لمُ، بالفتح، ظَلَمَ يَظْلِمُهُ ظَلْماً بالفتح، فهو ظا لمٌ وظلومٌ، وظَلَمَهُ حقَّهُ، وتظلّمه إيّاه، وتظلّمَ: أحال الظَّلمَ على نفسه، ومنه شكا ظُلمَهُ...والظُّلمَةُ، بالضم، وبضمتين، والظَّلماء والظّلامُ: ذهاب النّور"[4]، و" أصل الظّلمِ الجَورُ ومُجاوزة الحدّ"[5].

"طغاَ يَطْغَى يَطْغُو طُغياناً، أي جاوز الحدّ، وكلّ مُجاوز حدّه في العِصيان فهو طاغٍ، وطغِيَ يَطْغى مثله...والطُّغوان والطُّغيان بمعنىً، والطَّغوى بالفتح مثله"[6] و"الطُّغيان: تجاوز

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، (باب ما جاء في كلام العرب من مضاعف).

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(حقق).

3 المصدر نفسه، مادّة (عدل).

4 القاموس المحيط، فيروز آبادي، (باب الميم، فصل الضّاء).

5 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(ظلم).

6 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الألف، فصل الطّاء).

الحدّ في الظّلم أو في الطّغيان أو في الماء. و-(في جيولوجيا): انغمار الأرض بماء البحر لمسافات شاسعة، تراكب عليها رواسب البحر (مج)"[1].

نلاحظ أنّ اللّفظتين تدنوان من دلالة واحدة يجمعان عليها، التي تتصلّ بتجاوز الحدّ وهضم الحقوق والاستبداد، والعُتمة التي تنجرّ عن ذلك، فكلاهما جاءا في سياق تمثيل سلوك المستدمِر الفرنسي ووحشيته اتُجاه الشّعب الجزائري.

أمّا هذه ألفاظ في كلّيتها، شكّلت مُقابلات ضدّية تبني عليها جِبِلّة الحياة، وتمايز البشرية في أخلاقياتها، تُستعمل للكشف عن واقع النّصوص ومنطقِ أغراضها، إن تربوية، وإن دينية، فاللّفظتان الأوليتان كانتا مدحا لنبي داود(عليه السّلام)، والآخرتان مثلبة المستدمر.

✓ **الجدول التّاسع:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
حَفيفَ	وسمِعت خريرَ المياه وحَفيفَ الأشجار. وكلّ شيء له وقعٌ...	64 السّطر17
خفيفةٍ	وبدأ الجميع في القيام بحركاتٍ خفيفةٍ استعدادا للتّدريب...	144 السّطر 2

أ-حفيف:

"(حف): الحاء والفاء ثلاثة أصول؛ الأوّل ضرب من الصّوت، والثّاني: أن يُطيف الشّيء بالشّيء، والثّالث شدّة في العيش، تفسير ذلك: الأوّل الحفيف حفيف الشّجر نحوه، وكذلك حفيف جناح الطّائر، والثّاني: قولهم حفَّ القوم بفلان إذا أطافوا به...والثّالث: الخُفوف والخَفَفُ: وهو شدّة العيش ويُسِه، قال ابو زيد: حفّت أرضُنا وقفّت إذا يَبَسَ بَقلُها. وهو كالشّظفُ، ويُقال: هم في حَفَفٍ من العيش أي في ضيق"[2]، و" الحفيف: صوت الشّيء تسمَعه كالرّنَّة أو طيران الطّائر أو الرّمية أو التهاب النّار ونحو ذلك، حفَّ يَحِفُّ حَفيفاً...وحفيف الرّيح: صوتها في كلّ ما مرّت به"[3].

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(طغى).

2 مقاييس اللّغة، أحمد أبو فارس، ج2، (باب ما جاء من كلام العرب في المضاعف)

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(حفف).

ب-الخفيف:

"وقد خَفَّ يَخِفُّ خفّاً وخِفَّةً بكسرها وتُفتَح...أي صار خفيفاً، يكون في الجسم والعقل والعمل، وفي الآخرين مجازٌ فهو خِفٌّ وخفيفٌ، وخُفّان...وامرأةٌ خَفْخَافةٌ الصّوت، أي: كأنّ صوتُها يَخرُجُ من مِنخَريْها و(الخُفْخوفُ، بالضّمّ: طائر)...وقال المفضَّل: هو الذي(يُصفّقُ بجناحيه، إذا طار)...والتّخفيف ضدّ التّثقيل"[1].

نلاحظ من خلال المعاني المختلفين للّفظين، أنّ لهما تلاقي معنوي من الوُجهة المجازية، فالخفيف صوت بمقدار معيّن له وقعٌ محسوس عند حدوثه، والخِفّة صفة تقابل الثّقل تحمل معاني كثيرة، من بينها ما تَرتبط بنوع من الصّوت، لفت انتباهنا منها التّسمية للطّائر(الخُفخوف)، الذي يُحدِث صوتا عند إقباله على الطّيران، أي أنّه أُخلِعَ عليه هذا المعنى من الصّوت الذي يُحدثه جناحه سيّ حفيف الرّيح عند ملامسته للأشياء، من هنا يُمكن القولَ أنّ بين اللّفظتين آصرةٌ ترادفية، تتلاقى في نوعية الصّوت المحدث.

✓ **الجدول العاشر:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
أَضَاءَت	...وَضَغَطَت على الزّرّ فأَضَاءَت كلَّ أَنْوارِ البيتِ...	65 السّطر23
أَظْلَمَت	في حدود السّاعة العاشرة، أَظْلَمَت السّماءُ بالسّحب الرّمادية	85 السّطر4

أ-أَضَاءَت:

"(ضَاءَ) الشّيءُ: -ُ ضَوءًا، وضِياءً: أنارَ وأشرَقَ. (أضاءَ): ضَاءَ وفي التّنزيل العزيزَ ﴿يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيٓءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ﴾ [النور : 35]. و-الشّيءَ: جَعَلَهُ يُضِيءُ أو يَضُوءُ. و-النّار ونحوها الشَّخْصَ: أَظْهَرَتْهُ، وفي التّنزيل العزيز: ﴿فَلَمَّآ أَضَآءَتْ مَا حَوْلَهُۥ ذَهَبَ ٱللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ﴾ [البقرة : 17] "[2].

ب-أَظْلَمَت:

" (أَظْلَمَ) الشّيءُ: اسودَّ. و-القومُ: دَخَلُوا في الظَّلامِ. و-البيتَ: جَعَلَه مُظْلِماً"[3].

1 تاج العروس من جواهر القوامس، مرتضى الزّبيدي، (باب الفاء، فصل الخاء).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ضاء).

3 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ظلم).

نلاحظ موازنةً بين اللّفظتين أنّهما يتضادان في المعنى، فالأولى تحمل دلالةَ الإنارة والإسفار والنّور والإشراق، أمّا في النّص فاستعمالها جاء دلالةً على نور المصباح، والثّانية تدلّ على الظّلمة والسّواد والأفول، استعملت في سياق انسداد السّماء بالسّحب، ممّا ولّدَ ظُلْمَةً.

✓ **الجدول الحادي عشر:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
-التّلفاز -الهاتف -التّلغراف	...جهاز التّلفاز اختراع حديث جدّاً ...مثل: السّيارة والهاتف والتّلغراف.	126 السّطر 1 السّطر3

أ-التّلفاز:

" (التّلفزيون) جهاز نقل الصّورة والأصوات بواسطة الأمواج الكهربائيّة (د) "[1].

ب-الهاتف:

"(الهاتف): الصّوت يُسمع دون أن يرى شخص الصّائح. و-[تليفون] أو من يتكلّم به (مج)"[2].

ج-التّلغراف:

"(التلغراف) (د): برق"[3]، و"البرق...جهاز نقل الرسائل من مكان إلى آخر بعيد بوساطة إشارات خاصّة (مج)، ج بُروقٌ"[4]

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(تلفزيون).

2 المصدر نفسه، مادّة(هتف).

3 المصدر نفسه، مادّة(التّلغراف).

4 المصدر نفسه، مادّة(برق).

نلاحظ أنّ الألفاظ الثّلاثة تُشكّل "حقلا محسوسا ذو عناصر مُنفصلة في العالم غير اللّغوي، أي في الواقع"[1]، يتمثّل في وسائل التّواصل الحديثة، إذ كلّ عنصر منها له شكله ومميزاته مع وظيفة هي آصرة بينها، فمثلا التّلفاز ناقل للصّور، والهاتف ناقل للأصوات والتلغراف ناقل لرسائل، وكلّها وسائل تواصلية تبليغية، أغلبها لم يكن لها حضورٌ في القديم؛ نحو: التّلفاز والتّلغراف والهاتف، إنّما أُدخلت في الاستعمال، وسيقت بطرق مختلفة، لتلائم مع المستجدّ من العصر في إطار لغوي عربي.

المجموعة الثّانية: الرّصيد الملحق بالنّصوص

الحقول الدّلالية	الصّفحة	الحقول الدّلالية	الصّفحة
حافّة، ضِفَّة	17	الزّوبعة، الإعصار	85
المحِب، المبْغِض	13	قَطَف، قَطَع	110
الكريم، البخيل	53	فَرِحة، حَزينة	110
السّعال، السّعال الدّيكي.	67	مرسوم	161

1-حافّة، ضفّة:

أ-حافّة:

"حفّ القومُ بالشّيء، وحواليه يَحُفُّون حفّاً وحَفُّوهُ وحَفَّفُوهُ: أَحْدَقُوا به وعَكفوا واستَدوا...وفي التّنزيل: وَتَرَى الملائكة حافِّينَ من حولِ العَرْشِ)؛ قال الزّجاج: جاء في التّفسير معنى حافّين مُحدقين...، وقيل : حافَّةُ اللّسان طَرَفَهُ..."[2] و"حفاف الشّيءِ ما استدار حوله... وحفافا الشّيء: جانباه"[3].

1 علم الدّلالة، أحمد مختار عمر، ص107.

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(حفف).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(حفف).

ب–ضِفَة:

"...ضَفَّةُ البحر: ساحِلُه، والضِّفَةُ، بالكسر: جانبا النّهر الذي تقع عليه النّبائت. والضَّفَّةُ: كالضِّفَّة والجمع ضِفافٌ؛ قال الشّاعر:

يَقدِف بالخُشْبِ على الضِّفافِ

وضَفَّةُ الوادي وضِيفُهُ: جانباه، وقال القُتيبي: الصّواب ضِفَّةٌ بالكسر، وقال ابن منصور: الصّواب ضَفَّةٌ، بالفتح، والكسر لغة فيه. وضَفَّتا النّهر. وفي الحديث عبد اللّه بن خَبّاب مع الخوارج: فَقَدَّموه على ضَفَّةِ النّهر فضَرَبوا عُنُقَهُ. وفي حديث عليّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: فيَقِفُ ضَفَّتَيْ جُفُونِه أي جانبيها..."[1].

من خلال ما سَبَق يتضح أنّ اللّفظتين قد اشتركتا في معنى واحد من باب ترادفي، فالحافّة والضّفة تدلان على الجانب ونحوه، فالحافّة كل ما يُحيط بالشّيء وكذلك لها معنى يدلّ على الطّرف والجانب وهذا ما جاء في المقرّر، والثّاني يدلّ على ساحل الشّيء وجانبه، سواءً أكان نهراً أو وادي، أو بحر.

2–القمّة، السَّفَح:

أ–القِمَّة:

"قَمَّ الشّ]ءَ قَمّاً: كنَسَهُ...والقِمَّةُ: أعلى الرّأس وأعلى كلّ شيء: وقِمّةُ النّخلة: رأسها. وتقَمَّمها: ارتقى فيها حتّى يبلغ رأسها، وقِمّةُ كلّ شيء: أعلاه ووسطه"[2].

ب–السَّفحُ:

"(سَفَحَ) الدّمُ ونَحوُه– سُفُوحاً، وسَفَحاناً: انصَبَّ. و– الدّمَ سَفْحاً وسُفُوحاً: سَفَكَهُ. و–الدّمعُ والماءَ: صبُّهما فهو سافِح وسفَّاح وسَفُوحٌ. ويُقال: دمعٌ سَفوحٌ أي: أي مَسفُوح...(السَّفَحُ) سَفَحُ الجبل أسفَله الذي يغلظ فيسفح فيه الماء (ج) سُفُوح، والسُّفوح أيضا: الصّخور اللّيّنة"[3].

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(ضفف).

2 المصدر نفسه، مادّة(قمم).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(سفح).

نلاحظ أنّ اللّفظتين قد دللت كلّ واحدة منهما على معنى متناقض مع الآخر أو مُتقابل، (فالقمّة) تأتي على كلّ ما ارتفع من الأشياء، في حين أنّ (السّفح) يجيء ملازما للجبل، في أدناه أو ما سفُل منه، أُخذ من معنى وضعه وهو انصباب الماء الذي يسيل فيه .

3-المُحِبُّ، المُبْغِضُ:

أ-المُحِبُّ:

"(حب): الحاء والباء ثلاثة أصول، أحدهما اللّزوم والثّبات، والآخر الحبّة من الشّيء ذي الحَبِّ والثّالث وصف القِصَر...أمّا اللّزوم فالحُبّ والمحبّة اشتقاقه من أَحبّه إذا لزِمَه.."[1]، والحُبُّ من :حَبَّه-حُبّاً وحِبّاً. 1-وَدّهُ، 2-الشّيءَ رغب فيه، 3-الزّرع: صار ذا حَبٍّ...أَحَبَّهُ إِحْبَاباً 1-حَبَّهُ وهو أكثر استعمالا من حَبَّ، 2-الشّيء: رغب فيه، 3-وجد مُتعة فيه وارتاح إليه، 4-الزّرعُ: صار ذا حَبٍّ"[2].

ب-المُبغِضُ:

"(البُغضُ) ضدّ (الحُبّ) وقد (بَغُضَ) الرّجلُ من باب ظَرُفَ أي صار (بغيضاً) و(بَغَضَهُ) اللَّهُ إلى النّاس (تَبغيضاً فأَبغَضُوه) أي مَقَتُوهُ والبَغضاء: شدّة البُغض"[3].

و"بَغَضَ الشّيْءُ- بُغْضاً: مَقَتَهُ وكَرِهَهُ، فهو باغِضٌ، وبَغوضاً والشّيء مبغوض وبغيض...وَأَبغَضَه: مَقَتَهُ وكَرِهَهُ"[4].

نلاحظ أنّ اللّفظتين جاءتا على صيغة اسم الفاعل من المزيد، تناقض في المعنى، فالأوّل-ونقصد به (المُحِبّ) -جاءت وصفاً لمن يُمارس الحبّ لغيره، والثّاني-ونقصد (المبغِضُ)- ضدّه في حالته التي يُكِنّها للآخرين، فاستعمالهما يأتي لتشخيص ظواهر سلوكية تقوم عليها العلاقات الإنسانية.

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج2، (ما جاء من كلام العرب في المضاعف)

2 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(حبب).

3 مختصر الصّحاح، أبو فخر الرّازي، مادّة(بغض)

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بغض).

4-الكريم، البخيل:

أ-الكريم:

"(كرم) الكاف والرّاء والميم أصل صحيح له بابان، أحدهما شَرَفٌ في الشّيء في نفسه أو شَرَفٌ في في خَلق من الاخلاق، يُقال: رجل كريم، وفرس كريم، وَأكرم الرّجل، إذا أتى بأولاد كِرام، واستكرم: اتّخذ علقا كريما، وكرُم السّحاب، أتى بالغيث، وأرضٌ مَكرَُمة للنّبات، والكرم في الخلق، يقال الصّفح عن ذنب المذنِب"[1]، و "...الكريمُ 1-ذو الكرم؛ السّخيّ المِعطاء، 2-«كريم الأخلاق»: نبيل النّفس؛ محمود الشّمائل وحسن الخِلال؛ ج كِرام وكُرماء..."[2].

ب-البخيل:

"(بَخِلَ)-َ بَخَلاً، وبُخلاً: ضنّ بما عنده، فهو باخل، (ج) بُخّلٌ، وبُخّالٌ، وهو بخيلٌ (ج) بُخلاء"[3]، و" البخيل ج بُخلاء: من اتّخذ لذَّةً في جمع المال مع الحِرص عليه؛ المِمسِك عن العَطاء"[4].

يتضح من هذه الشّروح أنّ اللّفظتين بصيغة فعيل، وهي الصّفة المشبهة باسم الفاعل، إذ "صيغت من فعلين ثلاثيين لازمين هما على وزن فعِل وفعُل، تدلّان على الدّوام والثّبوت"[5]، هذا من حيث الجانب الصّرفي أمّا الدّلالي فيُظهر تعارضهما في المعنى، فكلّ واحدة تنحو منحى يتعاكس سلبا مع الأخرى، فالكريم هو سخيّ بطبعه، يقابله المُمسك البخيل الذي يؤثر نفسه عن غيره.

5-السّعال، السّعال الدّيكي:

أ-السّعال:

"(سَعَلَ)ـُ سُعالاً، وسُعلَةً: جاء بحركةٍ تدفع بها الطّبيعة أذًى عن الرّئة والأعضاء المتصلة بها، (سَعَلَ)ـِ سَعَلاً: نشط، (أَسعَلَه): أَنشَطَه، (استسعلت) فلانة: صارت كالسّعلاة

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب الكاف والميم وما يُثلثهما).

2 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(كرم).

3 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بخل).

4 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(بخل).

5 ينظر: شذ العُرف في فنّ الصّرف، أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، دار الكيان للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الرّياض، ص124.

خُبثا وسلاطة. (السّاعل): موضع السُّعال من الحلق، و–الفم. (السّعال): طرد الهواء فجأةً وبقوّةٍ من المزمار لإخراج المخاط أو سِواه من المسالك الشّعبية.

ب–السُّعال الدّيكي:

"والسّعال الدّيكي: مرضٌ يُصيب الاطفال خاصّة، يتميّز بنوبات سُعال تقلّصية، مصحوبة بشهيق كصياح الدّيك (مج)"[1].

نلاحظ من اللّفظتين السّابقتين أنّهما يلتقيان في مرض السّعال، الذي يعدّ محور المرض في وضعه، ليتركب آنيا فيدلّ على مرض عصري اقترن بالسّلوك المرضي، الذي يقوم بصيحة شبيهة، متعارف عليها عند الدّيك، الحيوان المعروف، فألصق به هذا الوسمِ.

6–الزّوبعة الرّملية، الزّوبعة البحرية، الإعصار:

أ–الزّوبعة:

"الزّوبعة: رئيس من رؤساء الجنّ، ومنه سُمي الإعصار زوبعةً، ويُقال: أمّ زوبعة، وهي ريحٌ تُثير الغُبار وترتفع به إلى السّماء، كأنّه عمود، وتزبّع الرّجل أي تغيّظ"[2]، و"(تَزَبّع): ساء خُلُقه وعربد. و–تغيّظ. الزّوبعة: الإعصار (ج) زوابع"[3].

وعند اتصالها مع الرّمل تصاحبا له، تُشير إلى الرّياح الشّديدة التي تحمل معها رمال، كما هو الحال التّقلبات التي تحدث في المناطق الصّحراوية، وعند اقترانها بالبحر، تدلّ على الهيئة أو الصّورة التي تتشخّص في تلاطم الأمواج بدرجات متفاوتة.

ب–الإعصار:

"(عَصَرَ) الشَّيءَ– عَصْراً: استخرج ما فيه من دُهن أو ماء ونحوه...(عصّر) الشّيءَ: عَصَرَه مرّةً بعد أخرى. (اعتصَرَ) الشّيءَ: عصَرَه. (الإعصار): ريح تهبّ بشدّة وتُثير الغُبار، وترتفع إلى السّماء كالعمود. و–(في الجغرافيا): منطقة من الضّغط تجذِبُ الرّياح إلى مركزها في اتجاه عكس عقارب السّاعة، في نصف الكُرَة الشّمالي والعكس في نصف الكُرَة الجنوبي، وتُعرف هذه المناطق في العروض الوسطى بالمنخفضات الجويّة. (ج): أعاصير"[4].

---

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّ(سعل).

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب العين، فصل الزّاي).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(زبع)

4 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(عصر).

نلاحظ أنّ الحقل ضمّ في جزءٍ منه تصاحبات لفظية كانت لفظة(الزّوبعة) رُكنها الأساسي، مع اللّفظة الباقية، كوّنت تلاقي معنوي على نحوٍ ترادفي، حيث تدلّ إجمالا على هبوب الرّياح بأشكال مختلفة، بيد أنّ لفظة (الإعصار) في الحقل المعرفي الذي خلّفته الظّواهر الجوّية أخذ أبعادا أخرى، جسدت صورتها الظّاهرة الجغرافيا التي تحدث في عدّة مناطق من العالم، تأخذ نفس المكونات في التّشكيل لمرادفاتها، لكن تختلف في حركتها والنّتائج التي تنجرّ عنها، من مثل جذب الأشياء نحوها ودورانها عكس عقارب السّاعة، والفائدة من هذا هو الدلالة المحورية التي تربط بين هاته الألفاظ.

7-قَطَفَ، قَطَعَ:

أ-قَطَفَ:

"قَطَفَ الشّيءَ يَقطِفُهُ قَطْفاً وقَطَفَاناً وقَطَافاً وقِطافاً؛ عن اللّحياني: قَطَعَهُ. والقِطفُ: ما قُطِف من التّمر، وهو أيضا العُنقود ساعة يُقْطَفُ. والقِطْفُ: اسم الثِّمار المقطوفة، والجمع قُطوفٌ، والقِطْفُ، بالكسر، العُنقود، وبجمعه جاء في القرآن العزيز قال سبحانه: ﴿قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ﴾ [الحاقة : 23] ؛ أي ثِمارها قريبة التّناول يَقْطِفُها القاعد والقائم. وفي الحديث: يجتمع النّفَر على القِطفِ فيُشْبِعَهم"[1]

ب-قَطَعَ:

"(قَطَعَتْ) الطّيْرُ- قُطوعاً: طارت من بلاد إلى بلادٍ، فهي قواطع: ذواهب أو رواجع. و-الرّجلُ بحبلٍ قَطْعاً: فصل بعضه وأبانه. و-النّخلة ونحوها: اجتنى ثمرها. و-الثَّمر: جزّه...(قَطِعت) يَدُهُ- قَطعاً: بانت بقطع بداء عرض لها، فهو أقطع، وهي قَطعاء"[2].

انجلى لنا أنّ اللّفظتين تدلّان على معنى واحد وهو القطع وجَنْي الثِّمار، لكن الحقيقة الاستعمالية أثبتت تضادّهما في المعنى، لأنّ القطع يُشير إلى خُشُونة في استخدام، بينما القَطْفُ يكون استخداماته ناعمة ولطيفة، والدّليل هو بين أيدينا ممثّلا في الآية المستحضَر في المثال الأوّل عندما شبّه اللّه عزّ وجل ثمار جنّته بقطوف قريبة لطالبها ولم يوظّف القطع،

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(قطف).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(قطع).

والأخير نجد له مثلا في قوله سُبْحَانَهُوَتَعَالَىٰ:﴿ وَأَصْحَٰبُ ٱلْيَمِينِ مَآ أَصْحَٰبُ ٱلْيَمِينِ ﴿٢٧﴾ فِى سِدْرٍ مَّخْضُودٍ ﴿٢٨﴾ وَطَلْحٍ مَّنضُودٍ ﴿٢٩﴾ وَظِلٍّ مَّمْدُودٍ ﴿٣٠﴾ وَمَآءٍ مَّسْكُوبٍ ﴿٣١﴾ وَفَٰكِهَةٍ كَثِيرَةٍ ﴿٣٢﴾ لَّا مَقْطُوعَةٍ وَلَا مَمْنُوعَةٍ ﴿٣٣﴾ ﴾ [الواقعة] ، وغيرها من الآيات التي جاء فيها القطع في سياق الذّم والزّجر أو العذاب، وبذا نقول: أنّ الكلمتين تلتقي في إطار عكسي في بعض السّياقات وتجتمع في معناها العام.

8-فَرِحة، حَزِينة

أ-فَرِحة:

"الفَرَحُ: نقيض الحُزنِ؛ وقال ثعلب: هو أن يجِد في نفسه خِفّةً؛ فَرِحَ فَرَحاً، ورجلٌ فَرِحٌ وفَرُحٌ ومَفْروحٌ. والفَرَحُ أيضا: البَطَرُ"[1]

فَرِحَ – فَرَحاً بالشّيء: سُرَّ به وانشرح صدرُه. فَرَّحَه تَفْريحًا: سَرَّه... الفَرِحُ: الفَرحَان. الفَرْحَى مؤنّث الفرحان...الفَرحانَة: مؤنّث الفَرحان"[2].

ب-حزينة:

"(حزن): الحاء والزّاي والنّون أصل واحد، وهو خشونة الشّيء وشدّة فيه، فمن ذلك الحَزَنُ وهو ما غلُظَ من الأرض. والحُزنُ معروف، يُقال: حَزَنَني الشّيءُ يُحْزِنُني؛ وقد قالوا أَحْزَنَني. وحُزَانتُك: أهلك ومن تتحزّن له"[3].

"(حَزَنَ) الأَمرُ فلاناً- حُزْناً: غَمَّهُ، وفي التّنزيل العزيز﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ لَا يَحْزُنكَ ٱلَّذِينَ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْكُفْرِ ﴾ [المائدة : 41] فهو محزون وحزين. (حَزِنَ) المكانُ-حَزَناً: خَشُنَ وغَلُظَ. و-الرّجلُ حَزَناً وحُزْناً: اغتمّ. وفي التّنزيل﴿وَقَالُواْ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِىٓ أَذْهَبَ عَنَّا ٱلْحَزَنَ ۖ ﴾ [فاطر : 34]. فهو حَزِنٌ وحَزين. (ج) حُزَنَاءٌ وهو حَزْنَانٌ. (ج) حَزَانَى..."[4]

---

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(فرح).

2 مجاني الطّلاب، دائر المجاني، مادّة(فرح).

3 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج2، (باب الحاء والزّاي وما يُثلِثُهما).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(حزن).

نلاحظ أنّ اللّفظتين تنضويان في جانبهما الصّرفي تحت الصّفة المُشبّهة باسم الفاعل، تقوم بينهما علاقة تضادّية، فالأوّلى تدلّ على البهجة والسّرور، والثّانية تدلّ على الهمّ والغمّ.

9-مرسوم:

"(رَسَمَت) النّاقَةُ- رَسْماً: عَدَت. و-فلانٌ على الورق-ُ: خطّ. و-له كذا: أَمَر به. و-له بكذا: كتب له مرسوماً...(المرسُوم): ما يُصدِرُه رئيس الدّولة كتابةً في شأن من الشّؤون فتكون له قوّة القانون. والمرسوم بقانون: قانون ذو صبغةٍ تشريعية يُصدِرُه رئيس الدّولة. (ج) مراسيم"[1].

نلمح من أنّ الوحدة المعجمية لم تبق على حالتها اللّغوية في أصل وضعها، بل تشعبت استعمالاتها، لتستقرّ في سياق حقل قانوني فانصبغت بدلالة إدارية تحقّق مقصدها منها، تحيلنا إلى قضية تتمثّل في توزّع المفاهيم للألفاظ بين عدّة سياقات.

إذن، فبهذه التّطواف بين ثنايا (كتاب اللّغة العربية لسنة الرّابعة) نستطيع أن نخلص بأنّه حمل لنا كثيرا من الحقول الدّلالية، زيادة على ما درسناه ضمّت ألفاظاً تحكمها علاقات لغوية ودلالية مهمّة، تؤهل هذا الجانب من الطّور في هذا المقرّر أن يكون قِبلة لكثير من الدّراسات، ليبقى الشّطر الثّاني من الطّور في هذا المقرّر، سنتناولها كما ما مضى معنا فيما يأتي.

- **كتب اللّغة العربية-السّنة الخامسة:**

❖ **المجموعة الأولى: مضامين النّصوص**

الجدول الأوّل:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
تَعرّت	...ومَرَّت الأيّامُ وَحَلَّ الخَريفُ، فتَساقَطَت أوراق الأَشجارِ، وتَعَرّت الأَرْض...	14 السّطر24
لَبِسَت	وحينما حلّ الرّبيع ولَبِسَت الأَرْضُ أَجْمَلَ حللها...	15السطر25

1 المعجم الوسيط، المجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(رسم).

أ-لَبِسَت:

"(لبس) اللاّم والباء والسّين أصلٌ صحيح واحد يدلّ على المخالطة، من ذلك لَبِسَ الثّوبَ وألْبَسُهُ، وهو الأصلُ، ومنه يتفرّع الفروع...واللَّبوسُ كلّ ما يُلبَسُ من ثوبٍ ودِرعٍ"[1]. و"(لَبِسَ) الثّوبَ- لُبْساً، استتر به. ويُقال: لَبِسَ الحياءَ. ويقال: لَبِسَ النّاسَ: عاش معهم...(اَلْبَس) عليه: اشتبه واختلط. و-الشَّيءُ الشّيءَ: غَطّاهُ. يُقال: أَلْبَسَ النّباتُ الأَرْضَ. والغَيْمُ السّماءَ...و-فلان الثّوبَ: جعلَه يَلْبَسُهُ"[2].

ب-تَعَرّت:

"عَرَاهُ عَرْواً واعتراهُ، كلاهما: غَشِيَهُ طالباً معروفه...العُريان من النّبتِ الذي قد عَرِيَ عُرْياً إذا استبان لك...عراء لأنّه لا شجر فيه ولا شيء يُغَطِّيهُ..."[3]. و"(عَرِيَ)- عُرْياً، وَعُرْيَةً: تجرّد من ثيابه، فهو عارٍ وعُرْيان...(تَعَرّى) من ثيابه: تجرّد منها...."[4].

نلاحظ أنّ اللّفظتين في حقيقة معنيهما يتقابلان عكسيا، فواحدٌ يروم السّتر والاكتنان والآخر يدلّ على الخلع والكشف عن الأمر، إلاّ أنهما أخذتا في السّياق منحى مجازي، إذ جاءتا متضامتين مع الأرض في وضعيتها عندما تتعاقب عليها الفُصول، فعندما يحُلّ الرّبيع فلا محالة أنّها تكتسي حُلّة خضراء بمعنى لِبستها، وبحلول الخريف ستزول.

الجدول الثّاني:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
الدَّرْب	...من زَرَعَ حَصدَ، ومن سار على الدّرب وصلَ...	32 السّطر30
الأَنْهُج	أمّا الأَحْيَاءُ القديمة..، ضيّقَةَ الأَنْهُج...	82 السّطر5
أَزِقَّتُها	...وأزِقّتُها مسقوفة...	82 السّطر6
شوارع	...تخترقها شوارع طَويلة وواسعة مُتَوازية ومُتقاطِعة...	83 السّطر26

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب اللاّم والباء وما يُثلثهما).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة (لبس).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(عرا).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(عري).

أ-الأَنهُج:

"(نهج) النون والهاء والجيم أصلان مُتباينان، الأوّل: النّهج الطّريق، ونَهَجَ لي الأمرُ أوضح. وهو مُستقيم المنهج، والمنهج: الطّريق أيضا، والجمع مناهج والآخر الانقطاع، وأتانا فلا يَنهَجُ إذا أتى: منقطع النّفس..."[1]، و" نهج: طريق بيّن واضح، وهو النَّهج؛ قال أبو الكبير:

فَأَجَزْتُهُ بِفَلَّ تَحْسَبُ أَثْرَهُ ۞ نَهْجاً، كَلَبَّاتِ الهَجَائِنِ، فيحُ

والجمع نَهْجاتٌ ونُهُجٌ ونُهُوجٌ...والمِنهاج: الطّريق الواضح..."[2]

ب-شوارِع:

"الشّريعةُ: ما شَرَعَ اللّهُ تعالى لعباده من الدّين...الشّريعة مُنحَدَرُ الماء، وبها سُمِيَ شرعُ اللّه لعباده من الصّوم والصّلاة والحجّ والنّكاح وغيرها...(و) شَرَعَ المنزلُ صار على طريقٍ نافذٍ...وهي دارٌ شارعةٌ، ومنزلٌ شارعٌ إذا كانت ابوابُه شَارِعةً في الطّريق...وفي الحديث: «كانت الأبواب شارِعةً إلى المسجد» أي مفتوحةً"[3]، و"(شَرَعَ) الوارِدُ- شَرْعاً: تناول الماء بفِيه. و-المنزِلُ: دنا من الطّريق...(الشَّارِعُ) في الشّيء: البَادِئُ فيه. و-سانُّ الشّريعةِ. و-الطّريقُ الأعْظَم في المدينة"[4].

ج-أَزِقَّتُها:

"(زَقَّ الطّائِرُ فَرْخَهُ- زَقّاً: أَطْعَمَهُ بفَمِه. و-الذّبيحةُ: سلخها من قِبَلِ رأسِها إلى رِجلها....(الزّقاق): الطّريق الضّيّق نافِذاً أو غير نافذ.(يُذكر ويؤنّث) (ج) أَزِقَّةٌ"[5].

د-الدّرْب:

"(درب): الدّال والرّاء والباء الصّحيح منه أصلٌ واحدٌ يُعزى بالشّيء ويلزِمه. يُقال:

---

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب النّون والهاء وما يُثلثهما).

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(نهج).

3 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب العين، فصل الشّين).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادذة(شرع).

5 المصدر نفسه، مادّة(زقق).

دَرِب بالشّيء إذا لَزِمه ولَصِق به، ومن هذا الباب تسميتهم العادّة والتّجربة دُرْبَة...وَدَرْبُ المدينة معروف، فإن كان صحيحا عربيا، فهو قياس الباب؛ لأنّ النّاس يُدنون به قصد له"[1]، و "(دَرِبَ) به- دَرَباً، وَدُربةً: اعتاده وأولع به. و-على الشّيء: مَرِن وحَذِقَ، فهو داربٌ ودَرِبٌ...(الدَّرْبُ): المضيق في الجبال. و-المدخل الضّيق. و-كلّ مدخل إلى بلاد الرّوم. و-كلّ طريق يؤدي إلى ظاهر البلد. و-باب السّكة الواسع. و-موضع يُوضَع فيه التّمر ليجفّ. (ج) دُرُوب، وأَدْرَابٌ، ودِرابٌ"[2].

نلاحظ أنّ الوحدات المعجمية المفرد منها والجمع يشتركان في معنى واحد، وهو الدّلالة على الطّريق والمنوال عموما مع اختلاف وضعياتها، استُعمِلت في النّصوص لوصف شكل المدينة، ماعدا لفظة(الدّرب) التي جاءت في سياق حكمة تربوية أو مثل مفادها من انتهج الطّريق البيّن المستقيم سيؤول أمره إلى الفوز لا محالة.

الجدول الثّالث:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
تَغْمُرُها	...شَعَرَت ليلى بالسّعادة تغمُرُها وأرادت أن ترتاح قليلاً...	76 السّطر3
تَغْمِسُهُ	.....عندئذٍ تَغْمِسُ خالتي شهلةُ أصابِعَها في وحلٍ مائعٍ...	162 السّطر14

أ-تَغْمُرُها:

"الغَمْرُ: الماء الكثير...وفي الحديث: مثَلُ الصّلوات الخَمسِ كمَثَلِ نَهْرٍ غَمْرٍ؛ الغَمْرُ بفتح الغين وسُكون الميم: الكثير، أي يَغْمُر من دخله ويُغطّيه. وفي الحديث: أعوذ بك من موتِ الغَمْرِ أي الغَرْقِ...وغَمَرَهُ الماء يَغْمُرُه غَمْراً واغتَمَرَ: علاه وغطّاه"[3]، "...ويُقال: غَمَرَ فلانُ فلانَ: غطّاه بفضله"[4].

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج2، (باب الدّال والرّاء وما يثلثهما).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(درب).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(غمر).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(غمر).

و"غَمَرَ- غَمْراً. 1-الماءُ الأرضَ: علاها وغطَّاها...3-هُ بعنايته: أحاط به وشمله. ويُقال: « غَمَرَهُ الفَرَح»"[1].

ب-تَغْمِسهُ:

"الغَمْسُ: إرسابُ الشّيء في الشّيء السّيال أو النّدى أو في ماء أو صِبغ حتّى اللّقمة في الخلّ، غَمَسَهُ يَغْمِسُهُ غَمْساً أي مَقَلَهُ فيه، وقد انغمسَ فيه واغتمس. والمغامسة: المماقلةُ..."[2]، و"(غَمَسَ)- النّجمُ غُموساً: عاب. و-الطّعنة: نفذت. و-الشّيء في الماء ونحوه غَمْساً: غمره به"[3].

نلاحظ أنّ اللّفظتين اقتربتا في المعنى من حيث اتصالهما بالماء، فالأولى هي إفاضة الماء على الشّيء حتّى لا نراه، والثّانية هي إدخال الشّيء في الماء حتّى ينتفي ظُهورُه، بمعنى تداخلا بينهما على أساس اشتمال معنى أحدهما بالآخر من باب التّرادف، أمّا الاستعمال الوارد في السّياق فأتى قريب من المعنى المعجمي في مجازيّته الاستعمالية، (فالغمر) أو الإفاضة انتقل من معناه الحقيقي المُصاحب للماء إلى استبداله بالفرح، لتأدية وظيفة في تشخيص حالة الإنسان في وضع ما، أمّا (الغَمْس) فقد أُبقي على معناه الحقيقي بإدخال المرأة أصابعَها في الوحل.

✓ **الجدول الرّابع:**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
زوجتي، رفيقة دربي	...وأني يا زوجتي ورَفِيقَةَ دَرِبِي أُحِسُّ أَنَّكِ سَتَلْحَقينَ بي	14 السّطر9

أ-رفيقة دَربي:

"(رفق) الرّاء والفاء والقاف أصلٌ واحدٌ يدلّ على موافقة ومقاربة بلا عُنفٍ، فالرّفق خلاف العُنفِ، يُقال: رَفَقْتُ أَرْفُقُ. وفي الحديث: «إنّ اللّه جلّ ثناؤه يُحِبُّ الرِّفقَ في الأمـــر

1 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(غمر).

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(غمس).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(غمس).

كلّه». هذا هو الأصل ثمّ يُشتقّ منه كلّ شيء يدعوا إلى راحةٍ وموافقةٍ"[1].و"(رَفَقَ) به وله وعليه- رِفقاً ومَرْفَقاً: لان له جانِبُه وحسُنَ صنيعُه...(الرَّفيقَةُ): مؤنّث الرّفيق. و-الزّوجة. (ج) رَفائق"[2].

أمّا زوجتي، فمعناها في المعجم، هو"زَوَّجَهُ تزويجاً 1- امرأةً أو بامرأةٍ: قرنه بها؛ جعلها له زوجةً، 2- الشّيءَ بالشّيءِ وإليه: قرنه به...الزّوجُ ج أزواج 1-كلّ واحد معه آخر من جنسه: «زوج ثيران»...الزّوجةُ خ زَوجات: امرأة رجل"[3].

نلاحظ أنّ لفظة(زوجة) تُقابلها عبارة مركبة جاهزة، يَكْثُرُ تداولها في الاستعمال لدى الكتّاب أو الشّعراء وهي تأخذ نفس معناها، (فالزوجة) هي الطّرف الثّاني من الثّنائية التي تبني عليها الأسرة، و(رفيقة الدّرب) هي صاحبة المشوار في الحياة في سيرورتها عبر الزّمن، فتكون مع شريكها في حلّ وارتحال في البأساء والضّراء، تَقْسِمُ معه ما كَبُر وصغُر.

الجدول الخامس:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
مجرى الماء	..وأن يبعد أصحاب المصانع مصارف مصانعهم عن مجرى الماء...	77 السّطر37
ميزاب	وفي بداية مارس من كلّ سنةٍ تحتفل عاصمة وادي ميزاب غرداية بعيد الزّرْبيّة	87 السّطر29

أ-مجرى الماء:

"جَرَى: الماء ونحوه جَرْياً وجَرَيَاناً وجِرْيَةً بالكس، والفرس ونحوه جَرْياً وجِراءًا: جرى معه... والجارية: الشّمس"[4]، و"جرا: الجِرو والجِروَةُ: الصّغير من كلّ شيء حتّى من الحنظل والبطيخ...وأمسك اللّهُ جِريَةَ الماء؛ هي بالكسر: حالة الجَرَيان: حالة الجَرَيان"[5]، و"...(المِجْرَى) من النّهر: مَسيلُه"[6].

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج2، (باب الرّاء والفاء وما يُثلثهما).
2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(رفق).
3 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(زوج).
4 القاموس المحيط، الفيروز آبادي، (باب الألف، فصل الجيم).
5 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(جرا).
6 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(أجرت).

أمّا الماء في المعجم هو" الماءُ والماهُ والماءَةُ: معروف...الماء الذي يُشرَب والهمزة فيه مُبدلة من الهاء، وفي موضع اللاّم، وأصله مَوَهٌ، بالتّحريك، لأنّه يُجمع على أمواه في القلّة ومِيَاه في الكثرة مثل جَمَل وأجمالٍ وجِمالٍ، والذّاهب منه الهاء"[1]، وكذلك: "...الماء: سائل عليه عماد الحياة في الأرض، يتركّب من اتّحادين الأدرُجين والأكسجين، بنسبة حجمين من الأوّل إلى حجم من الثّاني، وهو في نقائه شفّاف لا لون له ولا طعم ولا رائحة..."[2]. وعند تجاورهما يدلّان على المكان الذي يجري فيه الماء، أي الأوّل اسم مكان والماء الفاعل فيه.

ب–ميزاب:

"و(أَزَبَ الماءُ كضَرَبَ) مثل وَزَبَ بالواو: (جَرَى)، قيل (ومنه المِئزاب) أي المِرزاب...وهو ما يسيل منه الماء من موضِعٍ عالٍ، ومنه ميزاب الكعبة، وهو مصَبُّ ماء...وجمعُه المآزيب والميازيب"[3]، و"(المِئزاب): الميزاب. وهو قناة أو أنبوبة يُصرف بها الماء من سطح بناءٍ او موضِعٍ عالٍ. (ج) مآزيب. (مج)"[4].

نلاحظ أنّ اللّفظتين اتفقتا في المعنى، الذي يدلّ على مكان جري الماء، فاستعملت الأولى في النّص تعميما دون تقييده بنوع، أمّا الثّانية جاءت علَما على منطقة، المعروفة بواد ميزاب، ربما لمروره بها.

الجدول السّادس:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
ارتياح	...ولما مرّت زهور البَنَفْسَج تركَت ارتياحاً عبّرَ عنه المتفرّجون.	144 السّطر10
قرير العين	ومات كولومبوس قَرِيرَ العين مُطمَئِنَ البال..	173 السّطر26

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(موه).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ماه).

3 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزّبيدي، (باب الباب، فصل الألف).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(أزب).

أ-ارتياح:

"(رَاحَ)-ُرَوَاحاً: سار في العشي...و-طابت ريحه. وفلان للمعروف-َرَاحَةً: أخذت له خِفَّةً ونشاطاً...و-للأمر رَوَاحاً، ورَاحاً، ورَاحةً، وأريحيّةً: هشّ له وفَرِحَ به...(ارتاح) للأمر: نَشِط وسُرّ. و-اللّه له برحمته: أَنْقَذَهُ من البليّة"[1].

ب-قرير العين:

"(قر) القاف والرّاء أصلان صحيحان، يدلّ أحدهما على البرد، والآخر على التمكّن"[2]، و" القُرُّ: البرد عامّة...والقرار والقَرَارَة من الأرض: المطمئن المستَقِرّ...قرّت عينه مأخوذة من القَرور، وهو الدّمعُ البارد يخرج مع الفرح، وقيل هو من القَرَار، وهو الهُدُوءُ...والقَرَّةُ: كلّ شيء قَرّت به عينُك..."[3]، وكذلك "قَرَّ-ِرَّ قُرَّةً وقِرَّةً 1-تْ عَينُهُ: بَرَدَ دَمعُها أي سُرّت، 2-«قَرَّ عَيْناً»: ابتهج"[4].

من خلال اللّفظتين، يتضح أنّ مدلولاتهما تنحو نفس الغرض، إلاّ أنهما يختلفان في الشّكل، فواحدة مفردة، استُعمِلت في السّياق لإبراز الحالة النّفسية التي شَعَر بها المتفرجون، لما رأوا موكب الزّهور، والأخرى مركبةٌ أو من العبارات الجاهزة-إن صحّ القول- جاءت في سياق النّص لوصف حالة أريحية كولومبوس في آخر حياته.

الجدول السّابع:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
لَمَعَان	...له شَعرٌ طويلٌ ووَجْهٌ رَقِيقٌ، وفي عينيه لَمَعانُ الذّكاء...	46 السّطر1
بَرِيق	...إنّها مِرآةٌ من زُجاج لماع يُشْبِهُ بريقَ الألماس...	135 السّطر37

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(راح).

2 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب القاف وما بعدها في الثّلاثي الذي يُقال له المضاعف).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(قرر).

4 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(قرر).

"(لمع) اللاّم والميم والعين أصلٌ صحيح يدلّ على إضاءة الشّيء بسرعة، ثمّ يُقاس على ذلك ما يجري مجراه. من ذلك لَمَعَ البَرَقُ وغيرُه، إذا أَضَاءَ، فهو لامِعٌ. ولَمَع السَّيفُ وما أشبه ذلك"[1]، و"(لَمَعَ) البَرقُ والصُّبحُ وغيرها- لَمْعاً ولَمَعَاناً: بَرَقَ وَأَضَاءَ، فهو لامعٌ. (ج) لُمَّعٌ، وهو لماع وهي لماعَةٌ. (ج) لَوامِعٌ...(الأَلْمَعُ): الذّكيّ المتوقِد الصّادق الفِراسة"[2].

ب-بريق:

" البَرقُ (واحدُ بُرُوقِ السّحابِ) وهو الذي يَلمَعُ في الغَيْمِ، جمعه بُرُوقٌ...(وبَرَقَتِ السّماءُ) تَبْرُقُ بَرْقاً، و(بُرُوقاً) بالضّمّ (وبَرَقَاناً) مُحرّكةً، وهذه عن الأصمعي: (لَمَعَت، أو جاءت بِبَرقٍ)"[3]، و"(بَرَقَ) البَرْقُ- بَرْقاً وبَريقاً: بدا. و-السّحابة أو السّماءُ: لَمَعَ فيها البَرقُ. و-الشّيءُ: لَمَعَ وتلألأ؛ يُقال: بَرَقَ الصّبْحُ، وبَرَقَت أَسَارِيرُ وَجْهِهِ، وبَرَقَ السَّيفُ"[4].

نلاحظ أنّ تلاقي المعاني بين اللّفظتين يكمُنُ في اللّمعان والتّلألؤ، وكلّ هذا معينُه الإضاءة بدرجات متفاوتة، فجاءت الأولى في النّص على أساس استعمال مجازي، إذ شُبّهت حدّة الذّكاء بنورٍ لاَمِعٍ يمتاز به الكلب، والثّانية عبّرت عن صفة الألماس الحقيقية، الذي تعكِس إلى النّاظر بريقا ولَمَعاناً.

✓ **الجدول الثّامن :**

الألفاظ	النّص	الصّفحة
جَبَل	تَقَعُ على صخْرَةٍ كبيرةٍ في سَفْحِ جَبَلٍ بوزريعة...	28 السّطر1
السَّهْل	...واجتاز السّهلَ الذي حرَت فيه غزوة بدر...	177 السّطر29

أ-جَبَل:

"الجَبَل: اسم لكلّ وَتضدٍ من أوتاد الأرض إذا عَظُم وطال من الأعلام والأطواد، والجمعُ أَجْبُل وأَجبالٌ وجِبالٌ. وَجبلَ القومُ صاروا إلى الجبل"[5]، و(جَبَلَ)- جَبَلاً: غلُظ

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب اللاّم والميم وما يُثلثُهما).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(لمع).

3 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزّبيدي، (باب القاف، فصل الباء).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(برق).

5 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(جبل).

وضخُم، فهو جَبَلٌ وجَبْلٌ...(الجَبَلُ): الأمذة. و–الجماعة من النّاس. و–السّاحة. (ج) أَجْبُل وجُبولٌ...(الجَبَلُ): ما علا من سطح الأرض واستطال وجاوز التّلّ ارتفاعاً. (ج) أَجْبُلٌ وجِبالٌ وأَجْبالٌ. ويُقال: فلانٌ جَبَلٌ: ثابت لا يتزحزح. و–سيّد القوم والعالم"[1].

ب–السَّهْل:

"السّهل: نقيض الجَبَل، وأرضٌ سَهْلَةٌ، والنّسبة إليه سُهْلِيٌّ بالضّمّ على غير قياسٍ، وأَسْهَلَ القَومُ: صاروا إلى السّهلِ، ورَجُلٌ سَهْلٌ: سهلُ الخُلُقِ، والسِّهلَة بكسر السّين: رملٌ ليس بالدّقاق. وَنَهْرٌ سَهِلٌ: ذو سِهلةٍ. السُّهولة: ضدّ الحُزونة. وسَهُلَ الموضعُ بالضّمّ. وأسهلَ الدّواء الطّبيعةُ. والتّسهيلُ التّيسير. والتّساهُلُ: التّسامُحُ، واستسهل الشّيء: عدّه سَهلاً"[2]، و"(سَهُلَ)–ُسُهولةً: مال إلى اللّين وقلّت خُشونته، فهو سَهْلٌ، وهي سَهْلَةٌ...(السَّهْلُ): كلّ شيء يميل إلى اللّين وقلّة الخُشونة. و–من الأرض: خلاف الحَزْنِ وهي أرض مُنبَسِطة لا تبلغ الهضبة. (مج). (ج) سُهولٌ...(السّهلُ): تُراب كالرّمل يجيء به الماء. (ج) سُهولٌ وأسهالٌ"[3].

نلاحظ أن اللّفظتين تتناقض في معنيها من حيث الحجم، فالسّهل محدّب قليل الصّلابة، بينما الجبل يتميّز بارتفاع طويل وبنيته عظيمة، ضاربا جذوره في أعماق الأرض، فاستعملت في نصوصها وصفا لما هو موجود في الطّبيعة على حقيقتها، إلاّ ما يلفتُ انتباه أنّ اللّفظتين تحمل في مضمونها أكثر من دلالة، (فالجبل) قد يعنى الأمّة أو جماعة من النّاس، و(السَّهل) قد يكون نقيض الصّعوبة أو الخُشُونة، أي أنّهما محل اشتراك أكثر من معنى في اللّفظ الواحد.

الجدول التّاسع:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
النّاحية	تجمّع سُكّانُ النّاحيةِ في أجمل ملابسهِم على جانبي الطّريق...	144 السّطر 2
الضّاحية	ودخلوا مقرّ بلدية الضّاحيةِ للتّشاورِ لاختيار أجمل الزّهور...	145 السّطر29

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة (جبل).

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باي اللاّم، فصل السّين).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(سهل).

أ-النّاحية:

"(نحو) النّون والحاء والواو كلمة تدلّ على قصد. ونحوتُ نحوَهُ. ولذلك سُمي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كانت العرب تتكلّم به...ومن الباب انتحى فلان لفلانٍ: قصده وعرض له"[1]، و"النّحو: القصدُ والطّريقُ، يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحا يَنحُوه ويَنحَاهُ نَحْواً وانتحاءً، ونحو العربية منه، إنّما هو انتحاء سَمْتِ كلامِ العربِ في تصرّفه...ونحا الرّجلُ وانتحى: مال على أحد أو انحنى في قوسِه. وأنحى في سيره أي اعتمد على الجانب الأيسر...والنّاحية من كلّ شيء: جانبُه. والنّاحية: واحدة النّواحي"[2]، و"(النّاحية): الجانب والجهة. يُقال: جلس ناحية الدّار. ويُقال: هو في ناحية فلان: في كنفه. وضربه بناحية سوطه: طرفه. (ج) نواحٍ، وأنحيةٌ"[3].

ب-الضّاحية:

"ضحا: الضَّحوُ والضَّحْوَةُ والضَّحِيَّةُ على مثال العَشيَّةِ: ارتفاع النّهار...الضّاحية من الإبل والغنم: التي تشرَب الضُحى...وضاحيةُ كلّ شيء: ما برز منه...والضّاحية الظّاهرة البارزة من النّخيل...وفي الحديث: «قال لأبي ذَّر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ إنّي أخاف عليك من هذه الضّاحية أي النّاحية البارزة»"[4]، و"(ضَحَا)-ضَحْواً. وضُحُوّاً. وضُحِيّاً: أصابه حرّ الشّمس...(الضّاحية): يُقال: فعله ضاحيةً: علانيةً ومفازة ضاحية الظّلال: لا شجر فيها...و-النّاحية الظّاهرة خارج البلد"[5].

اتفقّت اللّفظتان في المعنى من باب التّرادف الاشتمالي، فالنّاحية جانب من أيّ شيء بالتّعميم، لكن استعمال المتداول مُلحق بالمناطق والمقاطعات، فنقول ناحية الصّحراء أو التّل، أو ما يتعلّق بالتّقسيم العسكري الجغرافي، فيقال: النّاحية العسكرية الثّالثة أو الرّابعة وغيرها، في حين المعنى الذي أخذته في سياقها من النّص هو المنطقة.

---

1 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، (باب النّون والحاء وما يثلثهما).

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(نحا).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(نحا).

4 لسان العرب، ابن منظور، مادّة (ضحا).

5 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة لعربية بالقاهرة، مادّة(ضحا).

أمّا الضّاحية؛ فمعناها الأساسي ما بَرز من النّواحي وظَهَر، واستعملت في سياق من النّص بمعنىً لم يبتعد عن مرادفتها الأولى، إذ دلّ على المنطقة التي يدور حولها النّص.

الجدول العاشر:

الألفاظ	النّص	الصّفحة
تَقَعُ	تَقَعُ على صَخرَةٍ كبيرَةٍ في سفح جبلٍ بوزريعة...	82 السّطر1
تَسْقُطُ	...الأشياءُ تَسقُطُ من أعلى حَسْبَ وزنِها وثِقَلِها...	127 السّطر 26

أ-تَقَعُ:

"وَقَعَ يَقَعُ، بفتحهما، وُقُوعاً: سقطَ، والقول عليهم: وجَبَ، و-الحقّ: ثبت، والإبل: بركت، و-الدّواب: رَبَضَت، و-ربيع بالأرض: حَصلَ، ولا يُقال: سَقَطَ..."[1]، و"(وَقَعَ)-َ (يَقَعُ) وَقْعاً، ووقوعاً: سقط...و-في العمل وقوعاً: أخذه. و-أصاب الرّفق فيه. و-في الشّرك: حصَل فيه. و-في أرض فلاة: صار فيه"[2].

ب-تَسْقُطُ:

"(سَقَطَ)-ُ سُقُوطاً، وسَقْطاً: وَقَعَ. يُقال: سَقَطَ من كذا في كذا. أو عليه أو إليه. وفي المثل: «سَقَطَ العَشَاءُ به على سَرْحانٍ» يُضرب لمن يبغي البُغية فيقع في مَهْلَكةٍ. و- الجنين من بطن أمّه: نزل قبل تمامه. و-الكوكبُ: غاب. و- الحرّ والبَردُ: أقبل. و-عَنِّي: زال وأقلع. و-في كلامه وبه: أخطأ وزلّ. و-من عيني أو منزلته: ضاع ولم تعدُ له مكانةٌ، فهو ساقطٌ وسَقوطٌ، وهي ساقِطَةٌ وسَقوطٌ"[3].

نلاحظ أنّ اللّفظ الأوّل في معناها يتقاطع مع الثّاني، للدّلالة على الوقع والسّقوط معاً، أمّا في الاستعمال السّياقي، فقد دلّ الأوّل على تحديد الموقع الجغرافي للمدينة، ليس سُقوطا، بل صيرورة التي هو فيها، في حين أنّ الثّاني حافظ على معناه الحقيقي بسقوط الأشياء حسّيا من الأعلى إلى الأسفل.

1 القاموس المحيط، الفيروز آبادي، (باب العين، فصل الواو).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(وقع).

3 المصدر نفسه، مادّة(سقط).

❖ **المجموعة الثّانية: الرّصيد المُلحق بالنّصوص**

➢ **ألفاظ الحضارة:**

يضمّ هذا الرّصيد كثيرا من الحقول التي تتّصل بالأشياء المحسوسة، من بينها حقل للألفاظ الحضارة، تتوزّع بدورها على عدّة حقول أسرية من أدوات ووسائل ومُخترعات، تتفاوت فيما بينها، من حيث العدد، تختار منها بعض النّماذج، بيانها في الجدول التّالي:

✓ **تأليف الحقول الدّلالية:**

	الأدوات والوسائل المنزليّة	ص	أسماء المخترعات الحديثة	ص
الألفاظ	الطّاجين، المِطهاة، المِقلاة، القِدر.	165	سيّارة، الشّاحنة،	49
	القُلّة، الجَرّة.	165	تلِسكوب	121
	المِلعقة، الشّوكة	165	سفينة، المركبة.	122
	الكّأس، الفنجان	165	الباخرة	137

1-الطّاجين، المِطهاة، المِقلاة، القِدر:

أ-الطّاجين:

"الطّاجن: المِقلى، وهو بالفارسية تابه. والطّجنُ: قَلْوُكَ عليه، دخيل...والطّيجنُ والطّجِنُ يُقلى فيه، وكلاهما معرّب، لأنّ الطّاء والجيم لا يجتمعان في أصل كلام العرب"[1]، و"(طَجَنَ)- طَجْناً: قلاه وأنضجه في الطّاجن. (طَجَّنهُ): طَجَنَهُ. (الطّاجنُ): المِقلى.و- صحفة من صحاف الطّعام، مُستديرة عالية الجوانب تتخذ من الفخار ويُنضج فيها الطّعام (مع). (ج) طواجن[2].

ب-المِطهاة:

"طَهَا اللّحمَ يَطْهوهُ ويَطْهَاهُ طَهْواً وطُهُوًّا وطُهِيًّا وطِهَايَةً وطَهْباً: عالجه بالطّبخ أو الشّيء، والاسم الطّهيُ"[3]، و"(الطِّهاية): حِرفة الطَّاهي. (الطَّهيُ): الطّبخُ والإنضاج"[4]، أمّا

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(طجن).
2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة (طجن).
3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(طها).
4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(طها).

المِطهاة فلم ترِد في المعاجم التي اعتمدنا عليه، ولكن نستطيع أن نجد لها قراراً، فهي محمولة على صيغة (مِفعال)، التي تدلّ على اسم الآلة، يعني أنّ اللّفظة هي الأداة التي يُطهى بها الطّعام ويُنضج.

ج-المِقلاة:

"(قلَى) الحبّ واللّحمَ ونحوهما- قَلْياً: أنضجه على المِقلاة...(المِقْلَى): مكان قَلي الحمَّص والفول ونحوهما. (محدثة). (ج) المِقالي. (المِقلى): ما يُقلى عليه. و-عود كبير يضرب به الصّبيّ القُلة. (ج) المِقالي (المِقلاة): المِقلى "[1].

د-القِدْر:

"قَدْرُ الشّيء: مَبْلَغُهُ. وقَدْرُ اللّه وقَدْرُهُ بمعنىً،...والقدير: المطبوخ في القِدر، تقول منه: قَدَرَ واقتدر، مثل: طَبَخَ واطّبخَ. والقِدرُ تؤنّث، وتصغيرها قُديرٌ بلا هاء على غير قياس"[2]، و "(قَدَرَ)-قُدْرةً: تمّكن منه. و-الشّيء قَدْراً: بيّن مِقداره. ويُقال: قدّر فلان: عظّمه...(القِدْرُ): إناء يُطبَخُ فيه. القِدْرُ الكاتمةُ: وِعاء للطّبيخ مُكمُ الغطاء، لانضاج الطّعام في أقصر مُدّة. وذلك بكتم البُخار. (ج) قُدورٌ"[3].

نلحظ أنّ ألفاظ الحضارة الثّلاثة تجتمع على وظيفة واحدة، تتمثّل في أداة الطّبخ وإنضاج الطّعام.

2-القُلّة، الجَرَّة

أ-القُلّة:

"(قل) القاف واللاّم أصلان صحيحان، يدلّ أحدهما على نزارة الشّيء، والآخر على خلاف الاستقرار، وهو الانزعاج. فالأوّل قولهم: قلَّ الشّيءُ يَقِلُّ قِلَّةً فهو قليلٌ، والقُلُّ: القِلَّةُ، كالذُّلّ والذِّلّة، وفي الحديث في الرِّبا: «إنْ كَثُرَ فَإنّه إلى قُلٍّ»" وأمّا القُلّة...فيقولون: إنّ القُلَّةَ ما أَقَلّهُ الإنسانُ من جرّةٍ أو حُبٍّ"[4]، و"...والقُلّةُ: الحُبُّ العظيم، وقيل الجرَّةُ العظيمة،

1 المصدر نفسه، مادّة(قلى).

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الرّاء، فصل القاف).

3 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(قدر).

4 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، (باب القاف وما بعده في الثّلاثي الذي يُقال له المضاعف).

وقيل: الجرّة عامّةً، وقيل: الكوز الصّغير، والجمع قُلَلٌ وقِلالٌ، وقيل: هو إناءٌ للعرب كالجَرَّة الكبيرة...سُميت قِلالاً لأنّها تُقَلُّ أي تُرفَع إذا مُلِئَت وتُحمَلُ"[1]، و"(القُلّةُ): إناء من الفخّار يشرب منها. وقُلّة كلّ شيء: قِمّته وأعلاه (ج) قُلَلٌ وقِلالٌ"[2].

ب-الجَرّة:

"الجَرُّ: الجَذبُ، جَرَّهُ يَجُرُّهُ جَرًّا، وجَرّرت الحبلَ وغيره أَجُرُّهُ جَرًّا، وانجرّ الشّيءُ: انجذب... الجارّةُ: ويُصادُ بها الظّباء، فإذا نَشِب فيها الظّبي ووقع فيها ناوَصَها ساعةً واضطرب فيها ومارسها لينفلت"[3]، و "الجَرَّةُ): إناء من خزفٍ. (ج) جَرٌّ، وجِرارٌ"[4].

نلاحظ أنّ الأداتين اجتمعتا في الوظيفة التي تُناط إليهما، بحملهما الماء ونحوه، ويختلفان في المعدن الذي صُنِعا منه، فالأوّل من فخار والثّاني من خزف، وهذا لا يعدُم ترادفهما في كثرة الاستعمال.

3-المِلعقة، الشّوكة:

أ-المِلعَقَة:

"(لعق) اللاّم والعين والقاف أصلٌ يدلّ لَسْبِ الشّيء بإصبعٍ أو غيرها. يُقال: لَعِقْتُ الشّيءَ أَلْعَقُهُ. ولَعَقَةُ الدّمِ: قومٌ تحالفوا على حربٍ ثمّ نَحروا جَزوراً فَلَعِقوا دَمَها. واللّعوقُ: اسم ما يُلْعَقُ. واللُّعقَةُ: ما تَأْخُذُهُ المِلْعَقةُ. واللَّعْقَةُ: المرّة الواحدة..."[5]، و"(لَعِقَ) العَسَلَ ونحوه- لَعْقاً: لحَسَهُ بلسانِه أو بإصبِعه، فهو لاعقٌ. (ج) لَعَقَةٌ...(المِلْعَقَةُ): أداة يُتناول بها الطّعام أو غيره. (ج) ملاعقُ"[6].

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة (قلل).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(قلل).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(جرر).

4 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(جرر).

5 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، (باب اللاّم والعين وما يثلثهما).

6 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(لعق).

ب–الشَّوكةُ:

"الشَّوكَةُ: واحدة الشّوكِ، وشَجرٌ شائك أي ذو شوكٍ...وشوّكَ الرّأسُ بعد الحلق، أي نبُت شعرُهُ، وشوّك الفرخُ: أنبت، وشوَّكت الحائط، أي جعلت عليه الشّوك عن الأصمعي. وبُردةٌ شوكاء، أي خشنةُ المسّ لأنّها جديدة...وشوكةُ العقرب: إبرتها، وشوكةُ الحائك: التي يُسوّي بها السّداة واللّحمةُ"[1]، و"(شَاكَتْهُ) الشّوكةُ–ُ شَوكاً: أصابته الشَّوكةُ. و–فلانُ فلانا: أصابه بالشّوكة. و–آذاه. ويُقال: لا تشوكُكَ منّي شَوكةٌ: أي لا يلحَقك منّي أذًى...(الشّوكةُ)...و–(من أدوات المائدة): أداة ذات أصابع دقيقة مُذبّبة كالشّوك، يتناول بها بعض الطّعام (محدثة)"[2].

نلاحظ أنّ اللّفظتين من الأدوات المنزلية تتعلقان بلوازم المائدة، تُستعملان لتناول الطّعام، يقتربان في الشّكل خاصّة في مقابضها، هذا من جانب البنية، أمّا المعنى (فالمِلعقة) أخذت دلالته الوظيفية من فعلها وهو(لَعِقَ)، بمعنى لحس الأكل وأخذه إلى الفم، و(الشّوكة) على خلاف مع الأولى لم تأخذ معناها من فعلها الذي يدلّ على الإصابة بالشّوك ونحوه، وإنّما من شكلها، الذي يأخذ هيئةً مذبّبة تُشبه الشّوكة، والأخيرة لم تعرف قديما، وإنّما جاءت نتاج التّقدم في العصر، فعرفت استعمالا في التّداول.

4–الكأس، الفنجان:

أ–الكأس:

"هي الكأس والفأس والرأس مهموزات. والكأس مؤنّثة، قال تعالى: (بِكَأْسٍ من مَعِينٍ بيضاء)..والكأس: الزّجاجة مادام فيها شرابٌ...والكأس أيضا: الإناء إذا كان فيه خمراً، فإذا لم يكن فيها خمرا، فهي قَدَحٌ. قال ابن الأعرابي: لا تسمّى كأسا إلاّ وفيها الشّرابُ"[3]، و"(الكأس): القَدَحُ مادام فيه الخمر، وهي مؤنّثة. و–الخمر نفسها. (ج)

1 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الكاف، فصل الشّين).

2 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(شاك).

3 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(كأس).

أَكْؤُسٌ، وكُؤوسٌ. ويُستعار الكأس في جميع ضروب المكاره، فيقال: سقاه كأساً من الذّلّ والفُرقَة والموت"[1].

ب–الفنجان:

"(الفِنجَالُ): قَدَحٌ من الخزف ونحوه تُشرَبُ فيه القهوة ونحوها. (مع). (ج) فناجيل. و(الفنجان) الفنجالُ. (ج) فناجين"[2].

نلاحظ اقتراب المعين الدّلالي للفظتين، من حيث هما وسيلتان يُستعان بهما على الشّرب، وتختلفان في معدن صُنعهما، فالأولى من زجاج وأكثر استعمالها مُلحقٌ بالخمر، والثّانية من خزف،، ليس عربيةُ المولد، بل أُقترضت من لغةٍ أخرى عن طريق التّعريب وانسجمت مع ما هو متداول في العربية، وكلاهما من الأدوات المنزلية التي يحتاجها الإنسن في حياته اليومية، في نفس الوقت هي مَلمَح حضاري.

5–سيارة، شاحنة:

أ–سيارة:

"(السّيرُ: الذّهاب) نَهاراً وليلاً، وأمّا السُّرى فلا يكون إلاّ ليلاً، (كالمِسير)، يقال: سار القومُ يسيرون سيراً ومسيراً، إذا اشتدّ بهم السّيرُ في جهةٍ توجّهوا لها. (وَسارَ) الرّجلُ (يسير) بنفسه (وَسارَ غيرُهُ) سيراً ومسيرةً ومَساراً ومسيراً، يتعدى ولا يتعدى...و(السّيارة): القافلة. والسّيارة: القوم يسيرون، أُنِّثَ على معنى الرِّفقة أو الجماعة، فأمّا قراءة من قرأ: (تَلْتَقِطُهُ بعض السَّيَارَةِ) فإنّه أُنّثَ لأنّها بعضَها سيارة"[3]، و"(السّيّارةُ): القافلة. وفي التّنزيل العزيز: ﴿وَجَآءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُواْ وَارِدَهُمْ﴾ [يوسف : 19]. و–عربةٌ آليّة سريعة السّير تسير بالبنزين ونحوه. وتُستخدم في الرّكوب أو النّقل. (مُحدثة)"[4].

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(كأس).

2 المصدر نفسه، مادّة(فنجال)،(فنجان)

3 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزُّبيدي، ج12، (باب الرّاء، فصل السّين).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(سار).

ب–شاحنة:

"شَحَنْتُ السَّفينةَ: ملأتها. قال سُبْحَانَهُوَتَعَالَىٰ:﴿فِي ٱلْفُلْكِ ٱلْمَشْحُونِ﴾[الشعراء: 119] وشَحَنْتُ البَلَدَ بالخَيْلِ: ملأته. وبالبَلَدِ شُحْنَةٌ من الخَيْلِ، أي رابطةٌ. ويُقال: مرّ يَشحُنُهم شَحْناً أي يَطْرُدُهم ويَشُلُّهم. والشَّحناءُ: العداوة، وكذلك الشِّحنةُ بالكَسرِ. وعدوٌّ مُشاحِنٌ"[1]، و" الشّاحنة ج شاحنات. 1–سيارة كبيرة تُشحَنُ بالبضائع. 2– في قِطار سكّة الحديد: عربةٌ كبيرةٌ تُشحَن بالبضائع"[2].

من خلال اللّفظتين نتبيّن أنّهما من ألفاظ الحضارة التي ربت في العصر الحديث، تلبية للتّقدم التّكنولوجي، (فالسّيارة) في دلالته المعجمية كانت منوطة بالقافلة أو الجماعة، لتنصبغ في تطورها على مُستحدث العصر، وهي المركبة الآلية التي تُسهّل تنقلات الأفراد والجماعات، أمّا (الشّاحنة) فاكتسبت دلالتها من المصدر الذي اشتقت منه، وهو (الشّحن)، بمعنى أنّها عربة آلية تُستعمل لشحن البضائع، ويكمُن اشتراكهما الوظيفي، من حيث عدّهما وسائل للنّقل والرّكوب، وقرب هيكلتهما الشّكلية في الواقع المحسوس، من حيث اشتمالهما على عجلات ومحرّكات وبعض العناصر الأخرى كقاسم مُشترك، وبهذا نستطيع أن نقول استنتاجاً ممّا سبق، أنّ ألفاظ الحضارة حافظت على دلالته اللّغوية في أصل وضعها، لتشير إلى أشياء تقربها تشابها أو تشترك معها، كانت نتاج التّطور المتسارع في جميع الميادين.

6–المركبة، السّفينة، الباخرة

أ–المركبة:

"(ركب) الرّاء والكاف والباء أصلٌ واحدٌ مطّرد مُنقاس، وهو علوُّ شيءٍ شيئاً. يُقال: رَكِبَ رُكوباً يَركَبُ، والرِّكاب المِطيُّ، واحدتها راحلة. وزيت رِكابيٌّ؛ لأنّه يُحمَلُ من الشّام على الرِّكابِ، ومالُهُ رَكُوبةٌ لا حَمولَةٌ، ما يركَبُهُ ويُحمَل عليه"[3]، و"(رَكِبَ)– رَكَباً: عَظُمت رُكبتاه أو

1 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد، ج5، (باب النّون، فصل الشّين).

2 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة (شحن).

3 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب الرّاء والكاف وما يثلثهما).

إحداهما. فهو أركب، وهي رَكْبَةٌ. (ج) رُكْبٌ. و-الشّيءَ وعليه وفيه رُكوباً ومَرْكباً: علاه، ويُقال: رَكِبَ في السّفينة ونحوها...(المركَبُ): ما يُرْكَبُ عليه في البرّ والبحر، وغلبَ استعماله في السّفينة، ويوم المركب: يوم يَرْكَبُ الخليفة فيه للسّير والزّينة مع عَسكَرِه. (ج) مَراكبُ"[1].

ب-السّفينة:

"(سَفنتِ) الرّيحُ- سُفوناً: هبّت على وجه الأرض. فهي سافنةٌ. (ج) سوافنُ. وهي سَفونٌ. (ج) سَفائِنُ. و-الشّيءَ سَفْناً: قَشَرَهُ...(السّفينةُ): الفُلكُ. (ج) سُفُنٌ، وسفائنُ، وسَفينٌ"[2]، و "السّفينةُ ج سُفُنٌ وسفائنُ 1-المركب أو المركب الكبير الضّخم الحمولة والمعِدّ للملاحة في عَرضِ البحر 2-«السّفينة الفضائية»: شبه غرفةٍ تُطلق في الفضاء بواسطة صواريخ وتدور حول الأرض حامِلةً بشراً وآلات علميّة، 3-«سفائن البَرِّ»: الجمال"[3].

ج-الباخرة:

"بُخارُ الماء: ما يرتفع منه كالدّخان. والبَخُور بالفتح: ما يُتَبَخَّرُ به"[4]، و"(بَخَرَ)-بَخْراً، وبُخَاراً: صعِد بُخارُه. ويُقال: بَخَرَ الإناءُ...(الباخِرَةُ): سفينة كبيرة تسير بالبُخار. (ج) بواخر (مج)"[5].

نترآى من خلال هاتين اللّفظتين أنّهما من صنيع التّقدم الحضاري، الذي أنتجته الثّورة العلمية، أخذت الأولى معناها الاصطلاحي من المعنى اللّغوي، باعتبارها وسيلة يستقلّها الإنسان في سفره برّا وبحراً، حتّى جوّاً وكثُر استعمالها في البحر.

لكن في المقرّر جاءت تعبيراً عن المركبة التي تسبح في الفضاء، أي المركبة الفضائية، والثّانية كان لها حضور قديم بوسائل المتاحة آنذاك، أخذت دلالتها من هبوب الرّيح على وجه الأرض، يعني أنّ جريانها محكوم بسرعة الرّياح، وتطورت استعمالاتها لتدلّ على نفس الوسيلة القديمة لكن بأكثر تقنية، وأفضل إخراجاً، فتطلق على السّفن العملاقة التي تجري

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(ركب).

2 المصدر نفسه، مادّة(سفن).

3 مجاني الطّلاب، دار المجاني، مادّة(سفن).

4 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، (باب الرّاء، فصل الباء),

5 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بخر).

في البحر، سواءً الحاملة للبشر أو للبضائع، وأخرى للتي تسبح في الفضاء حاملةً للأقمار الصّناعية. من هنا نستنتج أنّ المركبة هي السّفينة والسّفينة هي المركبة، أمّا الثّالثة-وأقصد الباخرة- فلم يكن لها حضور في القديم، والدّليل في ذلك عدم ورودها في «الصّحاح وتاج العربية»، فدلالتها ارتبطت بما ينبعث منها من دخان الذي تُثيره المحركات.

6-التِّلِسكوب:

"(التِّلِسكوب): مِنظارٌ يُقرِّب الأشياءَ البعيدة، ويُستعمل لرصد الكواكب والنّجوم. (د)"[1].

➢ **الألفاظ الاخرى:**

الجدول الأوّل:

الألفاظ	الصّفحة
الغدير، البِركة، المستنقع.	71

أ-الغدير:

"الغَدْرُ ضدّ الوفاء. وقال غيرُه: الغَدْرُ ترك الوفاء؛ غَدَرَهُ وغَدَرَ به يَغْدِرُ غَدْراً، تقول: غَدَرَ إذا نَقَض العهدُ، ورَجُلٌ غادِرٌ وغَدّارٌ وغِدِّيرٌ وغَدورٌ، وكذلك الأنثى بغير هاء...وغادَرَ الشّيءَ مُغادرةً وغِداراً وأَغْدَرَهُ...والغديرُ: القِطعَةُ من الماءِ يُغادِرها السّيلُ أي يتركُها...والغديرُ مُستَنقع الماء ماءِ المطِر، صغيراً كان أو كبيراً، غير أنّه لا يبقى إلى القيـظ"[2]

و" الغدير:...و-(عند الجغرافيين): النّهرُ الصّغيرُ (مج). (ج) غُدُرٌ، وغُدْرٌ، وغُدْرانٌ"[3]

ب-البِركةُ:

"بَرَكَ البَعيرُ يَبْرُكُ بُروكاً، أي استناخَ. وَأَبْرَكْتُهُ أَنا فبَرَكَ وهو قليلٌ، والأكثـــــر أَنَخْتُهُ

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(التّلسكوب)

2 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(غدر).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(غدر).

فاستناخَ...وقولهم: ما أحسن بِرَكَةَ هذه النّاقة وهو اسم للبُروكِ، مثل الرِّكْبة والجِلسةِ. والبِرَكَةُ أيضاً كالحوضِ، والجمع البِرَكُ. ويُقال سُميت بذلك لإقامة الماء فيها"[1]، و "البِركة: مُستنقَع الماء. (ج) بِرَكٌ"[2].

ج-المُستنقع:

"(نقع) النّون والقاف والعين أصلا ن صحيحان، أحدُهما يدلّ على استقرار الشّيء كالمائع في قراره، والآخر على صوت من الأصوات، فالأوّل تقع على الماء في منقعِه. واستنقع الشّيءُ في الماء..."[3]، و "نَقَع الماءُ في المسيل ونحوه يَنْقَعُ نُقوعاً واستَنقَعَ: اجتمع. واستنقع الماء في الغدير أي اجتمع وثبت...والمِنقَعُ، بالفتح: الموضع يُستنقع فيه الماء، والجمع مناقع"[4].

بعد هذا الشّرح المعجمي للألفاظ الثّلاثة يتضح اتفاقهم في دلالة محورية هي استقرار الماء في مكان ما، (فالغدير) ما هو إلاّ موضعا تتجمّع فيه مياه الأمطار وغيرها، قد تطول فترات بقاءها وقد تنهي صلاحياتها، و(البِركة) لم تخرج عن سابقتها في التّشكيل المعنى اللّغوي، إذ تشير إلى بروك الماء في موضعٍ أي استقراراً، بينما (المستنقَع) حتّى هو مكان الذي يجتمع فيه الماء، إذاً الألفاظ الثّلاثة تُجوّز لنفسها التّناوب في الاستعمال على أساس ترادفي.

الجدول الثّاني:

الألفاظ	الجملة	الصّفحة
المستشفى	دخلَ المريضُ إلى المستشفى مُتَألِماً	106
العِيادَة	التحق الطّبيب بالعيادة بسُرعة	106

1 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، ج4، (باب الكاف، فصل الباء).

2 المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(برك).

3 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب النّون والعين وما يثلثهما).

4 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(نقع).

أ-المُستَشفَى:

"(شَفتِ) الشّمسُ- شَفْواً: قاربت الغُروبُ. و- اللّهُ العليلَ-شِفاءً: أبرَأَهُ من عِلَّتِهِ. (أَشْفَى)فلانٌ: صار على شفا القمرِ، أي آخر اللّيل. و-على الشّيء: اقترب منه. يُقال: أَشْفت الشّمْسُ على الغروب، وأَشْفَى الرّجلُ على الموت. و-المريضَ: طلب له الشِّفاءَ. و- وصف له الدّواءَ الشّافِيَ. و-المريضَ الدّواءَ: أعطاه إيَّاهُ ليتَدَاوى به...(المستشفى): مكان للاستشفاء، يُجهز بالأطبّاء والممرّضين والأدوية والأسِرَّة. (مُحدثة). (ج) مُستشفيات، ومَشافٍ"[1].

ب-العيادة:

"عادَ يَعُودُ عَودَةً وعَوْداً: رَجَعَ...وعُدتُ المريضَ أَعودُه عيادةً"[2]، و"(العِيادة): مكان يُخصّصه الطّبيب ليفحص فيه مَرضاه. (محدثة)"[3].

نلاحظ أنّ (المستشفى) لها بُعدٌ دلالي موسّعٌ باعتبارها مكانا جماعيا، يتضمّن مقومات تميّزه عن غيرها، انفردت باصطلاحٍ تلبيةً لمتطلبات العصر، بينما (العيادة) دلّت على مكان خاص للاستشفاء، يقوم عليها طبيب عام أو أخصائي في مرضٍ من الأمراض، لكن ما يستدعي للانتباه (العيادة) التي تشير من مصدرها الاشتقاقي إلى زيارة المريض، وهذا ينطبق كثيراً على المستَشفى، مع هذا انفصل معنى(العيادة) بدلالة مخالفة يُقصد بها عيادة الطّبيب بدلاً من المريض، وهذا إن دلّ على شيء، إنّما يدلّ على أنّ اللّفظَ يُستعمل في وقت بمعنى، وينتقل إلى معنى آخر تِبعا لظروف العصر المتحوّلة، لسبب أو آخر.

الجدول الثّالث:

الألفاظ	الصّفحة
اِخترَعَ،، صنعَ، خلَقَ، ابتكَر، أَوجدَ، اكتشَفَ	129

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(شفا)

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، ج3، (باب الدّال، فصل العين).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(عود).

أ-اختَرَعَ:

"الخَرَعُ، بالتّحريك، والخَراعَةُ: الرّخاوة في الشّيء، خَرَعَ خَرَعاً وخَراعَةً، فهو خَرِعٌ وخَريعٌ؛ ومن قيل لهذه الشّجرة الخِرِوَعُ لرخاوته...واختَرع فلانٌ الباطلَ إذا اخترفه. وخرَعَ الجِلدَ والثّوب يَخْرَعُهُ خَرْعاً فانخرَعَ: شقَّهُ فانشقَّ...والاختراعُ والاختزاعُ: الخِيانة والأخذ من المال. والاختراع: الاستهلاك واختَرَعَ الشّيء: ارتجلَهُ، وقيل: اخترعَه شَقَّهُ، ويُقال: أنشأه وابتدعهُ"[1].

ب-صَنَعَ:

"الصّنعُ بالضمّ: مصدر قولك صنعَ إليه معروفاً. وصَنَعَ به صنيعاً قبيحاً، أي فَعَلَ، والصّناعة: حِرفَةُ الصّانع، وعملُه الصّنعةُ، وصَنْعَةُ الفرس أيضاً: حسن القيام عليه، فهو فرسٌ صنيعٌ...وامراةٌ صَناعُ اليدين، أي حاذقةٌ، ماهرةٌ بعمل اليدين"[2]، و"(صَنَعَ)-َ صُنعاً: عمِله...(صَنِعَ)-َصَنَعاً: مَهَرَ في الصُّنعِ. فهو صنيعٌ"[3].

ج-خَلَقَ:

"(خَلَقَ) الثّوبُ والجِلدُ وغيرُهما-ُ خُلوقاً: بَلِي. و-الجِلدَ والثّوبَ ونحوهما خَلْقاً: قدَّرَهُ وقاسه على ما يُريدُ قبل العمل. ويُقال فلانٌ يَخلُقُ ثمّ يفري: يُقرِّر الأمر ثمّ يُمضِيه. و-اللّـــهُ العالمَ: صَنَعَهُ وأَبْدَعَهُ...واختلقَ الشَّيءَ: أَتمّض خَلْقَهُ. و-القولَ: افتراه واخترعَهُ"[4].

د-ابتكر:

"...وتقولُ: أتيتُهُ بُكرَةً بالضّمّ، أي باكراً. فإن أردت به بُكرَةَ يومٍ بعينه قلت: أَتيتُهُ بُكرَةً...وقد بكّرتُ أَبْكُرُ بُكوراً، وبكَّرتُ تبكيراً، وأبكَرتُ وابتكَرتُ وباكَرتُ، كلّها بمعنىً، ولا يُقال: بَكُرَ ولا بَكِرَ، إذا بَكَّرَ...وقد ابتكَرتُ الشّيءَ، إذا استوليت على باكورته"[5]،

1 لسان العرب، ابن منظور، مادّة(خرع).

2 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، ج3، (باب العين، فصل الصّاد).

3 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(صنع).

4 المصدر نفسه، مادّة(خلق).

5 الصّحاح وتاج العربية، أبو حماد الجوهري، ج2، (باب الرّاء، فصل الباء).

و"(بَكَرَ)- بُكُوراً: خرج أوّل النّهار قبل طلوع الشّمس. و-بادر...(ابتكَرَ):...و-الشّيءَ: ابتدعه غير مسبوق إليه. (مُحدثة)"[1].

هـ-أَوجَدَ:

"(وَجَدَ) فلانٌ-(يَجِدَ) وَجْداً: حَزِنَ. و-عليه، موجِدَةً: غَضِبَ. و-به وَجْداً: أَحبَّهُ. و-فلان، وُجْداً، وجِدَّةً: صار ذا مالٍ. و-مطلوبه، وَجْداَ، ووُجداً، وجِدَةً، ووُجوداً، ووَجْداناً: أدركه. ويقال: وجَدَ الضّالةُ. و-الشّيءَ كذا: علِمَهُ إيّاهُ. يقال: وَجد حُلماً نافِعاً...(أَوجَدَ) اللّهُ الشّيءَ: أنشَأه من غير سَبْقِ مثالٍ"[2].

و-اكتشفَ:

"(كشف): الكاف والشّين والفاء أصلٌ صحيح، يدلّ على سَرْوِ الشّيءِ عن الشّيءِ، كالثّوب يُسرَى عن البدن. ويُقال: كشَفْتُ الثّوبَ وغيره أكشِفُهُ"[3]، و"(اكتَشَفَت) المرأةُ: بالغت في إبداء محاسنها. و-الأمرَ: كشَفَ عنه بشيءٍ من الجُهدِ. (محدثة). و-الشّيءَ: كَشَفَ عنه لأوّل مرّة. (محدثة)"[4].

نلاحظ أنّ الأفعال الماضية تحمل معاني تكاد تكون متفقةً دلاليا، فالاختراع كان له ثبوت في القديم، بمناح معنوية مغايرة هي: الرّخاوة والشّقّ والاختراف، لتظفَر بمعنى الابتداع وارتجال الشّيء، فحافظت على معناها، لتدلّل في الحاضر على المنتوجات العلمية والتّقنية وما نحاها في العمل، أمّا فعل (صَنَعَ) من مدلولاته الحذاقة في العمل والمهارة، أي ارتجال الشّيء والإبداع فيه، وله أكثر من موطئ في عصر التّكنولوجية، إذ تشبّع بعدّة استعمالات اغترفته من حقول مختلفة، بينما نجد الفعل(خلقَ) بقي وفيا للتّلاقي المعنوي في الإبداع مع الأفعال السّابقة، ليبقى الفعلان (ابتكر) و(أوجدَ) مُحافظان على الاشتراك المعنوي مع بقية الأفعال، لكن يوجد خلاف طفيف يستفرد به البعض، فالفعل(ابتكر) هو ارتجال شيءٍ لم

1 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(بكر).

2 المصدر نفسه، مادّة(وجد).

3 مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، ج5، (باب الكاف والشّين وما يثلثهما).

4 المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مادّة(كشف).

يُزاحمك أحدٌ قبلك، في حين(أوجد) هو إنشاء شيءٍ لا صورة له في الواقع مُشابه له، فتكون أنت أوّل من أدخله للعمل.

ثانيا–القضايا اللّغويّة:

بعدما انتهينا من دراسة التآلفات الحقلية للكلمات، وبيّنا مواطنها بين المعجم ومراميها الدّلالية بقي استنباط القضايا اللّغوية المختلفة التي أسهمت في بلورة النّسيج الدّلالي في كلّ الحقول المدروسة نتناولها بالتّفصيل، على النّحو التّالي:

1–العلاقات الدّلالية:

أ–التّرادف:

إنّ للتّرادف مزية في جوانب عدّة، فهو من "كثرة الوسائل والطّرق الإخبار عمّا في النّفس ووجود بدائل لذلك، وفي هذا توسِعة على المتحدث في طرائق التّعبير، وانتقاء الألفاظ والسّلامة من العيّ والحصر في الكلام، فبوجود التّرادف حين ينسى المتكلّم أحد اللّفظتين أو يَعسُر عليه النّطق به، فإنّه لا يعدم من وجود البديل"[1]، هذا من حيث الفائدة الاستعمالية في الممارسة التّواصلية، أمّا من ناحية الشّرح فهو" يُفيد في تفسير الكلمة التي يُفهم معناها بكلمة أخرى، وهو يُعرف عند المناطقة بالتّعريف اللّفظي".

ومقرّر القراءة لهذا الطّور، من خلال الحقول الدّلالية السّابقة زحر بالمرادفات المتفرّقة في ثناياه؛ نحو: (الإملاق–الفقر) التي تدلّ على الحاجة والعَوز، و(أنوار–الأضواء) التي تغرف من معين استعمالي واحد هو الجلاء والوضوح، و(أصوات، صيحات) التي تجتمع في درجات ارتفاع الصّوت تبعا للمقام الذي تصدر منه، و(حافّة، ضفّة) التي تشترك في معنى جوانب الأشياء، و(زوجتي–رفيقة دربي) كلاهما متفقان على تجسيد المشار إليه وهو المرأة، و(تقع–تسقط) اتفقت في هويان الشّخص أو غيره على الأرض، وقد يكون لها استعمالات مجازية، و(لَمعان–بريقٌ) التي تدلّ على النّصاعة التي تنبعث من الأشياء، والموجودات الثّلاثة(الغدير–بركة–مستنقع) التي تشتمل على عناصر مُشتركة، كون الماء يستقرّ فيها،

1 الفروق اللّغوية وأثرها في تفسير القرآن، محمد عبد الرحمان بن صالح الشّايع، مكتبة العبيكان، الرّياض، ط1، 1414هـ-1993م، ص71.

والأفعال(اخترع-صَنع-خَلقَ-ابتكر-أوجد-اكتشف) التي عُقدت بينهما علاقة اشتمال معنوي، إذ كلّ فعل يقترب من الآخر في الوظيفة التي يؤدّيها إفراداً وتركيباً.

إذن، هذه التّرادفات اتفقت في معنى واختلف في معنى آخر، ومنها ما هو أهلٌ للتّطابق المعنوي، ومنها ما تربط بينه وبين قرينه علاقة اشتمال، أي بعض القواسم المشترك في تحقيق بعض الوظائف المعنوية وغيرها، وكلّها تنضوي تحت ما يُسمّى بالتّرادف.

أمّا دراستنا الأساسية التي نرومُها من هذه العلاقة، كونها واحدة من طرق الشّرح فتُتخذ وسيلةً في كشف الغموض للوحدات المعجمية، وتحيلنا إلى قضية أخرى هي حجم إلمام هذه المدونة النّموذجية من مثلها، وقد تمّ تحقّق بإعطاءنا منها حيّزاً ليس بيسير من مجموع المدونة، إذاً قد أصابت المدوّنة المعجمية التي نطرقها درساً للْمَحَز في هذا الجانب.

ب-التّضاد:

التّضاد نوع من العلاقة التي تقوم بين المفردات كظاهرة جليّةً في العربية، فأخذت نصيبها من المدوّنة بكثرة، فحسبنا ما وجدناه في الحقول المنتقاة لتثبيت الغرض الذي نبغيه، نحو: (المحِبُّ-المبغِض)، و(العدل-الظّلم)، و(باردا-دافئاً)، و(القمّة-السّفح)، و(أَظلمت-أضاءَت)، و(فَرِحة-حزينة)، و(لبِست، تعرّت)، و(الكريم-البخيل).

إذن، نستطيع القولَ أنّ الشّرط الذي يُطلب من المدوّنة حتّى تنسجم مع حاجيات المعجم المدرسي في ضبطه للألفاظ، قد لُبيت في هذا النّموذج العلائقي، الذي يُسهِم في تفسير المعنى ويسدّ الفجوة في درء الغُموض.

ج-المُشترك اللّفظي:

المشترك اللّفظي-كما هو معروف- هو ما تعدّدت معانيه وكان له معنى واحد، كثُر الحديث عنه قديما وحديثا، فحسبُنا ما وجدناه في مدوّنتنا؛ نحو: (عين) التي تدلّ على الجاسوس والباصرة والجاسوس...وجاءت في سياق المقرّر بمعنى العين المجرّدة، كذلك وجدنا لفظاً آخر نخاله له منحى في المشترك اللّفظي، ألا وهو (السّهل) الذي يدلّ من صيغته على سلالة العمل، وفي نفس الوقت يدلّ على المشار إليه في عالم الموجودات، ألا هو الجبل المستوي على الأرض.

والمُشترك اللّفظي لا يكثُر الحديث عنه في المعجم على الرّغم من وروده، وأظنّ أنّ من الفائدة التّربوية عدم انتباه إليها في المعجم المدرسي، لأنّ ورودها حتمي في تضاعيفه حتّى لا يختلّ التّوازن المعرفي للمتمدرس، وندخله في دوامة الغموض الذي وقعت فيه المعاجم القديمة، لأنّنا أمام مدوّنة حرصت-على حسب ما رأيناه في الكتب- على انتقاء النّصوص ومُلحقاتها التي حُبّرت في العصور المتأخرة، أي آنية العمل، التي يقرب هضمها من لدن المتمدرس.

ج-السّياق:

"إنّ البحث عن دلالة الكلمة لابدّ أن يجري من خلال التّركيب أو السّياق الذي ترِد فيه، حيث ترتبط الكلمة بغيرها من الكلمات، ممّا يمنح كلّ منها قيمة تعبيرية جديدة، ويفرض عليها قيما دلالية، بحيث يتحدّد كلّ منها بدلالة قارّة، دون سائر الدّلالات التي يمكن لهذه الكلمة أو تلك أن تحملها أو تؤدّيها، إنّ الكلمات في الواقع ليست لها معانٍ مُحدّدة، وإنّما لها استعمالات"[1]، هذا في عموم كنهها، أمّا في مضمونه فيتمفصل إلى عدّة سياقات، نكتفي باثنين نخالهم كثيرَ الدّوران في المعجم، هما السّياق اللّغوي والسّياق الثّقافي.

فالسّياق اللّغوي" يُقصد به الإطار الدّاخلي للّغة أو البنية الدّاخلية للّغة دون الرّجوع إلى المُجتمع"[2]، وهو كذلك" حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة، عندما تتساوق مع كلمات أخرى، ممّا يكسبها معنًى خاصًّا مُحدَّداً"[3] ومن أمثلته في المدوّنة، من خلال الحقول المدروسة كلمة (تَقَع) الذي تعني في المعجم السّقوط، فعندما نضعها في سياقها يتحدّد معناها الثّابت نحو: الجزائر تقع في شمال إفريقيا، بمعنى موقعها الجغرافي، وكلمة(السّهل) لا يمكن معرفتها في إفرادها، لأنّها تحتمل معنيين، إمّا ما هو مُشاكل للجبل،

1 علم الدّلالة التّطبيقي في التّراث العربي، ماهر نهر، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، إربد-الأردن، ط1، 1417هـ-2007م، ص236.

2 مصطلحات الدّلالة العربية، جاسم محمد عبد العبود، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 2007م، ص141.

3 الألسنية، نسيم عون، دار الفارابي، بيروت-لبنان، ط1، 2005م، ص159.

وإمّا ما هو ضدّ الصّعب، فبوضعها في السّياق تستقرّ على واحدة، وغيرها من المفردات ممّا لم يُدرج في الحقول الدّلالية التي تحتاج السّياق حتّى يتضح معناها.

أمّا السّياق الثّقافي فهو" استخدام الكلمات في مستوى لغوي مُحدّد، لأنّ الكلمات لها ارتباطٌ وثيقٌ بالثّقافة، إذ تحمل الكلمات وضعيات ثقافية معيّنة. فتكون إشارة إلى الانتماء العرقي أو الدّيني أو السّياسي أو المِهَني"[1]، ومن أمثلته الذي وُجد في الحقول المدروسة كلمة(الفأرة) وكلمة(مرسوم)، فالأولى هي بطبيعة الحال عَلَمٌ على الحيوان المعروف، لكن عندما نُلحِقه بالمجال العلمي ونخصُّ الإعلام الآلي، فالأمر يأخذ مُنعرجاً آخراً فتصبح تدلّ على تلك الأداة التي تُستعمل في العمل على الجهاز، وألصقت بها هذه التّسمية، لوجه الشّبه بينها وبين الصورة الحقيقي للفأر، والثّانية في صيغته اللّغوية تدلّ على الجري والخطّ في الورق، لكن عندما نضعها في حقل النّظام الإداري فتشير إلى ما يصدره الرّئيس من قرارات أو غيره.

فهذا غيض من فيض الكلمات التي وردت في هذا التّوجه الدّلالي، التي لم يُسعِفها الحظّ أن تنضمّ في الحقول الدّلالي فلكان الأمر أكثر توسعا، فنحن اكتفينا بما ألزمنا أنفسنا به في دراستنا المعجمية والدّلالية، المهمّ من هذه القضية الدّلالية ثبوت إشارات إلى الأنواع السّياقية المطلوب من المدوّنة أن تُحقّقها، وهي جانب من المستوى الدّلالي في معجم المتمدرس.

د-المعاني المجازية:

"يعدّ المجاز من أكثر وسائل التّطوّر الدّلالي لمفردات اللّغة، إذ يعمل على نقل الكلمة من دلالة إلى أخرى، ومن معنى حقيقي إلى معنى مجازي، وهو أيضا وسيلة من وسائل النّمو اللّغوي والتّوالد اللّغوي...وإذا كانت الحقيقة أصلٌ في الاستعمال اللّغوي، فإنّ المجاز خروج عن هذا الأصل، وانتقال دلالة الكلمة المعيّنة من مساحةٍ دلالية مُحدّدة إلى مساحةٍ أخرى"[2]، ولما كان المعجم المدرسي في مستواه الدّلالي يترصد للّفظ معان تطوّرية مجازية،

1 الألسنية، نسيم عون، ص162.

2 علم الدّلالة التّطبيقي في التّراث العربي، ماهر نهر، ص223ص224.

استوجب على المدوّنة التي بين أيدينا أن تأخذ بحظّ منه، وهذا ما رأيناه وعايشناه في دراستنا، نكتفي بما وَرَد في الحقول كعيّنة تمُثّلها.

من أمثلة ما ورد من الألفاظ التي تحمل ضِمنها الاستعمال المجازي، اللّفظتان؛ (لَمعان) و(تَغمُرُ)، فالأولى من فعل (لَمَعَ) الذي معناه الحقيقي الإبراق والإضاءة، لكنّه استُعمِل تركيبا مع الذّكاء بمعنى لَمَعَان الذّكاء، فأخذت بذلك مدلولا مجازيا، كأنّ حدّة الذّكاء تبرُقُ في حقيقتها، أمّا الثّانية مأخوذة من فعل (غَمَرَ) الذي معناه الحقيقي التّغطية واعتلاء الشّيء، في حين أخذت بتركيبها: (السّعادة تَغمُرُها) بُعداً مجازيّا، و وَجهُ الاستدلال فيه أنّ السّعادة تمنح صاحبها تَغطّيةً في البهجة والفَرَح.

هـ-التّراكيب الجاهزة، والتّصاحبات:

وجدنا في الحقول الدّلالية التي انتقيناها من مقرّر القراءة بعض التّراكيب الثّابتة التي تحمِل أبعاداً دلاليةً التي يَضع لها المعجم المدرسي حيّزا بين مواده، نحو: (قرير العين)، (رفيقة دربي)، فالأولى معناه اطمئنان النّفس وارتياحها، وهي كثير التّداول بلفظ: (قرّة العين)، والثّانية معناها (الزّوجة) وكلاهما لا تُستعمل إلاّ بهذه الصّيغة التّركيبية، كما وجدنا تركيبا يُمثّل مصطلح علمي وهو: (لوحة المفاتيح)؛ وهي الأدوات التي يقوم عليها جهاز الإعلام الآلي فيُمكِن أن نُلحِقَها بها، أمّا التّصاحبات التي يُقصد بها الألفاظ التي يُعاد تِكرارها مع غيرها من الألفاظ المعيّنة على شكل تضامّ، فكان حظُّها من الحقول مثالان؛ الأوّل(الزّوبعة الرّملية، الزّوبعة البحرية)، و(السّعال، السّعال الدّيكي).

2-الصّوتيّة:

إنّ قوام آلية اللّغة تتمثّل في عدّة مستويات في فاتحتها المستوى الصّوتي؛ إذ " أنّ لكلّ لغة أصوات مُحدّدة تأتلف منها كلماتها، ولكلّ وحدة صوتية سماتها تميزها عن غيرها، فصوت الميم يختلف عن صوت الباء، وصوت الباء يختلف عن صوت الفاء، ووضع واحدة موضع الأخرى يؤذن بتغيّر المعنى المُتعيّن"[1].

1 جدل اللفظ والمعنى، مهدي أسعد أعرار، دار وائل للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص19.

وقد يؤدّي إلى اشتراك الألفاظ أو تفارقها في المعنى، وهذا ما ورد في الحقول المدروسة في بعض النّماذج التي تدعو إلى الملاحظة والتّدقيق موطنها التّأليف الصّوتي، إذ نلحظ أنّ اللّفظتين تجتمعان على اشتراك معنوي، علما أنّ بينهم تشابه في جميع الحروف، ماعدا حرفاً واحداً يختلفان فيه أو يفترقان في تضادّ معنوي، مع تشابه بينهما في الحروف، خلا واحدً يختلف مع الآخر، بيانهما التّفصيلي على النّحو التّالي:

أ–حَفيف، خَفيفةٌ:

تعدّ الحاء والخاء من الأصوات التي تقترب في المخرج والصّفة، " فالحاء صوتٌ مهموسٌ يُناظر العين، فمخرجهما واحد ولا فرق بينهما، والخاء صوتٌ مهموسٌ ورِخوٌ، فعند النّطق به يندفع الهواء مارّاً بالحُنجرة فلا يُحرّك الوتران الصّوتيان، ثمّ يتّخذ مجراه في الحلق حتّى يصل إلى أدناه إلى الفم"[1]، إذ أنّ كلا الحرفين مخرجهما الحلق ويتفقان في الصّفات، لذلك تحوّر معنى اللّفظتين إلى اشتراك معنوي بينهما.

ب–قَطَع، قَطَفَ:

"عُدّ العين عند القدماء من الأصوات المتوسطة بين الشّدّة والرّخاوة، ولعلّ السّرّ في هذا هو ضعف ما يُسمع لها من حفيف إذا قورنت بالغين، وضعف حفيفها يقربها من الميم والنّون واللاّم،... والعين صوتٌ مجهورٌ مخرجه وسط الحلق، فعند النّطق به يندفع الهواء مارّاً بالحنجرة فيحرّك الوترين الصّوتيين، حتّى إذا وصل إلى وسط الحلق ضاق المجرى، ولكن ضيق مجراه عند مخرجه أقلّ من ضيقه مع الغين"[2]، أمّا "الفاء في العربية فصوتٌ رِخوٌ مهموسٌ، يتكوّن بأن يندفع الهواء مارّا بالحنجرة دون أن يتذبذب معه الوتران الصّوتيان، ثمّ يتّخذ الهواء مجراه في الحلق والفم، حتّى يصل مخرج الصّوت، وهو بين الشّفة السّفلى وأطراف الثّنايا العُليا، ويضيق المجرى عند مخرج الصّوت، فتسمع نوعاً عاليا من الحفيف، وهو الذي يميّز الفاء بالرّخاوة"[3].

1 الأصوات اللّغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1961م، ص89.

2 المرجع نفسه، ص89.

3 المرجع نفسه، ص46.

نلاحظ تخالف بين العين والفاء، اللّتان شكّلتا نقطة تضادّ بين اللّفظتين؛ فالعين مخرجه الحلق مستفردا بصفة الجهر، بينما الفاء حرفٌ شفوي حاملٌ لصفة الهمس، لذا نجد أنّ (القطع) في تناسق حروفه يأخذ من صفة العين معنى الغِلظة في الفعل، في حين أنّ(القَطف) يأخذ من صفة الفاء ليونة في الفعل، فصفة الحرف تُشكّل نقطةً فارقةً في تحديد صفات الأفعال، كما أنّ الطّريقة الاستبدالية بين الحروف تغيّر من ملامح الألفاظ إلى أفاق أوسع في توليد معان جديدة، تتعالق فيما بينها لتشكيل حقول دلالية.

ج-الصّرفية:

إنّ الصّرف مضامينه في المعجم تتجسّد أساساً في تصريف المدخل من ماضٍ إلى مُضارعٍ إلى مصدر، وإثبات الجمع والتّثنية والإفراد، والمؤنّث من الأسماء والمذكر، وغيرها من المشتقات الصّرفية، التي يوجب الإشارة إليها من أمثال أسماء الفاعلين والمفعولين، وجميع الوحدات التي درجناها في الحقول الدّلالية بالرّجوع بها إلى المعاجم أثبت قَبولها لهذه السُّنة المعجمية بالتّسلسل المطلوب، ومن الظّواهر الأخرى التي حملتها الحقول الدّلالية مايلي:

1-الجموع:

إنّ الجمع هو " هو ما دلّ على أكثر من اثنين، ويُقَسِمونه إلى جمع مُذكر سالم، ثمّ جمع التّكسير، يريدون بالسّالم ما سَلِم فيه صيغة المفرد، وذلك يبقى على حاله بعد الجمع لا يدخل حُروفه تغييرا في نوعها أو عددها أو حركاتها...،خلاف جمع التّكسير، فإنّ مُفرده لابدّ أن يتغيّر في الجمع، فكأنّما يُصيبُه الكسر ليدخله التّغيير"[1]، وكلاهما له فائدة جليلة وأفضلها "جمع التّكسير، الذي تكمن أهميته في معرفة أصول الأسماء"[2]، بمعنى له وثاقة الصّلة بالعمل المعجمي الذي يبغي إحالة الوحدات إلى أصوله.

ومن هذه الجُموع قد حوت الحقول المعجمية التي درسناها بعضا من جمع التّكسير وجمع المؤنّث السّالم، من الأوّل: نجد المقَل، السّواقي، أنوار، الأضواء، ومن الثّاني: أصوات، صيحات، والأمثلة في هذا الشّأن خارج الحقول لها حضور بدرجة متفاوتة، يعني أنّ المدوّنة

1 جُموع التّصحيح والتّكسير في اللّغة العربية، عبد المُنعم سيد عبد العال، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ص07.

2 يُنظر: التّطبيق الصّرفي، عبده الرّاجحي، ص124.

لبّت الطّلب في استعمالها كثيراً من الجموع التي لها وزن في أيّ عملٍ معجمي، إذاً حققت شرطا في قواعد المنصوص عليها في المُدوّنة.

2-اسم الفاعل:

وهو" الاسم التي يُشتَق من الأفعال، للدّلالة على وصف من قام بالفعل، فكلمة (كاتب) مثلا اسم فاعل تدلّ على وصف الذي قام بالكتابة"[1] هذه الزّيادة الصّرفية لم تورد عبثاً، بل تحمل معنىً إضافيا يشدّ أزر المعنى المعجمي، والتّمثيل على هذا واردٌ في الحقل الدّلالي:(دافئا وبارداً) من بين كمٍّ ليس بيسير من هذا النّوع، (فدافئاً) معناها المعجمي السّخونة، ينضاف إليها المعنى الصّرفي هو حالة التي يكون عليها الفاعل، و(البارد) يجري مجرى الأوّل في اتّحاد المعنى المعجمي والصّرفي.

من هذا كلّه يَهمّنا أنّ مدوّنتنا تزخر بأسماء الفاعل التي تمثّل المستوى الصّرفي في معجم المتمدرس إلى جانب هذا أسماء المفعول التي لا تُحصى، وكثير من المشتقات الصّرفية التي وردت إفرادية لا تصلح بأن تكوّن حقلا دلاليا.

د-النّحوية:

المعلوم أنّ النّحو له عدّة وظائف يُسهِم بها في المعجم، تتمثّل أساسا في نوع الفعل من حيث اللّزوم والتّعدّي، وفي قضايا التّأنيث والتّذكير للفعل حقّ التّحكم في تحديدها عندما يتصل بغيره، ومن بوادرها في المدوّنة من هذه الحقول؛ الثّنائية الفعلية (أضاءت) و(أّظلمت)، فهما فعلان متعدّيان بالألف تنضاف إليها اتّصالهما بتاء التّأنيث السّاكنة، لتضامهما مع اسمين مؤنّثين، وهذا المستوى يبحث فيه المعجم المدرسي ويحرص على إثباته، إذ ينبغي أن يُنوّع الفعل من حيث اللّزوم والتعدّي فالفعل الأوّل الذي أصله (ضاء) فهو لازم، فأضيف له الألف فانتقل إلى التّعدي وكذلك(ظَلَمَ) الذي تعدّى بالألف.

فالغاية من هذا الشّاهد الذي جاء في سياق الحقول هي التّدليل على أنّ المادّة التي يحتوي عليها مقرّر القراءة في مستواها النّحوي لها حضور، ومؤهلة لتؤسس لنا مدوّنةً نموذجية، نستطيع أن نبني عليها معجمنا المنشود من هذه النّاحية فقط، لأنّنا لو درسنا

1 التّطبيق الصرفي، عبد الرّجحي، ص75ص76.

المدونة بدون قيد الحقول الدّلالية، لوجدناها ثَرّةً لا تُعدّ ولا تُحصى من الأفعال بين لزومها وتعدّيها، كما لا ننسى حصّة الحروف التي ملأت المدوّنة، إمّا في النّصوص أو ما لَحَقَ بها، التي يضمَن لها المعجم عموما والمتمدرس خُصوصاً مداخل لوصف وظائفها ومعانيها.

هـ–قضايا لغويّة أخرى:

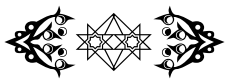
إنّ المدوّنة لم تقتصر على ما طرحناه آنفاً، بل ضمّت ألفاظا جديدة بمعان جديدة، وألفاظا قديمة بمعان جديدة، فمنها ما هو دخيل، نحو: التّلفاز، والهاتف(التّلفون)، والتّلغراف، والتّلسكوب، ومنها ما هو مُحدث، نحو: العيادة، الشّوكة، السّيارة، ومنها ما هو معرّب، نحو: الفنجان، ومنها ما أقرّه مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، نحو: ميزاب، الباخرة، ومنها ما بقي على قِدمه، نحو: السّفينة، والمركبة.كما احتوت الحقول على مجموعة من الأدوات المنزلية، نحو المِقلاة، المِلعقة، القِدر، المِطهاة، وأخرى من عالم الموجودات، نحو: النّهر، السّواقي، السّهل، الوادي...وغيرها.

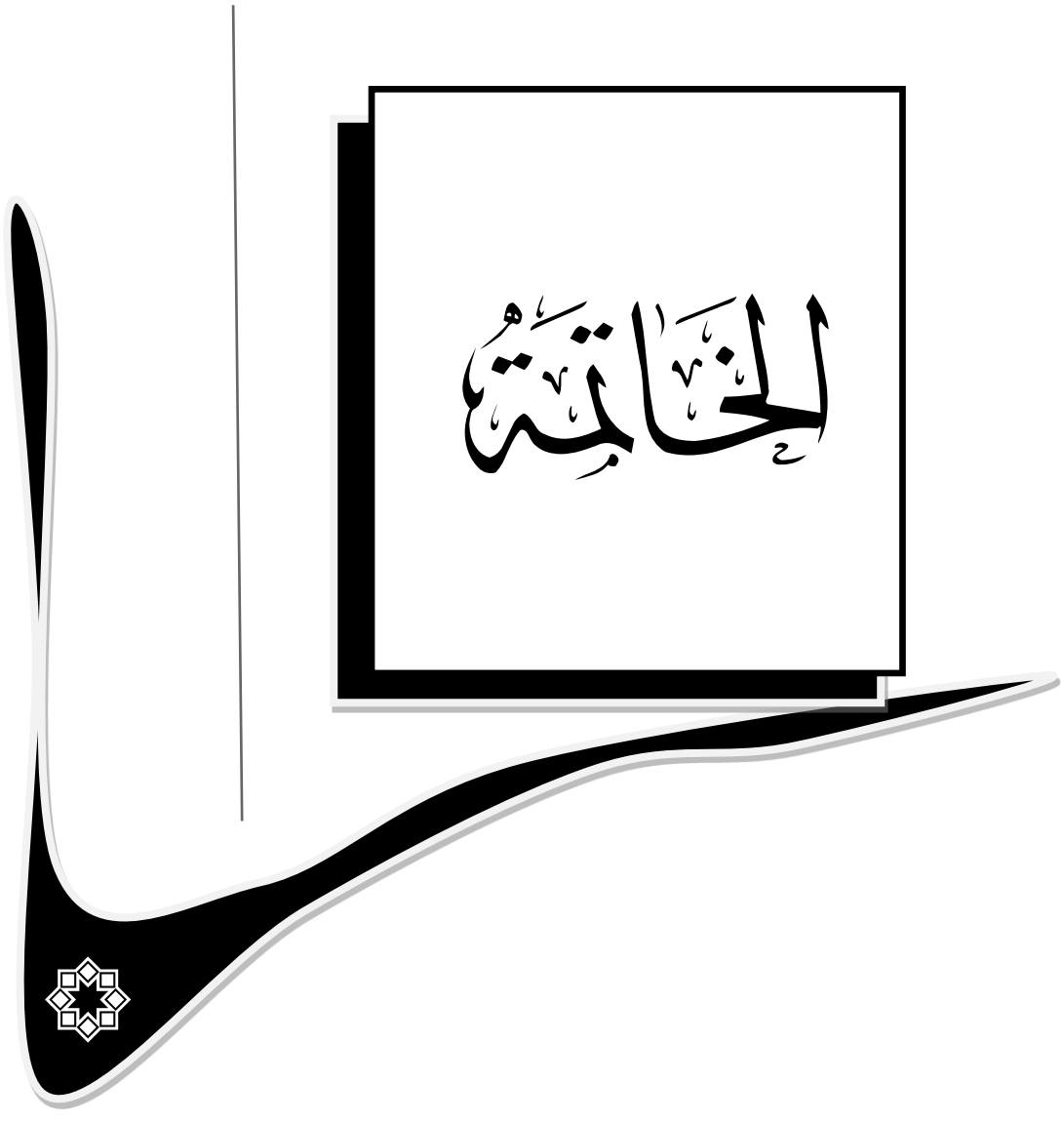
إذن، نخلص إلى أنّ المدوّنة من هذه النّماذج أخذت بحظّ كثيرٍ من الجوانب اللّغوية التي ينبني عليها معجم المتمدرس بداية بالمستوى الدّلالي، الذي يمثّل في ترادفٍ وتضادٍّ، ومعانٍ بين الحقيقية والمجاز، وتراكيب جاهزة، وتصاحبات لفظية، ثمّ المستوى الصّرفي بتلك الألوان الاشتقاقية من أسماء فاعل، والجموع بنوعيها السّالم والمكسّر، وقضايا التّذكير والتّأنيث، وباقي المشتقات من مثل: الصّفة المشبّهة بالفعل، وصوتية تمثّلت في تناوب الحروف من نفس المخرج على الكلمات لتُسهِم في تقارب معنيهما، وأخرى تتباعد حروفهما من حيث المخرج فتؤدّي إلى تخالفهما في المعنى، أمّا المستوى النّحوي فكان موطؤه قليلاً على قَدَر الحقول المدروسة، تتمثّل في قضية لزوم الفعل وتعدّيته، وجوانب التّذكير والتّأنيث فيه.

إنضافت إليها مجموعة من ألفاظ الحضارة التي توزّعت بين الأدوات المنزلية القديمة منها والمُحدثة، وأسماء للمخترعات الحديثة التي تنوّعت في تصنيفها، بين المعرّب والدّخيل والمحدث، وما أقرّه مجمع اللّغة العربية بالقاهرة من ألفاظ، وما كان قديماً وبقي له حضورٌ في العصر الحديث وبعض المحسوسات من عالم الموجودات.

هذا بخصوص ما ورد في الحقول التي تقيّدنا بها ولو انزحنا عنها لاختلف الأمر، بتنوّع المفردات في كلّ المستويات اللّسانية واللّغوية، معزّزةً بمادّة موسوعية جمّة في الجانب المعلوماتي، وبهذا كلّه مع ما نمذجنا له، نستنتج أنّ المدوّنة التي هي محصلةٌ لكتابين في مادّة واحدةٍ موجهة إلى مستويين في طورٍ واحد، قد أعطت بوادراً ايجابية تحفّزنا أن ننهض بها على معجم المتمدرس في هذا الطّور.

مع تعزيزها بباقي مكونات المقرّر من حقول أخرى وفتح المجال أمام مادّة إضافية سهلة الهضم، على حسب الحاجة الوقتية لهذا المتمدرس، استعانةً بما طرقناه في الفصل الأوّل بتحديد المادّة وأنواعها ومصادرها ومُستوياتها، موضوعةً في خُطط عملية كما بيّنّه في الفصل الثّاني، بتخطيط مُحكم تتعدّد فيه التّخصّصات وأدوات إجرائية أنجع، وترتيبٍ سهل المأخذ، واختيارٍ لتصنيفٍ أمثل للوحدات المتشاكلة في التّرتيب، ثمّ طرق شرحٍ باختيارٍ يُراعي درجات الفهم عند الطّفل المتمدرس، منتهينا بأفضل الوسائل التّكميلية في الطّباعة والإخراج، نصيب هدف الصّواب بإنجاز معجم للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني يكون أكثرَ قَبولا عند مُستعمليه، ومفخرةً لمنفذيه.




الخاتمة

نخلص من هذا البحث إلى مجموعة من النّتائج التي استنبطناها طِوال المراحل التي تناولت إجلاء الإشكاليات التي قام عليها، بيانها ما يأتي:

1-معجم الطّفل المتمدرس هو ما يُسمّى اليوم المعجم المدرسي ومعجم الطّالب، ومعجم المبتدئين أو قاموس المبتدئين وغيرها من المسمّيات، لأنّ الطّفل اجتمعت الحدود الدّينية على حصره منذ مرحلة سُقوطه من بطن أمّه إلى أن يكتمل نضجه، وتظهر عليه ملامح البلوغ المتعارف عليها وغالبا ما يُحدّد بالسّنة الرّابعة عشرة من عمره، بينما الحقول العلمية اتفقت على بدايته واختلفت بتحديد منتهى البُلوغ إلى غاية السّن الثّامنة عشر، ممّا يُعطينا أحقيّة إيراد لفظة (طفل) في عنوان معجمه.

2-إنجاز معجم الطّفل المتمدرس ليس من السّهل الخوض في غِماره لصعوبتين؛ الأولى تتمثّل في ضعف المعرفة الجيّدة بالطّفل وما يختلج في عالمه، والصّعوبة الثّانية التي تشترك فيها جميع المعاجم هي اختيار الأمثل للوحدات حسب مقتضيات الفهم عند الطّفل والمعنى الدّقيق الذي يتماشى مع ما يسري في الواقع الفعلي.

3-السّياق شكّل نقطة تخالف بين المعجم المدرسي الحديث-وأخصّ «المعجم الوجيز»،- وما جاء في مقرّر القراءة للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، فمن المفردات التي انتقيناها لم نجد تقارب كليا في المعنى، إذ تختلف مرّة ومرّات أخرى تقترب من نفس المعنى، ومرّات أخرى تتوافق، هذا من حيث المعنى، أمّا من حيث الوحدات فاختلفا في المركبة منها والتّعبيرات الاصطلاحية، فحسب العيّنة التي أخذناها لم نجد لها موطأً في المعجم.

4-تقوم المدوّنة المعجمية التي تجمع مادّة المتمدرس في عمومها على عدّة مراحل، إذ تتخذ معيار درجة الشّيوع والتّواتر يأخذ من القديم ويزِن بما هو دائر في العصر، وتتركّز أساسا على نوعية المادّة التي تُعطى في المقرّرات الدّراسية وما يتفوه به التّلميذ عفويا في مُخاطباته، ثمّ بعضاً من كتاباته.

5-لا تختلف نوعية المادّة معجم الطّفل المتمدرس وشكله عمّا هي عليه في المعجم العامّ بالقَدَر المعلوم.

6-تتضافر المستويات التي ينهض بها نظام اللّغة العربية، فتنصهر في المعجم المدرسي على غرار المعاجم الأخرى، لتثبيت الوظيفة التّربوية، فالمستوى الصّوتي يمدّنا بطاقة توليدية لمسايرة مستجدّات العصر، ويمنحنا فرصة الانتقاء الجيّد للألفاظ، والمستوى المعجمي يحدّد درجات استعمال اللّفظ وما يطرأ عليه من تحوّلات شكلية، بينما المستوى الصّرفي يحفظ القالب البنوي للّفظة بضبط جميع الأصول والمشتقات من حيث العدد والجنس والنّوع، في حين المستوى النّحوي في ضبط القوالب التّركيبية وما تعنيه الحروف من أبعاد وظيفية، أمّا المستوى الدّلالي فيُسهِم في توسيع صلاحيات المعنى، إذ يُعطيه أبعاداً مجازية فيفصله عن أصله الحقيقي، وجعل من المعجم حقلا للعلاقات الدّلالية بين المفردات من ترادف وتضادّ واشتراك، التي تحمل أغراضا تربوية تحفيزية على الفهم لدى المتمدرس، وكذا العلاقات التّركيبية ذات البُعد الدّلالي التي هي على شاكلة ما يُعطى له في مقرّره الدّراسي.

7-تتلاقى الوحدات الصّرفية والدّلالية والنّحوية والمعجمية والصّوتية في المعنى.

8-إنّ المستويات اللّغوية لمادّة معجم المتمدرس محفوفةٌ بالمخاطر، لأنّ بعض جوانبها-وأقصد المستوى العامي-لم يَلق الاهتمام اللاّزم، والدّليل على ذلك عدم وجود عامية مُشتركة بين الأقطار العربية، تُسهل عملية جردها لتأصيلها تأهيلا لإلحاقها بالفصيح، فمازالت تضجّ مضجعها في الجانب النّظري.

9-الطّابع الفردي قلّل من جدّية الأعمال المعجمية لهاته الفئة، ممّا يستدعي إعادة النّظر وفق تمازج جماعي ومعرفي للنّهوض بمعجم مُكتَمَلُ البناء.

10-المنهج النّطقي والتّرتيب بالتّجنيس هو السّبيل الأمثل لتنظيم المادّة في معجم المتمدرس، وأكثر ملائمةً مع إدراكات التّلميذ.

11-المدوّنة المعجمية ممثلة في مقرّر القراءة حملت عدّة ملامح معجمية في النّواحي الشّكلية وبعض المضامين، فنراها تستعمل طرق الشّرح نفسها الموجودة في المعجم، خاصّة الأساسية منها، ونفس الشّيء وجدناه في الطّباعة والإخراج، من مثل: هندسة الصّفحة واستعمال الرّموز الذي وجدنا لها بصمةً في المعجم المدرسي الفرنسي خاصّة.

12-ما يزال كثير من المعاجم العربية المدرسية تُراوح مكانها في طريقة الطّباعة والإخراج موازنة بالمعاجم الغربية التي أضحت تولي أهمية قُصوى للمناحي النّفسية في الإنجاز المعجمي، على حسب ظروف وعقليات كلّ بلدٍ توجه إليه.

13-الوظيفة التّربوية للقراءة لها وقعٌ على المعجم بمساندته على الشّيوع والاستعمال، وكثير من الوظائف يُكمّل أحدهما الآخر.

14-تناغمت المدوّنة المعجمية في مضمونها مع متطلبات العمل المعجمي، فتضمّنت بوادر القَبول في عدّة مستويات من النّظام العامّ للّغة العربية، التي ينبني عليها المعجم المدرسي، فأخذت من المستوى المعجمي والدّلالي اللّذان سمحا لنا بالوقوق على الجوانب الصّوتية والصّرفية والنّحوية.

15-زخرت المدوّنة المعجمية بمادّةٍ ذات نوعية مطلوبة في معجم المتمدرس، من ذلك: المحدث والمولد والمعرّب والمجمعي والدّخيل.

16- إنّ المدوّنة المعجمية التي تتمثّل في مقرّر القراء نمذجةً عن باقي المقرّر، خليقة بعمل معجميّ يُسدي خِدمة تربوية وتعليمية لهذا الطّور.

17-إنّ العنوان الصّحيح والمناسب لهذه المذكرة هو «**المعجم اللّغوي للمرحلة الابتدائيّة وسُبلُ تحقيقه**»

الملاحق

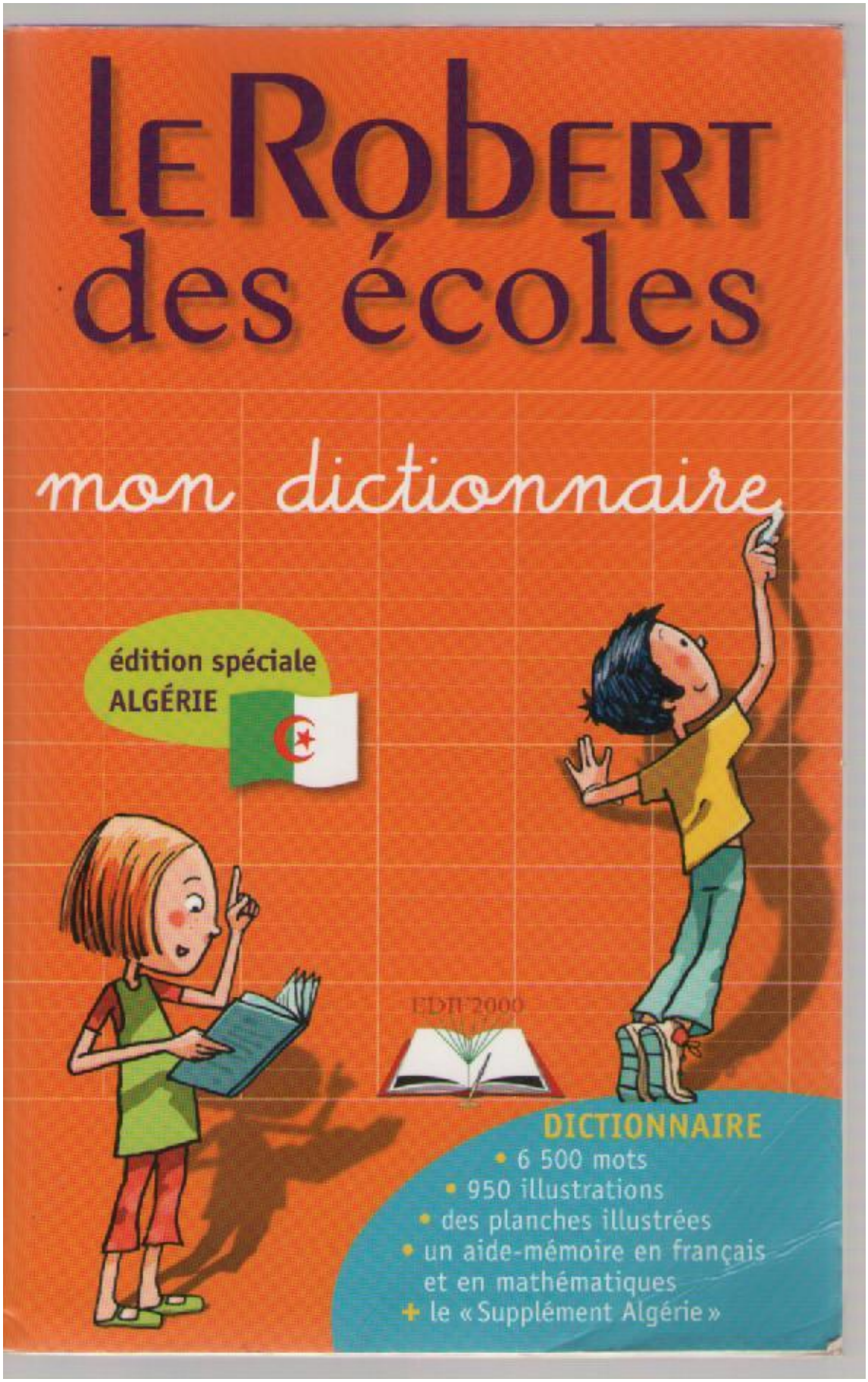
***

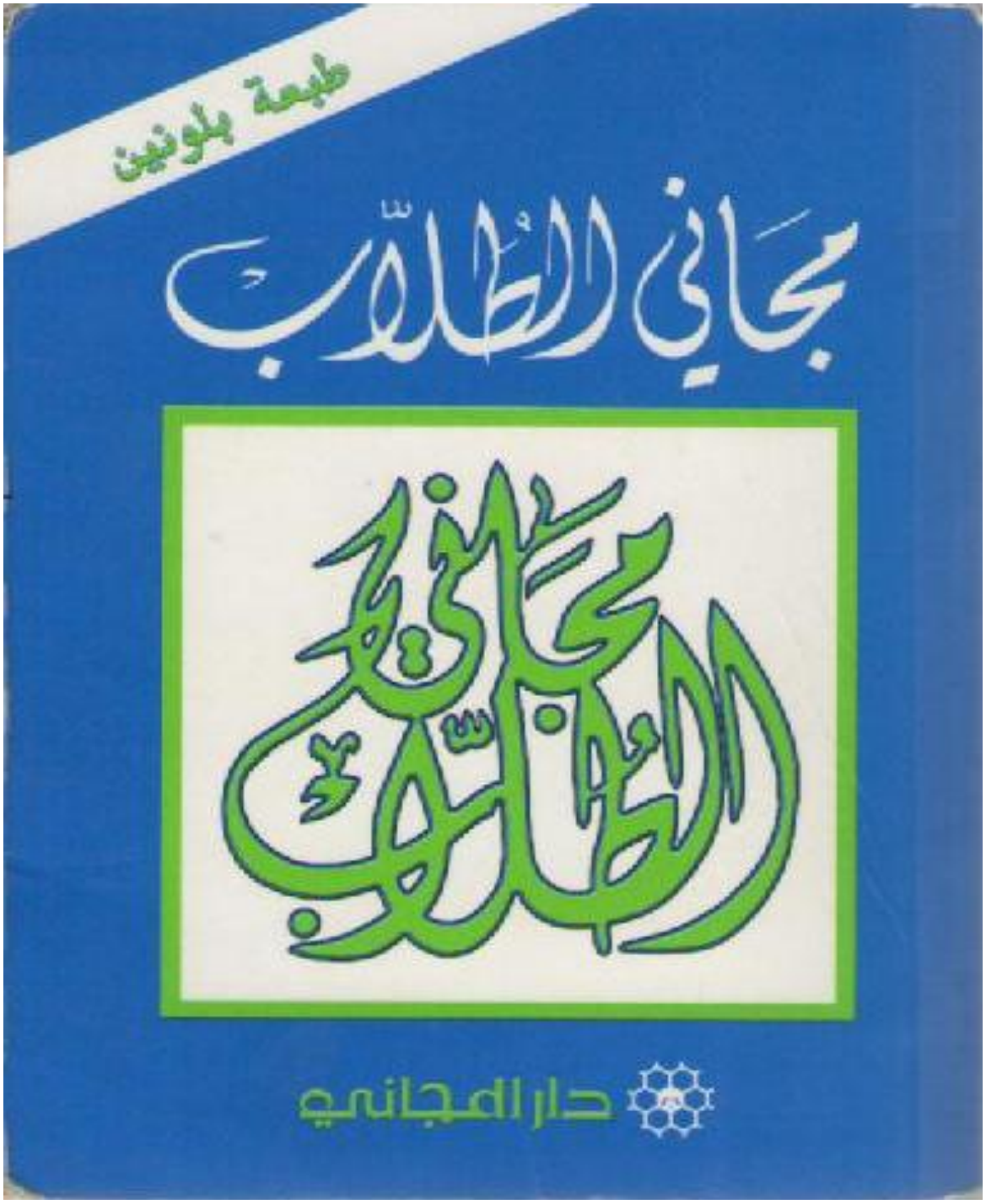
أولا: نماذج من واجهات المعاجم المدرسية.

ثانيا: نماذج من ملاحق المعاجم المدرسية.

ثالثا: نماذج من مقدمات المعاجم المدرسية.

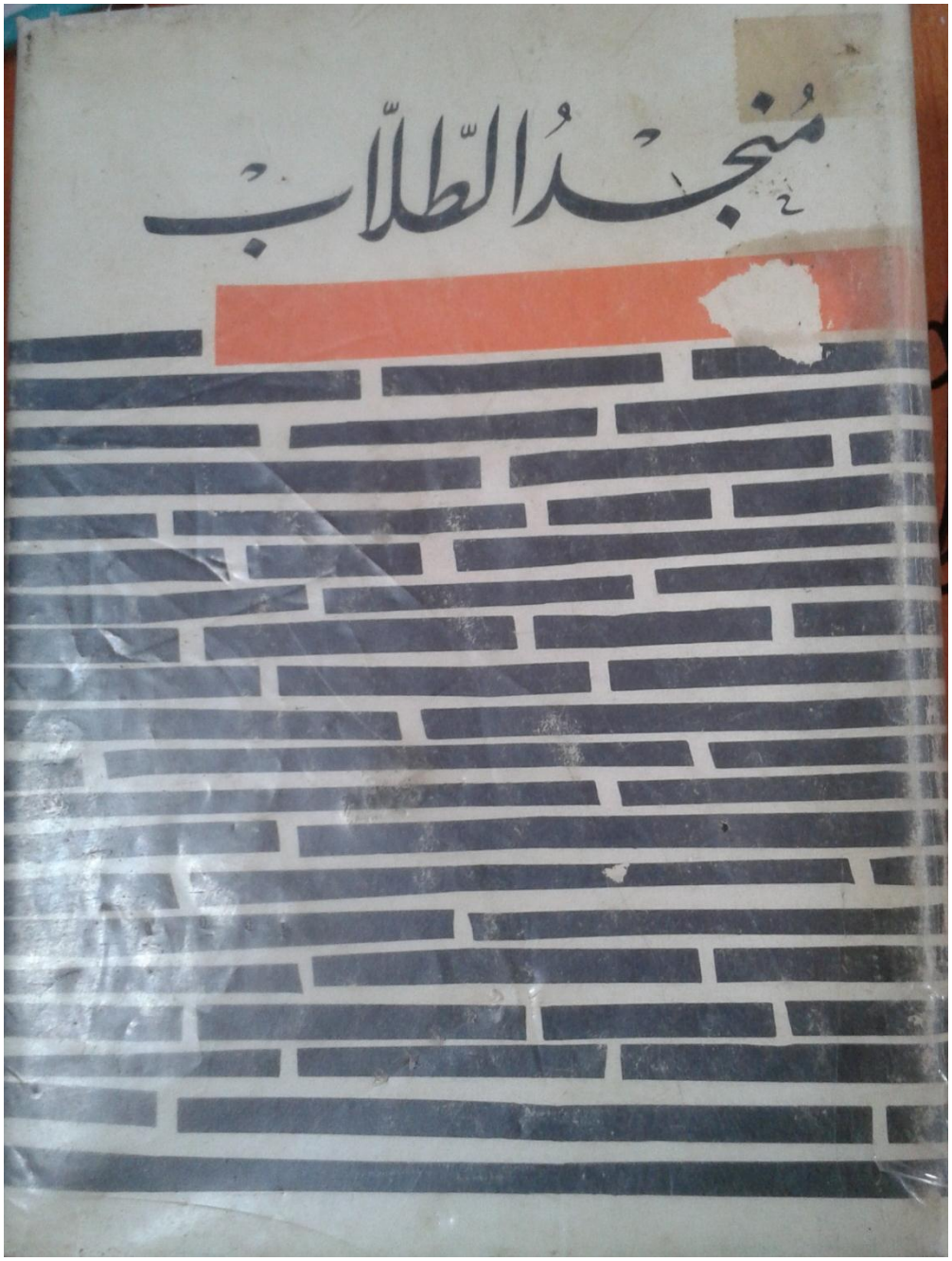
أولا: نماذج من واجهات المعاجم المدرسية.

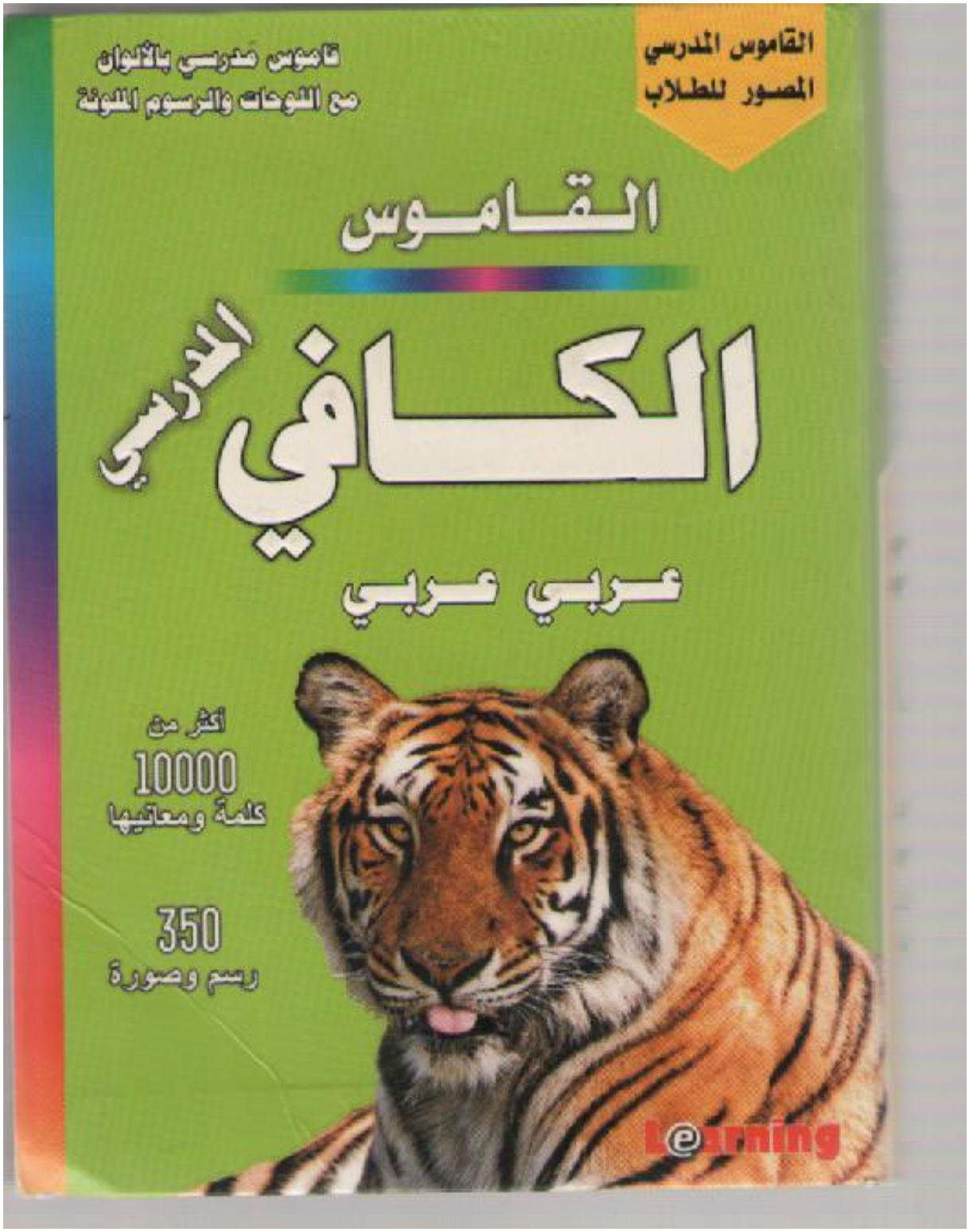



طبعة بلونين
مجاني الطلاب
مجاني الطلاب
دار المجاني

قاموس
جديد
للطلاب
الشركة التونسية للتوزيع
الشركة الوطنية للنشر والتوزيع

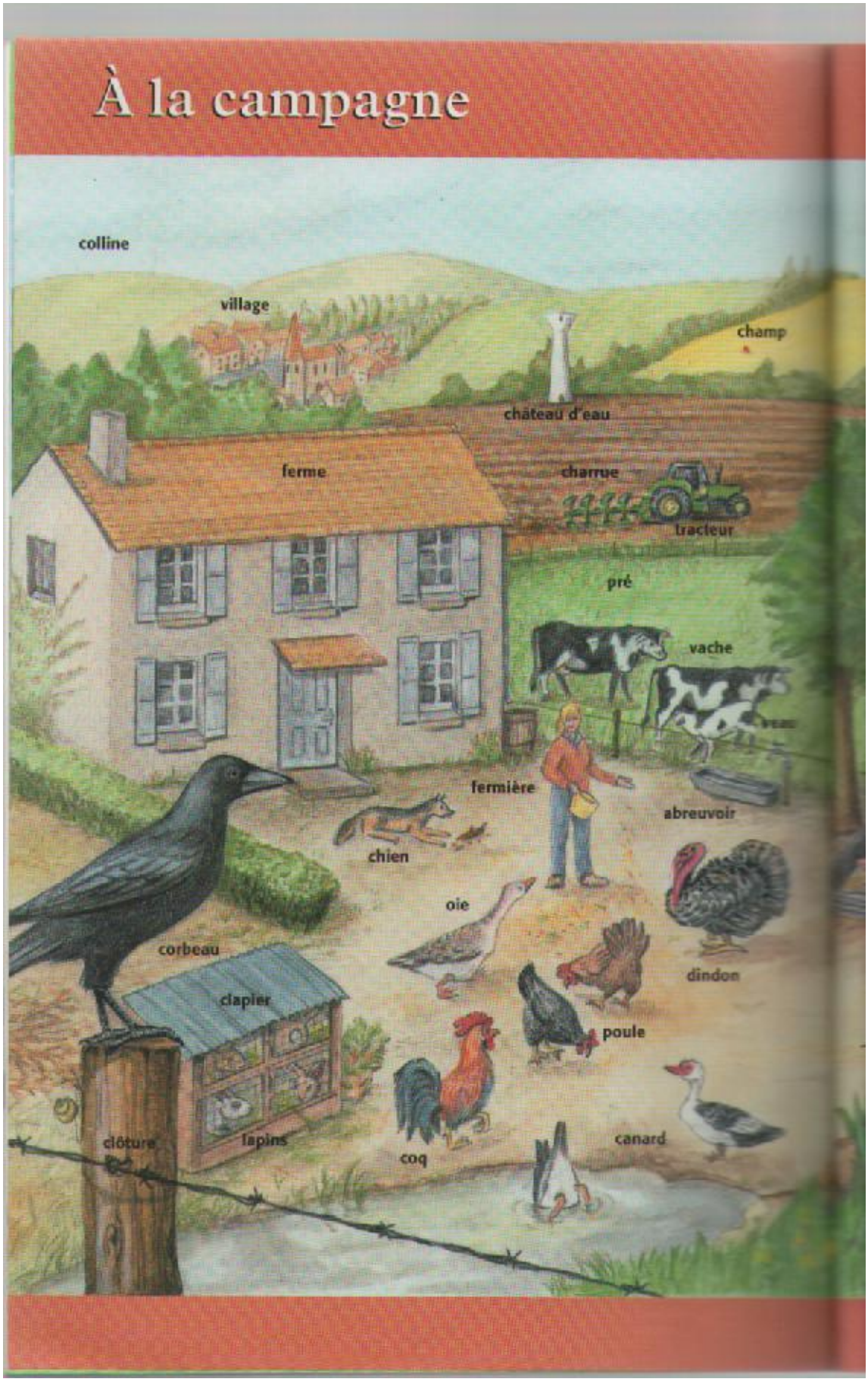
طبعة جديدة ومزيدة
مُعجم الطُّلاب
عربي - عربي
فرحات
تأليف
د. يوسف شكري فرحات
مراجعة
د. إميل بديع يعقوب
معجم عصري للطلاب، يتميز بإثبات كل ما يدور في عالم الطالب من مفردات وتعابير، ويطرح كل المفردات التي لم تعد شائعة أو في دائرة الاستعمال، ويثبت المعاني المستحدثة للألفاظ والمصطلحات العلمية الحديثة. ويحتوي هذا المعجم على أكثر من خمسة آلاف مادة لغوية، وثمان وثلاثين لوحة مصورة، كما يحتوي على ثلاثة ملاحق في الصرف وتصريف الأفعال وقواعد الإملاء وأضفنا في آخر الكتاب ملحقاً ملوناً بخرائط القارات والعالم العربي أضفنا في آخر الكتاب ملحقاً آخر يضم لوحات ملونة لجسم الإنسان وخضار وفواكه وحيوانات وطيوراً
وتتميز هذه الطبعة الجديدة بإثبات تراجم أكثر من ثلاثمائة أديب وشاعر معاصر
دار الكتب العلمية
بيروت - لبنان


مُنجِدُ الطّلّاب

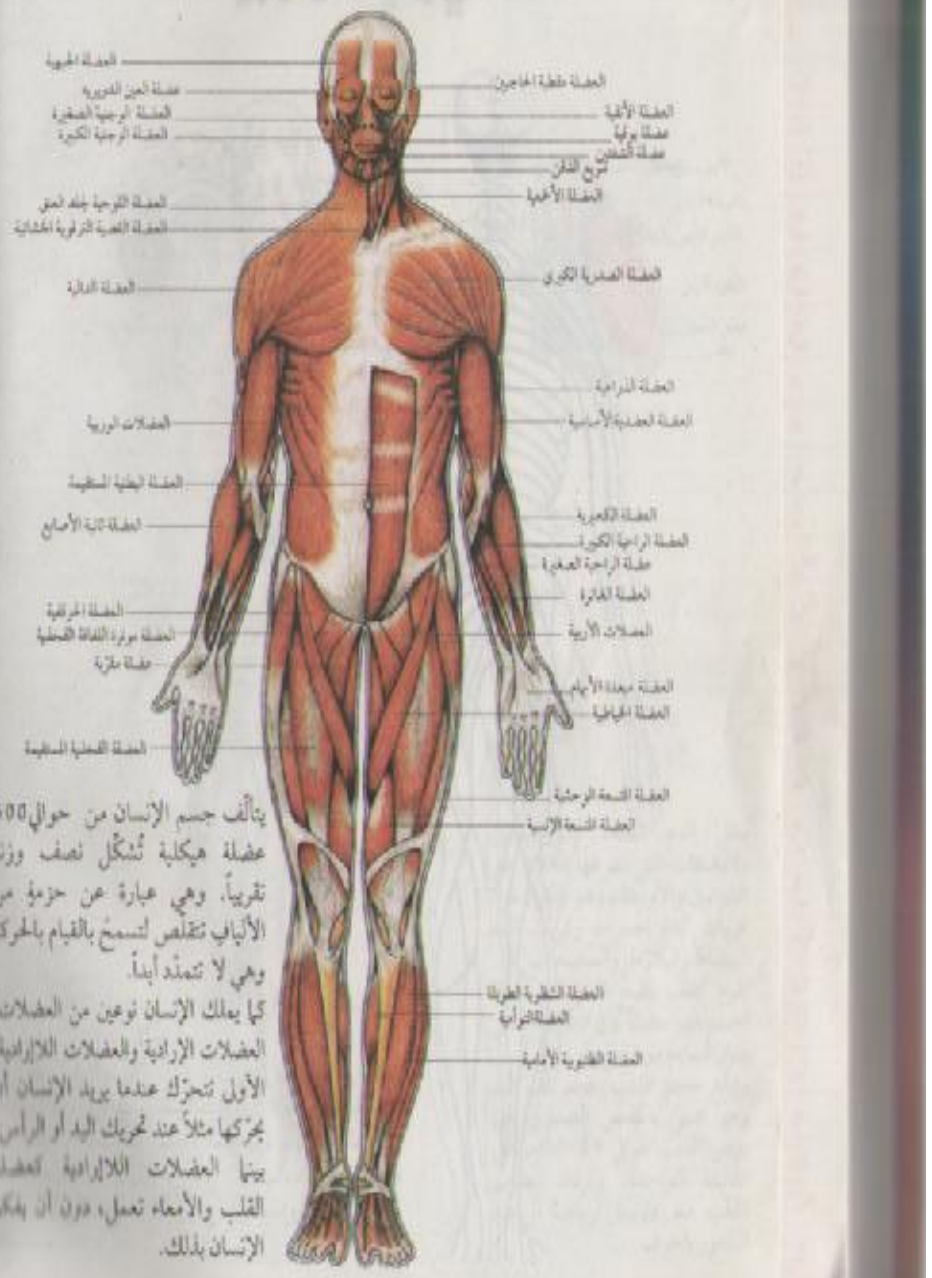

القاموس المدرسي
المصور للطلاب
قاموس مدرسي بالألوان
مع اللوحات والرسوم الملونة
القاموس
الكافي المدرسي
عربي عربي
أكثر من
10000
كلمة ومعانيها
350
رسم وصورة
Learning

قاموس مدرسي
قاموس المبتدئين
عربي - عربي
للتلاميذ ما بين
8 و 15 سنة
4500 كلمة
200 صورة توضيحية
16 لوحة ملونة
مع دار البدر ... تجدون دائما الأفضل

ثانيا: نماذج من ملاحق المعاجم المدرسية



العضلات



يتألف جسم الإنسان من حوالي 600 عضلة هيكلية تُشكّل نصف وزنه تقريباً. وهي عبارة عن حزمة من الألياف تتقلص لتسمح بالقيام بالحركة وهي لا تتمدّد أبداً.

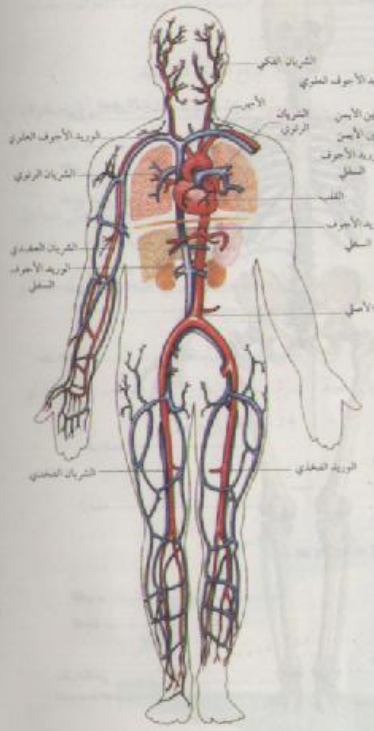
كما يملك الإنسان نوعين من العضلات: العضلات الإرادية والعضلات اللاإرادية. الأولى تتحرّك عندما يريد الإنسان أن يحرّكها مثلاً عند تحريك اليد أو الرأس، بينما العضلات اللاإرادية كعضلة القلب والأمعاء تعمل، دون أن يفكر الإنسان بذلك.

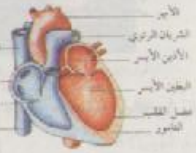
الجهاز العصبي

الدماغ

يتألف الجهاز العصبي من الدماغ والنخاع الشوكي و75623 متراً من الأعصاب.
كل جزء من أجزاء الدماغ يتحكم بوظيفة من وظائف الجسم، وهو يراقب وينظم العديد من العمليات الجسدية اللاشعورية بمشاركة النخاع الشوكي، فالنخاع الشوكي لديه وظيفتان: الأولى هي نقل الإحساسات من أنحاء الجسم إلى الدماغ، والثانية هي أنه مسؤول عن الحركة المنعكسة.

الجهاز القلبي الوعائي





القلب

ينقل الدم الغذاء والأوكسجين والفضلات التي تفرغها الخلايا عبر الشرايين والأوردة، وهو يتكون من: كريات الدم الحمراء، وكريات الدم البيضاء، والبلازما والصفيحات.
يقوم القلب بضخ الدم لكل أنحاء الجسم فهو عضلة لاإرادية تعمل على مدار الساعة دون تعب أو ملل.
ويبلغ حجم القلب حجم كف اليد وهو محمي بالقفص الصدري. كما ينبض القلب حوالي 50-80 مرة في الدقيقة الواحدة، وتزداد نبضات القلب عند ممارسة الرياضة أو عند الشعور بالخوف.

عند الغروب يكون لون البحر رائعاً.

يَمانِيّ [ج يَمانُونَ] منسوب إلى بلاد «اليمَن».

يَمَّمَ (تَيْمِيماً) قصد.

يَمَّنَ (تَيْمِيناً) ذهب ذات اليمين، برّك.

يَمْنٌ بَرَكةٌ.

يَمَنَ (يُمْناً) قام بعمل بيده اليمنى.

يُمْنَى [ج يُمْنَيات] ضد يسرى.

يَمَنِيٌّ منسوب إلى «اليَمَن».

يَمِينٌ [ج أيْمُن وأيمان وأياميِن وأيامِين] ضدّ يَسار، ذو يُمْن وبَرَكة، قَسَم.

يَنْبُوع [ج يَنابِيع] عين الماء، جدولٌ كثير الماء.

يَنَعَ (يَنْعاً ويُنْعاً ويُنُوعاً) أدرك، طاب، نضج.

يَهُود أتباع الديانة اليهودية.

يَهُودِيَّة ديانة سماوية انتشرت قديماً في صفوف العبرانيّين في «فلسطين»، ورسولها هو النبيّ «موسى» عليه السلام.

يُوبِيل ذكرى مرور مدّة معيّنة على حدثٍ شخصيّ أو عام.

يُود جسمٌ بسيط سريع التبخُّر مطهّر يُستخدم في الطبّ.

يَوْمٌ شديدٌ لطولِ شرّه.

يَوْم المرة من دوران الأرض حول نفسها أي 24 ساعة، ليلٌ ونهارٌ.

الجهاز العظمي

يملك جسم الإنسان البالغ 206 عظام، تُشكّل بناء الجسم. والعظم متين كالفولاذ وخفيف كالألمنيوم، يسمح للإنسان القيام بالحركات. والعظم يعمل على مدار الساعة للمحافظة على قوّته وصلابته، ويستمرّ نمو العظم حتّى قُرابة سن السابعة عشرة.

Nom du **mâle**	Nom de la **femelle**	Nom du **petit**	• Cri
un pigeon	une pigeonne	un pigeonneau	• le pigeon roucoule
une pintade	une pintade	un pintadeau	• la pintade cacabe ou criaille
un porc ou un cochon On appelle aussi le porc mâle un **verrat**.	une truie	un porcelet	• le porc grogne
un rat	une rate	un raton	• le rat chicote ou couine
un renard	une renarde	un renardeau	• le renard glapit ou jappe
un sanglier	une laie	un marcassin	• le sanglier grommelle
un singe	une guenon		• le singe crie, hurle ou piaille
une souris	une souris	un souriceau	• la souris chicote
un taureau	une vache	un veau	• la vache beugle, meugle ou mugit
un tigre	une tigresse		• le tigre feule, miaule ou râle

Il grommelle.

Il feule (ou miaule ou râle).

Nom du **mâle**	Nom de la **femelle**	Nom du **petit**	• Cri
une grenouille	une grenouille	un têtard	• la grenouille coasse
un hibou	un hibou		• le hibou hulule
un jars	une oie	un oison	• le jars jargonne l'oie cacarde
un lapin	une lapine	un lapereau	• le lapin clapit
un lièvre	une hase	un levraut	• le lièvre vagit
un lion	une lionne	un lionceau	• le lion rugit
un loup	une louve	un louveteau	• le loup hurle
un merle	une merlette	un merleau	• le merle siffle
un moineau	une moinelle	un moinet	• le moineau pépie
un oiseau	une oiselle	un oisillon	• l'oiseau chante ou gazouille
un ours	une ourse	un ourson	• l'ours grogne
une perdrix	une perdrix	un perdreau	• la perdrix cacabe ou glousse

Elle coasse.

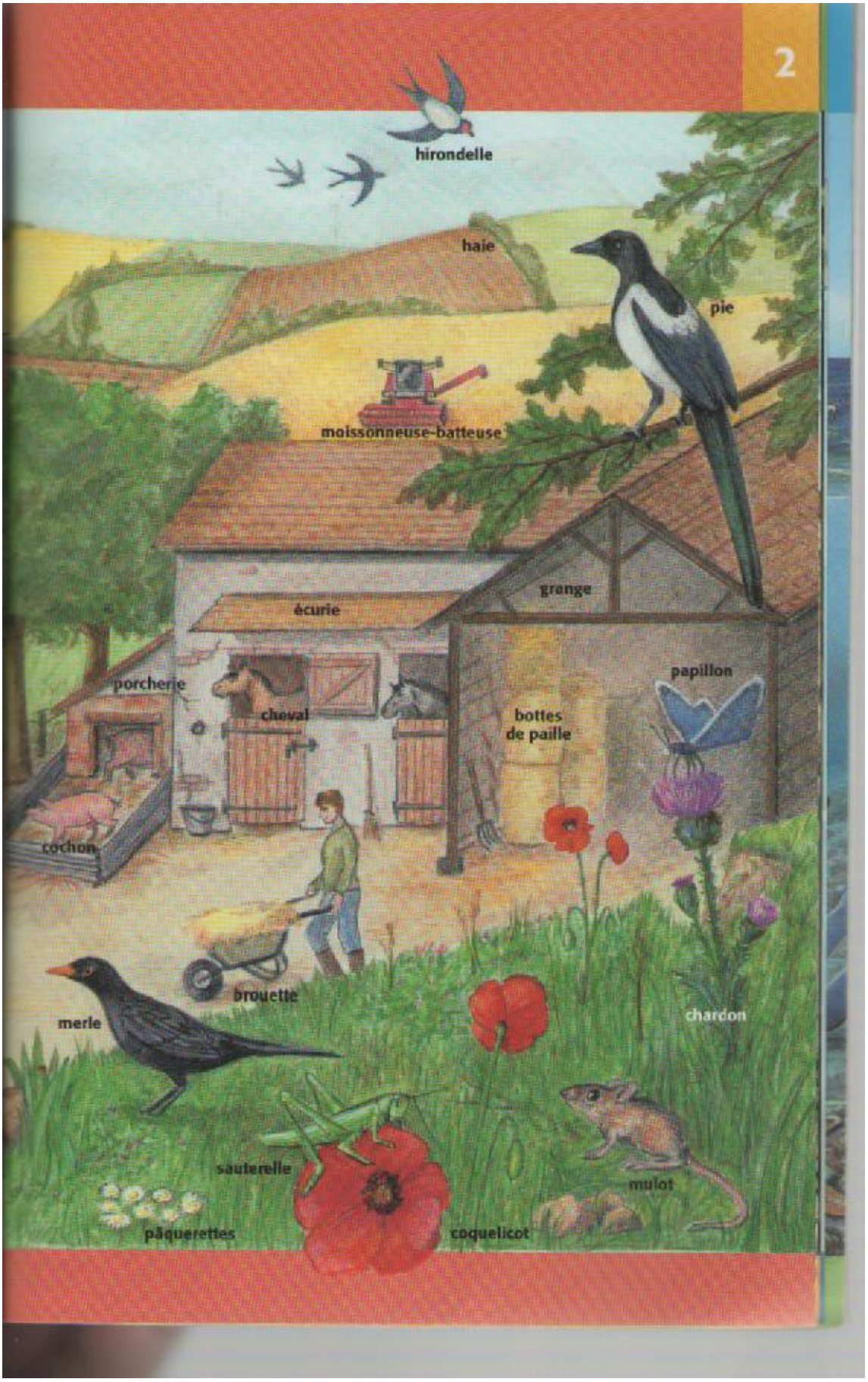
Il chante (ou gazouille).

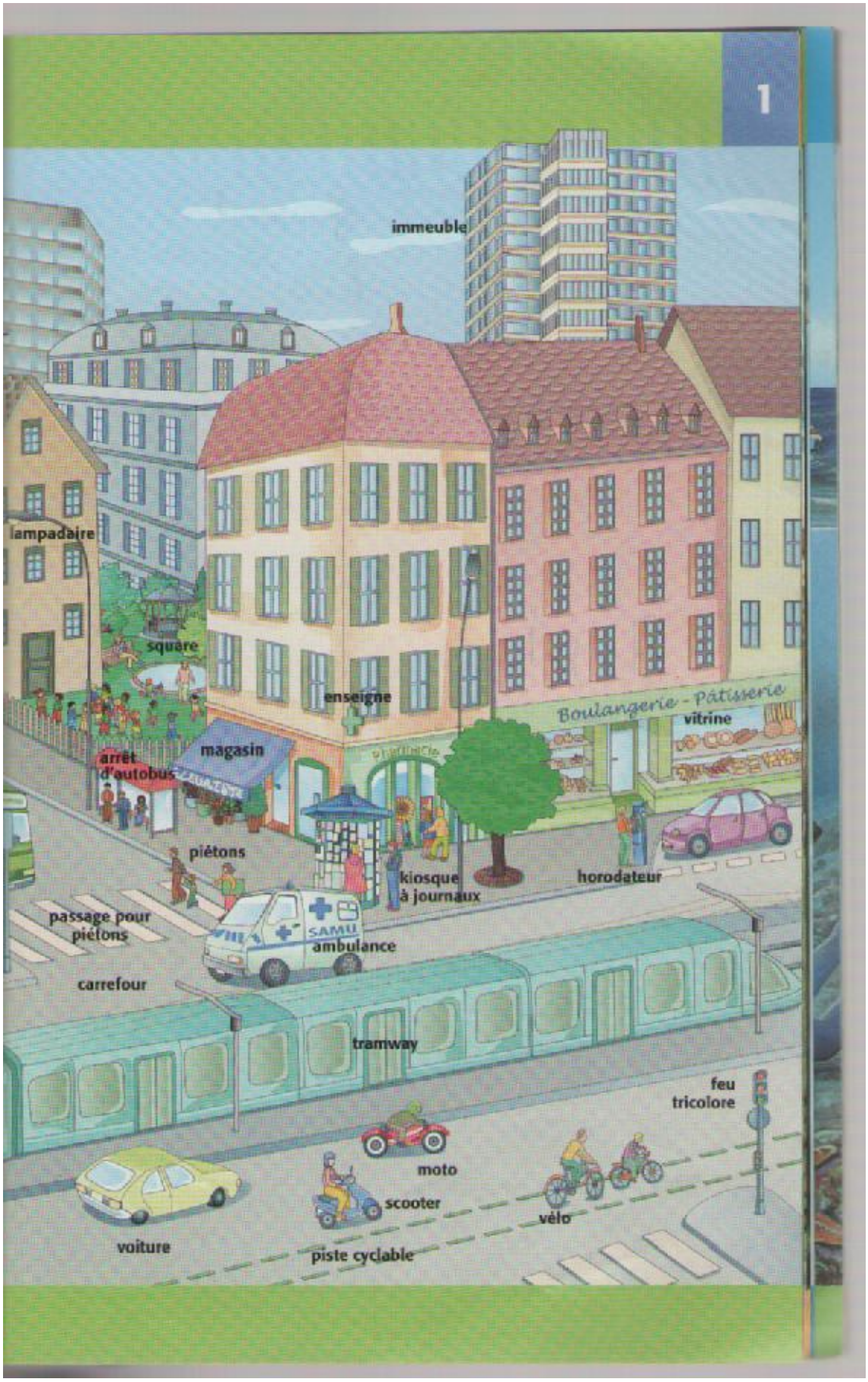
Il glapit (ou jappe).

Il grogne.

12
roux
lilas
vert d'eau
vermillon
vert sapin
paille
vert anglais
rouille
noir
marron
bleu outremer
violet
bleu de Prusse
brun
bleu lagon
vert amande
brique
rose bonbon
abricot
vert émeraude
ocre jaune
jaune citron
vert pré
gris souris

Les couleurs


2
hirondelle
haie
pie
moissonneuse-batteuse
grange
écurie
porcherie
cheval
bottes
de paille
papillon
cochon
brouette
merle
chardon
sauterelle
mulot
pâquerettes
coquelicot


1
immeuble
lampadaire
square
enseigne
Boulangerie - Pâtisserie
vitrine
magasin
arrêt d'autobus
piétons
kiosque à journaux
horodateur
passage pour piétons
SAMU
ambulance
carrefour
tramway
feu tricolore
moto
scooter
vélo
voiture
piste cyclable

ثالثا: نماذج من مقدمات المعاجم المدرسية

Les merveilles de l'Algérie

Plusieurs sites historiques remarquables sont inscrits sur la liste du **patrimoine mondial de l'Unesco** pour leur valeur universelle exceptionnelle.

La Casbah d'**Alger,** quartier de la vieille ville avec ses ruelles et ses escaliers, conserve des maisons traditionnelles, des mosquées, des fontaines et des souks animés.

Une ruelle de la basse Casbah

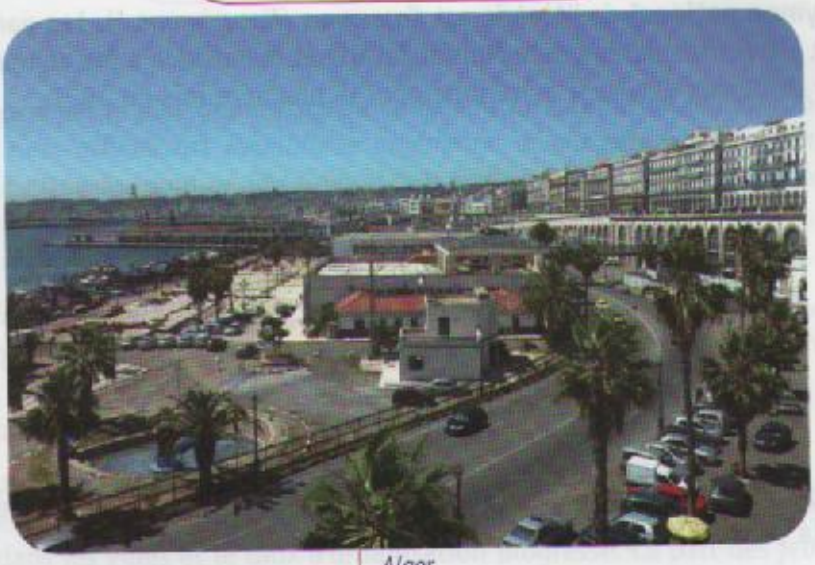
La civilisation romaine avait établi plusieurs colonies prospères en Afrique du Nord et l'on peut admirer trois sites grandioses en Algérie.

Le site archéologique de **Djémila** abrite les vestiges de la colonie romaine établie au 1er siècle dans une zone montagneuse.

Le Cardo maximus, voie principale de Djémila

13

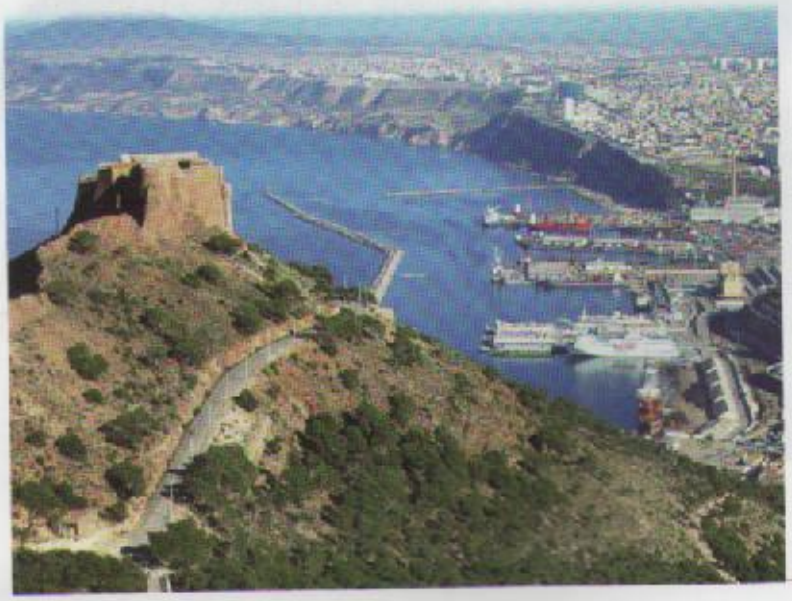
Les grandes villes



Alger

Alger (*El Djazaïr* en arabe) est la plus grande ville du pays, avec un million et demi d'habitants pour la ville et trois millions pour la wilaya (en 2008), et la plus grande agglomération du Maghreb. Bâtie sur une colline qui domine une large baie, Alger est le port le plus important du pays.

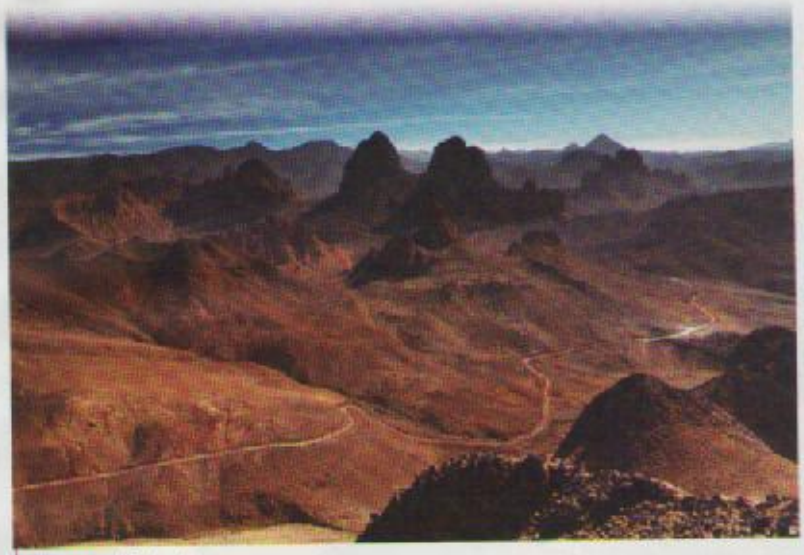
Oran (*Wahran* en arabe) est la deuxième ville du pays (plus de 759 000 habitants), située au nord-ouest. C'est un port important et un pôle industriel.



Oran et son port

690
S

Le Robert des écoles
Supplément Algérie



Le massif du Hoggar

Sommaire

Cartes : le relief, les régions 2
Présentation générale 4
Les grandes villes. 6
La géographie - Le climat 8
Les animaux 9
Les végétaux 10
L'économie 11
Les fêtes, traditions et jours fériés 12
Les merveilles de l'Algérie 13
La gastronomie 16

LE SENS ET LA FORMATION DES MOTS

1 Les synonymes

- Ce sont des mots qui ont presque le même sens. On dit qu'ils sont de sens voisin.
- Ils servent souvent à éviter les répétitions.

Exemple : *Ce tigre est méchant.* *Ce tigre est féroce.*
méchant et *féroce* sont des synonymes.

2 Les contraires

Ce sont des mots qui ont des sens opposés.

Exemple : *Ce loup est méchant.* *Ce loup est gentil.*
méchant et *gentil* sont des contraires.

3 Les homonymes

Ce sont des mots qui s'écrivent ou se prononcent de la même façon, mais qui sont de sens différent.

Exemples : *mon fils – les fils à coudre*
(même écriture mais prononciation différente)
une croix – je crois
(même prononciation mais écriture différente)
elle tente de sauter – la tente de camping
(même prononciation et même écriture)

4 Les dérivés

Ce sont les mots formés à partir d'un même mot simple.

Exemple : *plonger, plongée, plongeon, plongeoir, plongeur.*

5 Les préfixes

Le préfixe est un élément qui se place devant un nom, un adjectif ou un verbe pour former un autre mot.

Exemples : *une impolitesse – malhonnête – décoiffer*

6 Les suffixes

Le suffixe est un élément qui se place après un nom, un adjectif ou un verbe pour former un autre mot.

Exemples : *un dentiste – rapidement – portable – boulette*

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

d'abord adverbe
D'abord, c'est un mot qui veut dire en premier, pour commencer. *Mets ton pantalon d'abord, tu te chausseras après.*
■ Le contraire de d'abord, c'est **après, ensuite.**

aboyer verbe
Le chien aboie, il pousse son cri.

abreuvoir nom masculin
Un abreuvoir, c'est un petit bassin dans lequel boivent les vaches, les moutons, les chevaux. *Le berger mène son troupeau à l'abreuvoir.*

abréviation nom féminin
Une abréviation, c'est un mot dont on a enlevé une partie pour qu'il soit plus court. *« Foot » est l'abréviation de « football ». Quelle est l'abréviation de « télévision » ?*

abri nom masculin
Un abri, c'est un endroit où l'on est protégé du danger ou du mauvais temps. *Lise se met à l'abri de la pluie sous son parapluie,* elle se protège de la pluie sous son parapluie.
■ Cherche aussi s'**abriter.**

abricot nom masculin
Un abricot, c'est un petit fruit orange clair qui a un gros noyau et une peau très douce. *Maman a fait une tarte aux abricots.*

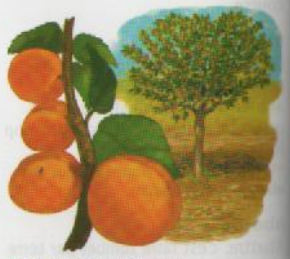
s'abriter verbe
S'abriter, c'est se mettre dans un endroit où l'on ne risque rien, pour se protéger. *Il pleut, viens t'abriter !*
■ Quand on s'abrite, on est à l'**abri.**

abrutir verbe
Abrutir, c'est fatiguer en donnant
incapable de faire quelque chose. *La chaleur nous a abrutis.*

absence nom féminin
Papa a écrit un mot à la maîtresse pour expliquer mon absence, il a écrit un mot qui expliquait pourquoi je n'étais pas là.
■ Le contraire de absence, c'est **présence.**

absent, absente adjectif
Une personne absente, c'est une personne qui n'est pas là. *Adèle a la grippe, elle sera absente de l'école plusieurs jours.*
■ Le contraire de absent, c'est **présent.**

absolument adverbe
Il est absolument interdit de mâcher du chewing-gum en classe, on n'a pas du tout le droit de mâcher du chewing-gum en classe. *Ce que tu dis est absolument faux.*
■ Tu peux dire aussi **complètement, entièrement, totalement, tout à fait.**



Les **abricots** poussent sur les **abricotiers.**

absorber verbe
1. *L'éponge absorbe l'eau,* elle laisse entrer l'eau en elle et la retient.
2. Absorber, c'est manger et boire. *Le malade n'a rien absorbé depuis*

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

abus nom masculin
L'abus d'alcool est dangereux pour la santé, boire une trop grande quantité d'alcool est dangereux pour la santé.
■ Il ne faut pas **abuser** de l'alcool.
■ Tu peux dire aussi **excès.**

abuser verbe
Martin aime beaucoup les bonbons mais il n'en abuse pas, il aime beaucoup les bonbons mais il n'en mange pas trop.

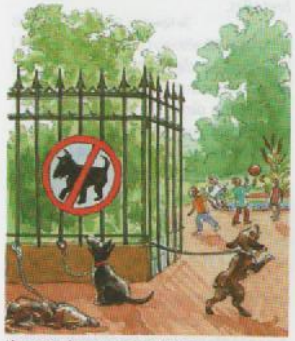
accélérateur nom masculin
L'accélérateur, c'est le mécanisme qui permet à une voiture de rouler plus vite. *Le conducteur appuie sur la pédale de l'accélérateur.* ■ Le conducteur **accélère.**

accélérer verbe
Accélérer, c'est faire aller plus vite. *Le conducteur de la voiture accélère pour doubler le camion.*
■ Le contraire de accélérer, c'est **ralentir.**
■ Cherche aussi **accélérateur.**

accent nom masculin
1. L'accent d'une personne, c'est la manière dont elle prononce les mots. *Pascal habite Marseille, il a l'accent du Midi.*
2. Un accent, c'est un petit signe que l'on place sur certaines lettres. *Le e de « pavé » porte un accent aigu. Le e de « accès » porte un accent grave. Le i de « boîte » porte un accent circonflexe.*

accepter verbe
Accepter, c'est bien vouloir. *Mes parents accepteront sûrement de garder ton chat pendant le week-end.*
■ Le contraire de accepter, c'est

accès nom masculin
L'accès, c'est la possibilité d'aller dans un lieu. *L'accès du parc est interdit aux animaux,* les animaux n'ont pas le droit d'entrer dans le parc.
■ Tu peux dire aussi **entrée.**



L'**accès** du parc est interdit aux animaux.

accident nom masculin
Un accident, c'est quelque chose de grave qui arrive sans qu'on le fasse exprès. *Monsieur Duret a eu un accident de voiture.*

acclamation nom féminin
Des acclamations, ce sont des cris de joie poussés en même temps par de nombreuses personnes.

accompagner verbe
Accompagner, c'est aller avec quelqu'un là où il va. *Ma grande sœur m'accompagne à l'école tous les matins.*

accord nom masculin
Être d'accord, c'est bien vouloir. *Maman est d'accord pour venir avec nous à la plage,* elle veut bien venir

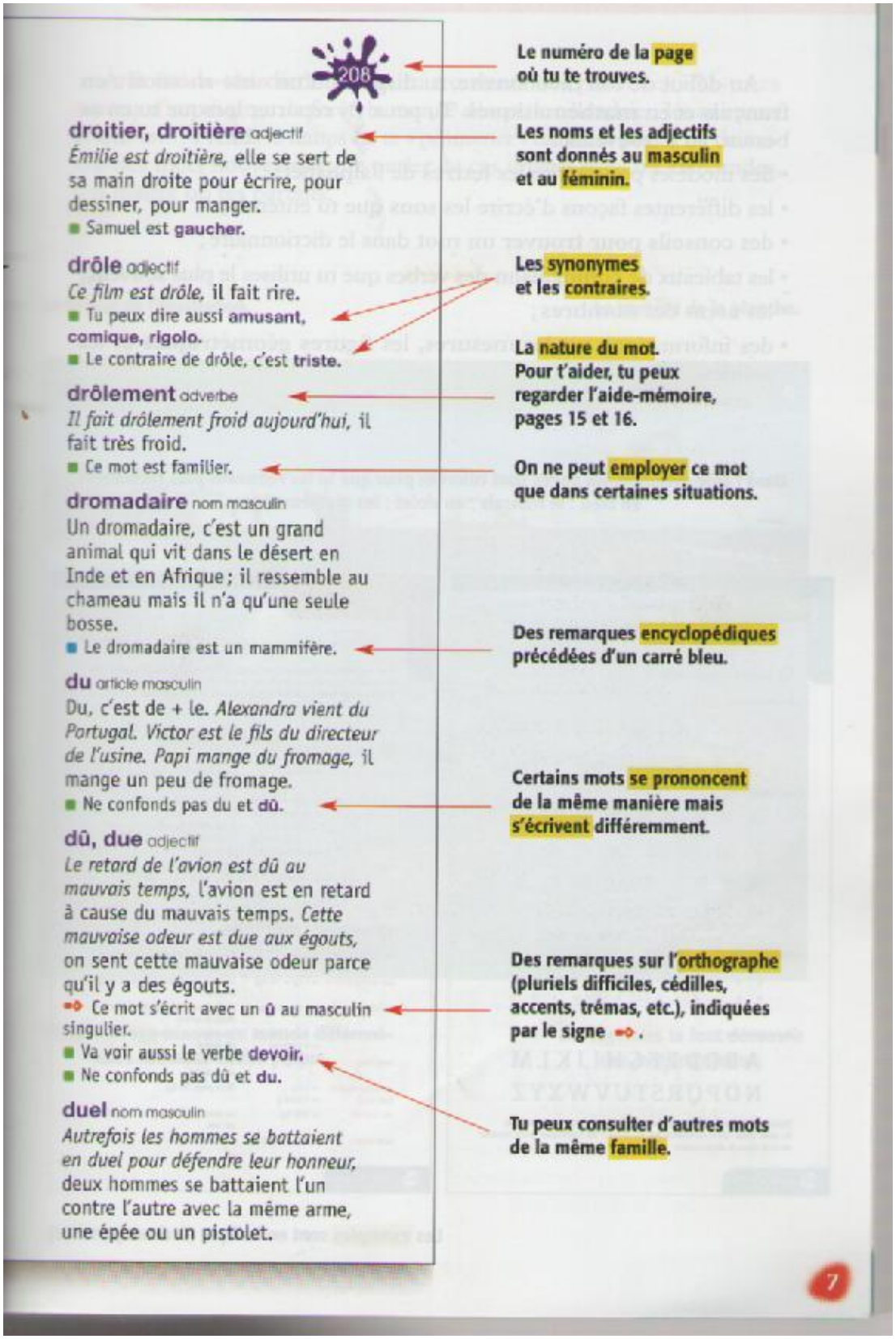
Comment utiliser ton dictionnaire ? (2)

Au début de ton dictionnaire, tu disposes d'un aide-mémoire en français et en mathématiques. Tu peux t'y reporter lorsque tu en as besoin. Tu y trouveras :

- des modèles pour écrire les lettres de l'alphabet ;
- les différentes façons d'écrire les sons que tu entends ;
- des conseils pour trouver un mot dans le dictionnaire ;
- les tableaux de conjugaison des verbes que tu utilises le plus souvent ;
- les noms des nombres ;
- des informations sur les mesures, les figures géométriques et les solides.

Dans l'aide-mémoire, les pages sont colorées pour que tu les retrouves plus facilement.
En bleu : le français ; en violet : les mathématiques.

Les exemples sont en italique (écriture penchée).


208
droitier, droitière adjectif
Émilie est droitière, elle se sert de sa main droite pour écrire, pour dessiner, pour manger.
■ Samuel est gaucher.
drôle adjectif
Ce film est drôle, il fait rire.
■ Tu peux dire aussi amusant, comique, rigolo.
■ Le contraire de drôle, c'est triste.
drôlement adverbe
Il fait drôlement froid aujourd'hui, il fait très froid.
■ Ce mot est familier.
dromadaire nom masculin
Un dromadaire, c'est un grand animal qui vit dans le désert en Inde et en Afrique ; il ressemble au chameau mais il n'a qu'une seule bosse.
■ Le dromadaire est un mammifère.
du article masculin
Du, c'est de + le. Alexandra vient du Portugal. Victor est le fils du directeur de l'usine. Papi mange du fromage, il mange un peu de fromage.
■ Ne confonds pas du et dû.
dû, due adjectif
Le retard de l'avion est dû au mauvais temps, l'avion est en retard à cause du mauvais temps. Cette mauvaise odeur est due aux égouts, on sent cette mauvaise odeur parce qu'il y a des égouts.
➡ Ce mot s'écrit avec un û au masculin singulier.
■ Va voir aussi le verbe devoir.
■ Ne confonds pas dû et du.
duel nom masculin
Autrefois les hommes se battaient en duel pour défendre leur honneur, deux hommes se battaient l'un contre l'autre avec la même arme, une épée ou un pistolet.
Le numéro de la page où tu te trouves.
Les noms et les adjectifs sont donnés au masculin et au féminin.
Les synonymes et les contraires.
La nature du mot. Pour t'aider, tu peux regarder l'aide-mémoire, pages 15 et 16.
On ne peut employer ce mot que dans certaines situations.
Des remarques encyclopédiques précédées d'un carré bleu.
Certains mots se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment.
Des remarques sur l'orthographe (pluriels difficiles, cédilles, accents, trémas, etc.), indiquées par le signe ➡.
Tu peux consulter d'autres mots de la même famille.
7

Comment utiliser ton dictionnaire ? (1)

Sers-toi du **mot-repère** en haut de chaque page pour trouver le mot que tu cherches.

Pour chercher un mot, tu peux aussi regarder les lettres de **l'alphabet** sur le côté de ton dictionnaire. Ici, tu es à la lettre D.

Observe bien **l'illustration** et lis sa **légende** en couleur. Elles t'aident à mieux comprendre le ou les sens du mot.

Ce **numéro** indique qu'il s'agit de mots différents qui s'écrivent de la même manière.

La **définition** avec des mots simples.

Des **exemples**, en italique (écriture penchée).

Les chiffres en rouge (1, 2, 3) t'indiquent que ce mot a 3 **sens**.

Le **mot** que tu cherches.

droit

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Émilie est **droitière**, Samuel est gaucher.

① **droit** nom masculin
Avoir le droit de faire quelque chose, c'est pouvoir faire quelque chose parce que cela a été permis.
Mon frère a le droit de regarder la télévision quand il a fini ses devoirs.
Romane n'a pas le droit de monter devant dans la voiture.
■ Tu peux dire aussi **autorisation, permission.**

② **droit, droite** adjectif
1. *Après le village, la route est toute droite,* la route ne fait pas de virages, elle est comme un fil bien tendu.
2. *Tiens ton verre droit,* tiens ton verre vertical, ne le penche pas.
3. La main droite, c'est la main qui est du côté opposé à celui du cœur. *Samuel écrit de la main droite,* il est droitier.

droite nom féminin
Pour aller à la boulangerie, il faut tourner à droite en sortant de l'école, il faut tourner du côté droit, du côté de la main droite.
■ Le contraire de droite, c'est **gauche.**

6

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

فكرة القاموس الألفبائي

لقد وقع الخوض بعد الحرب العالمية الثانية من طرف أدباء العرب ، وقادة الرأي فيهم ، حول إيجاد معجم ألفبائي باللغة العربية ، يعتمد ترتيب المفردات حسب أحرفها الثلاثة الأولى ، على نمط معجم « لاروس » الفرنسي ، غير أن هذه الأمنية بقيت معلقة طيلة سنوات ، دون أن تحقق في محاولات فردية أو جماعية ، خوفاً من تعرضها إلى مقاومة المحافظين ، ونقد فقهاء اللغة ، فتبوء بالفشل .... ونقلت إلينا المجلات الأدبية هذه الأصداء فتجاوبنا معها ، خصوصاً وقد اصطدمنا كما اصطدم أبناؤنا من بعدنا ، بصعوبات البحث عن المفردات في المعاجم القديمة ، كثيراً ما عاقتنا وعاقتهم عن إدراك ضالتهم المنشودة ، بمجهودهم الشخصي ، فكان التأمل .... وكان التفكير .... وكانت الحيرة ..... ومن هنا أخذت الفكرة تختمر في أذهاننا ، على مر الأيام والسنين ، وأخذ حماسنا يقوى لها في نفوسنا ، وأخذنا نقضي أوقات فراغنا في تبادل الآراء حول هذا الموضوع الهام ، بين الإقدام والإحجام ، حتى نضجت الفكرة ، وجاءها المخاض ، فبرزت إلى الوجود في الأشهر الأولى من سنة 1964 . وقد انحصر اهتمامنا في تلك الفترة بالذات ، في استنباط منهج لترتيب الكلمات بصورة تجعلها مركزة على أصالة ترتيب حروف الهجاء موفرة بذلك تيسير البحث لدى الطلاب أثناء التفتيش عن ألفاظ قد يتعذر على الكثير منهم العثور عليها بسهولة إذا ما غاب عنهم إرجاعها إلى أصولها مثل : استكشف في « كشف » لا في الألف ، تحت عنوان « است » ، وثقة في « وثق » لا في الثاء تحت عنوان « ثقت » ومبراة في « برى » لا في الميم تحت عنوان « مبر » .

ثم أقدمنا على بدء محاولتنا بصورة عملية ، ووضعنا الحجر الأساسي لبناء هيكل « القاموس الجديد » .

انجاز المشروع

كان ذلك يوم الثلاثاء 23 ذي الحجة 1383 و 5 ماي 1964 حين وضعنا مشروعنا على بركة الله ، في مدار حيز التنفيذ .

أخذنا أول الأمر ، نرتب أوائل كلمات الألف . وبعدما فرغنا من إنجاز : آ – آب – آت – آث الخ ، أعدنا ترتيب ما عملناه للمرة الثانية ، ثم بعد الفراغ منه ، اضطررنا إلى إعادته من جديد ، حيث أخذت الغيوم تتبخر أمامنا رويداً رويداً ، والخطة المرسومة تتثبت بعد التعثر وطريقة المنهج المستنبط تتبلور ، وتتضح بعد الإبهام والغموض . . .

ث) جمع شتات الأفعال المزيدة المنتمية لمختلف الحروف ، وإلحاقهـــا :

1) بحرف الألف :

. ابت : ابتدأ – ابتعد – ابتكر الخ
. اصط : اصطحب – اصطفى – اصطلى – الخ
. اعت : اعتاد – اعترف – اعتصم الخ
. است : استبشر – استبعد – استكثر الخ
. انت : انتخب – انتشل – انتكس الخ
. اهت : اهتاج – اهتدى – اهتمّ الخ

2) بحرف التـــاء :

. تآ – تآخى – تآسى – تآلف الخ
. تبا : تباءس – تبـاطأ – تباهى الخ
. تحا : تحابّ – تحاسب – تحالف الخ
. تراء : تراءى – تراضى – تراكم الخ
. تنا : تناءى – تناشد – تناكر الخ

ج) إعطاء الأولوية في مادة الأفعال الثلاثية الواحدة لـ :

فعَـــل ثم فعِـــل ثم فعُـــل

ح) ضبط صيغة الأمر للأفعـــال ، مع اشتقاق مصادرها ، وإثبات المشهور منها .

خ) إثبات الأسماء مجردة من « ال » للمحافظة بتنكيرها ، على وحدة كيان المـادة المرتبة في تلاؤم تام ، ثم تعريفها عند تحديد شروحها ، وذكر أشهر جموعها .

د) إقرار مصطلحات جديدة شائعـة الاستعمال وتوليد المعـــاني العصرية لمدلول ألفـاظ قابلة لمثل هـذا التطور والتجديـــد .

ذ) إثبات المصطلحات العلمية والفنية المقررة من طرف (المجامع اللغوية)

ر) طبع مادة الكلمات بأحرف غليظة الحجم ، حتى تكون بارزة ، ومغايرة لحجم حروف عبارات نصوص الشروح .

ز) ضمان اختصار الوقت للباحث ، وتمكينه من سرعة الاستفادة والاستعمال .

المصـادر المعـتمدة

. لسان العرب
. تـــاج العروس
. البستان
. القاموس المحيط

المنهج المستنبط

ا) جميع الألفاظ المنتسبة إلى مادة كل حرف ، والمنحدرة منها ، يجب أن تخضع إلى الترتيب الطبيعي لحروف الهجاء :

آ . آب . آت . آث . . . . . الى . . . . . آي

. أجر – أجرٌ – أجربُ – أجرةٌ – أجردُ – أجرسَ – أجرف – أجرم – أجرى

. أهب – أهبَ – (بالشد) أهبةٌ – أهبرُ – أهبط – أهبل – أهبلُ .

ب) جعل عنوان ذي 3 أحرف لكل مادة من عائلة الحرف نفسه . ولنأخذ على سبيل المثال حرف الذال باعتباره من أصغر الحروف الهجائية مادة ، لنرى بوضوح طريقة هذا الترتيب الخاضعة لها بقية الحروف الأخرى : (1)

ذا – ذاب – ذات – ذاخ – ذاد – ذار – ذاع – ذاق – ذاك – ذال – ذاه – ذاىء

ذأب – ذؤا – ذئب

ذبا – ذبَّ (بالشد) – ذبح – ذبذ – ذبل – ذبي

ذخر – ذخي

ذرأ – ذرا – ذرب – ذرَّ (بالشد) – ذرع – ذرف – ذرق – ذرو – ذرىء – ذرى

ذعا – ذعذ – ذعر – ذعن – ذعو

ذقـــن

ذقـــن

ذكا – ذكر – ذكَّ (بالشد) – ذكو – ذكي

ذلف – ذلق – ذلَّ (بالشد) – ذلو – ذلي

ذما – ذمر – ذمَّ (بالشد) – ذمي

ذنا – ذنب – ذنَّ (بالشد) ذنو

ذه – ذهب – ذهل – ذهن – ذهَّ (بالشد)

ذو – ذوا – ذوق – ذوَّ (بالشد) – ذوى

ذي – ذيـل – ذيَّ (بالشد)

ت) ترتيب الألفاظ المضاعفة الحروف تحت عنوان مادتها ، وفي مكانها الطبيعي من الهيكل الألفبائي العام :

اتَّ (بالشد) – اتَّجر – اتَّجه – اتَّحد – اتَّخذ – اتَّزن – اتَّسخ – اتَّسع – اتَّسق – اتَّشح

اتَّصف – اتَّصل – اتَّضح – اتَّعظ – اتَّفق – اتَّقد – اتَّقى – اتَّكا – اتَّكل – اتَّهم – اتُّون

. ادَّ (بالشد) أدَّب – ادَّخر – ادَّرع – ادَّعى – أدَّى

برَّ – برٌّ – برَّ – برَّأ – برَّاد – برَّادة – برَّح – برَّدَ – برَّر – برَّز – برَّق – برَّك – برَّمة

برَّى – برِّيـة

(1) ملاحظة : لاسباب فنية مطبعية وقع ارجاء ما ذكر بفقرة ب الى الطبعة الموالية .

- المنجـــد
- المعجم الوسيـــط
- فقـــه اللغـــة
- معاجم لجنة تنسيق التعريب بالرباط التابع لجامعة الدول العربية
- مجموعة من المصادر والبحوث اللغوية
- مجلات مجامع اللغة العربية ، والعلمية بالقاهرة ، ودمشق ، وبغداد .

وبحكم ممارستنا لهذه المعاجم ، وإقامة المقـابلة بينها ، وجدناها تكاد تكون متحدة في نصوص الشروح ألفـاظا. ومدلولا ، فلم نخرج عن مألوفهـــا إلا نادراً ، لأن اللغة كما يقولون هي اللغة ، والرواية أيضا هي الرواية ، وحسبنا أننا قمنا جهد المستطاع ، بإيضاح الغامض ، وتبسيط المعقد .

طريقتنا في العمل

لم نكن متفرغين لمثل هذا العمل المضني الشاق ، بل كان كل منا يباشر مهنته التربوية كامل اليوم ، بحيث لا نلتقي إلا عند التخلص من أعباء مسؤولياتنا ، لنقضي سهرة الليل بين عناء البحث والتحقيق ، وبين متعة الاكتشاف ، ولذة تذليل الصعوبات . وازداد شغفنا بمشروعنا على مر الأيام ، فانكببنا نواصل الجهود في كامل يوم راحتنـا الاسبوعي ، وفي بقية أيام العطل الأخرى . وما إن حلت العطلة الصيفية لسنة 1964 ، حتى اغتنمناهافرصة لطي مسافات من طريقنا ، فقطعنا صلاتنا بالعالم الخارجي ، وبالأصدقاء والأقارب ، وتمادينا في مباشرة عملنا طيلة 8 ساعات في يوم الصيف الطويل . ولما انتهت هذه العطلة ، استأنفنا عملنا التربوي ، وواصلنا نشاطنا الثقافي ، وقد سارت بنا السفينة في بحر متلاطم الأمواج ، وبدأنا نشعر بأننـا دخلنا معترك مغامرة ، تتطلب منا صبراً جميلا ، ومجهودا متواصلا ، متجدداً ، وعملا طويل النفس والمدى . فكنا كلما فرغنا من إتمام مادة ، إلا ووجدنا أنفسنا أمام المـادة التي تليها في الترتيب ، وكلما أنهينا حرفا الا ووجدنا أنفسنا وجها لوجه أمام الحرف الذي يأتي من بعده . وهكذا دواليك ... نفس العمل .. في نفس الوقت من كل يوم ... في نفس الشهر من كل سنـــة ...

توجيهات الأستاذ محمود المسعـدي

وقد أشار علينا الاستاذ محمود المسعدي ، وزير التربية القومية آنـذاك ، عندما اطلع على بعض النماذج من حروف هذا المعجم ، أن يقع اقتصار معجمنا على الطلبة ، وأن نركز عملنا على الاستشهاد ، مع إعطاء الأولوية ، للآيات القرآنية ، ثم الأحاديث الشريفة ، فالأمثـال ، فالشعر . كما أشار علينا أيضا بتأليف لجنة من المختصين ، يوكل إليها أمر مراجعة المعجم وتحقيقه ...

الاســـتشهـاد

قضينا سنتين في جمع الشواهد من أمهات المصنفات ، والدواوين ، كانت حصيلتها ، دون أي تحديـد مسبق ، آلافاً من الآيات ، ومئات من الأحاديث ، والأمثال ، والأبيات الشعرية . واتضح لنـــا أثناء تركيز الشروح على الاستشهاد ، أن الهدف الذي قصده الأستاذ المسعدي ، قد أحدث فعلا انقلابا في جوهر المـادة وأكسبها ثراء له مفعوله على تهذيب الذوق الأدبي عند الطالب ، وتكوين دائرته الفكرية بروائع التراكيب البلاغية الفصيحة وتنمية خياله بزبدة ما أنتجته قرائح شعراء العربية ، على اختلاف نزعاتهم ، وحسب تطور اللغة عبر عصورهم .

وإنا لمدينون له بوافر الشكر ، وجزيل الثناء على توجيهاته القيمة ، التي كنا أول من تذوقها ، وانتفع بها ، والتي زادت عملنا قيمة تثقيفية ، ستجني ثمارها أجيال من الناطقين بلغة الضاد ..

لجنة المراجعة

تألفت من اللغويين الفاضلين : الدكتور عبد القادر المهيري ، عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية ، وفضيلة الشيخ محمد الصادق بسيس الاستاذ بالجامعة التونسية (كلية الشريعة وأصول الدين) فكنا نقدم لهما العمل حرفاً بعد حرف ، وعندما نتسلمه منهما يحال على المطبعة . ودام هذا التعقيب سنتين كاملتين وكان فضيلة الشيخ محمد علي الدلاعي الحافظ ، والمتخصص في فن القراءات يراجع الآيات القرآنية الواردة في الاستشهاد على روايتي الامامين : قالون وورش .

والإنصاف يملي علينا أن نشكر مجهود جميع هؤلاء ، وأن نعتز بما أسدوه لنا من توجيهات وتنقيحات ، كنا ننظر إليها بعين الرضا ، والتقدير .

ظهور معاجم أخرى

وفي المشرق العربي ظهرت معاجم ألفبائية وصلت الى مكتبات تونس ، فظننا أننا فقدنا الأمل في احرازنا قصبة السبق في هذا المضمار ، لكننا بعد الاطلاع عليها ، وجدنا – بالمقارنة – ترتيبنا غير ترتيبها ، ومنهجنا يخالف منهجها عرضاً ، وشكلا ، ومضموناً مما يجعل «القاموس الجديد» مستقلاً بطابعه الخاص ، له شخصيته ، ومكانته ضمن عائلة المعاجم العربية . . .

توصية ندوة وزراء التربية المغاربة

نص التوصية :

«إن الندوة التربوية الاولى لبلدان المغرب العربي الكبير ، المنعقدة بتونس من 14 الى 20 فيفري 1964 والتي شارك فيها مندوبون عن كل من البلدان الشقيقة : ليبيا ، والجزائر ، والمغرب ، وتونس ، توصي :

ج – بأن تسعى البلدان الأربعة لوضع قاموس مدرسي ، عصري ، تتوفر فيه الدقة ويسر الاستعمال » .

ولما انعقدت الندوة الثانية بالجزائر من 25 الى 30 افريل 1967 ، مثل تونس فيها الأستاذ محمود المسعدي وزير التربية القومية على رأس وفد ، ضم أحدنا وهو الأستاذ الجيلاني بن الحاج يحى الذي حمل معه نماذج من حروف القاموس ، وضعها بين أيدي المشاركين في نطاق اللجان المختصة المتفرعة عن الندوة ، معرفاً بالمشروع ، داعياً الى تدعيمه ودراسته بعد طبعه فلقي الموافقة والتشجيع وتزكية توصية الندوة الاولى من اللجان المتفرعة عن الثانية .

انهاء المشروع

في مفتتح سنة 1973 أنهينا مشروعنا ، بحيث لم يبق أمامنا إلا العمل الفني البحت ، لإخراج هذا المعجم ، الذي طال انتظار أصدقائنا ، ومحبينا ، لظهوره في المكتبات ولذلك تحمس الرئيس المدير العام للشركة التونسية للتوزيع ، وأدخل انجاز طباعته الى حيز التنفيذ . وبالتفاتة الى الماضي البعيد القريب ، نجد أنفسنا قد حققنا عملاً مرهقاً دام 10 سنوات بلغ الحصاد فيه ما يلي :

24. 677	كلمـــة
3. 137	آيـة قرآنية (مع ملاحظـة أن القرآن الكريم يشتمل على 6. 236 آيـة ، وهو العدد الكوفي المشهور في المصحف الشريف).
387	حديث نبـــوي شريف
304	مثـل عـــربي
1. 663	بيت من الشعـــر
367	مصطلح وضعنا له معنى مولداً ، ودللنـا عليه بنجمة .

ولتعم الفـائدة ، أضفنا إلى هذا « القاموس » قائمة تكميلية من الرصيد اللغوي الوظفي الذي أعدته لجنـة مختصة تابعة للهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم يمثلها مندوبون عن كل من :

1 — معهد الدراسات والابحاث للتعريب بجامعة محمد الخامس بالرباط
2 — معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجـــزائر
3 — قسم اللسانيات بمركز الدراسات والابحاث الاقتصادية والاجتماعة بتونس

كما أضفنا لهذه القائمة مجموعة من المصطلحات العلمية والفنية ، مما أقرته مختلف المجامع اللغوية ، والمؤسسات التربوية في الوطن العـــربي ، أشرف على مراجعتها وضبط مدلولاتها الدكتور محمد سويسي الأستاذ بالجـــامعة التونسية .

وقد تكون من هذ الرصيد :	1. 576 مفرد
تضاف اليها مفردات الأصل :	24. 677 مفرد
فيصبح المجمـــوع :	26. 253 مفرد

هذا ونأمل من كافة إخواننـا المنتمين إلى الأسرة الكبرى للتعليم بكل بلد عربي و إسلامي ، أن يحظى عملنا لديهم بمزيد من العناية والاهتمام ، كما نرجو منهم ، ومن الأدباء ، وفقهاء اللغة ، أن يزودونا بملا حظاتهم البنـاءة ، كي نتلافى بها ما عسى أن يكون قد حصل من إغفال ، أو تحريف ، أو نقص في هذه الطبعة ، وندرسها بموضوعية ، ورحابة صدر ، ونتمكن من تدار كها في طبعاتنا المقبلة .

وختاماً نتقدم بصفة عامة ، بجزيل الشكر والثناء ، إلى كل من مدّ إلينا يد المساعدة ، وساهم معنا في تذليل ما اعترانا من صعوبات .

إلى هؤلاء جميعاً نسجل اعترافنا بجميلهم ، وتقديرنا لمعونتهم .

وفقنا الله جميعاً لخدمة اللغة العربية ، وسدد خطانا فيما نقوم به لرفع شأنها ، وشأن الناطقين بها . والسلام

المؤلفـــون

أكتوبر 1974

نعمل كتابك
تمارين تساعدك على إنجاز المشروع
تكتشف المشروع الكتابي
في هذه الصّفحة تتعرّف على نصوص أصليّة
شبكة لتقيّم نفسك
صفحة تتمتّع فيها بمحفوظات جميلة
هذه الصّفحة تساعدك على المراجعة والتّقييم

كيف تستـــــ
الأهداف التي يجب أن تحققها
رقم المحور
صورة تعرّفك بالمحور
عنوان النص
هذه أسئلة تساعدك على الفهم والتعبير
صورة تساعدك على فهم النص
نص يساعدك على التفكير في اللغة وتحليلها
هذا ما يجب أن تتذكره دائما
تمارين تدريبية

قَائِمَةُ المَصَادِرِ وَالمَرَاجِعُ

القرآن الكريم

مصحف القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم، اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع

دمشق، ط3 1403هـ 1983م

أولا: المعاجم

- **العربية:**

1-تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزّبيدي، تح : حسين نصّار، مطبعة حكومة الكويت، 1394هـ-1974م.

2-الرّائد الصّغير، جبران مسعود، دار العلم للملايين، بيرو-لبنان، 1982م.

3-الصّحاح وتاج العربية، تح: أحمد غفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط4، 1990م.

4-القاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية ورِفاقه-بلحسن البليش-جيلالي بن الحاج يحيى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1411هـ-1991م.

5-القاموس الكافي المدرسي، دراسات للنّشر، بيروت، ط1، 2008م.

6-قاموس المبتدئين (للتّلاميذ ما بين8-15سنة)، دار بدر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر.

7-القاموس المحيط، الفيروز آبادي، تح: مكتبة تحقيق التّراث مؤسسة الرّسالة، مؤسسة الرّسالة، بيروت- لبنان، ط8، 1426هـ-2005م.

8-القاموس المدرسي، دار الشمال للطّباعة والنّشر، طرابلس-لبنان، ط4، 2006م.

9-لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، لبنان، ط7، 2011م.

10-المجاني الطّلاب، دار المجاني،

11-المجاني المصوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت-لبنان،

12-مختار الصّحاح، أبو بكر الرّازي، مكتبة لبنان، بيروت، 1989م.

13-المحكم والمحيط الأعظم، علي بن سيده، تح: فاطمة بنت الشّاطئ، معهد المخطوطات بجامعة العريش، ط1، 1377هـ-1958م.

14-معجم الطّالب، جرجاس همّام الشّويشري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط2، 1995م.

15-معجم الطّلاب، يوسف شكري، رمراجعة اميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت-لينان، ط7، 1426هـ.

16-معجم العين، خليل بن أحمد الفراهيدي، تح: مهدي المخزومي-إبراهيم السّامرّائي، دار ومكتبة الهلال.

17-المعجم الفلسفي، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403هـ-1983م.

18-معجم المصطلحات الطّبية والتّكنولوجية، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامّة للشّؤون الأميرية، القاهرة، 1419هـ-1999م.

19-المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، طبعة خاصّة بوزارة التّربية والتّعليم، 1415هـ-1994م.

20-المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشّروق الدّولية، ط4، 1425هـ2004م.

21-مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر لطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1399هـ-1979م.

22-منجد الطّلاب، فؤاد أفرام بستاني، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط18.

- **المعاجم الأجنبية:**

✓ **الفرنسية:**

1-Le petit Larousse , larousse-paris,2009 .

2-Le Robert des écoles, Robert , Paris, 2012.

✓ **الإنجليزية:**

1-Collins cobuild york english, the university of bamincham, librairie de libanpublishes .Beirut-Lebanon, 2000.

2-Webster's new twentieth century dictionary, the word publishing company, Clevelamd and New york.

ثانيا: الكتب

1-أبحاث لغوية ودلالية، نادية رمضان النّجار، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، ط1، 2006م.

2-أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه)، هادي نعمان الهيتي، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة-دار الشّؤون الثّقافية،بغداد.

3-أدب الأطفال في العالم المعاصر، إسماعيل عبد الفتّاح، مكتبة الدّار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1420هـ-2000م.

4-الاستشهاد في المعجم التّاريخي، مصطفى محمد صلاح، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م.

5-أسرار الحروف، أحمد زرقة، دار الحصاد للنّشر والتّوزيع، ط1، 1993م.

6-أسس الصّناعة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمذان الأردن، ط1، 1431هـ-2010م.

7-الإسلام والطّفل، عبد السّلام الدّوبي، دار الملتقى للطّباعة والنّشر، قبرص، ط1، 1993م.

8-الأصوات اللّغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1961م.

9-أصول تصميم خطّة العمل، براين فيش، تر: مركز التّعريب والبرمجة، الدّار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ-1999م.

10-الألسنية، نسيم عون، دار الفارابي، بيروت-لبنان، ط1، 2005م.

11-الألفاظ اللّغوية(خصائصها وأنواعها)، عبد الحميد حسن، معهد البحوث والدّراسات العربية، 1971م.

12-أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثّانوية، فهيم مصطفى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1420هـ-2000م.

13-البحث اللّغة عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط9، 2010م.

14-بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، عبد الرّحمان حاج صالح، مصر للنّشر، الجزائر، 2007م.

15-بناء مكنّز عربي في مجال علم اللّغة(المنهج والتّطبيق)، محمد فتحي فهمي عبود، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط1، صفر1425هـ-أبريل2005.

16-تاريخ أدب الأطفال في الجزائر، محمد لخضر السّايحي، اتحاد الكُتّاب الجزائريين، الجزائر، 2002م.

17-تاريخ المعجم العربي بين النّشأة والتّور، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1999م.

18-تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض، 1991م.

19-التّصميم، رامي محمود الجبالي-عامر محمد خطاب، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، ط1، 1426هـ2006م.

20-التّطبيق الصّرفي، عبده الرّاجحي، دار النّهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1426هـ-2006م.

21-تطوّر الطّفل، جان بياجيه، تر: غسّان يعقوب، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، 1980م.

22-تفسير القرآن الكريم، ابن كثير، تح: مجموعة من المحقّقين، مؤسسة قرطبة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، جيزة، ط1، 1421هـ-2000م.

23-التّعريب في القديم والحديث، محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة.

24-تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، محمد عدنان عليوات، دار اليازوردي العلمية للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، 2007م.

25-ثقافة الطّفل(واقع وأفاق)، إبراهيم محمود وآخرون، دار الفكر، دمشق، 1418هـ-1997م.

26-جامع الدّروس العربية، مصطفى الغلاييني، منشورات المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، ط18، 1414هـ-1993م.

27-الجامع في أحكام القرآن، القركبي، تح: عبد اللّه التّركين مؤسسة الرّسالة، بيروت-لبنان، ط1، 1426هـ-2006م.

28-جدل اللّفظ والمعنى، مهدي أسعد أعوار، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، ط1، 2002م.

29-جموع التّصحيح والتّكسير في اللّغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة الخانجي بالقاهرة.

30-الحصيلة اللّغوية(أهميتها-مصادرها*وسائل تنميتها)، أحمد محمد معتوق، عالم المعرفة، الكويت، 1996م.

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

32-دراسات في المعجم العربي، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط2، 1987م

33-دلالة أصوات اللّين، كوليزار كاكال عزيز، دار دجلة، عمذان، 2009م.

34-دور الكلمة في اللّغة، ستيفان أولمان، تر: كمال بشر، القاهرة.

35-سحر الكتاب وفتنة الصّورة، مازن عرفة، التّكوين للتّاليف والتّرجمة والنّشر، حلبوني-دمشق، ط1، 2007م.

36-شذا العرف في فنّ الصّرف، أحمد محمد بن أحمد الحملاوي، دار العبيكان للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الرّياض.

37-صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009م.

38-الطّفل والشّباب في إطار التّنمية الاجتماعية والاقتصادية، دار المعرفة الجامعية، 2002م.

39-الطّفل واللّغة، الغالي أخرشاو، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1994م.

40-ظاهرة التّخفيف في النّحو العربي، أحمد عفيفي، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط1، رجب 1417هـ-1994م.

41-العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التّراثية، عبّاس الشّوسوة، دار الغريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة.

42-العربية وعلم اللّغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2001م.

43-العلاقات الدّلالية والتّراث البلاغي العربي(دراسة تطبيقية)، عبد الواحد حسن الشّيخ، مكتبة وطبعة الإشعاع الفنّي، ط1، 1419هـ-1999م.

44-علم التّربية وسيكولوجيا الطّفل، جان بياجيه، تر: عبد العلي الجسماني، الدّار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، 1414هـ-1994م.

45-علم الدّلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.

46-علم الدّلالة، عبد الكريم محمد حسن الجبل، دار المعرفة الجامعية، 1997م.

47-علم الدّلالة، منقور عبد الكريم، منشورات اتحاد كتّاب العرب، دمشق، 2001م.

48-علم الدّلالة التّطبيقي في التّراث العربي، ماهر نهر، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، إربد-الأردن، ط1، 1417هـ-2007م.

49-علم اللّغة، محمود سعران، دار النّهضة العربية، بيروت.

50-علم اللّغة(مدخل نظري في اللّغة العربية)، محمود عكاشة، دار النّشر للجامعات، القاهرة، 2006م.

51-علم اللّغة الاجتماعي، كمال بشر، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة.

52-علم اللّغة والمعجمية، علي القاسمي، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، ط2، 1411هـ-1991م.

53-العنوان الصّحيح للكتاب، الشّريف حاتم بن عارف العوني، دار عالم الفوائد للنّشر والتّوزيع، ط1، غرّة جمادى الآخرة 1419هـ.

54-العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي، محمد فكري الجزّار، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، 1998م.

55-عوامل تنمية اللّغة العربية، توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ربيع الأوّل1400هـ-1980م.

56-الفروق اللّغوية وأثرها في تفسير القرآن، محمد عبد الرّحمان بن صالح الشّايع، مكتبة العبيكان، الرّياض، ط1، 1414هـ-1993م.

57-فقه اللّغة، رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1415هـ-1994م.

58-فقه اللّغة(مفهومه، موضوعاته، قضاياه)، محمد إبراهيم الحمد، دار ابن خزيمة، الرياض، ط1، 1426هـ-2005م.

59-فلسفة الألوان، إياد محمد الصّقر، الأهلية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010م.

60-فلسفة الطّفل التّربوية، عبد الباري محمد داود، مكتبة ومطبعة الإشعار الفنية، مصر، 2002م.

61-فنّ التّعامل مع القراءة والمهارات الكتابية، فهد خليل زايد، دار النّفائس للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1430هـ-2010م.

62-الفهرسة الهجائية والتّرتيب المعجمي، أحمد سليمان الأشقر، دار البحوث العلمية، الكويت، ط[1]، 1394هـ-1972م.

63-في اللّهجات العربية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو مصرية، ط8، 1992م.

64-في علم اللّغة، غازي مختار طليمات، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط2، 2000م.

65-في المستوى اللّغوي للفصحى واللّهجات والنّثر والشّعر، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة.

66-قضايا المعجم العربي(قديما وحديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986.

67-قواعد الإملاء العربي بين النّظرية والتّطبيق، أحمد طاهر حسنين-حسن شحاتة، مكتبة الدّار العربية للكتاب.

68-كتابي في اللّغة العربية(السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي)، مجموعة من المؤلفين، وزارة التّربية والتّعليم، الجزائر.

69-كتابي في اللّغة العربية(السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي)، مجموعة من المؤلفين، وزارة التذربية والتّعليم، الجزائر.

70-كلام العرب(من قضايا اللّغة العربية)، حسن ظاظا، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1976م.

71-اللّسانيات(المجال والوظيفة والمنهج)، سمير شريف استيتة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1425هـ-2005م.

72-اللّسانيات واللّغة العربية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 1986م.

73-اللّغة العربية-معناها ومبناها)، تمّام حسّان، دار الثّقافة، الدّار البيضاء-المغرب، 1994م.

74-اللّغة العربية أداءً ونطقاً وإملاءً وكتابةً، فخري محمد صالح، مطابع الوفاء، المنصورة.

75-اللّغة العربية وتحديات العصر، ريمون طحان، دار الكتاب اللّبناني.

76-اللّغة ومعاجمها في المكتبة العربية، عبد اللّطيف صوفي، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق.

77-اللّغة العربية ومستوياتها، محسن علي عطية، دار المناهج، عمّان، 2008م.

78-اللّهجات العربية، عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1414هـ-1993م.

79-اللّهجات وأسلوب دراستها، أنيس فريحة، دار الجيل، بيروت، ط1، 1409هـ-1989م.

80-مثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر، ابن الأثير، دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، الفحالة-القاهرة.

81-المجامع العربية وقضايا اللّغة، وفاء كامل فايد، عالم الكتب، القاهرة، 2004م.

82-محاضرات في قضايا المعجم العربي وعلاقتها بالدّرس اللّساني الحديث، المبروك زيد الخير، دار الوعي للنّشر والتّوزيع، رويبة-الجزائر، ط1، 1432هـ-2001م.

83-المختصر في النّحو والإملاء والتّرقيم، بسّام قطّوس، مؤسسة حمادة للخدمات والدّراسة الجامعية، إربد، الأردن، ط1، 2000م.

84-المدارس المعجمية(دراسة في البنية التّركيبية)، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1430هـ-2009م.

85-مدخل إلى علم اللّغة، محمود فهمي حجازي، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة.

86-المدخل الصّرفي، بهاء الدّين بوخدود، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1408هـ-1988م.

87-المزهر في علوم اللّغة، جلال الدّين السّيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1998م.

88-المصادر العربية والمعرّبة، محمد ماهر حمادة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط6، 1407هـ-1987م.

89-مصطلحات الدّلالة العربية، جاسم محمد عبد العبود، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 2007.

90-المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث، الأمير مصطفى الشّهابي، دار صادر، بيروت، ط3، 1416هـ-1991م.

91-المصطلح الصّرفي(مميزات التّذكير والتّأنيث)، عصام نور الدّين، دار الكتاب العالمي، مكتبة المدرسة، ط1، 1409هـ-1988م.

92-المضمون في كتب الأطفال، أحمد نجيب، دار الفكر العربي.

93-المعاجم اللّغوية العربية، أحمد محمد معتوق، دار النّهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1، 1428هـ-2008.

94-المعاجم اللّغوية في ضوء دراسات علم اللّغة الحديث، محمد أحمد أبو فرج، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، 1966م.

95-المعجمات العربية(دراسة منهجية)، محمد عبد الكريم الرّديني، دار الهدى، عين ميلة-الجزائر، ط2، 2006م.

96-المعجمات والمجامع العربية، عبد الحميد الحرّ، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1994م.

97-المعجمة والتّوسط، عبد القادر الفاسي الفهري، المركز الثّقافي العربي، ط1، 1997م.

98-المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، مكتبة لبنان ناشرون، ط2، 1414هـ-1994م.

99-المعجمية العربية، ابن حويلي الأخضر الميداني، دار هومة، الجزائر، 2010م.

100-مقدّمة، ابن خلدون، تح: أحمد جادّ، دار الغد الجديد، المنصورة-القاهرة، ط1، 1428هـ-2007م.

101-مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، حلمي خليلي، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط1، 1997م.

102-مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م.

103-مناهج البحث العلمي، عبد الرّحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977م.

104-المنطق الصّوري(التّصورات-التّصديقات)، يوسف محمود، دار الحكمة، الدّوحة، ط1، 1414هـ-1994م.

105-من قضايا المعجم العربي(قديما وحديثا)، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامين ط1، 1986م.

106-من المعاجم العربية، محمود سالم، دار الفكر، القاهرة، 1961م.

107-مهارات تفعيل وتنظيم الوقت، كلير أوستن، تر: هبة المرعب قبلان، الدّار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ-1998م.

108-النّشاط المعجمي في الأندلس، يوسف عيد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م.

109-نظريات في اللّغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط2، 1981م.

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

111-نظرية النّظم، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009م.

112-الواقعية اللّونية، صلاح عثمان، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2006م.

113-الوجيز في فقه اللّغة، محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشّرق، بيروت، ط3.

114-الوضع اللّغوي للفصحى، محمد عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1413هـ-1992م.

115-نظرية اللّون(مبادئ في التّصميم)، عدلي محمد عبد الهادي-محمد عبد اللّه الدّراسية، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، 1432هـ-2001م.

ثالثا: المجلات

1-في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع النّدوة المئوية(أحمد فارس الشّدياق، وبطرس بستاني، ورينخارت دوزي)، الجمعية المعجمية بتونس(دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 1407م-1987م).

2- اتّجاهات متعلّمي اللّغة العربية غير النّاطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد محمد النّشوان، مجلة أمّ القرى لعلوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها، ج18، ع38، 1427هـ.

3- أنواع المعاجم العربية الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرّحمان حاج صالح، مجلة المجمع العلمي بدمشق، المجلد78.

4- قضية المصادر في جمع مادّة المعجم، إبراهيم بن مراد، مجلة مجمع العلمي بدمشق، مجلد87، ج1.

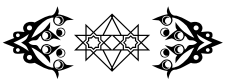
5- المعجم العربي بين الواقع والمأمول، نادية حسكور، مجلة مجمع العلمي بدمشق،المجلد78، ج3.

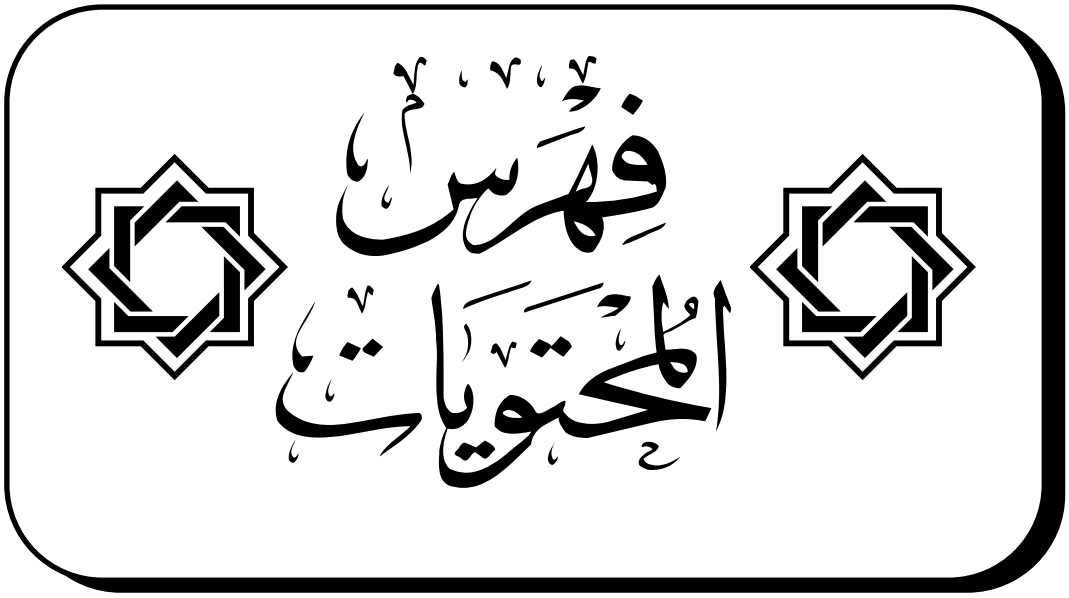
6- المعاجم اللّغوية في وضع المصطلحات، ممدوح محمد خسارة، مجلة مجمع العلمي بدمشق، المجلد78، ج3.

7- إبراهيم السّامرائي، مجلة مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، في العربية المعاصرة ومعجمها،ج76، ذو القعدة 1415هـ-مايو1995م.

8- الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، عبد الرّحمان حاج صالح، مجلة مخبر الدّراسات اللّغوية في الجزائر،العدد1، 2010.

9- قضية التّعريف في الدّراسات المصطلحية الحديثة(ندوات ومحاضرات)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة،مصلحة النّشر والطّبع بالكلية، ط1، 1998م.




فهرس
المحتويات

المحتويات

المقدمة ..... أ ـ ز

المدخل: المعجم اللّغوي للطّفل المُتمدرس وأهميته التّربويّ 08

أوّلا-دلالة الطّفل بين اللّغة والاصطلاح 09

1-الدّلالة اللّغوية 09

2-الدّلالة الاصطلاحية 11

ثانيا-مفهوم المعجم اللّغوي للطّفل المتمدرس وأهميّته التّربوية 14

1-مفهم المعجم اللّغوي للطّفل 14

2-أهميّة معجم الطّفل التّربوية 17

ثالثا-صعوبات إنجاز معجم الطّفل 21

رابعا-«المعجم الوجيز» لمجمع اللّغة العربية بالقاهرة في ميزان مقرّر القراءة للطّور الثّاني 23

1-«المعجم الوجيز» 23

2-«المعجم الوجيز» في ميزان مقرّر القراءة للطّور الثّاني 28

الفصل الأوّل

المادّة المعجمية لمعجم الطّفل المتمدرس ومستوياتها

المبحث الأول : المادّة المعجميّة (ماهيتها وأشكالها ومصادرها) 39

أوّلا-ماهيّة المادّة المعجمية 39

ثانيا-أشكالها 44

1-الأسماء 44
2-الأفعال 45
3-الحروف 47
4-المصطلحات العلمية 48
5-ألفاظ الحضارة 53
6-المعرّب والدّخيل 53
ثالثا-مصادرها 54
المبحث الثاني : مستويات المادّة المعجميّة اللّسانية 62
أوّلا-المستوى الصّوتي 60
ثانيا-المستوى المعجمي 66
ثالثا-المستوى الصّرفي 67
رابعا-المستوى النّحوي 74
خامسا-المستوى الدّلالي 79
المبحث الثالث : مستوياتها اللّغوية 87
أوّلا-المستوى الفصيح 91
ثانيا-المستوى العامي 95

الفصل الثّاني

خطوات تأليف معجم الطفل المتمدرس في الطور الثّاني

المبحث الأول: الخطوات المبدئية(تحديد المدوّنة، التّخطيط، اختيار الوحدات، تحديد التّرتيب) 105

أوّلا-المدوّنة المعجمية النّموذجية(مقرّر القراءة للطّور الثّاني - أنموذجا) 105

ثانيا-التّخطيط الإجرائي 107

ثالثا-اختيار الوحدات المعجمية 113

رابعا-تحديد التّرتيب المعجمي 116

المبحث الثاني: طرق شرح المعنى وتفسيره 129

أوّلا-طرق الشّرح في المدوّنة 128

ثانيا-طرق الشّرح الأساسيّة 129

1-شروطه 130

2-أشكاله 134

أ-الشّرح بالتّعريف 134

ب-الشّرح بالسّياق 138

ثالثا-وسائل الشّرح المساعدة 139

أ-الشّواهد التّوضيحية 139

ب-الشّواهد الصّورية 145
ج-المعلومات النّحوية والصّرفية 149
د-النّطق 150
المبحث الثالث: الخطوات التّكميلية في الإنجاز 155
أوّلا-الطّباعة والإخراج 153
أ-الغلاف 153
ب-الورق 158
ج-الكتابة على الورق وهندسة الصّفحات 159
د-حجم المعجم 162
ثانيا-الملاحق 163
ثالثا-الرّموز 165
رابعا-المقدّمة 167
خامسا-العنوان 171

الفصل الثالث

دراسة معجمية ودلالية في مقرّر القراءة

المبحث الأول: ماهية القراءة وأهميتها التّربوية وأثرها في المعجم 178
أ-ماهيّة القراءة 178
ب-أهميّتها 179

ج-أنواعها 181
د-القراءة والمعجم 185
المبحث الثاني : الدّراسة المعجمية والدّلالية 187
أوّلا-الوحدات المعجميّة وفق حقولها 187
كتاب اللّغة العربية-السّنة الرّابعة 187
المجموعة الأولى: رصيد اللّغوي في النّصوص 187
الجدول الأوّل: الإملاق، الفقر 187
الجدول الثّاني: المقل، عين 189
الجدول الثّالث: باردا، دافئا 189
الجدول الرّابع: النّهر، الوادي، السّواقي 190
الجدول الخامس: لوحة المفاتيح، الفأرة 192
الجدول السّادس: أنوار، الأضوا 193
الجدول السّابع: أصوات، صيحات 194
الجدول الثّامن: (الحق والعدل)، (الظلم والطّغيان) 195
الجدول التّاسع: حفيف، خفيفة 197
الجدول العاشر: أضاءت، أظلمت 198
الجدول الحادي عشر: التّلفاز، الهاتف، التّلغراف 199

المجموعة الثّانية: الرّصيد الملحق بالنّصوص 200
1-حافة، ضفة 200
2-القمّة، السّفح 201
3-المُحِبّ، المُبغِض 202
4-الكريم، البخيل 203
5-السّعال، السّعال الدّيكي 203
6-الزّوبعة الرّمليّة، الزّوبعة البحريّة، الإعصار 204
7-قطف، قطع 205
8-فرِحة، حزينة 206
9-مرسوم 207
كتاب اللّغة العربية-السّنة الخامسة 207
المجموعة الأولى: مضامين النّصوص 207
الجدول الأوّل: تعرّت، لبست 207
الجدول الثّاني: الدّرب، الأنهج، أزِقتها، شوارع 208
الجدول الثّالث: تغمُرها، تغمِسها 210
الجدول الرّابع: زوجتي، رفيقتي دربي 211
الجدول الخامس: مجرى الماء، ميزاب 212

الجدول السّادس: ارتياح، قرير العين 213
الجدول السّابع: لمعان، بريق 214
الجدول الثّامن: جبل، السّهل 215
الجدول التّاسع: النّاحية، الضّاحية 216
الجدول العاشر: تقَع، تسقُط 218
المجموعة الثّانية: الرّصيد الملحق بالنّصوص 219
ألفاظ الحضارة 219
1-الطّاجين، المِطهاة، المِقلاة، القِدر 220
2-القُلّة، الجُرّة 220
3-المِلعقة، الشّوكة 221
4-الكأس، الفنجان 222
5-السّيارة، شاحنة 223
6-المركبة، السّفينة، الباخرة 224
7-التِلسكوب 226
الألفاظ الأخرى 226
الجدول الأوّل: الغدير، البركة، المستنقع 226
الجدول الثّاني: المستشفى، العيادة 227

الجدول الثّالث: اخترع، صنع، خلق، ابتكر، أوجد، اكتشف 228
ثانيا-القضايا اللّغوية 231
1-العلاقات الدّلالية 231
أ-التّرادف 232
ب-التّضاد 232
ج-المشترك اللّفظي 232
د-السّياق 233
هـ-المعاني المجازية 234
و-التّراكيب الجاهزة والتّصاحبات 235
2-الصّوتية 235
3-الصّرفية 237
4-النّحوية 238
5-قضايا لغويّة أخرى 239
الخاتمة 245
الملاحق: « نماذج من المعاجم المدرسية المدروسة » 249
أولا-نماذج من واجهات المعاجم المدرسية 250
ثانيا-نماذج من ملاحق المعاجم المدرسية 258

ثالثا-نماذج من مقدّمات المعاجم المدرسية 268
قائمة المصادر والمراجع 284
فهرس المحتويات 299

تم بحمد الله

ملخص البحث

يتناول البحث معجماً مرحلياً نموذجياً موجهاً للطّفل المتمدرس في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، يركز على نوعية المادّة المعجمية وأشكالها ومصادرها، وكيف يتمّ تأليفه حتّى يكتمل بناؤه ويُبصر النّور، ولمّا كانت المدوّنة أهمّ عنصر يُنطلق منه في الصّناعة المعجمية أخذنا مقرّر القراءة بدراسة معجمية ودلالية لامتحان مكامنه اللّغوية، لنخلص إلى مدى استجابته لمتطلبات صناعة معجم هاته الفئة.

الكلمات الدّالة: المعجم، الطّفل المتمدرس، المادّة المعجمية، مقرّر القراءة، الدّلالة.

Résumé

La présente recherche aborde un thème majeur dans le domaine de Lexicographie arabe moderne, où une problématique se pose au niveau de la conception et de la création lexicale pour le dictionnaire en terme (substance, source et forme) destiné aux élèves de 2ème cycle de l'enseignement primaire on vue de leurs capacités cognitives. Et comme le corpus est l'axe de chaque étude lexicographique, nous avons choisi le programme de la lecture, afin d'établir une étude sémantique et Lexicale pour concevoir un dictionnaire conforme au programme scolaire.

Mots clés: Dictionnaire, élève, éléments lexicaux, lecture, sémantique.

Abstract

This work is dealing with a periodical and modeled dictionary directed to the child in second stage of primary education. It focuses on the quality of lexicography, its types and its resources and how it is composed. As the corpus was the most important element in lexicography, we studied the program of reading in terms of lexis and signification to test its linguistics essence and deduce its relevance to this stage of primary education.

Keywords: Dictionary, child school, lexicography, program of reading, signification.