

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسية بن بو علي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

الشعبة: دراسات لغوية
التخصص: معجمية
العنوان

المعاجم المدرسية وأثرها في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلّمين
- قراءة في الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية -

تحت إشراف:
أ.د روقاب جميلة

إعداد الطالب:
بلقاسمي عبد النور

اللجنة المكوّنة من:

رئيسا	جامعة حسية بن بو علي - الشلف	أستاذ	حاج هني محمد
مقررا	جامعة حسية بن بو علي - الشلف	أستاذ	روقاب جميلة
ممتحنا	جامعة حسية بن بو علي - الشلف	أستاذ محاضر قسم أ	فرحات فاطمة الزهراء
ممتحنا	جامعة حسية بن بو علي - الشلف	أستاذ محاضر قسم أ	أمزيان عبد القادر
ممتحنا	جامعة المسيلة	أستاذ	دقي جلول
ممتحنا	جامعة قصر الشلالة - تيارت	أستاذ محاضر قسم أ	العيمش محمد

السنة الجامعية

1442 - 1443 هـ / 2021 - 2022 م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسية بن بوعلی الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

الشعبة: دراسات لغوية
التخصص: معجمية
العنوان

المعاجم المدرسية وأثرها في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلّمين
- قراءة في الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية -

تحت إشراف:
أ.د روقاب جميلة

إعداد الطالب:
بلقاسمي عبد النور

اللجنة المكوّنة من:

رئيسا	جامعة حسية بن بوعلی - الشلف	أستاذ	حاج هني محمد
مقررا	جامعة حسية بن بوعلی - الشلف	أستاذ	روقاب جميلة
ممتحنا	جامعة حسية بن بوعلی - الشلف	أستاذ محاضر قسم أ	فرحات فاطمة الزهراء
ممتحنا	جامعة حسية بن بوعلی - الشلف	أستاذ محاضر قسم أ	أمزيان عبد القادر
ممتحنا	جامعة المسيلة	أستاذ	دقي جلول
ممتحنا	جامعة قصر الشلالة - تيارت	أستاذ محاضر قسم أ	العيمش محمد

السنة الجامعية

1442 - 1443هـ / 2021 - 2022م



{مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ
تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي
وُجُوهِهِمْ مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَمَثَلُهُمْ فِي
الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْهُ فَازَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَىٰ عَلَىٰ
سُوْقِهِ يُعْجَبُ الزَّرَّاعَ لِيَغِيْظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا
وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ۝ ٢٩ }

سورة الفتح: الآية 29

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين العطوفين العزيزين، حفظهما الله من كل سوء.

إلى الأخوين أسامة، محمد.

إلى حبيبة قلبي رتيلا حورية ابنة أخي.

إلى روح جدتي حورية وعمي محمد رحمهما الله.

إلى جميع أفراد عائلتي.

شكر وتقدير

أَتَقَدِّمُ بِخَالصِ شُكْرِي وَتَقْدِيرِي إِلَى الْأُسْتَاذَةِ الدُّكْتُورَةِ رُوْقَابِ حَمِيلَةَ، الَّتِي تَفَضَّلَتْ بِقَبُولِ الْإِشْرَافِ عَلَى هَذَا الْبَحْثِ، فَجَزَاهَا اللَّهُ كُلَّ الْخَيْرِ عَلَى مَا قَدَّمَتْهُ مِنْ تَوْجِيهَاتٍ وَتَصْوِيَّاتٍ وَمَتَابَعَةٍ لِلْبَحْثِ فِي كُلِّ جَزْئِيَّاتِهِ إِلَى أَنْ رَأَى النَّوْرَ.

وَأَبْسُطُ جَزِيلَ شُكْرِي لِلْأُسْتَاذِ الدُّكْتُورِ حَاجِ هِنِي مُحَمَّدٍ رَئِيسِ مَشْرُوعِ الْمَعْجَمِيَّةِ، الَّذِي مَا فَتَى يَقْدَمُ لَنَا النَّصَائِحَ وَالِدَّعْمَ بِشَتَّى أَشْكَالِهِ، فَجَزَاهُ اللَّهُ خَيْرَ الْجَزَاءِ.

كَمَا لَا يَفُوتُنِي أَنْ أَقَدِّمَ امْتِنَانِي وَاعْتِرَافِي بِجَمِيلِ أَسَاتِذَتِي فِي كَلِيَّةِ الْآدَابِ وَالْفَنُونِ بِجَامِعَةِ حُسَيْبِيَّةِ بْنِ بُوْعَلِي الشَّلْفِ، وَإِدَارِيَّيْهَا، وَإِلَى مُسْتَحْدَمِي مَكْتَبَةِ الْكَلِّيَّةِ، كُلِّ بِاسْمِهِ، أَدَامَ اللَّهُ عَطَاءَكُمْ وَمَتَّعَكُمْ الصَّحَّةَ وَالْعَافِيَةَ.

الشُّكْرُ مُوَصُولٌ إِلَى كُلِّ أَعْضَاءِ مَخْبَرِ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَاتِ وَتَحْلِيلِ الْخُطَابِ.

أَشْكُرُ أَعْضَاءَ لَجْنَةِ الْمُنَاقَشَةِ عَلَى تَكْرَمِهِمْ بِقَبُولِ مُنَاقَشَةِ وَتَقْوِيمِ هَذَا الْعَمَلِ.

إِلَى زَمَلَائِي فِي مَشْرُوعِ الْمَعْجَمِيَّةِ، وَزَمَلَائِي فِي الْجَامِعَةِ، وَخَارِجِ الْجَامِعَةِ بُوذْرَاعِ الْمِيلُودِ، سَلِيمَانَ عُبْدِي، بَلْقَاسِمِي جَمَالٍ، مَنصُورَ أَحْمَدَ وَالبَقِيَّةِ.

لِكُلِّ مَنْ دَعَّمَ وَسَانَدَ وَحَقَّقَ وَصَبَرَ مَعِيَ لَكُمْ كَامِلَ التَّقْدِيرِ وَالْعُرْفَانِ.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على من أرسله الله رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه وإخوانه إلى يوم الدين، وبعد:

يحتل المعجم حيزاً مضيئاً في كل مكتبة خاصة أو عامة، لكونه مرجع المراجع حسب حجمه وطاقته ومستوى توجهاته، وهو بمثابة المرآة المعبرة عن المستوى الثقافي للأمة، لذلك يظلّ شاهد عصره لما يحمله من إمكانيات ضخمة لإشاعة المعرفة وخلق كل الأشكال الاجتماعية والمعرفية للاتصال، ولا يختلف اثنان على أنّ المعجم العربي في بداياته استحق إكبار اللغويين وإعجابهم على مرّ العصور وتعاقب الأزمان، فقد ترك اللغويون العرب القدامى مصنّفات تعبر بحق عن تطور الوعي اللغوي الذي بلغوه، ودرجة النضج الثقافي الذي وصلوا إليه، بقدر ما يدعو هذا الإرث اللغوي للفخر والاعتزاز، بقدر ما يجعل الباحث الحريص يستشعر ثقل الأمانة وروح المسؤولية، لاستكمال ما بدأه هؤلاء، والسّير على خطاهم، لوضع معاجم عربيّة حديثة، تضاهي معاجم اللّغات الأجنبية في دقّة نظامها وشوولية رصيدها، وحسن إخراجها، وتسدّ الحاجات وتشبع الرغبات وتلبي دعوة من دعاها من أطفال وتلامذة وطلبة وأساتذة وباحثين.

ولئن عُدّ المعجم مرجعاً يمكن مستعمليه على اختلاف نصيبهم من الثقافة من تحصيل دلالة المفردات، ويزودهم بما يحتاجون من المعارف والمعلومات، فإنّه في مجال التّربية والتّعليم يتعدّى هذه الوظيفة، ليكون أداة تعلّم تُدليلُ العقبات التي تحول دونه ودون فهم واستيعاب ما قرّرت له البرامج الدّراسيّة من نصوص أدبيّة وحضاريّة وعلميّة أو ما يطالع من الكتب والمجلّات، وما يشيع من لغة في واقعه اليوميّ بصفة عامّة، من هذا المنطلق صارت الحاجة ملحةً من أجل إعداد معاجم مدرسيّة موسوعيّة تستجيب لتطلّعات المتعلّم العربيّ، مبنية على أسس واضحة (الجمع والوضع)، يساهم في تأليفها مدرّسون باحثون لهم تخصّصات مختلفة، معاجم يعود إليها المتعلّمون في كلّ لحظة وحين، وتلبي حاجتهم في مادّة اللّغة العربيّة، وتغطّي المواد جميعها الأدبيّة منها والعلميّة والفنيّة، إنّه وضع يطور مدارك المتعلّم، ويسهم في تطوير اللّغة العربيّة الفصحى.

انطلاقاً ممّا سبق ذكره واستكمالاً لدراستنا الأكاديميّة في الماجستير، بالإضافة إلى ميولاتنا البحثيّة في هذا الفرع من علوم اللّغة التّطبيقية (المعجميّة)، عمدنا إلى البحث في مدى فاعلية المعاجم المدرسيّة العربيّة في تنمية الحصيلّة اللّغوية للمتعلّمين، وبالضبط تسليط الضوء على أهمّ الأسس النّظريّة التي وصلت إليها الأبحاث المعجميّة الحديثة، وتفعيلها كإجراءات تطبيقيّة في المعاجم الموجودة في الحقلين

التربوي والمعجمي، وهو ما قادنا إلى البحث في عدد من القضايا العامة والخاصة، ومعها حاولنا الإجابة عن الإشكالية المحورية:

● ما مدى فاعلية المعجم المدرسي في تنمية الحصيللة اللغوية للمتعلّمين؟ تتفرّع هذه الإشكالية إلى تساؤلات فرعية، هي:

- كيف يمكننا الحكم على المعجم المدرسيّ بأنّه وظيفي؟ أ توجد له معايير وخصائصه تميّزه عن غيره من المعاجم؟

- ما المقصود بالحصيللة اللغوية؟ وما هي خصائصها؟ وأهدافها؟ ووسائل تنميتها؟

- ما طبيعة مصادر المادّة اللّغوية في المعجم المدرسي العربي؟

- فيم تكمن خصوصية الرّصيد المعجميّ الموجّه لجمهور المتعلّمين؟

- هل تعتمد المعاجم المدرسيّة العربيّة منهجاً موحّداً في ترتيب موادّها؟

- كيف تتفاعل الصّورة والتّعريف اللّغوي في المعجم المدرسي العربي؟

- إلى أيّ مدى توافقت مضامين المعاجم المدرسيّة العربيّة الحديثة والنّظريات المعجمية؟

تتقاطع الدّراسات المعجميّة فيما بينها، فالباحث في موضوع معيّن يحتاج معرفة المنجز من الأبحاث، ولعلّ أبرز باحث عربيّ اهتم بموضوع المعجم المدرسيّ هو عبد الغني أبو العزم مجسّداً ذلك في الدّراسة الموسومة "المعجم المدرسيّ: أسسه وتوجّهاته"، محاولاً من خلالها استقصاء كلّ التّأليف المعجميّة المدرسيّة التي عرفها العالم العربي، والتّعرّف على مناهجها وأهدافها والغايات التّعليميّة التي كان ترغب في تحقيقها، جاعلاً الرّصيد اللّغوي أحد ركائز التّقويم، وحاولت الجوهر مودر في بحثها "العلاقة بين المعاجم المدرسيّة والمفردات في كتب المرحلة الابتدائيّة الثلاث الأولى نموذجاً"، دراسة وتحليل ما جاء في مجموعة من المعاجم المدرسيّة على ضوء ما هو موجود في الكتب المقرّرة للسّنوات الثلاث من التّعليم الابتدائيّ من مفردات، بينما سعت صونيا بكال في بحثها "البنية الصّغرى في القاموس المدرسيّ دراسة لسانيّة تداوليّة للتّعريف والمثال"، إلى الإلمام بأساسيات التّعريف والمثال عموماً، ثمّ الرّكون إلى ما استجد فيهما ضمن قاموس الطّفل ليميّز القاموس المدرسيّ عن القاموس العامّ من خلال الدّراسات المعجميّة، وحاولت بعدها ملامسة صدى هذه الاجتهادات في عيّنة من القواميس المدرسيّة، وصولاً إلى قاموس الطّفل الجزائري، وقدم محمد حسن عبد العزيز بحثاً بعنوان "المعاجم العربيّة المدرسيّة دراسة لغوية في المادّة والمنهج"، هدف من ورائه إلى بيان ما طرأ على

المعجم العربيّ من تطوّرات وتغييرات على أيدي أصحاب هذه المعاجم، سواء على مستوى المادّة اللّغوية أو مناهج التّرتيب أو الإخراج، كما سعى إلى التعرّف على جهود هؤلاء الرّواد في هذا المجال. ندوة الجزائر حول المعجم المدرسي: عقد مركز البحث التقنيّ والعلميّ لتطوير اللّغة العربية بالجزائر ندوة معجميّة عام 2009م، بعنوان: المعجم المدرسيّ: مادّته وآليات صناعته، شارك فيها عدد من الخبراء في الصّناعة المعجميّة العربيّة المدرسيّة، وحلّلوا في مداخلاتهم أهم الأسس التي يقوم عليها المعجم المدرسي من مادّة وبنية وتطوّر، كما حاول بعض المشاركين إبراز هذه السّمات المدرسيّة من خلال تطبيقات وافية على المعاجم المدرسيّة المتوقّرة، أو ما هو واقع بين أيدي المتعلّمين.

وعن الدّراسات ذات العلاقة بقضايا المعجم بصفة عامّة، فالمحاولات عديدة وقيّمة، اشتغلت بالمعجم عموماً أو بجزء من تكوينه خصوصاً، وفي مقدّمها حلّام الجيلالي وبجته "تقنيات التّعريف في المعاجم العربيّة المعاصرة"، حيث سلّط من خلاله الضّوء على موضوع المعنى المعجمي، وسعى إلى "تخصيص وتقديم دراسة وافية لظاهرة التّعريف المعجمي، تجمع بين التّأسيس النظري والإجراء التّطبيقي، في المدونات المعجميّة التي ظهرت في القرن الماضي كالمعجم الوسيط، القاموس الجديد للطلاب، والمعجم العربي الحديث (لاروس)، المعجم العربي الأساسيّ، والمحيط معجم العربيّة، تُظهر هذه الدّراسة الرّؤية الثّابتة في البحث المعجمي اللّساني، فهو بدأ من التّراث كمنطلق وأساس لمشروعه الفكري والعلمي، واتّخذ من الصّناعة المعجميّة الحديثة والدّرس اللّساني المعاصر بأبعاده الحضاريّة والتّواصلية مرتكزا وأرضية لبعث التراث.

جاءت دراستنا استكمالاً للأبحاث السّابقة، مع التّركيز على استنباط رصيد لغويّ وظيفيّ من مدوّنة نصيّة آتية، انطلاقاً من مبدأي التّواتر والشّيع، وسعيًا أيضاً إلى التّوسع في دراسة مكّونات النّص المعجميّ، ومدى خضوعها لضوابط الصّناعة المعجميّة الحديثة.

ارتكز البحث على رؤية منهجيّة قائمة على مقدّمة وأربعة فصول (فصلان نظريان وفصلان تطبيقيان) وخاتمة، وقد اقتضت ضرورة البحث أن يُدَيّل بمجموعة من الملاحق المرتبطة بالجانبين النظري والتّطبيقيّ.

افتُتح البحث بالفصل الأوّل بعنوان "المعجم المدرسي في ضوء أسس الصّناعة المعجميّة"، والذي تضمّن مفهوم المعجم المدرسيّ وأنواعه وتصنيفاته وخصائصه، ثمّ انتقلنا إلى تبيان خطوات صناعته على مستوى الجمع والوضع.

وتناول الفصل الثاني قضية "الحصيلة اللغوية مفهومها ومصادر تنميتها"، خصصناه لتعريف الحصيلة اللغوية، والتفصيل في مفاهيم المصطلحات المحايثة، والحديث بعدها عن أهم مصادر تكوينها، ثم عرض مختلف الوسائل الكفيلة بتنميتها.

وفي الفصل الثالث المعنون "الرصيد اللغوي الوظيفي في المعجم المدرسي المعاصر"، قمنا بانتقاء مفردات حضرت في الكتب الدراسية المقررة في الطورين الابتدائي والمتوسط، وزعناها على عدة حقول لغوية، وفي مرحلة ثانية بحثنا عنها في متون معاجم العينة، ساعين بذلك إلى الكشف عن طبيعة الرصيد اللغوي في المعجم المدرسي، وعلاقته بما هو متداول في الواقع اللغوي الآني للمتعلمين.

أما الفصل الرابع "النص المعجمي المدرسي وتحقيق الجودة التعليمية"، فهو تقييم للنص المعجمي المدرسي من ناحية الجودة البيداغوجية، والتزامه بالأسس النظرية الواردة في الفصل الأول بكل تفاصيلها، وإظهار الكيفية التي تعاملت بها معاجم المدونة مع الرسم الإملائي للمداخل والكتابة الصوتية والانتماء المقولي ومقولة العدد ومقولة الجنس، منتقلين بعدها إلى المستويات اللغوية وتصنيفاتها، وفي الجزء الثاني بحثنا في تقنيات التعريف الموظفة، وبيان مواطن القوة والقصور فيها، كما حاولنا رصد الشواهد والرسمات التوضيحية، الذي يعدّ عنصراً هاماً في تركيبة المعجم المدرسي الحديث، وفي الختام عرّجنا على قضية الوسم، وكيفية استثمارها في تيسير فهم النص المعجمي، خاصة وأنّ الفئة المستهدفة بحاجة إلى تيسير عملية البحث في المعجم.

وفي الختام قدّمنا عدداً من النتائج، كإجابة لحدود البحث في شقيه النظري والتطبيقي، ثم قدّمنا بعض الاجتهادات المتواضعة كاقتراحات وتوصيات، لنتفتح بعدها المجال لتساؤلات جديدة تبلورت في خضمّ البحث.

فرضت طبيعة العمل، الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في جميع محاور البحث تقريباً، واعتمدنا على المنهج الإحصائي في الفصلين الثالث والرابع، بهدف انتقاء المفردات من الكتب المدرسية، والبحث عنها في معاجم المدونة، وكذا إحصاء عدد الشواهد والصّور، كما تمّت الاستعانة بالمنهج المقارن لبيان الفروق بين المعطيات الحاضرة في كل معجم.

لا يخلو أي بحث من صعوبات تقف عائقاً أمام استكمالها، نذكر منها:

- صعوبة الحصول على الدراسات المعجمية الجادة في هذا الشأن، واقتضى ذلك التنقل إلى الخارج لاقتناء بعضها.

- اختيار معاجم المدونة تطلب منا التريث، والبحث في عدد كبير من المعاجم، فليست كل المعاجم ملائمة للدراسة.

- تطلبت عملية انتقاء الرصيد اللغوي من الكتب المدرسية وقتاً كبيراً، واحتاج تصنيف المفردات في حقول دلالية إلى جهد ذهني، وهو ما استدعى في كل مرة إعادة التصنيف والحذف والتغيير.

وأحمد الله حمداً طيباً بأن وفقني على إتمام هذا البحث، ولا يفوتني في الختام أن أشكر كل من ساعدني على إنجازه، وكلمة تقدير واحترام للأستاذة الدكتورة روقاب جميلة على قبولها الإشراف على هذا العمل المتواضع، مشيرةً إلينا بتوجيهاتها السديدة، وتحفيزها المستمر، وصبرها المستفيض، كما أقدم امتناني للأستاذ الدكتور حاج هني محمد الذي أفادني بالمصادر والمراجع، فأدعو الله أن يحفظهما، ويديم عليهما الصحة والعافية، وكل الشكر للأستاذة أعضاء لجنة المناقشة، الذين تكبدوا عناء قراءة ومتابعة وتقويم البحث، طالباً منهم العذر عن الهنات التي تكتنفه، فلكل شيء إذا ما تم نقصان.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

والحمد لله

بالصباحة، الشلف: 07/جمادى الثاني/1443هـ الموافق لـ 2022/01/10م

الفصل الأول

المعجم المدرسيّ في ضوء أسس الصناعة المعجميّة

- المعجم المدرسي (المصطلح والمفهوم)
- أنواع المعاجم المدرسية
- تصنيفات المعاجم المدرسية
- خصائص المعجم المدرسي
- أهمية المعجم المدرسي ووظائفه
- خطوات صناعة المعجم المدرسي
- الإخراج والطباعة

لا يخفى على متخصص في مجال الصناعة المعجمية أنّ إعداد معجم مدرسيّ بالمفهوم المعاصر أيّاً كان تصنيفه أو توجّهه أمر صعبٌ وشاقٌّ؛ لأنّ ذلك يتطلّب كثيراً من الجهد والصبر، وإطلاً دقيّاً بحوثات الصناعة المعجمية وأركانها، بدءاً بركن "الجمع" أو ما يُصطلح عليه تكوين المدونة المعجمية التي يُفترض أن تضمّ أكبر قدرٍ ممكنٍ من الألفاظ والتراكيب والشواهد المستعملة بالفعل في المحيط اليوميّ للمتعلّمين، أمّا الركن الثاني "الوضع"؛ فيتّهم على مستواه معالجة المداخل المكوّنة لمعجم؛ ترتيبها وتعريفها، مع تدعيم التعريف بالشواهد اللغوية والصورية، واستثمار الرموز والاختصارات في عملية الوسم، والتركيز على الإخراج الفنيّ المناسب مع فئة المتعلّمين من جهة، وفقاً لما وصلت إليه أحدث الأبحاث في مجال الطباعة والإخراج، الالتزام بهذه الأسس وغيرها كفيلاً بإنتاج معاجم مدرسيّة عربيّة وظيفيّة، تحقّق الثقل اللغوية والمعرفية المرجوة.

1- المعجم المدرسي (المصطلح والمفهوم):

يضمّ هذا المصطلح المركّب مفردتين؛ الأولى هي المعجم والثانية هي المدرسي، نعرّج في البداية على التعريف اللغويّ والاصطلاحيّ للمعجم، ثمّ نتطرّق إلى العلاقة بين مصطلحيّ المعجم والقاموس (التّرادف والاختلاف)؛ لتفادي أي لبسٍ قد يحدث عند استعمالنا لهذين المصطلحين في البحث، وليسهل علينا التعامل مع التّسميات الحديثة التي أُطلقت على المعجم المدرسيّ من جهة، وإيجاد مفهوم عصريّ وملائم لهذا النوع من المعاجم من جهة أخرى.

أ/ المعجم لغة: تُضبط كلمة "معجم" من الناحية الصرفية الاشتقاقية على زنة "مُفْعَل" بضم الميم، وهو وزن قياسي لكلّ فعل ثلاثيّ مزيد بحرف مضبوط على صيغة "أفعل"، شريطة أن تكون أصوله صحيحة ودلالات هذه الصيغة الصرفية المحتملة ثلاث، فإنّما أن تدلّ على ما أو من وقع عليه الحدث (أي الإعجام) حدوثاً لا ثبوتاً (اسم المفعول)، وإما أن تدلّ على معنى الحدث المجرد من الزمان (مصدر ميمي) ومثله: مُدْخَلٌ ومُخْرَجٌ، وإما أن تدلّ على المكان الذي وقع فيه حدث الإعجام (اسم المكان).

أمّا أصلها المعجميّ فثلاثيّ صحّت أصوله جميعها، وهو (ع ج م) الذي تتفرّع عنه وحدات معجميّة، تتوزّع على قسمين بارزين:

قسم الوحدات المعجميّة الاسمية: ك: عَجْمٌ وعُجْمٌ وعَجَمٌ وعَجَمِيّ وعَجَمات وعَجَماء وعُجْمة وعِجْمة وعَجْمة وعاجِم وعاجِمة ومُعْجوم وإعجام وأعْجَم وأعْجَمِيّ ومُعْجِم ومُعْجِم وتَعْجيم ومُعْجِم ومُعْجِم واستعْجَم ومُسْتَعْجِم ومُسْتَعْجِم.

قسم الوحدات الفعلية: ك: عَجَمَ وَعَجِمَ وَعَجَّمَ وَأَعَجَّمَ وَاسْتَعَجَّمَ.

تتقاسم جميع هذه الوحدات دلالة معجمية عامة مشتركة، تتعين في الغموض والإبهام والخفاء، وهي نقيض البيان. والإفصاح والوضوح¹، على أن تنفرد كل واحدة منها بدلالة جزئية خاصة، تحددها طبيعة الصيغة الصرفية التي ضبطت عليها. فمن ذلك مثلاً الفعل "عَجِمَ"، وهو فعل ثلاثي مجزء، صحيح، مضارعه، "يَعْجِمُ"، ومصدره عُجْمَةٌ، وعِجْمَةٌ، والوصف منه أَعَجِمَ والمنسوب المفرد منه أَعْجَمِيّ وَعَجَمِيّ، أمّا جمعه ف: عَجَمَ وَعُجِمَ. تقول: "عَجِمَ الشخص" أي كانت في لسانه لكنة وعدم إفصاح في الكلام² والعُجَم والعَجَم كما يقول ابن منظور: "خلاف العُرب والعَرَب". يقال عَجَمِيّ وجمعه عَجَم وخلافه عَرَبِيّ وجمعه عَرَب. ورجل أَعَجَم وقوم أَعَجَم والعُجَم جمع الأعْجَم الذي لا يفصح، ويجوز أن يكون العُجَم جمع العَجَم، كأنه جمع الجمع، وكذلك العُرب جمع العرب...، قال أبو إسحاق: الأعْجَم الذي لا يفصح ولا يبيّن كلامه وإن كان عَرَبِيّ النسب...، والأنثى عجماء، وكذلك الأعجمي، فأما العَجَمِيّ الذي من جنس العَجَم، أفصح أو لم يفصح...، ورجل أعجمي وأَعَجِمَ إذا كان في لسانه عُجْمَةٌ وإن أفصح بالعجمية³، والعُجْمَةُ بضم العين الإبهام وعدم الإفصاح في الكلام⁴.

وقد ورد لفظ "أَعَجِمَ" بدلالته الوصفية أربع مرات في ثلاث آيات من القرآن الكريم:

الآية الأولى {وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ} ١٠٣⁵، الآية الثانية {وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَىٰ بَعْضِ الْأَعْجَمِينَ} ١٩٨⁶ فالموصوفون بالعجمية قوم غير عرب، الآية الثالثة {وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ءَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي ءَاذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَٰئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ} ٤٤⁷ والعجمة هنا عُجْمَةُ الكلام.

¹ - ينظر: سرّ صناعة الإعراب، ابن جني (أبو الفتح بن عثمان)، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993م، ج2، ص36.

² - ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد عمر مختار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص1462.

³ - لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم)، دار صادر، بيروت، لبنان، دت، ج12، ص385، 386.

⁴ - ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد عمر مختار وآخرون، ص1462.

⁵ - سورة النحل، الآية: 103.

⁶ - سورة الشعراء، الآية: 198.

⁷ - سورة فصلت، الآية: 44.

كما يطلق لفظ الأعجمي أيضا على الأخرس، وتوصف البهيمة بالعجماء والمستعجمة، فقد ورد في الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "العجماء جرحها جبار" أي لا دية فيه ولا قود. وصلاتا الظهر والعصر (صلاة النهار) عجموان لأنهما لا يُجهر فيهما بالقراءة. والأعجم من الموج الذي لا يتنفس، أي لا ينضج الماء ولا يُسمع له صوت¹.

أما الفعل "أعجم" المزيد من الثلاثي بحرف واحد، فمضارعه "يُعجم" ومصدره "إعجام" وفاعله "مُعجم" يكسر الجيم، ومفعوله "مُعجم" بفتحها. فمعنى "أعجمت الكتاب" أزلت ما به من عجمة، والهمزة فيه تدل على الإزالة والسلب، ولا يقال عجمته. ويورد صاحب اللسان مقالتي "ابن جني" و"ابن سيده" في هذا المعنى، فيقول: "يقال أعجمت الحرف والتعجيم مثله، ولا يقال عجمت. قال ابن جني: أعجمت الكتاب أزلت استعجامة، وقال ابن سيده: وهو عنده على السلب لأن أفعلت وإن كان أصلها الإثبات فقد تجيء للسلب كقولهم "أشكيت زيدا" أي أزلت له عما يشكوه، كقوله تعالى {إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَىٰ} ١٥²، وتلخيص هذه اللفظة أكاد أزيل خفاءها أي سترها³، فعلى هذا سميت حروف الهجاء بـ"حروف المعجم" مع أن الإعجام يطال جزءا منها فقط. يقول ابن منظور معللا تسميتها جميعا بهذا الاسم: "...لأن الشكل الواحد وإن اختلفت أصواته فأعجمت بعضها وتركت بعضها فقد علم أن هذا المتروك بغير إعجام هو غير ذلك الذي من عادته أن يُعجم، فقد ارتفع أيضا بما فعلوا الإشكال والاستبهام عنها جميعا، ولا فرق بين أن يزول الاستبهام عن الحرف بإعجام عليه، أو ما يقوم مقام الإعجام في الإيضاح والبيان..."⁴.

وفي المعجم الوسيط: ورد معنى (عجم) الحرف والكتاب. عجمًا: أزال إبهامه بالنقطة والشكل. والشئ عجمًا، وعجُومًا: عضه ليعلم صلابته من رخاوته. (عجم) فلان. عجمة: كان في لسانه لُكنة. ويقال كذلك: عجم الكلام: إذا لم يكن فصيحًا. (استعجم): سكت. يقال: سألتَه فاستعجم. -و- الكلام عليه: خفي واستبهم.

¹ - ينظر: القاموس المحيط، الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب)، إشراف: محمد نعيم العرفسوسي، تح: مكتبة تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005م، ص1135. ولسان العرب، ابن منظور، ص385-391.

² - سورة طه، الآية: 15.

³ - لسان العرب، ابن منظور، ص387، 389.

⁴ - المصدر نفسه، ص388.

(العجم): خلاف العرب؛ الواحد: عَجَمِيّ، نطق بالعربية أو لم ينطق.

(العُجم): خلاف العرب، مفردة أعجم¹.

تجمع كلمة معجم جمع مؤنث سالم على (معجمات) وهذا محل اتفاق بين جميع اللغويين، ويوجد جمع آخر لهذه الكلمة وهو (معاجم) الذي يعدّ جمع تكسير.

ب/ اصطلاحاً: (Lexique) وردت مفاهيم متنوّعة لمصطلح المعجم في المعاجم العربية، فقد جاء في الوسيط: "ديوان لمفردات اللغة مرّتب على حروف المعجم"²، كما عُرّف في المعجم العربي الأساسي: "كتاب يضم مفردات لغوية مرّتبة ترتيباً معيناً وشرحاً لهذه المفردات أو ذكر ما يقابلها بلغة أخرى"³ إذا كان ثنائي أو متعدّد اللغة، أمّا بالنسبة للمعاجم الغربية فقد وضع له جون ديوي (Jean dubois) في معجم اللسانيات وعلوم اللغة المفهوم التالي: "مؤلّف تعليميّ **Ouvrage d'édaction** يحتوي على مجموعة من الفقرات مستقلّة بعضها عن بعض... ومرّتبة ترتيباً ألفبائياً، تكون القراءة في المعجم عن طريق التّصفح والبحث..."⁴.

اختزل عبد القادر عبد الجليل مفهوم مصطلح (المعجم) في ثلاثة ضروب:

الضرب الأول: وحدات اللغة مفردة أو مركبة.

الضرب الثاني: النظام التّبويي (الترتيب).

الضرب الثالث: الشّرح الدّلالي.

بناء على هذه المرتكزات الثلاثة يقوم المعجم بشكله العامّ من حيث هو وعاء يحفظ متن اللغة وليس نظاماً من أنظمتها؛ وذلك لأنّ المعنى المعجميّ (Lexical meaning) هو جزء من النظام الدّلالي العامّ للغة⁵، وهو أبرز الغايات التي يستهدفها المعجم.

¹ - ينظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، إخراج: إبراهيم أنيس وآخرون، مطابع دار المعارف، ط2، 1973م، ج1، مادة (عَجَم)، ص615.

² - المصدر نفسه، مادة (عَجَم)، ص615.

³ - المعجم العربي الأساسي، علي القاسمي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (دط)، 1989م، ص823، 824.

⁴ - Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, Jean dubois, Larouse, Paris, France, 1994, P146.

⁵ - ينظر: المدارس المعجمية - دراسة في البنية التركيبية -، عبد القادر عبد الجليل، دار الصفاء، الأردن، ط1، 1999م، ص37.

يُطلق هذا المصطلح من منظور ابن حويلي الميدي على كل "كتاب مرجعي، يضم كلمات اللغة، ويثبت هجاءها ونطقها وبناءها ودلالاتها، وأصولها، واستخدامها، ومرادفاتها، واشتقاقاتها، وما يقابلها في الألسن الأجنبية، وترتب المادة المعجمية في مداخل بصفة عامة بحسب الترتيب الأبجدي، أو وفق الموضوعات، أو بما سُمي بالحقول الدلالية متبوعة بتحديداتها، وتُدعم بشواهد لاستعمالها"¹، أما أحمد مختار عمر فقد عرّفه بأنه "كتاب يضم بين دفتيه مفردات لغة ما ومعانيها واستعمالاتها في التراكيب المختلفة، وكيفية نطقها، وكتابتها مع ترتيب هذه المفردات بصورة من صور الترتيب التي غالبًا ما تكون الترتيب الهجائي"²، القاسم المشترك بين هذه المفاهيم الاصطلاحية هو توافقها على طبيعة المتن (المفردات)، وما يرافقها من معلومات لغوية، بالإضافة إلى خضوعها لمنهج ترتيب معيّن.

والجدير بالذكر أنّ مصطلح معجم قد أُطلق على مؤلفات علماء الحديث النبوي الأوائل؛ على غرار:³

- معجم الصحابة لأبي يعلى أحمد بن علي بن المثنى (ت307هـ).
- المعجم الكبير والمعجم الصغير لأبي القاسم عبد الله بن حمد (ت315هـ).
- المعجم الكبير والأوسط والصغير لأبي بكر محمد بن الحسن النقاش الموصلّي (ت351هـ).
- معجم الشيوخ لأبي الحسن عبد الباقي بن قانع بن مرزوق البغدادي (ت351هـ).
- معجم الشعراء لأبي عبد الله محمد بن عمران المرزباني (ت384هـ).

أما علماء اللغة فقد استلهموا عناوين كتبهم من خصائصها وأغراضها؛ فأطلقوا عليها أسماء أعلام متنوعة نحو: العين، الجمهرة، العباب، الصحاح، المحكم... وغيرها، وقد ظهرت هذه التسمية لأول مرة في كتب اللغة في أواخر القرن الرابع الهجري مع أحمد بن فارس (ت390هـ) الذي وضع "معجم مقاييس اللغة"، وقد استمر تقليد إعطاء المؤلفات المعجمية عناوين لأسماء الأعلام أيضًا في عصر النهضة العربية الحديثة، حيث عنون بطرس البستاني معجميه "محيط المحيط" و"قطر المحيط"،

¹ - المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، دار هومة، الجزائر، 2010م، ص69.

² - البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، أحمد عمر مختار، دار عالم الكتب، القاهرة، ط8، 2003م، ص162.

³ - ينظر: المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط2، 1994م، ص30-34. وينظر: المعجمات العربية دراسة منهجية، محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى، عين مليلية، الجزائر، 2006م، ص15.

وحمل معجم لويس معلوف تسمية "المنجد"، كما سُمي أحمد رضا العاملي مصنفه "متن اللغة"، لتبدأ بعدها المؤسسات الثقافية والعلمية باستخدام لفظ معجم في أعمالها المعجمية، وهو ما نجده في مجمع اللغة العربية بالقاهرة مع المؤلفات الصادرة عنه: المعجم الكبير، المعجم الوسيط، المعجم الوجيز، وفي مؤسسة لاروس مع "المعجم العربي الحديث" سنة 1987م، و"المعجم العربي الأساسي" 1989م التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لتستمر التسمية بهذا الاسم إلى غاية يومنا هذا¹، وقد ظهرت في اللغة العربية المعاصرة تسمية أخرى "القاموس"، أطلقت على المؤلف الذي يتناول كلمات اللغة بالشرح والتفسير والمرتب ترتيباً معيناً، وكان ذلك مع محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت817هـ) الذي جاء عنون كتابه "القاموس المحيط"، خلق هذا الأمر معضلةً مصطلحيةً عند المختصين تتنافى مع ثوابت علم المصطلح (Terminologie)، فهم يرفضون أن يكون للمفهوم الواحد مصطلحين اثنين أو أكثر، متحلّين في ذلك بمبدأ الدقة في ضبط المصطلح، ولهذا نجدهم يميلون إلى التخلص من الاشتراك اللفظي، والتّرادف تجنّباً لأيّ تشويشٍ دلاليٍّ محتمل.

ج/ بين المعجم والقاموس: يتم الخلط بين هذين المصطلحين كثيراً، وقد تباينت آراء اللغويين المحدثين بين من أجاز مسألة ترادفهما، خاصة بعد إقرار مجمع اللغة العربية بالقاهرة لاستعمال لفظ "معجم" ضمن معاني كلمة "قاموس" في المعجم الوسيط على سبيل المجاز أو التوسع في الاستخدام²، وهناك من رأى عدم جواز ذلك، وعدّها مختلفان من حيث المفهوم.

دعاة التمييز والاختلاف: يفرّق إبراهيم بن مرّاد بين المصطلحين، فالمعجم برأيه هو الرّصيد الذي يشمل كلّ ما تستعمله الجماعة اللّغوية من وحدات، ويقترح تسميته بـ"المعجم اللّساني"، وهذا الرّصيد ليس وليد الحاضر، بل هو امتدادٌ من الماضي، حيث كانت تستعمله أجيالٌ سابقة، وما زال مستعملاً إلى اليوم، ويقابله بالفرنسية مصطلح: (Lexique)، أمّا القاموس هو رصيدٌ جزئيٌّ من الوحدات المعجمية، أخذت من (المعجم اللّساني)، ووُضعت في كتابٍ قد يكبر أو يصغر وتكون الوحدات مرتّبةً بطريقة ما، ويقترح تسميته بـ"المعجم المدوّن"، ويقابله بالفرنسية مصطلح: (Dictionnaire)³، وقد اتّفق معه عبد العلي الودغيري في ذلك، إذ اعتمد المعجم مقابلاً

¹ ينظر: المعجم والقاموس (دراسة تطبيقية في علم المصطلح)، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 48، 1999م، ص23.

² ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد عمر مختار، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ-1998م، ص23، 24.

³ ينظر: من المعجم إلى القاموس، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2010م، ص6، 7، 51.

للمصطلح الفرنسي Lexique والذي يُقصد به المجموع المفترض...واللاّ محدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها أو يمكن أن تمتلكها احتمالاً بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة، وقابل اللفظ الفرنسي Dictionnaire بالقاموس، الذي يعني كلّ كتاب أو تأليف له هدف تربوي وثقافي ويجمع بين دفتيه قائمة تطول أو تقصر من الوحدات المعجمية (المداخل) التي تحقق وجودها بالفعل في لسان من الألسنة ويخضعها لترتيب وشرح معينين¹، ويدعم الودغيري مذهبه باستشهاده بما قاله "لوي غيلبر" حين قال أنّ القاموس ليس في حقيقة أمره سوى عملية تصغير للمعجم الموزّع على أدمغة كلّ أفراد الجماعة، وفي العدد الكبير من الجمل التي تتوالد بفعل إبداعية النظام اللغوي، والفرق بينهما في نظره كالفرق بين "الكفاية (Compétence)" و"الأداء (Perfomance)" في اللسانيات التوليدية²، ومّن قاسم الودغيري مذهبه عبد القادر الفاسي الفهري الذي يعدّ القاموس "نتاج الصناعة التي تتوق إلى حصر المفردات ومعانيها، أمّا المعجم فهو المخزون المفرداتي الذي يمثّل جزءاً من قدرة المتكلّم (المستمع) اللغوية"³، أمّا ليلي المسعودي فقد كان لها توجه خاص في التفريق بين المفهومين، فالمعجم عندها "متعدّد اللغات ويتسم بغياب التعريفات والاكتفاء بتقديم مجموعة من المصطلحات في شكل مقابلات معجمية تنبني على علائق التكافؤ القائم أو المفترض بين اللغة المصدر واللغة أو اللغات الهدف، أمّا القاموس فيمكن أن يكون أحادي اللغة أو متعدّد اللغات، ويتسم بوجود التعريفات فيه"⁴، هذا الطرح يتنافى مع الواقع؛ لأن هناك العديد من المعاجم أحادية اللغة ويوجد فيها تعريفات.

ويضع الباحثون الغربيون عدّة تعريفات للقاموس، فتعرّفه جوزيت ري دوبوف (Jossette Rey debove) بأنّه "قائمة من العبارات أو المداخل ترتّب ترتيباً ألفبائياً في العادة وتكون متبوعة بنصّ إعلاميّ حول الشّيء المعين في مثل الموسوعات الألفبائية، أو حول الدليل نفسه كقاموس اللغة،

¹ - ينظر: قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي، عبد العلي الودغيري، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد 33، 1989م، ص 130.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 130.

³ - اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات عويدات، بيروت، ط 1، 1986م، ص 367، 368.

⁴ - ملاحظات حول معجم الدبلوماسية والشؤون الدولية (مقاربة لسانية)، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 46، 1998م، ص 166.

وقد يحتزل هذا النص في كلمة واحدة في القواميس الثنائية¹، كما عرّفه الأخوان ديوبو (Jean et Claude Dubois) بأنه "قائمة من الكلمات، مرتبة ترتيباً ألفبائياً وفق مكوّناتها (حروفها)، تشكّل هذه الكلمات مداخل"²، تكثرّ حضور كلمة قائمة تكثرّ في الدراسات الغربية بدل كلمة كتاب؛ لأن الكتاب ليس هو الحامل الوحيد للمتن فقد يكون القاموس إلكترونياً³، وهو ما نشهده الآن في عصر المعلوماتية والكمّ الهائل من المعاجم الرقمية.

دعاة التّرادف: لا يفرّق كثير من الباحثين بين القاموس والمعجم؛ فيستعملون بدل "القاموس" لفظ "المعجم" أو العكس؛ لأنّ القاموس على حدّ قولهم هو امتداد للمعجم، وقوامهما الوحدات الدلالية اللغوية المشتركة وهي وحدات لسانية (صوت، بنية، معنى...)، ويضاف إلى ذلك أنّ المعجم هو المنطلق في ميدان اللسانيات، والقاموس تطبيق للنظرية المعجمية⁴، وممن سار في هذا الاتجاه الدكتور علي القاسمي الذي استند في حكمه هذا على دراسة إحصائية لعدد معتبر من المؤلّفات المعجمية العربية (المعاجم والموسوعات الأحادية اللغة، المعاجم والموسوعات الثنائية ومتعددة اللغات، المعاجم والموسوعات وقوائم المصطلحات المتخصصة)؛ لمعرفة مدى شيوع واستعمال لفظي (معجم) و(قاموس) كأسماء لهذه المؤلّفات، وقد خلّص إلى عدّهما مترادفين في الاستعمال الشائع، وإن كان مصنّفو الأعمال المعجمية يفضلون إطلاق اسم (معجم) عليها، هذا التّفضيل عائد إلى إدراك الأغلبية حقيقة أن (معجم) هي الكلمة الأصلية في اللغة العربية وأنّ كلمة (قاموس) استعملت مجازاً أو بتوسيع المعنى⁵، والذي نذهب إليه في الاستعمال هو أن نكون مع من يفرّق أحياناً، ومع من لا يفرّق في بعض الأحيان، بحيث نجيز لأنفسنا استعمال الكلمتين معاً في هذا البحث؛ لشيوع استعمالهما وتداولهما معاً على الأقل في معاجم المتعلّمين.

¹ - «Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle», Josette Rey-Debove, Quadernidel CIRSIL, (2005), www.lingue.unibo.it/cirsil, p1.

² - Introduction à la lexicographie, Jean et Claude Dubois, Paris: 1971, Librairie Larousse, p39.

³ - ينظر: البنية الصغرى في القاموس المدرسي (دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال)، صونيا بكال، أطروحة دكتوراه، تحت إشراف: الطاهر ميله، جامعة الجزائر 2، 2016-2017م، ص13. (مخطوطة)

⁴ - القاموس المدرسي المنشود، هوم لغوية، صالح بلعيد، إصدارات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م، ص111.

⁵ - ينظر: المعجم والقاموس (دراسة تطبيقية في علم المصطلح)، علي القاسمي، ص30، 31.

إذا أضفنا كلمة **مدرسي** لمصطلح **معجم**، سيجعله مرتبطاً بجمهور المتعلمين وبالمدرسة والحقل التعليمي عموماً والمضامين الواردة في المنهاج¹، وقد عوّدنا التأليف المعجمي الحديث على إطلاق هذه الصفة على كل معجم خاص بتلاميذ المدارس في مختلف مراحل التعليم الذي يسبق الجامعة²، لكن الإشكال الحاصل في البيداغوجيا الجديدة هو حصر المعجم في شرح مفردات الكتب المدرسية وفي أحسن الأحوال يُطرح الضدّ دون الذهاب إلى أبعد من ذلك، وقد وُسم ذلك وفق عددٍ من العناوين الديداكتيكية، على غرار: **أتعرف المفردات**، **أبني المعنى**، **أركب وأشرح**، **أنمي رصيدي اللغوي**، **أثري لغتي**³، ومن دون شك سيُطرح التعدّد في التسميات الدالة على المعجم إشكالا معرفياً عند المتعلمين، يتمثل في تضارب المصطلح الذي يشير إليه ويدل على مفهوم واحد، فلا يدري أهو أمام الشرح أو بناء المعنى، وهما مختلفان وفق النظرية اللسانية خاصة النظرية النصّية، أم هو أمام التركيب وهو غير الشرح، إنّما مدخل إلى الشرح باتجاه عكسي للفعل التعلّمي⁴، والأصل أنّ غايات المعجم أوسع من ذلك فهي تشمل أيضاً الصوت، الصّرف، النحو، التركيب.

أمّا على مستوى الأبحاث المعجمية فقد تعدّدت المصطلحات الدالة على هذا النوع من المعاجم: **المعاجم الطلابية**، **المعاجم التعليمية**، **المعاجم المرحلية**، **معاجم الناشئة... إلخ**⁵، ومهما يكن من اختلاف حول المسمّيات فإنّ المغزى والجوهر واحد، كونه يمثّل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي في إطار ثابت: من حيث الحمولة اللغوية الممثّلة في الحد الأدنى من المعلومات التي يتوقّر عليها، و**متحرّك**: من حيث ما يحمله من معلومات مسائرة للوضع المعاصر من خلال التعرّف على تسميات

¹ ينظر: في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، عباس الصوري، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 45، 1998م، ص 27.

² ينظر: المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدماتها، حسن حمزة، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 16، 2010م، ص 118.

³ ينظر: الإشكالات في المعجم المدرسي، عبد العزيز قريش، ندوة المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد: أحمد بريسول وكنتة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، السويسي، الرباط، 2007م، ص 184.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 184، 185.

⁵ ينظر: المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدّمة فيه، جموعي تارش، لبوخ بوجملين، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 23، ديسمبر 2015م، ص 158.

الأجهزة أو الوسائل أو المفردات الجديدة، والشواهد القديمة والحديثة¹، فهو يتكَيَّف والمعطيات المقدَّمة من طرف المعجمي والقاموسي.

د/ مفهوم المعجم المدرسي: تنوّعت المفاهيم والأوصاف المرتبطة بهذا المصطلح، وصفه عبد الغني أبو العزم "بالضوء المرشد والمعلمة الأساسية التي تحدّد مجالات المتعلّم"²، فهو يعدّه من الوسائل التربوية التعليمية التي يحتاجها التلميذ في دراسته وبحوثه؛ لتصبح له القدرة على التّحكم في اللّغة في بعدها المعرفي الذي يؤسّس لكثير من الأبعاد المتخصّصة لاحقاً، ويرى الطاهر ميلة أنّ المعجم المدرسي المعاصر "ليس مجرد معجم موجه إلى فئة المتعلّمين في مراحل التّعليم العامّ، بتقليل عدد مداخله أو محاولة تبسيط تعريفاته أو الحدّ من عدد المعلومات اللّغوية المصاحبة لكلّ مدخل...، بل هو نتيجة بحث علمي متعدّد التّخصّصات وتوظيف لما يجب أن يقدّم لكل فئة من المتعلّمين ولكيفية تقديمه"³، فإذا كان الاختصار سمة المعاجم المدرسية الأولى، فالخلفية العلميّة وتضافر الجهود هو ما يميّز المعاجم الحديثة.

ويعرّف عبد الغني أبو العزم القاموس/المعجم المدرسي المنشود بأنّه "الكتاب المدرسي المصدر الذي يوظّفه المتعلّم للوقوف على شرح الكلمة وتفسيرها، وتحديد معانيها اللّغوية، أو هو أداة تربوية ذات مداخل عمودية مرتّبة ترتيباً معيّناً؛ وهذه الأداة التربوية تعطي معلومات عن نطق الكلمة واشتقاقها وتركيبها بجانب معلومات تختصّ بالتّضاد والمشارك اللفظي والتّرادف..."⁴، ويضع حاج هني محمد شروطاً موضوعيةً ومنهجيةً (المرجعية، التمثيلية، الوظيفية، العملية) لإنجاز المعجم المدرسي الوظيفي، يحقّق غرض القارئ ويضمن له مادّة لغويةً ثريةً ملائمةً لسنّه ومستواه التعليمي⁵، مع الاهتمام بالجانب التقني المتعلّق بالإخراج.

¹ - ينظر: القاموس المدرسي المنشود، صالح بلعيد، ص123.

² - المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته، عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرّباط، المغرب، ط1، 1997م، ص220.

³ - مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، الطاهر ميلة، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، المجلّد: 16، العدد: 16، ديسمبر 2010م، ص24.

⁴ - القاموس المدرسي المنشود، صالح بلعيد، ص119.

⁵ - ينظر: المعاجم ومكانتها في التّخطيط اللّغوي -معاجم الطّلاب نموذجاً-، حاج هني محمد، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد: 18، 2013م، ص61، 62.

وهناك من يعرف بالمعجم المدرسي بأنه "مجموع الوحدات المعجمية المتداولة فعلياً في الكتب المدرسية لمستوى معين وضمن السياق التعليمي لهذه الكتب أو احتماليا والاحتمال يستدعي وجود الإنتاجية اللغوية التي يوظفها المتعلم في تعلمه وتواصله والتعبير عن ذاته وعن عمله الخارجي"¹، في الاختصار على الكتب المدرسية كمدونة وحيدة وأساسية في تكوين المعجم إلغاءً للكثير من المفردات، لأجل هذا تقترح الباحثة صونية بكال التعريف التالي "قائمة من الكلمات المستمدة من الاستعمال الفعلي للغة عند التلميذ، مرتبة ترتيباً معيناً، مرفوقة بتعريفات تناسب مستواه واحتياجاته"²، المقصود بالاستعمال الفعلي هو أن تكون مدونة المعجم شاملة لما يعترض المتعلم من ألفاظ ومصطلحات في محيطه الاجتماعي العام، مع مراعاة الفروق الموجودة بينه وبين المعجم العام كما هو موضح في الجدول³:

المعجم العام	المعجم المدرسي
كتاب لغوي عام موجه لجميع المتكلمين.	كتاب لغوي خاص يستهدف فئة المتعلمين
يضم الوحدات اللغوية المتداولة بالقوة.	يضم الوحدات اللغوية المتداولة بالفعل.
يتم الانطلاق من المتن اللغوي بوصفه منتوجاً لسانياً وكلامياً في نفس الوقت.	تستقى مادته من القاموس العام وفق معايير محددة، مع إضافة ما يتعلق بالتربية.
يتميز تعريف المداخل بالإسهاب والتوسع.	يتم الاختصار في التعريف على المعلومات الوظيفية.

الجدول 01 - الفرق بين المعجم العام والمعجم المدرسي -

2- أنواع المعاجم المدرسية: تتعدد المعاجم الموجهة لفئة المتعلمين؛ بالنظر إلى مجموعة من المعايير، وكذا الأهداف المسطرة من قبل الجهة المكلفة بإعدادها، مع اتفاقها جميعاً على تنمية المحصول اللغوي

¹ - مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، صونيا بكال، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 16، العدد: 16، ديسمبر 2010م، ص76. نقلاً عن: القاموس اللغوي والمعجمان المدرسي واللسني للمتعلم:

الإشكالات الإستمائية والتطبيقية، عبد العزيز قريش، الصحيفة، 2006م، www.alsaheefa.net

² - المرجع نفسه، ص76.

³ - القاموس المدرسي المنشود، هوم لغوية، صالح بلعيد، ص114، 115.

للمتعلمين وتطوير معارفهم، وسنحاول الكشف عن هذه المعايير ومضامينها وعلى أساسها ستبرز أنواع المعجم المدرسي، وهي كما يلي:

أ/ وحدة اللغة أو تعددها: تُصنّف المعاجم على هذا الأساس إلى ثلاثة أنواع:

أحادية اللغة: تعني المعاجم المؤلفة بلغة واحدة، وتكون فيها لغة المدخل (The source language) هي نفسها لغة الشرح (The target language) كأن يكون المعجم (عربي-عربي) أو (فرنسي-فرنسي)...، وتتوجّه هذه المعاجم للناطقين باللغة الأم (لغة المعجم) وغير الناطقين بها، وينبغي الالتزام في الفئة الثانية بالاختيار المناسب للموادّ وسهولة التعريف فيها، والإكثار من الأمثلة التوضيحية والتعبيرات السياقية، والتّقييد في لغة الشرح بعددٍ محدودٍ من الكلمات، وترك الخصائص اللّهجية والمحليّة، والاهتمام بطريقة الكتابة مع الاختصار على الوجه السائد فقط، وإخراجه في جزءٍ واحدٍ، وقرب حجمه من حجم المعجم الصغير الذي يمكن حمله والتّقيب فيه بسهولة¹، ولعلّ أبرز المعاجم العربية الحديثة الموجهة لغير الناطقين بالعربية هو "المعجم العربي الأساسي"، كما توجد أيضًا معاجم أجنبية تعليمية موجهة للمتعلمين العرب كقاموس لاروس الجديد للمبتدئين (Larousse nouveaux dictionnaire des débutants) الموجه إلى المتعلّم العربي في المرحلة الابتدائية وبالضبط في سن 8-11 سنة.

ثنائية اللغة: وتكون فيها لغة المدخل (المتن) مختلفة عن لغة الشرح، حيث يتمّ التّركيز على اللغة المشروحة أكثر من اللغة الشارحة، كأن يؤلّف معجم (عربي-فرنسي) أو (عربي-إنجليزي)، وتتفاوت المعاجم ثنائية اللغة في درجات التّفصيل والتّوسع والاختصار والإيجاز، ويتّفق الدارسون على أنّ عملية إعداد المعاجم ثنائية اللغة تلاقي العديد من الصعوبات والمشاكل متعلّقة بخصوصية كل لغة²، ومن بين المعاجم المدرسية ثنائية اللغة نجد: القاموس المدرسيّ الوجيز المصوّر المتقن (عربي-فرنسي) لطلعت قبيعة وآخرون، الكامل للطلّاب (فرنسي-عربي) ليوسف محمد رضا.

متعدّدة اللّغات: تؤلّف المعاجم هنا بأكثر من لغتين، ثلاث لغات أو أربع لغات... إلخ، وتكون إحدى هذه اللّغات هي لغة المدخل (المتن) وباقي اللّغات هي لغات الشرح، نذكر منها: قاموس علا عبد الحميد سليمان ثلاثي اللغة (إسباني - فرنسي - عربي)، والقاموس الوجيز في الجذور العلمية

¹ - ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 60، 61.

² - ينظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص 252، 255، 256، 260، 265، 268.

(لاتيني - يوناني - إنجليزي - عربي) رباعي اللغة لوجيه حمد عبد الرحمن¹، يتوجّه المتعلّمون إلى هذا النوع من المعاجم بشدّة في هذا العصر لعدّة اعتبارات؛ ثقافية وتعليمية وحضارية.

ب/ حسب الشكل: أصبح المعجم المدرسيّ المعاصر كغيره من المعاجم يظهر على شكلين:

المعجم الورقي: وهو الشكل المتعارف عليه، المكتوب والمطبوع على مجموعة من الأوراق، يتميز هذا النوع باختلاف أحجامه من معجم لآخر، وذلك حسب مضمونه ونوعية الجمهور المستهدف، وهو سهل التصفح وقراءته سلسلة، لا يحتاج استخدامه تشغيل معدّات خاصّة، لذلك تجدّ كمّاً هائلاً من المعاجم الورقية الموجهة للمتعلّمين مثل: الوجيز، منجد الطلّاب، القاموس الجديد للطلّاب، الهدى، المجاني المصوّر، المتقن المصوّر...إلخ.

المعجم الرقمي (الإلكتروني): هو نتاج تطبيق علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصناعة المعجمية، ويعرّفه أهل الاختصاص بأنّه "مخزون من المفردات اللغوية المرفقة بمعلومات عنها، ككيفية النطق بها وأصلها واستعمالاتها ومعانيها وعلاقاتها بغيرها، محفوظ بنظام معيّن في ذاكرة ذات سعة تخزين كبيرة، ويقوم جهاز آليّ بإدارة هذه المعطيات وتديرها وفق برنامج محدّد سلقاً، ومن خصائصه أنّه يمكن من ولوجه واستعماله وتعديله بالحذف والإضافة أو غيرهما ويتميّز بسهولة الاستعمال والسرعة في البحث والاسترجاع"²، يشكّل المعجم الرّقمي مادة خامّ لتقديم وصف شامل للمفردات صرفيّاً ونحويّاً، ولا شيء يمنع من أن تكون أنواع المعجم الرّقمي هي ذاتها أنواع المعجم الورقي، لذلك توجد المعاجم الرّقمية العامّة والخاصّة، الأحادية والثنائية والمتعدّدة اللغات، الموسوعيّة والتاريخيّة والموضوعيّة والمدرسيّة وغيرها، بل بالإمكان الرّبط بين عدد من المعاجم الرّقمية والاستفادة منها جميعاً في آن واحد، وعن طبيعتها فهي تأتي في ثلاثة أشكال: أقراص مدجّمة، الإنترنت، أجهزة³، ويبدو أنّ هذا النوع الجديد من المعاجم هو الذي سيفرض نفسه في المستقبل القريب حسب آراء الكثير من الدّارسين والمهتمين بقضايا المعجم.

¹ ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص41.

² المعاجم العربيّة الإلكترونيّة وآفاق تطويرها، عز الدين البوشيخي، مداخله ألقيت في: المؤتمر الدولي الرابع في اللغة العربيّة الصناعة المعجمية: الواقع والتطلّعات، مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث وجامعة الشارقة، 20-21 أبريل 2004م، ص14.

³ ينظر: استعمال المعاجم الورقية في ظل انتشار المعاجم الإلكترونيّة، صليحة خلوي، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلّد: 2 العدد: 4، جوان 2011م، ص116.

يتميز الجيل الجديد من المعاجم المدرسية المحوسبة في العقدين الآخرين بالوضوح والسهولة والمرونة وكثرة المعلومات المفيدة للمتعلم، كما أدخلت مفاهيم جديدة، كانت تستعمل في الإنترنت وأصبحت الآن موظفة في هذه المعاجم مثل "النص الفائق المحتوى" أي (Hypertexte)، ويعني ذلك إمكانية انتقال مستعمل المعجم من كلمة إلى كلمة أخرى، ومن كلمة إلى صورة عنها ومن كلمة إلى صوت مرتبط بمدلولها، ويتم هذا بواسطة الروابط المنطقية التي أعدها المهندسون المشرفون على إعدادها¹، سيقدم هذا المفهوم الإجرائي خدمة عظيمة للمعجم المعاصر عامة؛ لأنه أوجد حلولاً لمشكلات معجمية، مثل استعمال الصوت في تعريف بعض الأصوات التي يحدثها الإنسان أو الحيوان أو بعض الأشياء، وبالنسبة للمعاجم المدرسية العربية الرقمية فهي قليلة مقارنة بنظيرتها عند الغرب²، ومع هذا فإن هناك اجتهادات عربية في هذا المجال خاصة في الألفية الثالثة، على غرار معجم الغني 2001م للمعجمي المغربي عبد الغني أبو العزم الموجود في قرص مضغوط فقط، ومدرج على شبكة الأنترنت³، بالإضافة إلى المعاجم الرقمية الواردة على صفحات الواب (Web): معجم المعاني الجامع المتعدد اللغات⁴، الذي يتوجه إلى كل القراء بما فيهم المتعلمين، ويوفر لهم خدمة البحث بطريقة حينية (on-line).

3- تصنيفات المعاجم المدرسية: تُصنف المعاجم المدرسية وفق معيارين اثنين هما:

¹ - مواصفات المعجم المدرسي، الطاهر ميلة، ص 28.

² - من بين المعاجم المدرسية الرقمية الغربية: (le robert junior cd rom) هو عبارة عن قرص مضغوط متعدد الوسائل الإعلامية، لمعجم مدرسي مصور للغة الفرنسية، موجه لتلاميذ بين 8 و 12 سنة، بالإضافة إلى النص الكامل للمعجم الورقي الأصلي l'accès intégrale، نسخة القرص المضغوط غنية ومزودة بـ: 1400 صورة (الخرائط، وإشارات المرور...)، 600 صورة مجهورة illustrations sonores ومنطوقة تغطي كل المجالات: (موسيقى، حيوانات، أصوات صعبة، تعبيرات بشرية)، و 1500 صورة ومخطط بمفاتيح الشرح، وأكثر من 10000 كلمة محلاة بأفضل الصور، 7000 كلمة منطوقة (يمكن سماعها مباشرة)، 450 فقرة لكل أسماء الأعلام المتواجدة في متن المعجم، يحتوي القرص كذلك على مصحح كتابي ونطقي، يمكن الباحث من إيجاد الكلمة مهما كانت طريقة كتابتها، ويتمكن الباحث فيه من إيجاد الكلمة سواء عن طريق المدخل، أو عن طريق صنفها النحوي، أو عن طريق أواخر الكلمة، يسمح هذا القرص لمستعمله بنقل كل الوثائق التي يراجعها ويبحث فيها وطبعها، سواء كانت صوراً أو نصوصاً. ينظر: المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال دراسة وصفية تحليلية، سليمة بن مدور، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تحت إشراف: طاهر ميلة، جامعة الجزائر، 2005-2006م، ص 49.

³ - للحصول على معجم الغني المدرسي الرقمي يتصفح الرابط التالي:

<https://www.almeshkat.net/book/8122>

⁴ - الموقع: <https://www.almaany.com>

أ/ المراحل العمرية: يُراعى في ذلك مراحل التّمو اللّغوي عند المتعلّمين، فالمعجميّ لابد أن يكون له تصوّر حول مستوى الجمهور الذي يخاطبه، لذلك أصبحت المعاجم "تحدّد ليس فقط بالمستوى التعليمي وإنّما أيضا بمستوى عمر المتعلّم، أي بعدد ما بلغه من سنين، فلكلّ فئة من العمر رصيدها اللّغوي ومنهجية في العرض وأسلوب في الشّرح"¹، لكن بالمقابل هناك إشكالية وقع فيها علماء النفس اللّغويين العرب وهي عدم توافقهم على تحديد بداية ونهاية مراحل التّمو اللّغوي عند الطّفل النّاشئ، وكذا مقدار الرّصيد اللّغوي الذي يلائم سنّه، وقد عرض أحمد نجيب تجربة بعض الباحثين الغربيين الذين حاولوا إحصاء الألفاظ المستعملة عند الطّفل بشكلٍ ناجحٍ، لتكون النّتائج على النحو الآتي: "الطفل المتوسّط في سنّ السنة يستعمل كلمتين، وفي سنّ السنتين (250) كلمة، وفي سنّ الأربع سنوات (1600) كلمة، وفي سنّ الست سنوات (2600) كلمة، وفي سنّ ثماني سنوات (3600) كلمة، وفي سنّ عشر سنوات يستعمل (5400) كلمة، وفي سنّ اثني عشرة سنة يستخدم (7200) كلمة، ليوظّف في سنّ الأربع عشرة سنة (9000) كلمة، أمّا البالغ المتوسّط الذكاء فعدد ألفاظه يصل إلى (11700) كلمة، والبالغ المتفوّق الذّكاء يصل عدد ألفاظه إلى (13500) كلمة"²، وفي سياق الحديث عن التّجارب الغربيّة السّاعية إلى إعداد معاجم تعليميّة تحدّد بدقة الفئة العمرية المستهدفة، نجد تجربة دار لاروس التي أصدرت للمتعلّمين العديد من المعاجم.

1- لاروس التّحضيرية La rousse des maternelles: يضمّ (2000) كلمة، موجّه إلى الأطفال ما بين 4 و6 سنوات.

2- لاروس المبتدئين La rousse des débutants: يحتوي على (8000) كلمة، موجّه إلى الأطفال ما بين 6 و8 سنوات.

3- لاروس الحد الأقصى للمبتدئين La rousse maxi des débutants: يحتوي على (20000) كلمة، موجّه إلى الأطفال ما بين 7 و10 سنوات.

4- لاروس La rousse junior: يحتوي على (20000) كلمة، وهو موجّه إلى الأطفال ما بين 7 و11 سنة، وقد تفرّع عن هذا المعجم عدّة معاجم تخصّ مواضيع لها علاقة بعالم المتعلّم، هي: لاروس الناشئين للحلويات La rousse junior de la patisserie.

¹ في بيداغوجيّة اللّغة العربيّة: الرصيد المعجميّ الحي، عباس الصوري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002م، ص36.

² أدب الأطفال علم وفن، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991م، ص48.

لاروس الأساطير للناشئين La rousse junior de la mythologie.

لاروس الديناصورات La rousse junior des dinosaures.

لاروس الحديد في علم الفلك La rousse junior de l'astronomie.

لاروس الناشئين للحيوانات La rousse junior des animaux.

لاروس المطبخ La rousse junior de la cuisine.

لاروس الجيب للصغار La rousse junior de poche.

5- لاروس La rousse super major¹: يحتوي على (23800)، ويتوجّه إلى المتعلّمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 و12 سنة.

الملاحظ على المعاجم الموجهة للمتعلّمين المتراوحة أعمارهم ما بين 7 و11 سنة هو تعدّد المجالات المعرفية فيها، وهذا التعدّد ليس اعتباطيًا فهو ينم عن وعي المصنّفين بأهمية هذه المرحلة العمرية؛ ففيها يتم اكتساب المعرفة، وفيها يلتحق الطفل بالمدرسة وهذا الحدث في حدّ ذاته نقطة تحوّل في حياته الذهنية والاجتماعية واللغوية، وفيها تنمو لديه بعض المهارات المعرفية، ليصبح قادرًا على تصنيف وترتيب الأشياء في أكثر من فئة، بالإضافة إلى بداية التفكير الاجتماعي أو اللغة الاجتماعية لديه.

اهتمّت دور نشر فرنسية أخرى بوضع معاجم تعليمية حسب أعمار المتعلّمين، ممّا فصح المجال أمامهم لاختيار ما يناسب حاجياتهم، وهو ما خلّق بينها المنافسة لتقديم الأفضل، نذكر منها مؤسّستين:

Hachette ² دار هاشيت			
المعجم	عدد الكلمات	الفئة العمرية	مميزات أخرى
Le dictionnaire Hachette benjamin	6000	6-8 سنوات	//
Le dictionnaire Hachette junior	25000	8-11 سنة	//
Le dictionnaire scolaire	33000 تعريف	9-14 سنة.	3000 اسم علم.

¹ - ينظر: الملحق: 01، 02، ص 223، 224.

² - ينظر: الملحق: 03، 04، ص 225.

			Hachette
دار روبر Le robert			
1200 رسم توضيحي	5-8 سنوات	8000	Le robert benjamin
1100 اسم علم	8-11 سنة	30000	Le robert junior
73000 مثال 40000 مرادف 22000 تعبير .	11-15 سنة	82000 تعريف	Le robert collége

الجدول 02 - نماذج للمعاجم الصادرة عن دور النشر الفرنسية هاشيت وروبيرت -

إذا ما أردنا البحث عن المعاجم المدرسية العربية المصنفة حسب المراحل العمرية، فإننا لا نبالغ إن قلنا أنها تكاد تنعدم¹؛ لأنّ مثل هذا العمل ينبغي أن تتكفل به مؤسسات خاصّة، ويصعب على المختصين المعجميين القيام بهذه المشاريع لوحدهم، بالإضافة إلى أن الدراسات العربية التي اهتمت باللغة عند الأطفال ومراحل نموّها بقيت حبيسة الرفوف والمواقع الإلكترونية، ولم تُستغل في إعداد معاجم مدرسية كفيلة بتسهيل عملية تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين (الاكتساب)، الذي سيُجسّد الاستعمال الصحيح للكلمات في سياقاتها اللغوية المختلفة (التوظيف).

ب/المراحل التعليمية: تختلف حاجات المتعلمين من اللغة في مراحل تعليمهم الذي تسبق الجامعة، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى اختلاف تصوّر المعجم المدرسي، فمتعلّم المرحلة الابتدائية لهم معجم خاص بهم وهو يختلف عن المعجم الخاص بالمتعلمين في المرحلة المتوسطة أو الإكمالية، ونفس الشيء بالنسبة لمعجم المرحلة الثانوية، وعليه فإنّ المعجم المرحلي "ينمو ويتّسع مع نموّ الناشئ ونموّ قدراته الطبيعيّة والمكتسبة واتّساع ثقافته، ليمدّه بثروة لغوية أكثر وأوسع وأعمق بشكلٍ تدريجيّ، ونتيجة

¹ - في تجربة معجمية شبيهة بالتجارب الفرنسية قامت دار الراتب اللبنانية سنة 1997م بوضع ثلاثة معاجم ذات أحجام مختلفة من حيث الحجم والمحتوى؛ أبجد، الأسيل، الأداء، لكنّها تجربة قاصرة شابها بعض النقص؛ لعدم تحديدها الفئة العمرية المستهدفة، بالإضافة إلى وجه الشبه الكبير بينها من حيث المادّة وطريقة الشرح، بل تكاد تكون متطابقة من حيث مستوى المفردات اللغوية التي تشتمل عليها، ومن حيث نوعيتها، وطريقة ترتيبها للمعاني، وطريقة الشرح والتفسير، وهذا يعني أنّ هذه المعاجم لم تصنّف على أساس منهج إحصائي محكم ومدرس، يراعى فيه التدرّج الطبيعي في مستويات الناشئة اللغوية والعقلية. ينظر: المعاجم اللغوية العربية (وظائفها، مستوياتها، أثرها في تنمية لغة الناشئة)، أحمد محمد المتوق، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1428هـ-2008م، ص144-145.

لذلك تتعدّد المعاجم المرحليّة حسب تعدّد المراحل الزمنيّة والتّعليميّة للنّاشئين¹، لا يلغي هذا الطرح فكرة التّوافق بين المعاجم المدرسيّة (المرحليّة) من حيث أهدافها وخططها، وأنّ الأسبق في خدمة اللّذي يأتي بعده، لهذا ينبغي التّعريض على ميزات كلّ معجم في هذه المراحل:

معاجم ما قبل التّمدّس: تشمل مرحلة التّحضير أو الرّوضة هي بمثابة العتبة الأولى لعالم الأشياء المرتبطة بالكلمات والحروف، كونها تتضمن ما هو قريب منهم وأليف لديهم، يُراد تحويله إلى مادّة لغويّة لها وضعها وسياقها في المعجم اللّغويّ، يميّز هذه المادّة اللّغويّة طبيعتها الخاصّة لارتباطها بعالم الطّفل حيث تعتمد على الصّورة لنقل دلالتها، ويؤكّد ذلك أحمد مختار عمر بقوله "معجم الطّفل يسمّى معجماً على سبيل التّجوز؛ لأنّه يعتمد على الصّورة أكثر من الكلمة، ويتعامل مع المبتدئين في اكتساب اللّغة، دون أن يكونوا قد اكتسبوا المهارة الأساسيّة لاستعمال المعجم، ولقراءة تعريفاته"²، ويتحكّم في هذا المعجم التّنوع في الحقول الدّلاليّة التي يمكن أن للمعجميّ أن يلمّ بها، شريطة أن يُصاحب هذه الصّفة الإبداع والدّقّة في الإخراج، خاصّة وضع الصّورة الموحية، ولا بأس أن تكون مرفوقةً بكتاباتٍ بسيطةٍ أو مصحوبةً بالصوت؛ لأن الطّفل بطبعه ينجذب إلى هذه التّفاصيل.

والأصل في معاجم الأطفال أن تكون مختلفةً من حيث الكمّ والشّكل، منها ما هو مخصّص للسّنة الأولى إلى السّنة الثّانية أو الثّالثة، وهي غالباً ما تحتوي على عددٍ محدودٍ من الكلمات، ما بين سبعين 70 إلى مائتي 200 كلمة، تحمل هذه المعاجم عناوين تميّزها عن غيرها، على غرار: "كلمات أولى، كلماتي الأولى، كلمات الصّغار، أتعلّم الكلمات، لتليها معاجم أخرى تضمّ عدداً أكبر من الكلمات ما بين خمسمائة 500 إلى ألف 1000 كلمة، وهي الأخرى تحمل عناوين مختلفة: "معجمي العربيّ المصوّر، قاموسيّ الملوّن، معجمي المصوّر، قاموس الأطفال المصوّر، قاموس الأطفال، منجد الصّغار، رائد الصّغار، أتعلّم الكلمات، بستان الكلمات"³، يُلاحظ على هذه المعاجم أنّها تورد في عناوينها ألفاظ الصّورة أو الأطفال أو الصّغار، يحدث ذلك أيضاً في المعاجم الفرنسيّة⁴:

¹ - الحصيلّة اللّغويّة (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعنوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 212، أوت 1996م، ص 195.

² - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 43.

³ - وظيفة المعاجم المدرسيّة للتعليم الأساسي، عبد الغني أبو العزم، مجلة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 16، العدد: 16، ديسمبر 2010م، ص 42.

⁴ - ينظر: الملحق: 04، 05، ص 226، 227.

- القاموس الأول للطفل في الغذاء le premier dictionnaire de bébé la nourriture

- قاموسي الصغير في المهن mon petit dictionnaire des métiers

- قاموسي الصغير في المزرعة mon petit dictionnaire des ferme

- قاموسي الصغير في الطبيعة mon petit dictionnaire de la nature

- قاموسي الصغير في الحيوانات mon petit dictionnaire des animaux

- قاموسي الصغير في المنزل mon petit dictionnaire de la maison

- قاموسي الصغير في البحر mon petit dictionnaire de la mer

- قاموسي الصغير في النقل mon petit dictionnaire des transports

ويعدّ المعجم الصغير (556 كلمة) الموجّه لأطفال الرّوضات تجربة معجمية مميزة، استفاد صاحبه (عبد الغني أبو العزم) في إعداد رصيده اللّغوي من خبرته الشّخصية كمعلّم في المدارس الابتدائية، ومن تجربته مع ابنته البالغة من العمر في تلك الفترة ثلاث سنوات، ويقول عنه "إنّ هذا المعجم الذي أنجزناه في ضوء مختلف الأرصدّة اللّغوية المقترحة في العالم العربي، قد راعينا فيه التّناسب، والهدف التّربوي، في أفق ارتباط الطّفل باللّغة العربيّة منذ المرحلة الأولى، كما سعينا إلى وضع أكبر عددٍ من المفردات التي يقع عليها بصره في محيطه، وهو ما بين الثانية وأواخر السّنة السادسة، مهتدين بوعي كاملٍ أننا نرمي إلى توفير أداة لغوية مصوّرة، توفر المتعة والألفة، والاحتكاك لغويا بالأدوات التي تحيط به، ويصطدم بها نظره منذ البداية"¹، استهدف صاحب المصنّف ربط الطّفل بلغته في سنواته الأولى، وساهم في تعريب لسانه وترسيخ لغته قبل أن تكتسحه اللّغات الأجنبيّة.

معاجم المرحلة الابتدائية: من المفروض أن تكون هذه المعاجم مكّملة لمعاجم روض الأطفال والتّحضيرية، وهي في مجملها تمثّل مجموع كلمات الرّصيد اللّغوي لهذه المرحلة مرتّباً ترتيباً معيّناً غالباً ما يكون الألفبائي، مع شرحها داخل سياقها، وإيضاح شروط استعمالها، وإظهار كينيّة نطقها الصّحيح والتّعبير السّليم (تركيباً نحواً وتصريفاً) والبدء في فهم ما هو مكتوب، والتّعرف على العالم الخارجيّ²، وحتىّ يتحقّق ذلك تحتاج معاجم هذه المرحلة إلى استثمار الصّورة والمثال، بالنّظر إلى طبيعة الفئة المستهدفة ونتائج الدّراسات المعجميّة المختصة بهذا الشّأن، ويرى أبو العزم أنّ معاجم هدفها الأبرز

¹ - المعجم المدرسيّ أسسه وتوجّهاته، عبد الغني أبو العزم، ص 253.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 275.

هو تمكن المتعلّم من البحث عن الكلمات في المعجم، والتّمكن من قراءة الشّيء الذي يريد يبحث عنه ويريد معرفته¹، وقد تكون هي مرحلة التّأسيس في اكتساب ثقافة معجمية، ومن المعاجم الخاصّة بتلاميذ المرحلة الابتدائية نذكر: القاموس المدرسي للجيلالي بن الحاج يحيى (1983م)، بلحسن البليش، علي بن هادية، والمجايّ المصوّر لجوزيف إلياس (2000م)، ومنهل اللّغة الصغير لجوزيف إلياس (1997م).

معاجم المرحلتين المتوسطة والثانوية: يكشف واقع التّأليف المعجميّ التربويّ العربيّ عن غياب شبه تام لمعجم مدرسيّ يقرّر بتوجّهه إلى أيّ منهما على حدا، ما عدا استثناءات خاصّة كمعجم المنجد الإحصائيّ الصّادر عن دار المشرق (1969م) والذي يتضح من عنوانه أنّه موجّه "لطلبة الصفوف الإعدادية أو التّكميلية"²، والقاموس الجديد للطلّاب الموجّه لطلاب المرحلة الثانوية (1974م)، وبالمقابل فإنّنا عثرنا على معاجم موجّهة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة معًا على غرار: معجم (معجمي الحي) لسهيل حسيب سماحة (1984م)، معجم الطّلاب ليوسف شكري فرحات (2004م)، قاموس سمير الموسوعيّ لسهيل حسيب سماحة (2005م)، وهناك معاجم تستهدف المرحلتين معًا، نذكر منها: معجم الطّالب لجرّس همام الشوري (1909م)، مجايي الطّلاب الصّادر عن دار المجايي (1995م).

من الطّبيعي أن يكون الرّصيد اللّغوي للمتعلّم في هاتين المرحلتين قد تطوّر، بالنّظر إلى الكمّ الهائل من المفردات الموجود في المقرّرات الدّراسية، وبالتالي فهو على استعداد لاكتساب المزيد من المفردات وما تحمله من معاني ومفاهيم حقيقية ومجازية، وبفضلها يمكنه التّعامل مع الأشكال والتّعبيرات المركّبة؛ ليصل بعدها إلى مرحلة تقديم تعريفاته الخاصّة للأشياء والموجودات المألوفة له، وفهم أنواع مختلفة من التّعريفات³، وترى جوزيت دوبوف (Jossette Rey debove) أنّ الأهمّ في المرحلة المتوسطة هو "إظهار طبيعة وميكانيزمات مفردات اللّغة الفرنسيّة من حروف، أصوات، معاني، اشتراك لفظي، الاشتقاق، الصرف... وأنّ أهميّة المعجم تكمن في تسلّح التلميذ أمام المفردات وتمكّنه

¹ - ينظر: وظيفة المعاجم المدرسيّة للتعليم الأساسي، عبد الغني أبو العزم، ص 47.

² - المعاجم اللّغوية العربيّة (وظائفها، مستوياتها، أثرها في تنمية لغة الناشئة)، أحمد محمد المعتوق، ص 130.

³ - ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 44.

من توقّع المعنى من خلال الشكل¹، ليصير المتعلّم على المدى البعيد قادراً على توقّع المعنى من الجذر والصيغة قبل العودة إلى المعجم، فضلاً عن إثراء رصيده المعرفي الموسوعي.

ومع هذا لا يمكن بأي حالٍ من الأحوال وضع معاجم موجهة إلى مرحلتين تعليميتين مختلفتين؛ لأنّ الفوارق الذهنية والإدراكية للمتعلمين غير متكافئة، كما أنّ الرصيد اللغوي المتداول في المرحلة المتوسطة ليس هو نفسه في مرحلة الثانوية، وعليه فالأنسب في رأينا وضع معجم مدرسيّ حسب المرحلة العمرية والأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية؛ لأنّ المتعلّم يمكن أن يكون في الخامسة عشر وهو يدرس في السنة الأولى متوسط التي يفترض أن يكون فيها في الثانية عشر من عمره.

4- خصائص المعجم المدرسيّ: تشترك المعاجم المدرسية في عددٍ من الخصائص العامة، مستمدة ممّا

وصلت إليه الصناعة المعجمية الحديثة على وجه الخصوص، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

أ/ **التركيز على المتعلّم:** ويتمّ ذلك عن طريق تقريب المعجم إلى المتعلّمين، وحتى يتحلّى المعجم بهذه الصّفة يسعى هؤلاء المعجميون إلى إعدادة على أساس حاجات المتعلّمين في المرحلة التعليمية، وعلى أساس دراسة المشكلات اللغوية التي تعترضهم أثناء الاختبارات، وبالاعتماد على البرامج التربوية والكتب المدرسية المقرّرة، بغرض مراعاة النمو اللغوي لهؤلاء المتعلّمين، وهو الأمر الذي يتطلب الاختيار والتدرّج في عرض مداخل المعجم، كما يعمل بعض المعجميين لتقريبه -المعجم- من المتعلّمين، وخاصة في اللّغات التي تستعمل في بلدان كثيرة، على تكييف هذه المعاجم، على الأقل، من خلال الأمثلة والصّور التي يرون أنّها أقرب إليهم من غيرها، مع الاحتفاظ بالمفردات المشتركة، باعتبارها تمثّل المعيار العام لتلك اللّغة²، وإذا تحقّق هذا الأمر سيكون المعجم أكثر وظيفيّة

ب/ **الانتقائية:** يضمّ هذا النوع من المعاجم ما يحتاجه المتعلّمون من كلمات ومصطلحات علمية ضرورية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ ليس كلّ ما في اللّغة والألفاظ والتراكيب وما تدلّ عليه من المعاني ملائماً للطفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموه، فالانتقاء هنا له ضوابط تتحكّم في حدوده، في ظلّ الكمّ الهائل من المفردات المتداولة (الفصيحة والعامية والمولدة والأعجمية).

ج/ **التبسيط والوضوح:** إنّ التيسير والوضوح قدر الإمكان، من الصّفات المطلوبة في أيّ عمل معجمي مهما كان نوعه، فكيف إذا كان معجماً مدرسياً؟ وهو الأكثر صعوبةً وتعقيداً من المعجم

¹ - voir: Dictionnaire d'apprentissage: que dire aux enfants ? Lexiques, 1^{ere} édition, Jossette Rey debove, France, Hachette, 1989.

² - ينظر: مواصفات المعجم المدرسي، الطاهر ميلة، ص25.

الموجه للكبار من ناحية الإعداد بحكم حساسية الفئة المستهدفة، لهذا ينبغي أن تكون نقطة الانطلاق هي ضرورة مراعاة التبسيط والوضوح كأولوية عند تحرير التعريفات المناسبة للمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم، وفي طريقة ترتيب المعاني المختلفة للمدخل الواحد، وفي اختيار الأمثلة البسيطة القريبة من واقع المتعلمين، بسبب قلة مكتسباتهم اللغوية للتعامل مع الأشكال التعبيرية الغامضة أو المعقدة؛ وهذا كله لاستقطاب الناشئة، وتحقيق أغراضهم التعليمية تماشياً مع قدراتهم الفكرية¹، وإذا حدث العكس فالمنتظر هو نفور المتعلم عن المعجم.

د/ التّحيين المستمر: إنّ إعادة طبع أيّ معجم مدرسي، يقتضي مراجعة المفردات، ودلالاتها، وسياقاتها، وتوليد عبارات وإيجاءات جديدة تكون شواهد على العصر، والتخلص مما أصبح متجاوزاً أو سقط من الاستعمال، فالتحديث ليس مجرد عملية تحميل وتغيير للقشرة الخارجية، وعلى هذا الأساس ينبغي أن "لا يتجاوز الفاصل بين طبعة وأخرى خمس سنوات على أبعد تقدير؛ نظراً للسرعة الهائلة التي أصبحت تتحكم في تطوّر اللغات بعالمنا المعاصر، وسرعة تدفق المستجدات والمكتشفات وتلاحقها وتغيّر المعطيات والمعلومات"²، هذا العمل كان صعب التحقيق في العصور القديمة، وتطلب وقتاً طويلاً، غير أنّ الوسائل التقنية الحديثة وخاصة المعلوماتيات ووسائل تسجيل البيانات المختلفة قد أزالت هذه العوائق، ويُجَبّدُ إسناد العمل إلى ذات الهيئة المكلفة بالإشراف على المنجز من بدايته مع إمكانية الاستعانة بخبراء آخرين.

هـ/ العناية بالإخراج: يسعى معدّو المعاجم المدرسية إلى استثمار كلّ وسائل التهيئة الطباعية، وإعطاء أهمية كبيرة للإخراج والعمل على تكييفه حسب مستوى المتعلمين، ومن هذا أن تُكتب عناوين المادة بحروف مميزة ملوّنة لتسهيل قراءتها ولفت النظر إليها، واختيار الورق الرّفيع من حيث المتانة، واللّون المريح للعين، مع الاستعانة بالرّسوم والصّور الملوّنة التي تعدّ "إضافة معرفيّة"، وهي في حدّ ذاتها سلطة، لما لها من دور مرئي لتعزيز موقع التعريف، وتدعيم شرحه وإيضاحه، وهي أحياناً تتجاوزهما معاً، إذ تضع المعرفة في الضوء، معرفة النّماذج والأشكال، وانتقالها من التجريد إلى التّجسيم، ولا يقف الأمر هنا عند مجرد نقل حقائق الأشياء حيّة ومجسّمة مرئية، بل الرّفع من قيمتها، وإبراز خصائصها، وجعل

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص58.

² - نحو قاموس اللغة العربية حديث ومتجدد، عبد العلي الودغيري، المعجمية العربية قضايا وآفاق، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، (د ط)، 2013م، ج1، ص68.

ما هو مكتوب ينتقل بمضامين قيمة إلى قيم إضافية¹، يتضمن هذا الانتقال بلاغةً جديدةً تضاف إلى بلاغة الكلام، وعليه فإن الإخراج الشكلي للمعجم له دور مهم في شدّ نظر المتعلّم للإقبال عليه، وفي هذا توفير للجهد والوقت.

و/ إدخال المعلومات الموسوعية: إدراج المعلومات الموسوعية في معاجم اللغة العامة فكرة قديمة نسبياً، بدأت في القرن التاسع عشر وفي النصف الأول من القرن العشرين، غير أنّ اللسانيين المحدثين من ذوي التوجّه البنوي رأوا ضرورة استبعادها من المعاجم؛ لأنّها ليست من مكونات اللسان، وهكذا استبعدت أسماء الأعلام والأماكن من المعاجم اللغوية العامة لفترة طويلة، ثمّ ظهر الاهتمام بها من جديد في السنوات الأخيرة لدى مؤلّفي المعاجم المدرسية²، لتشمل مفردات البلدان والأعلام والمواضع وعلامات المرور ومختلف العلامات الضوئية الخاصة بالقطار وأعلام الدول والترتب العسكرية، مع عدم المزج بين متن المعجم وهذا النوع من الأسماء تفادياً لأيّ لبس قد يتشكل عند الناشئة، ولا يعدّ هذا النوع من المعلومات حشواً أو تزييداً، بل على العكس تماماً "كثيراً ما يكون من الضروري إثارة معلومات القارئ عن العالم الخارجي من أجل توضيح المعلومات اللغوية، بل إنّه كثيراً ما يتضمن التفسير اللغوي وصفاً للعالم"³، ونجد ذلك بكثرة في تعريفات ألفاظ النباتات والحيوانات والأدوات.

ز/ واسعة التداول: إذ لا يكاد يخلو منها منزل أو مكتب أو مؤسسة تعليمية⁴، ويصلح في أي مكان وفي كلّ الأوقات؛ أثناء القراءة أو الكتابة، خلال أوقات الدراسة أو في فترات الراحة؛ لأنّ المتعلّم في كلّ هذه الأماكن والأوقات قد يحتاج إلى معرفة معنى كلمة ما أو كيفية نطقها أو كتابتها، كما أنّه قد يكون في حاجة إلى معرفة مرادف كلمة أخرى أو ضدّها، وهل هي مستعملة أم لا.

5- أهمية المعجم المدرسي ووظائفه: يقدّم المعجم المدرسي للمتعلّمين عدّة خدمات مفيدة، أهمّها المساعدة على فهم اللغة وفكّ شفراتها، من خلال الاهتمام بما يتداول في الممارسة التعليمية في كلّ مناحيها الدائمة والمتجدّدة، وتنمية المهارات اللغوية للمتعلّمين⁵، وبهذا يغدو هذا المعجم بمثابة الوسيلة الهامة للتّحكم في اللغة في بعدها المعرفي الذي يؤسّس لكثير من الأبعاد المتخصّصة لاحقاً، خاصة إذا

¹ - مقدّمة معجم الغني الزاهر، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدراسات المعجمية، جمعية الدّراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد: 9 و10، ربيع الأول 1435هـ - جانفي 2014م، ص42.

² - ينظر: مواصفات المعجم المدرسي، الطاهر ميله، ص27.

³ - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص160، 161.

⁴ - ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص52.

⁵ - ينظر: القاموس المدرسي المنشود، هوم لغوية، صالح بلعيد، ص113. ومواصفات المعجم المدرسي، الطاهر ميله، ص21.

علمنا أنّ الدّراسات المعاصرة تؤكّد على "ضرورة التّقليل من دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة والتّركيز على المتعلّم وما يوفّره لنفسه من وسائل تعينه على اكتساب وتعلّم اللّغة بشكل جيّد وفعال، ولعلّ استعمال المعجم يبرز كأحد هذه الوسائل خاصّة إذا كان هذا المعجم مصمّمًا على أسس علميّة وتربويّة تلائم حاجات الدّارسين"¹، فهو من هذا المنظور-أداة بيداغوجيّة فعّالة- مكمل للكتاب المدرسيّ وللعمل التّربويّ عمومًا في المدرسة، لا تقلّ أهميّة عن الوسائل التّعليميّة الأخرى.

عبّر القائمون على أمر التّدريس عن رغبتهم في إيجاد معاجم مدرسيّة تسدّ حاجات المتعلّمين في مراحل التّعليم، وقد نقل لنا لويس معلوف هذه الرّغبة في مقدّمة الطّبعة الأولى من المنجد، بقوله: "إنّ أدباء اللّغة العربيّة وأئمتها العاملين في إعلاء شأنها وإدناء قطوفها ولا سيّما أرباب المدارس منهم، كثيرًا ما قد لهجوا هذه الأزمنة بمسيس من الحاجة إلى معجم مدرسيّ ليس بالملخّل المعوز ولا بالطّويل المملّ المعجز... وكنا ممن انتبه إلى هذا الأمر ورغب أشدّ الرّغبة في تحقيق تلك الأمنية"²، وللوقوف على أهميّة المعجم المدرسيّ ينبغي معرفة الوظائف المتشعّبة التي يضطلع بها، وهي كما يلي:

أ/ **الوظيفة اللّغويّة:** تسعى المعاجم المدرسيّة جاهدةً لأن تكون معينة للمتعلّمين على "شرح المفردات والكلمات، وبيان معانيها اللّغويّة؛ توضيح الوظيفة الصّرفيّة، كشف البنية الصّوتيّة للكلمة، وكيفيّة نطقها، بيان طريقة كتابة الكلمات، تحديد موقع الكلمة تركيبًا عند تحديد معناها ضمن سياق معيّن"³، بالإضافة إلى تعريفهم على الظواهر اللّغويّة الأخرى كاللتّضاد والمشتراك اللفظي والاشتقاق وتصريف الأزمنة، ممّا يسمح بتنمية الإنتاجيّة اللّغويّة لديهم -المتعلّمين- وتطويرها في كلّ مجالات التّعليم؛ التّخزين والاسترجاع ومن ثمّ الاستثمار، وفي هذا تهذيب لخطاباتهم وكتاباتهم، كما أنّها تكشف عن الألفاظ المقترضة (الدّخيلة والمعربة) المتلائمة وقواعد اللّغة، بالإضافة إلى المصطلحات التّقنيّة، والأدوات والآلات الحضارية وأغراضها التي تشقّ طريقها إلى معاجم اللّغة العربيّة.

ب/ **وظيفة التّعبير والإنشاء:** يضع المعجم المدرسيّ المعاصر الكثير من الأمثلة، وفي ذلك توضيح لكيفيّة استعمال الكلمة في مختلف المقامات والسيّاقات الموضّحة والنموذجيّة، وهو ما من شأنه إكساب المتعلّم القدرة على توظيف المفردات في "فنون الإنشاء الوصفي والإنشاء الإبداعي، من

¹ - اتجاهات متعلّمي اللّغة العربيّة غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النشوان، مجلّة جامعة أم القرى، الرياض، السعودية، العدد: 38، 1427هـ-2006م، ص516.

² - المنجد في اللّغة والأعلام، لويس معلوف، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت، لبنان ط1، 1908م، المقدمة.

³ - المعاجم ومكانتها في التخطيط اللّغوي - المعاجم الطّلابيّة نموذجًا-، محمد حاج هني، ص58.

محادثة ومناقشة وعرض الأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والملخصات، وكذا المقالات الأدبية، ولما لا تأليف القصص والمذكرات الشخصية وأيضاً التحليل الأدبي للتصوص الشعرية والنثرية والتعليق عليها¹، وسيكون المتعلم بهذه الصورة من دون شك في الطريق الصحيح نحو النجاح وتقديم الإضافة في مناحي الحياة العلمية والشخصية.

ج/ وظيفة التعلم الذاتي: يصبو معدو المعاجم المدرسية في الوقت الحالي إلى تقديم كل التسهيلات الممكنة التي تنمي وظيفة التعلم الذاتي "enseignement personnel"، فالمتعلم أثناء بحثه عن كلمة ما في المعجم يمارس ويتعلم مهارات وتقنيات تجعله يفهم منهج المعجم وطريقة تناوله للمادة بسرعة، تنمية هذه الاستقلالية في التعلم أصبح ضرورةً عصريةً؛ لكثرة المعارف العلمية والتقنية ولسرعة تطورها، خاصةً عندما يكون المدرس غائباً ولا تكتمل هذه الوظيفة إن لم يعود المتعلم على طرق استعمال المعجم²، ويتم هذا تحت إشراف المعلم الذي "يزود متعلميه بثقافة معجمية؛ لأن إهمال هذا الجانب الحيوي في التربية اللغوية، لا يسبب عدم تمكن الطالب من استخدام المعاجم بشكل فعال فحسب، بل يسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن طبيعة المعجم ووظيفته أيضاً"³، فالمتعلم الباحث عن اكتساب اللغة عندما يتعود على التعامل مع المعجم فإنه يصبح مدمناً على البحث المعجمي، ذلك أن المعجم معلم حي، فلا يكاد يفتحه لبحث فيه عن معنى كلمة حتى يجد نفسه مجروراً إلى فضول معجمي جديد، بالنظر إلى علاقة الارتباط الموجبة بين استعمال المعجم والتحصيل اللغوي، وتزداد هذه العلاقة كلما كان المتعلم متمكناً من استراتيجيات استخدام المعجم.

د/ الوظيفة الثقافية: المعجم المدرسي أداة ثقافية بامتياز، والمتعلم بحاجة إلى "مخزون ثقافي يستمد منه ملامح بنيانه، ومعالم شخصيته، وتقاليده عرافته، ومكونات أصالته، وملامح هويته، حتى يؤسس لنفسه آفاقاً مأمولة، وبها يرفع من نفسه ومجتمعه، في شتى مجالات الحياة"⁴، ويمكن للمعجم المدرسي أن يكون هو الرافد الثقافي الأساسي في تكوين شخصية المتعلم منذ المراحل الأولى من تعليمه، وقد يؤثر في أحكامه سلباً أو إيجاباً في فهمه للكون ولذاته ولغيره، كون اللغة ليست غاية في ذاتها بل

¹ - المرجع نفسه، ص 59.

² - ينظر: مواصفات المعجم المدرسي، الطاهر ميلة، ص 23.

³ - علم اللغة وصناعة المعاجم، علي القاسمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط 2، 1411هـ-1991م، ص 163.

⁴ - لغة الطفل واقع وآفاق، إبراهيم محمود وآخرون، دار الفكر، دمشق، 1997م، ص 13.

الجوانب الثقافية والمعرفية - الحضارية والاقتصادية والتاريخية - هي الأساس فيها، عمومًا يمكننا القول أن توسيع الكفاية اللسانية لدى المتعلمين عملية يكفلها المعجم المدرسي الوظيفي، الذي يعطي للاعتبار الثقافي أهميته وتأثيره ضمن منظومة وظائف متكاملة تعكس الدقة المبذولة في إنجازه.

هـ/ الوظيفة التواصلية: يعدّ المعجم المدرسي بمثابة الأداة الأولى وحلقة الاتصال بين المعارف والمتعلم لتسهيل الاتصال اللساني والمعرفي الفردي والجماعي لدى المتعلمين¹، وبين أهل الاختصاص الواحد ومجموع المتخصصين في مجالات أخرى، كونهم يسعون إلى هدف واحد وأشمل وهو وضع الرصيد اللغوي المناسب في وعاء معجمي تربوي هادف، والقدرة التواصلية التعبيرية تتكوّن لدى المتعلمين في نفس الوقت الذي يكتسبون فيه القدرات اللغوية، إذ بدون الأولى لا يمكن الحديث عن الثانية، وهذه الأخيرة ينبغي التفكير فيها مليا عند بناء معاجم مدرسية يكون الهدف منها المساعدة في تدريس اللغة والثقافة العربية.

6- خطوات صناعة المعجم المدرسي: إعداد معجم لغوي موجّه للمتعلّمين في مراحل التعليم العام ليس بالأمر الهين، فهو يتطلّب عملاً جماعياً مبنياً على دراسات علمية (تربوية ونفسية واجتماعية) سابقة لنوع اللغة التي يتضمّنها، ولكيفية عرضها وفق أساليب تتناسب مع القدرات العقلية والإدراكية للمتعلّمين، وكغيره من المعاجم تقوم صناعة المعجم المدرسي على مرحلتين (الجمع) و(الوضع)؛ بغية إخراجه على أتم صورة وأكمل وجه ونشره لاحقاً، وفي ما يلي توضيح أكثر للأسس النظرية الكفيلة ببناء معجم مدرسي متكامل المحاور:

أ/ الجمع: يعرف الجمع بأنه "تكوين المدونة² المعجمية، أو الرصيد المعجمي الذي يحصل من التدوين"³، وبصورة أبسط هو جمع المادة اللغوية أو المصطلحية، تمهيداً لتأليف المعجم⁴، وعليه فإنّ

¹ - ينظر: الوظيفة المعجمية في معجم الغني، فاطمة الحبابي، مجلّة الدّراسات المعجمية، جمعية الدّراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد: 6، ذو الحجة 1428هـ - جانفي 2007م، ص 306.

² - المدونة: هي مجموعة من النصوص تمثل اللغة في عصر من العصور، أو في مجال من مجالات استعمالها، أو في منطقة جغرافية معينة، أو في مستوى من مستوياتها، والمدونة إما أن تجمع يدوياً وتقرأ ورقياً، وإما أن تخزّن في الحاسوب وتعالج وتقرأ إلكترونياً، تستعمل المدونة من أجل دراسة اللغة وتحليلها ومعرفتها من خلال نماذج منها وردت بصورة طبيعية، وذلك باستخدام القدرة على الملاحظة التي هي أم المعرفة. ينظر: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، 2008م، ص 683.

³ - المعجم العلمي العربي المختص، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م، ص 67.

⁴ - ينظر: مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2003م، ص 102.

مرحلة الجمع تتعلق بمادّة المعجم بالدرجة الأولى، المنتقاة من مصادر معيّنة على ضوءها يتحدّد موقف القاموسي من المستويات اللّغوية التي تنتمي إليها المفردات المجمّعة (الفصيح، المولّد، العامي، الأعجمي).

1/ مصادر الجمع: إنّ المصادر هي مجموعة الكتب المختارة التي يرجع إليها واضع المعجم، ويتّخذها سنداً لوضع معجمه، غايتها ضبط حدود الموضوع الذي يتناوله المعجم زماناً ومكاناً، بالإضافة إلى توثيق المادّة التي يحتويها المعجم، ففي نطاقها تدرس المظان التي يرجع إليها المعجميّ لجمع مادّته المعجمية التي يريد إثباتها في معجمه¹، ويرى أحمد مختار عمر أنّ مادّة المعجم مستمدة من:

- "المصادر الأولية والأساسية، وتشمل جميع المادّة الحية المأخوذة من نصوص واقعية.
- المصادر الثّانوية وتشمل المعاجم السابقة.
- المصادر الرّافدة، وتشمل مجموعة من المراجع اللازمة للتّوثيق وتحديد العبارات المسكوكة والمصطلحات السياقية واستكمال الثغرات"².

وهنا حق لنا التّساؤل عن مصدر المادّة المعجمية في المعجم المدرسيّ؟ وفي هذا الصّدّد يرى عبد الغني أبو العزم "أنّ وضع رصيد لغوي وظيفيّ عمل يحتاج إنجازه إلى استيعاب الإشكالية اللّغوية منذ المهد، وتتبع أطوار النّمو اللّغوي عند أطفال مختلف الشرائح الاجتماعيّة، ومراعاة الوسط القروي ومحيطه اللّغوي في محاولة لوضع رصيد لغوي مشترك يحقق الوحدة اللّغوية، هذا مع ضرورة الإحاطة بثقافة الطّفل، وما يواجهه من ثروة لغوية في شتّى المجالات، من آليات واختراعات وبرامج تلفزيونية وترفيهية وأفلام متحركة على اختلاف أنواعها ومواضيعها"³، لأجل هذا استعان القائمون على التّأليف المعجميّ الحديث في مرحلة جمع المواد بما اصطلّح عليه في اللّسانيات الحديثة "تكوين المدوّنة" (constitution du corpus)، حيث ميّز إبراهيم بن مراد نوعين من المدوّنات⁴:

أ- **المدوّنة النصيّة:** هي مجموعة النصوص التي يجمعها المؤلّف لينطلق منها ويتّخذها مصادر لتكوين النوع الثّاني للمدوّنة، وهذا هو مذهب المعاجم الفرنسيّة والإنجليزيّة باعتمادها على "مدوّنة متينة،

¹ - ينظر: أسس الصياغة المعجمية في كشف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م، ص102.

² - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص77.

³ - المعجم المدرسيّ أسسه وتوجهاته، عبد الغني أبو العزم، ص332.

⁴ - قضايا تكوين المدوّنة في القاموس المدرسيّ، إبراهيم بن مراد، مداخلة أقيمت في الندوة الدّولية التّكوينية حول: المعجم المدرسيّ مادّته وآليات صناعته، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، 10-11/يناير 2009م، (غير منشورة).

نماذج متّزنة عن اللّغة المتحدّث بها، والمكتوبة والحديثة والتي تجمع أصنافاً مختلفة من النّصوص فضلاً عن نصوص صحفية، أدبية... إلخ والموجودة في (The Bank of English و B.N.C) British National Corpus¹، كما تقوم بتحديثٍ دائمٍ لمعاجمها بإدراج ما استجدّ وانتشر من المفردات، ونجد في فرنسا مشروع الذخيرة اللّغوية الفرنسية Trésor de la langue Française، وبعدّ مشروع الذخيرة العربية الذي اقترحه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح هو النّموذج العربي القائم على "ضغط بنك آلي (حاسوبي) من النصوص القديمة والحديثة بالعربية الفصحى، يمثّل الاستعمال الحقيقي للّغة العربيّة قديماً وحديثاً"²، هذا وقد حدّد المعتز بالله السعيد أربعة معايير لاختيار المدوّنة النّصيّة³:

1/ حداثة النّصوص وتمثيلها للّغة العربيّة المعاصرة.

2/ عموم المادّة لتعكس واقع اللّغة العربيّة المستخدمة.

3/ تنوّع المادّة بأن تغطّي عدداً من الميادين المعرفيّة العامّة.

4/ اتّساع حجم مادّة المدوّنة ضماناً لتمثيل المجتمع اللّغوي للعربيّة.

ب- المدوّنة المعجمية: وتمثّل مجموعة الوحدات المعجمية المنتقاة من المدوّنة النّصيّة؛ على غرار (الرّصيد اللّغوي الوظيفي المغاربي الخاصّ بالصفوف الثلاثة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، والرّصيد اللّغوي العربي الخاص بتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي)؛ فقد تمّ الاستعانة بوسيلتين مهمّتين "الاستبانة Questionnaire"، و"نظرية العيّنات الإحصائية Statistical Sampling Theory"، وهناك المشروع السّعودي الذي استند على المعالجة في جمع المدوّنة المعجمية، حيث كُنا قد أشرنا إليه سابقاً في هذا البحث.

¹ - Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus, Serge Verlinde et Thierry Selva, www.kuleuven.be/grelep/pub..14.16 الساعة: 2018/11/15 تمّ التنزيل:

² - المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للّغة العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر، العدد: 1، 2005م، ص19.

³ - ينظر: نحو معجم للّغة العربيّة للناطقين بغيرها، المعتز بالله السعيد، مجلّة التواصل اللّسانيّ (المجلّة الدّوليّة لهندسة اللّغة العربيّة واللّسانيات العامّة)، فاس، المغرب، المجلّد: 18، 2015م، ص8.

سارت المعاجم المدرسية العربية الحديثة في ثلاثة اتجاهات من حيث الإقرار بطبيعة المصادر وعلى هذا الأساس يتحدّد نوع المدوّنة المستعملة في انتقاء المواد المعجمية، وهي على النحو الآتي:

1- اتّخذ الاتجاه الأوّل من المعاجم العربية الأولى المطوّلة مصادر لانتقاء الرّصيد المعجمي، وقد ظلّ أصحاب هذا الاتجاه متمسّكين بالمعاجم التراثية باعتبارها الحصيلة اللّغوية الأصيلة التي لا يجوز تجاوزها، على غرار: قطر المحيط، فاكهة البستان أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، المنجد، وغيرها، هذا يعني أنّ منطلقهم في عملية الجمع كان من المدوّنة المعجمية مباشرة.

2- لم يفصح أصحاب الاتجاه الثاني -التراثي الحداثي- عن المصادر التي أخذوا عنها مادّة معاجمهم، وقد اكتفوا بالإشارة إلى معايير اختيار المادّة المعجمية في المقدمات، وتجلّت هذه المعايير "في حرصهم على ربط لغة الأبناء بلغة الآباء والأجداد، وهدم الحدود الزمانية والمكانية التي أقيمت في طريق تطوّر اللغة ونموها، وإثبات كل ما يدور في عالم الطالب من مفردات وتعابير، كما فُتح الباب أمام ما رأت المعاجم ضرورة إلى إدخاله من الألفاظ المولّدة والمعربة والدّخيلة والمحدثة التي أقرّتها المجامع اللّغوية، وارتضاها الأدباء والكتاب وجرت على ألسنتهم وأقلامهم، وإهمال للمفردات الغريبة والمهجورة التي لم تعد في الاستعمال"¹، على غرار ما قامت به المعاجم التالية: رائد الطّلاب، منجد الطّلاب، معجم الطّلاب، معجمي الحيّ، المعجم العربي الأساسي، وعن هذا الاتجاه قال عبد الرحمن الحاج صالح "أكثر ما أُلّف إلى الآن من هذه المعاجم اعتمدت على المعاجم القديمة مع التفاتٍ يسيرٍ إلى ما أُحدث في أيامنا من الآلات والمفاهيم العلميّة والتّقنيّة وما أُبدع من ذلك وغير ذلك، وكلّ ذلك تمّ على طريقة ذاتيّة في الغالب لا تعتمد على جرد التّصوص المحرّرة أو المنظوقة (الفصيحة)"²، لهذا اقتضى الحال الانتقال إلى الطّريقة الحديثة والأنجع.

3- الاتجاه الثالث من المعاجم المدرسية قائم على الاستعانة بالمدوّنة النّصيّة وترقيتها في مرحلة ثانية إلى مدوّنة معجمية مناسبة لاحتياجات المتعلّمين واستعمالاتهم الآنية من الوحدات المعجمية، يُمثّل هذا الاتجاه التونسيون باعتمادهم على الرّصيد اللّغوي الوظيفيّ المغاربي في صناعة القاموس المدرسي الموجه لتلاميذ الابتدائي، وإدراج جزءٍ منه -قائمة تكميلية- في نهاية القاموس الجديد للطّلاب،

¹ - اختيار المداخل المعجمية في المعاجم الطلابية دراسة معجمية، حسين محمد علي البسومي، مجلّة جامعة المدينة العالمية، العدد: 11، ديسمبر 2015م، ص 547.

² - أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلّة مجمع اللغة العربيّة، دمشق، المجلد 78، ج 3، ص 678.

وهناك الرّصيد اللّغوي العربي الفرنسي الإيطالي (مشروع المركز الوطني للتّعريب بالمغرب) لكن حاليًا يعدّ العمل الذي أنجزته المملكة السعودية هو الأقرب إلى ما يسمّى بالاستعمال الآني للغة المتعلّمين. وقد سعينا إلى البحث في طبيعة المصادر المستعملة في تكوين مادّة المعاجم المدرسيّة العربيّة المشهورة، وعلى ضوئها يمكننا تحديد نوع المدوّنة:

المعجم/القاموس	واضعه	المصادر/المراجع	مدوّنته
قطر المحيط	بطرس البستاني	محيط المحيط، القاموس المحيط، العين، تهذيب اللغة، لسان العرب، الصحاح، المصباح المنير.	معجميّة.
فاكهة البستان	عبد الله البستاني	البستان، تاج العروس، محيط المحيط (ضمنيا مصادره).	معجميّة.
منجد الطلاب	دار المشرق	المنجد (مصادر المنجد)	معجميّة
رائد الطلاب	جبران مسعود	الرائد (مصادر الرائد)	معجميّة
المجاني المصوّر	دار المجاني	//	//
معجم الطلاب	يوسف شكري فرحات	أشار إلى معايير انتقاء المادّة المعجميّة.	//
القاموس الجديد للطلاب	علي بن هادية، الجيلالي بن الحاج يحيى، بلحسن البليش	لسان العرب، تاج العروس، البستان، القاموس المحيط، المنجد، المعجم الوسيط، فقه اللغة، معاجم لجنة تنسيق التّعريب بالرباط، مجموعة من البحوث اللّغوية، ومجلات مجامع اللّغة العربيّة، والعلمية بالقاهرة، ودمشق، وبغداد	معجميّة، نصيّة.
القاموس المدرسي	علي بن هادية وآخرون	القاموس الجديد للطلاب، الرّصيد اللّغوي الوظيفي المغربي.	مدوّنة معجميّة، مدوّنة نصيّة.
المعجم الوجيز	مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة	المعجم الوسيط (ضمنيا مصادره).	معجميّة.
المعجم المدرسيّ	محمد جبر أبو حرب	المعجم الوسيط، المعاجم المتخصّصة، مجموعات المصطلحات العلميّة والفنيّة كما أقرتها المجامع اللّغوية في دمشق والقاهرة وغيرهما، معاجم مكتب التّعريب، المعاجم التي تعالج الأغلاط اللّغوية.	معجميّة.
المعجم العربي	المنظّمة العربيّة	//	//

الأساسي	للتربية والثقافة والعلوم		
معجم الغني	عبد الغني أبو العزم	//	//
معجم الطلاب	محمود إسماعيل صيني وحيـمور حسن يوسف	قائمة للكلمات اللّغة العربيّة الشائعة.	مدوّنة نصيّة، مدوّنة معجميّة.
قاموس الهدى	إبراهيم قلاّتي	//	//
المفضّل	عزة عجان	القرآن الكريم، لسان العرب، متن اللّغة لمحمّد رضا، معجم الإملاء والنحو لإميل بديع يعقوب، المعجم الوسيط لمجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المنجد الإعدادي، كتاب صفات الله عز وجلّ لعلوي بن عبد القادر السّقاف.	مدوّنة نصيّة، مدوّنة معجميّة.
المعتمد	جورجي شاهين عطية	لسان العرب، القاموس المحيط، المعجمات الحديثة والمتخصّصة وكتب المصطلحات العلميّة.	مدوّنة نصيّة، مدوّنة معجميّة.

الجدول 03 - مصادر المادّة اللّغوية في المعاجم المدرسيّة -

تعقب مرحلة اختيار المصادر مرحلة أخرى تبدأ "أولاً بتعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتفرّع إليها المنهاج اللّغوي، وثانياً بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعيار الاستخدام الأوسع في القطاع الذي يهّم الطالب أكثر، وثالثاً بإخضاع كل مفردة لمعايير الانتقاء؛ كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيع لكثرة المستعملين، والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع"¹، وهو الأمر الذي أدركه الباحثون الغربيون، حيث اهتموا "منذ القرن الثامن عشر الميلادي، إلى ضرورة حصر قوائم الألفاظ والتّعايير الأساسية التي ينبغي تلقينها للمتعلّمين حسب المراحل المختلفة من تعليمهم، والعمل على انتقائها وفق الأهداف التّربوية المرسومة، وفي ضوء التّطوّر الذي عرفه علم اللّغة التّطبيقي وعلم الإحصاء المعجمي ومناهج تعليم اللّغات، ومن بطون القواميس

¹ - اللّسانيات التّسببية وتعليم اللّغة العربيّة، محمد الأوراعي، الدّار العربيّة للعلوم بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان، الزّباط، ط1، 2010م، ص109.

وغير ذلك مما هو متداول في الكتب والمجالات والصحف واللغة المحكية"¹، وجعل هذه القوائم بعد ذلك رهن إشارة المربين ومؤلفي الكتب المدرسية ونظرائهم من القاموسيين.

2/ المستويات اللغوية (niveaux de langue): يُقصد بالمستوى اللغوي الاستعمال الذي يناسب المقام، ويقدر عليه المتكلم، فلكل مستوى مفرداته، وتراكيبه، وعليه من الضروري أن يحدد المعجمي مستوى اللفظ، ودرجته في الاستعمال ضمن إطار معين يصف التنوع اللغوي، ويحدد مستواه²، ولا يخرج المعجم عن هذه المستويات اللغوية المحددة زماناً ومكاناً، وحسب رسالة المعجم وطبيعة المتلقين، وبحسبها تصغر المدونة في المعجم أو تكبر، تنقسم المستويات اللغوية إلى صنفين: **أولهما:** بحسب درجة المفردة من العموم أو الخصوص، فهي إما أن تكون لفظاً لغوياً عاماً، وإما أن تكون مصطلحاً تفنياً أو فنياً.

ثانيهما: يكون بحسب درجة المفردة من الفصاحة، وهذا الصنف أنواع منقسمة إلى ضروب:

- **الفصيح:** ونجد فيه النادر والوحشي الغريب والأدبي المستعمل، والإسلامي المحدث، والمادة اللغوية الفصيحة هي الواردة من عصور الفصاحة وأمكنتها؛ أما العصور فتبدأ من عصر ما قبل الإسلام مائة وخمسون (150) سنة، وتمتد حتى منتصف القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) بالنسبة للحوضر، وحتى القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) بالنسبة للبوادي، أما مواطن الفصاحة فهي القبائل العربية، نذكر منها: قريش، تميم، أسد، هذيل... وغيرها.

- **المولّد:** وهو المحدث في الفصحى بعد عصر الاحتجاج، وقد ميّز عباس الصوري نوعان من الألفاظ المولّدة (néologismes): (1) ألفاظ تولّدت بفعل الحضارة الإسلامية بعد عصر التدوين والرواية مثل: أسماء الأباير، والرياحين، والفواكه، والطيور، وبعض الألبسة، وأثاث البيت، ومظاهر الزينة، والعمران... إلخ، وهذه أصبحت في صميم العربية، ومعاجم المتأخرين حافلة بها كالقاموس والتاج واللسان، (2) ألفاظ استعملها المحدثون في العصر الحديث وشاعت في لغة الحياة

¹ دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، عبد العلي الودغيري، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 1422هـ-2001م، ص237-238.

² ينظر: التطورات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة الحديثة، صافية زفكي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، (دط)، 2007م، ص131.

العامة ومنها: المجتمع، والجامعة...ورقي المستخدم (رفعه درجة)، والركن (جانب من برنامج)...وغيرها¹.

● **العامي (اللهجات):** ينقسم إلى شعبي ودارج، ومبتذل وجهوي، إطاره الزماني كل ما ولده العامة من ألفاظ بعد عصر الاحتجاج، سواءً بالوضع أو بتحريف الفصح، أما إطاره المكاني فهو موجود في كامل التراب العربي المترامي الأطراف، وهو الأكثر شيوعاً على ألسنة المتكلمين باختلاف أعمارهم وثقافتهم، ويؤكد ذلك ما قاله نور الدين بلبل "إنّ المشتغلين بالدراسات اللغوية يؤكدون أن اللهجات العامية حافظت على ثروة هائلة من الألفاظ الفصيحة المهملة عند الكتاب والأدباء والمصطلحات العربية الصحيحة التي استنتجت أيام ازدهار المدينة"²، لهذا ينبغي تخصيص معاجم لها أو إدراجها في المعاجم العامة.

● **الأعجمي المقترض:** وهو عند المختصين قسمان؛ (أ) **المعرب:** يُقصد به عند علماء اللغة القدماء "ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعية لمعان في غير لغتها وذكر الجواليقي في المعرب مثله وقال: فهي أعجمية باعتبار الأصل، عربية باعتبار الحال"³، كما عرّفه صاحب المعجم الأدبي بأنه "ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعية لمعان في غير لغتهم، بعد كتابتها بالحروف العربية وإخضاعها لتعديل طفيف في لفظ حروفها وإخراجها على الأوزان العربية المألوفة، بحيث تصبح مع تقادم الزمن سائغة حلوة الجرس كأنّها أصيلة"⁴، فاللغة العربية كبقية اللغات الحية تؤثر وتتأثر وهي لا تفسد بالمعرب، ودليل ذلك هو الكم الهائل من المفردات المعربة المتداولة على ألسنة العرب بمختلف فئاتهم وأعمارهم، نذكر منها على سبيل التمثيل: (الصابون من savone اللاتينية) و(الطقس من teqso اليونانية الأصل) و(الطباشير من تباشير الفارسية).

(ب) **الدّخيل:** يُقصد به "ما لا يُدمج في نظام اللغة فيبقى محافظاً على مظاهر عجمته الصّرفية وتبقى بنيته غير مقيّسة أو منمّطة بحسب نمط صيغيّ معلوم... وعدم الإدماج يحصل إمّا عن التّغيير

¹ - في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، عباس الصوري، ص18.

² - المفردات العامية العربية الفصيحة في المعاجم المدرسية معجم مرشد الطلاب أنموذجاً، حسين بن زروق، مجلّة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد:5، العدد:12، ديسمبر 2017م، ص37. نقلاً عن: الارتقاء باللغة العربية في وسائل الإعلام، بلبل نور الدين، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1، رجب 1422هـ-أكتوبر 2001م، ص104.

³ - المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تح: علي محمد البجاوي، محمد أحمد جاد المولى، وآخرون، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، دط، 1986م، ج1، ص268، 269.

⁴ - المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984م، ص73.

غير الكافي للإدماج، وإقما عن عدم التّغيير البتّة"¹، فالدّخيل نوع من الاستعارة اللّغوية يتمّ خلالها إدخال اللّفظ الأجنبي إلى اللّغة العربيّة دون أيّ تغيير ما عدا رسم حروفه الأجنبيّة بحروف عربيّة مقابلها لها والأمثلة كثيرة للألفاظ الدّخيلة في العربيّة؛ (الآزوت من Azote الفرنسية) و(البورصة من Borsa الإيطالية) و(الهيدروجين من hydrogene فرنسية/ hydrogen إنجليزية).

اللّغة العربيّة لا تفسد باللّفظ الأعجميّ في الغالب، بل حياتها في هضم المعرّب والدّخيل؛ "لأنّ مقدرة اللّغة على تمثّل الكلام الأجنبي تعدّ مزية وخصيصة لها إذا هي صاغته على أوزانها وصبته في قوالها ونفخت فيه من روحها"²، لكن لا بد هنا من التّأكيد على ضرورة تضيق هذا الباب من أبواب التّوسّع؛ لأنّه لا يخدم العربيّة بل يضرّها بتفشّي التّركيبات الأجنبيّة، إذ يسود اللّفظ الأعجمي ويشيع استعماله، ويطغى على مقابله العربي، فيتوارى استعمال اللّفظ العربي ويندر، وقد يهمل تمامًا³ كإدراج بعض من أصحاب المعاجم لمفردات أعجمية بدل العربيّة؛ "الباسبورط بدل جواز السفر" و"البريفه بدل الشهادة الابتدائية العليا" و"الكمبيوتر بدل الحاسوب" و"ترمومتر بدل ميزان الحرارة".

تصنيفات المادّة المعجميّة إلى الفصيح والمولّد والعاميّ والأجنبيّ والجمعي، هي في الحقيقة تمّ واضعي المعاجم، ولا تمّ المستعمل، هذا الأخير يهتمّ مفهوم وظيفي آخر تأخذ به المعاجم الغربيّة (الفرنسية والإنجليزية) "السجلات اللّغوية **Les registres de langue**"، ويقصد بها في اللّسانيات الغربيّة: "الاستعمال الانتقائي ولكن المنسجم وعدد من الإجراءات اللّغوية بهدف جعل العبارة مناسبة للمستعمل، وبعض الاختيارات المعجميّة والتّركيبيّة التي يجريها المتكلّم والتي تتمتع بقدر من الحرية بالنسبة إلى المعيار اللّساني تسمح بتطويع التّواصل لسياق تلقّظي مخصوص"⁴، ويجري التّمييز في اللّغة الفرنسيّة مثلاً بين ثلاثة سجلات لغوية: السّجل الرّسمي، السّجل العام أو المتداول، السّجل العائلي، حيث يُنظر إلى هذه المسألة من وجهة نظر اجتماعية، فيحدّد مستوى اللّفظ اعتماداً على معايير اجتماعية مرتبطة بالخطاب كتحديد ما هو بذيء نابٍ يחדش الحياء، فلا يُتلقّظ به أمام

¹ - مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ص162.

² - آليات التعريب وصناعة المصطلحات الجديدة، كمال أحمد غنيم، إصدارات مجمع اللّغة العربيّة الفلسطيني المدرسي، غزة، 1435هـ-2014م، ص17.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص17.

⁴ - المقاربات اللّسانية وأثرها في تمثيل مقدّمة القاموس لمعجم اللّغة، مجلّة الدراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد: 11، ربيع الأول 1436هـ-جانفي 2015م، ص264.

الجمهور، وما هو متأقّق مهذبٌ راقٍ يُلجأ في المناسبات الاحتفالية التي تقتضي التفنّن في القول، وما هو عامّي يكون في العلاقات الحميمة، وما هو سوقّي مبتذل... إلخ¹.

حاولنا استقراء بعض من مقدّمات بعض المعاجم المدرسية العربية المنجزة؛ لمعرفة كيفية تعاطيها (الخطاب المعجمي) مع مسألة المستويات اللغوية باعتبارها أحد أركان عملية الجمع، ونحن في هذا الاستقراء لا نقدّم أحكاماً نهائية قطعية؛ لأننا نعلم أنّ المتون فيها تختلف كثيراً عمّا ذُكر في المقدّمات، والتي جاء فيها:

المعجم	ذكر المستويات اللغوية	العبارة في المقدّمة
المعجم الكافي	لم تذكر أي مستوى لغوي ولا وجود لرموز اصطلاحية لها.	"يغني رصيدهم اللغويّ بكلّ ما هو جديد ومفيد".
قاموس سمير الموسوعي	اكتفى صاحب القاموس بذكر المستوى الأعجمي وبالذات المعرب.	"نأمل أن يُغني الطلّاب بما يحتاجون إليه من مفردات اللغة الحديثة، العربية منها والمعربة". "إن كانت الكلمة غير عربية ذُكر أصلها الأعجمي بين هلالين (فارسية، فرنسية...)"
المعتمد	لم تذكر بشكل مباشر ولم تخصّص لها رموز، واكتفى بذكر عبارة لها علاقة بالرصيد اللغوي.	"أضفت مصطلحات جديدة سها عنها المؤلّف أو أغفلها"، وأضاف "حافلٌ بمصطلحات العلم والأدب والحضارة".
معجم الطلاب	تلميح بسيط إلى المحدث فقط.	"إثبات المعاني المستحدثة للألفاظ والمصطلحات الحديثة".
منجد الطلاب	لا توجد أي إشارة إلى المستويات اللغوية، ولم يخصّص لها وسم ضمن الرموز الاصطلاحية الموجودة في المقدّمة.	//
مجاني الطلاب	لم تذكر بشكل مباشر ولم	"يتضمّن إلى ذلك المصطلحات الحديثة"

¹ - ينظر: الحداثة في مقدّمات المعاجم العربية الحديثة، حسن حمزة، مجلّة الدراسات المعجمية، جمعية الدّراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد: 11، ربيع الأول 1436هـ - جانفي 2015م، ص 164.

المتداولة والمفردات الشائعة التي رفعها التداول إلى مصاف الفصحى...، كذلك تعمدا إسقاط الكلمات الوحشية وغير المأنوسة التي لا يقع عليها الطالب في قراءته".	تخصّص لها رموز، واكتفى بذكر عبارات لها علاقة بالرصيد اللغوي.	
//	لا توجد أي إشارة لها.	المجاني المصوّر
"وقد ضمّنا هذا القاموس آلاف المصطلحات الجديدة".	اكتفى المتقن بإدراج لفظ الجديدة فقط.	المتقن القاموس العربي المصور
		القاموس الجديد للطلاب
"يجمع بين دفتيه الكلمات التي وردت في نصوص الأدب الرفيع، والألفاظ الشائعة، والمولدة، والمحدثة والمعربة...".	هناك إشارة واضحة إلى المستويات اللغوية.	القاموس المدرسي
//	لم يول هذه المسألة أي اهتمام.	قاموس الهدى

الجدول 04 - حضور المستوى اللغوي في مقدّمات المعاجم المدرسية -

من خلال الجدول يتّضح جلياً لنا أنّ أصحاب هذه المعاجم المدرسية لم تولّ مسألة المستويات اللغوية أهمية بالغة، على غرار قاموس الهدى والمجاني المصوّر الذين لم ينبّهوا إليها في المقدّمة، لكنّ المتصفح لمثته يجد أمام مجموعة من المداخل وسمّاً لفظياً هو كلمة (محدثة)، واكتفى بعضهم (المعجم الكافي ومعجم الطلاب والمعتمد) بعبارات إنشائية تكرّرت فيها ألفاظ: الجديدة والحديثة، وشدّ عن هذا القاموس المدرسي الذي أشار إلى المولّد والمحدث والمعرّب، أمّا قاموس سمير الموسوعي فقد ذكر صاحبه في المقدّمة الأعجميّ المعرّب لفظاً ووسماً وغفل عن الأعجمي الدّخيل، وكما أشرنا سابقاً المستويات اللغوية تشمل الفصيح والعاميّ إلى الجانب المولّد والأعجميّ المقترض، فما محلّ العامية ضمن الرّصيد اللغوي باعتبارها جزءاً لا يتجزّأ من المعجم اللّساني للمتعلّم؟ وكيف للمتعلّم أن يؤمّن كفايته اللغوية من المفردات الفصيحة إذا لم يساعده المعجم المدرسي على ذلك؟ ولما كان الهدف من الدّراسة بناء معجم مدرسيّ عربيّ فعّال؛ وجب أن نقف على مادّة معجميّة تعكس واقع اللّغة العربية المستخدمة فعليّاً على ألسنة المتعلّمين الناطقين بها.

ب/ الوضع: يوافق هذا المصطلح في اللّسانيات الحديثة "المعالجة القاموسية" (traitement dictionnaire)؛ أي منهج معالجة المفردات المجمّعة معالجة قاموسية، يقوم الوضع على

ركنين؛ الترتيب والتعريف وعلى أساسهما تتحدد هوية المعجم الحقيقية، والتوفيق بينهما يعول عليه في وضع المعجم المدرسي الوظيفي.

1/ الترتيب: هو المنهج الذي يتبعه المؤلف في ترتيب مداخل معجمه وعرضها لتقديمها للمستعمل؛ بغية العثور بسهولة على المعلومة المطلوبة، وهو يعكس بالدرجة الأولى نظرة المعجمي إلى ألفاظ اللغة موضوع الوصف، والهدف الذي يرمي إليه من وراء تصنيف معجمه¹، فترتيب المداخل في هذا المفهوم حبل يمسك المعجمي بطرفه الأول والقارئ بطرفه الثاني، هذا وقد اعتمد أصحاب المعاجم المدرسية العربية طريقتين مختلفتين في ترتيب المادة المعجمية، الأولى بحسب المواضيع (الحقول الدلالية)، والثانية فهي بحسب الألفاظ وبالضبط حسب أوائل الكلمات؛ فيكون إما وفق المنهج الجذري الألفبائي أو الألفبائي النطقي (المكتوب).

أ/ الترتيب الموضوعاتي: أو بحسب الحقول الدلالية، وتسمى المعاجم التي يُطبّق فيها هذا الصنف في اللسانيات القاموسية الفرنسية "قواميس تماثلية" (dictionnaires analogiques)، لا يسمح هذا المنهج للوحدات المعجمية (المداخل) بأن تستقل بذاتها، بل تُعدّ مداخل فرعية تابعة لمدخل رئيسي كبير هو الموضوع الذي تندرج تحته؛ أي أنّ علاقتها بالمدخل الرئيسي -أي بالموضوع- علاقة تضمين (relation hypo – hyperonymique) لأنها مندرجة تحته اندراج المتضمن (hyponyme) تحت المتضمن (hyperonyme)، وعلاقة التضمن علاقة دلالية (relation hypo – hyperonymique) خالصة في الدرس اللساني الحديث²، يناسب هذا المنهج الترتيب متعلمي مرحلتي ما قبل التمدرس والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وهو فعلاً ما قام به عبد الغني أبو العزم في مصنفه "المعجم الصغير"³ (متعدد اللغات) الموجه إلى أطفال الروضة (2-6) سنوات؛ رتب محتوى المعجم حسب الموضوعات (الترتيب الأساس)، المحصورة في ستة عشر "16" موضوعاً: الإنسان، أعضاء جسم الإنسان، ملابس الطفل ولعبه الأولى، ملابس تقليدية

¹ - ينظر: ترتيب المداخل وتعريفها في معجم الغني الزاهر، أمينة أدرور، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي التقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 19 العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص 120.

² - ينظر: المقاربة الاشتقاقية في معالجة المداخل القاموسية وأثرها في بنية النصّ القاموسي، إبراهيم بن مراد، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 19 العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص 35.

³ - المعجم الصغير، عبد الغني أبو العزم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1993م. ينظر: الملحق رقم: 06، ص 228.

أساسية، أدوات مدرسية، أدوات التّزحلق، بنايات وأدوات التّأثيث المنزلي، مختلف أنواع الأطعمة، آلات إلكترونية، أدوات الصناعة الاحتياطية بالبيت، خضر وفواكه، طبيعة وأزهار ونباتات وأشجار، آلات موسيقية، أنواع الحيوانات من حشرات وطيور وزواحف وضوار وأسماك وحيوانات برية وبحرية، وسائل المواصلات، آلات الفلاحة والبناء، وداخل كلّ موضوع تُرتّب المداخل ترتيباً ألفبائياً وفق المكتوب (الترتيب الفرعي)، وقد اخترنا المواضيع التي كانت فيها المداخل فعلاً منتمية إليها؛ لأننا وجدنا حقولاً فيها بعض الاضطراب في طبيعة الرّصيد اللّغوي المدرج ضمنها¹، ولتّضح الصّورة أكثر نعرض في ما يلي منهجية التّرتيب الدّخلي في المعجم الصغير:

- **أعضاء جسم الإنسان:** أذن، أسنان، أصبع، أنف، بطن، رأس، رجل، رُكبة، شعر، ضفيرة، عين، فم، قلب، حية، لسان، يد.
- **خضر:** باذنجانة، بصلة، بطاطة، ثوم، جزرة، جلبانة، حَرْشَقَة، خيارة، طِمْطِمَة، فُجْلة، فُطْرة، فُلْفُلَة، فُولة، قُنْبِيْطَة، كُرْاثَة، كُرْنبَة، لِفْته، لُوبِياء، لَيْمونة.
- **فواكه:** إجاصة، أناس، بُرْتُقالَة، بُرْفُوقَة، بَطِيخَة، بُنْدُقَة، ثُفّاحَة، ثَمْرَة، ثُوتَة، ثُوتَة الأرض، تينة، جُوزَة، حَبُّ المَلُوك (كُرز)، حَوْخَة، دُلاعَة، عِنَب، رُمّانة، كَسْتَناءَة، لُوزَة، مِشمِشَة، مَوْزَة.
- **آلات الفلاحة والبناء:** جَارُوف آليّ، جَرّار، جَرّافَة، حَصّادة، رافعة، مِجْرَفَة، مِجَرّ، مِجْراث، مِمشاط، مَنجَل، مَنقَلَة، وَتَد.

تتبّى العديد من المعاجم الأجنبيّة هذا النّمت التّرتيبي، لبساطته وسهولته على المستعمل، وتنوّع المواضيع تحته بشكل كبير ودقيق؛ ينتج عن هذا التنوّع تغطية أكبر قدر ممكن من الرّصيد اللّغوي الوظيفيّ في واقع المتعلّم، لكنّ ملمح الصّعوبة في هذا التّرتيب هو احتمالية عدم معرفة المتعلّم بالموضوع الذي تنتمي إليه المفردة المراد الوصول إلى دلالتها أو مجالها الدّلالي، وفي محاولة له لبلوغ هذه الأهداف وضع آيت يحيي يحياتن معجم الآفاق المدرسي المرتّب حسب المواضيع، وبعد دراسة قامت

¹ - من بين الهنات المسجّلة على المعجم هو وضعه مدخلين (لحم) و(مقانيق) في مجال الطّبيعة والأزهار والنباتات والأشجار، وأدرج مجموعة من المداخل المنتمية إلى مجال أدوات النّظافة، بالرّغم من أنّ هذا الأخير لم يخصّص له عنوان رئيسي مع باقي المجالات في المقدّمة، وكم كان مناسباً لو وُضعت صفحة خاصّة بعنوان الموضوع الأساس، ثمّ تليها الصّفحات التي تحمل المداخل المرتبة ترتيباً ألفبائياً حتّى تكون الصّورة واضحة للطفّل الصّغير؛ لأنّه سيشعر بالارتباك إذا ما تداخلت عليه المفردات الموجودة في المجال الخطأ، خصوصاً وأنّه معجم يقدّم اللفظ والصّورة فقط دون التعريف.

الباحثة الجوهر مودر على هذا المعجم على مستوى أسس الجمع وآليات الوضع، توصّلت إلى جملة من النتائج، يهّمنا في هذا المقام الحديث عن ما خلصت إليه في ما يتعلّق بمنهج التّرتيب:¹

- عدم مراعاة توالي الحروف في ترتيب مداخل باب النبات، إذ قدّم مداخل حرف (التاء) على مداخل حرفي (الألف والباء)، وهناك أخطاء أخرى في ترتيب المداخل بالنظر إلى الحرف الثاني والثالث فمثلاً تم تقديم كلمة (البرقوق) على (البرتقال)، وورود (الفاصولية) بعد (الفسيلة)، ومجيء كلمة (الموز) بين (المشمش) و(المصطكى).

- خلل واضح في عدم الالتزام بالتّرتيب المنصوص عليه خاصّة بالنسبة للملحق الذي يضم 233 مائة وثلاث وثلاثين مفردة منها ما لها علاقة بالأبواب الأخرى للمعجم ومنها ما يجمعها موضوع معيّن ممّا أدّى إلى هدم وحدة الحقل المفهومي الذي يعدّ سمة من سمات التّرتيب الموضوعي.

وتلافياً لأي صعوبات في هذا المنهج التّرتيبي نقترح أن تكون المنهجية على النحو الآتي:

1- تصنيف المواضيع إلى حقول دلالية وأخرى فرعية، مثلاً باب الحيوانات، يقسّم إلى محاور كأن يكون حسب الوسط الطبيعي الذي تعيش فيه، ويقسّم كلّ محور إلى محاور فرعية: حسب التكاثر، أو الشّكل، أو كيفية تنقلها... وهكذا، ونفس الشيء مع أبواب أخرى كالألعاب، والأدوات، أيّا كانت المرحلة التّعليميّة المستهدفة.

2- اعتماد التّرتيب الأببائي وفق المكتوب ترتيباً داخلياً، مع مراعاة الحرف الثاني فالثالث.

3- وضع مسرد في نهاية المعجم لكامل المفردات الموجودة في المتن، مع إلحاقها بالحقل الرئيسي والفرعي الذي تنتمي إليه؛ لتسهيل عملية البحث على المتعلّم.

ب/ التّرتيب بحسب الألفاظ: بنت معاجم الألفاظ قواعدها على علم الأصوات اللّغويّة، ورّبت المعجم حسب الحروف²، من بينها مدرسة البرمكي (ت433هـ) القائمة على ترتيب موادّ المعجم

¹ - هل يصلح المعجم المدرسي المرتّب حسب الموضوعات معجماً للتّأشئة دراسة لـ (الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي)، الجوهر مودر، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 14، العدد: 2، أكتوبر 2012م، ص 167، 168.

² - هناك من يرى أن المدارس هي خمسة من بينهم عبد القادر عبد الجليل، المدارس الأربع منسوبة إلى أصحابها، وهي: (1) مدرسة الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) من خلال معجمه "العين"، ترتّب المداخل بحسب المخارج الصوتيّة، وتقسيم المعجم إلى كتب، وتفرّيع هذه الكتب إلى أبواب بحسب الأبنية وقلب الكلمة إلى مختلف الصيغ التي تأتي منها. (2) مدرسة أبي عبيد القاسم بن سلام (ت224هـ) تجلّت في كتابه "الغريب المصنّف"، تقوم على الموضوعات والمعاني، عبر عقد أبواب وفصول للمسمّيّات التي تتشابه في المعنى وتتقارب. (3) مدرسة إسماعيل بن حماد الجوهري (ت395هـ) ربّب الجوهري معجمه "تاج اللّغة وصحاح العربيّة" وفق الحرف الأخير من الكلمة مع الأخذ بالتّرتيب الهجائي. (4) مدرسة البرمكي (ت433هـ) صاحب معجم

على حروف الهجاء¹، ابتداءً بالهمزة وصولاً إلى الياء، وقد دلت التجربة على حدّ قول ابن حويلي ميدني أنّ "الترتيب الألفبائي - الهجائي هو الأصلح والأنسب للمتعلمين"²، الذي يُفترض أن يكون قد حفظه أبناء اللغة عن ظهر قلب، وقد استقرّ المعجم المدرسي العربي على هذه المدرسة، لكنّه توزّع بين نموذجين:

1/ الترتيب الألفبائي حسب أوائل الأصول: يقوم هذا المنهج في الوضع على النظام الألفبائي حسب الجذور، إذ ترتّب المفردات فيه باعتبار أوائل الحروف الأصول فتوائها فتوائها مجردة من الزوائد، أهميته تكمن في كونه "بيّن بشكل صريح مدى تجانس المعطيات اللغوية داخل الجذر الواحد وتحت المادة الواحدة وذلك بالنظر إلى طرائق الاشتقاق اللفظي والتراكيب المستعملة"³، تحت ما يسمّى بالتّرابط العضوي، وتفرض هذه العلاقة تصنيف ألفاظ اللغة في أسر اعتماداً على مبادئ التصريف، ومن ميزاته الإيجابية أيضاً هو أنّ لا عدد الحروف العربية، ولا ترتيبها، ولا صور الهمزة المختلفة، ولا الفرق بين (أ) وحرف المدّ واللين (آ) (إ)، ولا الفرق بين الحركة والحرف، ولا غير هذا ممّا يؤثّر في ترتيب الجذور لسبب بسيط هو أنّ هذه الجذور لا تأخذ في اعتبارها إلاّ الحروف الصوامت، وليس في هذه الحروف الصوامت أدنى خلاف في مسألة الترتيب⁴، أمّا ماخذ هذا الترتيب فتتمثّل في صعوبة الاهتمام إلى المدخل المطلوب خاصّة مع المستعملين الذين لا يستطيعون استخلاص الجذر من

"المنتهى" رتّب فيه المواد وفق الحروف الهجائية، مبتدئة بالهمزة منتهية بالياء مع مراعاة الحرف الثاني فالثالث فالرابع، بالرغم من أنّ أول من اتّبع النظام الترتيبي الألفبائي باعتبار الأصول هو أبو عمر الشيباني (ت213هـ) في معجمه الجيم، لكن سجّلت عليه بعض المآخذ في التصنيف وعدم مراعاته للحرف الثاني والثالث في الترتيب. ينظر: مقدمة الصحاح، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1984م، ص95، 99، 101، 104.

¹ - يعود الترتيب الهجائي (الألفبائي) إلى القرن الهجري الأول (السابع الميلادي)، الذي ابتكره نصر بن عاصم الليثي (89هـ/707م)؛ إذ رتّب الحروف على هذا النحو، (وهو الترتيب المشهور: أ، ب، ت، ث، م، ن، هـ، و، ي)، وهناك الترتيب الصوتي الذي يعود إلى القرن الهجري الثاني (الثامن الميلادي)، مبتكره هو الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ/792م)؛ إذ رتّب الحروف على النحو الآتي: ع، ح، هـ، خ، غ، ق، ك، ج، ش، ض، ص، س، ز، ط، د، ت، ظ، ذ، ث، ر، ل، ن، ف، ب، م، و، ا، ي.

² - المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللسانيّ والنظريّات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، ص156.

³ - عن بعض الأسس المنهجية في إعداد المعاجم المتخصصة، ليلي المسعودي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 41، 1996م، ص94، 95.

⁴ - للاطلاع على تفصيل هذه القضايا المتعلقة بالترتيب الألفبائي الاشتقاقي والألفبائي النطقي، ينظر: البنية المركّبة في مداخل المعجم العربي، حسن حمزة، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 19، العدد: 20، ديسمبر 2014م.

الكلمة المبحوث عن معناها في المعجم، وبخاصة بالنسبة لمتعلمي المراحل التي تسبق الجامعة، إذ على الباحث عن معنى الكلمة، أو طريقة كتابتها، أو نطقها أن يكون متقناً للمهارات التالية:

1- تجريد الكلمة من حروف الزوائد.

2- إرجاع الحروف اللينة إلى أصلها.

3- إعادة الحروف المحذوفة.

فكيف له أن يجد كلمات مثل: "نساء" الموجودة في مادة "مرؤ"، "منطاد" الموجودة في مادة "طود"، و"ثقثات" الموجودة في مادة "وثق... إلخ"، وهناك كثير من الكلمات المعربة لا جذر لها مثل: (سنتمر) و(منجنيق) و(رادار)... إلخ، وتوجد كلمات عربية لا يقطع حتى المعجميون في جذرها الحقيقي، فكلمة (ميناء) مثلاً يدرجها المعجم الوسيط تحت الجذر (م ن أ)، ويرجعها معجم هانزفيلر تحت الجذر (م أ ن)، ويضعها المعجم العربي الأساسي تحت الجذر (و ن ي)¹، ومما لا شك فيه أنّ المعجمي الذي يقرّر تبني هذا المنهج، ستستوقفه صعوبة تصنيف الكلمات داخل الجذر الذي تنتمي إليه، كما في مادة (ن ص ر) ومشتقاتها: ناصِر، ناصِر، نَصِير، نَصْر، مَنْصُور، وغيرها من المواد، فهب أنّك عرفت أنّ "الصيام" داخله في جذر (صوم)، فأين تُصنّف هذه الكلمة في داخل الجذر مع نظيراتها من الأسرة اللفظية: صَام، صَائِم، صَوْم، صَوَام...؟

وفي حال قرّر صاحب المعجم الاعتماد على الجذر في الترتيب على أساس أنّه يمثل للعلاقة الاشتقاقية بين الكلمات، آنذاك ينبغي إيجاد طرق لترتيب المواد التي يقدر صاحب المعجم أنّ المتعلم لا يمكنه الوصول إليها بسهولة، ومن هذه الطرق أن يُفرد مدخلاً للكلمة العسيرة، ثم توضع إحالة تبين جذره، ويمكن توظيف "الكلمات الرأسية" أو ما يقابل (mots repères)، وهي التي تكون موضوعة في أعلى الصفحة للإشارة إلى الكلمة الأولى والأخيرة المعروفة في صفحة مزدوجة، فيمكن في أعلى الصفحة أن توضع الكلمات الصعبة²، وقد اعتمد على هذا المنهج الترتيبي في المعاجم المدرسية منذ القرن التاسع عشر مع أول معجم مدرسي واضح التوجّه والمعالج "قطر المحيط" (1870م) لبطرس

¹ ينظر: الخصائص المميزة الرئيسة للمعجمية العربية، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 47، 1999م، ص8. والمعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2003م، ص31.

² ينظر: كفاية المعجم التعليمية، عبد الرزاق التورابي، ندوة المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد: أحمد بريسول، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب، يونيو 2007م، ص99.

البستاني، ومعاجم القرن العشرين مثل "معجم الطالب" للمعلم جرجس همّام الشّويري (1907م)، و"المنجد في اللغة" للأب لويس معلوف (1908م)، و"فاكهة البستان" لعبد الله البستاني (1930م) و"منجد الطلاب" (1941م)، المنجد الإعدادي (1969م)، المعجم الوجيز (1980م)، وما زالت معاجم مدرسية تعتمد في القرن الواحد والعشرين على غرار معجم الطلاب (2004م)، منجد الطلاب (2014م).

2/ التّرتيب الأبجديّ التّطقي: قبل الخوض في هذا المنهج التّرتيبي، لا بد أن نُشير إلى التّساؤل الذي طرحه حسن حمزة حول المقصود بالتّرتيب الأبجديّ في المعجم العربي؟ قد يبدو الإشكال بديهياً لكنّه مهمٌّ برأينا؛ فهناك معاجم تتّبع الصّوت حيناً، فترتّب هذه الكلمة اعتماداً على نطقها، والخطّ حيناً آخر، فترتّب تلك اعتماداً على رسمها، ويجذّر من جوانب سلبية لعدم التّفريق بينهما قائلاً "والأمر أدهى حين يصرّح صانع المعجم بأنّه يرتّب مفرداته وفقاً لمنطوق الكلمة فإذا به يرتّبها أو يرتّب جزءاً منها وفقاً لرسمها، وهو أدهى بالطّبع حين يستخدم المنطوق والمكتوب فلا يفرّق بينهما، ولا ينتبه إلى أنّ التّصنيف لا يستقيم حين يُؤخذ بالوجهين في وقت واحد"¹، حيث يقع اللبس في الغالب مع الموادّ المشدّدة أحد حروفها، والموادّ التي يُنطق فيها حرف لكتّه لا يُرسم كما في (هذا) و(لكن) و(الرحمن) و(السّموات)، وهناك الموادّ الأعجميّة كما في (Télévision): "هيدروجين"، "هدروجين"، و(Hydrogène): "تلفزيون"، "تلفزيون"، سيصعب على القارئ أو الباحث اكتساب مفردات اللغة، وتذكّره لها، إضافة إلى ما يسبّبه من تضخّم في حجم المعجم، ولم تنظر أغلب المعاجم العربيّة الحديثة في صعوباته؛ المتعلّقة بعدد الحروف، وصورها، وفي علاقاتها بالحركات، وفي الاختيار بين المنطوق والمكتوب²، وإن كان الفارق بين المنطوق والمكتوب في العربيّة ليس كبيراً جدّاً لحسن الحظ، ومع ذلك فمعيّار التّرتيب الأبجديّ لم يُجسّم أمره بعد؛ فلا هو المنطوق، ولا هو المكتوب، وهذه مسألة لا تبعث على الاطمئنان؛ لأنّها لا تعطي لمستخدم المعجم (المعلّم) مبدأً واحداً يعتمد عليه في بحثه عن المداخل.

¹ - ينظر: البنية المركّبة في مداخل المعجم العربيّ، حسن حمزة، ص75.

² - ينظر: الحداثة في مقدّمات المعاجم العربيّة الحديثة، حسن حمزة، ص153.

المتأقّل للمعاجم المرتبة مداخلها وفق الحرف الأول يميّز ثلاثة مواقف من مسألة الجذور¹؛ الأول لا يشير إليها البتّة، وينصّ الثاني على جذور الصيغ الفعلية المزيّدة وبعض مشتقاتها وعلى جذور الكلمات التي تطرح صيغتها إشكالاً، أمّا الثالث فيتمثّل في إثبات الجذر بين قوسين سواء كان المدخل فعلاً مجرداً أو مزيداً أو اسماً (مصادر، صفات...)، وقد وظّف كثير من أصحاب المعاجم المدرسية الحديثة هذا المنهج في الوضع، وحجّة المعتمدين عليه هي الرغبة في تجنّب صعوبة الترتيب الجذري، وإلى اليسر الذي يمنحه في ترتيب الكلمات المعربة والدخيلة، جنباً إلى جنب مع الكلمات العربية التي يلاقي ترتيبها بطريقة الجذور مشكلات كثيرة معروفة²، كما أنّ الألفاظ داخل الجذر في الغالب لا تتبع ترتيباً محكماً يسمح للمستعمل بالوصول إلى اللفظ المقصود بصورة مباشرة، فكيف لمُتعلّم في العاشرة من عمره الوصول إليها إن لم يكن له معجم مدرسي يرتّب الكلمات حسب أوائلها؟ ومن أهمّ الأسباب القول "بتقدّم المعجم الأجنبيّ في مجال الوضع"³، وإن كان الاختلاف واضحاً بين المعاجم العربية والأجنبية من حيث الخصائص المميّزة لكلّ لغة، عموماً استخدام الترتيب الألفبائي التطقي في المعاجم المدرسية له بعدين:

البعد الأول: إيجابيّ ويظهر جلياً في سهولة العثور على المفردة، خاصّة الموجهة للمُتعلّمين الناشئين، الذين لم يكتسبوا بعد المعارف الكافية في قواعد الاشتقاق والتّصريف، وإلى كلّ من يريد تعلّم العربية (من الأجانب وغيرهم) للتّسهيل عليهم في استعمال المعجم في وقت مبكر، وفي دفاعه عن هذا المنهج يقول "لا يُعقل وضع معجم لهذه الفئة من القراء مرتّباً بحسب الجذر، وهم في المرحلة الأولى من التّكوين العلمي، هذا مع التّأكيد على أنّه سيظلّ ولمرحلة طويلة أكثر الأنساق ملائمةً لثقافة العصر، وأكثرها صرامةً ودقّةً، بالإضافة إلى ما يوفّره من عناءٍ مع سهولة وسرعة البحث فيه، وهذا ما يبيح عنه المُتعلّم في بداية تعلّمه"⁴، فالإشكال لا يكمن في القول بأنّ توزيع المشتقات تحته يهدم وحدة المادّة، ولا يسمح بتكوين ملكة لغوية سليمة، ولكن في كيفية تقديم المادّة اللّغوية ومشتقاتها والمحافظة على الوظيفة المعجمية.

¹ - من قضايا المعجم المدرسي، الهادي بوخوش، مجلة المعجمية، جمعية المعجمية العربية، تونس، العدد: 3، 1987م، ص 70.

² - ينظر: المعجم العلمي المختص، جواد حسني سماعنه، مجلة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 48، 1999م، ص 11-12.

³ - من قضايا المعجم المدرسي، الهادي بوخوش، ص 70.

⁴ - المعجم المدرسي أسسه وتوجّهاته، عبد الغني أبو العزم، ص 207.

البعد الثاني: سلبّي فهو يرى أنّ هذا المنهج إذا عمّم سيشوّه العربيّة؛ لأنّ مفرداتها المتصرّفة مبنية على أصول وصيغ، ومنهج اكتساب هذه المفردات هو متوقّف تمامًا على معرفة الأصول والصيغ وكيفية تصرّف المتعلّم فيها أي كيفية انتقال الناطق والمحرّر من مادّة أصليّة إلى أخرى بالحفاظ على الصيغة ومن صيغة إلى أخرى بإبقاء المادّة الأصليّة على ما هي عليه¹، وقد بدأ العمل بهذا المنهج في المعاجم العربيّة في ستّينات القرن الماضي مع الرائد (1964م)، ورائد الطلاب (1967م)، والمنجد الأبجدي (1967م)، والمنجد الإعدادي (1968م)، والمعجم العربي الحديث-لاروس (1973م)، والقاموس الجديد للطلاب (1979م)، والقاموس المدرسي (1983م)، قاموس سمير الموسوعي (2012م).

3/ التوفيق بين المنهجين: كلا الترتيبين يعدّان نمطين من بين الأنماط الترتيبية التي عرفها المعجم العربي خلال مساره، واختيار الالتزام بأحد الترتيبين تمليه التوجّهات التربوية واللّغوية التي يرغب المعجم في تحقيقها، وحسب طبيعة المتلقّي، وما يريده ويرغب فيه، وهو ما من شأنه أن يحقّق معرفة الأشياء التي يبحث عنها، ممّا يلغي أيّ نوع من التّعصّب لأحدهما، ويصبح التّرتيب الأبجدي التّطقي في المعجم المدرسي ذا فائدة عندما يمدّ المتعلّم "بالجذر سواء كانت الكلمة فعلاً، أو اسماً، أو صحيحةً، أو معتلةً، بالإضافة إلى تحديد طبيعة الكلمة أكانت مصدرًا، أو مفعولًا به، أو فاعلاً، وكذلك تحديدًا بالواضح لا بالرموز إذا كان الفعل لازماً أو متعدّيًا، أو لازماً متعدّيًا"²، وقد وضّح أبو العزم العلة من توظيفه لهذا المنهج في مقدّمة معجمه الغني الزاهر قائلاً "وإذا كنّا اخترنا الالتزام بالتّرتيب الأبجدي الخاضع لنطق الألفاظ، فلأنّ المادّة اللّغويّة الواردة في المدوّنة المعتمدة تقدّم مجمل الكلمات في تعابير ذات استقلالية، حيث تحتاج إلى شرح مستقلّ، وهذا ما يفرض توزيعها وفق نطقها، ووضعها في مكانها التّرتيبي على حدة؛ ولأنّ سياق التّعبير يدعو المعجميّ للحفاظ عليها كما هي، ليتمكّن من التّعريف بها، وشرحها بغضّ النظر عن كونها تنتمي لمادّة لغويّة ذات جذر واحد"³، ودعا أحمد شفيق الخطيب إلى الاعتماد على التّرتيب الأبجدي الأصوليّ وتطعيمه بألفبائية المنطوق المشكّل⁴؛ للحفاظ على "التّرابط العضوي" بين المفردات المتّصلة بجذر واحد، وهو منهج يمكن أن يحقّق الغايات العلمية والمعجميّة المدرجة قبل

¹ ينظر: أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرحمن الحاج صالح، ص 673.

² المعجم المدرسي أسسه وتوجّهاته، عبد الغني أبو العزم، ص 205، 206.

³ مقدّمة معجم الغني الزاهر، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد: 9 و10، ربيع الأول 1435هـ-جانفي 2014م، ص 17.

⁴ من قضايا المعجم المدرسي، الهادي بوخوش، ص 74.

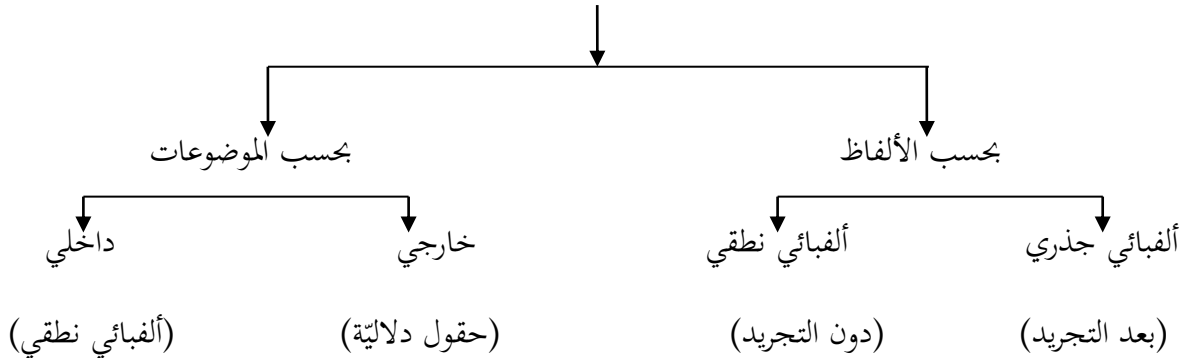
وضع أي معجم، وقد طبّقه مجمع اللغة العربية بالقاهرة في معجمه الوجيز (المدرسي)، لتكون منهجيته على النحو الآتي¹:

- 1/ ترتيب الأفعال والأسماء المشتقة حسب الجذر وفق الحرف الأصلي فالأول فالثاني فالثالث من حروف الهجاء فـ"آذَن" و"تَأَذَّن" و"اسْتَأْذَن" و"المُؤَذِّن" تُردّ إلى أصلها الثلاثي وتطلب في مادة (أ ذ ن) و"اطْمَأَنَّ" و"تَزَعَزَعَ" و"تَبَرَّقَشَ" تردّ إلى أصلها الرباعي وتطلب في "طَمَأَنَّ" و"زَعَزَعَ" و"بَرَشَشَ" و"الْقِرْطَاسُ" و"الجُمْهُورُ" تطلبان في (ق ر ط س) و(ج م ه ر).
- 2/ ترتيب الأسماء الجامدة والمعربة والدخيلة بحسب نطقها لأنّ حروفها كلّها تعدّ أصولاً: "إِبريق"، "أخطبوط"، "البنزين"، "البنسلين".

وتحت هذا الترتيب الخارجي يوضع الترتيب الداخلي على النحو الآتي:

- 1/ تقديم الأفعال على الأسماء والثلاثي على الرباعي والمجرد على المزيد واللازم على المتعدي.
- 2/ تقديم المعنى الحسي على العقلي والحقيقي على المجازي.
- 3/ جعل ما ألحق بالرباعي في موضعين: في مادّته حيث يفسّر وفي رسمه بترتيب حروفه مع إحالة على الأصل، فـ"كوثر" شُرحت في مادة (ك ث ر)، ثمّ ذكرت محالة على (كثر).
- 4/ ذكر الكلمات المصدّرة بتاء مبدلة من الواو إبدالاً تامّاً مثل "الثُّودَة" و"اتَّقَى" و"الَّجْه" في مواضعها الأصلية في حرف الواو.

أشكال الترتيب في المعجم المدرسي



2/ التعريف: إذا كان الترتيب يمثل الصورة الشكليّة، فإنّ التعريف هو لبّ المعجم والغاية من وجوده؛ فهو الإخبار عن الخصائص الدّاتيّة والخصائص العلائقيّة التي تكوّن للمفردات²، التعريف في جوهره عمليّة لسانيّة تُجرى على المدخل المعجميّ باعتباره دليلاً لغويّاً ذا خصائص تميّزه عن غيره من الأدلّة

¹ - ينظر: المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربيّة، المطابع الأميرية، القاهرة، مصر، 1992م.

² - المعجم العربي بين التنظير والتّطبيق، إبراهيم بن مراد، مقال ضمن سلسلة المحاضرات التي يراها كرسى مارغريت وإيزهاوزر، جامعة منوبا، تونس، 2009م، ص12.

اللغوية، وبما أنّ المدخل من حيث هو دليلٌ له وجهان: داليّ يمثّله شكله ومدلوليّ يمثّله محتواه الدلاليّ، وقد أصبح التعريف بالمدخل المعجميّ في القواميس الغربية¹ مشتملاً على جملة من الأركان التي يُهتم فيها بالمظاهر الشكلية المتصلة بالدالّ، وبالمحتوى الدلاليّ المتصل بالمدلول²، وكلا من المدخل والمحتوى الدلاليّ يشكّان ما يعرف بالنصّ المعجميّ (Texte Lexicale).

صياغة التعريف عملية معقدة جدّاً وشاقّة وحسّاسة، تتركز على مهارة وخبرة المعجميّ³، خاصّة مع معجم عام يتوجّه إلى فئة خاصّة هم المتعلّمون، فهي تحتاج إلى قوّة في التركيز وسعة في الثّقافة والاطّلاع على الشيء المراد تعريفه، وامتلاك أدوات لغوية دقيقة، متحرّرة من القيود التقليدية المكرّرة، ومعرفة متميّزة بدلالات الكلمات العامّة والخاصّة، والعلم بأسرار اللّغة ومضامينها المستحدثة، وبالعلائق الممكنة بين المفاهيم المتقاربة، فاختيار نوع التعريف وطبيعته مرتبط بالأساس بنوع المعجم، وبالفئة المستهدفة، ويمكن أن تتنوّع التعريفات داخل المعجم الواحد بتنوع المداخل⁴، ولعلّ أهمّها وأكثرها توظيفاً في المعاجم المدرسية هو:

¹ - Le domaine du dictionnaire, J. Rey-Debove, in : Langages, 19 (1970). pp3-34, pp19-26 ;U. La définition lexicographique dans la sémantique descriptive, Idem, Weinreich, pp. 69-86.

² - تشكّل هذه المظاهر مجتمعة ما يسمّى بنية النصّ المعجميّ، وهي قسمان: المكونات الضرورية تميّز فيها العناصر الشكلية: المظهر الصوتيّ، وتمثّله الكتابة الصوتيّة، والمظهر الصرّيّ وتمثّله أربعة عناصر هي: الانتماء المقوليّ والتأصيل ومقولة العدد ومقولة الجنس، وينتمي كلّ من الانتماء المقوليّ والتأصيل إلى الصرف المعجميّ وهو من مكونات نظرية المعجم، وبالنسبة لمقولة العدد ومقولة الجنس فينتميان إلى التصريف وهما من مكونات النظرية النحوية، وفيها العناصر الدلالية: المعنى، السياقات العامّة التي يرد فيها المدخل، الاستعمالات المجازيّة للمدخل، الشواهد والأمثلة، السمة الدلالية الدالة على علاقة التضمّن، أمّا المكونات المساعدة: التأريخ، الإحالة إلى مداخل أخرى متعلقة مع المدخل، إدراج مداخل فرعية تحت المدخل الرئيسي.

Voir : Indroduction à la lexicographie: le dictionnaire, Jean et Claude Dubois, p.39-48.

وينظر: المظهر الصرّيّ في تعريف المدخل القاموسيّ وأثره في بنية النصّ القاموسيّ، منصور الشتوي، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 19، العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص 527.

³ - ينظر: إشكالية الدلالة في المعجمية العربية، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 46، 1998م، ص 8.

⁴ - اجتهد المتخصّصون العرب في دراسة قضية التعريف المعجميّ، لذلك اختلفت أنواعه من باحث إلى آخر؛ فهناك الجليلي حلام الذي قسّم التعريف إلى ثلاثة أقسام رئيسية (الاسمي، المنطقي، البنوي)، وهناك محمد رشاد الحمزاوي الذي قسّمه إلى تفرعين؛ التفرع الأول أدرج فيه (التعريف بالترادف، التعريف بالصيغ، التعريف بالضدّ، التعريف بالإحالة، التعريف بالصعب،

أ- **التعريف اللفظي (الاسمي):** يقوم هذا النوع على تعريف "المدخل باسم مفرد، أو بجملة تبدأ باسم، لأن الحالة الاسمية تستعمل غالباً التعريف بالاسم، فقلماً نجدتها تستعمل الفعل لتعريف المداخل"¹، حيث يُكتفى فيه بتقديم معنى اسم الشيء المعرف ولا يتجاوزه، والدلالة على معنى الاسم تعني أن المعرف ليس في حاجة إلى ذكر حده وماهيته وخصائصه المميزة، بل الوقوف على الطريقة التي تُستعمل بها هذه الكلمة أو تلك في اللسان المستعمل بين الناس، وهذا النوع يتضمن مجموعة من الأدوات، تساعد المعجمي في وضعه، نذكرها في ما يلي:

1/ التعريف بالمرادف: وله تسمية أخرى هي المكافئ الاسمي، ويكون إما "لفظاً مقابل لفظ يراد به تثبيت المعنى المقصود، فيعرف المدخل بكلمة واحدة، أو يكون مجموعة كلمات مترادفة تفسر المدخل تفسيراً كلياً أو تقريبياً"²، وينبغي لذلك المرادف المكافئ أن يكون معروفاً ومتداولاً في الاستعمال وأكثر شهرة من اللفظ المعرف، وحسب أحمد مختار عمر فإن ما يعيب التعريف بالمرادف هو³:

- يخدم غرض الفهم وحده، ولا يصلح لغرض الاستعمال.
- يعزل الكلمة عن سياقاتها، ويقدمها جثة هامدة لا روح فيها ولا حياة.
- يقوم أساساً على فكرة وجود ظاهرة الترادف، وإمكان إحلال كلمة محل أخرى دون فارق في المعنى، وهو أمر مشكوك فيه، مما يجعل الاعتماد على الكلمة المرادفة من المخاطرة، أو التضحية بالدقة المطلوبة وبالفروق الموجودة بين الكلمتين في المعاني الهامشية والإيحائية وتطبيقات الاستخدام.

2/ التعريف بالضد: أو بالمخالفة أو المضاد وكلها تسميات يُقصد بها معنى واحد، مع أن الجليلي حلام يرى ضرورة عدم الخلط بين الضد والتضاد، والتقيض، فالتضاد يطلق ويراد به اللفظ الواحد الدال على معنيين متقابلين، كدلالة القراء على الطهر والحيز، أما التناقض فيراد به ما لا يجتمعان ولا

التعريف بالمعروف، التعريف بالدورية، التعريف بالرواية، التعريف بالتعميم والتعمية، التعريف بالخالط، التفرع الثاني ضم (التعريف الصوتي، التعريف الصرفي، التعريف الدلالي، التعريف المجازي، التعريف البلاغي، التعريف الأسلوبي أو التضميني، التعريف بالشاهد، التعريف بالصورة)، أما محمد أبي الفرج فقد حاول حصر وسائل تفسير المعنى في خمسة أقسام هي (التفسير بالمغايرة، التفسير بالترجمة، التفسير بالمصاحبة، التفسير بالسياق، التفسير بالصورة)، وعلي القاسمي الذي قسمه إلى ثلاثة أنواع (التعريف اللغوي، التعريف المنطقي، التعريف المصطلحي) مستنداً في ذلك على مثلث أوغدن وريتشاردز. ينظر: طرائق تعريف المصطلح وصناعة التعريف في الدرس اللساني العربي الحديث، مختار درقاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2017م. وعلم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ص741، 742.

¹ - من قضايا المعجم العربي قديماً وحديثاً، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م، ص165.

² - المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، ص173.

³ - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص141.

يرتفعان في آنٍ واحدٍ، مثل كبير ولا كبير¹، لكن الإشكال في هذا التعريف هو مدى معرفة وإدراك المتلقي للضدّ، وهو ما يتنافى مع هدف التعريف الذي يتمثل في تقديم دلالة واضحة للمدخل.

3/ التعريف بالاشتقاق: يسمّى أيضا بالتعريف الصرّيّ الدلالي (Morphosémantique) يُعرّف المدخل فيه بأحد مشتقاته في شكل إحالة، على أساس أن المشتق معروف، أو سبق تعريفه ضمن الأسرة الاشتقاقية كما في المعاجم ذات المداخل المفقرة²، كأن يعرّف الفعل دبح بالمصدر الديباج، فهو بسيط واقتصادي، لكنّه لا يخلو من العيوب، فقد يكون المشتق غير معروف عند القارئ، كما أنّه يعتمد على ما يعرف بالدور الذي؛ فلا ينبغي أن تدخل الكلمة ولا مشتقاتها في التعريف، إلّا إذا كان المدخل مركّباً³، ومع هذا تستمرّ المعاجم الحديثة في توظيفه بصفة معتبرة.

4/ التعريف بالشّبيه: هناك من يُطلق عليه تسمية "التعريف الظاهري"، يعتمد هذا النوع على ذكر المماثل لكلمة المدخل كتعريف لها من باب التقريب⁴، مثل المماثلة في اللون، أو في الشكل، بالرغم من أن المشابهة المقصودة لا تتحقّق في جميع الحالات، فالحمرة ليست دائماً هي لون الدم؛ لأن لونه يتدرّج من الأحمر الداكن إلى الفاتح إلى القرمزي، كما أنّ القارئ لا يكون عارفاً بالشّبيه دائماً⁵، وإن كانت خلفيته الانطلاق ممّا هو موجود في الواقع الخارجي؛ أي ممّا هو ظاهر في العيان.

5/ التعريف بالإحالة: يُقصد بهذا المصطلح نقل القارئ من مدخل معجمي إلى مدخل معجمي آخر، كما يُقصد به فقط المدخل المعجمي الهدف، على أساس أنّه هو الذي يتضمّن التعريف، وذلك إمّا بصفة مباشرة، وإمّا بحسب ما يوحي به سياق التعريف من إشارات⁶، وهو نوعان: إحالة إملائية ترتيبية، كإحالة القارئ إلى الجذر (وئ) ليجد كلمة (ميناء)، وإحالة دلالية يحال فيها القارئ على دلالة مدخل آخر ليجد التعريف المطابق لتعريف الكلمة المطلوبة، كإحالة القارئ إلى المدخل (هاتف) ليجد التعريف المطابق لتعريف كلمة (تلفون)، يشترط عند استخدام هذه الأداة التعريفية

¹ - ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، طبعة اتحاد كتاب العرب دمشق 1999م، ص114.

² - المرجع نفسه، ص112.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص112. وصناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص141.

⁴ - ينظر: تقنيات التعريف في المعاجم اللغوية المعاصرة، الجيلالي حلام، ص115.

⁵ - ينظر: طرائق تعريب المصطلح وصناعة التعريف في الدرس اللساني العربي الحديث، مختار درقاوي، ص76.

⁶ - ينظر: الإحالة في التّص المعجمي المتخصّص قراء في توظيف الإحالات في معجم المصطلحات اللّغوية لرمزي منير البعلبكي، حميدي بن يوسف، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 19، العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص283. وتقنيات التعريف في المعاجم اللّغوية المعاصرة، الجيلالي حلام، ص116.

"تجنّب الإحالة على مجهول أو على شيء لم يعرف في مكانه"¹، من فوائده الإيجاز والاختصار بعدم تكرار المعنى الحرفي.

ما يميّز التعريفات والعلاقات التي سلف ذكرها، من ترادف، واشتقاق، وضدّ، وشبيه، أنّها جميعاً تندرج تحت "المنهج الاسمي بالكلمة الفذة"²، وهناك منهج اسمي ثانٍ ينعت بـ "المنهج الاسمي للكلمة المخصّصة"³، وهو تعريف اسمي شبه ترادفي، ويزيد عليه بأنّه لا يكتفي بالكلمة المفردة في تعريف المدخل، بل يضيف إليها ما يفى بالمقصود والبيان، ومثاله: الخيل: الجماعة من الأفراس⁴، كما أنّ هناك منهجاً اسماً ثالثاً "التعريف بالعبارة"⁵، يتجاوز هذا المنهج الكلمة المفردة ليصل إلى التعريف التام عن طريق الجملة، مثاله: الروضة: هي الأرض ذات الخضرة⁶، ومن شروط هذا التعريف الاختصار والإيجاز، فلا ينبغي أن "تبدّد الكلمات، فكلّ تعريف يجب أن يقول أكثر ما يمكن بأقل عدد من الكلمات"⁷، ومن دون شكّ سيكون استثمارها في المعاجم المدرسية بالطريقة الأمثل مفيداً في عملية التحصيل اللغوي.

ب- التعريف المنطقي: يُصطلح عليه أيضاً بالتعريف الأرسطي أو التعريف الحقيقي أو التعريف الجوهريّ أو التعريف الموسوعي، ميزته أنّه يقع خارج اللغة، يسعى إلى شرح معنى المدخل اللساني بذكر مكوّناته الدلالية عن طريق شروط مستمدة من المنطق الأرسطي، والمراد بالشروط الكليات الخمسة (الجنس، والنوع، والفصل، والخاصّة، والعرض)، وتسمّى المحمولات والمعاني المجردة أيضاً⁸، يركّز هذا التعريف على ماهية الأشياء، ولا يحتل أدنى التباس، ولا يمكن اعتماده مع جميع الألفاظ، على غرار أسماء الأجناس والأدوات؛ حيث يصعب ضبط حدود السّمات الخصوصية؛ هذه الأخيرة تختلف من معجم لآخر، ومن تعريف لآخر؛ فهناك تعريف ضعيف الخصائص، وتعريف كافٍ، وتعريف مبالغ في خصائصه، مثاله في المعجم الوسيط تعريف مادّة (يربوع): "حيوان من (الثدييات) من فصيلة

¹ - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 124.

² - تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص 106.

³ - المرجع نفسه، ص 119.

⁴ - المرجع نفسه، ص 119، 120.

⁵ - ينظر: المرجع نفسه، ص 120.

⁶ - ينظر: المرجع نفسه، ص 120.

⁷ - صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 123.

⁸ - ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، ص 129.

الربوعية صغير على هيئة الجرد الصغير له ذنب طويل، ينتهي بخصلة من الشعر، وهو قصير اليدين طويل الرجلين¹.

التعريف المنطقي للفظ (الربوع)

الجنس	النوع	الفصل	الخاصية	العرض العام
(حيوان)	(من الثدييات)	(من الفصيلة الربوعية)	(له ذنب طويل)	(قصير اليدين)

ج- التعريف المصطلحي: إنّ دلالة بعض المفردات عرضة للتغيّر بصفة أوسع وأسرع من التغيّر الذي يصيب العناصر اللغوية الأخرى الصوتية منها أو الصرفية؛ فقد يأخذ اللفظ اللغوي العام دلالة مصطلحيةً ويغدو من المصطلحات العلمية، كما أنّ المصطلح العلمي قد يُصبح لفظاً عاماً حين يشيع استعماله، وغيرها من الظواهر اللسانية التي تطرأ على اللفظ كالتوسّع الدلالي والتخصّص الدلالي واكتساب اللفظ لمعانٍ هامشية واستعمالات مجازية، فضلاً عن الترادف والاشتراك اللفظي الذي لا يخفى دوره في التعبير عن المعاني الجديدة²، وبحكم اشتغال التعريف المصطلحي بالمصطلحات فهو يهدف إلى تحديد موقع المفهوم ضمن المنظومة المفهومية للمجال العلمي أو المعرفي، فضلاً عن تبين العلاقة القائمة بينه وبين غيره من المفاهيم الأخرى لهذه المنظومة والخصائص التي تميّزه عن تلك المفاهيم، مع الحرص أن يكون هذا التعريف كافياً وواضحاً، وشاملاً، وألاً يكون غامضاً أو متضمناً للمصطلح المعرّف³، وهو ما يعبر عنه ألان ري (Alain Rey) في قوله "ينبغي أن يعبر التعريف المصطلحي عن السمات المميّزة للمصطلح، كما ينبغي أن يعكس أيضاً السمات الخاصة بالمفهوم أو التّصور"⁴، فالتعريف المصطلحيّ إذن هو تحليل المفاهيم انطلاقاً من ذكر الخصائص الأساسية للمصطلح مراعيّاً في ذلك ترتيبها، وتوضيح علاقة المصطلح بالمصطلحات الأخرى مع ذكر المجال

¹ - المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطابع دار الدعوة، طبعة جديدة، القاهرة، ص 371.

² - ينظر: مكانة التعريف المصطلحي ضمن بنية النصّ القاموسيّ تعريف المشتركات اللفظية ذات المعاني الاصطلاحية، عبد النور جميعي، مجلّة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 19، العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص 365.

³ - ينظر: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ص 751.

⁴ - La terminologie: noms et notions. Alain Rey, que sais-je ? Presses Universitaires de France. PUF. 2eme Ed. Corrigée. 1992, p. 42.

العلمي الذي ينتمي إليه المصطلح المعرف، خاصة عندما يتعلق الأمر بترتيب الدلالات المختلفة للفظ الواحد (المشتركات اللفظية) وتقريب الفهم وتسهيل عملية الإدراك لدى المتلقي¹، فالجال هنا هو بمثابة السياق بالنسبة للألفاظ اللغوية العامة؛ فهناك مصطلحات لا تفهم خارج سياقها مثل المصطلحات المشتركة التي ترد في تخصصات عدة، لذلك ينبغي ذكر المجال بين قوسين أمام كل مصطلح أو ضمن نص التعريف، ومثال ذلك مصطلح (المحور)² الذي يوجد له مفهوم في مجال (الهندسة) "الخط المستقيم الموصل بين قطبي الكرة"، وفي مجال (الفلك) "خط مستقيم تدور الأرض حوله".

3/ الوسائل المدعمة للتعريف: يُقصد بها "مجموعة الأدوات اللغوية وغير اللغوية التي ييسر توظيفها تحديد معنى المدخل المعرف، سواء أكان لفظاً أم عيناً"³، وهي من أبرز ملامح التأليف المعجمي المعاصر؛ لأهميتها في توضيح التعريف وتدقيقه، والذي يمكن أن يكون قاصراً عن إيصال المعنى وترسيخه في ذهن المتعلم، تتعدّد هذه الوسائل على النحو التالي:

أ/ الشواهد والأمثلة التوضيحية: يدلّ الشاهد (la citation) في المجال المعجمي على كلّ عبارة أو جملة أو خطاب مقتبس يؤتى به ضمن التعريف، لتأكيد استعمال لغويّ معيّن أو توضيحه، أو إتمام المعلومات المتصلة بالمدخل⁴، وهو بذلك مادّة أساسية في بنية النص المعجمي، بل إن فولتير Voltaire يعدّ "المعجم من دون شاهد مجرد هيكل عظمي"⁵، تشمل الشواهد في النص المعجمي الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأمثال السائرة والأبيات الشعرية المشهورة والنصوص الثرية المأثورة، الحكم، وكلّ عبارة مقتبسة من نصّ أدبي أو علمي، وظّفها المعجميون العرب قديماً في معاجمهم؛ لإثبات وجود كلمة أو وجود أحد معانيها في لغة ما، أمّا المحدثون فقد

¹ - ينظر: المصطلح ومجاليه الاستعمالي في المعجم العربي المعاصر، الجيلالي حلام، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد: 45، 1998م، ص120.

² - معجم الغني، عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، 1999م. مادّة (المحور).

³ - المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، ص190.

⁴ - ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، الجيلالي حلام، ص205.

⁵ - Nouveau dictionnaire de la conversation; ou, Repertoire universel... sur le plan du conversation's lexicon... par une société de littérateurs, de Savants et d'Artistes... Publié par Auguste Wahlen. Tome sixième, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841, p502.

عدّوها وسيلة مدّعمة في تعريف الكلمة وتوضيح سلوكها نحويًا ودلاليًا وأسلوبياً في سياق حيّ¹، يُكتب الشاهد في كثير من الأحيان ببنط عريض مخالف لخطّ نصّ التعريف لتمييزه من الشرح، ويوضع بين مزدوجين "...". مذيلاً باسم كاتبه، والمعجميّ بهذا الفعل "يشير إلى مرجعيتين؛ مدوّنة لغوية أو معجمية، نظرية معجمية تأسيسية، تصبّ في اتجاهين: الإحاطة بألفاظ اللغة وأساليبها وتراكيبها، وتقديم المفردة في سياقها التعبيري المتداول؛ لتقريب معناها للمتلقّي، والسيّاق في هذه الحالة يرتبط ارتباطاً عضوياً بالعلامة اللغوية المعجمية التي يسعى صاحب المعجم إلى إيضاحها"²، وقد يكون الغرض من ذلك هو عدم تسرّب الشكّ في قيمة الشاهد، وليصبح محلّ تداول، ويكون بعدها في مقام الحجّة اللغوية، وهذا ما يعطي للمعجم وجاهته، وليس بالضرورة أنّ كلّ مداخل المعجم يجب البحث لها عن شواهد، لا بسبب انعدام وجودها، بل لطبيعة المداخل ذاتها، إذا ما كانت محدودة الاستعمال، أو ذات طبيعة مصطلحية علمية أو تقنية، حيث يتولّى التعريف دوره المعجمي، ويصبح بديلاً عن الشاهد.

توظيف الشواهد التوضيحية أحد الخصائص الرئيسة في المعجم اللغوي، إذ تقوم "بمهمّة الأداة التعليمية في توضيح سلوك الكلمة نحويًا ودلاليًا وأسلوبياً في سياق حيّ"³، بالإضافة إلى ضمانها التواصل بين الأجيال من جهة، وتقف حاجزاً مانعاً أمام توظيف عشوائية التكلّف واصطناع الأمثلة، وقد توظّف لأغراض بلاغية، نحو التشبيه والكناية والاستعارة⁴، ويقف المختصّون من أحقية إدراج شاهد على حساب آخر في اتجاهات متناقضة، اتجاه معياري يركّز على مرحلة معينة ونوع معيّن من النصوص في الاستشهاد؛ وهو متشدّد في الأخذ بالشاهد من أي مصدر، وفي مستويات اللغة المختلفة، وهناك اتجاه لا يُمانع من أخذ الشواهد من فترات لغوية مختلفة؛ مستهدفين بذلك تتبّع حياة المفردات واستعمالاتها، أمّا الاتجاه الآخر فهو يدعو إلى ضرورة اقتباس معظم الشواهد من الكتاب المعاصرين بصرف النظر عن خلود نتائجهم الأدبي أو جودته فبرأيهم أن المعجميّ هو مشرّع وليس

¹ - ينظر: الخصائص المميّزة الرئيسة للمعجمية العربية، علي القاسمي، ص7.

² - الشاهد في المعاجم العربية القديمة ودوره في بنية النصّ المعجميّ، عبد الغني أبو العزم، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد: 19-20، ديسمبر 2014م، ص106.

³ - المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص41.

⁴ - ينظر: الشاهد في المعجم العربي المعاصر المعجم العربي الأساسي أنموذجاً، أحمد حابس، مجلّة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد: 19، سبتمبر 2007م، ص87.

مؤرخاً¹، لكنّ الأصل في الشواهد هو أن تكون مستمدة من الواقع اللغوي الممثل في المدونة اللغوية المهيأة لغرض صناعة المعجم، كما يراعى في اختيارها "الوضوح، والإيجاز، والسّلامة اللغوية، وشيوع التركيب النحوي الذي ترد فيه، وأن توضع الوحدة المعجمية محلّ الشاهد في صورةٍ محوريّة (مركزيّة)، سواء على مستوى الكلمات المحيطة بها في الشاهد -سابقة لها أم لاحقة عليها- أم على مستوى ما تفيده من معنى في السياق اللغوي"²، ولا شك أنّ الاعتماد على البرامج الحاسوبية من شأنه الانفتاح على العديد من النصوص الأدبية والعلمية، ومن ثمّ الوقوف على عدد هائل من الشواهد، لتكون في خدمة المعجم وفق ما تقتضيه الأهداف والفئة المستهدفة.

المثال (exemple)³ هو ملفوظٌ يحتوي الكلمة المدخل، يأتي لمساندة التعريف، وتحيل الكلمة المدخل في المثال على العالم لا على نفسها، لا يكون في النصّ المعجمي منسوباً أو مقيّداً، ولا يشغل حيّزاً كبيراً من هذا النصّ، وكثيراً ما يصطنعه صنّاع المعجم، أو يأخذونه من الاستعمالات الخطائية من أجل إظهار الاشتراك اللفظي⁴، غايته توضيح الاستعمال العادي أو إثبات وجود المفردة، ويأتي المثال في المعاجم على شكلين:

1- مكوّن من كلمتين أو في صورة جملة تامة، ومن أمثلته مدخل (إنشاء) في معجم الغني: "إنشاء أدبيّ": تأليف تعابير لغويّة تُعبّر عن شعور كاتبها. "إنشاء المباني": تشييدها. "أشرف على الإنشاءات الجديدة بالمدينة": تجهيزات ومؤسسات ومُنشآت ثقافيّة اقتصاديّة واجتماعيّة⁵، ومدخل (القضاء) في المجانيّ المصوّر: "صدر حكم القضاء في هذه الدّعوة"⁶.

¹ - ينظر: التطوّرات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة الحديثة، صافية زفكي، ص 285 - 290.

² - نحو معجم للغة العربيّة للناطقين بغيرها، المعتر بالله السعيد، مجلّة التواصل اللسانيّ (المجلّة التّولّيّة لهندسة اللغة العربيّة واللّسانيّات العامّة)، فاس، المغرب، المجلّد 18، 2015م، ص 13.

³ - لمصطلح المثال ومقابله الفرنسي "l'exemple" مفهومان مفهوم عام: هو الملفوظ الذي يلي التعريف عادة، ويكون متضمناً للمدخل، أي هو إيراد للكلمة المدخل في سياق، مفهوم خاصّ: المفصود به المثال الذي يضعه المعجميّ ويطلق عليه أيضاً "l'exemple forgé". ينظر: البنية الصّغرى في القاموس المدرسي دراسة لسانيّة تداوليّة للتعريف والمثال، صونية بكال، ص 112.

⁴ - ينظر: الشاهد في المعجم العربيّ المعاصر المعجم العربيّ الأساسيّ أمّودجا، أحمد حابس، ص 85.

⁵ - معجم الغني، عبد الغني أبو العزم، مادة (إنشاء).

⁶ - المجانيّ المصوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت، لبنان، ط 9، 2015م، ص 845.

2- مثله مثل الشاهد يأتي بعد التعريف، لكنّه غير مذيّل، وهو في هذه الحالة له خصوصية تقع على عاتق المعجمي، يضيفه باعتباره عنصراً إيضاحياً وإضافياً، وقد يُستعان في هذا السياق بالصيغ المتداولة بكثرة في الأدبيات، مثل الحكم والأمثال والمتلازمات، من أمثلته: مدخل (انْقَضَى) في معجم الغني: "انْقَضَى زَمَنُ الشَّبَابِ": انْتَهَى، انْصَرَمَ، وَلى. • "انْقَضَى عَهْدُ الْعُودِيَّةِ وَالذِّلَّ"¹.

الأمثلة والشواهد في المعاجم الموجهة للمتعلمين، هدفها ضمان التواصل بين الأجيال، ويُجَبَد اختيارها بدقّة وعناية، وأن تكون مستمدّة من واقع المتعلّم، وملائمةً لمستواه العقلي والمعرفي، وأن لا تتناقض مع عاداته وتقاليده، معزّزة لاتجاهاته القيّميّة والسلوكيّة²، وعلى المعجمي أن يضع في حسابه خطورة توظيفهما من الوجهة التربوية؛ لما يمكن أن تحمله السياقات من معانٍ وأفكارٍ ثقافية وسياسيّة ودينيّة وإيديولوجيّة، وحتى يحمّق كلّ منهما سمة الوظيفة في المعجم المدرسي، ينبغي أن يجسّد المعنى تجسيداً حقيقياً وأميناً، مع سلامة الصياغة وسهولة التناول؛ لأنّ استغلال هاتين الوسيطتين يقرب المتعلّم من لغة التراث الأدبيّ والشعريّ، ويجعله مفتوحاً على عوالم الفكر الجديد، وما يتضمّنه من تعابير مستحدثة.

ب/الشواهد الصّورية: تشكّل الصّورة في المعجم إضافة معرفيّة؛ "لما لها من دور مرئي لتعزير موقع التعريف، وتدعيم شرحه وإيضاحه، وهي أحياناً تتجاوزهما معاً، إذ تضع المعرفة في الضوء، معرفة النماذج والأشكال، وانتقالها من التجريد إلى التجسيم، ولا يقف الأمر هنا عند مجرد نقل حقائق الأشياء حيّة ومجسّمة مرئية، بل الرّفّع من قيمتها، وإبراز خصائصها، وجعل ما هو مكتوب ينتقل بمضامين قيمة إلى قيم إضافية"³، يتضمّن هذا الانتقال بلاغة جديدة تضاف إلى بلاغة الكلام، وهنا تكمن الأدوار الهائلة للصّورة عندما ترتبط باللغة وألفاظها وبكل تقنياتها الحديثة والمتطورة، وكثيراً ما تكون الأدلّة البصرية المحسوسة أقرب إلى الإدراك من الأدلّة اللّغوية المجردة، وعن طبيعتها فهي من حيث الشّكل "صور (فوتوغرافية) أو رسوم ملونة أو غير ملونة، لأشخاص أو أشياء وأماكن وأدوات

¹ - معجم الغني، عبد الغني أبو العزم، مادة (انْقَضَى).

² - ينظر: الحصيلة اللّغويّة (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 212، 1996م، ص 251.

³ - مقدّمة معجم الغني الزاهر، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدّراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرّباط، المغرب، العدد: 9 و10، ربيع الأول 1435هـ - جانفي 2014م، ص 42.

منظورة ومشاهدة، كما يمكن أن تكون أيضا أرقاما وأشكالا هندسية وخطوطا مظلمة أو غير مظلمة، أو تكون رسوما بيانية وخرائط ووسائل إيضاح صورية أخرى، ترفق بالتوضيحات اللفظية لتعبّر عنها أو لتزيدها بيانا وتساعد على فهمها واستيعابها¹، أمّا بخصوص حجمها في المعجم فإن ذلك تحدّد نوعية المدخل، فقد تكون الصّورة كبيرة نسبيا إذا كانت مركبة أو متسلسلة، وقد تكون صغيرة إذا كانت مفردة، وهناك أيضًا تباين في موقعها فهي إمّا مدرجة ضمن الملاحق أو في جزء محدود من المعجم وبشكل متسلسل، وإمّا موزّعة في ثنايا المعجم وتحت المداخل التي تتولّى شرح دلالتها، وفي حال قرّر أصحاب المعجم الاعتماد على الصّورة التوضيحية في المعجم المدرسي، فعليهم الالتزام بثلاثة ضوابط: الدّقة، الإيجاز، حسن الاختيار²، حتّى تكون مؤثّرة وفعّالة في تحقيق الأهداف، عمومًا تلجأ المعاجم اللّغوية إلى الشّاهد الصوري لعدة أسباب:

- 1- لغة عالمية يفهمها كلّ راءٍ، وهي الوسيلة الوحيدة القادرة على توضيح الأشياء التي يمكن تعريفها لفظيًا، كالأشكال والأجهزة والحيوانات وغيرها، ووسيلة اختصار؛ لاسيما في تعريف الآلات التي تستدعي شرحًا مفصّلًا، أو الألفاظ التي لم تعد موجودة، فلا يمكن تصوّرها، ومن ذلك الأسلحة القديمة³، فالتعريف اللفظي بحاجة في كثير من المواضع إلى الاستعانة بالصّور والرّسومات.
- 2- تثير ولع القارئ وحبّ الاستطلاع لديه، وقد تبعث السّرور في نفسه أو تدفع عنه الملل، وبالتالي تزيد من إقباله على المعجم وعلى تعلّم اللّغة⁴، ويبقى ذلك مرهونًا بالالتزام بضوابط إدراجها.
- 3- وسيلة تواصلية ضرورية كثيرًا ما تعوّض نقص التعريفات وقصورها، وفي كثير من الحالات تصبح الصّورة هي الوحيدة القادرة على عرض الشّكل الأصليّ بأمانة تامّة⁵، وعلى هذا الأساس أضحت أحد مقوّمات المعجم المدرسي الوظيفي.
- 4- يسمح توظيفها بإعطاء تصوّر شامل حول الشّيء المعرّف يغني عن التّحليل اللّساني؛ كما في رسم الحيوانات والنباتات، إضافة إلى التّعريف الجيّد والدّقيق للكلمات؛ وخاصّة في حالة الألفاظ المنتمية لحقل معيّن؛ كأشكال الأشجار، وأنواع الطّيور، وأغطية الرأس، وأشكال الآلات الموسيقية،

¹ - المعاجم اللّغوية العربية (وظائفها، مستوياتها، أثرها في تنمية لغة الناشئة)، أحمد محمد المعتوق، ص 195، 196.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 198.

³ - ينظر: الصّورة في المعجم اللّغوي - أبعاد توظيفها وصعوبات استخدامها -، حاج هني محمد، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلد: 3، العدد: 3، سبتمبر 2012م، ص 132.

⁴ - الحصيلة اللّغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، أحمد محمد المعتوق، ص 220.

⁵ - تقنيات التعريف بالمعجم العربيّة المعاصرة، الجيلالي حلام، ص 236.

وأوعية الأكل والشرب وغيرها¹، فمادة (الخوذة) مثلاً ينبغي أن تخصص لها صور خوذة سائق الدراجة وخوذة العامل في الأشغال وخوذة العسكري ولاعب كرة القدم.

لا تكون الصورة في المطلق أداة مساعدة بقدر ما تكون عائقاً في تحصيل المعنى واكتساب اللغة، بل قد تكون عائقاً في تحقيق ذلك بالنظر إلى عدّة اعتبارات:

1/ اقتصار دور الصورة على إبراز الجانب الثابت للشيء المصوّر وعجزها على إبراز الجانب العلمي، في حين أنّ اللغة هي النظام السيميائي الوحيد القادر على إظهار الجانبين معاً²، فهي ليست بديلاً عن اللغة في المطلق.

2/ تصرف الصورة المتعلّم أحياناً عن أداء مهمّته التربوية التعليمية على أكمل وجه؛ فينصرف إلى الاستمتاع بالنظر إليها، وينشغل بها عن التعرف على معاني المفردات اللغوية³، ويترك ذلك للمعجم المصوّر الذي يكون موجّهاً للمتعلّمين الناشئين في مرحلة ما قبل التّمدّس.

3/ اقتصارها على الإشارة السطحية العامّة في بعض المواد؛ فالاكتفاء بالصورة في تعريف مادة (زهر) أو (مقعد) غالباً ما يؤدّي إلى التّرادف الوهمي والمعرفة التّسببية؛ فالأزهار أنواع: بنفسج، أقحوان، ريحان... إلخ، والمقاعد تشمل: كرسيّ، أريكة، تحت... إلخ⁴، فكما يحتاج التعريف إلى إظهار الخصائص الدّلالية للمعرّف، تحتاج الصّور إلى إظهار هذه التفاصيل مع التّأكيد على ذكر التّسمية.

4/ عدم الدّقة في الصّورة بالنّسبة له تأثير مباشر على الدّلالة، خاصّة على المتعلّم الناشئ، ويضرب لذلك حلام الجليلي مثال مفردة الكلب التي "يكتسب المتعلّم معناها عن طريق تكرار رؤيته لصورة الحيوان المقصود، لكنّه سيعجز أحياناً عن القيام بعملية الرّبط حين يرى الحيوان بصورة أصغر أو أكبر ممّا شاهده، كما أنّ الطفل قد يقع في الخطأ الناتج عن عدم قدرته على التّمييز، كأن يخلط بين الكلب والذئب"⁵، ويقع هذا على العديد من المواد التي تتشابه صورها.

5/ ثمة أشياء كثيرة مادّية وغير مادّية، ليس من السّهل عرضها أو تصويرها في أشكال واضحة مثل: السوائل التي لا تتميّز بشكل ثابت⁶، أو الموت الذي قد يصعب التعبير عنه بصورة موحية.

¹ - ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 149.

² - ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجليلي، ص 237.

³ - المعاجم اللغوية العربية (وظائفها، مستوياتها، أثرها في تنمية لغة الناشئة)، أحمد محمد المعتوق، ص 197.

⁴ - ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجليلي، ص 238.

⁵ - تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجليلي، ص 238.

⁶ - الكلمة: دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الأزاريطة، ط2، 1998م، ص 111.

6/ الإفراط في الشواهد الصورية قد يضيفي على المعجم صبغة تجارية منفرة أحياناً؛ توهي للقارئ باستغلال اللغة للابتزاز والكسب المادي، وتشعره بضالة القيمة العلمية للمعجم، إذ يبدو -هذا الأخير- أنه تحوّل من وسيلة لتعليم اللغة إلى وسيلة للترفيه والترويح، وهذا ما يشكّل دافعاً إلى تركه، وهجر استعماله ممّا ينعكس سلّياً على اكتساب اللغة¹، في حين يُفترض أن يكون وجوده في مكتبات المتعلّمين من البديهيّات، كما يحدث في البلدان الأجنبية.

7/ يؤدّي استعمال الصّور الملوّنة؛ لاسيما إن كانت مطبوعةً على ورق سميك، يخالف الورق العادي إلى زيادة حجم المعجم؛ ممّا يؤدّي إلى ارتفاع وزنه؛ فيشعر القارئ بثقله؛ وهذا من شأنه أن يخلق عزوفاً عن استعماله²، وارتفاع تكاليف طبعه؛ وبالتالي غلاء سعره؛ فيقلّل ذلك من تداوله والإقبال عليه³، لذلك وجب إسناد مهمّة الإخراج إلى فريق مختصّ في هذا المجال تجنّباً للحجم الكبير يرفع تكلفة الطباعة، وثنم المعجم في النهاية.

8/ الاعتماد على اللون الأسود وحده قصور ما بعده قصوره، فسواد الصّورة يسبّب أضراراً نفسية بالغة؛ تعكس صورة الغضب والتشاؤم، وتترك انطباعاً بالتباطؤ والثقل، وأخطر ما يصيب الإنسان مع السّواد -على الإطلاق- الشّعور بالتشاؤم والضبائية⁴، فلم يعد هناك مبرّر لوضع صور غير ملوّنة بالنظر إلى التّقدّم الحاصل في مجال الرّسم والإخراج، خاصّة في معاجم المتعلّمين الذين يعيشون في عالم الألوان.

ما زالت أغلب المعاجم المدرسيّة العربيّة قاصرةً عن التمكن من هذا العنصر مقارنة بالمعاجم الفرنسيّة مثلاً، ولا يُعلم السّبب بالرّغم من وجود مختصين عرب في هذا المجال، فلا يمكن التحجّج بالتكاليف التي ستصرف على معجم مدرسي ورقي يحمل صوراً ملوّنة، خاصّة عندما يتعلّق الأمر بمعاجم مدرسيّة أشرفت عليها هيئات محلية وإقليميّة، بما تملكه من إمكانيات ماديّة وبشرية، أهملت كلياً وسائل الإيضاح التّربوية، خاصّة الصور والألوان وما لها من تأثير في رفع قدر المطبوع التّربوي من النّاحية الحضارية⁵، على غرار ما نلمسه في المعجم العربي الأساسي، القاموس الجديد للطلّاب،

¹ ينظر: الحصيلة اللّغوية (أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، ص220-221.

² ينظر: الصّورة في المعاجم اللّغوية -أبعاد توظيفها وصعوبات استخدامها-، حاج هني محمد، ص135.

³ ينظر: المعاجم اللّغوية العربيّة، أحمد محمد المعتوق، ص197.

⁴ ينظر: المعجمية العربيّة في ضوء مناهج البحث اللّساني والنظرية التّربوية الحديثة، ص238.

⁵ ينظر: المعجمية العربيّة في ضوء مناهج البحث اللّساني والنظريات التّربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، ص236.

المعجم الوجيز وغيرها، بينما تُنجز في الأمم الأخرى المعاجم التعليمية الورقية والرقمية لكل الأصناف دون أن يكون الجانب المادي عائفاً، تاركةً للمتعلم حرية الاختيار والتنقل بين معجم وآخر لينالوا مرادهم.

عموماً ينبغي أن تكون التعريفات في المعاجم المدرسية محدّدة، مضبوطةً وموجزةً، مراعيةً المستويات الإدراكية للمتعلمين، متّسمةً بالاتّساق، فعلى سبيل المثال عندما يكون المدخل فعلاً، فإن منهجية التعريف المطبقة يجب أن تنطبق على باقي الأفعال، كأن تتم الإشارة إلى جذره وتعديته أو لزوميته، أو هما معاً، أو إذا كان متعدّياً بحرف، ثم تصريفه فالإتيان بمصدره أو مصادره، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى معانيه، وترتيبها وفق منهج يسهّل على المتعلّم عملية الاكتساب، بتقديم الدلالة اللغوية على الدلالة الاصطلاحية، والدلالات الأكثر استعمالاً أو شهرةً آنياً على الدلالات الأقلّ استعمالاً أو شهرةً، والدلالة الأقدم (الأصلية) على الدلالة الحديثة المعاصرة (الجارية)، والدلالة المحسوسة على الدلالة المجردة، والدلالة الحقيقية على الدلالة المجازية¹، وكلّ مفردة واردة في نصّ التعريف لا يجوز إطلاقاً أن تكون غائبة عن إطار ما هو وارد في المدونة، إذ أن غيابها يشكّل عُطباً معجمياً، يفقده خاصيته، أي إيضاح ما هو غامض، لا تعقيد ما هو واضح، ممّا يجعل المتعلّم يعيش ارتباكاً وحيرة، عندما يجد بين يديه معجماً لا يلبي رغباته المعرفية.

7- الإخراج والطباعة: يعدّ الإخراج الشكلي للمعجم ذا دور مهم؛ ذلك أنّ الصّورة التي يبدو عليها المعجم قد تؤثر على درجة قبول المتلقّي لاستخدامه والإفادة منه على النحو الذي ينشده، الأمر الذي يستدعي توفير عوامل الجذب والتحفيز لمساعدة مستخدم المعجم على تحقيق أعلى درجات الإفادة²، وتقتضي طبيعة الفئة المستهدفة أن تُستخدم في تحرير مادّة معجمها خطوط واضحة، لا تتشابه فيها الحروف مع بعضها البعض أو مع علامات الضبط (التشكيل)؛ تجنباً للالتباس الذي يمكن أن يحدثه تشابهها لدى المتعلّم، وسيكون من المفيد التمييز بين رسم الخطّ المستخدم في تحرير المداخل عن الرّسم المستخدم في تحرير المعاني أو الشواهد³، وهو وجهٌ من أوجه التحديث في الصناعة المعجمية الحديثة، كما ينبغي الاهتمام بحجم الحروف وشكل الصفحات، ونوع الورق، والتركيز على

¹ - ينظر: واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل، الجيلالي حلام، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 1، العدد: 2، جوان 1999م، ص 200.

² - ينظر: نحو معجم للّغة العربيّة للناطقين بغيرها، المعتز بالله السعيد، ص 14.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 14.

عملية التصحيح الدقيق من علماء متخصصين؛ حتى يتجنب المعجم الأخطاء الطباعية، هذا ولم تلتفت المعاجم المدرسية العربية بما فيه الكفاية إلى استغلال تأثير كل ما له علاقة بترقية التتاج المعجمي في صورته النهائية، في إثارة حب الاطلاع وشحد الهمم لدى المتعلم العربي، ومنحه الثقة الكاملة في المعجم المدرسي العربي.

يتفق المختصون على تسمية ظاهرة توظيف الرموز والمختصرات بالوسم وهو في صناعة المعاجم "مختصر الكلمة التي أخذ المختصر منها ليكون مستخدم المعجم على بينة من أمره حين يعثر على هذا المختصر أو ذاك"¹، توظف لتسهيل استعمال القاموس استعمالاً مفيداً سريعاً، فلا يذهب بمستخدمه الوهم إلى غير ما أراده المصنف؛ فحرف الميم (م) مثلاً قد يكون اختصاراً للمفرد أو للمؤنث أو للمثنى؛ لأن هذه الألفاظ جميعاً تبدأ بحرف الميم، فالمعجمي مطالب بأن يبين المقصود بهذا المختصر أو ذاك، وعليه فإن حضور الرموز والمختصرات في المعاجم ضرورة ملحة؛ نظراً لوظائفها المتعددة، وأهدافها المنهجية، لعل أبرزها²:

1- تيسير التعامل الدولي عبر اللغات.

2- توفير الوقت والحيز الطباعي؛ عبر تجنب الكلام الكثير والعبارات الطويلة والإيجاز قدر المستطاع؛ ذلك أن استخدام حرف واحد في اختصار كلمة، ورمز خطي بسيط كالخط، أو النقطة، أو الفاصلة في مقابل كلمات كثيرة يوفر مساحة في المعجم، ويوفر على المعجمي مشقة كبيرة.

3- وضوح الدلالة المتخصصة والبعد عن الصياغة الغامضة، فعندما يكون المدخل مصطلحاً علمياً أو فنياً، يأتي الوسم هنا ليحدد انتماء المصطلح إلى حقل من حقول المعرفة دون غيره، ويقتضي هذا الوسم تصنيفاً للمعارف والعلوم والفنون إلى حقول متعددة، وقد يختار صاحب المعجم أحياناً أن يصنف الحقل الواحد إلى عدد من الحقول الفرعية، والحقل الفرعي الواحد إلى عدد آخر من الحقول أكثر تخصصاً، فيجعل العلوم الدينية مثلاً فرعاً من العلوم الإنسانية، ويجعل العلوم الإسلامية فرعاً من

¹ الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 19، العدد: 20، ديسمبر 2014م، ص 503.

² رموز الاختصار في المعاجم العربية القديمة، ياسر حمدو الدرويش، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد: 24، العدد: 1، جوان 2018م، ص 243. والحادثة في مقدمات المعاجم العربية الحديثة، حسن حمزة، ص 166.

العلوم الدينية، والفقه فرعاً من العلوم الإسلامية، وأصول الفقه فرعاً من الفقه، وبهذا تتوسع الحقول توسعاً كبيراً، ويحتاج إلى مئات من العلامات لو سم هذه الحقول.

1- الدقة والضبط ليجري العمل المعجمي على سنن واحد؛ لأنه حين يختار حرفاً أو رمزاً من خارج اللغة، كما يفعل عالم الرياضيات حين يستخدم رموزاً للدلالة على العمليات الحسابية، فهو يستغني بالحرف وبالرمز عن تعدد العبارات في شرح الأمر الواحد، وهو ما تتيحه اللغة في التعبير عن الفكرة الواحدة بعبارات مختلفة، فمختصر (ج) مثلاً يغني عن عبارات متعددة من مثل: (جمع)، (والجمع)، و(جمعه)، و(الجمع منه)، و(يُجمع على)... إلخ.

تتناول الرموز والمختصرات ما يتعلق بالمدخل المعجمي والتعريف؛ الجنس، والعدد، والمقولة النحوية، والمستويات اللغوية، ومجالات العلوم والفنون، ويأخذ هذا الوسم ثلاثة أشكال رئيسة¹:

- استخدام اللفظ بصريح العبارة، وقد يكون هذا اللفظ مفرداً بسيطة من مفردات اللغة، وقد يكون عبارة مركبة من كلمتين أو أكثر، أو جملة كاملة قد يطول وقد تقصر، ومن أمثلة هذا الشكل الأول في المفردات البسيطة: (مذكر)، (مؤنثة)، (الفاعل)، (في النحو)، (في علم العروض)، (يُذكر ويُؤنث).
- قائم على الاستغناء عن الكلمة الواصفة بحرفٍ من حروفها، أو بعدد من هذه الحروف، ومن أمثلة هذا الشكل: (ج) للجمع، (مع) معروف، (فا) لاسم الفاعل (مفع) اسم المفعول.
- قائم على استخدام الرموز، وهي أرقام وعلامات خطية لا تتوصل بألفاظ اللغة ومختصراتها، كالخط (-) والنقطتين (:)، والمزدوجين (" ")، والقوسين، والدائرة، والسهم، وغير هذا من الرموز الخطية التي يستعين بها المعجمي في وصفه لمادته، ومن أمثلة هذه الرموز: استخدام الأرقام (1) و(2) و(3) في وسم المعاني المختلفة للمدخل الواحد، واستخدام (:) بعد كل مدخل، واستخدام المعاجم للخط الذي تعلوه فتحة أو ضمة، أو تحته كسرة للدلالة على أنّ عين الفعل المضارع من الفعل مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة.

بعد ما تقدّم ذكره في ما يخصّ المعجم المدرسي ومفهومه الخاص ومزاياه ووظائفه، وجملة الأسس النظرية المتعارف عليها في صناعته، خلّصنا إلى الاستنتاجات التالية:

¹ - الحداثة في مقدّمات المعاجم العربية الحديثة، حسن حمزة، ص 166.

✓ تقتصر المعاجم الموجهة للأطفال الصغار على عدد محدّد من المداخل، قوامها المعاني الأساسية، وتكون محلاةً بكثير من الصور، أمّا القواميس الموجهة إلى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية فتضمّ مداخل أكثر ويكون النصّ المعجمي فيها أكثر توسّعاً.

✓ تتنوّع المعاجم المدرسية حسب عدد من المعايير هي: وحدة اللغة أو تعددها فهي إمّا أحادية أو ثنائية أو متعدّدة اللغات، والشكل فهي إمّا ورقية أو رقمية.

✓ ليس هناك وضوح في مسألة تصنيف المعاجم المدرسية العربية، فهي في الغالب لا تبين طبيعة الفئة المستهدفة في مقدّماتها، فلا يُعلم إذا كان المتحرّك في ذلك المرحلة العمرية أو المرحلة التعليمية؟ عكس ما هو موجود في المعاجم الفرنسية مثلاً، لكلّ مرحلة تعليمية معجمها الخاص الذي يحدّد واضعوه مسبقاً حاجات المستفيدين منه.

✓ انتقت المعاجم المدرسية العربية الحديثة موادّها المعجمية من مصادر متعدّدة:

- المدوّنات المعجمية السابقة والجاهزة.

- المدوّنات المعجمية القديمة إلى جانب مصادر أخرى حديثة منتقاة ارتجالياً من طرف المؤلفين، محاولين بذلك المزج بين ما هو التراثي والحديث.

- الأبحاث والدّراسات الآنية للغة المتعلّمين؛ الانطلاق من المدونة النصّية.

✓ المعجم المدرسيّ الوظيفي هو الذي يضمّ الرّصيد اللّغوي المتكامل المحاور، العاكس للاستعمال الفعليّ للغة؛ من ألفاظ تراثية ومصطلحات علمية وفنية، وألفاظ الحضارة والحياة العامة، بالإضافة إلى المعلومات الموسوعيّة، مع ضرورة الإشارة إلى المستوى اللّغوي للموادّ (الفصح، المولّد، العامي، الأعجمي).

✓ مناهج ترتيب المداخل في المعاجم المدرسية: إجمالاً سلكت المعاجم المدرسية في ترتيب مداخلها المناهج التالية:

- منهج الترتيب الجذري الألفبائي.

- منهج الترتيب الألفبائي دون تجريد اللفظ (وفق النطق).

- منهج المزاجية بين الترتيبين الألفبائي الاشتقاقي والنطقي.

- منهج الترتيب الموضوعاتي.

✓ الشّاهد اللّغوي والمثال الموضوع ركنان مهمّان في بنية النصّ المعجمي المدرسي؛ لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعاني الواردة في مختلف السياقات المتداولة.

✓ صار لزامًا على من يقرّر وضع معجم مدرسي عمليّ أن يستعين بالصوّر ذات الطابع الجمالي والوظيفيّ؛ المحاكية للواقع والمعبرة عنه، شريطة أن يكون استغلالها خاضعًا لمنهجية علمية.

✓ استثمار الرّموز والمختصرات من قبل المعاجم المدرسية العربية الحديثة، سيكون له دور إيجابيّ على جمهور المتلقّين من المتعلّمين؛ إذ ستمكّنهم من قراءة واستيعاب المعلومات المدرجة في النّصّ المعجميّ بسلاسة.

✓ المعجم المدرسي الوظيفيّ هو معجم لغوي عام يتوجّه إلى فئة خاصّة، يضمّ قائمة من المفردات مستمدّة من الواقع اللّغويّ اليوميّ للمتعلّم، مرتّب ترتيبًا معيّنًا، يستهدف تنمية وإثراء الحصيلة اللّغوية، وتطوير القدرة المعجميّة، والارتقاء بالأداء اللّغوي للمتعلّمين.

الفصل الثاني

الحصيلة اللغوية مفهومها ومصادر تنميتها

- تحديدات مفهومية
- وظائف الحصيلة اللغوية
- مصادر الحصيلة اللغوية
- وسائل تنمية الحصيلة اللغوية
- أسباب ضعف الحصيلة اللغوية

لا شك أنّ اللغة أساس التواصل والتّعايش والتّفاعل الاجتماعيّ، ونقّال المآثر ووسيلة التّعبير ومناطق الفكر والإبداع، ولا وجود لحضارة في أمة من الأمم ما لم تكن لها ذخيرة وافية من الأعمال الإبداعية والتّنتاجات الفكرية المتميّزة، المعبر عنها في قوالب لغوية، فالعلاقة بين المستويات اللغوية والقدرات العقلية هي علاقة تكامل طردية، فكلّما نمت وتطورت لغة الإنسان وزادت حصيلته اللغوية، اتّسع نطاق تفكيره الإبداعيّ وارتقى معدّل ذكائه، ومن هذا المنطلق نشأت أهمية البحث في قضية الحصيلة اللغوية، من حيث مفهومها وتسميتها، والمصطلحات المحيطة لها، والكشف عن مصادر تكوينها والعوامل المؤدّية إلى تنميتها وترقيتها، وعن أسباب ضعف الرّصيد اللفظيّ عند المتعلّمين، محاولين في ذات السّياق تقديم بعض الحلول المتاحة لمعالجة هذا الأمر؛ لأنّ أبرز الدّراسات في مجالي اللّسانيات التّطبيقية وبناء المناهج وتقويمها، قد أظهرت أنّ أفضل وسيلة لاستعمال لغة ما استعمالاً فعليّاً هي امتلاك معرفة معجميّة، وقبلها حصيلة لغوية محترمة.

1- تحديدات مفهوميّة: ارتأينا قبل وضع مفهوم دقيق للحصيلة اللغوية، أن نتحرّى مفاهيم مجموعة من المصطلحات المرتبطة بعمليات النمو اللغويّ عند الفرد بصفة عامّة والمتعلّم بصفة خاصّة، للارتباط الوثيق بينها، هذه المصطلحات هي: (الاكتساب اللغوي، الرّصيد المعجمي، الكفاءة اللغوية، الأداء اللغوي، الكفاية المعجميّة، الكفاية التّواصلية، القدرة المعجميّة، القدرة التّواصلية).

أ/ **الاكتساب اللغوي (Acquisition linguistique):** الاكتساب تحصيل مجهول من معلوم¹، مع ما يقتضيه ذلك من تحمّل ومحاولة ومعاناة، وهو تحصيل لمعرفة أساساً، على طريقة تثبيت العادات، أمّا اكتساب اللغة فهو "بلوغ الذات مرحلة تعلّم مواصفات اللسان ونواميس الكلام"²، هذا البلوغ لا يُستكمل في مرحلة معيّنة من العمر أو يمكن أن يتوقّف أو ينقطع عند عمر محدّد، فالأكتساب يبقى مستمرّاً مدى الحياة، بينما يعرفه مصطفى عقلي بأنّه "عملية لا شعورية لتنمية الكفاية التّواصلية للمتكلّم-السّامع دون حاجة إلى تعلّم؛ وذلك مثل اكتساب الطفل اللغة الأم في الأسرة والمجتمع، أو مثل اكتساب فرد ما اللغة الأجنبيّة في البلد الذي يتحدّث أهله تلك اللغة من

¹ - ينظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982م، ج1، ص114، 115.

² - أسباب حدوث الاكتساب ملاحظات حول تعلّم العربيّة، يوسف باش، مجلّة الدراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد: 7-8، محرّم 1430هـ-جانفي 2009م، ص308.

خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل اليومي¹، مع العلم أنّ اكتساب اللغة عند الطفل مرهونٌ "باكتمال بعض الأجهزة الصوتية، ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية، وتدريب جوارح النطق لدى اكتمال نضجها"²، وقد أكدت الحقائق العلمية أن النمو الفيزيولوجي عامل أساسي للنمو اللغوي؛ لأنّ الأطفال بجميع فئاتهم يجتازون المراحل نفسها من النمو اللغوي بغض النظر إلى نوع اللغة والظروف الثقافية المحيطة بها، إنّ النمو الجسمي الحركي حتماً سيكون موازياً لسلسلة من العمليات العقلية التي يرافقها تطوّر لغوي، كما هو موضح النحو الآتي³:

السنّ	الارتقاء الحركي	الارتقاء اللغوي
12 أسبوعاً	يرفع رأسه عندما يكون منبطحاً على وجهه.	يتسم لمن يتحدث إليه ويخرج أصوات مناغاة.
16 أسبوعاً	يلعب بالشخشوخة عندما توضع في يديه.	يدبر رأسه استجابة للأصوات البشرية.
20 أسبوعاً	يجلس مستنداً.	يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة والسكينة.
6 أشهر	يمدّ يده ليقبض على الأشياء.	تحوّل المناغاة إلى لعب كلامي يشبه الأصوات ذات المقطع الواحد.
8 أشهر	يقف مستنداً، يلتقط الفئات بالسبابة والإبهام.	زيادة في تكرار مقاطع معينة.
10 أشهر	يجبو، يرفع نفسه للوقوف، يسير ببعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شيء ما.	يبدو كأنّه يميّز بين كثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة.
12 شهراً	يمشي عندما يمسكه أحد من يد واحدة، يجلس نفسه على الأرض.	يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما - بابا - دادا).
18 شهراً	يمكنه أن يقبض ويمسك بالأشياء ويعيدها بدرجة جيدة، يجبو نزولاً عن الدرج بالخلف.	له حصيلة لغوية ما بين 3 و50 كلمة ينطقها مفردة.
24 شهراً	يجري ويمشي ويتسلّق الدرج صعوداً ونزولاً.	تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من 50 كلمة، ويستعمل عبارة من كلمتين.
30 شهراً	يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين ويمشي ببعض الخطى على أطراف أصابعه.	زيادة هائلة في المفردات المنطوقة والكثير من الجمل التي تحتوي على 3-5 كلمات.
3 سنوات	يمشي ياردات على أطراف أصابعه ويقود الدراجة ذات الثلاث عجلات.	يبلغ عدد المفردات حوالي 1000 كلمة ينطقها بوضوح تام.
4 سنوات	القفز على الجبل برجل واحدة	تبدو اللغة وقد اكتمل لها الاستقرار.

الجدول 05 - التطوّر الحركي واللغوي لطفل أقل من أربع سنوات -

¹ - القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، مصطفى عقلي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص205.

² - محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980م، ص128.

³ - سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 145، جانفي 1990م، ص161.

يؤكد معلومات الجدول أنّ الجانب الحسيّ الحركيّ للطفل يتوازي ونموّ الحصيلة اللغوية، وهنا تكون الأسرة بكاملها خاصة الوالدين في ترقّب مستمرّ، وفي أُمسّ الحاجة لسماع أولى الفونيمات التي ينطق بها الطفل، باعتبارها معلماً على السلوك السويّ، ودليلاً على سلامة جهازه النطقي من العيوب العضوية الخلقية أو من الأمراض اللغوية، ويمكننا عدّ هذه الفترة بداية الاكتساب اللغوي، والتي تمتدّ ما بين الأيام الأولى من ولادته إلى غاية بلوغه أربع سنوات، وهي بدورها تنقسم إلى مرحلتين¹:

المرحلة قبل اللغوية (Stage Pré linguistique): يمكن أن نسمّيها المرحلة التمهيدية، أو الاستعدادية، وتنطوي تحتها ثلاث مراحل يمرّ بها منذ الولادة، هي: مرحلة الصُراخ، مرحلة المناغاة، مرحلة المحاكاة والتقليد.

المرحلة اللغوية (Stage Linguistique): يحاول الطفل فيها تحقيق ملكة التكلّم، واكتمالها أي أنّه يبدأ في تعلّم بعض المفردات، والمباشرة في التّطق بها، كما يحاول تركيب بعض الجمل القصيرة، أو أجزاء منها.

يحرص الأبوان في هذه المرحلة الهامة من الاكتساب اللغوي على إثراء المعجم الذهني² للطفل، وتنقيته ممّا لا يتناسب مع لغته، كما يُستحسن إتباع أسلوب الوقاية من اللغة السوقية، وإبعاده عن مشاهدة بعض الأفلام أو الاستماع إلى الأحاديث التي لا تتناسب مع سنّه، تحت ما يسمّى بالتوجيه التربويّ اللغويّ، ثمّ تبدأ حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة بمدلولاتها ومستوياتها وأنواعها المختلفة بالنموّ "كلّما تطوّر في العمر وتوسّع نطاق اتصاله واختلاطه بالآخرين وكثر سماعه لما ينشئون من عبارات ويحكّون من أقوال وينقلّون من أحاديث ويتلقّظون من صيغ وتراكيب، فهو يلتقط نماذج اللغة

¹ - ينظر: محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ص142.

² - **المعجم الذهنيّ (Mental Lexicon):** يعرّف في الدّراسات المعرفيّة على أنّه سلسلة من العناصر المرتبطة بعلاقات متينة متتابعة، تخلق وحدة قابلة للتلفّظ، تتجسّد في مدخل معجمي من بين المداخل المعجمية المتوقّرة في القاموس الداخلي للفرد، وهو تعريف يقتصر على الجانب العام للكلمة والتي ترتبط باللغة، وهو وجه أوّل من أوجه المعجم الذهنيّ، أمّا الوجه الثاني فيتجلّى في تخصيص دلالة الكلمة وتحديد معناها لتتحول إلى لفظ يرتبط بالكلام؛ لأنّ اللفظ لا يكتسب قيمته إلا في إطار دوره التركيبي أو التلفّظي، وبالتالي فإنّ المفهوم المناسب له هو "ذلك الحيز من الذاكرة الطويلة المدى التي تُخزّن فيها الوحدات المعجمية في صورة مداخل معجمية مرفقة بمعلومات تحدّد هويتها، كما تمكّنها من الانتظام في شبكات علائقية متنوّعة، فتتيح بذلك لمستخدم اللغة توظيف محتوى هذا المعجم الذهني في تواصله اللغوي بشقّيه: فهم المسموع والمكتوب، والإنتاج المسموع والمكتوب". ينظر:

Noiset. G. De la compréhension du langage; Paris, P.U.F: 1980, P 99.

وتعليمية المعجم: مفاهيم أساسية، عائشة عوجان، مجلة العربية، الجزائر، العدد: 07، المجلد: 04، سبتمبر 2016م، ص225.

وعبارات ومفرداتها من أفراد أسرته، ومن أقرانه وزملائه في اللعب عندما يكبر ويشتد، ثم من رفقاءه في الدراسة ومدريسيه بعد أن يلتحق بالمدرسة، ثم ممّا يقرأه مكتوباً في كرّاس أو كتاب أو صحيفة عندما يكون قادراً على القراءة¹، ينطبق هذا التدرّج في الاكتساب اللغوي على الأفراد الطبيعيين، حيث يمكن التعبير عنها في ثلاث مراحل²:

مرحلة الاكتساب اللغوي	خصائصها
المرحلة الإعدادية	مرحلة نمو لغوي طبيعي بتأثير البيئة والمحيط، ولا تعتمد على التعليم المباشر، وفيها يكتسب الفرد اللغة الأم بنمطها ومعجمها الاجتماعي.
مرحلة التّمدّس	يكتسب الفرد في هذه المرحلة معجماً لغوياً جديداً لم يعرفه من قبل حتّى في لغته الأم هو معجم المفردات الدّالة على العلوم والمعارف، كما يتعلّم اللّغات الأجنبيّة.
مرحلة بعد التمدّس	وهي مرحلة النّضج والاكتمال والرّشد حيث يصبح الفرد قادراً على فهم واستعمال أنماط عالية من التعبير، وممارسة الكتابة والقراءة وبعض النّشاطات العلميّة والفكرية التي تتطلّب استعمال معجم متخصص ونوعي، وفي هذه المرحلة تختلف لغة الناس بالتّفاوت بحسب اختلاف نفسياتهم ووظائفهم الاجتماعيّة، وتبقى هذه المرحلة مفتوحة دائماً لاستقبال الجديد من المفردات التي تدخل إلى اللّسان، أو التي لم يكن الفرد قد عرفها من قبل.

الجدول 06 - مراحل الاكتساب اللغوي وخصائصها -

يبدو جلياً أنّ هناك فرقاً بين الاكتساب والتعلّم، فالأوّل يحدث في السّنوات الثّلاث الأولى من حياة الطّفل بشكل تلقائي، أمّا الثّاني فيبدأ منذ الثّالثة من عمره، وبالذّات عند دخوله جوّ التّعليم التّلقينيّ بداية بالروضة، ومروراً بالمدرسة في أطوارها التّعليميّة، ولا يتمّ اكتساب وتعلّم المفردات الجديدة

¹ - الحصيلة اللغوية، أحمد محمد المعتوق، (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، أوت 1996م، ص 46.

² - ينظر: معاجم التعلّميّة اللّغوية، أحمد سعدي، مجلّة الصوتيات، مخبر اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة البليدة 2، الجزائر، العدد: 13، أفريل 2013م، ص 179، 180.

وفق نمط واحد؛ لأنّ إدماجها في المعجم الذهني يحتاج إلى التعرّف على سماتها النطقية والكتابية (الخطية) والتركيبية والدلالية والمرجعية والتصورية؛ ووضعها في تراكيب معجمية على شكل شبكات داخل ذهن المتعلّم؛ لأنّ "معرفته لمفردات معيّنة تمكّنه من استثارة مفردات أخرى وأفكار متّصلة بها - خطاطته اللغوية- وتعمل هذه العملية على إغناء معجمه الذهني"¹، فالذهن يعتمد في مسار الاكتساب والتعلّم على تشغيل كمّ هائل من المعلومات؛ المعلومات الصوتية (النسق الصوتي للكلمة الذي يتضمّن الصورة السمعية واللفظية والإملائية للمدخل المعجمي، السمات الصوتية وطرق تأليفها، والمقاطع، ومواقع النبر)، والمعلومات الصرفية (الجذور أو الجذوع واللواحق وطرائق التأليف الصرفي)، والمعارف التركيبية (الانتماء المقولي: اسم، فعل، حرف، صفة، ظرف، قيود الانتقاء التركيبي)، والمعارف الدلالية (منها ما يشكّل المكوّن التصوري للمدخل، ومنها ما ينتمي إلى المكوّن الموسوعي)²، ويرى الفاسي الفهري أنّ الأبحاث المعجمية العربية تسعى إلى تسهيل عملية الاكتساب اللغوي للمستعمل عن طريق³:

- 1- أن يكون المتكلم المؤوّل للعربية قادراً على بناء آلة معجمية ذهنية يستطيع بواسطتها أن يقوم بالتخزين الكثيف المنظم للمواد المعجمية، وبصفته مؤوّلًا، يستطيع أن يصدر القرارات والأحكام المعجمية التي تمكّنه من أن يحكم على كلمة بأنّها تنتمي إلى لغته "أي أنّها كلمة"، أو لا تنتمي أي "أنّها لا كلمة"، بمعنى آخر إنّهُ يسمع كلمات ليست كالكلمات التي سبق له أن سمعها سواء في صوتها، أو في تركيبها، أو في دلالتها، أو في مقامها، ومع ذلك يعرف أنّها كلمات وبنفس الكيفية فإنّه يسمع متواليات صوتية، ويعرف أنّها ليست كلمات.
- 2- أن تتوجّه الأبحاث كذلك إلى ضبط وقت الإنتاج وسرعة الاسترجاع، فإذا قارنا هذه السرعة بسرعة الآلة، فإننا قد نجد أنّ السرعة هنا تفوق بكثير سرعة الآلة المصنوعة، فحتى يتم الاسترجاع بطريقة سريعة، يجب أن يكون المعجم الذهني منظّمًا.

¹ - الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999م، ص10.

² - ينظر: اللسانيات أهميتها ودورها في التنشئة اللغوية للطفل الإشكالات في المعجم المدرسي مثالا، حافظ إسماعيل علوي، مجلّة حوليات المخير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد: 06، ديسمبر 2016م، ص181.

³ - ينظر: المقارنة والتخطيط في البحث اللساني، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، الدار البيضاء، 1998م، ص163.

ب/ الرّصيد المعجمي (Provision Lexical): قبل أن نقدّم مفهومًا لمصطلح الرّصيد المعجمي، سنحاول توضيح المقصود بلفظ المفردات (vocabulaire)، وهي الكلمات التي تتكوّن من حرفين أو أكثر وتدلّ على معنى سواء أكانت فعلاً أم اسماً أم حرفاً، وترد الكلمة "في ثلاث حالات الكلمة مفردة، والكلمة في سياق، والكلمة في انتظامها وارتباطها داخل جملة وداخل سياق"¹، تُستخدم هذه الحالات جميعاً في أفعال كلاميّة متنوّعة، كأن تظهر في كلام العوامّ، أو في قصيدة شاعر أو خطبة خطيب أو مداخلة محاضر، على أنّه ينبغي الإشارة إلى أنّ المفردات بصفة عامّة حسب جورج مونان (G.Mounin) نوعين؛ المفردات المتاحة (Vocabulaire disponible)، والمفردات المتواترة (Vocabulaire frequent)²، فيما تقسّم عائشة عوجان المفردات حسب الاستعمال إلى قسمين هما³:

1- المفردات النّشيطة (Vocabulaire Actif): تتعيّن فيما يستعمله المتكلّم عادة في تواصله مع غيره (تظهر في مهارة التعبير اللّغويّة).

2- المفردات الخاملة (Vocabulaire Passif): وهي التي يدرك المتكلّم معناها إذا ما صادفها في كلام ما، غير أنّها لا تظهر في كلامه الفعل (فهي متعلّقة بمهارة الفهم اللّغويّة ولا تتجاوزها إلى مهارة التعبير).

أمّا الرّصيد المعجمي فهو ليس مجرد عددٍ من المفردات المكتسبة والمخزّنة في المعجم الذهني فقط، بل يتعدّاه إلى قدرة مالكه على التّصرّف فيه على المستويين الشفويّ والكتابيّ بفضل تدرّج تربويّ منظّم يشمل اختيار الألفاظ والتّراكيب⁴، ويميّز عبد الغني أبو العزم بين نوعين من الرّصيد اللّغوي في المراحل الأولى من التّعليم الأساسي (الابتدائي)⁵:

1/ الرّصيد اللّغوي الأساسي: يتضمّن الكلمات المتداولة في الحياة اليوميّة وما يعبر عن الحاجات والرّغبات والأخذ والعطاء، يهدف إلى حصر كمية من الكلمات اللّغوية تكون كافية للتّخاطب

¹ - مقدمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1997م، ص46.

² - voir : clefs pour la sémantique, George mounin, éditions Seghers, Paris, 1972, p103.

³ - تعليمية المعجم مفاهيم أساسية، عائشة عوجان، ص214.

⁴ - ينظر: الرّصيد اللّغوي العربيّ، المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989م، ص20.

⁵ - الرّصيد اللّغوي لمعجم ثنائي أسسه ومراحله، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدّراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد: 3-4، دو القعدة 1425هـ-جانفي 2005م، ص6.

والتفاهم المشترك، أي التعبير عن المشاعر العامة، وفهم ما يحيط بالفرد، قبل تأسيس لغة التمكن والتعبير عن كل الأفكار المجردة، وهذا ما يؤدّيه الرصيد اللغوي الوظيفي في المرحلة الثانية.

2/ الرصيد اللغوي الوظيفي: يتضمّن الكلمات المتداولة والمستعملة في مشاهد المناسبات والمناظر والحدائق الحيوانية والطبيعية.

ج/الكفاية المعجمية (Compétence lexicale): تتألف الكفاية اللسانية (compétence linguistique)¹ من كفايات جزئية صغرى؛ صوتية وصرفية وتركيبية ومعجمية²، تتعلّق الأخيرة منها بالاقتدار على مفردات اللغة فهماً وإنتاجاً، فاكتمال الكفاية المعجمية عند متكلّم اللغة العربيّة ينبنى على "القدرة على إقامة العلاقات الملائمة بين لفظ الكلمة أو رسم المفردة وما يمكن أن تسهم به من معنى داخل بنية تركيبية - دلالية، وقد تكون هذه البنية جملةً أو نصّاً في السياق الكلامي، ولا يمكن أن تأخذ المفردات معناها الفعليّ إلا في بُنى ومجال معرفيّ وسياقيّ"³، بغية إكساب المتعلّم الاقتدار على التّخاطب والتّواصل، وهذا الاقتدار يتركز على ثلاث كفايات⁴:

- الكفاية التركيبية: المقصود منها معرفة قواعد تركيب وحدات الكلم.
- الكفاية التواصلية: هي القدرة على استعمال اللغة في سياقات ووضعيّات مختلفة لأداء أغراض تواصلية، ويستدعي ذلك توظيف قدرات ومعارف لغوية ومرجعية واجتماعية وخطابية تتمّ بموجبها العملية التواصلية.
- الكفاية الإستراتيجية: وهي التخطيط المحكم الذي يبنى على أساسه الحوار.

¹ - ارتبط مصطلح "الكفاية اللسانية" في الدرس اللغوي الحديث في مرحلة أولى باسم اللساني الأمريكي الشهير "تشومسكي" Chomsky الذي قصد به تلك القدرة الكامنة في ذهن مستخدم اللغة متكلّماً كان أو مستمعاً على فهم وإنتاج عدد غير متناه من الجمل، وهذا أمر لن يتحقّق له إلا في حدود توفر نظام من القواعد المتنوّعة في ذهنه، وتشمل هذه القواعد: الصوت والصرف والمعجم والتركيب. ينظر: المعجم: مفاهيم أساسية، عائشة عوجان، ص226.

² - ينظر: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للتّاطقين بغيرها، وليد العناتي، مجلّة البصائر، جامعة البترا، عمان، الأردن، المجلّد:13، العدد:2، آذار(مارس) 2010م، ص99-100.

³ - تعليم اللغة العربيّة من الكفاية المعجمية إلى الكفاية التواصلية، فاطمة الحسيني، مجلّة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد:77، 2016م، ص270، 271.

⁴ - أهمية تعليمية المعجم في تنمية الكفاية الخطابية، نعيمة زواخ، مجلّة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر، المجلّد:4، العدد:7، سبتمبر 2016م، ص79.

إنّ ارتباط مفهوم "الكفاية المعجمية" بمهاري الفهم والإنتاج يمكّننا من نعت هذه الكفاية في الأخير بأنّها مزدوجة، وهو ما ذهب إليه بيار ماركير (Pierre Marquer) حين اعترف بامتلاك كلّ متكلم في الواقع كفاية معجميّة مزدوجة (une double compétence lexicale)¹، وتبقى هذه الكفاية مرتبطة بتوفّر قدر معيّن من الوحدات المعجمية ذات الدلالات المعجميّة.

د/القدرة المعجميّة (compétence lexicale): يعرفها مصطفى بأنّها "القدرة على إنتاج وتأويل واستعمال الكلمات بشكل لائق وفعل في التفاعل الكلامي السائد في جماعة لغوية، وبذلك فهي الحيز الخاصّ بالوحدات المعجميّة في القدرة التواصليّة، تخزيناً وإنتاجاً، وتأويلاً، واستعمالاً"²، وبعبارة أخرى هي تلك الملكة التابعة للملكات القدرة التواصليّة³، الخاصّة بتخزين المفردات والألفاظ اللغوية وسياقات استعمالها، باسترجاعها، وتكوينها، وتأويلها، كلّما دعت الحاجة التواصليّة إليها، ولا تتأتّى تنمية قدرة المتعلّم التواصليّة إلا بتنمية قدرته المعجميّة، وقبل ذلك تنشئته تنشئة لغوية سليمة؛ لأنّ الوحدات المعجميّة هي أساس اللّغة ونجاح التواصل، هذا وينبغي التمييز بين القدرة المعجميّة والمعرفة المعجميّة (Connaissance lexicale)؛ فالأولى تركز على السياق لتحديد معنى المفردات، أمّا الثانية فتركز على المفردات وسعتها (الرّصيد المعجميّ)، وهناك من رأى أنّهما يكوّنان معاً الكفاية المعجميّة؛ بضمّهما لسعة الرّصيد المعجميّ وتنظيمه داخل المعجم الذهني⁴، فالمنطلق هنا هو المكتسب من المفردات وبعدها يتدخّل الدّهن في عمليات الإنتاج وفق ما تقتضيه الحاجة والسيّاق اللّغوي.

¹ - voir: L'organisation du lexique mental des contraires aux expressions idiomatiques, l'armattan, Paris, Pierre Marquer, 2005, P 13.

² - القدرة المعجميّة وآفاقها التعليميّة مقارنة لسانية وظيفيّة، مصطفى عقلي، ص 131.

³ - اختلفت الآراء حول مدلول مصطلح "القدرة التواصليّة"، وتميّز مفهومين اثنين لها حسب المختصين: 1- عبارة عن قدرة مرتبطة باستعمال اللّغة، وتوليد عدد من المقامات التواصليّة، إلى جوار القدرة النحوية المرتبطة باللّغة وتوليدها، وهذا يحيل إلى قدرتين: النحوية والتواصليّة (التداوليّة)، 2- قدرة واحدة شاملة لا تتجزأ ولا تنحصر في عرفة القواعد المسؤولة عن إنتاج اللّغة وتأويلها، بل تتضمن أيضاً ما يتعلّق باستعمالها. ينظر: القدرة المعجميّة وآفاقها التعليميّة مقارنة لسانية وظيفيّة، مصطفى عقلي، ص 127.

⁴ - دور المعرفة المعجمية في التمكن من اللّغة واستعمالها، الحسن عبد النوري، مجلة اللّغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، المجلّد: 13، العدد: 21، مارس 2018م، ص 112.

هـ/الكفاءة اللغوية (Compétence linguistique): يعرفها أحمد حساني بأنها "تلك القدرة أو الموهبة الفطرية التي منحها الله للإنسان، فاستطاع عن طريقها أن ينتج ما لا يُحصى من جمل لغته الأم، فهي حقيقة علمية كامنة وراء الأداء الكلامي"¹، ويحمل هذا المصطلح في نحو القواعد التحويلية التوليدية المفهوم التالي "نظام اللغة الكامن الذي يكتسبه أبناء اللغة ابتداء من طفولتهم"²، وبواسطة هذا النظام الكامن المضمر سيتمكن الفرد من توليد عدد لا متناهٍ من الجمل، وفهمها بما في ذلك الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضاً القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظاماً، فمثلاً يتمكن المتكلم باللغة العربية من فهم وقبول جمل عربية سليمة مثل: "جمع غفير حضر درس الأستاذ"، ولا يمكنه فهم نفس الجملة في حال تغير نظمها مثل: "غفير حضر جمع الأستاذ درس"، ووفق هذا الرأي فإن الفرد مطالب بامتلاك قواعد تكون بمثابة المحرك لآلية التكلم، والكامن ضمن الكفاية اللغوية... فتكون الكفاية اللغوية منزلة امتلاك الآلية اللغوية، بينما يكون الأداء الكلامي حصيلة عمل هذه الآلية"³، أي أنّ مؤشر قياس الكفاءة اللغوية هو الأداء اللغوي الذي يمثل الاستعمال الفعلي للغة.

و/الأداء اللغوي (Performance linguistique): يعرفه عبد المجيد عيساني بأنه "الممارسة الفعلية للغة في موقف من المواقف الحياتية المختلفة، وواضح أنّه قابل للقياس والملاحظة، وهذه الثانية تستمد قوتها من الأولى ولا تعدّ مرآة لها"⁴، وبصورة أدق هو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة، وللأداء اللغوي ضربان حسب عبده الراجحي؛ "إنتاجي يعتمد على المنتج اللغوي للإنسان سواء كان الإنتاج كلاماً، أو كتابةً، واستقبالي يعتمد على ما يستقبله الإنسان من لغة سواء كان هذا الاستقبال بالسمع، أو بالقراءة"⁵، هذا يعني أنّ الأداء هو التحقق الفعلي للكفاية اللغوية، وبعبارة أخرى الكفاية طاقة كامنة يمكن ملامستها من خلال الأداء اللغوي، نفرّق بينهما بالمعادلتين التاليتين: الكفاءة اللغوية (كامنة) = معرفة المتكلم السامع بلغته/ الأداء (سطحي) = استعمال اللغة، فإذا كان الأداء اللغوي هزياً عند بعض المتعلمين فهو راجع بالأساس إلى ضعف في

¹ - مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1999م، ص 64.

² - مدخل إلى المدارس اللسانية، شنوفة السعيد، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، ط 1، 2008م، ص 119.

³ - قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكرياء، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1993م، ص 62.

⁴ - اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، ط 1، 2010م، ص 105.

⁵ - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبد الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1996م، ص 22.

الكفاية المعجمية، وذلك راجع إلى أسباب مرتبطة بما هو منهجي وما هو تنفيذي، نوردتها فيما يلي¹:

- عدم اهتمام مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية بتعليم المفردات اللغوية باعتبارها تساعد مستعمل اللغة على الفهم والقراءة والتحدث والكتابة، وعدم استغلال قوائم المفردات المثبتة في الرصيد اللغوي العربي، وتحيينها لتواكب المستجدات، ومراحل النمو والمستويات الدراسية وحاجات المتعلمين المتجددة في مختلف المجالات.
- افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعاً لتطور مراحل عمر المتعلم والمستوى الذي يُراد منه بلوغه.
- غياب استراتيجيات تعليمية من شأنها تعزيز الأنشطة والمهام اللغوية والتواصلية التي تحفز على ممارسة هذا النشاط التعبيري بأشكال مختلفة هادفة لإغناء الرصيد اللغوي وسبل تصريفه واستعماله.
- طبيعة الأنشطة اللغوية والنصوص التي تشكل مادة التعلم تحصر حياة اللغة العربية في مجالات بعيدة عن واقع المتعلمين.
- الانفصام بين لغة التلاميذ وحاجياتهم التواصلية المتجددة وواقعهم اليومي وبين اللغة المعتمدة في المحتويات الدراسية.
- المعجم في الكتب المدرسية يمثل حيزاً صغيراً قياساً بالحيز الذي تحتله التراكيب، وهذا البعد وحده غير كافٍ لفهم الجملة والكلمات.
- استعمال المعجم لشرح الكلمات وتفسيرها في غياب ربط الشرح والتفسير بتدريبات وأنشطة لتنمية الرصيد المعجمي واستعماله في سياقات مختلفة.
- عدم الاهتمام بالثروة اللغوية في تعليم اللغة العربية وذلك ما يؤدي إلى ضحالة الرصيد المعجمي للمتعلم من السنوات الأولى نظراً لعدم تركيز المقررات على اعتماد قوائم من العبارات والمفردات واستعمالها في مجالات دلالية تكون متاحة لممارسة الأنشطة والمهام التواصلية.
- عدم الاهتمام بالرصيد اللغوي الأساسي الذي يرمي إلى حصر كمية من الكلمات اللغوية الكافية للتخاطب والتفاهم المشترك، أي التعبير عن المشاعر العامة وفهم ما يحيط بالفرد، قبل تأسيس لغة التمكن والتعبير عن كل الأفكار المجردة، وهذا ما يؤديه الرصيد اللغوي الوظيفي في المرحلة الثانية.

¹ - تعليم اللغة العربية من الكفاية المعجمية إلى الكفاية التواصلية، فاطمة الحسيني، ص 272-274.

- تعرّض قواعد اللّغة العربية وأساليبها للتّحريف وللمسح في بعض وسائل الإعلام، من صحف وقنوات إذاعية وبرامج تلفزيونية بشيوع وكثرة الأخطاء النّحوية والإملائية وبالتحريف والتصحيف، وفي وسائل الدّعاية والإشهار دون رقيب أو حسيب.
- تفشّي اللّهجات المحليّة في التّعليم واستعمال الدّوارج في الأقسام الدّراسيّة في جلّ المراحل الدّراسيّة ومعظم الموادّ التّعليميّة.
- اقتصار مطالب الاختبارات في مستوى المفردات على أسئلة شرح الكلمات أو الإتيان بمرادفات أو أضداد بعيداً عن ربطها بسياق استعمالها.
- عدم الاهتمام بإعداد أدوات قياس موضوعيّة لتقويم الرّصيد المعجميّ والكفاءة اللّغوية والتّواصلية ضمن اختيارات القراءة والكتابة والمحادثة.
- والأکید أنّ هذا التقصير سيعيق عملية التّحصيل اللّغوي عند المتعلّم، وقد يتعدّاه إلى جوانب أخرى في شخصيته، على المستويين القريب والبعيد، ومع هذا يبقى التّصحیح متاحاً ما دام في مرحلة التّكوين والتّأطير، ففي حال تمّ تلافي هذه العراقيل والصّعوبات، سيحقّق المتعلّم كفايته اللّغوية التي تؤهّله للانتقال إلى الكفاية التّواصلية، وهذا الانتقال لن يتمّ إلّا باستناد المناهج التّعليميّة والبرامج على مبادئ وأسس ومعايير، تتمثّل في¹:
- معايير مرجعيّة لعملية لتعليم المفردات وتعلّمها في المستويات التّعليميّة المختلفة.
- تدرّج في الرّصيد المعجميّ؛ القدر الملائم من المفردات في مجالات استعمالها اللّغوية والتركيبية والدّلاليّة.
- معرفة وظيفيّة ضابطة لأنظمة اللّغة الصوتيّة والصّرفيّة والنحوية والدّلاليّة.
- تعلّم تفاعلي - تواصلية؛ بمراعاة مبادئ وشروط التّدریس التّفاعلي والسيّاقات التّواصلية والمقاميّة داخل الصّف وخارجه.

وعليه فإنّ إعطاء مساحة أكبر لتعليم المفردات المعجميّة *Didactique du lexique* في العملية التّعليميّة، ينصبّ فيها الاهتمام بمعرفة مختلف الخصائص الدّلالية واللفظية للمفردة والتي تسمح للمتعلّم بتنمية ملكته المعجميّة، وتسهّل له تذكّر الكلمات والتّعرّف عليها وفهم معانيها وإعادة استعمالها في مختلف السياقات اللّغوية التي يواجهها في إطار الوضعية التّواصلية، باعتباره فراد من

¹ - تعلیم اللّغة العربيّة من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصلية، فاطمة الحسینی، ص 275.

مجتمع لغويٍّ واحدٍ، يفرض عليه واقعه أن يفهمَ عن غيره ما يقال أو يُكتب، وأن يفهمَ في المقابل غيره مقاصده ومراده نطقًا وكتابةً.

يوظّف الأفراد بصفة عامة أربع طاقات في كلّ عمليّة من العمليات السابق ذكرها، تشغل كلّ واحدة منها بمهمّة معيّنة، لكن في الآن ذاته تتفاعل مع باقي الطّاقات الأخرى أخذاً وعطاءً؛ بحيث يكون خرج الطّاقة التي تُفعل أولاً دخلاً للطّاقة المواليّة، وتسعى إلى تحقيق هدف عامّ هو وضع الفرد في الطّريق الصحيح لامتلاك حصيلة لغوية وظيفيّة، هذه الطّاقات هي¹:

1- الطّاقة الإدراكيّة: هي الطّاقة الأولى التي تشغل بإدراك الكلام المستعمل في المحيط اللّغويّ بواسطة وسائل الإدراك من سمع وبصر، وتدريب السّمع على التقاط الأصوات اللّغويّة وتمييزها ممّا سواها من الأصوات.

2- الطّاقة المعرفيّة: تشغل بتخزين تلك المعلومات الواردة من الطاقة الإدراكيّة وتنظيمها.

3- الطّاقة النّحوية: ثمّ تشغل باستبطان القواعد الصّوتيّة والتركيبيّة والدّلاليّة والتّداوليّة وتثبيتها لاستعمالها في فهم العبارات اللّغويّة المستقبلّة، وإنتاجها في مقامات تواصلية معيّنة.

4- الطّاقة الاجتماعيّة: تشغل باستبطان القواعد الاجتماعيّة والثقافيّة التي تضبط العلاقات بين المتخاطبين وتثبيتها قصد استعمالها في الفهم والإنتاج.

لا يمكن بأيّ حالٍ من الأحوال فصل طاقة عن أخرى، أو الاستغناء عن واحدة منها، فالإدراك هو حقيقة حجر الأساس في كلّ أطوار الاكتساب اللّغويّ، مهما كان عمر المتلقّي أو مرحلته التّعليميّة، وكلّما كانت درجة الإدراك أكبر كانت عملية التّخزين أكبر، مع الأخذ بعين الاعتبار الفرق في مستوى الإدراك بين المتعلّمين، وهنا تتدخل عوامل أخرى في تيسير عملية الاكتساب اللّغوي وتثبيت قواعد اللّغة بسلاسة، فاتحة المجال لاستثمار ما تمّ تحصيله لاستعماله في عمليتي الفهم والإنتاج اللّغوي، فعند ولوج الوحدة المعجميّة إلى المخزون المعجميّ تبدأ في عقد شبكة متنوّعة مع بقية الوحدات، وهو ما يتيح له مجال التّصنيف والاسترجاع السّريع للوحدات المعجميّة، وإنتاج وحدات أخرى بالقياس على المسجّلة من قبل في معجمه الدّهني، بفضل المعلومات الصّوتية المشتركة فيما بينها (التّطق) ستشكّل شبكة موحّدة ضمن هذه المعلومة، وبموجب طبيعة صيغتها ستكون طرفاً في شبكة ثانية، وبموجب العلاقات الدّلالية المحتملة بينها وبين بقية الوحدات من ترادف

¹ - القدرة المعجميّة وآفاقها التّعليميّة مقارنة لسانية وظيفيّة، مصطفى عقلي، ص 211.

واشتراك وتضاد وتضمن... إلخ، فإنّها ستكوّن شبكة دلالية تُسمى بالحقل المعجمي (Champ lexical)، وفي هذا كلّه تفعيل للمكتسب من اللّغة في بدايات التّحصيل اللّغوي، وإثرائه داخل منظومة مجتمعيّة يدور في فلكها مختلف السيّاقات التّواصلية، المتضمّنة عددًا هائلًا من الرّصيد اللّغوي الوظيفي.

ز/ **الحصيلة اللّغوية (Répertoire linguistique):** الحصيلة اللّغوية من المنظور العامّ هي "امتلاك المرء لعدد أكبر من الألفاظ ومعانيها، أو القدرة على التّواصل مع الآخرين"¹، وإن كان أمميًا لا يقرأ ولا يكتب، ومن المنظور الخاصّ بالمعلّمين فهي "الكلمات التي يحفظها المتعلّم ويعرف معانيها"²، ولا يكفي هذا المفهوم للدّلالة على المقصود فهو يتجاوز ذلك إلى كونه التّنتاج العام لعملية الاكتساب اللّغوي عبر مراحل حياة الفرد، والذي يُرجى منه تحقيق الكفاية اللّغوية، لتتجسّد هذه الأخيرة في أداء لغوي يُبرز القدرات المعجميّة في استغلال الرّصيد المعجمي (الفصيح من اللّغة الأم) المخزّن وتطويره، تُوظّف من خلال هذه العمليّة الشاقّة عدّة مهارات: "التّواصل، القراءة، الكتابة، الفهم، التفكير، تحصيل المعرفة، امتلاك الثقافة"³، وهناك من يرى أنّ الحصيلة اللّغوية ما هي أربعة المستويات⁴:

- **الحصيلة الفكرية:** تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- **الحصيلة اللفظيّة:** تعني القدرة على سرعة إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ.
- **الحصيلة الارتباطيّة:** تعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبّر عن علاقات معيّنة.
- **الحصيلة التعبيريّة:** تعني القدرة على صياغة أكبر عدد من الجمل والعبارات النّاتجة ذات المعنى لتعبّر عن أفكار مختلفة.

إنّ إثراء الحصيلة اللّغوية، وتنوّع مستوياتها لدى الفرد، يجعله أكثر فهمًا لما ينطق أو يكتب، وتزداد الخبرات والتّجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وبالتالي يرتقي المستوى الفكريّ

¹ - علم اللّغة التعلّمي، سمير شريف استيتية، دار الأمل، الأردن، 2010م، ص 103.

² - المرجع نفسه، ص 103.

³ - المرجع نفسه، ص 43.

⁴ - ينظر: أهمية الكتاب الإلكتروني في تنمية الحصيلة اللّغوية عند المتعلّم، ربيع كيفوش، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة سطيف2، الجزائر، المجلّد: 11، العدد: 02، ديسمبر 2014م، ص 362.

والثقافي والفني عامة، وتفتح الشخصية على ما يحيط بها، وتنمو غريزة الاجتماع لديها، ومن ثم تنمو روح الألفة، والجرأة الأدبية، والثقة بالنفس، وهكذا فإن "معرفة الإنسان الحضاري لفنون لغته، وكيفية نطق الحروف والأصوات المكونة لبنیان اللغة، بما يلائم الموقف، ويناسب الحالة، وينسجم مع الذوق، يوفر له قفزة نوعية في بناء شخصيته الجديدة"¹، فثراء الحصيلة اللغوية عند الأفراد يتيح لهم القدرة على التأثير في محيطهم، خاصة إذا وظفت في الزمان والمكان المناسبين.

2- وظائف الحصيلة اللغوية: الحصيلة اللغوية ليست مجرد تمكين المرء من اللغة، وإتقان نحوها وأساليبها، ومعرفة أسرارها والغوص فيها، إنما هي هذا كله مقترناً بممارستها في الحياة الاجتماعية، وفي ميادين العلم والمعرفة، لتحقيق الذات والمحافظة على ثقافات الشعوب وتاريخها وحضارتها، وتحفظ الخبرات والتجارب وتحوّلها إلى معطيات وحقائق وعلوم، وربما لولاها لما حدث تطور في حياة الإنسان، فكل قائد عسكري أو زعيم سياسي أو مرشد ديني أو موجه تربوي أو مصلح اجتماعي أو شاعر أو خطيب، يحتاج إلى خلفية لغوية مفرداتية ثرية وقوية، تعينه على الوصول إلى المقاصد والغايات التي ينشدها، لذلك لا يمكن حصر جميع وظائف الحصيلة اللغوية في التعبير والتبليغ، إنما يمكن تلخيصها في أربع وظائف رئيسية هي:

أ/ الوظيفة الاجتماعية: تجسّد الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم تدوّن من خلاله "التراث الثقافي، ويُحتفظ به جيلاً بعد جيل، كما أنّه يساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع الجميع، فهو يزوّده بالعبارات المناسبة لكلّ مقام، وعندما يتعلّم المرء تلك العبارات ويردّها في الظروف المناسبة، فإنّه يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع"²، فالتواصل الإنساني الاجتماعي مطلوب بين أفراد المجتمعات؛ لتحقيق غايات معيّنة، لذلك عُدّت الحصيلة اللغوية حقيقة اجتماعية ووسيلة للاتصال الاجتماعي، والتعبير عن الآراء المختلفة والأحاسيس والمشاعر اتّجاه الآخرين، والمجاملات الاجتماعية في مواقف مختلفة؛ لإظهار الاحترام والتأدّب مع الآخرين، والتعبير عن حاجات الإنسان، وتعتبر وسيطاً مهماً في نقل التراث والثقافة بين الشعوب، وفي وصف الماضي للحاضر، وهي من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في مجالات الحياة المتنوعة³.

¹ - إكساب وتنمية اللغة، خالد محمد الزواوي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2005م، ص 91.

² - محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ص 76.

³ - ينظر: أسس المنهاج واللغة، عنود الشايش الحريشا، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2012م، ص 226.

خصوصاً بعد التطور الحاصل في تكنولوجيا الاتصال، ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعية، فهي أساس النشاط الإنساني الحيوي.

ب/الوظيفة النفسية: هي أيضاً أداة للتحليل والتركيب، وصورة صادقة لما يُشاهد، تخضع لقانون المنبه الذي يعني في اللغة حدوث الاستجابة بإنتاج الكلمات خدمة للسلوك اللغوي السوي¹، فالنمو النفسي مرتبط بالنمو اللغوي عند الفرد، الذي يعبر عن رؤاه الفريدة ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، ولولاها لبقيت تلك المشاعر رهينة صاحبها لا يستطيع إبرازها، وفي هذا السياق يمكننا القول بأنّ "الفكر ما هو إلا كلام، فعندما نفكر نتكلم فعلاً على الرغم من أنّ الكلام لا يكون سموعاً"²، من هذا المنطلق يجوز إلحاق الوظيفة النفسية بالوظيفة الفكرية؛ لأن التحليل والتركيب من وسائل الفكر، وصاحب الرصيد اللغوي الوفير لديه فرصة لإبداء مهارته وللتنفيس وإرضاء غريزة الاجتماع أيضاً، وفي ذلك إثبات لهويته وكيانه الشخصي.

ج/الوظيفة الفكرية: يتميز الإنسان عن جميع الكائنات الحية بالقدرة على توظيف اللغة تحليلاً وتركيباً، بغية توصيل أفكاره إلى غيره من الناس، وعلى هذا لا يجوز الفصل بين اللغة والفكر ولا يمكن إحراز أيّ تقدّم في مضمار الحضارة لو لم تخدم اللغة الفكر، وتقدّم له القوالب التي تصاغ فيها المعاني، فهي "تصف الأشياء بخصائصها حتى لا تتداخل مع غيرها، وتساعد المفكر في عمله، إذ تزوّده بصيغ وتعابير معروفة تضع تحت تصرّفه أساليب مدروسة"³، وبالتالي فالرابط بين التميّز اللغوي والتمييز الفكري وثيق جداً؛ فكلاهما "قائمان معاً على ذخيرة لغوية وافرة، حيث إنّ اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، وهذا ما يجعل الإنتاج أو الإبداع الفكري والفني المدوّن أو المنطوق للإنسان مرهوناً بوجودها وقائماً في نموه وارتقائه ووفرتة واتّساعه على نموّها واتّساعها وعلى ما يكتسب من مهارات عالية فيها وما يستحصل من رصيد ثري من مفرداتها وصيغها"⁴، فالثروة اللغوية تنقل المفكر من جوّ الكتمان إلى جوّ التصريح، ولا أهمية لثروة لفظية لا تتبعها ثروة فكرية.

د/الوظيفة الثقافية: أداة نشر الثقافة ومن هنا اكتسبت وظيفتها الثقافية حيث أعلنت الفكر الإنساني بما احتوته من كنوز علمية، واتّسعت مكانتها اللغوية بما تمّ نقله من كتب، فهي تسجّل كلّ

¹ - ينظر: محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ص 76.

² - الأصوات اللغوية عند ابن سينا، نادر أحمد جرادات، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2009م، ص 153.

³ - محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ص 78.

⁴ - الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، ص 19.

تراث عقلي في نواحي العلم والمعرفة والفن والأدب وتحفظه ذخراً وتتوارثه الأجيال المتعاقبة جيلاً بعد جيل، وعليه فإن المجتمع مدين لثروته اللغوية بما هو عليه الآن من تعاون وتقدم في نظام حياته وحضارته وتفكيره وعمله¹، فهي الوسيلة لتعليم وتحصيل الثقافات والتزود بكثير من القيم والمعايير من أجل التطور والازدهار.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ أهمية الحصيلة من ألفاظ اللغة، لا تظهر مهما بلغت من الثراء، ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب، وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقاً للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة، وما لم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقل، وطبع صافٍ مهذب، يتمكن معه صاحب هذه الحصيلة من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين، وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها².

3- مصادر الحصيلة اللغوية: تتعدد مصادر الحصيلة اللغوية للأفراد، بحسب مستويات إدراكهم وأعمارهم، لذلك سنكتفي بالحديث عن أبرزها وأكثرها أثراً وفاعلية في إمداد مختلف الشرائح الاجتماعية بالمفردات اللغوية:

أ/ المحيط الاجتماعي: يشمل هذا المحيط كلّ المكونات الاجتماعية الفاعلة في تكوين الحصيلة اللغوية للفرد، بدءاً من المكون الخاص وهو المحيط الأسري، ثمّ المكون العام بكلّ قطاعاته وطبقاته وطوائفه وأشكاله ووسائل وطرق الاتصال فيه.

■ **الأسرة:** تغيّرت الحياة الاجتماعية في الوقت الحالي تغييراً كبيراً وأثر ذلك في بناء الأسرة وفي وظائفها، فعملية إعداد النشء "تبدأ منذ اليوم الأوّل في حياة الوليد، ومن الطبيعي أن يقوم الوالدان بالدور الأوّل في التنشئة الاجتماعية وفي توجيه الطفل وإرشاده ما دامت هذه العملية تبدأ منذ الميلاد"³، فالأسرة هي الخلية الأساسية في تكوين المجتمعات، وفي ظلّها يبدأ الطفل "استخدام الكلمة بمعناها بداية من عمر اثني عشر شهراً، ويمكنه في العام الأوّل من حياته أن يتفاعل مع علم الأصوات

¹ - ينظر: فنّ التدريس للغة العربية وانطباعاتها وأماطها العملية، محمد صالح سمك، مكتبة الأنجلو المصرية، الإسكندرية، مصر، 1975م، ص21.

² - ينظر: إكساب وتنمية اللغة، خالد محمد الزواوي، ص91، 92.

³ - إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضنة، مواهب إبراهيم عياد، ليلي محمد الخصري، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997م، ص2.

والضّوضاء التي يسمعها، الأمر الذي يعتبر المقدّمة التي لا غنى عنها لتعلّمه الكلام، ومن ثمّ تعدّ الأسرة التي يمضي الطّفل في أحضانها سنين عمره الأولى المدرسة الرئيسيّة للغة الطّفل¹، هذا يعني أن للبيئة المنزليّة التي يعيش فيها الطّفل أثر فاعل في قدراته اللّغويّة، وهو ما أكّدته دراسة علميّة حول نسبة الذكاء اللّفظيّ واللّغويّ؛ حيث اختيرت مجموعتين من أطفال الصّفّ الأول، واحدة متفوّقة والثانية متأخّرة، وتمّ دراسة نماذج التّفاعل بين الطّفل والوالدين وعلاقته بالتّطوّر اللّغوي، وكشفت النتائج أن الحياة الأسريّة الطّبيعيّة لها تأثير مباشر على التّفوّق والتّطوّر اللّغوي للأطفال، وتمثّلها المجموعة الأولى، أمّا العلاقات الأسريّة غير الطّبيعيّة تؤدّي إلى اضطرابات في الكلام والتّلقّظ غير الواضح عند الأطفال، ممثّلة في المجموعة الثّانيّة التي ستجد نفسها عاجزة عن تنمية وتطوير قدراتها اللّغويّة المفرداتيّة²، فالاستقرار الأسري والتّفاعل الدائم مع لغة الطّفل، له تأثير مباشر على حصيلته اللّغويّة ومعارفه والمهارات الاجتماعيّة لديه.

■ **الرّوضة:** للمؤسّسات التّربويّة دور هامّ في تأطير سلوك النّشء وتصحيح وتنمية المهارات اللّغويّة، وعلى رأسها الرّوضة التي يدخلها الأطفال في سنّ الثّالثة حتى نهاية السّنة الخامسة، وإذا كانت الأسرة بحكم الواقع هي التي تحتل مركز الصّدارة في تربية ورعاية الطّفل لغويّاً، فإنّ الرّوضة بمثابة الامتداد الطّبيعي لها، وعليها عاتق الاستمرار في عملية التّربية اللّغويّة، فإذا كان المنزل بهدوئه وجوّه المطمئنّ المفعم بالثّقّة يجعل نشاط الطّفل اللّغوي في حالة انطلاق، فإنّ الرّوضة توفرّ البيئة المشجّعة المملوءة بالثّقّة والطّمانينة التي يجد فيها الطّفل متعة وهو يلعب مع زملائه، ذلك اللّعب الذي يدور في صورة محادثات وحوارات متبادلة مرتبطة بألعا به الفرديّة والجماعيّة³، وإذا كانت اللّغة داخل الأسرة تدور حول أحداث الحياة اليوميّة، فإنّها في رياض الأطفال تُدخل في إطار التّعليم المنظّم الملتزم بمجموعة الأسس التّظريّة المراعية للكمّ والكيف المفترض تقديمه للنّاشئ، وتجسيدها كإجراءات تطبيقيّة بمرافقة المربيّ (المعلّم)، وفق ما هو مُتاح من وسائل مادّيّة ومعنويّة.

¹ - التّربية اللّغويّة للطّفل، سيرجيو سبيني، تر: فوزي عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص 91.

² - ينظر: اللّغة عند الطّفل ما قبل الدّراسة، ليلي كرم الدين، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004م، ص 103.

³ - ينظر: اللّغة والتّواصل لدى الطّفل، أنسي محمد أحمد قاسم، دار الكتب المصريّة، مصر، 1999م، ص 192، 193.

■ **المدرسة:** تعدّ أهمّ المحطّات الأساسيّة في عملية الاكتساب اللّغويّ عند المتعلّم وانتقاله من مرحلة التعبير الشّفهي إلى مرحلة التعبير الكتابي (تعلّم مهارات القراءة وقواعد الكتابة)¹، وقد تكون الكفاءة اللّسانية في بعض الأحيان مرتبطة بأساس فطريّ ووراثيّ، لكن هذا لا يكفي فعلية أن ترتبط كذلك، بكلّ أشكال الاكتساب والتعلّم الموجودة في المحيط العائلي والوسط المدرسي، فعلى الصّعيد العربيّ تمدّ المدرسة المتعلّم بالألفاظ العربيّة ليعبّر بها عن المفاهيم التي لا يجد لها ألفاظاً فصيحاً في ما يسمعه ويقرأه، وليتفادى بواسطتها أيضاً الاشتراك في اللّغة العلميّة والفنيّة، وفي ذلك تجنّب للغموض وعدم الدّقة؛ يُقصد بذلك أن لا يكون في القسم العلمي والتّقني من الرّصيد اللّغويّ، لفظ مشترك فيه أكثر من معنى وخاصّة ما يدلّ على المسمّيات التي يجب أن تختلف أسماءها كأنواع الحيوانات والنباتات والأدوات والأجهزة وغير ذلك، كما يُستوفى بهذا الرّصيد شرط لازم من شروط التّربية النّاجحة وهو التدرّج والتسلسل المنطقي للعمليات التّعليمية؛ إذ يمكن به أن تحطّط المادّة الملقّنة نفسها بتوزيع الألفاظ على مختلف الصّفوف وبحسب ما تقتضيه سن المتعلّم ومداركه ومستواه الذهني الطّبيعي²، وضمن هذا البيت الثّاني يمارس ويُفعل المتعلّم المهارات اللّغوية الأساسيّة؛ الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة.

ب/ المادّة المقروءة: تعدّ المادّة المقروءة بمختلف أشكالها مصدراً ثرياً "يستقي منه الإنسان كلّ ما يمكن أن ينمي به لغته، وينطلق بلسانه وفكره؛ لأنّ كيان المادّة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللّغة وصيغها وتراكيبها، فهذه الألفاظ والصّيغ والتّراكيب هي الأوعية النّاقلة للمعارف والخبرات والتّجارب، وبها تدوّن وتسجّل لتُقرأ وتؤخذ، وإذا كان للغة المجتمع حدود زمانية حدود مكانية أو طبقية معيّنة وكان المستفاد منها ومما تعبّر عنه أو تنقله محدوداً بهذه الحدود فإنّ اللّغة في المادّة المقروءة لا تعرف هذه الحدود"³؛ فهي تعبّر عن حياة الأمة في مختلف عصورها وبمختلف مستوياتها، وتجسّد كلّ ما ارتبط بحضارتها من معارف وخبرات وتجارب وأحاسيس ودقائق الفكر، وتنقل إلى الأجيال عبر كلّ ذلك جميع ما دخل تحت طوقها من ألفاظ ومعان وصيغ وتراكيب ودلالات وأساليب، وبهذا تصبح المادّة المقروءة مصدراً رئيساً لمفردات اللّغة في أرحب مستوياتها وأوسع أبعادها وأرقى صورها، وموردًا

¹ - ينظر: اللّسانيات أهميتها ودورها في التنشئة اللّغوية للطفل الإشكالات في المعجم المدرسي مثالا، حافظ إسماعيل علوي، ص177.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص184.

³ - الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد المتوق، ص22.

ثابتاً مستمراً لا بد من الكشف عن طبيعته وأبعاده المهمة ومدى فاعليته وطرق استغلاله في تكوين حصيلة لغوية وظيفية¹.

ج/المعاجم: المعاجم اللغوية هي الوعاء الحافظ للمخزون اللغوي، يستمد منها الإنسان ما يغني حصيلته ويطوّر قدراته المعجمية، ويختلف مضمونه حسب الفئة المستهدفة والأهداف المنشودة قبل البدء في وضعه، فإذا كان المستهدف من المتعلّمين فرصيده يضمّ "مجموع المداخل المعجمية المبرمج تلقينها لإقدار الطالب ثقافياً ولغوياً على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسب لمستواه الذهني"²، هذا يعني أنّ هناك تناسباً بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلة الفرد من المعجم غنية ومستواه الثقافي ضعيفاً أو العكس، وإذا اكتنزت حصيلته اللغوية واغتنت ثقافته لم يكن عي اللسان محجماً عن تبادل المعارف المكتسبة والآراء الشخصية في معاملاته اللغوية.

المعجم أساسي في التمكن من اللغة والتواصل بها، فمن خلال المفردات يتمّ نقل الأفكار والأحاسيس والأحداث، ويتمكن الإنسان بواسطتها من هيكلة كلّ تجاربه ضمن أنظمة مفتوحة وغير محدودة، كما تشكّل مظهرًا واضحًا للخصوصيات الثقافية والحضارية والبيئية التي تميّز اللغات بعضها عن بعض، وبالمقابل لا تمكّن المعرفة النحوية من استبطان الكفاية اللغوية/التمكن اللغوي، بحيث لا يروم المتعلّم تعلّم النحو والصّرف وإتقان أصوات اللغة بدون المفردات للتعبير عن المعاني المختلفة، إنّها مدخل أساسي لتحقيق التواصل بطرق مناسبة وفعّالة، وفي هذا الصّدد يقول فرمير (Vermeer) "معرفة المفردات هي مفتاح للفهم والإفهام، والجزء الأكبر من تعلّم لغة معينة مرتبط بتعلّم مفرداتها الجديدة"³، ومتعلّم اللغة لا يعود إلى كتاب النحو أثناء مواجهته لصعوبات تواصلية سواء على مستوى التواصل الشفهي أو الكتابي، بل يعود إلى المعجم لمعرفة معاني بعض المفردات الصّعبة، فهو لا يجد إشكالاً في المبادئ التركيبية للغة بل في مفرداتها؛ لأنّ مركز فهم اللغة واستعمالها هو معرفة

¹ - الحصيلة اللغوية، أحمد محمد المعتوق، ص22.

² - القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، مصطفى عقلي، ص220.

³ - Vermeer, A. Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency of Input. Applied psycholinguistics. 22(2), 2001, P: 219.

المفردات"¹، وهو ما يفسّر ميل المتعلّم إلى اكتساب المفردات، وتنمية معرفته المعجمية دون الاهتمام بتعميق قدراته اللغوية الأخرى.

لا يكاد فرد من أفراد الأمة ممّن لديه قسط من العلم يستغني عن الرجوع إلى المعجم؛ لأنّه ينمّي الاستجابة اللغوية لديهم، ويطوّرها اتّجاه تفعيل مناشط فعل التعلّم، والتّخزين والاسترجاع والتّوظيف، ويحقّق للمتعلّم المرجع اللغوي للتّوظيف القولي والحدّثي للاتّصال والتّواصل، كما يشكّل المتن اللغوي لارتكاز المتعلّم عليه في تطوير لغته وتنمية هذا المتن واغتنامه من خلال الإنتاجية اللغوية، أي أنّه الركيزة الأساسية في تأثيث المعجم الذهني عند المتعلّم، باستدخال حيثيات الحدث التعليمي والمعلومات العالقة بالمتن التعليمي، من نطق وكتابة وتراكيب، وصرف، وقواعد صوتية، ومعاني، ووضع مقامي وبلاغي، ورموز، وعلامات، ومصطلحات²، وتبقى وظيفيّة المعجم مرهونةً بمدى خضوعه لضوابط الصّناعة المعجميّة المتّفق عليها، والتّركيز على إكساب مستعمليه من فئة المتعلّمين ثقافة معجميّة تؤهّلهم لاستعماله استعمالاً صحيحاً.

د/وسائل الإعلام: لوسائل الإعلام المختلفة مسؤولية ملقاة على عاتقها لتكون حافظة للغة العربيّة، وخاصّة للأطفال وذلك بتسهيل العربيّة في المجال الإعلامي قدر المستطاع، مع الحرص على التّوابت الأساس فيها، وإعداد الصحفيين إعداداً لغوياً لتعزيز السّليقة اللّغوية عبر استخدام الفصحى في الإعلام المرئي والمسموع بشكل واسع وخاصّة في الحوارات والمسلسلات، وفي صقل الإعلانات، بحيث يكون الصّحفي متمكّناً من مواجهة قضايا المصطلح الأجنبي؛ حتّى يصحّح أوضاع اللّغة ويعمل على معالجة معوّقاتها ويعمل على تصديرها³، هذا عن الدّور القومي الذي يجب أن تلعبه الصّحافة ووسائل الإعلام في إنعاش حاضر اللّغة العربيّة والمساهمة في تروجيها والتّمكن لها، ولكنّها قد أفرزت لغة خاصّة بها، أمر استهجنه بعض اللّغويين المحافظين، ودعا إلى ترقيتها والاستعانة بها في تطوير العربيّة المعاصرة لغويون آخرون، وهي تشكّل مائدة متنوّعة الأطباق إذ تجد فيها أخبار التّجارة والمال والأعمال والسّياسة والرياضة والمجتمع والأسرة والتّعليم والحوادث والاختراع والاكتشاف والثّقافة

¹ - Hunt, A. & Beglar, D. A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. Reading in a Foreign Language, Volume 17, N: 1. 2005, P: 2.

² - ينظر: الوظيفة التّعليمية للمعاجم العربيّة، كبير الشّيخ، مجلّة التّعليميّة، مخبر تحديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، المجلّد: 3، العدد: 1، جويلية 2013م، ص 40، 41.

³ - ينظر: مقاربات منهاجيّة، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، 2004م، ص 14.

والأدب والإشهار والقضاء والإجرام وحتى الملح والنوادر ومختلف المعلومات والأحداث، وهذا من المحاسن الجيدة إذا ما استُغلت المادة الإعلامية في خدمة اللغة العربية وتطويرها وتنميتها، وإثراء حصيلة المتلقي العربي بما يحتاجه من مفردات ومصطلحات علمية وفنية ومتلازمات لفظية بكل أنواعها، هذا وقد "قدّمت وسائل الإعلام ملامح في بنية الكلمات أصبحت طابعاً مميزاً للفصحى المعاصرة، وأكثر هذه الملامح لها أصول قديمة محدودة، ولكن وسائل الإعلام وسّعت من ذلك وزادت من تطبيقاته وإن كلمات معاصرة مثل : دَبْلَجَة وَمَمْدَجَة وَبَرْجَة مشتقة من كلمات معرّبة ودخيلة، وكان للصّحافة دور في نشرها واستقرارها، وهي على وزن (فَعْلَلَة)، الذي أقرّه مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة على نحو كلمة دَرَهَم في التراث العربي، ووجدنا في سياق هذا الجديد: عقلنة العمل العربي، وعصرنة المجتمع، وشخصنة الأزمة.. الخ"¹، وهذا غيض من فيض ممّا حازته وسائل الإعلام من قصب السبق في الاستثمار في اللغة العربية المعاصرة المسيرة لروح العصر، والمتوافقة مع ملاحه وصوره وابتكاراته واختراعاته بلغة عربية سهلة، يستسيغها النشء والمتكلم العربي عامة.

هـ/الوسائل الرقمية: لا بد من الاعتراف بحاجتنا الماسّة لنهضة لغوية شاملة، قادرة على تلبية مطالب ومقتضيات العصر، شريطة أن لا يُلقَى ذلك على عاتق اللغويين فقط، بل لا بد مساهمة "التقنيين والفنيين في مجال الحاسوب والعلماء بشقّي التخصصات، والاقتصاديين والسياسيين والأكاديميين والمشتغلين في مجالات الكتابة الإبداعية إلى جانبهم، للوصول إلى صيغ ومصطلحات، ومفردات عربية، سليمة، دقيقة، علمية وعملية، والعمل على تقريب الحاسوب وليس الترجمة العربيّة فقط"²، وإن كان استخدام التكنولوجيا سلاح ذو حدين، إذ لا يجب تجاوز فكرة ميل الشباب نحو استخدام اللغة الإنجليزية والفرنسية، فقد يكون ذلك على حساب اللغة العربية³، لذلك ينبغي تطوير تكنولوجيا المعلومات لصالح اللغة العربية ومستعملها، ولا يوجد مانع لذلك سواء على مستوى الإمكانيات البشرية والمادية.

¹ - واقع وآفاق صناعة معجم اللغة العربيّة المعاصرة في المدرسة الجزائرية، عيسى خيثر، مجلّة التعليميّة، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربيّة في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي ليايس، سيدي بلعباس، الجزائر، المجلّد: 7، العدد: 03، جوان 2017م، ص 68.

² - الوظيفة التعليمية للمعاجم العربية، كبير الشيخ، ص 36.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 36، 37.

و/المجامع والهيئات اللغوية: تشكّل المجامع اللغوية هي الأخرى مصدرًا مهمًا من مصادر نحل اللغة، بل هي الحصن المنيع لترصد ما يجوز وما لا يجوز، وما يصلح تقبله أو رفضه أو تفصيله أو اعتباره تحجينا لغويا، وتهتم بالظاهرة اللسانية بمفهومها العلمي المعاصر، وتشارك في صناعة المصطلحات العلمية الوافدة وتخليصها من عجمتها، وتبني قاعدتها مما تنصّ عليه قواعد اللغة الأمّ في سلاسة ويسر، وتحفّز على التّكيف مع العصر لغةً وأداءً وتوظيفًا وذلك ما حثّ عليه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح مع اللغة العربيّة، مستندًا في طرحه على البحوث الميدانية التي قامت بها الجامعات وأحصت ما يوجد في الكتب المدرسية وكلّ ما يقدّم للشباب العربي من مادّة لغوية وما يتعلّمه هذا الشابّ بالفعل من خلال أحاديثه وكتاباتاته فيها من العيوب والتّفائص، فغزارة المادّة اللغوية فيها ما لا يحتاج إليه المتعلّم كالألفاظ المترادفة، والألفاظ العربية العقيمة؛ أي التي قلّ تداولها عند الكتاب، ومن جهة أخرى عدم استجابة هذه المادّة لما تتطلبه الحياة اليوميّة المعاصرة كأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق الحديثة العهد¹، فالمجامع والهيئات اللغوية هي المشرّع اللغوي ومصدر حديث وهامّ في ترقية استعمال اللغة وتزويد مختلف شرائح المجتمع بالرّصيد اللغوي الوظيفيّ بما فيهم المتعلّمين.

4- وسائل تنمية الحصيلة اللغويّة: المقصود بالتنمية هو تحسين وتحديث وتطوير الحصيلة اللغوية والانتقال بها باستمرار من مستوى إلى مستوى آخر أفصل من سابقه، وأجود²، وتنمية المهارات اللغوية التي يمارسها الأفراد من كلام وتواصل مع النّاس قراءةً وفهمًا واستيعابًا وكتابةً، وتلقّيًا للعلوم والمعارف، وقدرةً على التعبير عن الذات، وتحقيق الوجود والتّواصل الفعّال مع البيئة المحيطة، كلّ هذه الغايات لن يتمّ بلوغها دون الاستعانة بمجموعة من الوسائل والأساليب الوظيفيّة، نذكر منها الأهمّ وفق ما أكّده مختلف الدّراسات المهتمّة بهذا الشأن:

أ/الممارسة اللغويّة: حتّى تكون حصيلة الفرد من مفردات لغته حيّة واسعة ثرية طيّعة مرنة لا بدّ أن تُستخدم، ويتجدّد حضورها في الدّهن ودورانها في الذاكرة، وتردّدها على الألسنة وتداولها في الاستخدام، فالممارسة أساس ثابت في حياة اللغة وحيويتها، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك بطبيعة الحال ما لم تكن هناك حوافز مستمرة دافعة لهذا الاستخدام، وإذا كانت هذه الحوافز رهينة المصادفات بالنسبة للفرد العادي مستخدم اللغة فلا بدّ أن تكون مقصودة ومنظّمة بالنسبة للمتعلّم الناشئ الذي يُنتظر أن يكون هو القاعدة الصّلبة في بناء مجتمع المستقبل وبناء حضارته، أي لا بدّ أن تُوضع أو

¹ ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ج1، ص160.

² ينظر: علم اللغة التعلّمي، سمير شريف استيتية، ص62.

تُعيّن وسائل عملية مدروسة تعمل على زيادة نشاط اللغة وفعاليتها، تُشعر مستخدمها بلذة اكتساب المهارات فيها، وتبعثه على البحث عن الأدوات اللازمة لاكتساب هذه المهارات، ومن ثمّ تنمية حصيلته اللغويّ اللفظي¹، عمومًا تبدأ الممارسة اللغوية منذ المراحل الأولى في حياة الإنسان، لكنّها لا تأتي جملةً واحدة بل تدريجيًا، في مجموعة من الأنشطة العمليّة للغة، ويستخدم الأفراد فيها اللغة استخدامًا موجّهًا ناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعيّة التي تتطلب "الحوار والمناقشة، والتّخاطب والاستماع، والقراءة والكتابة، في الاجتماعات والتّدوات والمناظرات، وغير ذلك من ألوان الثقافة، وفنون المعرفة، وذلك بممارسة القراءة الحرّة، وزيارة المكتبات العامّة، ومكتبات المدرسة، وبما يُتاح من فرص الاستماع إلى الأحاديث والمحاضرات"²، ولذلك كلّ أثر في تنمية الحصيلة اللغوية، وفي دقّة الاستعمال اللغوي في شقّيه المكتوب والمنطوق.

إنّ ممارسة اللغة نطقًا تعدّ أساسًا مهمًّا في معرفة وإدراك معاني ومدلولات وظيفيّة معجميّة، أو لهجية خاصّة، أو سياقيّة إيمائيّة إيحائيّة جديدة للألفاظ التي سبق اكتسابها، كما تُثبت المعلومات والمعاني المكتسبة مسبقًا، ويعدّ التّخاطب شكلاً من أشكال الممارسة اللغويّة، حيث تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد ترددها على الدّهن، ويتكرّر استرجاع مجموعات كبيرة منها ربما لفترات طويلة ومستمرة، بحسب الفرص المتاحة لهذا التّخاطب وهذا ما يزيد من ثبات الكلمات في الذاكرة، ويسهّل على مكتسبها استرجاعها من معجمه الذهني (استثمار القدرة المعجميّة)، واستحضارها عند الحاجة إليها، ممّا يؤثّر إيجاباً على نمو الكفاية اللغوية لديه ومن بعدها الأداء اللغوي³، كما يساهم التّواصل الاجتماعيّ في نمو الحصيلة اللغوية أو ثراءها لدى الفرد؛ فكلّما زادت نسبة هذا الاتّصال زادت حصيلته اللغوية، وكلّما زاد هذا الأخير للفرد نما وعيه وإدراكه، وزادت قدرته على التّخاطب والتّفاهم، ممّا يشجّعه على تكوين روابط أكثر وأوسع وأوثق مع الآخرين، وهذه الرّوابط حتمًا ستساهم في زيادة فرص اكتساب اللغة وإرساء مفرداتها وصيغها في الدّهن عن طريق الممارسة، وكلّما زادت حصيلة الفرد اللغوية تبعه تطوّر في القدرة على فهم معاني

¹ - ينظر: الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، ص 23، 24.

² - إكساب وتنمية اللغة، خالد الزواوي، ص 106.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 101.

ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية¹، لتجسد هذه المكتسبات مستقبلاً في الطلاقة اللغوية الشفوية والمكتوبة.

ب/القراءة: إنّ القراءة مصدر رئيسي للمعرفة، منها يستمد الإنسان ما يمكن أن يرتقي بعقله وبخياله، ويساعده في تكوين حصيلة لغوية ثرية ووظيفية، تعين الأفراد على "فهم ما في التراث من نتاج فكري، ومن نماذج ونصوص وإبداعات أدبية"²، وفي المداومة على ذلك تطوير للذات بفضل الثقافة والعلم المكتسبين، ناهيك عن فهم واستيعاب قواعد لغته، وأصول نحوها وصرفها، ومن ثمّ توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، وهكذا يبقى ثراء الحصيلة اللغوية مرتبطاً بالتوسّع في القراءة للنتاج المكتوب في شكله الورقي والرقمي، ومتوقفاً على نوعية النتاج المقروء وأسلوبه وقيّمته من الناحية الفكرية واللغوية، وعلى أسلوب القراءة وطريقة استغلالها كوسيلة لتنمية الحصيلة اللغوية، ويتدخل في ذلك أيضاً خلفيات القارئ الثقافية، ومدى قدرته على القراءة والفهم والاستيعاب والتذكر، والظروف النفسية والاجتماعية، وكذا نوعية الحوافز والأهداف التي تدفع المرء إلى القراءة.

تهيئ القراءة الحرة الفرصة لاكتساب الكلمات، ويُقصد بها توجّه الناشئين إلى قراءة المكتوب غير المبرمج في المقررات الدراسية، ولا يختلف اثنان على أنّ قراءة وحفظ آيات القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة، فيهما كثير من تهذيب اللسان، وسموّ بالسليقة اللغوية، كما ينميان القدرة على الاسترجاع والتذكر، وإن لم يدرك ويفهم كلّ ما يُحفظ أو يُقرأ، هذا الطّرح يقودنا إلى مسألة مهمّة في نظرنا هي أنواع القراء وكيفية القراءة، ومدى تأثيرها على الحصيلة اللفظية لهم، باعتبار القراءة فاعل مهمّ في نموّها وترقيتها، بخصوص القراء هم ثلاثة أنواع هي³:

■ هناك من يقرأ، وقصده ممّا يقرأ معرفة محتوى النموذج المقروء والإحاطة بما يتضمّن هذا النموذج من معاني وأفكار، أو معلومات جديدة، دون الاهتمام بالشكل، لا يُبالي في ذلك إلى نوعية وطريقة نظم القوالب التي أدّت ونقلت تلك المعاني والأفكار أو المعلومات، فما نفع القراءة دون تتبّع الألفاظ

¹ - ينظر: الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، ص 50.

² - المرجع نفسه، ص 53.

³ - إكساب وتنمية اللغة، خالد الزواوي، ص 98.

وشكلها، وعدم تذوق أساليب صياغتها وإيقاعاتها، وهذا الأمر سيؤدّي إلى ضعف نسبة العالق منها في الدّهن.

■ هناك من يقرأ عابراً، فلا يعلق في ذهنه من المعاني والألفاظ والأفكار، إلّا ما كان متكرّراً، وهذا النوع ستكون حصيلته اللّغويّة متواضعة.

■ وهناك من يقرأ متعنّثاً فهو لا يستفيد إلّا على قدر ما يستوعب ويُهضم من أفكارٍ ومعاني، وما عسى أن يعلق في ذهنه من الألفاظ والتّراكيب المعبّرة، يحتاج القارئ هنا إلى كفاية لغوية ومعجميّة مسبقّة؛ لتؤهّله فيما بعد إلى مرحلة الإثراء والتّنميّة اللّغوية.

هذا وتختلف الكيفيّة التي يُقرأ بها؛ فهناك من يقرأ بأنّةٍ وحرصٍ متتبّعاً المعاني والأفكار ومتذوّقاً في الوقت نفسه التّراكيب والألفاظ والصّيغ المعبّرة عن عدد من المعاني والأفكار في صمتٍ، كأسلوب يسهّل الاستيعاب للقارئ، ويوفّر له جهده ووقته، وتوفير الهدوء له ولمن يحيط به أو يجالسّه، وفي تحيّل المعاني التجريديّة، والعبارات وما توحى به من صور، وهناك من يقرأ قراءةً جهريةً وهي الأخرى لها إيجابياتها وفوائدها الكثيرة، من حيث اكتساب المهارات اللّغوية بنحو خاصّ¹، وفق التسلسل الزمني المنطقي بدءاً بالسّماع فالنّطق، والقراءة فالكتابة.

ج/الأساليب التّربويّة: سبق وأن أشرنا إلى دور المدرسة كمصدر هامّ في تكوين الحصيلة اللّغوية للمتعلم، وهي في تحدّد دائم للعمل على تطوير وتنمية مهاراته اللّغويّة ومهاراته العقلية، وتمكينه من امتلاك القدرة على التّفكير والكلام والقراءة والكتابة وتلقي العلوم وتطوير الذات، هذه التحدّيات تضع القائمين على العملية التّعليميّة أمام ضرورة استخدام وسائل وأنشطة تعليميّة تستثير الدّافعيّة لدى المتعلّمين، وتبعث الثّقة باللّغة، وتوجّه الأنظار والقلوب إليها، وتزيد الاهتمام بها²، تتكوّن شخصية المتعلّم المعرفيّة والثّقافيّة في هذا المرفق العلميّ بالنّظر إلى "كثرة المفردات التي يتلقاها فيها"³، ومن بين أهم الأساليب التّربويّة الموظّفة نجد:

■ **العصف الذّهني (Brain storming):** قبل عرض مفهوم هذا المصطلح نشير إلى بعض التّسميات التي تشترك معه في المفهوم، على غرار القدح الذّهني، القصف الذّهني، التّفكير، المفارقة، إمطار الدّماغ، تدقّق الأفكار، توليد الأفكار، عصف الدّماغ، استمطار الأفكار، تهيج الأفكار،

¹ - ينظر: إكساب وتنمية اللّغة، خالد الزواوي، ص99.

² - ينظر: أهمية الكتاب الإلكتروني في تنمية الحصيلة اللّغوية عند المتعلّم، ربيع كيفوش، ص362.

³ - دنيا الطفل، محمد حسين فضل الله، دار ملاك، بيروت، ط2، 2002م، ص69.

عصف التفكير، تنشيط التفكير، إثارة التفكير¹، لكن المتفق عليه أنه أسلوب تعليمي يقوم على "توكيل أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلاً من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد، ويعتمد على إجراء تلقائي بين عدد من الأفراد على نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار والمعلومات، والتعرض للقضية المثارة في وجهات نظر متعددة، تُناقش جميعها دون أي تقويم أو حكم في البداية"²، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروحة، فلا يُكتفى فيه بأول فكرة أو رأي أو حل، ويُركز على الكم أكثر منه على النوع، فهو يهدف في التدريس إلى تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية، كما يمكنه من الاستفادة من أفكار الآخرين، والعمل على تطويرها والبناء عليها³، لا يحدث العصف الذهني بالصدفة، أو بشكل عرضي، بل بشكل مخطط ومنظم، واضح المعالم والخطوات، والإجراءات والأهداف في شكل استراتيجيات قابلة للتنفيذ، وفي مناخ مفتوح غير نقدي، ويساعد مستعمليه على الخروج من دائرة الأفكار النمطية المحدودة، والتي غالباً ما يلتقي عندها أو يفكر فيها جميع الناس، إلى دائرة الأفكار الإبداعية الواسعة المنفردة التي لا يحدها حد وتتنوع بتنوع الناس وتنوع طرق تفكيرهم وزوايا نظرهم، وقد أضحت الاعتماد على هذه التقنية في العملية التعليمية ضرورة، بالنظر إلى أهميتها المنبثقة من الأهداف المرجوة منها، وهي كما يلي⁴:

1/ تساعد على الإقلال من الخمول الفكري لدى المتعلم وتفعيل دوره في المواقف التعليمية، حتى تبرز إيجابيته؛ لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة، ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم، مما يساعد على مشاركة الجميع، ثم إن الحكم المؤجل ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل.

¹- ينظر: العصف الذهني وتنمية التفكير الإبداعي لدى العاملين في المكتبات ومراكز المعلومات، بادي سوهام، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر، المجلد: 6، العدد: 2، ديسمبر 2013م، ص15.

²- المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، سعدون محمود السامون وآخرون، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص209.

³- ينظر: طريقة العصف الذهني كأسلوب تعليمي لتوليد الأفكار، زكرياء بركات، ناهد بلقاضي، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، المجلد: 2، العدد: 04، جانفي 2017م، ص43، 44.

⁴- أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، عابد بوهادي، الجزائر، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد: 1، العدد: 2، جوان 2015م، ص69، 70.

2/ صفة التعاون، فعلى كلّ متعلّم أن يشارك الجماعة في المناقشة وإيجاد الحلول، وينتج عن ذلك تحفيزهم على توليد الأفكار الإبداعية.

3/ جعل نشاط التعليم والتعلّم أكثر تركزاً حول المتعلّم، حتّى يكتسب مهارات التفاعل الاجتماعي، ويتعوّد على تقبّل الآخر وتقديره واحترام رأيه، وتلك طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

ترتكز هذه العملية على أربع قواعد أساسية هي¹:

1/ **النقد الموجّل**: وهذا يعني أنّ الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجّل حتّى وقت لاحق؛ تفادياً لكبت أفكار الآخرين، وتركهم يعبرون عنها بحريّة دون تقييم.

2/ **الترحيب بالانطلاق الحرّ**: إطلاق حرية التفكير والترحيب بكلّ الأفكار.

3/ **الكمّ مطلوب**: بالتركيز على الكمّ على حساب الكيف، كلّما زاد عدد الأفكار المقترحة من المتعلّمين زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية.

4/ **التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما**: جواز تطوير آراء الآخرين والخروج منها بآراء أخرى جديدة، وعلى المعلّم أن يزيد من دافعية المتعلّمين بأن يضيفوا لأفكار الآخرين ما يمكن إضافته، حتّى تغدو أفكاراً أكثر جودة.

من خلال هذه المبادئ وجملة الاحتمالات والأفكار المنتظر تقديمها من طرف المتعلّمين في المواضيع المطروحة للدراسة في جلسات العصف الذهني، ستفعل القدرة المعجمية لكلّ متعلّم على حدا، ويمكنه الاطلاع على لغة زملائه، وسيتعرّف من خلالها على مختلف السياقات والتراكيب اللغوية، وفي هذا الاحتكاك تطوير للذات وترقية للمكتسب من اللغة، خصوصاً وأنّ من أبجديات العصف الذهني تفادي النقد وفتح المجال دون قيدٍ أو شرطٍ.

■ **أسلوب الأناشيد والمحفوظات**: أسلوب تعليمي يوظف في الأطوار الدّنيا من التعليم، ويميل إليها المتعلّمون بشدّة، ويظهر ذلك منذ بداية مرحلة الطفولة المبكّرة حيث يبدؤون في المناغاة وترديد

¹ - ينظر: برنامج تدريبي جماعي مبني على استراتيجيّة العصف الذهني لتنمية التفكير الجاني في مادة الرياضيات لدى التلاميذ السنّة الخامسة ابتدائي (دراسة تجريبية مقارنة)، سليمان جميلة، حوليات جامعة الجزائر 1، الجزائر، المجلّد: 31، العدد: 3، ديسمبر 2017م، ص 147. وأثر تقنية العصف الذهني في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ السنّة الأولى ثانوي دراسة تجريبية بمدينة الأغواط، كمال بن سالم، سمية بن عمارة، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، المجلّد: 13، العدد: 3، جوان 2020م، ص 209

الأصوات الملحّنة تلقائيًا، فلا ينكر أحد أثر التشديد أو الأغنية في الحياة اللغوية للطفل، خاصّة في ظلّ ما نشهده من انتشار واسع لها في القنوات التلفزيونيّة والوسائل التّواصل في الشّابكة، إذ "تمثّل جزءًا حيويًا من اللّغة الدّارجة (لهجة الدّارجة)، فالطفّل يسمّعها للمرّة الأولى عندما يكون صغيرًا جدًّا على لسان الأمّ أو الجدّة، ويتكامل إحساس الطّفّل بالدّفء العاطفي، لذّة الاستماع لتلك الكلمات (ذات الجرس) والتّفعيلة الثقافيّة علاوة على ذلك احتوائها على مواقف من البيئة أو العائلة، ومن ثمّ فإنّ من المناسب أن يسمّعها ويردّدها من جديد في الرّوضة"¹، ومن الأهداف التربويّة لتوظيف هذا الأسلوب التربويّ "القدرة على إصدار الكلمات بدقّة (مخارج الكلمات) وزيادة مفردات المتعلّم اللّغويّة واكتساب مفاهيم جديدة"²، ويتمّ ذلك بأن تمسّ عدّة مواضيع، فكلّما اتّسعت دائرة المواضيع المتناولة (مناسبات، مواضيع إسلاميّة، الكون، الإنسان، العلوم المختلفة...)، زادت الثّروة اللّغويّة والفكريّة عند المتعلّم، وحسّن نطقه وإخراجه الحروف من مخارجها الصّحيحة، مع ضرورة اجتناب المفردات الغريبة والصّعبة، وإدراج المستعمل منها؛ المنتمي إلى القاموس اللّغوي للمتعلّم، وينبغي أن يكون تعليم الأناشيد والمحفوظات تحت إشراف المعلّم في مراحل (القراءة والفهم والتّلميح والتّمرين على الأداء).

■ **أسلوب المناقشة:** المناقشة أحد الأساليب الهامّة لتربيّة الطفل في مراحل تعليمه؛ "فهو أسلوب تعليميّ تعلّمي قائم على الحوار الشّفوي"³، أبرز إيجابياته "تنميّة اللّغة عند الطّفّل وزيادة ثروته اللّغويّة وإثبات الذات، وهي أداة للتّعبير الحرّ عن الرّأي للطفّل، ومؤشّر يوضّح مقدار ما اكتسبه من أهداف الخبرات والأنشطة"⁴، ومن أهمّ الشّروط الواجب توفّرها في أسلوب المناقشة⁵:

- الاعتماد على المحسوسات بشكل أساسي.
- استخدام الأساليب المبسّطة الواضحة في المناقشة.
- أن تكون المناقشة بلغة ولهجة مفهومة، خالية من الشّوائب أو العيوب اللّغويّة.

¹ - التّربيّة اللّغويّة للطفّل، سرجيو سبيني، تر: فوزي عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، ص128.

² - التّربيّة البيئيّة في الطفولة المبكّرة وتطبيقاتها، منى محمد علي جاد، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م، ص206.

³ - أساليب تدريس التّربيّة الفنيّة والمهنيّة والرياضيّة، أحمد جميل عايش، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م، ص123.

⁴ - التّربية البيئيّة في الطفولة المبكّرة وتطبيقاتها، منى محمد علي جاد، ص202.

⁵ - المرجع نفسه، ص203.

■ **التمرين اللغوي:** يستهدف التمرين في غير الدرس اللغوي (تاريخ، فيزياء، كيمياء... وغيرها) التحقق من درجة التحصيل وتثبيته وتعزيزه، بينما في الدرس اللغوي هدفه تنمية المهارات اللغوية وتطوير قدرة التحكم في الملكة¹، وبالضبط استرجاع الوحدات المعجمية والعلاقات التي تربط بينها؛ إذ هناك معلومات تحتاج إلى التمثيل مباشرة، وهناك معلومات أخرى يمكن استنباطها؛ لأنها تخضع لقواعد عامة تتحكم في اللغة²، ذلك أنّ الوحدات المعجمية مشحونة بمجموعة من المعلومات الضرورية لإدراكها وفهمها واستعمالها مع علاقات سياقية مختلفة مشكّلة شبكة مفاهيمية يتمثل بها المتعلم الكلمات في الذاكرة، هذا التمثيل "يتأسس عبر شبكة من العلاقات الكثيفة حيث يتم تمثيل مفهوم كلّ كلمة في الشبكة كعقدة (Noeux) مستقلة ومرتبطة بمفاهيم أخرى عبر علاقات أو روابط مختلفة وموسومة"³ وتشكل هذه الروابط ضوابط قرائنية لدلالة الوحدة المعجمية في سياق دون آخر.

د/وسائل الاتصال: يمكن أن تسميتها بوسائل الاتصال غير المباشر، وهي أسلوب حضاري يستطيع من خلاله الناس التواصل لغوياً، دون احتكاك مباشر، من بين أكثر الوسائل فاعلية وكفاءة في عصرنا هذا، فالصحف والتلفزيونات والإذاعات أشد تأثيراً في العالم اليوم من الكتب؛ لأنها تبث ما تريد على موجات الأثير، وقد يكون الناشئون أكثر عرضة لهذا التأثير، فقد أثبتت بعض الدراسات أنّ "التلفزيون ببرامجه وأفلامه يزود الطفل بخبرات واقعية وأخرى متحررة عن الواقع، والأطفال الأذكياء يجدون فيه فرصة ذهبية لإشباع خيالهم، وتنمية عواطفهم ولغتهم ومعارفهم"⁴، تخاطب أغلب البرامج التلفزيونية العربية الموجهة إلى أطفال المدرسة وما قبلها باللغة الفصحى، وتعدّ هذه المرحلة فترة خصبة في تطوّر اللغة واكتسابها، ويعزّز المذيع دور التلفزيون وإن كان أقل تأثيراً حالياً مقارنة بالوسائل الأخرى، لكن يبقى تأثيره إيجابياً في تقوية مهارتي الاستماع والاستنتاج، والذي لم يُقَصّ التطوّر الحاصل في مجال المعلوماتيات من دوره الهامّ في "التواصل الاجتماعي وفي نشر الثقافة ونشر اللغة

¹ - تعليمية الوحدة المعجمية بين واقع السندات التعليمية في الجزائر وآفاق الدراسات المعرفية، فائزة تيفرشة، مجلّة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر، المجلد: 4، العدد: 7، سبتمبر 2016م، ص 245.

² - الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، بنعيسى زغبوش، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2008م، ص 115.

³ - المرجع نفسه، ص 159.

⁴ - أثر وسائل الإعلام على الطفل، إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، دار العلمية للنشر، بيروت، ط 1، 2001م، ص 59.

وإمداد خاصّة النَّاس وعاقبتهم بما يزيد حصيلتهم من ألفاظ اللّغة، قديمها وحديثها، فصيحها وعاميتها، عامّها وخاصّها"¹، وهو فعلاً ما يوجد في الواقع فالكثير ممن يستمعون إلى المذيع بنسبة كبيرة من أوقاتهم تجدهم يمتلكون رصيلاً لغوياً وثقافياً محترماً.

تؤدّي هذه الوسائل دون شكّ دوراً بارزاً في عملية التّسمية اللّغوية، لكنّ هذا الدور لا يخلو في كثير من الأحيان من بعض المخاطر اللّغوية، فالتلفزيون العربي يبتّ العديد من البرامج والأفلام الأجنبية والمسرحيات، ومعلوم أنّها تتسم بحسن الإخراج وجمال مشاهدتها، ممّا يجعل الإقبال عليها واسعاً ومن كلّ الفئات بما فيها الناشئة، والمتابعة هنا تكون باللّغة الأجنبية، وهو مكسبٌ جيّد نافع لمن قصد تعلّم هذه اللّغة، ومع هذه المتابعة تتسرّب مجموعة كبيرة من ألفاظ وصيغ وعبارات هذه اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأم، وينتج عنه لاحقاً ما يُعرف بالتّداخل اللّغوي أو الازدواجيّة اللّغوية، وفي ذلك مساس بحصيلة المتعلّم وعرقلة لنموّ لغته.

هـ/الحاسوب: يعدّ جهاز الحاسوب من الوسائل التعليميّة المهمّة في تدريس مختلف مهارات اللّغة، وبالتالي فإنّ هناك ضرورة ملحّة لاستخدامه في تعليم اللّغة حالياً؛ فهو يقرب المفاهيم إلى الأذهان ويبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدّروس، ويرسّخ المعلومات، كما أنّ تعليم اللّغة عبره أدّى إلى نجاحات عملية في الاكتساب اللّغوي²، ومكمن الفعالية فيه يتجلّى في الخدمات التي يوفّرها، من برامج رقميّة تعليميّة مقروءة ومسموعة، تسعى كلّها إلى تلقين المفردات وتعليم كيفية نطقها والتعرّف على معانيها وإيجاءاتها واستخداماتها المختلفة، بالإضافة إلى انتقاء المتلقّي ما يودّ هو مشاهدته أو سماعه في الوقت والمكان الذي يشاء، وقدرته على تكرار ما يشاهد أو يسمع، تزيد المعارف اللّغوية التي يكتسبها رسوخاً وثباتاً فيجعلها أكثر حيوية في ذهنه وفاعلية في واقعه اللّغوي.

و/الألعاب اللّغوية: يُستخدم اصطلاح الألعاب في تعليم اللّغة، للدّلالة على "النشاط اللّغويّ الذي يتمّ بين المتعلّمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعّة من النّظم

¹ - الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد المعتوق، ص78.

² - ينظر: في الأداء اللّغوي، محمود السيد، منشورات الثقافة السورية، دمشق، 2005م، ص204.

والتعليمات¹، فهي وسيلة مهمّة تساعد المتعلّم إثراء حصيلته اللغوية، ويمكن تصنيف الألعاب اللغوية من حيث الهدف إلى ما يلي²:

- ألعاب تساعد على التّمييز بين الحروف والكلمات، ومعرفة المتشابه منها والمختلف.
- ألعاب تساعد على النّطق الجيّد، واللفظ الصحيح، والتّعبير السّلس.
- ألعاب تساعد على تذوّق الشّعور، والإحساس بالجمال اللفظي، وموسيقى الكلمات كالأنشيد والقصص الغنائية الحركية التي تساعد على توسيع أفق خيال المتعلّم.
- ألعاب تساعد على الإصغاء الجيّد، والتّدكّر والتّمييز بين الألفاظ واختلاف المعنى بينها، مثل سرد القصص وإعادة قصّها، مع تغيير بعض الكلمات.
- ألعاب تزيد من قدرة المتعلّم على فهم الألفاظ وأضدادها ومرادفاتها.
- ألعاب تساعد على التّمييز بين الألفاظ التي تحتوي على معنى الفعل أو الاسم.
- ألعاب تكسب المتعلّم خبرات تساعد على التّحصيل، وتنمّي استعداده لفهم العلاقات بين الأشياء.

- ألعاب تساعد على التّواصل الاجتماعي مع أقرانه، أو مع مجتمع الكبار، وذلك من خلال تعلّمه كيفية استعمال الألفاظ اللائقة في المخاطبة، والحديث، والمناقشة مع الآخرين.

لا تقتصر هذه الألعاب اللغوية على المتعلّمين فقط؛ لأنّه يمكن أن يمارسها الكبار أيضاً، لذلك تتعدّد طرقها وأساليبها، لا يسعنا المقام لإيرادها جميعاً، نذكر منها:

1/ لعبة الجمل المكتوبة³: يقوم المعلّم بتوزيع بطاقات مدوّنة عليها جملاً مفيدة، ليقوم كلّ متعلّم بقراءة نصّ بطاقته والعمل بموجبها، وتساعد هذه اللعبة في اختبار القدرة على الفهم، وتنفيذ التّعليمات، مثال: تكتب على البطاقات العبارات الآتية: "اكتب تاريخ اليوم، اقرأ سورة الفاتحة، ضع كتابك فوق الطاولة"، ويمكن أن توضع بطاقات تحمل تدريباً لغوياً يراد من المتعلّم حلّه، مثل: العمليات الصّرفية

¹ - الألعاب اللغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، ناصف مصطفى عبد العزيز، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983م، ص13.

² - الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، محمد علي حسن الصويكري، دار الكندي للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2005م، ص32، 33.

³ - ينظر: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، محمد علي حسن الصويكري، ص54، 55.

(التحويل من المفرد إلى المثنى أو الجمع)، أو إتمام الجمل بمفعولٍ أو صفةٍ مع إرفاقهما بالكتابة الصوتية.

2/ لعبة الكلمات المترادفة¹: وهي أن يُعطى المتعلّم مجموعة من الكلمات متفرقة أو موضوعة في جمل مفيدة جيّدة السّبك، سليمة التّركيب، ثم يُطلب منه الإتيان بما يماثلها أو يشابهها في المعنى أو يفسرها من الكلمات أو العبارات، إمّا عن طريق ملاحظة السّياق ثمّ البحث في مخزون المعجم الدّهني عن المطلوب، وإمّا عن طريق البحث والتّفّتش في معاجم اللّغة المناسبة، وإمّا عن طريق البحث في الكتب والمقرّرات الدّراسيّة التي تهتمّ بشرح وتوضيح معاني المفردات اللّغوية، مثال: البحث عن مرادف "هادئ" في قائمة المفردات (أزرق، ساكن، توتر، مائي).

3/ لعبة الأصوات²: يعرض المعلّم كلمة ما، ثمّ يطلب من المتعلّمين أن يأتوا بكلمات جديدة مشابهة لها أو قريبة الشّبه منها، في الأصوات أو الأشكال أو عدد المقاطع أو الحروف، مثل: كوى، عوى، شوى، نوى/ يسمو، يرنو، يدنو/ بارع، ناجح، عامر/ العلوم، الغيوم، النّجوم....).

4/ لعبة كلمات ومشتقات³: هو أن تعطى للمتعلّمين من الكلمات ذات المعاني والمدلولات المختلفة، ويُطلب منهم إيجاد عدد معيّن من مشتقات كلّ منها، أو اشتقاق ما يمكن من الصّيغ من الكلمات المعطاة حسب طواعيتها، فذلك يغني لغته ويوفّر عليه جهداً ووقتاً كبيرين في اكتساب الألفاظ، كما يعينه على استخدام المعاجم الهجائيّة الجذرية من دون صعوبة ويعوّده اشتقاق الكلمات من أصولها.

5/ ألعاب لتنمية القدرة على التّعبير اللّغوي⁴: كأن يطلب المعلّم من المتعلّم القيام بسرد الأعمال التي قام بها في يوم سابق، ويقدم في لعبة أخرى مجموعة من الأشياء (أدوات مائدة، أدوات نجارة، خضراوات... إلخ)، ويطلب منه تسمية هذه الأشياء عند الإشارة إليها، وفي لعبة ثالثة يعرض المعلّم على المتعلّم بعض الصّور التي تمثّل مواقف متنوّعة، ويطلب منه أن يصف مشاعره وأحاسيسه تجاه هذه المواقف.

¹ - ينظر: الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد المتوق، ص241.

² - ينظر: الألعاب اللّغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، محمد علي حسن الصويكري، ص242.

³ - ينظر: الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد المتوق، ص251.

⁴ - ينظر: الألعاب اللّغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، محمد علي حسن الصويكري، ص74.

6/ لعبة الكلمات المتقاطعة¹: لعبة مُسلّية مشهورة، لهذه اللعبة أثرٌ في تنمية وإغناء الحصيلة اللغوية والفكرية وفي الرياضة الذهنية لمن يمارسها، شريطة ألا تتجاوز حدود إمكانية المتسابق العقلية فتبعث في نفسه اليأس وتدعوه إلى النفور، وألا تزيد فيها نسبة المقاطع الصوتية الخالية من المعاني، أو الكلمات المبتذلة أو القليلة القيمة من الناحية العلمية أو الثقافية، وأن تكون متنوعة في المعلومات والكلمات والمعاني التي تقدّمها، وأن تتناسب مع مستوى غالبية القراء إن كانت في المجالات الثقافية العامة أو في الصحف، وأن تتناسب مع المستوى العقلي والثقافي، ومع مدى الزمن والجهد المتاح لمن تجرى لهم أو بينهم اللعبة، إن أجريت بين فئة خاصّة من الناس.

ولتحقيق هذه الأهداف الفرعية والهدف العام، وحتى تكون فعالةً ووظيفية ينبغي أن يخضع وضعها إلى عدد من الضوابط²:

- أن تنتقى الكلمات أو النصوص التي تعطى للمتعلم فيها بتأنٍ، وإدراك كامل لفاعليتها وانجذاب الناشئ إليها، وتفادي تكرارها وتجنّب ما قد يؤدّي للمتعلم إلى الملل والضجر منها.
- أن تجرى بشكلٍ متوالٍ، أو بين آونة وأخرى، وبصورة متدرّجة من حيث المستوى: فيبدأ في إعطائها من الأبسط أو الأسهل فما دون ذلك في البساطة والسهولة، وفي إعطائها بشكلٍ متناسب مع مستوى المتلقّي الثقافي والعقلي، ليتمكن تفادي ما قد يصيبه من شعور بالإحباط وعدم القدرة على التّحدّي أو من اعتقاد بعدم جدواها ومن ثمّ النفور منها.
- أن تنتقى الكلمات والعبارات التي تشدّ انتباه المتعلّم وتتلاءم مع ذوقه وحاجته وترتبط بحياته العلمية أو التعليمية وتجعله أكثر اهتمامًا بها وشعورًا بأهميتها وفاعليتها.
- يحسن أن تكتب الكلمات أو العبارات أو النصوص التي تكون موضوعًا للمسابقة أو اللعبة بخطّ واضح وسليم وجميل، وبحروف بارزة وفي إطار يشدّ انتباه الناشئ ويجذبه ويساعد على تثبيت المفردات اللغوية في ذهنه، ومّا يعين على تحقيق هذا الهدف وخاصّة لدى المتعلّمين الصّغار أن تُرفق الكلمات بالصّور الموضّحة أو تربط بأشياء مادّية محسوسة تسهّل عملية تصوورها واستدعائها للذهن فيما بعد.
- أن يكون المشرف على إجراء المسابقة أو اللعبة مؤهلاً، سليم النطق، فصيح اللسان، جلي الصوت، جيّد النبرات، قادراً على الإجابة على ما يمكن أن يوجّه إليه من أسئلة، ويشرح ما قد يغمض معناه على المتسابقين من الكلمات أو العبارات والنصوص المعطاة.

¹ - ينظر: الحصيلة اللغوية، أحمد محمد المعتوق، ص251.

² - المرجع نفسه، ص258، 259.

- تجنّب الكلمات الوحشية أو الثّقيلة الصّعبة النّطق والباعثة على الاشتماز أو السّخرية، لاسيما في المراحل الأولى التي يحتاج فيها المتعلّم إلى الاستعداد والإقبال التّفسي.

نظرًا لانتشار الحاسوب ووسائل التّكنولوجيا الحديثة الأخرى وسهولة استخدامها في مجال التّعليم والرّياضة الذّهنية وأعمال التّسلية، أصبح بالإمكان نقل هذه الألعاب وغيرها من الصورة البسيطة المتعارف عليها إلى البرامج الرّقمية، خاصّة وأنّنا ضرورة عصرية، وإن كانت لا تتيح في بعض الأحيان فرصةً لمستعملها عن السؤال عمّا لا يفهمه، ولا لمناقشة ما قد يكون له رأي فيه يؤدّ التعبير عنه، كما أنّ الفرصة قد لا تتوافر بصورة كافية من خلالها لإدراك أو إصلاح ما قد يكون لدى المتعلّم من ضعفٍ أو قصورٍ أو خطأ في النّطق أو الفهم أو التّصوّر.

5- أسباب ضعف الحصيلة اللّغويّة: توجد لهذه الظاهرة أسباب عديدة متفرّعة متشعبة مختلفة في طبيعتها وفي آثارها أو نتائجها من وسط عربي لآخر، يعود بعض هذه الأسباب إلى طرق وأساليب التّدرّس المتبعة في المؤسّسات التّعليميّة، وبعض آخر منها يعود إلى الكتب المدرسيّة والمقرّرة في هذه المؤسّسات، بينما هناك أسباب أخرى تشترك في إيجادها أو تطويرها ظروف اجتماعيّة وثقافية مختلفة، وفيما يلي أبرز هذه الأسباب¹:

1- مازال الكثير من مدرّسي اللّغة والمساقات المتعلّقة بها في مراحل التّعليم المختلفة ينجحون في تدريسهم طرقًا سقيمة لا تجتذب المتعلمين ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي وتطوير مهاراتهم اللّغوية على النّحو المطلوب، ويتجاوز الأمر ذلك إلى درجة نفورهم من دراستها، ومن بين هذه الطّرق على سبيل المثال:

أ/ طريقة التّحفيظ والتّلقين الآلي، حيث يقدّم المتعلّم الذي يسرد المعلومات أو الموضوعات المطلوبة نصًا على من يستخدم تعبيره الخاصّ في نقلها أو التعبير عنها، ولا يقتصر ذلك على النّصوص الشّعريّة أو الأدبية التّراثيّة، بل يشمل الموضوعات النّثرية، وفي ذلك تعطيل لقدراته على التّعبير وعدم تشجيعه على الاهتمام بفهم واستيعاب معاني ومفاهيم الألفاظ والصّيغ اللّغوية وعلى ممارسة ما اكتسبه أو ما يمكن أن يكتسبه من هذه المعاني والمفاهيم.

ب/ طريقة الإلقاء التي تقوم على الشّرح أو الحديث من جانب واحد، واحتكارهم معظم الوقت المخصّص، دون إتاحة الفرص الكافية للتّلاميذ للمناقشة أو الحوار أو الاستفسار، بالرّغم من توقّر

¹ - الحصيلة اللّغوية، أحمد محمد المتوق، ص 10-18.

الكتب وتعدّد وتنوّع مصادر المعرفة وتطوّر وسائل التعليم، وقد يشعر المتعلّم بالشّرد وتشتّت في ذهنه، بالإضافة إلى شعورهم في الغالب بالخرج من مقاطعة معلّمه إذا ما فكّر في الاستفسار عن معاني الكلمات أو صيغ التعبيرات اللغوية غير المفهومة لديه.

ج/ عدم مراعاة الفروق اللغوية والثقافية واللغوية بين المتعلّمين في المتابعة والتّصحيح وفي تقرير الموضوعات وفرض الواجبات وشرح النصوص على النّحو المطلوب، وعدم وجود الرّعاية الكافية للميول الفنيّة والكفاءات والهوايات الثّقافية والاحتياجات اللّغوية الخاصّة والسّعي الحثيث لتنميتها وتطوير ما قد يفتقر التّلاميذ إلى تطويره من مهارات لغوية ومن عادات تثقيفية ترتقي بهذه المهارات.

د/ استخدام اللّهجات العامية المحلية في التّدرّس بدلا من الفصحى، ممّا يوسّع الفجوة بين الفصحى والعامية، أو يبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام ويقلّل من حصيلة المتعلّمين من مفرداتها وصيغها، كما يقلّل من إحساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر، أو يخلق صعوبة في استحضارهم لهذه العناصر وفي استخدامها في مجالات التعبير.

هـ/ قلة الاهتمام بالنّواحي الوظيفيّة للغة، وتغليب الجوانب والمناقشات النّظرية والإيضاحات المجردة في تدريس الموضوعات المتعلّقة بها على الجوانب العلمية والنّشاطات الحركية والتّطبيقات المحسوسة التي تدعو إلى ممارسة استخدام الألفاظ المكتسبة، وتهيئ لعمليات الرّبط الدّهني بين هذه الألفاظ ومدلولاتها ومفاهيمها المتجسّدة في واقع الحياة، وتبعث على تكرار استدعائها واستحضارها من الذاكرة وحضورها في الدّهن وهيئتها للاستعمال.

2- تفتقر المقرّرات المتعلّقة بموضوعات اللّغة في مراحل التعليم قبل الجامعي في معظمها، إلى المنهجية في انتقائها وعرضها وإخراجها وربطها بواقع المتعلّم وبظروف حياته وتطورات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التّشويق وإلى إثارة حبّ الاطلاع وإذكاء روح المنافسة والتّحدّي، ولا شكّ في أن ذلك ينعكس سلبيّا على مدى ما يكتسبه المتعلّمون من هذه المقرّرات من رصيد لغوي وظيفي.

3- لا تلقى الفعاليات الخطابيّة والنشاطات الأدبيّة اهتمامًا وتشجيعًا كافيين في المؤسّسات التعليميّة بنحو عامّ، وإن وجدت نوعا من الحوافز لممارستها، فإنّها في كثير من الأحيان باللّهجات العاميّة المحليّة أو باللّغة الفصحى القاصرة محدود الفاعليّة، وليس باللّغة الفصحى التي تغني رصيد المتعلّم من مفردات اللّغة وصيغها الفاعلة الرّاقية أو تنعش ما اكتسبه من هذه المفردات من مصادر أخرى وتطوّر بها مهارته في الإلقاء والتّعبير.

4- إغفال كبير لاستخدام المعجم في المراحل الأولى من التعليم، بالرغم من توفر عدد لا بأس من المعاجم في المكتبات المدرسية، إلا أن المعلمين لا يهتمون بتعريف المتعلم على طرق استخدامها، ولا بخلق الحوافز الكافية لديهم على الرجوع إليها، وعدم استفادة المتعلم من هذا المورد لا يؤدي إلا إلى الإقلال من رصيده اللفظي.

5- عزوف المجتمعات العربية عامة والمتعلمين فيها خاصة عن القراءة الحرة، لهذا العزوف تأثير كبير على قلة وتردي الرصيد اللغوي والفكري لديهم.

6- انبهار وإقبال نسبة كبيرة من المتعلمين على تعلم اللغات الأجنبية، لأسباب ثقافية واقتصادية وسياسية، من شأنه أن يقلل بلا شك من فرص الاتجاه لتعلم اللغة الأم، كما يقلل من ممارستها ومن تداول مفرداتها، كما يؤدي إلى تقليل البراعة في استخدامها، وإن اختلف مدى هذا الضعف بحسب اختلاف السن والخلفية الثقافية التي يمتلكها الفرد وبحسب نوعية الممارسة لهذه اللغة.

7- استخدام اللغة الأجنبية وتنحية اللغة العربية في كثير من مجالات التعليم العلمي من جانب، وتعميم استخدام هذه اللغة على موظفي الشركات والمؤسسات الأجنبية الموجودة في الأقطار العربية، ثم تسرب أعداد كبيرة من مفردات هذه اللغة تبعاً لانتشار السلع والأدوات والأجهزة المرتبطة بها أو اختلاط هذا الجمهور بأهل هذه اللغة أو بمن ينطق بها من غير العرب، كل هذا ضعف من نسبة الثقة الموجودة بين العرب ولغتهم وقدراتها على الوفاء بمتطلبات الحياة ومستلزمات الحضارة الحديثة، مما قلل من شأنها في نظرهم وأضعف من شعورهم بالاعتزاز بها، وبضرورة التمكن منها والسعي لإغناء حصيلتهم اللغوية من صيغ ومفردات.

8- حادت وسائل الإعلام العربية عن دورها، فكثير ما يلجأ بعض منها إلى استخدام اللهجات العامية المحلية في تقديم بعض موادها الإعلامية، فيما يلجأ البعض الآخر إلى استخدام ما يسمى باللغة الوسطى التي لا ترتقي بلغة الجمهور، لضعفها وقلة الرصيد اللفظي المستخدم فيها أو لعدم الالتزام التام بتنقيتها من الشوائب وعدم التورع فيها من استعمال الألفاظ المبتذلة والتراكيب المرتجلة والمحرفة أو الصيغ اللغوية الدخيلة والعبارات المترجمة ترجمة ناقصة.

9- غياب اللغة الفصحى في الخطاب الرسمي الشفهي الموجه إلى الجمهور، وهو ما قد يعدّه البعض من المستمعين شيئاً عادياً، لكنه مؤثر عن قلة الإحساس بفاعليتها على الصعيد العلمي؛ لأن القدوة انعدم فيها ذلك الإحساس.

10- يزداد المشكل بالانتساع حين يكون هناك تداخل بين العربية واللغات الأجنبية، فالألفاظ والصيغ اللغوية الأجنبية المتسرّبة إلى لغة المتلقّي تظلّ تتداخل وتتناوب في الاستخدام مع بديلاتها العربية، وعندما يزيد ويغلب على الألسنة استخدامهما، وقد تجرّ معها مفردات أجنبية أخرى بطريق الارتباط أو التجاور أو تمهّد لمزيد من استخدام التراكيب وعبارات التواصل الأجنبية أو تهيئ لسماعها والتأثر بها، وهي بهذا الشكل قد تحلّ محل اللغة الأصلية أو تصير مكافئة لها.

بحثنا عن الحلول الممكنة والمتاحة للوصول إلى تدّرج طبيعيّ في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلمين، مجسّدة في مجموعة من الشّروط والخطوات الإجرائية¹:

- أسس ومعايير منهجية متكاملة وشمولية وعملية مبنية على هندسة تعليمية وظيفية.
- استراتيجيات تعليم وتعلّم فعّال كمدخل لمناهج اللغة العربية.
- توفير البرامج والحوامل الرّقمية المناسبة للتعلّم في سياق الانفتاح والتّواصل على مواقع التواصل الاجتماعي واستعمال التّقانة (التكنولوجيا).
- زيادة الخبرات والمعارف والمهارات الوظيفية؛ لأنّ الحصيلة اللغوية هي الأداة الأساسية التي يتمكّن بها من الاستمرار في التحصيل المعرفيّ وتحصيل الخبرات والمهارات...، وتحديد الوسائل والأدوات التي يستخدمها لنقل أفكاره ومعارفه وخبراته ومواقفه وتجاربه مع الآخرين.
- تنويع استراتيجيات تعليم المفردات ومسايرتها للمستجدات في مجال التعلّمية، واستراتيجيات التعلّم لتنمية المخزون المعجميّ الذي يساعد على تمكّن المتعلّمين من الكفاية التّواصلية.
- تحديد قائمة المفردات التي يعرضها على المتعلّم؛ لأنه إذا تجاوز عتبة معيّنة انعكس ذلك على تعلّمه للغة الهدف، ثمّ يجب أن ينطلق تعليمه من المفردات الأكثر تداولاً في الأداء الفعلي للكلام، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية في التّواصل، ثمّ الارتقاء بها بواسطة التّرادف والتّضادّ والاشتقاق إلى الكلمات الأقلّ تداولاً.

¹ - تعليم اللغة العربيّة من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصلية، فاطمة الحسيني، ص275، 276. ودراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م، ص145. ودور المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة واستعمالها، الحسن عبد النوري، ص116.

- الابتعاد عن حشو ذهن المتعلم بمفردات قد لا يحسن استعمالها، ويوجّه المعلم كل جهوده نحو اكتساب المتعلم القدرة على التعبير بدقّة عن مختلف مقتضيات الحياة، ويجب أن تستجيب المفردات التي يقع عليها اختياره لبعض المقاييس منها:

- خلو المفردة من الحروف المتنافرة من حيث اتّحاد أو تقارب مخارجها.

- تفضيل الصيغ الصّرفية المألوفة (تفعل - إفعال - فعال).

- تفضيل الصيغة الصّرفية ذات الحروف القليلة والمجرّد عن المزيد والمفردات التي يشتقّ منها على غيرها؛ لأن المشتقات تسهّل على الذاكرة الإحاطة بها واستعادتها عند الاقتضاء.

تناولنا في هذا الفصل مسألة الحصيلة اللغوية وما يرتبط بها من مفاهيم، ومصادرها ووظائفها

وسائل تنميتها، ومعوّقات تنميتها في العملية التّعليميّة، ومن النتائج التي توصّلنا إليها نذكر:

✓ كشفت مراجعة المصطلحات الحاثة لمصطلح الحصيلة اللغوية، أنّ هنالك ترابطاً مفهوماً وشيخاً بينها، وبصورة أخرى نقول أنّ ضبط مفهوم مصطلح "الحصيلة اللغوية"، يتطلّب معرفة مفاهيم كلّ من مصطلحات "الاكتساب اللغوي، الرّصيد المعجمي، الكفاية المعجميّة، القدرة المعجميّة، الأداء اللغوي"، فالبداية تكون باكتساب رصيد معجمي يؤهّل صاحبه إلى تحقيق الكفاية المعجميّة، هذه الأخيرة والقدرة المعجميّة يظهران في الأداء اللغوي ضمن مختلف المواقف الحياتيّة، وعليه فإنّ أي قصور في هذه الأساسيات سيؤثّر بشكل مباشر على الحصيلة اللغوية.

✓ تعدّدت مصادر ووسائل تنمية الحصيلة اللغوية في هذا العصر، ويبقى الحاجز الوحيد هو حسن استثمارها، وإخضاعها للمراقبة والتّأطير وفق ما تُلزمه الدّراسات والأبحاث الأكاديميّة.

✓ الحصيلة اللغوية لا تعني أن يصبح المرء متمكناً من اللّغة، مجيذاً للكلام أو الحوار فحسب، بل يراد بها تنمية القدرة على الفهم، والتّفكير، وتلقّي العلوم، والمشاركة في البناء والتّطوير، وأن يحتفظ بهويته القوميّة، ويتمثّل ثقافتها وعاداتها، كما تعني أيضاً تنمية الوسيلة التي يحقّق بها المتعلّم ذاته، ويثبت حضوره، وبها يتلقّى العلوم ويطوّر حياته، فامتلاك هذه الصّفات مقترنٌ بامتلاك ثروة لغويّة وظيفيّة.

✓ إعطاء مساحة أكبر لتعليمية المفردات المعجميّة في المدرسة، وتجاوز مرحلة أذهان المتعلّمين بمجموعة من المفردات، كثيراً ما تنسى، إلى إكسابهم القدرة على توظيفها في سياقات لغوية متنوّعة، وفي إطار علاقات دلالية واشتقاقية، تسهّل لهم فهم المعاني وإنتاج المفردات وذلك بتوظيف مختلف خصائص اللّغة من ترادف وتضاد واشتقاق، هذه الممارسات وغيرها سبيل مهمٌّ إلى تنمية الحصيلة اللغوية وتحقيق الكفاية المعجميّة التي تعدّ البوابة الرئيسة للكفاية التّواصلية.

✓ المعجم المدرسيّ أحد أهمّ مصادر الحصيلة اللّغوية للمتعلّمين، لذلك يسعى المعجميون المعاصرون إلى شحنه برصيدٍ لغويٍّ وظيفيّ متكامل الأركان، يشمل المستعمل من اللّغة في واقع المتعلّمين، والمتلائم مع قدراتهم الاستيعابيّة، ويصبح المعجم المدرسي أكثر فاعلية عندما تُرفق مداخله بتعريفات تلمّ بأكبر قدر من المعلومات اللّغوية (الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحوية والمعرفيّة)، مع الاستغلال الأمثل لكلّ ما من شأنه تسهيل عملية الاكتساب والفهم.

الفصل الثالث

الرّصيد اللّغوي الوظيفي في المعجم المدرسيّ العربيّ المعاصر

- طبعة المادّة اللّغوية في المعجم المدرسي الوظيفي.
- التزام المعاجم المدرسيّة بإدراج الرّصيد اللّغويّ المستنبط من الكتب المدرسيّة.
- انتقاء المواد اللّغوية في المعجم المدرسي.

إنّ أهم عوامل تعلّم اللّغة امتلاك الرّصيد اللّغويّ الكافي الذي يثري المعجم الذهنيّ، ويسهّل التّخاطب اليوميّ والتّعبير عن المفاهيم الحضارية والعلميّة الأساسيّة وتبادل المعارف والتّجارب والثّقافات لاسيما وأنّنا نعيش عصر الانفجار المعرفيّ وتوالي الاكتشافات، وبالتّسبة للمتعلمّ المعاجم المدرسيّة أحد أبرز روافد هذا الرّصيد اللّغويّ، فهي مطالبةٌ بإدراج القدر المناسب والملائم من الموادّ المعجميّة الوظيفيّة، ولن يتحقّق ذلك إلّا بإخضاعها لمعيارين؛ المعيار الأوّل القرب الذي تُعطى فيه الأولويّة للّغة المتعلّقة ببيئة المتعلّم؛ في البيت والمدرسة والشارع والسوق... إلخ، أمّا المعيار الثاني فهو ملائمة الرّصيد اللّغويّ لحاجات المتعلّمين من اللّغة وقدراتهم الاستيعابيّة، ومسعانا من وراء هذا القسم الكشف عن طبيعة الرّصيد اللّغويّ المدرّج في المعاجم المدرسيّة، ومدى ارتباطه بالممارسة اللّغويّة للمتعلّمين، وبالضّبط بالمقرّرات التّعليميّة - المرحلة الابتدائيّة والمتوسّطة - الحديثة كونها تحمل كمًّا هائلًا من المفردات.

1- طبيعة المادّة اللّغوية في المعجم المدرسيّ الوظيفيّ:

يحتاج المعجم المدرسيّ إلى رصيد لغويّ منتقى يرسم معالمه حتّى يخرج للوجود، وكما هو معلوم ليس كل ما في اللّغة والألفاظ والتراكيب وما تدلّ عليه من المعاني ملائمًا للطفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموّه¹، لهذا يشترط فيه - المعجم المدرسي - أن يرتبط أشدّ الارتباط بالعملية التّعليميّة، وأن تكون مداخله خاضعة لمعياري الاستعمال الآني والواسع وقريبة من محيط المتعلّمين وحاجاتهم التّبليغيّة²، فالعاملون في هذا المجال على تشعّب اختصاصاتهم، مطالبون بالاعتماد على دراسات وإحصائيات تخضع لها المادّة اللّغوية التي يتعامل معها المتعلّمون قراءةً وكتابةً وسماعًا، وعلى ضوئها يمكن تحديد المحتوى المناسب للمعجم من موادٍ ومعاني ومعلوماتٍ إضافيّة³، ليتمكن استغلالها لاحقًا لأغراض لغوية ومعرفيّة.

¹ - ينظر: أثر اللّسانيات في التّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللّسانيات، مركز البحث التّقني والعلمي لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 4، العدد: 1، ديسمبر 1973م، ص 44.

² - ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1418هـ-1998م، ص 46، 44.

³ - ينظر: اختيار المداخل المعجميّة في المعاجم الطّلابيّة دراسة معجميّة، حسين محمد علي البسومي، مجلة جامعة المدينة العالميّة، العدد: 11، ديسمبر 2015م، ص 560، 561.

من الطّبيعيّ أن تستوقف الجهة المكلفة بوضع المعجم المدرسي كلمات لا تتوافق مع قواعد اللّغة العربية، لذا عليها أن تصحّحها أو تبحث عن مقابلات لها من فصيح اللّغة، كما ينبغي الاعتناء بالألفاظ الجديدة والمستحدثة التي ظهرت بحكم تطوّر وتغيّر الواقع المعيشي خاصّة مسمّيات الأشياء المبتكرة حديثاً والتي أصبحت من يوميات المتعلّم¹، فانتقاء المعلومة بشكلٍ علميٍّ له تأثير مباشر على حصيلة المتعلّم اللّغوية؛ فالألفاظ التّراثية -المهملة والمتداولة- مثلاً هي كذلك من احتياجات المتعلّمين من دون شكٍّ من خلال التّصوص الشعريّة والنثرية الموجودة ضمن كافّة الكتب المدرسيّة وغير المدرسية، كما تمّ فسح المجال للجديد من المصطلحات العلميّة والفنيّة؛ فهي لغة الخطاب العلميّ المعبّرة عن المفاهيم العلميّة دون التباس أو تعقيد، ولا يمكن تناسي المفردات الموسوعيّة التي تمثّل الأشياء الخارجة عن اللّغة؛ لعلّ أبرزها الأعلام الأدبيّة والتاريخيّة وأسماء المدن والأماكن، وهناك أيضاً ألفاظ الحضارة والحياة العامّة فهي وحدات معجميّة دالّة على مسمّيات جديدة، يسمّعها المتعلّم أو يشاهدها، أو يستعملها في البيت، أو المدرسة، أو الملعب، أو الشارع، أو الحديقة، أو المكتبة، وهي أيضاً مظهر من مظاهر التّنمية اللّغوية، ودليل قويٌّ على حيويّتها وقدرتها على مواكبة الفكر الإنسانيّ، والتّعبير عن إنجازاته المتعدّدة في كلّ مناحي الحياة²، وقد قدّم عبد الرزاق عبيد لائحة من المفردات عدّها منطلقاً أوليّاً في تكوين المدوّنة اللّغوية للمعجم المدرسيّ الوظيفيّ، ضمّت ما يلي³:

- الكلمات التي تتشكّل منها نصوص الكتب المقرّرة على المتعلّمين (اللّغة العربيّة، التّربية المدنيّة، التّربية الإسلاميّة، الجغرافيا، التّاريخ، التّربيّة العلميّة التكنولوجيّة، الرياضيات).
- كلمات الدّواوين الشعريّة، الرّوايات الأدبيّة، والقصص القصيرة، الأغاني الفصيحة، الأناشيد الوطنيّة، جميع الأعمال الإبداعيّة الأدبيّة.
- كلمات الجرائد اليوميّة والمجلاّت الدورية.

¹ - ينظر: المعجم التّعليمي : مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدّمة فيه، جموعي تارش، لبوخ بوجملين، مجلّة الأثر، كلية الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، المجلّد: 14، العدد: 23، ديسمبر 2015م، ص161.

² - ينظر: الألفاظ الحضارية في القواميس المدرسية "قراءة في الرصيد وآليات التعريف"، محمد حاج هني، مداخلة ألقيت في الندوة الدولية "المعجم بين اللّغة والخطاب"، جمعيّة المعجميّة العربيّة، وحدة البحث "مفردات العربيّة بين المعجم والقاموس"، تونس، 19-20 ماي 2017م، ص2. (غير منشورة).

³ - مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، العدد16، 2010م، ص245، 246.

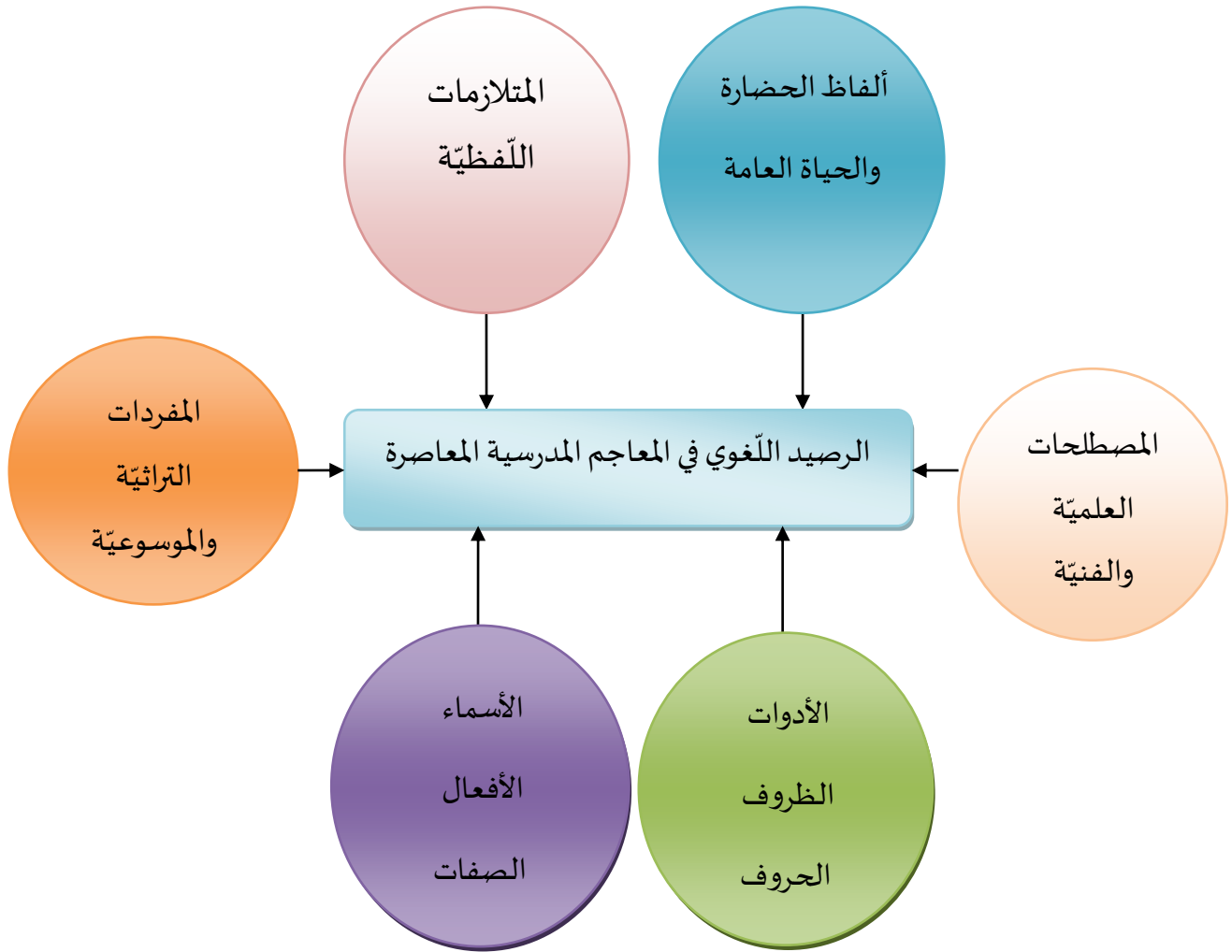
- كلمات المعاهدات الدّوليّة، الاتّفاقيّات، الخطب الرّسميّة، المذكرات الإداريّة وكل ما يتعلّق بالنّظم القانونيّة.
- فصح كلمات الدعاية والإشهار التجاري، ترويج البضائع والسلع، وأدلة الأجهزة الكهرومنزلية، والهواتف الثابتة والنقالة، والحواسيب والإنترنت، الألعاب الإلكترونيّة وغيرها.
- كلمات المسرحيات، الأفلام، الرسوم المتحركة.
- كلمات المحلّات التجاريّة، المؤسّسات الرّسميّة، ومحطّات مواصلات النقل البريّ والجويّ والبحري، والسكة الحديدية وغيرها.
- المصطلحات العلميّة والمفاهيم الفكرية المعاصرة.

ضمن هذه اللائحة مفردات قد لا تتوافق مع القدرة الاستيعابيّة للمتعلّم الصغير (الطفل)، فالمعجميّ حين يختار المادّة اللّغوية الخاصّة بمعجم الطفل (2-6 سنوات)، عليه أن يقوم بتحديد الخصائص التّفنسية للطفّل وحاجاته اللّغوية وتجنّب الكلمات غير اللّائقة، وأن تكون الموادّ المدرجة هي نفسها المستعملة في حياته اليوميّة وعالمه المليء بالحركة، مع التّركيز على المحسوسات كونها الأسهل استيعاباً، وحتى يتمكّن من إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء ومسمّياتها أي ربط الدّال بالمدلول، وفي هذا الصدد تمّ إنجاز رصيد لغويّ خاصّ بمعجم مصور لروض الأطفال اعتماداً على دراسة ميدانية، أعدّها وأنجزها عبد الغني أبو العزم مراعيّاً في ذلك الضبط وسهولة اللفظ، شمل الرصيد الحقل الدلاليّ الآتية¹: الإنسان، أعضاء جسم الإنسان، الملابس، أدوات اللّعب، الأدوات الأساسيّة، الأدوات المدرسيّة، الأدوات التي يستعملها الأب في مجال الصّناعة الاحتياطية بالبيت كأدوات البناء أو تلك التي تستعملها الأم في الخياطة، أدوات الترحلق، نايات وأدوات التّأثيث المنزلي، نظافة، مطبخ، أكل، ضوء، مختلف أنواع الأطعمة، آلات إلكترونية وإعلاميّة، خضر وفواكه، أزهار ونباتات وأشجار، آلات موسيقية، أنواع الحيوانات من حشرات وطيور وزواحف وأسماك وحيوانات برية وبحرية، وسائل المواصلات، آلات الفلاحة والبناء.

لا يلغي الطّرح السّابق قيمة الأفعال والصّفات والظروف والأدوات والحروف في المعجم المدرسيّ الوظيفيّ، فبالإضافة للمفردات العامّة هناك المفردات التّراثيّة والمفردات الموسوعيّة

¹ - وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الابتدائي، عبد الغني أبو العزم، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 16، العدد: 16، 2010م، ص 43، 44.

والمصطلحات العلميّة والمتلازمات اللّفظيّة¹ وألفاظ الحضارة والحياة العامة، وبهذا ينشأ الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ متكامل المحاور، كما هو موضح في المخطط التّالي:



¹ - المتلازمات اللّفظيّة: هي وحدة لغوية اسميّة أو فعليّة، مكوّنة من كلمتين أو أكثر، ينشأ عن ارتباطها معنى جديد يختلف كلياً عما كانت تدل عليه معانيها اللّغوية الأصليّة منفردة، حيث تنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعيّة وسياسيّة وثقافيّة ونفسيّة واصطلاحيّة، ترد في عدّة أشكال؛ المسكوكات التّامة: أوتاد الأرض، الذهب الأسود، التّعابير السياقيّة: وجدته ناشراً أذنيه، أعطى الضّوء الأخضر، التّعابير الاصطلاحيّة: علم الإحصاء، الأنثروبولوجية، تعابير أسماء الهيئات ومختصراتها: الجامعة العربيّة، منظمّة التحرير الفلسطينيّة، التّعابير الشائعة أو المولّدة أو المتطورة دلاليّاً: حبّ الوطن، رجال الدّين، التّعابير الإتباعيّة: شذر مذر، حيّاك الله ويّاك، حسبّ ونسبّ، تعابير الأمثال السائرة: رماه بثالثة الأثافي، أسد عليّ وفي الحروب نعامه. ينظر: مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجماتي، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدّراسات المعجميّة، الجمعية المغربيّة للدّراسات المعجميّة، المغرب، العدد: 05، 2006م، ص 34 - 45.

2- التزام المعاجم المدرسيّة بإدراج الرّصيد اللّغويّ المستنبط من الكتب المدرسيّة:

سعيًا منّا إلى إظهار مدى فعالية الأرصدة اللّغويّة في المعاجم المدرسيّة، وكذا خضوعها لمبدأي الاستعمال والشّيع، عمدنا إلى القيام بدراسة إحصائيّة وصفيّة عبر مرحلتين؛ الأولى هي استخراج عدد معيّن من مفردات الرّصيد اللّغويّ المدرج ضمن المقررات الدراسيّة - كلّ المواد - في التّعليم الابتدائيّ والمتوسّط، ومن ثمّ تقسيم هذا الرّصيد إلى ستّة محاور هي (المفردات العامّة والتّراثيّة والموسوعيّة والمتلازمات اللفظيّة والمصطلحات العلميّة وألفاظ الحضارة والحياة العامّة)، مع التوسّع في ثلاثة محاور (المفردات العامّة والمصطلحات العلميّة والفنيّة وألفاظ الحضارة والحياة العامّة)؛ وذلك بتوزيع المفردات فيها بين سبعة حقول دلاليّة، لنقوم في المرحلة الثّانيّة بالبحث عنها جميعًا ألفًا ومائة وأربع وثمانين (1184 مادّة) في متون أربعة معاجم مدرسية¹، حيث لم يكن اختيارها هيئًا؛ لأنّ التّشابه والتّقليد عن المعاجم السّابقة والطّابع التجاريّ الارتجاليّ سمات مشتركة بينها، وأغلب ما هو متوفّر حاليًا لا يرقى إلى أن يكون محلّ دراسة علميّة على ما يبدو، وقد تمّ انتقاءها وفق عددٍ من المعايير العلميّة والموضوعيّة:

¹ - معاجم المدوّنة؛ قاموس سمير الموسوعيّ: وضعه سهيل حسيب سمّاحة، صدر عن دار النشر سمير، بيروت، الطبعة الرابعة، أبريل 2012م، يقع في حدود (797) صفحة، ضمّ القاموس: مقدّمة وإهداء (01 صفحة)، معالم القاموس؛ طريقة البحث فيه (02 صفحات)، الرموز والمصطلحات (01 صفحة)، فهرس عام (01 صفحة)، فهرس اللّوحات الموسوعيّة؛ 55 لوحة (01 صفحة)، الملحقات اللّغويّة (13 صفحة)، صلب القاموس؛ أكثر من 15000 مدخل (657 صفحة)، الملحقات؛ أمثال وحكم، أسماء العلم، الأطلس الجغرافي، الأعلام (112 صفحة)، يحتوي على 1600 رسم وصورة.

منجد الطّالاب: من تأليف دار المشرق، بيروت، الطبعة الحادية والستون، 2015م، يقع في حدود (1023 صفحة)، أجزاؤه: مقدّمة (02 صفحات)، الاصطلاحات (01 صفحة)، المتن؛ لم يذكر عدد المداخل، (996 صفحة)، الأحكام اللّغويّة القياسيّة (13) صفحة، فهرس الرسوم واللّوحات (01 صفحة)، يوجد فيه أكثر من 1000 صورة.

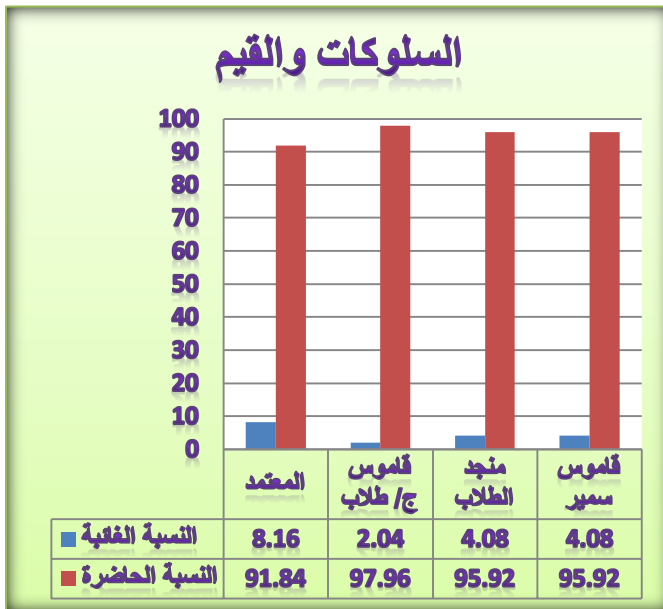
القاموس الجديد للطّالاب: وضعه الجيلاني بن الحاج، يحي بلحسن البليش، علي بن هادية، صدر عن الشركة التّونسيّة للتّوزيع والشركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، تونس، الطبعة الأولى، جويلية 1979م، يقع في حدود (1531 صفحة)، ضمّ القاموس: كلمة النّاشر (01 صفحة)، مقدّمة (06 صفحات)، تقديم (03 صفحات)، كلمة الدكتور عبد القادر المهيري (02 صفحات)، متن القاموس؛ عدد المداخل (24677) في حدود (1357 صفحة)، الملحق؛ عدد المداخل (1576) ليصل مجموع المداخل كليًا إلى (26253)، لوحات علميّة (25 صفحة)، احتوى المعجم على: (3137) آية قرآنيّة، (387) حديث نبويّ شريف، (304) مثل عربي، (1663) بيت من الشعر، (367) مصطلح مرفق بنجمة للدّلالة عليه.

المعتمد: وضعه جرجي شاهين عطية، صدر عن دار صادر، بيروت، الطبعة الثّالثة، 2004م، أجزاؤه: مقدّمة (03 صفحات)، متن المعجم؛ عدد الكلمات (31000)، وقع في حدود (806 صفحة)، يورد المعجم أكثر من (1600) صورة، وأكثر من (800) صورة ملوّنة.

- جهة التّأليف: معاجم الأفراد والجماعات ودور النّشر.
- المعيار الزّمني: المعاجم المؤلّفة في فترتين مختلفتين (1979-2015م).
- المعيار المكاني: المعاجم الموزّعة على مختلف الأقطار العربيّة شرقاً وغرباً.
- الفئة المستهدفة: المعاجم التي أشارت بصريح العبارة، أو بشكل غير مباشر، في مقدّماتها إلى من تتوجّه؛ المتعلّمين في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسطة.
- معيار الشيوع: المعاجم المتاحة في المكتبات المدرسيّة والعموميّة؛ والمتوقّرة في محيط المتعلّمين.
- عدد المداخل: وبالضّبط من تجاوز عدد المداخل فيها عشرة آلاف (10000)، متجنّبين بذلك معاجم الجيب والصّغيرة.

أ/المفردات العامّة: أحصينا في هذا المحور ثلاثمائة وخمس وستين مادّة (365)، وزّعناها بين سبعة حقول دلاليّة؛ السلوكات والقيم تسع وأربعون (49)، جسم الإنسان ثمان وأربعون (48)، المهن والحرف خمس وثلاثون (35)، الخضر والفواكه والحبوب إحدى وأربعون (41)، الحيوانات تسع وخمسون (59)، الأشجار والنباتات والأزهار إحدى وخمسون (51)، مفردات مختلفة اثنتان وثمانون (82).

السلوكات والقيم:

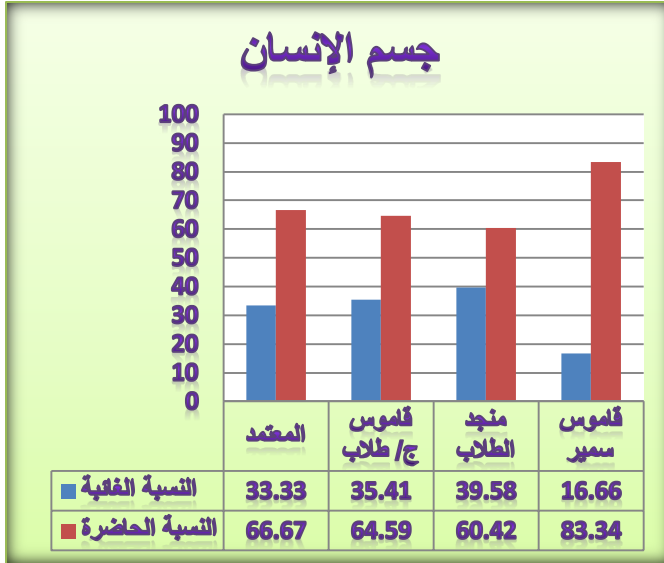


حضور قويّ لمفردات هذا الحقل الدلاليّ في المعاجم الأربعة؛ فقد تجاوزت عتبة سبعاً وتسعين (97%) في القاموس الجديد، فيما سجّل المعتمد أقلّ نسبة قاربت اثنان وتسعين (92%)، وعن المفردات التي غابت؛ فلا وجود لمادّة (الرّياء) في قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد، وبخصوص الكلمات الغائبة في

كلّ معجم على حدا؛ فلم يُدرج قاموس سمير مادّة (اللّمز)، وتكرّر الأمر في منجد الطّلاب مع مادّة (حزم) التي غاب جذرها (ح ز م)، فيما غاب عن القاموس الجديد مادّة واحدة (مواساة)، وعن

المعتمد ثلاث موادّ (حزْم، مواساة، التّفاق)، على الرغم من تخصيصه مدخلاً لمادّة (واسى)، وذكره لمادّتي نافق ومنافق¹.

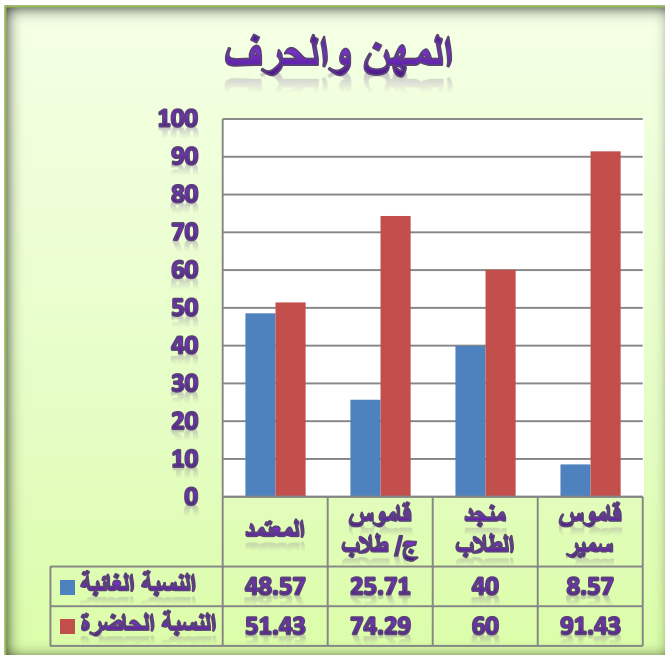
جسم الإنسان:



تصدّر قاموس سمير نسب الحضور بأربع وثمانين (84%)، ثمّ تلتها المعاجم المتبقّية بنسب متقاربة؛ ما بين واحد وستين وسبع وستين (61%-67%)، أمّا بخصوص الموادّ غير الحاضرة؛ فقد ميّزنا منها في أوّل درجة ما كان غائباً عن المعاجم الأربعة (أنبوب هضمي، بصلة

سياسائية، بويضة، بيسين، صفيحة دموية، غدّة درقيّة، كرية دموية، هيموغلوبين)، فيما سجّلنا غياب الموادّ التالية (عمود فقري، قفص صدري، قولون، كاحل، مبيض، هرمون) عن كلّ من منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولم يدرج كلّ من منجد الطّلاب والمعتمد المادّتين (بلازما، بنكرياس)، ولا وجود لمادّتي (شبكة، مهبل) في منجد الطّلاب والقاموس الجديد، وعن المفردات الغائبة في كلّ معجم؛ فلا وجود لمادّة (نُطفة) في منجد الطّلاب، ولا لمادّة (رغامي) في القاموس الجديد.

المهن والحرف:

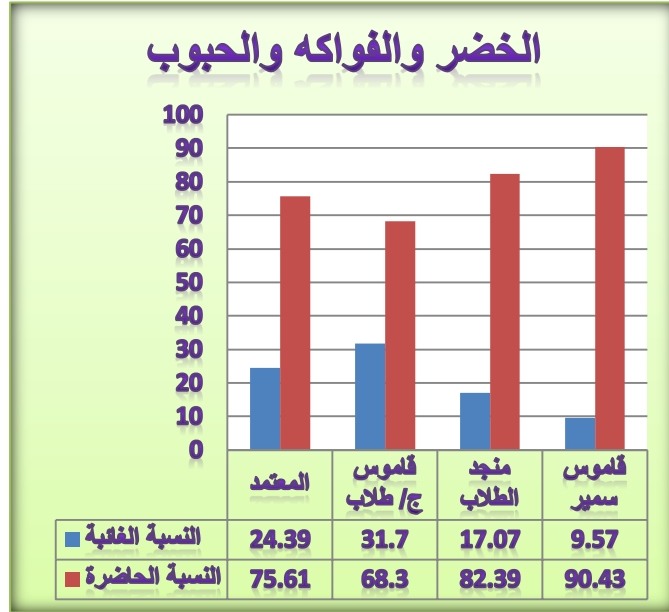


تراوحت نسب الحضور في هذا الحقل ما بين اثنان وخمسين واثنان وتسعين (52%-92%)، وعلى نفس الوتيرة اهتم قاموس سمير بهذا النوع من المفردات على حساب المعاجم الثلاثة، خاصّة منجد الطّلاب والمعتمد اللّذان قاربت نسبة الغياب فيهما الخمسين (50%)، أمّا عن الموادّ الغائبة عن المعاجم الأربعة فعددها ثلاثة (البائع المتجول، الجمركي، نادل)، وغاب عن

¹ - لا وجود للجذر (ل م ز) في قاموس سمير. ووردت المادّة (حزْم) بدلالة أخرى غير المطلوبة. ينظر: المعتمد، ص109، 714.

منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد ستّ موادّ (التّخريم، سكرتير، السّمكري، محاسب، حمامة، الميكانيكيّ)، ولا وجود لمادّتي (ساعاتي، سبّاك، محامي) في منجد الطلاب والمعتمد، ولا لمادّة (إطفائيّ) في القاموس الجديد والمعتمد، في ما لم يذكر منجد الطلاب الموادّ (بوّاب، صبّاغ، طيّار)، مع العلم أنّ المادّة الأخيرة وردت دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة، وعن المعتمد خمس موادّ (التّطيرز، حياكة، ساعي البريد، المضيف¹، الممرّض).

الخضر والفواكه والحبوب:



يبدو أنّ المعاجم المدرسيّة قد اعتنتت بهذا النوع من المفردات، حيث سُجّلت أكبر نسبة في قاموس سمير لتصل واحد وتسعين 91%، فيما كانت أقلّ نسبة في القاموس الجديد للطلّاب تسع وستّون 69%، أمّا بخصوص المفردات الغائبة فلم تذكر المعاجم في متونها مادّة (الكليمنتين)، ولا وجود لمادّة (البسباس) في قاموس سمير

ومنجد الطّلاب والمعتمد، ولا للموادّ (البازلّاء، الفراولة، الكيوي) في منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولا لمادّة (المانجو) في منجد الطلاب والقاموس الجديد، وكذلك مع مادّة (الأناناس) في منجد الطّلاب والمعتمد، ولا للموادّ (الأفوكاته، القُنْبِيْط، كوسة) في القاموس الجديد والمعتمد، وعن المفردات الغائبة في كلّ معجم؛ فلا وجود لمادّتي (الأترج، الكرث) في قاموس سمير، ولا للموادّ

¹ - لم يخصّص كلّ من قاموس سمير ومنجد الطلاب مدخلاً لمادّة (الجمركي)، لكنّهما ذكرا مادّة (جُمرَك). وأدرج المعتمد مادّة "النُّدُل" القريبة في الدّلالة مع المادّة غير المذكورة "نادل". وذكر القاموس الجديد للطلّاب مادّة (حمامة). ووردت مادّة (طيّار) في منجد الطّلاب بدلالة مختلفة. وهناك اختلاف في الرّسم الإملائيّ لمادّة (ساعي البريد) بين المعاجم التي أشارت إلى الدّلالة المطلوبة؛ ذكر قاموس سمير مادّة "ساعي"، ونجد في القاموس الجديد ثلاثة مداخل تحمل نفس الدّلالة؛ اثنان في المتن "ساع" و"طَوّاف"، وواحد في الملحق "ساعي البريد". وخصّص كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد مدخلاً لمادّة "المضيفة"؛ أي المؤنّث. ينظر: قاموس سمير، ص 187، 293. ومنجد الطلاب، ص 107، 487، 468. القاموس الجديد للطلاب، ص 1013، 443، 620، 1437، 1092. والمعتمد، ص 686.

(البقدونس، جوز الهند¹، السّبانخ، الشمندر، الهليون) في القاموس الجديد، ولا لمادّة (الفاصولياء) في المعتمد.

الأشجار والنباتات والأزهار:



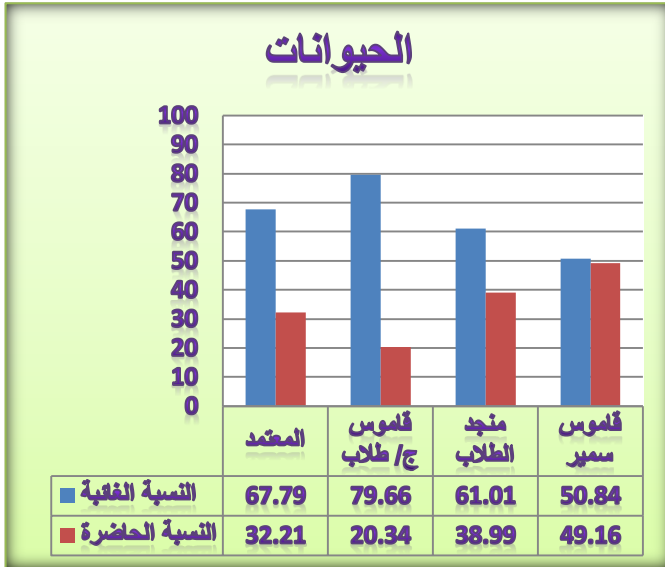
تجاهلت معاجم المدوّنة عدداً كثيراً من المفردات المقترحة للدراسة، فلم تصل نسبة الحضور في أيّ واحدٍ منها إلى النّصف، والأمر الجديد في هذا الحقل الدّلالي هو مجيء القاموس الجديد في المرتبة الأخيرة بنسبة قاربت أربعاً وعشرين (24%)، عموماً لم تذكر المعاجم الأربعة الموادّ (الأكام، الأذريون، الأرقطيون، الأغاريك، الأمانيت، الأيسر، إيلوديا، الباكل، البرواق، البنجر السكري، الجعفيل، الجيرانيوم، الخريق،

الرّمث، الرّعتر، السناغ، الشبرك، صريمة الجدي، فريون، القرانيا، قصر القصب، اللاميون، اللوتس)، وغاب عن قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد ثلاث موادّ أخرى (الدّيس، الضريع، عبّاد الشّمس)، وعن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد سبع موادّ (الأضاليا، إكليل الجبل، البواباب، الحزّاز، الزّان، مندرينة، الوزّال)، وثلاثة موادّ (السّرخس، السّنط، القُطلب) عن القاموس الجديد ومنجد الطلاب، ومادّتين (الأراك، الطّرفاء) عن قاموس سمير والقاموس الجديد، وعن منجد الطلاب والمعتمد ثلاثة موادّ أخرى (الأوكالبتس، الصوجا، اللّاذن)، مع الإشارة إلى أنّ المادّة قد وردت دون ذكر الدّلالة المطلوبة، فيما غاب عن قاموس سمير مادّة (الحلّفاء)، وعن القاموس الجديد

¹ ذكر كلّ من القاموس الجديد للطلاب والمعتمد مادّة "الجلبّان" الحاملة لنفس دلالة "البازلّاء". وذكر قاموس سمير مادّة "الكباد" الحاملة لنفس دلالة "الأترج: ثمر شجر من فصيلة الحمضيات تحمل ثماراً كبيرة الحجم ذات قشرة صفراء غليظة عطّرة تُطبخ بالقطر فتصيرُ مرّياً يُؤكّل". وذكر القاموس الجديد للطلاب مادّة "التّارجيل" الحاملة لنفس دلالة "البنجر السّكري". ينظر: قاموس سمير الموسوعي، ص494. والقاموس الجديد للطلاب، ص255، 1183. والمعتمد، ص80.

خمس موادّ (التَّنُوب، الدَّرْدَار، الشُّمْر، القَيْقَب، اليانسون)، وعن المعتمد مادّة (الكافور¹)، التي حضر ذكرها لكن الدّلالة الواردة ليس لها ارتباط بالمجال المعرفي المدرج.

الحيوانات:



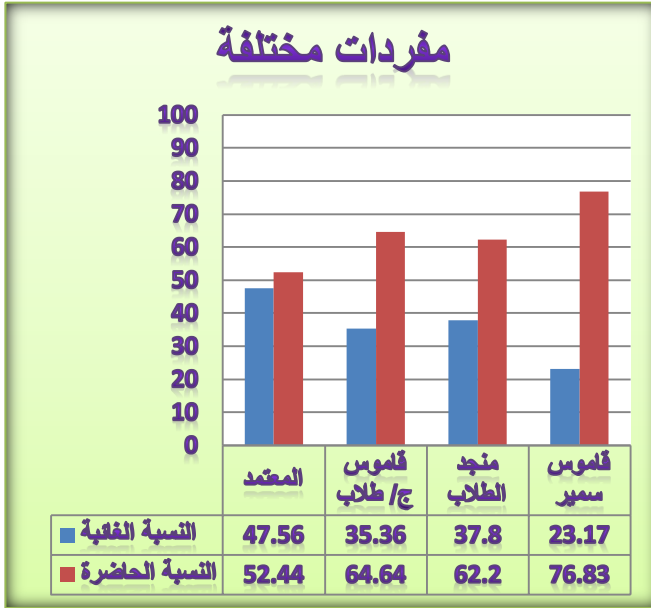
أهم ما يمكن الانتباه إليه، هو الانخفاض الملحوظ في نسب المفردات الحاضرة، فلم تتعدّ تسعاً وأربعين (49%) في قاموس سمير الموسوعيّ والعشرين (20%) في القاموس الجديد، فالمعاجم لم تولّ أهمية كبيرة لمفردات هذا الحقل، وقد غاب عن معاجم الدّراسة مجتمعةً الموادّ التّالية (تانغارا، الجمبري، الرّاكون، السقاوة، سمك

إبراهيم، صحنية، عفريت الماء، عيثوم، فرن، قرقف، القطّ المارج، قنديل البحر، القيوط، المارموط، الميرو، النسر الملتحي)، فيما غاب عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد (الأسقمري، الباندا، التروته، التّونة، حصان البحر، حمار الوحش، الدّبور، السّلمون، غوريلا، كوالا، الكوّجر، اللاما، اللّيمور)، وعن قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد مادّتي (آكل النمل، الحذف)، ولا وجود للموادّ

¹ - وضعت المعاجم مادّة "السّوسن" الحاملة لنفس دلالة "الأريس: زهرٌ طويلُ السّاق طيّبُ الرائحة، مُختلفُ الألوان بين أزرق وأصفر وأبيض". أورد كلّ من قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد مادّة "الشّمندر"، الحاملة لنفس دلالة "البنجر السّكري". وذكر المعتمد مادّة "هالوك" الحاملة لنفس دلالة "الجفيل: نوع من الطرائث إذا طلع في الزرع أفسده". وأدرج قاموس سمير مادّة "غرّوقي" الحاملة لنفس دلالة "الجيرانيوم: نباتٌ برّيّ ومُسْتَنْبَت شائع، ذو أزهار صغيرة متنوّعة الألوان". وضعت المعاجم مادّة "القُرّاص" الحاملة لنفس دلالة "الحريق". وقد ميّزنا في قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد رسميين إملايين للمادّة "الرّعتر" (الصّعتر، السّعتر). وأدرجت المعاجم مادّة "دوّار الشمس" الحاملة لنفس دلالة "عبّاد الشمس". ذكرت المعاجم الثلاثة مادّة "الرّم" التي لها نفس دلالة "الوزال: نباتٌ برّيّ شائك ذو أزهار". وذكر منجد الطلاب مادّة "الخِنْشَار" الحاملة لنفس دلالة "السّرخس: نبات لا زهر له ذو أوراقٍ مقطّعة مسنّنة". ومادّة "الأفاقيا" الحاملة لنفس دلالة "السّنط: شجرة ذات أوراقٍ صغيرة دائمة وزهرٍ عطريّ يظهُرُ غناقيدٌ مُختلفةُ الألوان"، وأورد القاموس الجديد مادّة "السيباس" الحاملة لنفس دلالة "الشّمّر"، وغاب عن المعتمد الدّلالة المطلوبة في مادّتي "الكافور، اللاذن". ينظر: قاموس سمير الموسوعيّ، ص317، 338، 423، 465، 302، 350، 250، 671، 300، 74. منجد الطلاب، ص374، 414، 628، 345، 436، 235، 255، 203، 20. القاموس الجديد للطلّاب، ص495، 826، 374، 149. والمعتمد، ص291، 321، 750، 526، 271، 339، 190، 207، 610، 584.

(أرويّة، البُلطي، حُوار، العومة) في قاموس سمير والقاموس الجديد، ولا للموادّ (أبو الحناء، كنغر، نقّار الخشب) في القاموس الجديد والمعتمد، ولا لمادّتي (إريان، الشّيهم) في القاموس الجديد ومنجد الطلاب، ولا لمادّة (الدّعسوقة) في منجد الطلاب والمعتمد، ولا للموادّ (ثعالة، الدّرس، دغفل، الظّرّبان، غاق، قُنْدَس) في قاموس سمير، ولا للمواد (أمّ أربع وأربعين، إنقليس، الشّبّوط) في القاموس الجديد، ولا لمادّتي (الوشق، الفنك¹) في المعتمد، مع ورود المادّة الأخيرة بدلالة أخرى.

مفردات مختلفة:



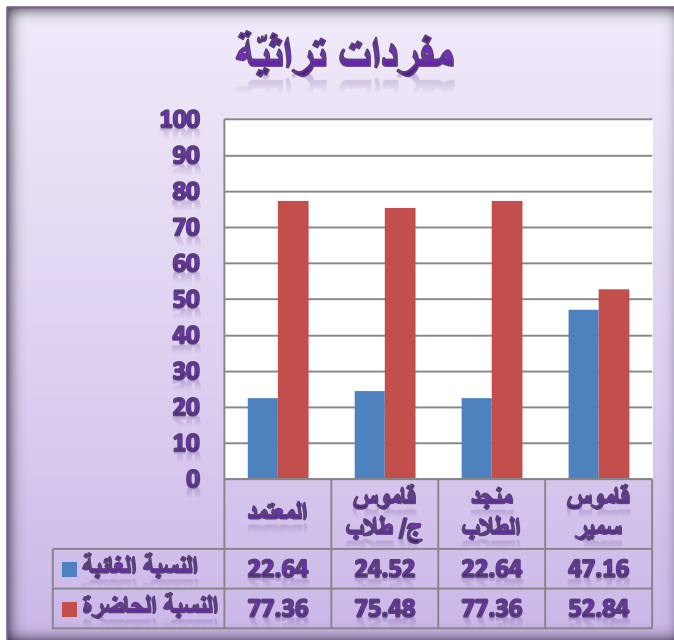
من الطّبيعي أن تكون نسب المفردات اللّغوية العامّة مرتفعةً في المعاجم؛ بحكم توجّدها وطبيعتها، لذلك بلغت النسبة سبعةً وسبعين (77%) في قاموس سمير، وفي القاموس الجديد خمسًا وستين (65%)، الأمر الغريب هو وصول نسبة المفردات الغائبة في المعتمد إلى ثمان وأربعين (48%)، ويبدو أنّ المعاجم لا تملك

منهجية واضحة في إدراج أو إهمال الموادّ، بدليل غياب أحد عشرة منها عن المعاجم الأربعة (الأربالستية، إطلالة، أمازيغ، جهويّ، الجوسسة، سيرورة، مُزري، مُضني، مُعاصرة، منهجية، ناهيك)، فيما غاب عن قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد مادّتين (استقطاب، مكنون)، وثلاث موادّ (خلّاب، مُبيد، مُسلّمة) عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ومادّة واحدة (محفوف) عن كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد، ومادّة أخرى (التّقرير) عن منجد الطلاب والقاموس

¹ - "العيثوم": هو اسم من أسماء الفيل، ذكر كلّ من قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد مادّة "الْقريْدَس" الحاملة لنفس دلالة "الجمبري". وأدرج منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد المادّتين "حمار الزّرد" و"الْقَرْأ، الْقَرْأ" اللّتان تحمّلان نفس دلالة "حمار الوحش". وذكر كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد مادّة "الزّنبور" الحاملة لنفس دلالة "الدّبور". لم يُخصّص منجد الطلاب مدخلًا لمادّة "أكل النمل"، لكنّه ذكرها وعزّفها تحت مادّة "أكّل". رُسم المدخل "نقّار" بدّل "نقّار الخشب" في كلّ من قاموس سمير ومنجد الطّلاب. وأدرج منجد الطّلاب مادّة "قُريدَس" الحاملة لنفس دلالة مادّة "إريان". وكذلك هو الحال مع مادّة "النّيص" الحاملة لنفس دلالة مادّة "الشّيهم". وذكر قاموس سمير مادّة "ثُرغل" الحاملة لنفس دلالة "ثُعالة". ينظر: قاموس سمير الموسوعيّ، ص 471، 641، 169. ومنجد الطلاب، ص 627، 308، 583، 318، 20، 873، 900. والقاموس الجديد للطلاب، ص 423، 764، 432. ينظر: المعتمد، ص 525، 126، 438، 506.

الجديد، ولا وجود للموادّ (تأميم، التّمشيط، العيّنة، مرموق، مصادرة، مطّرية، مظاهرة، مُناورة، نُفوذ، هوية) في منجد الطلاب، المعتمد، ولا للمادّتين (الحفيف، هدير) في القاموس الجديد والمعتمد، أمّا بالنسبة الغائبة عن كلّ معجم على حدا؛ فقد تصدرّ المعتمد المعاجم بتسع موادّ (استجوب، إسمنت، اقتنى، دَشَن¹، زغردة، الشعوذة، الفدائي، لاجئ، مأساة)، ثمّ القاموس الجديد للطلاب بثماني موادّ (التّفويم، الجزاء، ذكرى، رزنامة، السّحيق، الفتيل، النّدبة، نكش)، فقاموس سمير بستّ موادّ (استماتة، الخلالة، دحا، قابس، لمز، مليّ)، وأخيراً منجد الطلاب بخمس موادّ (باهظ، الحيض، الرّفاهية، معاهدة، منأى).

ب/ المفردات التّراثيّة:



تجاوز حضور المفردات في كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد ستّاً وسبعين (76%)، وبلغ في قاموس سمير أحدث المعاجم تأليفاً ثلاثاً وخمسين (53%)، أي أنّ عدد المفردات الغائبة لم يكن بالكثير؛ فلا نجد بين مداخل المعاجم الموادّ التالية (أزاد، الجوزاب، الرُّبّي، الصّارة، الغبايا)، هذا وقد سجّلنا غياب مادّة (المسغبة²) في كلّ من قاموس

سمير ومنجد الطلاب والمعتمد، ومادّة (حثوة) في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولا وجود لمادّي (ديسم، هرماس) في قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد، وبخصوص المواد الغائبة عن معجمين؛ فلا وجود للموادّ (أتاوة، إرم، أقنى، الدُّجى³) في قاموس سمير ومنجد الطلاب، وكذلك هو الحال مع مادّي (الثّراة، دلج) في قاموس سمير والقاموس الجديد، ومادّة (أمة) في القاموس الجديد

¹ - لا وجود للجذر اللّغويّ (د ش ن) في المعتمد.

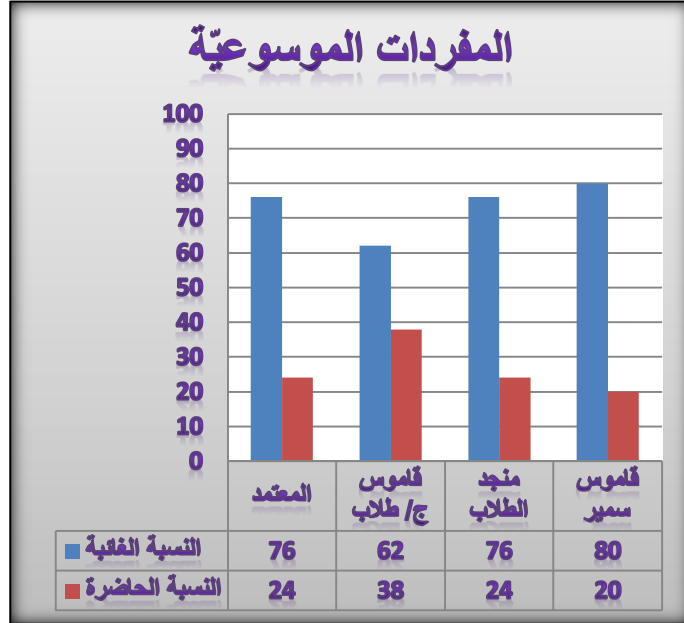
² - أورد كلّ من منجد الطلاب والمعتمد مادّة "سَعَب" المنتمية إلى نفس الأسرة اللّفظيّة والحاملة لنفس الدّلالة الحورية. ينظر: منجد الطلاب، ص347. المعتمد، ص272.

³ - لم تُذكر المادّة في المعجمين بالرغم من تخصيصهما لمداخل من نفس الأسرة اللّفظيّة. ينظر: قاموس سمير، ص241. منجد الطلاب، ص214.

والمعتمد، ومادّة (الحُنس) في قاموس سمير والمعتمد، وعند الحديث عن كل معجم لوحده، فيبدو أنّ قاموس سمير لم يُول أهميةً للألفاظ التّراثيّة؛ بإهماله لعشر موادّ (ثجّاج، الدّمن، الدّماء، الطّحا، العُدوة، الفاقرة، فثأ، الكنود، هصور، الوّصب)، وأهمّل منجد الطلاب مادّة (فيفاء¹)، وكذلك هو الحال في المعتمد مع مادّة (السّاجي)، وعن القاموس الجديد مادّتين (القائظ، الكير²).

ج/ المفردات الموسوعيّة: بحثنا في المعاجم عن خمسين (50) مادّة.

هناك قصور واضح فيما يتعلّق بإدراج المفردات الموسوعيّة؛ لأنّ نسب الحضور بين كلّ المعاجم لم تتعدّ ثمانٍ وثلاثين (38%)، عكس نسب المفردات الغائبة المتراوحّة بين اثنان وستّين والثّمانين (62-80%)، وقد غاب أغلبها عن كلّ المعاجم نحو (الآغا، الإسكندر، أمازون، أندلس، أوقيانوسيا، إفريست،



تيمقاد، حضرموت، حنبل، السافانا، سندباد، سيبيريا، الطاسيلي، طوارق، الغرامنت، الفينيقي، قرطاجة، اللّيمس، ماسينيسا، المسجد النبوي، مسمارية، المور، النوميدي، الهقار، الهيمالايا، الوندال، يوغرطة)، وغاب أيضًا عن قاموس سمير ومنجد الطلاب والقاموس الجديد مادّة (الإغريق)، وعن قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد (الإسكندر، البقيع، جحا، هرقل، يثرب)، وعن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد المادّتين (أوروبا³، هيروغليف)، وعن قاموس سمير والقاموس الجديد مادّة (إيالة)، ومادّة أخرى (دجلة) عن قاموس سمير والمعتمد، كما أنّنا لم نسجّل حضور المادّتين (إفريقيا،

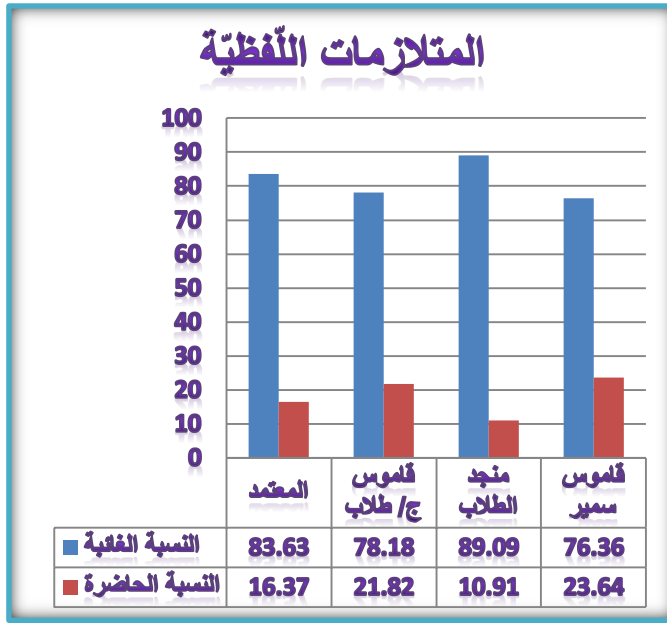
¹ - غياب الجذر اللّغوي (ف ي ف) تمامًا عن منجد الطلاب.

² - (القائظ): الشّدِيد الحرّ. (الكير): منفاخ الحدّاد. ينظر: قاموس سمير، ص 456، 520.

³ - ذكر من منجد الطلاب والمعتمد المادّة "المور" دون إدراج الدّلالة المطلوبة. وقد وردت المادّة "البقيع" في منجد الطلاب، دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة. ولم يخصّص القاموس الجديد للطلاب مدخلًا لمادّة "أوروبا"، بالرغم من تخصيصه مداخل لنظيراتها من الموادّ "آسيا"، "إفريقيا"، "أمريكا". ينظر: منجد الطلاب، 799، 51. القاموس الجديد للطلاب، ص 3، 81، 101. المعتمد، ص 667.

أمريكا) في منجد الطلاب والمعتمد، ولا وجود للموادّ (البربر، الرافدان، سنجد، فُرات، المسجد الأقصى¹، المشعر) في قاموس سمير، ولا يمكننا بأيّ حال من الأحوال أن نختلق الأعذار لهذه المعاجم إزاء تقصيرها في هذه المسألة، فكيف لقاموس يحمل في عنوانه صفة الموسوعيّة أن يتغاضى عن هذا النوع من المفردات؟

د/ المتلازمات اللفظيّة:



كان حضور المتلازمات اللفظيّة في المعاجم المدرسيّة محتشماً؛ فلم تتجاوز أعلى نسبة أربعاً وعشرين (24%) في قاموس سمير، وفي المطلق لم تُخصّص لها مداخل، وإن ذُكرت فيرُد ذلك في تعريف أحد وحداتها، لهذا غاب أغلبها عن المعاجم الأربعة نحو (الإقامة الجبرية، الأكل السّريع، أنامل من ذهب، البصمة الوراثيّة، البلد الأمين، التّمييز العنصري،

التيّار السياسيّ، حجر الزاوية، الحرب العالميّة، حركة المرور، حقوق الإنسان، حملة تحسيسيّة، حوار طرشان، الخطّ الجويّ، ذوي الاحتياجات الخاصّة، رائد الفضاء، رؤوس أقلام، ربّة البيت، شبكة التواصل الاجتماعيّ، شركة متعدّدة الجنسيات، صباح الخير، الصّرف الصحيّ، طبق تقليديّ، عقد على نقد، عمل خيريّ، الفئة المحرومة، الفنّ النّبل، قانون المرور، القوى العاملة، المجتمع المدنيّ، محو الأميّة، المدى البعيد، المهن الشاقّة، ناقوس الخطر، هجرة الأدمغة، ولي الأمر²، اليوم التّحسيسيّ)،

¹ - يذكر المعتمد مادّة "البربري"، مع إدراجه للدّلالة المطلوبة. ولا يضع مدخلاً لمادّة "الرافدان"، لكنّه ذكرها وعرفّها في مادّة "الرافد". ولم يخصّص كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد مدخلاً لمادّة "المسجد الأقصى"، لكنّها أشارت إليها وعرفتها في مادّة "المسجد". ينظر: منجد الطلاب، ص331. القاموس الجديد، ص1067. المعتمد، ص38، 224، 260.

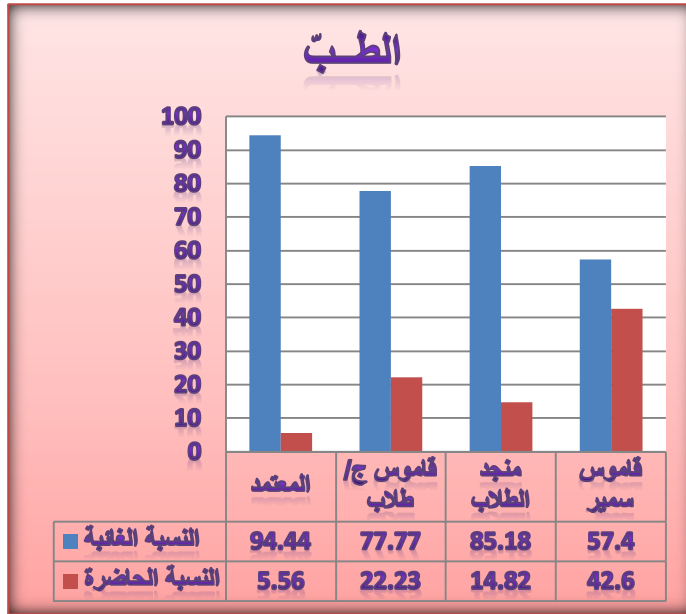
² - لم تذكر المعاجم المتلازمة اللفظيّة "وليّ الأمر"، لكنّها أدرجت في تعريف مادّة "وليّ" مجموعة من المتلازمات اللفظيّة؛ قاموس سمير: "وليّ العهد"، منجد الطّالاب: "وليّ العهد، وليّ اليتيم"، القاموس الجديد: "وليّ العهد، وليّ اليتيم، وليّ النعمة"، المعتمد: "وليّ العهد، وليّ اليتيم، وليّ المرأة". ينظر: قاموس سمير، ص679. ومنجد الطّالاب، ص995. والقاموس الجديد للطّالاب، ص1346. والمعتمد، ص798.

وتكرّر الغياب في قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد مع المتلازمتين (تكوين مهني، شدّ الرّحال¹)، ولا وجود للمتلازمات (جسّ التّبض، حجر صحيّ، حدّب وصوب²، ربّ العمل³، صلة الرّحم⁴، وجهة نظر⁵) في متون كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، وغاب عن منجد الطلاب والمعتمد المتلازمة (المرض المزمن⁶)، وانفرد قاموس سمير بعدم إدراج المتلازمة (اليمين الغموس⁷)، وكذلك هو الحال في منجد الطلاب مع المتلازمات (فلذة الكبد⁸، ناطحة السحاب، يوم البعث⁹)، هذا جزءٌ يسير من المتلازمات اللفظيّة المتداولة في كتب المتعلّمين، لهذا ينبغي التّركيز عليها في تكوين الرّصيد اللّغويّ للمعجم المدرسيّ الوظيفيّ.

هـ/ المصطلحات العلميّة والفنيّة: بلغ عددها ثلاثمائة وأربعة وعشرين ثلاثمائة وأربعة وعشرين (324) مصطلحاً، موزّعة بين سبعة حقول دلاليّة أيضاً؛ الطّب أربعة وخمسون (54)، الكيمياء اثنان وأربعون (42)، الجغرافيا خمسة وأربعون (45)، الرياضيات أربعون (40)، اللّغة والأدب أربعون (40)، السياسة والقانون (40)، مصطلحات مختلفة ثلاثة وستون (63).

- 1- ذكرها القاموس الجديد المتلازمة اللفظيّة في تعريف مادّة "شدّ"، دون تخصيص مدخل لها. ينظر: القاموس الجديد، ص 515.
- 2- ذكر قاموس سمير المتلازمتين "جسّ التّبض" و"حدّب وصوب" في تعريف مادّي "جسّ، حدّب". ينظر: قاموس سمير، ص 182، 199.
- 3- ذكرها قاموس سمير في تعريف مادّة "ربّ". ينظر: قاموس سمير، ص 263. وذكر القاموس الجديد المتلازمة اللفظيّة "ربّ الشيء" في تعريف مادّة "ربّ". ينظر: القاموس الجديد للطلاب، ص 371. فيما ذكر المعتمد المتلازمة اللفظيّة "ربّ الدّار" في تعريف مادّة "ربّ". ينظر: المعتمد، ص 203.
- 4- ذكرها قاموس سمير في تعريف مادّة "الرّحم"، دون تخصيص مدخل لها. ينظر: قاموس سمير، ص 266. وأدرج كلّ من منجد الطلاب والمعتمد المتلازمتين "ذو الرّحم"، "ذوو الرّحم" في تعريف مادّة "الرّحم". ينظر: منجد الطلاب، ص 262. والمعتمد، ص 211.
- 5- أدرجها قاموس سمير في تعريف مادّة "وجهة". ينظر: قاموس سمير، ص 668.
- 6- وضعها كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد المتلازمة اللفظيّة في تعريف مادّة "المزمن"، دون تخصيص مدخل لها. ينظر: قاموس سمير، ص 570. والقاموس الجديد، ص 1061. ولم يذكرها منجد الطلاب بالرغم من تخصيصه مدخل لمادّة "المزمن". ينظر: منجد الطلاب، ص 318.
- 7- ذكر كلّ من منجد الطلاب، القاموس الجديد، المعتمد المتلازمة اللفظيّة في تعريف مادّة "الغموس". ينظر: منجد الطلاب، ص 568. والقاموس الجديد للطلاب، ص 741. والمعتمد، ص 468.
- 8- ذكر منجد الطلاب في تعريف مادّة "فلذة" المتلازمة اللفظيّة "أفلاذ الأرض". ينظر، منجد الطلاب، ص 602.
- 9- ذكرها كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد في تعريف مادّة "بعث". ينظر: قاموس سمير، ص 684. والقاموس الجديد للطلاب، ص 153. والمعتمد، ص 34.

الطّب:



يبدو أن معاجم المدوّنة لا تهتم كثيراً بالمصطلحات الطّبيّة؛ بدليل ارتفاع نسب غيابها ما بين ثمانٍ وخمسين وخمسٍ وتسعين (58%-95%)، وتحذر الإشارة إلى أنّنا سجّلنا عدداً من المصطلحات في خانة الغائبة بالرغم من حضورها لفظاً؛ وذلك لغياب الدّلالة الاصطلاحية، عموماً غاب عن المعاجم

الأربعة (الاستمصال، الإسعافات الأولى، الأسقربوط، الأشعة السينية، الإنتان البولي، الإنعاش، الأنفلونزا، البلهارسيا، بيتا ثلاثيميا، التبرّع بالدم، التحليل الطّبي، التناذر، دالتون، الدفتيريا، الدّورة الشهرية، الرّعاية الصحيّة، الزهايمر، سوء التغذية، صفة وراثية، الطّب البديل، عملية جراحية، غسيل المعدة، فصيلة الدّم، مضاد حيوي، هندسة وراثية، الودمة)، وعن قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد مصطلحات (الرّهري، السّكري، فقر الدّم)، ومصطلحات (الإكزيما، البكتيريا، التّخدير، التّسوّس، تصوير إشعاعي، الرّشح، السّكّنة الدّماغية¹، السيدا، الفيروس، الكوليرا، المهق، هستيريا) عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، وسجلنا غياب مصطلحات أخرى عن معجمين؛ بداية بمصطلح (الحُمّاق²) الذي لم يذكره كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد، ونفس الأمر في منجد الطلاب والمعتمد مع مصطلحات (البنسلين، تيفوئيد، حساسية، ضغط الدّم³، التّقاهة) دُكر المصطلح الأخير في المعتمد دون إيراد الدّلالة الاصطلاحية المطلوبة، فيما غاب عن القاموس الجديد والمعتمد مصطلحين آخرين (التّشخيص، الميكروب)، وعن المصطلحات التي انفرد كلّ معجم بعدم

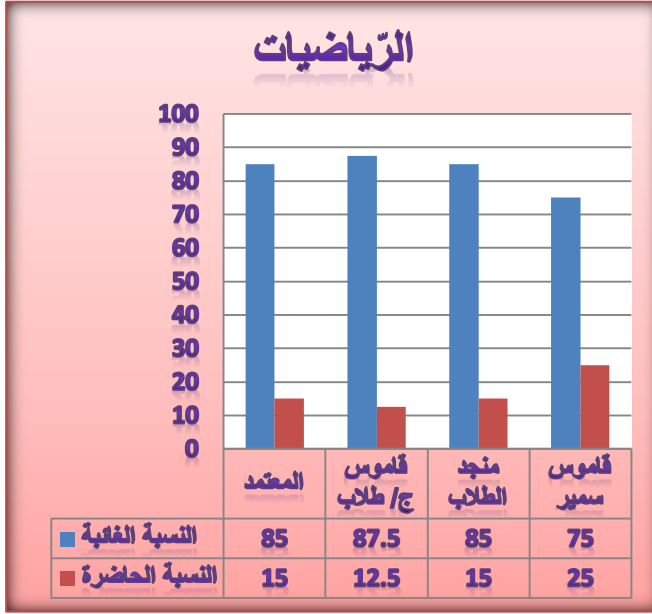
¹ - وردت مادّة "السّكّنة" في كلّ من منجد الطلاب والمعتمد. ينظر: منجد الطلاب، ص354. المعتمد، ص277.

² - ذكرت المعاجم مادّة "الحُمّاق" الحاملة لنفس دلالة "الدّفتيريا: مرضٌ مُعدٍ حَظِر يُكوّن غِشاءً في الحَلَق يَمُتّع وصول الهواء إلى الرّئة ويُسبّب الاختناق". ووضع كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد مادّة "هَيْضَة" الحاملة لنفس دلالة "كوليرا". وذكر كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد مادّة "الجُدري" الحاملة لنفس دلالة "الحُمّاق" ينظر: قاموس سمير، ص233، 178. منجد الطلاب، ص204، 943. والقاموس الجديد للطلاب، ص322، 1296، 248. المعتمد، ص165، 759.

³ - وضع القاموس الجديد المصطلحين "فقر الدّم"، "ضَغْطُ الدّم" في تعريف مادّة "فقر"، "ضَغْط"، وذكر المادتين "تسوّس"، "الرّشح"، دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة. ينظر: القاموس الجديد للطلاب، ص786، 588، 190، 388.

إدراجها؛ فلا نجد في قاموس سمير مصطلح (السُّمنة)، ولا مصطلح (الثَّكاف) في القاموس الجديد، وثلاثة مصطلحات أخرى في المعتمد هي (المناعة، الحُميّة، اللّقاح¹) مع تسجيل حضور آخر مصطلحين في المتن دون ذكر الدّلالة الاصطلاحية.

الرياضيات:



هناك فقرّ واضح في المصطلحات الرياضيّة التقنيّة؛ فنسب الحضور لم تتجاوز في قاموس سمير خمساً وعشرين (25%)، وأضعف نسبة في القاموس الجديد للطلاب ثلاث عشرة (13%)، من جملة المصطلحات الغائبة لفظاً أو الغائبة دلالةً عن المعاجم الأربعة سجّلنا ما يلي (أُسّ، تكرار نسبي، تمثيل بياني، التّناسبيّة، توحيد المقام، جدول

تناسبية، السّالب، عبارة جبرية، عدد صحيح نسبي، العدد العشري، العدد الطّبيعي، العدد الناطق، نظرية فيثاغورس، القسمة الإقليديّة، القسمة العشرية، قوة عدد نسبي، قيمة مضبوطة، قيمة مقرّبة، كتابة كسرية، متوسّط متوازن، متوسّط سلسلة، مدرّج تكراري، مضاعف مشترك، معامل التّناسبيّة، مقلب كسر، الموجب، وضعية تناسبية، وضعية نسبية²)، ولا وجود للمصطلح (جُداء) في قاموس سمير ومنجد الطلاب والقاموس الجديد، وأورد كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد الموادّ (إحصاء، المعادلة، المقام³)، دون إيراد الدّلالة الاصطلاحية المطلوبة، ولم تخصّص نفس المعاجم مدخلاً لمصطلح (البسّط)، وقد تكرّر الأمر مع مصطلحات؛ (الاختزال) في قاموس سمير، (الجمع) في منجد

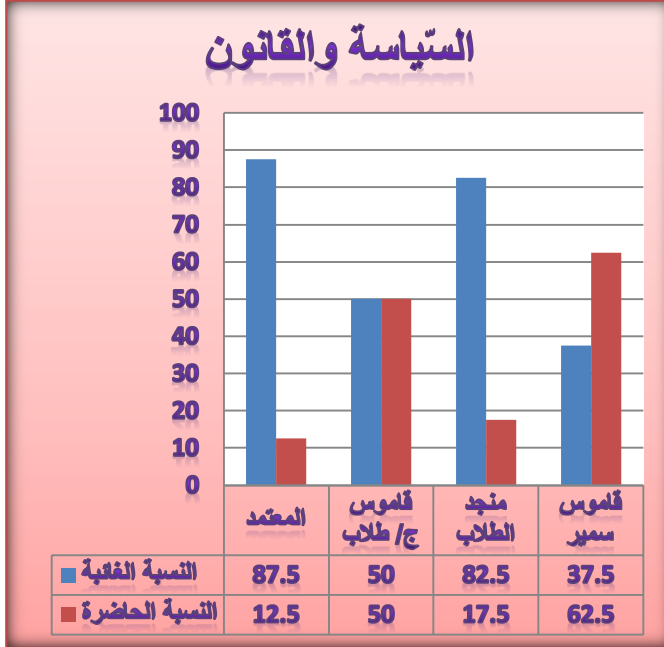
¹ أدرج المعتمد الموادّ "النّقاهاة، الحُميّة، اللّقاح" بدلالات أخرى. ينظر: المعتمد، ص 620، 120، 720.

² خصّص كلّ من منجد الطلاب والمعتمد مدخلاً للمادة "الأُسّ" دون ذكر الدّلالة المطلوبة. ووضع منجد الطّلاب مدخلاً للمادّة "السّالب" دون إيراد الدّلالة المطلوبة. وكذلك فعل القاموس الجديد في المادّة "الموجب"، ينظر: منجد الطّلاب، ص 17، 356. القاموس الجديد للطّلاب، ص 1166. المعتمد، ص 10.

³ ذكر القاموس الجديد أنواع المعادلات الرّياضيّة في الملحق. ينظر: منجد الطّلاب، ص 143، 664. والقاموس الجديد للطّلاب، ص 1099، 1489، 1119. والمعتمد، ص 562.

الطلاب والقاموس الجديد، (الجذر¹) في القاموس الجديد، ولم نعثّر على مدخلٍ لمصطلح (إحداثيّة) في منجد الطلاب والمعتمد.

السياسة والقانون



حَرَصَ قاموس سميّر على إيراد هذا النوع من المصطلحات؛ بدليل تجاوز النسبة اثنين وستين (62%)، وبدرجة أقلّ القاموس الجديد الذي وصلت النسبة فيه الخمسين (50%)، وخلافاً لهما فقد جاءت ضعيفةً في المعجمين الآخرين، أفرزت عملية الإحصاء موادّ لم نجد لها مداخل في المعاجم الأربعة هي (الإمبريالية، السّلطة القضائيّة، مجلس الوزراء، تدرّج

القوانين، التهرّب الضريبيّ، الجريمة الإلكترونيّة، درجات التقاضي، الرّسم القضائيّ، السّوابق العدليّة، الرّقابة القضائيّة، كاتب الضّبط، المتقاضي)، ولا وجود لمصطلح (تقرير المصير) في قاموس سميّر ومنجد الطلاب والمعتمد، بينما حضرت مادّة (النّازية²) في منجد الطلاب والمعتمد، دون إيراد الدّلالة الاصطلاحيّة المطلوبة، وتكرّر الأمر في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد مع الموادّ (الاستفتاء، الاقتراع، دكتاتورية، الإدانة، الجنائيّة³)، وفي نفس المعاجم لا نجد أثراً للمصطلحين (فيدرالي، الجنحة)، فيما غاب عن منجد الطلاب والمعتمد مصطلحات (تدويل، الديمقراطيّة، السّلطة التّنفيذية، السّلطة التشريعيّة، السّلطة المركزيّة⁴)، وحضرت فيهما الموادّ (الانتخاب، الحزب⁵، القوميّة، الطّعن، العريضة،

¹ - ينظر: قاموس سميّر، ص38. منجد الطلاب، ص107. والقاموس الجديد للطلّاب، ص258، 249.

² - ينظر: منجد الطلاب، ص834. والمعتمد، ص690.

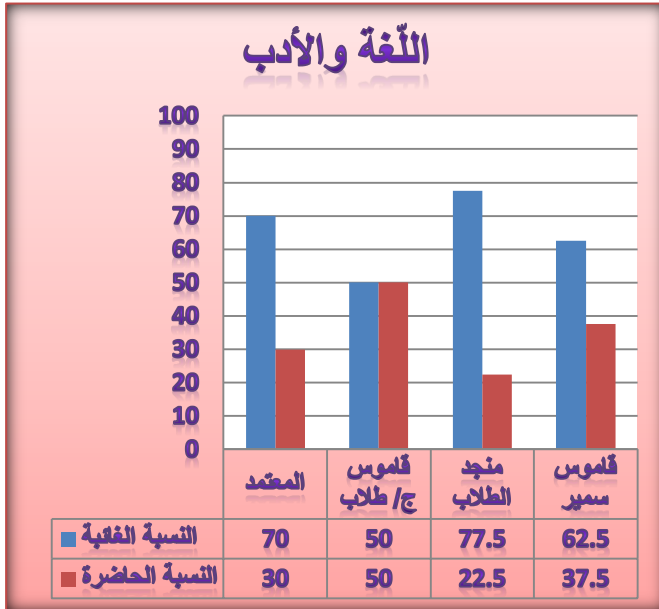
³ - ينظر: منجد الطلاب، ص578، 630، 226. والقاموس الجديد للطلّاب، ص47، 84، 343، 259، 23. والمعتمد، ص478، 528، 88.

⁴ - لم يُخصّص كلّ من قاموس سميّر والقاموس الجديد مداخل للمصطلحات المذكورة، لكنّها وردت في تعريف مواد: "تنفيذي"، "تنفيذ"، "تشريعي"، "مركزيّة". ينظر: قاموس سميّر، ص162، 144، 567. والقاموس الجديد للطلّاب، ص226، 192، 1055.

⁵ - غياب الجذر اللّغوي (ح ز ب) في منجد الطّلاب.

المحضر¹) بدلالات أخرى غير المرتبطة بهذين المجالين، كما سجّلنا غياب مادّة (الدّبلوماسيّة) عن المعتمد، وغابت عنه الدّلالة الاصطلاحية في مادّة (التّصويت)².

اللّغة والأدب:



تخالف الأرقام الظاهرة في البيان كلّ التوقّعات؛ لأن وجود مثل هذه الموادّ في المعجم المدرسيّ يفترض أن يكون من المسلّمات؛ بالنظر إلى ما تحمله من دلالات، يحتاجها المتعلّم وترافقه طيلة مساره التّعليميّ، وقد جاءت أعلى نسبة خمسين (50%) في القاموس الجديد، وأضعف نسبة ثلاثاً وعشرين (23%) في

منجد الطّلاب، وقد غاب عن المعاجم الأربعة المصطلحات (الاسم المنقوص، الإقلاّب، جمع التّكسير، الحجاج، الخاطرة، السيمياء، الصورة البيانيّة، المضاف إليه، المفعول المطلق، المفعول معه، المنادى)، ومنها ما ورد دون ذكر الدّلالة الاصطلاحية المطلوبة (الخبر، السّرّد³)، وهناك مصطلح وكذلك في القاموس الجديد مع المادّة (اللازم⁴)، ولم يخصّص كلّ من قاموس سميّر ومنجد الطّلاب والمعتمد مدخلين للمصطلحين (اسم الفاعل، التّوكيد)، وحضرت في نفس المعاجم المصطلحات (البذل، الدّلالة، الطّباق⁵) دون الإشارة إلى الدّلالة الاصطلاحية، وكذلك هو الحال مع مصطلح (البناء⁶) في قاموس سميّر والقاموس الجديد والمعتمد، ومع المصطلحين (التّمييز⁷، الحال⁸) في قاموس

¹ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 824، 476، 506، 144. المعتمد، ص 683، 109، 562، 374، 407، 116.

² - ينظر: المعتمد، ص 350.

³ - ينظر: قاموس سميّر، ص 221، 300. منجد الطّلاب، ص 172، 342. القاموس الجديد للطّلاب، ص 301، 463. المعتمد، ص 138.

⁴ - ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 932.

⁵ - ينظر: قاموس سميّر، ص 104، 247. منجد الطّلاب، ص 36، 227، 471. المعتمد، ص 24.

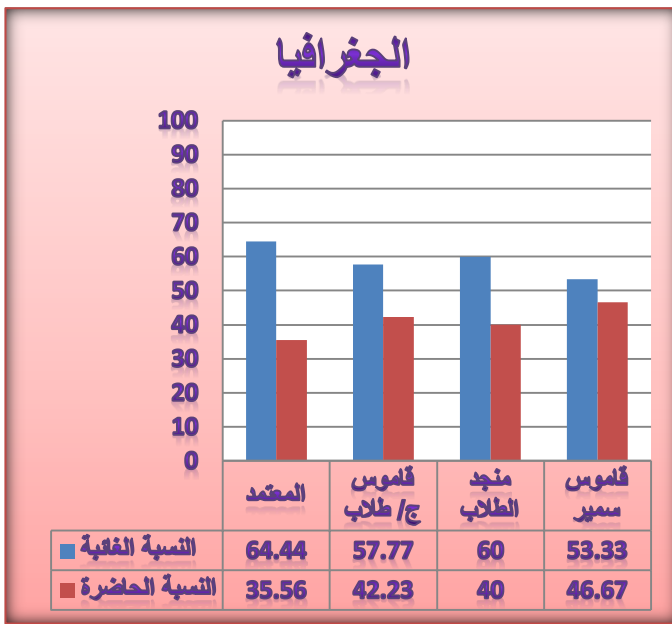
⁶ - ينظر: قاموس سميّر، ص 121. القاموس الجديد للطّلاب، ص 157. المعتمد، ص 41.

⁷ - ينظر: المعتمد، ص 669.

⁸ - ينظر: قاموس سميّر، ص 196. منجد الطّلاب، ص 167. المعتمد، ص 134.

سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد، ومع المصطلحين (الشّطر، الصّدّر¹) في منجد الطلاب والقاموس الجديد، هذين الأخيرين لم يذكر المصطلحين (الاسم المقصور²، المزيد)، ولم يخصّص كلّ من منجد الطلاب والمعتمد مداخل للمصطلحات (المجرّد، المسرحيّة، المفعول)، وحضرت فيهما الموادّ (الرّواية³، الصّحيح⁴، المتعدّي⁵) دون إيراد الدّلالة الاصطلاحية، ولا وجود للمصطلحات (التّفاعيل، الجناس، الرّجز) في قاموس سмир، ولا لمصطلح (البيت الشعري⁶) في القاموس الجديد، ولا للمصطلحين (الحكاية، الفاعل⁷) في منجد الطلاب مع ورود المصطلح الأخير بدلالة أخرى، ونفس الأمر في المعتمد مع مصطلح (الملحمة⁸).

الجغرافيا:



لم تتجاوز نسب الحضور في هذا الحقل المعرفيّ الخمسين (50%)؛ فقد تراوحت بين ستّ وثلاثين وسبع وأربعين (36%-47%)، هذه النتائج هي تأكيد آخر على النقص الحاصل في الرّصيد اللّغويّ بصفة عامّة والمصطلحي بصفة خاصّة، فلا مبرّر لغياب مصطلحات يتكرّر وجودها كل سنة في

المستويات التّعليميّة الثلاثة، وما يدعو للقلق هو أنّ أكثرها لا يرد ذكره في المعاجم الأربعة على غرار

¹ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 400، 430. القاموس الجديد للطّلاب، ص 522، 552.

² - ذكر كلّ من قاموس سмир والمعتمد المصطلح في تعريف مادّة "المقصور" دون تخصيص مدخلٍ له. ينظر: قاموس سмир، ص 595. المعتمد، ص 537.

³ - ينظر: المعتمد، ص 238.

⁴ - لم يُذكر المصطلح في منجد الطلاب والمعتمد، بالرغم من ذكرهما لمادّة "اعتلّ". ينظر: منجد الطّلاب، ص 427، 530. والمعتمد، ص 332، 434.

⁵ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 500. والمعتمد، ص 401.

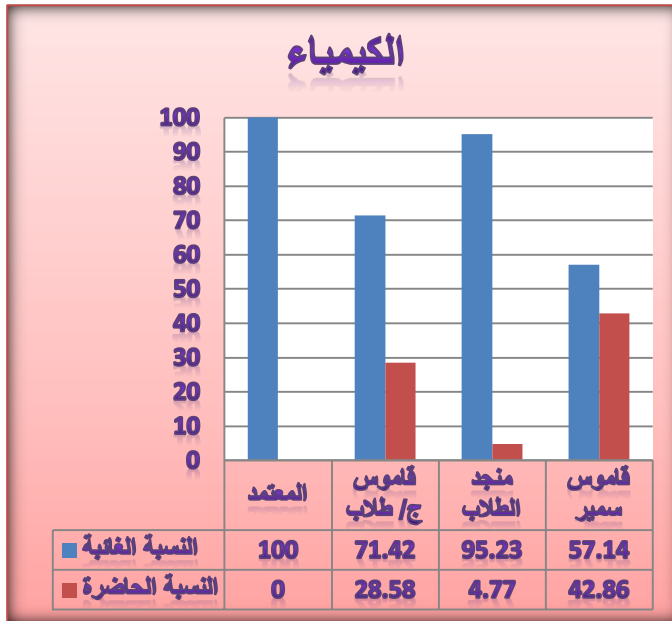
⁶ - ذكر كلّ من قاموس سмир ومنجد الطلاب والمعتمد المصطلح في تعريف مادّة "البيت". ينظر: قاموس سмир، ص 124. منجد الطلاب، ص 62. المعتمد، ص 45.

⁷ - ينظر: منجد الطلاب، ص 598.

⁸ - ينظر: المعتمد، ص 608.

(الاضطراب الجويّ، الانجراف، البازلت، التّصحّر، ثقب الأوزون، الحزام الجبلي، الخريطة الصمّاء، الزهرز، شريط ساحلي، الشيست، غرينيتش، الغطاء النباتي، غلاف جوي، فلدسبات، المدى الحراري، المسطح المائي، مفتاح الخريطة، هيدروغرافيا)، ومنها ما غاب عن ثلاثة معاجم نحو مصطلحيّ (دائرة العرض، الرّصد الجوي) غير الواردين في قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد، ومصطلح (الرّق¹) في قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد، سجّلنا أيضاً غياب مصطلحات (الجرانيت، الجيوفيزياء، الطوبوغرافيا، الكرة الأرضيّة) عن منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد، وبالنسبة لمن غاب عن معجمين فلا وجود لمصطلح (خطّ الطّول) في قاموس سمير ومنجد الطّلاب، ولا لمصطلح (البوكسيت) في منجد الطلاب والمعتمد، ولا لمصطلح (البرزخ²) في القاموس الجديد والمعتمد، أمّا عن المصطلحات التي انفرد كلّ معجم بتغييبها أو بذكرها وفق دلالة أخرى؛ (سبّخة، فالق) في قاموس سمير، (أطلس³) في منجد الطلاب، (الجيولوجيا والسهب) في القاموس الجديد، (أرخيل، مضيق⁴) في المعتمد.

الكيمياء:



حضور المصطلحات الكيميائيّة في معاجم المدوّنة هو الآخر محتشم جدّاً، وإن قاربت النسبة ثلاثاً وأربعين (43%) في قاموس سمير وتسعاً وعشرين (29%) في القاموس الجديد، أمّا في المعجمين الآخرين فهي منخفضة جدّاً في منجد الطلاب خمس (5%)، ومنعدمة في المعتمد، ووفق نفس المنهجية؛ نبداً

¹ - ذكر كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد والمعتمد المادّة، دون وضع الدّلالة الاصطلاحيّة المطلوبة. ينظر: قاموس سمير، ص 273. القاموس الجديد للطّلاب، ص 400. المعتمد، ص 227.

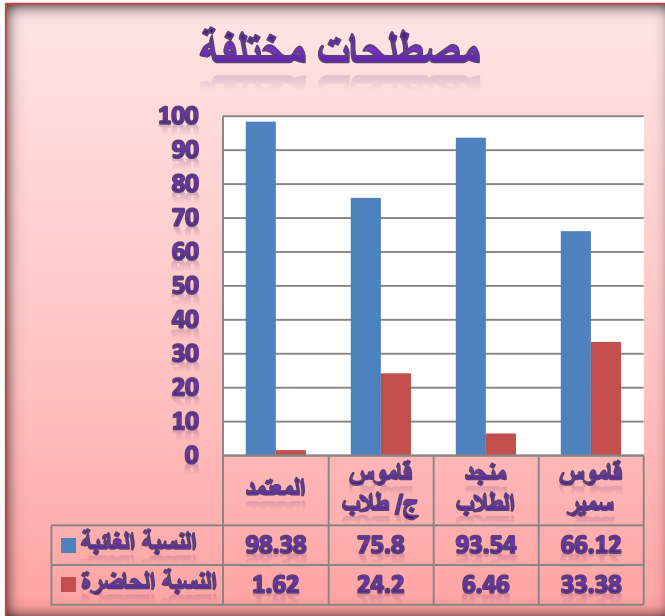
² - خصّص كلّ من القاموس الجديد والمعتمد مدخلاً للمادّة، دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة. ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 146. والمعتمد، ص 27.

³ - ينظر: منجد الطلاب، ص 479.

⁴ - خصّص المعتمد مدخلاً للمادّة، دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة. ينظر: المعتمد، ص 366.

بالمصطلحات الغائبة عن المعاجم الأربعة (الإبانة، الإصفاق، الأكسدة، أكسيد الكالسيوم، الأنثيموان¹، البروبان، بروتيدات، التبخر، التّرشيح، التّركيد، تكثيف، التنغستين، حمض آميني، راسب²، راسح³، السّتريك، فاناديوم، ليبيد، الميثيلين، نترات الفضة، الهيدروكربون، الهستامين)، ولا وجود لتسعة مصطلحات في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد (الأمونياك⁴، البتروكيماوية، البوتان، تكرير البترول⁵، تمبيع، جزئي، الكيروزين، المحروقات)، ولم يذكر كلّ من قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد المصطلحين (الباريوم، الميثان)، وثمان مصطلحات (الآزوت، الأنزيم، البنزين، التّفاعل الكيميائي⁶، الفوسفات، الفوسفور، الكلور، اليود) في منجد الطلاب والمعتمد، فيما انفرد هذا الأخير بعدم إدراجه لمصطلح (الهيدروجين).

مصطلحات مختلفة:



تؤكد الأرقام المسجلة في البيان ما وقفنا عليه في أغلب المجالات المعرفية السابقة، من حضور ضعيف للمصطلحات في معاجم المدونة؛ حيث تراوحت ما بين اثنين وأربع وثلاثين (2%-34%)، لكن الإشكال المطروح هو حضور بعض المواد وإرفاقها بالدلالة اللغوية فقط، على غرار

- ¹ - ذكر قاموس سمير ومنجد الطلاب مادة "الإثمد" الحاملة لنفس الدلالة. ينظر: قاموس سمير، ص33. ومنجد الطلاب، ص80.
- ² - أدرجت المعاجم المادة دون الإشارة إلى الدلالة المطلوبة. ينظر: قاموس سمير، ص261. ومنجد الطلاب، ص268. والقاموس الجديد للطلاب، ص365. والمعتمد، ص215.
- ³ - ذكر كلّ من القاموس الجديد والمعتمد المادة دون الإشارة إلى الدلالة المطلوبة. ينظر: القاموس الجديد للطلاب، ص365. والمعتمد، ص217.
- ⁴ - يورد كلّ من منجد الطلاب والمعتمد مادة "النشادر" الحاملة لنفس الدلالة، ينظر: منجد الطلاب، ص840. والمعتمد، ص694.
- ⁵ - ذكر قاموس سمير المفهوم تحت تعريف مادة "تكرير"، دون تخصيص مدخل لها. ينظر: قاموس سمير، ص155.
- ⁶ - لم يخصّص كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد مدخلا للمادة، بل ذكرت في تعريف مادة "التفاعل". ينظر: قاموس سمير، ص151. القاموس الجديد للطلاب، ص205.

مادّة (الإرهاب)¹ في قاموس سمير والقاموس الجديد، والغائبة تمامًا عن المعجمين الآخرين، ومادّة (الترجمة)² الحاضرة لفظاً والغائبة دلالةً في كلّ من منجد الطّلاب والمعتمد، ومادّة (العدّة)³ الواردة في قاموس سمير والمعرّفة وفق الدّلالة العامّة. كما غابت المصطلحات التّالية عنها جميعاً (الآفة الاجتماعيّة، الاكتفاء الذاتيّ، الأمن الغذائيّ، الأمن المائيّ، الأنثروبولوجيا، البرّيل، برنامج استعجاليّ، البنية التحتيّة، التّمددين، التّنمية البشريّة، التّنمية المستدامة، التّنوّع الثقافيّ، الحرب النوويّة، السّلطة الرابعة، الصّناعة النوويّة، الصّهيونيّة، الطّاقة المتجدّدة، الطّاقة النوويّة، الطّبقيّة، طبقة الأوزون، طرد مركزيّ، العولمة، الفرضيّة، الكولسترول، اللوجيستي، مادّة عازلة، المخطّط التّنمويّ، مدوّنة، المواطنة، الموجة الصّوتيّة، النزوح الريفيّ، النموّ الديمغرافيّ، النوتة، الهجرة السّريّة، الهندسة المدنيّة)، ولا وجود للمصطلحات (خطّ جويّ، البيروقراطيّة، بيداغوجيا، البرجوازية) في قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد، ولا للمصطلحات (الأرثوذكسية، إمبراطوريّة، أيديولوجيا، البروتستانتية السّمفونيّة، سيناريو، الفلكلور، فيتامين، الكثافة السّكانيّة)⁴ المعلوماتيّة في منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولم يورد أيضاً كلّ من منجد الطّلاب والمعتمد المصطلحات (البروتين، التّأميم، دكتوراه، السّياحة، العنصريّة، القرصنة، القوميّة)، وكذلك هو المعتمد مع مصطلحات (الأرستقراطيّة، الثّقافة، الكاثوليكيّ).

هـ/ ألفاظ الحضارة والحياة العامّة: وُزّعت الألفاظ وعددها ثلاثمائة وسبع وثلاثين مادّة (337) في هذا المحور بين سبعة حقول دلالية؛ المرافق العامّة والمؤسّسات (51)، الأغذية والمشروبات اثنان وأربعون (42)، الأدوات المنزليّة تسع وثلاثون (39)، الأدوات المدرسيّة ستّ وثلاثون (36)، الألبسة ستّ وثلاثون (36)، الأجهزة والآلات ثمان وخمسون (58)، مفردات مختلفة خمس وسبعون (75).

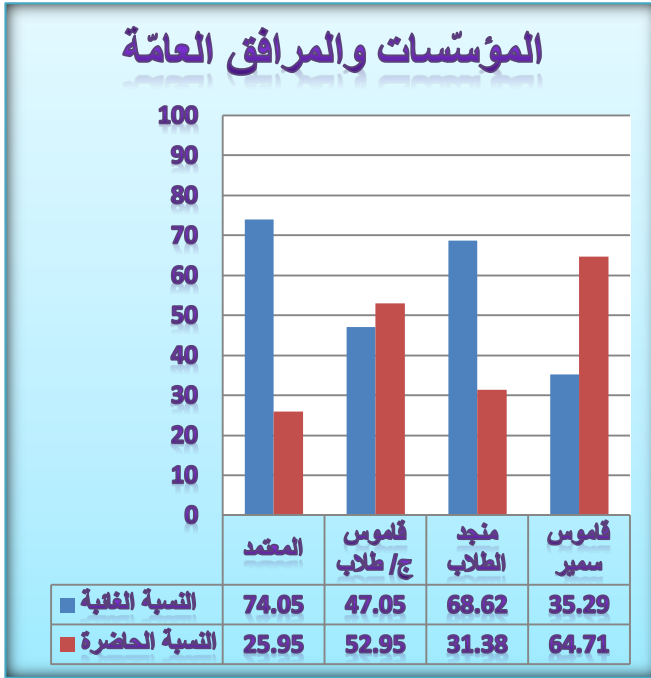
¹ - ينظر: قاموس سمير، ص48، والقاموس الجديد للطّلاب، ص32.

² - ينظر: منجد الطّلاب، ص68. والقاموس الجديد للطّلاب، ص183.

³ - ينظر: قاموس سمير، ص393.

⁴ - ذُكر المصطلح في تعريف مادّة "الكثافة". ينظر: قاموس سمير، ص496.

المرافق العامّة والمؤسسات:



يصنع قاموس سمير الاستثناء بإدراجه أكثر عدد من المفردات بنسبة وصلت إلى خمسٍ وستين (65%)، لتأتي بعده المعاجم المتبقية بنسب متفاوتة، ومع هذا يبقى القصور سمةً بارزةً فيها، فهي جميعاً لم تذكر الموادّ التالية (الأمم المتحدة، الأنتربول، الأوبيب، الأوبيك، الأونروا، البنتاغون، بيت الصّفيح، حديقة الحيوانات، دار الثقافة، دار الشّباب، دار العجزة، الفيفا، المركز

التّجاري، المستثمرة، المسكن الشّمسيّ، مقهى الأنترنت، اليونسيف)، وغاب عن قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد مادّة (اليونسكو)، ولا وجود للموادّ (الجنيّة، روضة الأطفال، الكونغرس، الحميّة، مركز البريد¹، المسبح) في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ونشير هنا إلى أنّ المعتمد أدرج مادّة (المركّب²) دون إيراد الدّلالة المرتبطة بالحقل الدّلالي، وكذلك هو الحال مع مادّتي (الضمان الاجتماعيّ، الوكالة³) في منجد الطلاب والمعتمد، كما أنّهما لم يدرجا الموادّ (البرلمان، عيادة، الكشك، المتحف، مختبر، المعتقل)، ولا نجد أثرًا لمادّتي (الصّيدليّة⁴، ميثم) في منجد الطلاب، ولا للموادّ (البورصة، مرآب، المشتل، المطار) في المعتمد الذي ذكر مادّة (معهد⁵) وفق دلالة أخرى.

¹ - ذكر قاموس سمير المادّة في تعريف "مركز"، وأورد القاموس الجديد للطلّاب الدّلالة المطلوبة في تعريف مادّة "البريد"، دون أن يخصّص مدخلاً لمادّة "مركز البريد". ينظر: قاموس سمير، ص 567. القاموس الجديد للطلّاب، ص 148.

² - ينظر: القاموس الجديد للطلّاب، ص 1056.

³ - ينظر: منجد الطلاب، ص 466، 993. المعتمد، ص 796.

⁴ - يُدرج منجد الطلاب موادّ من نفس الأسرة اللفظيّة "صّيدل"، "الصّيدلة"، "الصّيدلي"، "الصّيدلاني". ينظر: منجد الطّلاب، ص 453.

⁵ - ينظر: المعتمد، ص 444.



الأدوات المدرسيّة: سجّلنا في حقل الأدوات المدرسيّة نتائج غير متوقعة؛ بدءً بنسب الحضور التي لم تتجاوز خمساً وأربعين (45%) في القاموس الجديد، بينما حلّ المعتمد أخيراً بنسبة سبع عشرة (17%)، ولا نجد بين المعاجم مداخل للمفردات الحديثة، وإن أدرجت بعض الموادّ فذلك دون إيراد الدلالة المرتبطة بطبيعة الحقل الدلاليّ المدرج، أو وردت بتسميات أخرى، عموماً غاب عن المعاجم

(أقلام ملوّنة، ألوان مائيّة، حافظه بلاستيكيّة، الخرطوشة، الخشبيات، دبّاسة، شريط لاصق، قريصات، قلم تمييز، قلم اللّبّاد، الماحي، مدور¹، مرصوفة، مطوية، ورق الرّسم، الورق الشّفاف، الورق الملّون، الورق الميلمترى)، بينما حضرت المادّتين (عجينة، الكُوس²)، الأولى في قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد والثانية في كلّ من منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد، لكن هذا الحضور يبقى ناقصاً ما دام بدلالات أخرى، وغاب عن قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد (دفتر المراسلة، قلم الحبر، قلم الرّصاص³، الورق المقوّى)، وعن قاموس سمير والمعتمد مادّة (كنّاش⁴)، وعن منجد الطّلاب والمعتمد خمس موادّ؛ مادّتين ليس لهما مدخل (حاسبة، مشبّك)، وثلاث موادّ (مِبرة، محفظة، منقّلة⁵) تحمل معانيّ ليس لها علاقة بالحقل الدلاليّ.

¹ - لم تخصّص المعاجم مدخلاً للمادّة، لكنّها أوردت بعض الموادّ الحاملة لنفس الدلالة على غرار "بركار"، "دوّارة"، "فرجار". ينظر: قاموس سمير، ص108. منجد الطّلاب، ص42، 235، 583. والقاموس الجديد للطّلاب، ص147، 350، 766. والمعتمد، ص29، 190، 483.

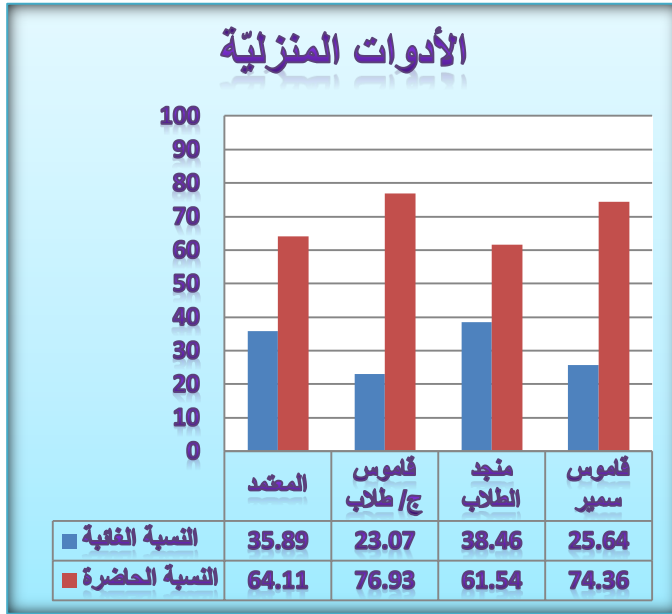
² - ينظر: قاموس سمير، ص393. منجد الطّلاب، ص498، 704. القاموس الجديد للطّلاب، ص924. المعتمد، ص399، 595.

³ - لم يخصّص القاموس الجديد مدخلاً للمادّة، لكن أوردتها وعزّفها في تعريف مادّة "قلم". ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص858.

⁴ - نلاحظ غياب الجذر اللّغويّ (ك ن ش) في المعتمد.

⁵ - ينظر: منجد الطّلاب، ص43، 148، 878. المعتمد، ص30، 720.

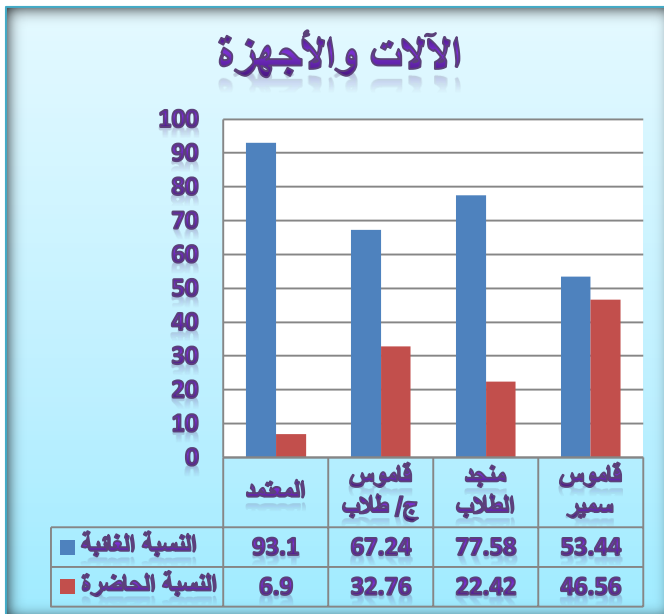
الأدوات المنزليّة:



نسجّل لأوّل مرّة في هذا المحور ارتفاع نسب الحضور في كلّ المعاجم، وقد تراوحت بين اثنين وستّين وسبع وسبعين (62%-77%)، لكن يبقى حضور أكبر عددٍ منها مطلبًا مهمًّا، فلا فرق بين مادّة وأخرى خاصّة وأتّما موجودة في المتنّ التعليميّ، ومن جملة ما سجّلناه من المفردات الغائبة؛ ستّ موادّ عن المعاجم

الأربعة (القرداش، القطّار النحاسي، لوحة التّسخين، المصباح الفلوري، معطر، ورق الألمنيوم)، ولا وجود للموادّ (بطّانية، حلالّة، معجون الأسنان¹) في قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد، ولا للمادّتين (قارورة الغاز، مصباح النيون²) في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولم يدرج كلّ من القاموس الجديد والمعتمد مادّة (المزهرية)، وكذلك هو الحال في منجد الطّلاب والمعتمد مع مادّة (مفكّ، مُننّه)، فيما انفرد قاموس سمير بعدم إدراجه لمادّة (مهراس³)، بينما حضرت المادّتين (الإسفنجة، الفُكّة⁴) في منجد الطلاب دون الإشارة إلى الدّلالة المطلوبة.

الأجهزة والآلات:



يبدو جليًّا ضعف الاهتمام بهذا النوع من المفردات؛ حتى أنّ نسبة الحضور في المعتمد بلغت سبعا (7%)، ولم تتجاوز سبعا وأربعين (47%) في قاموس سمير، وتجدر الإشارة إلى أنّ جُلّ الألفاظ غاب

¹ - لا يضع القاموس الجديد مدخلا لها، لكنّه يوردها في تعريف مادّة "معجون". ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 1101.

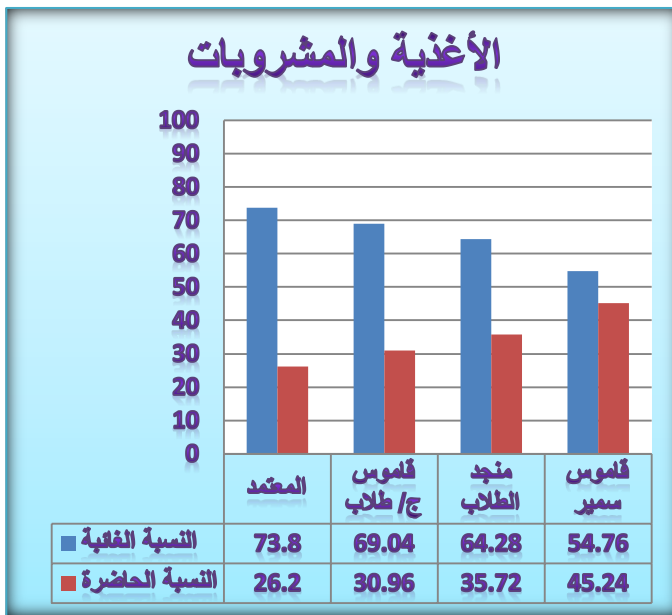
² - لا يُخصّص قاموس سمير مدخلا للمادّتين، لكن أوردتها في تعريف مادّتي "قارورة"، "النيون". ينظر: قاموس سمير، ص 458.

³ - ذكر قاموس سمير مادّة "الهاون" الحاملة لنفس الدّلالة، ينظر: قاموس سمير، ص 650.

⁴ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 18، 648.

عن المعاجم الأربعة؛ (إبريق القهوة الكهربائي، آخذة، أوكسيمتر، بوتومتر، بيشر مدرّج، جهاز إشعاعيّ، حاسوب محمول، حامل البيانات، خلاط، الرّنين المغناطيسي، سخّان الماء، الصّراف الآلي، العاكس الضوئيّ، فولط متر، القدم القنوية، اللّوحة الإلكترونيّة، مأخذ كهربائيّ، المبراغ، متعدّد القياسات، مخبار مدرّج، مطياف، مكواة الشعر، المودم، ميكروفون، هاتف محمول، هوائيّ مقعّر، واط متر)، بينما وردت مادّة (كاظم¹) في منجد الطّلاب والقاموس الجديد بدلالات أخرى، وغاب عن قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد (المزواة، المسيعة، مُفاعِل)، وعن منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد (البوصلة، الحاسوب، الفاكس، الفرن الكهربائيّ²، المجفّفة) محوّل كهربائيّ، مَكْبَح، وبالنسبة للموادّ الغائبة عن معجمين؛ فلا وجود لمادّة (المسحج) في قاموس سمير ومنجد الطّلاب، ولا للموادّ (الفرملة، قاطع التّيّار³، المحرّك، مسجّلة، مضغط، مُكَيّف) في منجد الطلاب والمعتمد، ولا لثلاث موادّ أخرى (البطّارية، الرّاديو، المحمّصة) في القاموس الجديد والمعتمد، كما أهمل القاموس الجديد مادّة (التّلسكوب)، وانفرد المعتمد بعدم إيراد مجموعة أخرى من الموادّ (التّلفاز، دينامو، الرّادار، العدّاد، المدفأة، مضعد، مولّد كهربائيّ، الميزان الرّقميّ).

الأغذية والمشروبات:



بلغت أعلى نسبة للحضور ستّاً وأربعين (46%) في قاموس سمير، بينما تجاوزت نسب الغياب في المعاجم خمسين (50%)، لتصل في المعتمد إلى أربع وسبعين (74%)، وقد توزّع غياب الموادّ في المعاجم بين من غابت عنها جميعاً نحو (البغير، بيتزا، التّارفاقار، التريدة، جبن كممير، الدّيول، الرّفيس، رقائق البطاطا،

الزفيطي، شامية، الشّخشوخة، الشطيطة، الغرايف، المبرجة، المحاجب، المردود، المطلوع، الملفوف)،

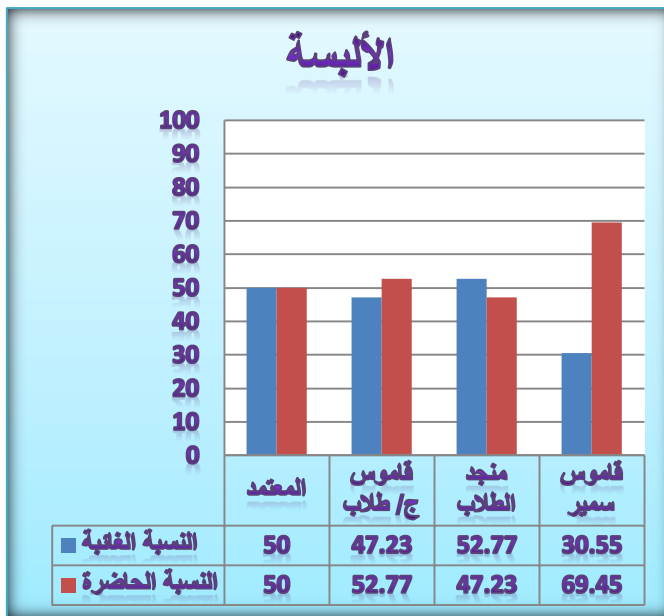
¹ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 688. القاموس الجديد للطّلاب، ص 876.

² - لا يضع قاموس سمير مدخلاً للمادّة، لكنّه ذكرها في تعريف مادّة "الفرن". ينظر: قاموس سمير، ص 442.

³ - لا يخصّص القاموس الجديد للطّلاب مدخلاً للمادّة، لكنّه ذكرها في تعريف مادّة "قاطع". ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 805.

ومن غابت عن ثلاث معاجم على غرار مادّة (المكسّرات) التي لا أثر لها في قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد، ولا للموادّ (البسكويت، شاوrome، مايونيز، المربّى، معكرونة، مقبّلات) في منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، أمّا بالنسبة للموادّ التي غابت عن معجمين، فلم يحضر في كلّ من قاموس سمير والقاموس الجديد (الحريرة، الرغيدة، اللوزينج)، ولا لمادّة (الشكولاتة) في منجد الطلاب والمعتمد، وعن القاموس الجديد والمعتمد غابت مادّتي (الرشته، الصلصة)، فيما انفرد منجد الطلاب بعدم إيراد مادّة (الكسكس)، ولا وجود لمادّة (الثريد) في قاموس سمير، وكذلك هو الأمر في المعتمد مع الموادّ (زلاية، سلطة، الشّورية).

الألبسة:



تخطّت نسبة الحضور تسعاً وستين (69%) في قاموس سمير، ومع هذا يبقى حضور مفردات هذا الحقل خجلاً خاصّة وأثماً ذات طبيعة حسّية، فلم تذكر معاجم الدّراسة مجتمعةً الموادّ (البدرن، الحايك، حذاء رياضي، الشدّة التلمسانيّة، شورت، قشّابية، القندورة، الكراكو، لباس داخلي، معامة)، وغاب أيضاً عن منجد الطّلاب

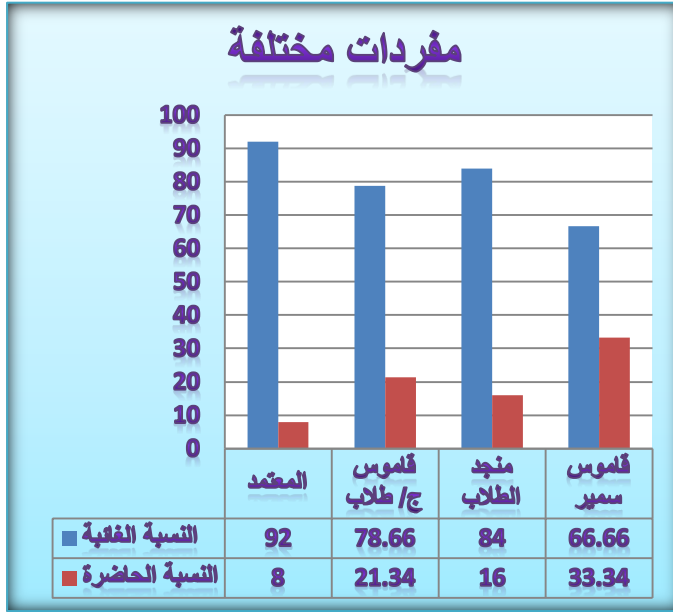
والقاموس الجديد والمعتمد (البدلة، ربطة عنق، كنزة)، ولا وجود لمادّة (القفطان) في منجد الطّلاب والقاموس الجديد، نفس المعجمين أدرجا مادّة (وِزرة¹) دون وضع الدّلالة المرتبطة بطبيعة الحقل الدّلاليّ، وتكرّر هذا الأمر مع ثلاثة موادّ (الحجاب، صندل، مئزر²) في منجد الطلاب والمعتمد، فيما غابت مادّة (تنورة) عن القاموس الجديد والمعتمد، وانفرد منجد الطلاب بعدم إيراد مادّة (طربوش)، بينما خصّص قاموس سمير مدخلاً لمادّة (اللّحاف³)، لكنّه عرّفها بدلالات أخرى.

¹ - ينظر: منجد الطّلاب، ص 967. القاموس الجديد للطّلاب، ص 1323.

² - ينظر: منجد الطّلاب، ص 124، 447، 17. المعتمد، ص 99، 348، 9.

³ - ينظر: قاموس سمير، ص 527.

مفردات مختلفة:



تتأكد فرضية عدم اهتمام المعاجم المدرسيّة بألفاظ الحضارة والحياة العامّة، بالنظر إلى النتائج المسجّلة في البيان؛ فلم تصل نسب الحضور في كلّ المعاجم إلى خمسين (50%)، وأكثر من هذا تقدّم معجم أُلّف في سبعينات القرن الماضي القاموس الجديد للطلاب اثنين وعشرين (22%) على المعجمين المؤلّفين في بداية

الألفيّة الثالثة؛ منجد الطلاب ستّ عشرة (16%) والمعتمد ثمان (8%)، كما نشير إلى أنّ جلّ المفردات المقترحة سُجّلت في خانة الغائبة عن المعاجم الأربعة نحو (إشارة المرور، ألوم، أنستغرام، البالون، بروفایل، البريد الإلكتروني، البطاقة الذهبية، بطاقة الشّفاء، البوقالة، بورترية، البيت البلاستيكيّ، التّشفير، توتير، التّوزيع، الحرقه، الحوزي، الخريقة، دبلوم، الدّفتر الصحيّ، الديكور، رخصة السيّاقة، الرّسالة الإلكترونيّة، الرّسوم المتحرّكة، سكايب، شريحة الهاتف، شهادة الميلاد، صرف صحيّ، الطائرة الورقيّة، الطّريق السيّار، العونة، غوغل، الفايس بوك، قرص مضغوط، الكارتون، الكهرومنزليّة، لميمة، لوحة الأسعار، لوحة إشهارية، المالف، جدول إكسل، مضغط السّائل، الموديل، ميكانيزم، نائاً، الوابكام، الوزيعه، الويب، يوتيوب)، وبخصوص الموادّ الغائبة عن ثلاثة معاجم؛ فقد ميّزنا غياب ستّ موادّ (الدّاما، السّيجارة، طابور، فلكلور، كاريكاتور، معلّبات) عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، وحضر في كلّ من منجد الطلاب والمعتمد المادّتين (الجمعيّة، الفأرة¹)، لكن دون إيراد الدّلالة الحديثه، ونفس المعجمين لم يدرجا سبع موادّ إضافيّة (البروتوكول، الحصّالة، الشّركة، قرص مضغوط، القناة الفضائيّة، اللّافته، مهرّج)، كما غاب عن القاموس الجديد والمعتمد أربع موادّ أخرى (الجّمرك، السيّرك، الكشفيّة²، مُلصقة)، ومادّتين عن قاموس سمر (اللّمجة، الميّدة)، وثلاث موادّ عن المعتمد (حوّالة، الغميضة، النّقابة).

¹ - ينظر: منجد الطلاب، ص 575. المعتمد، ص 84، 754.

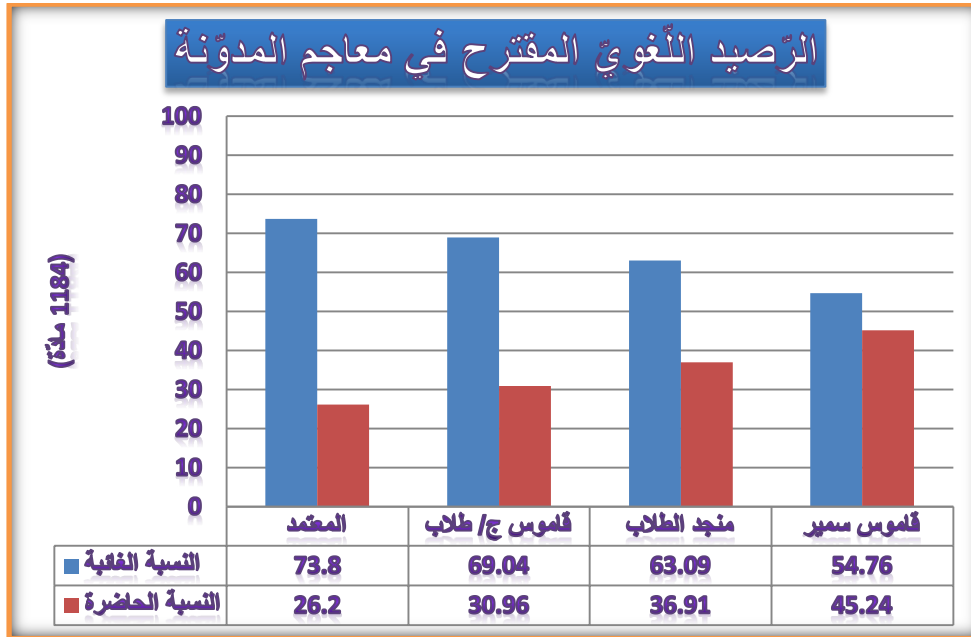
² - أهمل القاموس الجديد مادّة "الكشفيّة"، وخصّص مدخلاً لمادّة "الكشّاف" التي تنتمي لنفس الأسرة اللّفظيّة وذات الدّلالة المتقاربة. ينظر: القاموس الجديد للطلاب، ص 904.

المعجم طبيعة المفردات	قاموس سمير		منجد الطّلاب		القاموس الجديد		المعتمد	
	م. الغائبة	م. الحاضرة	م. الغائبة	م. الحاضرة	م. الغائبة	م. الحاضرة	م. الغائبة	م. الحاضرة
المفردات العامّة	93	272	146	219	155	210	161	204
المفردات التّراثيّة	25	28	12	41	13	40	12	41
المفردات الموسوعيّة	46	04	38	12	31	19	38	12
المتلازمات اللّفظيّة	42	13	49	06	43	12	46	09
المصطلحات	190	134	269	55	220	104	280	44
ألفاظ الحضارة والحياة	168	169	233	104	197	140	254	83
المجموع	564	620	747	437	659	525	791	393
النّسب	47,63	52,37	63,09	36,91	55,65	44,35	66,80	33,2

الجدول 07 - حضور الرّصيد اللّغويّ المقترح في معاجم العينة -

إنّ الأرقام المسجّلة في الجدول السابق ما هي إلّا امتداد للتّائج التي تحصّلنا عليها في تفاصيل الدّراسة أعلاه، فعلى الرّغم من التّباین الحاصل بينها إلّا أنّها اتّفقت جميعاً على إيراد أكبر قدرٍ من المفردات العامّة والتّراثيّة، باستثناء قاموس سمير الذي جاء فيه عدد المفردات التّراثيّة الغائبة متقارباً مع الحاضرة، بينما أهمل بشكلٍ واضحٍ جزءٌ كبيرٌ من المفردات الموسوعيّة والمتلازمات اللّفظيّة، وهنا صنع قاموس سمير الاستثناء باحتلاله المرتبة الأخيرة في إيراد المفردات الموسوعيّة وهو الذي يحمل في عنوانه صفة الموسوعيّة؟ ولعلّ ما يُحسب له هو اهتمامه النّسبيّ بالمصطلحات مقارنة بالمعاجم الثلاثة الأخرى، فيما سجّلنا فقرّاً لا مبرّر له في ألفاظ الحضارة والحياة العامّة خاصّة في المعاجم حديثة التّأليف على غرار قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد، فمن غير المعقول أن يتفوّق معجم ألف في سبعينات القرن الماضي على معاجم الألفيّة الثّالثة، ويتجلّى هذا القصور أكثر في عدد الموادّ الغائبة عن كلّ المعاجم، والتي بلغ عددها في المعتمد سبعمائة وإحدى وتسعين (791) مادّة، وهو رقم كبير إذا ما أردنا وضع رصيد لغويّ وظيفيّ في معجم يحقّق الأهداف المرجوة منه على جميع المستويات، وكان لزاماً علينا في ختام هذا الجزء التّطبيقي أن نُظهر مدى التزام المعاجم المدرسيّة بإدراج رصيد لغويّ وظيفيّ متكامل المحاور ومُستوحى بالأساس من الممارسة الفعلية للغة، حتّى يتسنى لمستخدميها

الاستعانة بها في تقوية حصيلتهم اللّغويّة، لكن ما وقفنا عليه هو في غير صالح المتعلّم كما هو مدوّن في البيان التّالي:



في المطلق لم تتخطّ نسب الحضور في ثلاثة معاجم عتبة الخمسين (50%)، عدا قاموس سمير الذي تحطّت النّسبة فيه اثنين وخمسين (52%)، وحلّ القاموس الجديد في المرتبة الثانية بنسبة خمس وأربعين (45%)، أمّا منجد الطّلاب فقد قاربت النّسبة فيه سبعا وثلاثين (37%)، وأدنى نسبة كانت في المعتمد بأربع وثلاثين (34%)، تقودنا هذه الأرقام إلى نتيجة مفادها قصور كبير في الأرصدة اللّغوية للمعاجم المدرسيّة، سواء المؤلّفة حديثاً أو قديماً، والموضوعة من طرف الأفراد أو الهيئات أو دور النشر.

3- انتقاء الموادّ اللّغوية في المعجم المدرسيّ:

يجد واضعو المعاجم المدرسيّة أنفسهم أمام تحدّيات صعبة، من بينها تحديد القدر المناسب من المداخل المعجميّة في المعجم بصفة عامّة، وفي كلّ باب بصفة خاصّة، تتفادى بذلك تضخّماً في حجم المعجم دون فائدة، وقصوراً في الرّصيد اللّغويّ الوظيفي المفترض إدراجه، لهذا هي في حاجة ماسّة إلى توضيح الأسباب العلميّة وراء هذا الاختيار، بعد ما تقدّم ذكره قمنا بإجراء مقارنة بين المعاجم في مسألة عدد الموادّ ضمن بعض الأبواب؛ بغرض تحديد الموادّ الحاضرة والغائبة في كلّ معجم دون بقية المعاجم، وقد وقع اختيارنا على الأبواب المنخفض عدد الموادّ فيها (الثاء، الدّال، الظاء،

الياء)؛ نظراً للجهد الكبير الذي تتطلبه عملية حسابها في المعاجم المرتبة حسب المنهج الألفبائي الأصولي، وقد أفضى إحصاء الموادّ في هذه الأبواب إلى الأرقام المبينة في الجدول التالي:

الباب	قاموس سمير	القاموس الجديد للطلّاب	منجد الطّلاب	المعتمد
الثاء	111	120	386	381
الذال	104	143	409	336
الظاء	43	89	163	166
الياء	96	136	241	201

الجدول 08 - عدد الموادّ في الأبواب المقترحة للدراسة -

فضّلنا أنّ نأخذ بعين الاعتبار منهج التّرتيب عند المقارنة بين المعاجم؛ فقاموس سمير والقاموس الجديد للطلّاب كلاهما رتّب مداخله ترتيباً ألفبائياً نطقياً عكس المعجمين الآخرين اللّذان اعتمدا التّرتيب الألفبائيّ الجذريّ، لكنّ عدد الموادّ في باب الظاء مثلاً مختلف بينهما؛ لدرجة تجاوز العدد في القاموس الجديد ضعف ما هو مذكور في قاموس سمير، وتقدّم نفس القاموس في باب الذال والياء، أمّا في باب الثاء فقد جاء العدد متقارباً، وبالنسبة لمنجد الطّلاب والمعتمد فلا يوجد اختلاف كبير بينهما إلّا في باب الذال والياء؛ حيث ذكر منجد الطّلاب أكبر عدد من الموادّ على الرّغم من التشابه الحاصل بينهما في طريقة تقديم الموادّ في كثير من المواضيع، هناك تعدّد واضح في الرؤى عند واضعي هذه المعاجم حول أحقيّة إيراد وإهمال بعض الموادّ في كلّ باب، لهذا قمنا بجمع الموادّ المذكورة في باب الظاء والياء، وعمدنا إلى طرح المواد المشتركة بين المعجمين المرتبين بنفس المنهج، لتبقى لنا المواد التي انفرد كلّ معجم بإيرادها، كما هو موضّح في الجدول:

باب الظاء	
قاموس سمير	ظَفَر، ظُفْر، ظُنُوب.
القاموس الجديد للطلّاب	ظَاءَب، ظَاءَز، ظَأْر، ظَارَ، ظَارَفَ، ظَالِغَ، ظَالَمَ، ظَبَّةً، ظَبِيَّةً، ظَجَّ، ظَرَبَانً، ظَرْفَ، ظَرْفِيَّةً، ظُعْنَةً، ظُعُونَةً، ظُفْرَ، ظُفْرَ، ظُفْرَةً، ظُلَاغَ، ظُلَالً، ظُلَالَةً، ظُلَامً، ظُلَعً، ظُلُغَ، ظُلُفَ، ظُلُفَ، ظُلَامً، ظُلَلً، ظُلَّةً، ظُلَمَ، ظُلِيمً، ظُلَمَ، ظُلَيْفً، ظُلَيْلَةً، ظُلَيْمَةً، ظُمًّا، ظُمِي، ظُمَى، ظُمِيَاءً، ظُنَانَةً، ظُنَّةً، ظُنُونً، ظُنِينَ، ظُهَارَ، ظُهَارَةً، ظَهَرَ، ظَهَرَ، ظَهْرِي، ظَهْرَ، ظَهْرَ.
منجد الطّلاب	الظُّوْرَةُ، أَظْيَ، الظَّرَان، تَظَارَفَ، الظُّعُونَةُ، الظُّفْرَ، الظُّفَيْرَ والظُّفَيْرَ، الظُّلَّ، الظِّلَّةَ، الظِّلَّةَ، المِظْلِيَّوْنَ مِظْلِي، المِظْلَ، الظَّلْعَ، الظِّلْفَ، الظُّلَمَ، الظُّلْمَةَ والظُّلْمَةَ، ظَمَمَةً، تَظَمَّأَ، الظَّمَّأَ والظَّمَاءَ، الظَّنَّانَةَ، الظَّنَّانَ، الأظْنَ، الظَّنَّاءَ، الظُّهْرَةَ، الظُّهْرَةَ، الظَّوَاهِرَ، المِظْهَر.

الجدول 09 - عدد المواد في الأبواب المقترحة للدراسة -

■ عدد الموادّ التي انفرد قاموس سمير بذكرها في البابين معتبر؛ وهو راجع لقلة الموادّ مقارنةً بالقاموس الجديد للطلاب الذي جاء العدد فيه كبيراً، ففي باب **الطاء** أحصينا ثلاث موادّ (3)، وتسعاً وأربعين مادّة (49) في القاموس الجديد، وانفرد منجد الطلاب بذكر إحدى وثلاثين مادّة (31) والمعتمد بأربعين مادّة (40)، وفي باب **الياء** انفرد قاموس سمير بذكر تسع عشرة مادّة (19)، ونجد في القاموس الجديد تسعاً وستين مادّة (69)، ووصل عددها في منجد الطلاب إلى ثماني وثلاثين مادّة (38)، ونقص عددها في المعتمد بأربع موادّ (34)، وينبغي أن تُؤخذ هذه الأرقام على محمل الجد؛

بالنّظر إلى ما قد يسبّبه هذا النّقص من انعكاسات سلبية على الحصيلة اللّغوية للمتعلّمين، في حال قرّروا استخدام أحد من هذه المعاجم.

■ يتكرّر ذكر المادّة في بعض المواضع مرتين بحجّة تعدّد المعاني؛ فالقاموس الجديد يخصّص مدخلين لمادّة واحدة كما في "ظَلَمَ، ظَهَرَ"¹، ومنجد الطّلاب مع الموادّ "ظَفَرَ، الأظفار، اليرَغ، اليراع، اليقن"²، وفي المعتمد مع مادّة "الظَّلَم"³، ولتجنّب الالتباس الذي قد يقع فيه المتعلّم كان بالإمكان عرض كلّ دلالات وسياقات المادّة في مدخل واحد.

■ يذكر المعتمد المادّة "اليهْفُوف" في باب الياء، في حين أنّ الجذر الذي يمكن اشتقاقها منه هو (ه ف ف)، وهنا يتناسى أو يلغى صاحب المعجم منهج التّرتيب الموظّف، ويضع منجد الطّلاب مدخلين لمادّة "يَعْسُوب"؛ في باب العين والياء، بينما كان من الأجدر وضعها في باب العين تحت جذر (ع س ب)؛ تفادياً للتّكرار وترك المكان لموادّ وظيفيّة أخرى.

■ لا تُخصّص المعاجم مداخل لبعض الموادّ، لكنّها تذكرها في تعريفات موادّ أخرى؛ وذلك ما لمسناه في القاموس الجديد للطّلاب مع الموادّ "ظَرِيف، ظافر، ظامئ، ظمأ، ظمأى، يقْطَان، يَمَامَة، يائس" المذكورة في تعريف "ظَرْف، ظَفَر، ظَمِي، يَقِظ، يَمَام، يئس"⁴، وذات المعجم يضع مداخل للموادّ "ظَالع، ظَاهِر، ظَلَع، ظَهَرَ، يَابِس، يَابِسة، يَيْمَة، يَيْم"⁵ فهو هنا يخصّص مدخلا للفعل واسم الفاعل منه وللمذكّر ومؤنّثه عكس ما فعل مع الموادّ السابقة، ونفس الملاحظة سجّلناها في المعتمد مع مادّة "يَمْناء" المذكورة في تعريف المدخل "الأيمن"⁶.

■ غياب عدد لا بأس به من الجذور اللّغويّة عن معاجم المدوّنة؛ فقد انفرد القاموس الجديد بإدراج الجذر (ظ ج ج)، واتفق قاموس سمير ومنجد الطّلاب على إهمال الجذر (ظ أ ب)، زيادةً على هذا غاب عن قاموس سمير الجذور كمّ معتبر من الجذور (ظ أ ر)، (ظ ل ع)، (ي ع ر)، (ي ف ن)، (ي ل ق)، (ي ل ل)، (ي ه م)، كما انفرد المعتمد بإيراد الجذر (ظ أ م)، (ي ت ن)، وفي ظلّ هذا الإهمال ضاعت كثير من الموادّ اللّغوية، ولا وجود للجذر (ي أ ي أ) في قاموس سمير والمعتمد،

¹ - ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 628، 629.

² - ينظر: منجد الطّلاب، ص 489، 1002، 1004.

³ - ينظر: المعتمد، ص 388.

⁴ - ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 626، 629، 1356، 1357، 1359.

⁵ - ينظر: القاموس الجديد للطّلاب، ص 625، 627، 629، 1351، 1353.

⁶ - ينظر: المعتمد، ص 806.

هذا الأخير لم يذكر الجذر (ظ ب ي) في بداية عرضه للمشتقات اللفظية المنبثقة عنه؛ حيث بدأ مباشرة بمادة الظُّبَّة، الظُّبِّي، الظُّبِّيَّة...¹، ونفس المعجم أدرج عدداً من الموادّ دون تزويد المتعلّم بالجذر الذي تنتمي إليه في نهاية باب الظاء "الظِّي والظِّيَّان، المِظْيَاة والمِظْوَاة، اليباب، اليلل، الأيلل"².

■ عدم إيراد المعاجم لبعض الموادّ بالرغم من إدراجها لأخواتها من نفس العائلة اللفظية، ونشير هنا إلى أنّ هذا الأمر قد تكرر على أشكال مختلفة، حيث لم يذكر قاموس سмир في باب الظاء موادّ كثيرة تنتمي إلى جذور مختلفة؛ على غرار "ظَرَفَ، ظَرْفِيَّة، ظَلَفَ، ظَلِيف، ظَلَّالٌ، ظَلَالَةٌ، ظَلَمَ، ظَلَامٌ، ظَلَّامٌ، ظَلَمَ، ظَلِيمٌ، ظَلَمَ، ظَلِيمَةٌ"، وهي مصادر لأفعال ثلاثية ورباعية وصيغ مبالغة وصفات مشبهة، تكرر الأمر ذاته مع الموادّ المشتقة من الجذر (ظ ن ن)؛ فقد أورد القاموس ثلاث موادّ فقط "ظَنَّ، ظَنٌّ، ظَنَّا"، بينما زاد القاموس الجديد عليها أربعاً أخرى "ظَنَانَةٌ، ظَنَّةٌ، ظَنُونٌ، ظَنِينٌ"، وتحت الجذر (ظ ه ر) يورد القاموس الجديد ثلاث عشرة مادة، في حين ذكر قاموس سмир عشر موادّ فقط، ولا نجد في القاموس الجديد المادتين "ظَفَّرَ، ظُفَّرَ"، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ المادة الأخيرة كُتبت كتابة صوتية أخرى "ظُفَّرَ"، وقد تأكدنا من ضعف الرّصيد اللّغويّ في هذا الباب عندما لم نجد أثراً لعددٍ من الموادّ اللّغوية مرتبطة بجذور مختلفة في المعجمين "ظَبَّاءٌ، ظَعِينَةٌ، ظَلَفَ، ظَلِيلٌ، ظُهَارَةٌ، ظُهِرٌ، ظُهِرَةٌ، ظَوَاهِرٌ".

وبالنسبة للمعجمين الآخرين فلم يجيدا عن سابقيهما؛ بدليل عدم إيراد منجد الطّلاب للموادّ "ظَرَّ، أَظَرَ، المِظْرَةُ، المِظْرَةُ، انظلم واظلم، الظُّلَامَةُ، الظَّلَمَ، الظَّلْمَةُ، الظِّلْمَةُ، المِظْلَمَةُ، المِظْلَامُ"، وكذلك هو الحال مع المعتمد الذي غاب عن متنه "الظَّلَل، الظِّلَّة، الظِّلَّة، المِظْلِيَّونَ مِظْلِي، المِظْلَل، الظِّنَانَةُ، الظَّنَّان، الأظَن، الظَّنَّاء"، وتعدّى الأمر إلى تجاهلها معاً بعض الموادّ على غرار "مُظْهَرٌ" التي تعني في النّحو "الاسم الذي ليس بضمير"، ولا نجد تحت الجذور (ظ ل ل) (ظ ل م) (ظ ف ر) (ظ ه ر) الموادّ "إِظْلَال، تَظْلُل، تَظْلِيلٌ"، "إِظْلَامٌ، تَظْلُمٌ"، "تَظْفِيرٌ"، "تَظْهِيرٌ، ظُهورٌ" وهي مصادر لأفعال مذكورة في متنيهما.

وفي باب الياء ضيّع قاموس سмир العديد من الموادّ على تنوّع صيغها الصرفية؛ أكثرها غاب عن الأسرة اللفظية المشتقة من الجذر (ي س ر)، حيث بلغ عددها سبع موادّ "يَسَارَةٌ، يَسَارِيٌّ، يَسَرٌّ، يَسَرٌّ، يُسَرُّ، يَسَرَّةٌ، يَسُورٌ"، وانفرد القاموس الجديد بذكر خمس موادّ "يَامِن، يَمَائِي، يَمْنٌ، يَمْنٌ، يَمْنَةٌ،

¹ ينظر: المعتمد نفسه، ص 386، 387.

² ينظر: المصدر نفسه، ص 390، 802، 805.

يفترض أن تكون المعاجم المرتبة وفق المنهج الألفبائيّ الأصوليّ في منأى عن هذا القصور، لكن النتائج جاءت مخالفةً لذلك؛ فم نجد الطلاب مثلاً لا يذكر "اليأسَة، اليأس، اليؤسة، يدي، يدي، اليداء، الميتم، أيدع، اليغور، يَفَح، اليَقنة، يَق، اليَل، يُم، اليهم"، ولم يكن المعتمد أفضل حالاً من سابقه؛ حيث وصل عدد الموادّ غير المذكورة تحت الجذور (ي ب س)، (ي د ي)، (ي س ر) إلى سبع "يوس، استيَبَس، اليباس، ييس، الأيَبسان، الأيابس، الميياس"، "يادٍ، مؤدٍ مؤدَى، اليد، اليَدِيَّة، المودي، المودَى"، "ايتَسَر، اليُسَر، اليَسارة، اليَسار، يَسراء، اليَسرات، اليَسور"، وربما يدرج المعتمد مادّة ويترك أخرى بحجّة التّرادف بينهما؛ فهو يذكر الموادّ "اتَسَر، اليَسير، اليُسَر"¹ ويتجاهل مرادفاتهما "ايتَسَر، اليَسور، اليُسَر، اليَسارة"، لكنّه يبقى عذراً يحتاج إلى إعادة نظر، خاصّة وأنّ منجد الطلاب فضّل ذكر الموادّ المشتركة في الدّلالة في موضع واحد، ولا تُعرف العلّة من عدم إدراج مادّة "ميؤوس" اسم المفعول للفعل "ييس"، ومادّة "يَبَب" التي ضاع معها النّصّ المعجميّ وما يحمله من معلومات صرفيّة دلاليّة، ولا يذكر تحت الجذر (ي ت م) الفعل الخماسيّ "تيتّم"، ولا اسم الفاعل من نفس الفعل "مؤتّم"، وتفتقر العائلة اللَّفظيّة المرتبطة بالجذر (ي ق ن) إلى ستّ موادٍ، انفرد منجد الطلاب بذكرها "اليَقن اليَقن واليُثن واليَقنة واليَققان مِيقانة"، وغاب عن المعتمد مجموعة من الموادّ المنتمية لعدد من الجذور؛ الفعلان "يَل وَيَلِل"، واسم المفعول "الميّم" من الفعل "يَم"، و"يُمِن" تصغير مادّة "اليَمين"، واسم المفعول "الميّم" للفعل "يَمَن"، ولم يقتصر الغياب على معجم واحد، فهو قد مسّ كلا المعجمين؛ فلا نجد فيهما اسم التفضيل "أيسر"، اسم الفاعل "مياؤم"، اسم مفعول "ميسر"، المصادر "تيسس، تيتّم، تياسر، تيسير، تيسر، تيفع، تيقن، تيمم، تيمن، تيمن، تيامن"، وإذا كانت هذه الموادّ غائبة فقط في باب الياء، فما الذي يمكن أن نجده في الأبواب الأخرى؟ تقودنا هذه النّتيجة إلى تأكيد فرضية غياب مدوّنة معجميّة حقيقيّة تنتقي منها الموادّ.



بعد تتبّعنا لطبيعة الأرصدة اللّغويّة في المعاجم المدرسيّة، وكذا كينيّة انتقاء الموادّ ضمن كلّ باب، خلّصنا إلى النتائج التّالية:

✓ يختلف الرّصيد اللّغويّ المدرج في المعاجم المدرسيّة الموجهة للمتعلّمين المتقدّمين في المراحل التّعليميّة عن نظرائهم في المراحل الأولى من التّعليم - معاجم الصّغار - من حيث الكمّ والكيف، بالنّظر إلى عدّة اعتبارات علميّة، وإن كان كلاهما ينطلق من الواقع اللّغويّ للمستعمل في تكوين مدوّنته المعجميّة.

✓ توجد فجوة معجميّة بين الرّصيد اللّغويّ المدرج في المقرّرات التّعليميّة والمعاجم المدرسيّة على اختلاف توجّهاتها ومناهج تأليفها.

✓ يبدو أنّ حداثة المعجم أو قِدَمه لا تؤثر في نسب حضور الرّصيد اللّغويّ المقترح؛ فالقاموس الجديد للطلّاب قديم الوضع يتفوّق على منجد الطّلاب والمعتمد المؤلّفين في الألفية الثالثة.

✓ تتعرّز فرضية النّسخ بين منجد الطّلاب والمعتمد بالنّظر إلى التّقارب الموجود بينهما في النّسب، والأمر ليس وليد الصدفة في ظلّ تطابق الرّسوم الإملائيّة والكتابات الصّوتية والدلالات.

✓ غياب عدد كثير من الجذور اللّغوية عن معاجم المدوّنة، ومع هذا القصور تضع أعداد كثيرة من الموادّ والمداخل المعجميّة ومعانيها.

✓ اهتمام المعاجم المدرسيّة بالمفردات العامّة أمر بديهيّ؛ بالنّظر إلى طبيعتها وأهدافها ومستخداماتها، لهذا من المستغرب أن يغيب كل ذلك الكمّ من مفردات هذا المحور.

✓ وقوع المعاجم المدرسيّة في جدلية الإفراط والتّفريط بالنّسبة للمفردات التّراثيّة؛ بين إدراجها بشكل كبير أو ترك جزء معيّن منها.

✓ لم تول معاجم المدوّنة أهمية كبيرة للمفردات المحدثّة، ولا يوجد تفسير واضح لغياب التّحيين في معاجم دأبت على إصدار طبعاتٍ جديدةٍ (منجد الطّلاب والمعتمد).

✓ إهمال واضح للمفردات الموسوعيّة والمتلازمات اللفظيّة والمصطلحات العلميّة، بالرغم من التّباين الحاصل في درجة الغياب.

✓ لا تخصّص المعاجم المدرسيّة في الغالب مداخل للمتلازمات اللفظيّة، ولم تعتمد منهجاً ينظّم وجودها، فإذا ذكرتها يتمّ ذلك في تعريفات الموادّ التي فيها جزء من المتلازمة، فالعلة هنا هي عدم الاشتغال في ضوء مدوّنة لغوية مستوحاة من الاستعمال الفعليّ.

- ✓ عدد من الموادّ الغائبة عن متون المعاجم لها تسميات أخرى حاضرة وحاملة لنفس المعنى؛ وهو ما لمسناه بكثرة في حقول الأشجار والنباتات والأزهار، والحيوانات، والخضر والفواكه والحبوب.
- ✓ غياب الدّلالة الاصطلاحية عن التعريفات هو قصور بالنسبة للأرصدة اللّغوية، فما قيمة إدراج المدخل المعجميّ وإهمال بعض من الدّلالات التي يحيل إليها.
- ✓ لا يخضع انتقاء الموادّ وعددها في المعاجم المدرسية إلى معيار واضح، ولا يؤثّر منهج ترتيبها في إدراج أكبر عدد منها، فالمعجمان المرتّبان وفق المنهج الألفبائيّ النطقيّ لم تكن أعداد الموادّ متقاربة بينهما في باب الظاء والياء، ويفترض أن يكون المنهج الألفبائيّ الأصوليّ هو الجامع للموادّ المشتقة عن جذر ما، لكن نتائج البحث أثبتت عكس ذلك تماماً.
- ✓ كثرة أو قلّة الموادّ في المعجم المدرسيّ ليست هي الضّامن الوحيد لوظيفيته، فالنّصّ المعجميّ وما يحمله من معلومات لغوية وغير لغوية هو رهان آخر أمام واضعيه.

الفصل الرابع

النّص المعجميّ المدرسي وتحقيق

الجودة التّعليميّة

(الجانب التّطبيقي)

تحقيق الجودة التعليمية في المعجم المدرسي مرهون بدقة النص المعجمي، وهو الذي يقوم على بنيتين مهمتين، بنية شكلية أساسها المدخل من حيث هو دال، تُقدّم عنه معلومات إملائية وصوتية نطقية، وصرفية تشمل الانتماء المقولي ومقولة العدد ومقولة الجنس، أما البنية الدلالية فمكوّنها الأساسي المدخل من حيث هو مدلول، فتشرح المعنى بواسطة أنماط تعريفية مختلفة، وتذكر السياقات وما يلحق بالمدخل من ظواهر معجمية كالترادف والتعدد الدلالي وتوسيع المعنى بتضييقه أو تخصيصه، دون تناسي الدور المهم للوسائل المساعدة من شواهد وأمثلة توضيحية، وكذا الصور والرسومات المطلوبة بشدّة في هذا النوع من المعاجم، وعليه فإنّ الحديث عن معجم مدرسي وظيفي، يتطلّب خضوع نصوصه المعجمية لنظرية المعجم، ومواكبة المتغيرات الحاصلة في هذا الحقل اللغوي.

1- العناصر الشكلية: تتعلّق بالمدخل ومميّزاته الشكلية، نستعرضها في الجزء الأوّل من البحث:

أ/ الرسم الإملائي: مسّت الدّراسة إحدى وتسعين (91) مادة¹، جاءت النتائج كما يلي:

■ تشابهت الرّسوم في المعاجم ثلاث مرّات "الباز، البازي"، "قاني، قان"، "الوباء، الوباء"، واتفق منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد في وضعهم للرسمين "القرأ، القراء"، والغائبين معاً عن متن قاموس سمير، هذا الأخير ذكر رسماً واحداً للمادة "الأفحوان" وزادت بقية المعاجم عليه رسماً ثانياً "القحوان"، وحضر في قاموس سمير ومنجد الطّلاب والقاموس الجديد الرسمين "مروّح، مروّحة"، وفي موضع آخر أضاف منجد الطّلاب والقاموس الجديد رسماً ثانياً "مسبّة" إلى الرّسم الوارد في المعاجم "السبابة"، وأدرج كلّ من قاموس سمير ومنجد الطّلاب رسمين لأحد النباتات "الشّمّار، الشّمرة"، فيما اكتفى المعتمد بإيراد رسم واحد "الشّمرة"، واختار كلّ من منجد الطّلاب والمعتمد رسماً واحداً لاسم الآلة "المغسلة"، وزاد عليه قاموس سمير والقاموس الجديد رسماً ثانياً "العسالة"، وتغاضى القاموس الجديد عن الرّسم "المقلّي" المدرج في المعاجم الثلاثة إلى جانب الرّسم "المقلّة"، ويضع قاموس سمير رسماً واحداً "مصعد"، زادت عليه بقية المعاجم الرّسم "مصعاد"، واكتفى المعتمد بالرّسم "المروّحة"، مُهملاً بذلك الرّسم الثاني "المروّح" الوارد في المعاجم، كما ميّزنا اختلافاً في رسم اسم المكان؛ حيث فضّل القاموس الجديد الرّسم "مخبر" اسم المكان من الفعل خَبَرَ، واختار قاموس سمير الرّسم "مُختبر" اسم المكان من الفعل اختبر، وانفرد منجد الطّلاب والقاموس الجديد بإيراد الرّسم "الحسا"، وغاب عن قاموس سمير "الرّزئية"، وعن المعتمد الرّسم "الرّزّة"، بينما حضر كلا الرسمين في منجد الطّلاب

¹ - ينظر: الملحق رقم: 09، ص 243.

والقاموس الجديد¹، يتضح من خلال هذه الأمثلة أنّ منجد الطلاب هو أكثر المعاجم اعتماداً للرسم الثاني، وإن غاب عنه في بعض المواضع.

■ انفراد أحد المعاجم بإيراد رسوم معينة، كما في قاموس سمير مع "بَسَلَّة، دَرَابَكَّة، الفُرْشاة"، وهي كثيرة في منجد الطلاب على غرار "أُخْبُوط، أَدَار، الْبَسَلَى، تُمُوز، التَّثْو، الذَّيْب، الحَسْو، الحَسْو، الحَمَقِيق، الحَمِيقَى، الحَمِيقَاء، الحَيْز، الزُّرْزُر، الشَّحُور، الصَّلَاطَة، الطَّائُوس، القِدِيَّة، القَرْنُفُول، الكُرَّاز، اللَّبَّة"، كما ميّونا عدداً معتبراً في القاموس الجديد نحو "أَوْعُسْطُس، أَيْار، الجُلْبَان، الرُّمُودَة، السَّلَاطَة، الشَّرْبَة، الطَّائُوس، الطَّائُوس، عِبَايَة، غُمَيْضَى، الفاصُولِيَّة، الفاصُولِيَاء، فَنَجَال، الكُسْكُسي، المَجْهَاز"، وحضر في المعتمد الرسوم "الحَلَف، الرُّمُود، القَيْقَى، القَيْفَاة، "اللَّب" ²، ويبدو أنّ قاموس سمير أقلّ المعاجم تركيزاً على الإمام بالرسم الإملائي للمواد.

■ سجّلنا توافقاً كبيراً بين منجد الطلاب والمعتمد في الرسوم المضافة إلى الرسوم الواردة في المعاجم، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر "البُلْعَم، الأَثْرُج، التُّنْج، الحَزَام، الرُّبْدَة، السُّوسَان، السَّمَنْدُور، الضَّوْضَى، الظَّرْبَاء، الفَيَورُج، القِدَة، القَرُطُس، القيثار، الكَفَاء، الكانونة، اللَّبَاء، اللَّبَاء، اللَّبَاء، المِنْدَل، النُّوشَادِر، الهداهد" ³، تقديم رسوم موحّدة في هذين المعجمين يؤسّس لفرضية النسخ بينهما، وإن اختلفا في عدد آخر من الرسوم.

■ اتّسم رسم الاسم المنقوص بالاضطراب، حيث وضع قاموس سمير والقاموس الجديد الرسوم بالتّونين ومن دونه في الموادّ التالية: "الساجي، ساج"، "قاني، قان"، "النّادي، ناد"، "الوادي، واد"، وغاب عن

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 99، 460، 666، 568، 73، 294، 336، 337، 424، 591، 595، 581، 556، 268. منجد الطلاب، دار المجاني، ص 60، 659، 704، 947، 583، 617، 296، 326، 412، 559، 655، 437، 138. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 138، 807، 1306، 764، 765، 85، 816، 1057، 449، 1063، 729، 1112، 1125، 1023، 279. والمعتمد، جورج شاهين، ص 44، 558، 762، 483، 518، 256، 318، 460، 553، 214.

² - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 112، 241، 441. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 13، 15، 44، 72، 238، 138، 159، 165، 308، 388، 444، 484، 621، 632، 684، 711. والقاموس الجديد، علي بن هادية وآخرون، ص 129، 132، 255، 431، 479، 517، 600، 644، 741، 752، 792، 903، 1011. والمعتمد، جورج شاهين، ص 123، 248، 511، 601.

³ - ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص 11، 55، 183، 304، 374، 414، 467، 488، 609، 621، 629، 665، 690، 701، 710، 828، 841، 912. والمعتمد، جورج شاهين، ص 39، 49، 147، 240، 291، 321، 365، 386، 510، 521، 527، 563، 583، 593، 601، 686، 694، 742.

منجد الطلاب والمعتمد الرسوم "نادٍ"، "نائٍ"، "وادي"، وهما اللذان يدرجان الرسم "قاني" في تعريف الاسم المنقوص "القاني"¹، سيشكل هذا القصور في المعاجم ثغرةً في حصيلة المتعلم اللغوية، بالنظر إلى أهمية هذه المعلومات الخاصة بالجانب الشكلي للمدخل المعجمي.

■ اختلفت رسوم المفردات المقترضة في المعاجم، حيث انفرد القاموس الجديد بإدراج الرسم "الأونيسكو"، ووضع قاموس سمير رسماً ثانياً معرباً للمادة "بطاطا" هو "بطاطس"، وأورد القاموس الجديد رسماً مختلفاً عن الرسمين السابقين هو "بطاطة"، وفي موضع آخر اختار قاموس سمير الرسم "منجاً"، بينما أدرج المعتمد الرسمين "المانجا، المانغا"، ويخصّص كل من قاموس سمير والقاموس الجديد رسمين للآلة الموسيقية "الكمان، الكمنجة"، فيما ارتأى منجد الطلاب والمعتمد إدراج الرسم الثاني "الكمنجة"، واختار قاموس سمير رسم مصطلح "ميكروب" الذي رورد بشكل آخر في منجد الطلاب "مكروب"، وتجاوز الخلاف بين المعاجم إلى حدّ وضع ثلاثة رسوم لدلالة واحدة؛ فنجد في قاموس سمير والمعتمد الرسم "الأكسيجين"، وفضّل منجد الطلاب "أوكسيجين" أمّا الرسم الثالث "الأكسيجين" فكان من نصيب القاموس الجديد، والأمر المستغرب هنا هو استبعاد قاموس سمير للرسمين الأخيرين، وهو الذي يذكر الرسمين "الهيدروجين، الهيدروجين"، فيما اكتفى منجد الطلاب بالرسم "الهيدروجين" والقاموس الجديد بالرسم "الهيدروجين"، ويضع منجد الطلاب الرسمين "الترماوي، الترامواي"، متجاهلاً بذلك الرسم الوارد في قاموس سمير والقاموس الجديد "الترام"، يتكرّر الخلاف بين قاموس سمير ومنجد الطلاب والقاموس الجديد، بإيرادها للرسوم "التلفاز"، "التلفزيون"، "التلفزيون"، ويخصّص قاموس سمير مدخلين للرسمين "فلم، فيلم"، بينما وضع القاموس الجديد رسماً واحداً فقط "فلم"، ويورد منجد الطلاب الرسمين "الليتر، الليتر"، وغاب الرسم الثاني عن قاموس سمير والقاموس الجديد²، في ظلّ هذه الفوضى المصطلحية، وعدم استقرار المعاجم على رسوم معينة، ستؤثر دون

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص292، 460، 620، 664. ومنجد الطلاب، دار الحجابي، ص659، 806، 829، 962. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص441، 807، 1182، 1300. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص558، 671، 686، 772.

² - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص114، 605، 514، 515، 618، 75، 652، 661، 139، 157، 452، 455، 526. ومنجد الطلاب، ص700، 679، 27، 943، 69، 714. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص131، 151، 918، 91، 1277، 182، 217، 791، 944. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص664، 591، 18.

شكّ على قدرة المتعلّم في اكتساب رصيد لغويّ، مرجعيته اللّغة الفصيحة وما اتّفق عليه في الهيئات اللّغوية الرسميّة.

ب/الكتابة الصّوتيّة: تقديم معلومات حول النّطق أحد أركان النّصّ المعجمي المتكامل، فالمتعلّم بحاجة إلى الحركات التي تقوّم نُطقه، وتعزّز قدراته اللّغوية في الجانب التركيبي، لهذا عمدنا إلى دراسة مدى التزام المعاجم المدرسيّة ببيان النّطق في سبع وستين (66) مادّة¹.

■ تطابقت الكتابة الصّوتيّة في المعاجم من حيث العدد والهيئة خمس مرّات فقط، حيث وردت الموادّ بكتابتين "الجذر، الجذر"، "الزّرافة، الزّرافة"، "العظاءة، العظاءة"، "الفلفل، الفلفل"، "القرص، القرص"²، وهو عدد قليل مقارنة بكمّ الموادّ المدروسة.

■ وردت كتابتين صوتيتين في عدّة مواضع من المعاجم الأربعة، على غرار ما جاء في منجد الطّلاب والقاموس الجديد "مَرْفَأً، مَرْفَأً"، وفي منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد "الأذن، الأذن"، "الذّروّة، الذّروّة"، "السّلّ، السّلّ"، "وشّاح، وشّاح"، وفي قاموس سمير ومنجد الطّلاب "غَرَاء، غَرَاء"، وفي قاموس سمير والمعتمد "نَيْسَان، نَيْسَان"، وفي منجد الطّلاب والمعتمد "الجُدْرِيّ، الجُدْرِيّ"، "الخُوَان، الخُوَان"، "الدّرص، الدّرص"، "الدّقن، الدّقن"، "الرّحم، الرّحم"، "الرّسغ، الرّسغ"، "العُسْر، العُسْر"، "الفُجْل، الفُجْل"، "الفُسْتُق، الفُسْتُق"، "الكُرنب، الكُرنب"، "النّخبّة، النّخبّة"، "الهُدْب، الهُدْب"، وفي قاموس سمير ومنجد الطّلاب والمعتمد "الشّبوط، الشّبوط"، "الضّبغ، الضّبغ"، "طابع، طابع"، "كؤمّة، كؤمّة"، "مِسْطَرّة، مِسْطَرّة"³، والملاحظ هنا مدى التّوافق الحاصل بين منجد الطّلاب والمعتمد؛ كونهما وضعاً في اثنتي عشرة (12) مادّة كتابتين صوتيتين متشابهتين.

■ وصلت الكتابات الصّوتيّة في بعض الموادّ إلى ثلاث وأربع وأكثر؛ نحو ما وجدناه مع المادّتين "مشط، مقبرة"؛ فقد وضع منجد الطّلاب والمعتمد خمس كتابات للمادّة الأولى "مَشْط، مَشْط،

¹ - ينظر : الملحق رقم: 10، ص244.

² - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سمّاحة، ص178، 283، 404، 451، 468. ومنجد الطّلاب، دار المجاني، ص90، 309، 522، 603، 628. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص249، 423، 683، 790، 829. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص69، 244، 424، 504، 527.

³ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سمّاحة، ص422، 648، 325، 362، 368، 520، 575. ومنجد الطّلاب، دار المجاني، ص279، 15، 242، 355، 972، 558، 89، 206، 218، 243، 262، 512، 268، 579، 591، 683، 824، 910، 382، 456، 470، 705، 345. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص1053، 26، 357، 481، 1327. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص7، 196، 281، 780، 735، 68، 167، 177، 196، 211، 216، 413، 479، 492، 577، 683، 740، 297، 355، 368، 596، 270.

مِشْط، مَشِط، مُشْط، وأربع كتابات للمادة الثانية "مَقْبَرَة، مَقْبَرَة، مَقْبَرَة، مَقْبَرَة"¹، نفس المعجمين وضعا للمواد "الطَّحْلَب"، "فرعون"، "الكبد"، "النَّحَاس"، "النفساء"، "التمر"، "الوتد"، "الورك"، ثلاث كتابات "الطَّحْلَب، الطُّحْلَب، الطُّحْلَب"، "فِرْعَوْن، فُرْعَوْن، فُرْعَوْن"، "الكَبْد، الكَبْد، الكَبْد"، "النَّحَاس، النَّحَاس، النَّحَاس"، "النَّفْسَاء، النَّفْسَاء، النَّفْسَاء"، "النَّمِر، النَّمِر، النَّمِر"، "الْوَتْد والْوَتْد والْوَتْد"، "الْوَرِك، الْوَرِك، الْوَرِك"، وحضرت في مادتي (الأصبع)، (الأئمة) تسع كتابات "الأصْبَع والإصْبَع والأصْبَع والإصْبَع والأصْبَع والإصْبَع والأصْبَع"، "الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة، الأئمة"، واتفق منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد على إيراد ثلاث كتابات للمادتين (الكف): "الكُف، الكُف، الكُف"، (الوسادة): "الْوَسَادَة، الوَسَادَة، الوَسَادَة"³، وتبقى العلة من اختيار كتابة صوتية على حساب أخرى مجهولة، ولا أثر لها في مقدّمات المعاجم.

■ ينفرد أحد المعاجم بإيراد كتابات صوتية لا تذكرها بقية المعاجم، فيضع قاموس سمير كتابة واحدة للمادة (مكيّف): "مُكَيِّف"، وينفرد منجد الطلاب بخمس عشرة كتابة "الأزويّة، الأزويّة، الأفق، البُلْطِي، الجَبْرُوت، الحَصْبَة، الحَطَاف، الرِّحْم، الرِّبْق، السُّهْب، الشِّقَّة، اللّازُورْد، التَّرجُس، الهَمَّة، الوُعِل"، ونجد في القاموس الجديد ست كتابات "الإبط، أتاوة، الدِّفْتَر، مُكَيِّف، هِرْقُل، هِرْقُل"، وست كتابات في المعتمد "إتاوة، الأزويّة، البُلْطِي، البُّلور، الرِّحْم، الضِّلَع"، ولا ترد الكتابة "الشَّبُوط" إلّا في منجد الطلاب والمعتمد⁴، تقديم الرّصيد اللّغويّ دون الإمام بمعلومات النطق، سيضع المتعلّم في حيرة من أمره في حال عدم إدراكه لجميع الكتابات الصوتية، أو إدراكه لكتابات صيغت بشكل خاطئ.

¹ - ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص 775، 610، والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 651، 513.

² - ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص 471، 588، 670، 822، 866، 884، 948، 966، 426، 886.

والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 369، 489، 566، 682، 712، 724، 763، 775، 331، 725.

³ - ينظر: منجد الطلاب، ص 674، 969. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 887، 1324. والمعتمد،

جورجى شاهين عطية، ص 569، 778.

⁴ - وضع القاموس الجديد كتابة "مُكَيِّف"، والكلمة غير سليمة من الناحية الصرفية الدلالية، فهي اسم مفعول من الفعل (كَيَّفَ)،

ولا تحمل بهذا الرّسم والكتابة الصوتية المعنى المقصود في كتابة "مُكَيِّف" اسم الفاعل من نفس الفعل. ينظر: قاموس سمير، سهيل

حسيب سمّاحة، ص 598. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 16، 20، 54، 85، 141، 192، 262، 303، 370،

407، 709، 829، 933، 981، 382. والقاموس الجديد، علي بن هادية وآخرون، ص 1133. والمعتمد، جورجى شاهين

عطية، ص 3، 8، 39، 211، 362، 297.

حاولنا البحث عن المواد التي انفرد أحد المعاجم بإيراد كتابة صوتية لها في ثلاثة معاجم أخرى معجم الغني والمنجد في اللغة والأعلام ومعجم اللغة العربية المعاصرة، أظهرت عملية الاستقصاء ما يلي:

الغني المدرسي	المنجد في اللغة والأعلام	معجم اللغة العربية المعاصرة
الإِبط	الإِبط	الإِبط، الإِبط
إِتاوة	إِتاوة	إِتاوة
الأُروية	الأُروية، الإِروية	الأُروية
الأُفق، الأفق	الأُفق، الأفق	الأُفق، الأفق
البُطي	البُطي	البُطي
البُور	البُور، البُور	البُور، البُور
الجُبُوت	الجُبُوت، الجُبُوت، الجُبُوت	الجُبُوت
الحَصبة	الحَصبة، الحَصبة، الحَصبة	الحَصبة
الخُطاف	الخُطاف	الخُطاف
الدَفتر	الدَفتر	الدَفتر
الرَّحم	الرَّحم، الرَّحم	الرَّحم
الرَّثَبق	الرَّثَبق، الرَّثَبق	الرَّثَبق
السُّهب	السُّهب، السُّهب	-
الشِّقة، الشِّقة	الشِّقة، الشِّقة	الشِّقة
الضِّلَع	الضِّلَع، الضِّلَع	الضِّلَع، الضِّلَع
اللَّارزُود	اللَّارزُود	اللَّارزُود
مُكَيِّف	-	مُكَيِّف
التَّرجِس	التَّرجِس، التَّرجِس	التَّرجِس، التَّرجِس
-	هَرَقْل، هَرَقْل	-
الهَمَّة	الهَمَّة، الهَمَّة	الهَمَّة
الوَعْل، الوَعْل	الوَعْل، الوَعْل، الوَعْل	الوَعْل، الوَعْل

الجدول 09 - الكتابة الصوتية في المعاجم اللغوية العامة -

وردت الكتابات الصوتية "إِتاوة، الأُروية، الأفق" في المعاجم الثلاثة، واتفق المنجد ومنجد الطلاب في ستّ مواضع "الجُبُوت، الحَصبة، الرَّثَبق، السُّهب، الهَمَّة، الوَعْل"، وأدرج معجم اللغة

العربية المعاصرة الكتابة "الإبط" التي انفرد بذكرها القاموس الجديد، ونجد ثلاث كتابات "البُلُور، الرَّحْم، الضِّلَع" في المعتمد والمنجد ومعجم اللغة المعاصرة، ويذكر المنجد ومعجم اللغة المعاصرة الكتابة "النَّزْجِس" الواردة في منجد الطلاب، وتحضر الكتابة "الشِّفَّة" في الغني والمنجد، ولا تضع المعاجم الثلاثة الكتابات "البُلْطِي، الحَطَّاف، الدِّقْتُر، اللَّازُورْد، مُكَيَّف"، وتغيب عن المعاجم المدرسية الكتابة "السَّهْب"¹، تطرح هذه الملاحظات العديد من الإشكالات، بداية من حقيقة الاعتماد على مدونة قاموسية في جمع مواد المعجم المدرسي، ومروراً بعملية النسخ الحاصلة بين المنجد ومنجد الطلاب إلى حد بعيد، وعدم التوافق بين المعاجم العربية في وضع المواد بكتابات صوتية موحدة، فكيف لنا أن نلوم واضعي المعاجم المدرسية؟ ما دام المعجم الموجه للكبار يعاني هو الآخر قصوراً واضحاً في قضية يفترض أنها أضحت من المسلّمات في العربية.

ج/الانتماء المقولي: هو أن تنتمي المادة اللغوية إلى إحدى المقولات المعجمية، الاسم والفعل والصفة والظرف والأداة، وقد تعاملت معاجم المدونة مع هذا المكوّن الصّرفي على النحو الآتي:

المادة المعجمية	قاموس سميّر	منجد الطلاب	القاموس الجديد	المعتمد
آه	اسم فعل	-	-	-
أب	اسم من الأسماء الخمسة	-	اسم	-
أخ	اسم من الأسماء الخمسة	-	-	-
إذا	ظرف+حرف	ظرف+حرف	ظرف+حرف	ظرف+حرف
أَصْبَحَ	فعل ناقص	-	-	-
أَضْحَى	فعل ناقص	-	فعل ناقص	-
أَفَّ	اسم فعل	اسم فعل	اسم فعل	-
إلّا	حرف+أداة	أداة+صفة	أداة	حرف+صفة

¹ - ينظر: الغني CD ROM، عبد الغني أبو العزم، شركة صخر العالمية، 1999م، موقع صخر www.Ajeeb.com. مادة (إِتَاوَة)، (الأُرُوِيَّة)، (الأُفُق)، (الشِّفَّة). والمنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط48، 2014م، ص2، 9، 13، 78، 137، 292، 359، 872، 908، 48، 253، 454، 800، 395، 187، 218، 708. ومعجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، ص58، 964، 103، 54، 872، 1366، 240، 752، 1986، 1979.

أَلَاَ	-	حرف	أداة	حرف
الأنفة	-	الاسم	-	-
أَنَّى	اسم+ظرف	ظرف	اسم+ظرف	ظرف
أَيَّان	اسم	اسم	اسم+ظرف	ظرف
بَاتَ	فعل ناقص	-	-	-
بَحَّ	-	اسم فعل	اسم فعل	-
تَحْتَ	ظرف	-	-	ظرف
ثَحْنٌ	-	-	-	-
حم/حمو	من الأسماء الخمسة	من الأسماء	-	-
الحِمْيَة	-	الاسم	-	-
حِينَ	-	-	ظرف	-
الْحِثَانَة	-	الاسم	-	الاسم
خَلْفَ	-	ظرف	-	ظرف
دَخَرَ	-	-	-	-
الدُّكْرَى	-	-	-	الاسم
ذو	من الأسماء الخمسة	اسم	اسم من الأسماء الخمسة	من الأسماء الخمسة
زَهَقَ	-	-	-	-
السُّحْرِيَّة	-	الاسم	-	الاسم
السَّدَاجَة	-	الاسم	-	-
سِوَى	اسم	أداة	-	-
الشَّرَكَ	-	الاسم	-	الاسم
صَارَ	-	فعل ناقص	-	فعل ناقص
ضاق	-	-	-	-
ظَلَّ	فعل ناقص	-	-	-
عند	ظرف	اسم+ظرف	ظرف	ظرف
الغِشُّ	-	اسم	-	-
غير	-	اسم	اسم+صفة	اسم
الْقَرْج	-	-	-	الاسم

فو	اسم من الأسماء الخمسة	أحد الأسماء الخمسة	-	-
قَدْ	حرف	اسم+اسم فعل+حرف	حرف	اسم+اسم فعل+حرف
الكاف	حرف	حرف	حرف	اسم+حرف
كَمْ	اسم	-	اسم	-
كَيْفَ	اسم	اسم	اسم	اسم
لَمَّا	ظرف+حرف	-	حرف	حرف+ظرف
مَهْدَ	-	-	-	-
النَّجْوَى	-	الاسم	-	-
النُّزْهَة	-	الاسم	-	الاسم
وَرَاءَ	-	ظرف	-	ظرف
الْوَصِيَّةُ	-	الاسم	-	الاسم
الْيُسْرَ	-	-	-	اسم

الجدول 10 - الانتماء المقولي في معاجم العينة -

يظهر جلياً من الجدول عدم اتفاق المعاجم على منهج موحد بخصوص ذكر الانتماء المقولي، كما هو موضح في النقاط الآتية:

■ تعاملت المعاجم المدرسية المقولة المعجمية "الاسم" بشكل غير منتظم، حيث حضرت في قاموس سمير مع الأسماء الخمسة، واكتفى منجد الطلاب بذكرها في المواد (حم)، (ذو)، (فو)، وغابت عن القاموس الجديد في المواد (أخ)، (حم)، (فو)، ويُدْرَج المعتمد المقولة في مادة واحدة فقط (ذو)، وبالنسبة للمواد الأخرى فمنجد الطلاب يضع المقولة مع المواد (الأنفة)، (الحمية)، (السذاجة)، (الغش)، (النَّجْوَى)، وكذلك هو المعتمد مع المواد (الذكرى)، (الفرج)، (اليُسْرَ)، وحضرت المقولة في المعجمين مع المواد (الختانة)، (الشرك)، (النزهة)، (الوصية)، وأجمعت المعاجم على إدراج المقولة في المادة (كيف)¹، يبدو أن المعاجم لم تركز على وضع المقولة، فالتعلم في هذه الصورة مُطالب بالبحث عن وسيلة أخرى تُعينه على إدراك ماهية الأسماء، وتمييزها عن غيرها من المقولات المعجمية.

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 27، 37، 211، 258، 453، 520. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 11، 14، 161، 247، 608، 25، 161، 174، 336، 339، 397، 560، 820، 834، 976، 707. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 1362، 20، 926. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 2، 6، 199، 509، 197، 483، 804، 113، 139، 236، 307، 690، 784، 597.

■ أجمعت المعاجم على عدم ذكر المقولة المعجمية (الفعل)، وهو مظهرٌ يميّز أغلب المعاجم العربية المدرسية المتداولة، ربّما للاعتقاد السائد بأنّ هذه المعلومة قد يكتسبها المتعلّم من تعليمه الأكاديمي، أو من خلال وضعها - الأفعال - في سياقات تمكّنه من تمييزها، لكنّها على التّقيض تماماً تتعامل بشكل مغاير مع الأفعال الناقصة، فهي تذكر المقولة المعجمية ضمن التعريف بوجهها الإعرابي (فعل ناقص)، وهنا أيضاً لا تتفق جميعها على ذكر المقولة مع كلّ الأفعال الناقصة، فقاموس سميّر ينفرد بإيراد المقولة مع الموادّ (أَصْبَحَ)، (بَاتَ)، (ظَلَّ)، واكتفى القاموس الجديد بالمقولة في موضع واحد (أَضْحَى)، ويُدرج كلّ من منجد الطّلاب والمعتمد المقولة في المادّة (صَارَ)، ونشير هنا إلى تعدّد الوسوم الدّالة على هذه المقولة، فيضع منجد الطّلاب العبارات (وهذا من التّواسخ)، (في مِثْل هذا يعمل أَضْحَى عَمَلَ كان)، ويكتب المعتمد (تكون من أخوات كان)¹، ونرى أنّ الأيسر للمتعلّم هو التّقيّد بمنهج واحد ومختصر في ذكر المقولة المعجمية.

■ تغيب المقولة المعجمية (الظرف) عن معاجم المدوّنة في عدد من الموادّ، فلا نجدها في منجد الطّلاب والقاموس الجديد مع المادّتين مادّة (تَحْتَ)، (لَمَّا)، كما غاب ذكرها عن قاموس سميّر ومنجد الطّلاب في المادّة (أَيَّانَ)، وعن قاموس سميّر والقاموس الجديد في المادّتين (خَلْفَ)، (وَرَاءَ)، وعن قاموس سميّر ومنجد الطّلاب والمعتمد في المادّة (حِينَ)²، توضّح هذه الأمثلة أنّ المعتمد أكثر المعاجم اهتماماً بالمقولة المعجمية، بدليل حضورها في ثمانية مواضع من أصل تسعة.

■ لا يشير منجد الطّلاب إلى نوع المقولة المعجمية في المادّة (لَمَّا)، ويورد مع المعتمد المقولة "الحرف" في المادّة (أَلَا)، بينما أدرج القاموس الجديد المقولة "الأداة"، وبين "الأداة" و"الاسم" لا يستقر قاموس سميّر ومنجد الطّلاب على مقولة واحدة في مادّة (سَوَى)³، والمأمول من المعاجم المدرسية التّركيز على تسمية واحدة بما أنّ الدّلالة الواردة في المعاجم الثلاثة هي نفسها.

¹ - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 62، 98، 383. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 65. ومنجد الطّلاب، دار المجاني، ص 453. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 353.

² - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 94، 216، 231، 669. منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 67، 735، 29، 170. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 174، 970، 319، 1318. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 136.

³ - (أَلَا) في منجد الطّلاب والمعتمد: حرف تحضيض، القاموس الجديد: أداة تحضيض. (سَوَى) قاموس سميّر: اسم مُعرب مستثنى، منجد الطّلاب: من أدوات الاستثناء. ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 316. منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 735، 377. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 96. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 13.

■ تضع المعاجم مقولتين لمادة واحدة نحو ما وجدناه في المادة (إذا): "ظرف+حرف"، وفي القاموس الجديد مع المادتين (أَيَّان): "اسم+ظرف" و(غَيْر): "اسم+صفة"، وفي منجد الطلاب مع المادة (عِنْدَ): "اسم+ظرف"، وفي المعتمد مع المادة (الكاف): "اسم+حرف"، وقد سجّلنا توافقاً بين قاموس سمير والمعتمد في المادة (لَمَّا): "ظرف+حرف"، وكذلك هو الحال بين قاموس سمير والقاموس الجديد في المادة (أَيَّ): "اسم+ظرف"، واختلفت المقولتان بين قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد في المادة (إِلَّا): "حرف+أداة"، "أداة+صفة"، "حرف+صفة"، وأورد منجد الطلاب والمعتمد ثلاث مقولات في تعريف مادة (قَدْ): "اسم+اسم فعل+حرف"¹، والظاهر أنّ المتحكّم في إدراج مقولة واحدة أو أكثر هو التعريف في حدّ ذاته، فإذا تعدّدت التعريفات تعدّدت معها المقولات المعجمية.

■ لا تتفق المعاجم على ذكر المقولة المعجمية "اسم الفعل" في كلّ الموادّ، حيث غابت عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد في المادة "آه"، وعن المعتمد في المادتين "أفّ، بَحّ"²، يبدو أنّ الاضطراب هو الآخر سمة بارزة في التعامل مع هذه المقولات المعجمية، فالمنتظر من المعاجم المدرسية هو إدراج رصيد معجمي مُرفق بمعلومات خاصّة الجانب الصّرفي.

د/مقولة العدد: ينتمي هذا العنصر إلى التصريف الذي يعدّ أحد مكّونات النظرية النحوية، فمن خلاله يبرزُ تفرّد المدخل المعجمي عن غيره، وعلى هذا الأساس قمنا بالبحث في كيفية تعامل المعاجم المدرسية مع مقولات الجمع والمفرد والمثنّى في عددٍ من الموادّ³.

1/الجمع: تنوّعت أنماط ورود الجموع في معاجم المدونة كما هو موضّح في النقاط التالية:

■ ينفرد قاموس سمير بإدراج جموع لا تذكرها بقيّة المعاجم، على غرار "أطالس، بيانوهات، لُثرات، المؤتمرات، نفائس"، ولا يُذكر الجمع "شطرنجات" إلّا في منجد الطلاب، ويحضر الجمع "قُموح" في القاموس الجديد فقط، وبالمقابل لا تذكر المعاجم الأربعة جموع خمس موادّ (أخطبوط)، (البهلوان)، (العَفَق)، (المكعّب)، (المهرج)، ولا يورد قاموس سمير ثمانية جموع "أُثن وأثن، أصيافٌ وصيُوفٌ، طَواعين، كِرْوان وكِراوين، يَرايع"، ويغيب عن منجد الطلاب ثلاثة جموع "بواخر، زوارق، غرامات"،

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص41، 534، 82، 76. منجد الطلاب، دار المجاني، ص15، 539، 21، 617. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص25، 1366، 134، 745، 121. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص7، 565، 625، 13، 518.

² - ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص28. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص4. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص11، 22.

³ - ينظر: الملحق رقم: 11، ص245، 246.

وعن القاموس الجديد ستة جموع "أَيُّ، بُرُوق، حَمَيَات، مَسَاطِر، مَلَاعِق، نَجَاوِي"، ولم يكن المعتمد بأحسن حال فقد غاب عنه ستة جموع "أَجَوَاف، دَوَائِر، رَثَات، رِثُون، نُزْهَات ونُزْه"، ويتجاهل كل من منجد الطلاب والمعتمد سبعة جموع أخرى "بُؤْر، طَحَالِب، عَرَائِض، قَرَاصِنَة، مَآسٍ، أَمْصَال ومُصُول"، ولا يستحضر كل من منجد الطلاب والقاموس الجديد الجمع "بِرَاكِين"، ويتغاضى قاموس سمير والمعتمد عن ذكر جمع (خَيْرَان): "خَيَازِر"، ولا وجود للجمعين "فَيَاثِير، مُحَاضِر" في القاموس الجديد والمعتمد¹، غياب هذه الصيغ من الجموع له تأثير سلبي على التحصيل اللغوي للمتعلم، بالإضافة إلى عدم تطرقها للتغير الحاصل على مستوى المفردة أثناء تصريفها.

■ تورد المعاجم جمعين في عدد من المواضع، حيث يضيف منجد الطلاب الجموع "شَطِئِي، مَرَاِسِم"، على الجموع المذكورة في المعاجم "شَطَايَا، مَرَاِسِيم"، وانفرد القاموس الجديد بإيراد الجموع "صَيُوفٌ، أَكُوبٌ" بالإضافة إلى الجموع "أَصْيَافٌ، أَكُوبٌ"، كما أدرج قاموس سمير الجمع "لُقَمَات، وَصِيَّات" الغائبين عن بقية المعاجم، ويزيد كل من قاموس سمير ومنجد الطلاب الجمع "أَبَاهِيم" على الجمع "أَبَاهِم"، وكذلك هو الحال مع منجد الطلاب والقاموس الجديد، اللذان يضيفان الجمع الثاني "زُرُورٌ، عَاصِفَات" على الجمع "أَزْزَار، عَوَاصِف"، وأضاف منجد الطلاب والمعتمد الجمع "تُلُول، جَزَائِر، جُزْر" على الجمع "تِلَالٌ، جُزْر" المذكورة في قاموس سمير والقاموس الجديد، وأورد كل من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد الجمع "طَوَاغٍ، هَدَاهِيد" مع الجمع "طَوَاغِيَّت، هَدَاهِد"، ويضع هذا الأخير الجمع "مُؤْن، مَوُونَات"، بينما اكتفى منجد الطلاب بالجمع الأول، واختار القاموس الجديد والمعتمد الجمع الثاني²، هناك تذبذب وتناقض واضح في اعتماد الجمع الثاني من عدمه، وفي اختيار صيغة مَّا، ويبدو أن المتحکم في ذلك هو مجرد اجتهادات فردية.

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 65، 124، 526، 539، 641، 39، 122، 408، 597، 612، 31، 359، 371، 505، 683، 235. منجد الطلاب، دار المجاني، ص 400، 13، 58، 527، 689، 34، 322، 558، 30، 471، 506، 628، 19، 778، 42. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 859، 22، 159، 1130، 1162، 4، 147، 290، 1071، 1138، 1203، 870، 1018. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 6، 43، 428، 582، 93، 190، 202، 690، 20، 369، 407، 526، 26، 653، 147، 563، 116.

² - ينظر: قاموس سمير، ص 331، 564، 518، 533، 674، 30، 282، 388، 156، 182، 371، 653، 544. ومنجد الطلاب، ص 401، 270، 453، 733، 976، 59، 308، 517، 70، 97، 477، 912، 752. والقاموس الجديد للطلاب، ص 523، 1051، 575، 923، 8، 423، 636، 217، 253، 598، 1278، 1174. والمعتمد، ص 310، 217، 353، 594، 621، 784، 43، 243، 418، 52، 75، 374، 742، 635.

■ تميّز منجد الطّلاب بإيراده أكبر عدد من المجموع للمادّة الواحدة، فيضع لمادّة (تُمُر) ثلاثة جموع "تُمَرَات، تُمُور، تُمَرَان"، بينما اكتفت بقية المعاجم بجمع واحد "تُمُور"، ويدرج كلّ من منجد الطّلاب والقاموس الجديد ثلاثة جموع لمادّة (الرَّيِّع) "أَرْبَعَة ورباع وأَرْبَعَاء"، ورد اثنان منها في المعتمد "أَرْبَعَة ورباع" وجمع واحد في قاموس سميّر "أَرْبَعَة"، وفي موضع آخر (شهاب) أهمل قاموس سميّر الجمع "شُهْبَان" المذكور مع الجمع "شُهْب، أَشُهْب" في المعاجم الأخرى، ووضع القاموس الجديد لمادّة (عَنْكَبُوت) ثلاثة جموع "عَنْكَبُوتَات، عَنَّاكِب، عَنَّاكِب"، أهمل منجد الطّلاب الجمع الأوّل، فيما اتّفق كلّ من قاموس سميّر والمعتمد على إدراج جمع واحد "عَنَّاكِب"، ومن أصل سبعة جموع وردت في كلّ من منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد "أَمْر، أَمَّار، نَمَار، نَمَارَة، تُمُور، تُمُورَة، تُمُر"، اكتفى قاموس سميّر بثلاثة منها "تُمُور، أَمَّار، تُمُر" في مادّة (النَّمِر)، وقد بلغ عدد المجموع في منجد الطّلاب مع مادّة (هَجِين) ثمانية "هَجْن، هُجْنَاء، هُجْنَان، مَهَاجِين، مَهَاجِنَة، هِجَان، هَوَاجِن، هَجَائِن"، ذكرها المعتمد جميعاً عدا الجمع "هَوَاجِن"، واتّفق قاموس سميّر والقاموس الجديد على إدراج جمع "هَجْن، هُجْنَاء"، وانفرد منجد الطّلاب بوضع أربعة جموع للمادّة (الوَادِي) "أُودِيَة، أَوَادِيَة، أُودَاء، أُودَاء"، مع تسجيل غياب جمع "أُودَاء" عن القاموس الجديد، والجمع "أَوَادِيَة، أُودَاء" عن قاموس سميّر والمعتمد، ولا نجد ضمن نفس المادّة الجمع "وَدِيَان" في المعاجم الأربعة¹، ولا يعكس هذا الفارق في المجموع تفوّق معجم على آخر، بقدر ما يطرح عدّة تساؤلات حول تجاهل المعاجم لهذا الكمّ الكبير من المجموع.

■ لمسنا اضطراراً واضحاً في تعامل المعاجم مع جمع الجمع، ففي مادّة (إِنَاء) يكتفي القاموس الجديد بذكر الجمع "إِنِيَة" دون الإشارة إلى جمع الجمع "أَوَان"، أمّا قاموس سميّر فقد أورد الجمع معاً دون تقديم وسم يوضّح الفرق بينهما مثلما فعل منجد الطّلاب والمعتمد، وينفرد منجد الطّلاب بذكر جمع الجمع للمادّة (الرَّيِّح) "أَرَاوِيح، أَرَايِيح"، ومع مادّة (الْفَلَاة) جاءت المجموع في منجد الطّلاب على النّحو التّالي "فَلَوَات، فَلَا، فُلِيّ وجمع فَلَا أَفْلَاء"، ذكّر هذا الأخير في كلّ من القاموس الجديد والمعتمد دون وسم يوضّح نوعه، وأدرج منجد الطّلاب خمسة جموع للمادّة (الفُوج) "أَفُوج، فُوج" و

¹ - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 159، 264، 338، 415، 644، 652، 664. منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 72، 253، 416، 540، 884، 909، 962. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 220، 373، 535، 704، 1252، 1276، 1300. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 52، 204، 322، 442، 724، 740، 772.

جج "أَفَاجٍ، أَفَاجٍ، أَفَاجٍ"، وغاب عن المعتمد جمع الجمع "أَفَاجٍ"، واكتفى القاموس الجديد بإيراد الجمعين "أَفَاجٍ، أَفَاجٍ"، وقد تمّ توظيف الوسم في منجد الطلاب والمعتمد، ومن المرات القلائل التي يذكر فيها قاموس سميّر جمع الجمع "إكام" مع الوسم في مادة (أَكَمَة)، لكنه يبقى غير كافٍ، في ظل غياب الجمعين "أَكَم، إكام"، في حين ذكرها منجد الطلاب والمعتمد جميعاً، مع تسجيل غياب الوسم في المعتمد، ونمّيز جمعاً واحداً في القاموس الجديد، ويتفق كلا من منجد الطلاب والمعتمد على تقديم كلّ المجموع لمادة (هَضْبَة) بما فيها جمع الجمع "أَهَاضِب"، فيما تجاهله المعجمان الآخران¹، لا تُطابق المعطيات المعروضة النتائج المرجوة من المعجم المدرسي الوظيفي، فعلى المستوى اللغوي هناك قصور واضح في المعلومات الصّرفيّة، وعلى المستوى التقني لا تتم الاستعانة بالوسم الذي يعدّ ركيزة أساسية في المعاجم الحديثة.

■ تُقدّم بعض المجموع بشكل خاطئ، كما في مادة (ثَاكِلة) التي وضع لها قاموس سميّر الجمع "ثكالي" بدّل "ثَاكِلات، ثَوَاكِل"، لأن الجمع الأول مفرد "ثَكَلَى"، وذات المعجم يضع رسماً إملائياً خاطئاً "حَرَابِي" لجمع (حِرْبَاء) والأصح "حَرَابِي"، وقد وضع المعتمد الجمع "مطاويد" للمادة (منطاد)، خلافاً لقاموس سميّر ومنجد الطلاب اللذين يوردان الجمع "مناطيد"، على الرّغم من إدراج المادة تحت الجذر اللغوي (ط و د)²، وعليه فإنّ تزويد المتعلّم بالمعلومات الخاطئة يُعادل تزويده بالمعلومات الناقصة.

2/المفرد: تعاملت معاجم المدوّنة مع مقولة العدد "المفرد" بكثير من الاهتمام مقارنة بالجمع، حيث اتّفقت على إيراد المقولة في الموادّ (بَصَل)، (خَيْرَان)، (زَيْب)، (عَلَق)، (كَعَك)، وقد جاءت مواطن التّقصير متباينة، فقاموس سميّر مثلاً لا يضع مفرد الموادّ (التمر)، (الحشّخاش)، (العقيق)، وأهمل منجد الطلاب مفرد المادة (الكَرَم)، وغاب عن القاموس الجديد مفرد الموادّ (الإسفنج)، (الحمام)، (صابون)، (اليقطين)، ولم يكن المعتمد بأفضل حالٍ فلا وجود لمفرد (البعوض)، (التين)، (السّوسن)، (القرنفل)، ولا يحضر مفرد (الحُمَم)، (الذرة)، (الصّبّاب)، (الطُّحْلُب) في قاموس سميّر

¹ ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 82، 75، 656. منجد الطلاب، دار المجاني، ص 26، 296، 604، 606، 21، 925. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 104، 788، 795، 92، 1285. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 17، 505، 507، 12، 748.

² ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 168، 201، 608. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 484. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 382.

والقاموس الجديد، ولا يذكر القاموس الجديد والمعتمد مفرد المواد (الصِّفَاف)، (الفَلَل)، (القَصْدِير)، كما تجاهل منجد الطلاب والقاموس الجديد مفرد المادتين (الفُسْتَق)، (الكَمء)، وأهمل كل من قاموس سميير والقاموس الجديد والمعتمد مفرد المادتين (التَّل)، (هُدْب)، واتفق منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد على تغييب مفرد المادتين (الحَس)، (اللَّفَت)، ويتكرر ذلك في كل من قاموس سميير ومنجد الطلاب والقاموس الجديد مع المادة (خام)، هذا واعتمدت المعاجم على الوسم في جميع المواد المقترحة للدراسة، حيث استقرّ قاموس سميير على الرمز المختصر "مف"، بينما وظفت بقية المعاجم المفردات التالية: (الواحدة، واحده، القطعة، القطعة منه)¹، ويُحسب للمعاجم استعانتها بالرموز والمختصرات لتسهيل عملية إدراك واكتساب مقولة المفرد.

3/ المثنى: اخترنا مجموعة من المواد المعجمية تتسم بالخصوصية، من حيث انتماء بعضها إلى حقل جسم الإنسان وحقول أخرى، وانتهاء بعضها بألفٍ أو بهمزة، أفرزت العملية النتائج التالية:

- لا يوجد ضابطٌ واضحٌ لإدراج أو تجاهل مثنى المادة المعجمية، حيث اتفقت على إيراده في موضع واحد (شَفَّة: شَفَتَان)، وغاب عنها جميعاً في المواد (ظَفَر)، (كَروان)، (مَهَاة)، (نَادٍ)، وقد انفرد قاموس سميير بوضعه في المواد (إِبْط: إِبْطَان)، (ابن: ابنان)، (أُذُن: أُذُنَان)، (بَادِرَة: بَادِرَتَان)، (ثَدِي: ثَدَيَان)، (حَدّ: حَدَّان)، وحضر مثنى (رِثَة: رِثَتَان) في القاموس الجديد فقط، ذات المعجم يتجاهل المثنى في (يَد: يَدَان)، وبالنسبة للأسماء المنتهية بالألف أو الهمةزة فقد اجتهد قاموس سميير في وضع المثنى، كما في المواد (أُخْرِي: أُخْرِيَان)، (أَرْبَعَاء: أَرْبَعَاوَان)، (أُنْثَى: أُنْثَيَان)، (رَحَى: رَحَيَان)، ومع هذا لا يذكر المثنى في المواد (أَعْشَى: أَعْشَيَان)، (حُبْلَى: حُبْلَيَان)، (صَحْرَاء: صَحْرَاوَان)، وسجلنا غياب مثنى المادتين (أَرْبَعَاء)، (عَصَا) عن المعتمد، ولا يحصل الاتفاق بين قاموس سميير والمعاجم الأخرى على مثنى (فَتَى)، حيث اكتفى بالمثنى (فَتَيَان)، أما البقية فوضعت (فَتَوَان وفَتَيَان)، ولا تخضع الأسماء الخمسة هي الأخرى لقاعدة واضحة، حيث تغاضى قاموس سميير عن مثنى (ذو)، وغاب عن منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد مثنى (أَب)، ولا وجود لمثنى (أَخ، حَمُو) في القاموس الجديد

¹ - ينظر: قاموس سميير، سهيل حسيب سماحة، ص113، 235، 282، 410، 509، 159، 226، 408، 213، 255، 361، 373، 156، 652، 220. منجد الطلاب، دار المجاني، ص46، 182، 303، 532، 689، 682، 591، 699، 183، 730، 209. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص151، 325، 420، 694، 907، 55، 289، 543، 1356، 290، 356، 580، 604، 561، 790، 839، 776، 917، 217، 1276، 309، 961، 300. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص32، 147، 240، 433، 583، 35، 54، 291، 531، 341، 504، 536، 52، 740، 148، 618.

والمعتمد¹، لا يمكننا في ظل هذه المعطيات الحديث عن تحصيل لغوي، خاصة وأننا نذكر ماهية الصعوبات التي يلاقيها المتعلمون في صياغة مثلي الأسماء.

هـ/مقولة الجنس: تقصينا حقيقة إشارة معاجم المدونة إلى جنس المادة المعجمية (مذكّرة أو مؤنثة) في عدد من المواد²، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

■ اتفقت المعاجم على إيراد نفس المقولة في موضع واحد (كأس: مؤنثة)، وينفرد منجد الطلاب بذكر المقولة في مادة (إبط: يُذكر ويؤنث)، وأشار إليها القاموس الجديد بشكل صريح في المواد (طاووس)، (عنكبوت)، (مربع)، ووردت المقولة في (حباري) مع المعتمد فقط، وبالمقابل لا يضع قاموس سمير المقولة في إحدى عشر مادة (إبهام، ربح، ضلع، طاووس، عنكبوت، فخذ، قاعدة، كبد، كروان، هجين، ورك)، ولا تحضر في منجد الطلاب مع المادة (فخم)، ولا في المعتمد مع (قميص)، واشترك قاموس والمعتمد في تغييب المقولة عن ثماني مواد (إبط، أذن، عسل، عفريت، غواصة، قزم، كتف، مطية)، كما تجاهلها كل من قاموس سمير ومنجد الطلاب في المادتين (حباري، شمس)، ولا نجدها في منجد الطلاب والمعتمد مع ثلاثة مواد (لاجئ، يدوي، مربع)، وعليه فإن قاموس سمير هو أقل المعاجم اهتمامًا بمقولة الجنس.

■ يوظف القاموس الجديد الضميرين "هو-هي" بدل وضع مقولة الجنس، على غرار المواد (أذن، الشمس، الكتف: هي)، (إبط، حباري، عسل، عفريت، فخم، قميص، كروان، لاجئ، مكعب، ورك، وعل، يدوي: هو)، وللإشارة فإن مادة (ورك: مؤنثة)، ويضع القاموس المقولة والضمير معًا في مادة (ربح: هي مؤنثة)، وإذا كانت المادة مذكرة تورد المعاجم مؤنثها قبل تقديم التعريف أو ضمنه، كما في قاموس سمير مع المواد (فخم: مؤنث)، (لاجئ: مؤنث)، (مكعب: مؤنث)، (يدوي: مؤنث)، وفي القاموس الجديد مع المادة (مربع: م) (مربع: مؤنث)، وفي منجد الطلاب

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص333، 383، 505، 611، 620، 29، 30، 42، 98، 169، 199، 39، 43، 85، 265، 68، 197، 347، 435، 258. منجد الطلاب، دار المجاني، ص408، 489، 683، 798، 829، 578، 11. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص527، 626، 899، 1160، 1182، 415، 1353، 758، 5، 20. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص314، 387، 577، 666، 686، 205، 419، 478، 2، 6، 129.

² - المواد المقترحة للدراسة: إبط، إبهام، أذن، حباري، رحم، ربح، شمس، ضبع، ضلع، طاووس، عسل، عفريت، عنكبوت، غواصة، فخذ، فخم، قاعدة، قزم، قميص، كأس، كبد، كتف، كروان، لاجئ، لذيد، مربع، مطية، مكعب، هجين، ورك، وعل، يدوي.

(عَفْرِيَّة: عَفْرِيَّة)، وفي منجد الطلاب والمعتمد مع المادتين (كَرَوَان: كَرَوَانَة م/الأنثى، وَعَل: م وَعَلَة/الأنثى وَعَلَة)، (هَجِين: الأنثى هَجِينَة)، الملاحظ هو تنوع أشكال الوسم الدالة على المقولة.

■ بعض المواد ثنائية الجنس (تَوْنَتْ وتَذَكَّر)، وقد أشار منجد الطلاب إلى ذلك في المواد (إِبْط، قَمِيص: يُذَكَّر ويُؤنَّث)، (عَسَل: مُذَكَّر وقد يُؤنَّث)، وفي المعتمد مع مادة (حُبَارِي: يُقال للذكر والأنثى)، وكذلك فعل القاموس الجديد في المواد (ضِلْع: تَوْنَتْ وتُذَكَّر)، (طَاوُوس: يُذَكَّر ويُؤنَّث)، (عَنْكَبُوت: مُؤنَّثَة وقد تُذَكَّر)، واختلف منجد الطلاب والقاموس الجديد حول المقولة في (إِبْهَام: مُؤنَّثَة وقد تُذَكَّر/تُؤنَّث)، لكنهما اتفقا في موضع آخر (مَطِيَّة: يستوي فيها الذكر والمؤنَّث)، واتفق قاموس سميير والقاموس الجديد على مقولة واحدة في (رَحِم: يُذَكَّر ويُؤنَّث)، واكتفى المعتمد بمقولة واحدة في مادة (ضَبْع: مُؤنَّثَة)، خلافاً لبقية المعاجم التي أوردت عبارة (مؤنثه وتطلق على الذكر)، ولا يحصل التوافق على مقولة واحدة بين منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد في مادة (كَبِد: تُذَكَّر وتَوْنَتْ/مؤنثه وقد تُذَكَّر/مؤنثه وقيل قد تُذَكَّر)، بينما تجاهلت المعاجم في مواضع أخرى أحد الجنسين، وذلك ما نجده في المعتمد مع المادتين (إِبْهَام، ضَبْع: مؤنثه)، منجد الطلاب والمعتمد (رَحِم، ضِلْع: مؤنثه)، ويضع قاموس سميير في مادة (قَمِيص) الذي مثلاً، يدلّ على أنّها تذكر وتؤنث "لبست مَهَا قَمِيصاً جديداً أو جديدة"، دون أن يذكر المقولة بشكلٍ صريح، والأکید أنّ عدم الاستقرار على رأي واحد لمقولة الجنس سيخلق التباساً لدى مستخدم المعجم، وهو ما لمسناه في القاموس الجديد مع المادة (كَبِد) التي جاءت مقولة الجنس فيه (مؤنثه، وقد تُذَكَّر)، ونجد في المعتمد العبارة (قيل قد تُذَكَّر)¹، فتوظيف الحرف (قَدْ) مع المضارع يفيد التقليل والتشكيك.

¹ - ينظر: قاموس سميير، سهيل حسيب سماحة، ص 29، 30، 42، 266، 279، 337، 362، 365، 372، 399، 406، 415، 429، 438، 459، 471، 484، 492، 494، 496، 505، 523، 528، 585، 597، 652، 671، 676، 682. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 11، 59، 15، 121، 262، 296، 413، 456، 464، 484، 513، 523، 540، 571، 581، 674، 683، 715، 721، 753، 781، 689، 909، 966، 981، 1001. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 7، 8، 26، 269، 379، 414، 532، 581، 590، 600، 672، 684، 704، 743، 762، 805، 834، 862، 880، 882، 887، 899، 931، 952، 1044، 1097، 1130، 1276، 1321، 1336، 1354. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 2، 43، 7، 96، 211، 236، 319، 355، 362، 382، 414، 424، 442، 471، 481، 546، 532، 555، 565، 566، 569، 577، 605، 610، 204، 655، 582، 740، 775، 789، 803.

و/المستوى اللغوي: المعجم المدرسي مُطالبٌ بتقديم معلومات حول المستوى اللغوي للمادة المعجمية، والمقصود بالمستوى هنا هو درجة الكلمة من الفصاحة (الفصيح، المولّد، العامي، الأعجمي)، والغريب في معاجم المدونة هو عدم إشارتها إلى المستوى الفصيح في نصوصها، وكذلك هو الحال بالنسبة للمولّد في قاموس سميّر والقاموس الجديد، بالرغم من إدراجهما للكثير من الألفاظ المولّدة في متنيهما، بينما تمّ التعامل مع المستويات الأخرى على النحو الآتي:

سعى المعتمد إلى تقديم المعلومات المتعلقة بالمستوى اللغوي (المولّد)، لكنّه لم يستقر على وسم واحد لتبيين ذلك، حيث وضع في تعريف "تَكَت السّاعة: صاتت بتك تك، وهي مولّدة"، "مَجْهَر: في اصطلاح المحدثين آلة بصرية تكبر الأجسام الصغيرة ويُرَى بها ما لا يرى بالعين المجردة"، "الحكومة: عند المولّدين تُطلق على أرباب السياسة والحكم"، "الصّحافة: عند كتاب العصر الكتابة في صحف الأخبار السيارة"، ولا يستقرّ منجد الطّلاب هو الآخر على صيغة واحدة للتعبير عن هذا المستوى، فذكر في تعريف "الدّراهم: عند المولّدين تُطلق على النقود جميعاً"، "الإذاعة: في عُرف العصرين نُشر الأخبار وغيرها بطريقة اللاسلكي"، "الصّحافة عند المحدثين: كتابة الجرائد"، "مُعْهَد: في عرف المعاصرين مؤسسة يُدرّس فيها علم أو فنّ مخصوص"، "مِنْشَفَة: منديل يُمسَح به مولّدة"، "في استعمال المولّدين تَنَازَلَ الرَّجُلُ: انحطّ من دَرَجَتِهِ وتَسَاهَلَ"، يُضاف إلى هذا الاضطراب عدم إيرادها للمستوى في عدّة مواضع "باخرة، دُمِيّة، طبشور، قَدَاحَة، متنزّه، المرفأ، مقلّمة، مقلّاة، مَنَامَة"¹، وعليه فإنّ عمليتنا الاستيعاب والتّحصيل ستغدو أكثر صعوبةً عند المتعلّم الذي لا يدرك مفهوماً.

تعدّدت طرق الإشارة إلى المستوى العامي في منجد الطّلاب، أورد في كثير من المواضع مفردة (عاميّة) نذكر منها "الشّنتّة: كَيْسٌ من جلد توضع فيه الأوراق ونحوها، القَفِير: خلية النحل، الكَرْكَر: المكبّ من الحيطان، لَعُوس الطّعام: مضغّه، المَلّاح: الصّقيع يسقط في اللّيل، النُّقُوط: ما يُهدى في الأعراس والولادات، المَهْباح: المدقّة الكبيرة من معدن، نَدَه فلاناً: ناداه"، ويضع في مواضع أخرى التسمية العامية للمادة في نصّ التعريف على غرار "أوتوبيس: سيارة كبيرة يُسمونها باللغة الدارجة بوسطة أو بصّ، الحِوَان: ما يُوضع عليه الطّعام ليؤكل وتُسميه العامّة السّفرة، المِفْصَال: عَصَا

¹ - منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 220، 248، 428، 541، 843، 34، 232، 470، 618، 834، 279، 654، 655، 899.. والمعتمد، جرجي شاهين عطية، ص 51، 89، 122، 333، 22، 187، 367، 518، 690، 223، 734، 553.

معقوفة الرأس يُتناول بها أغصان الشجر، وتسميها العامة المعقيلة أو الباكور، اللقاح: ما تُسميه العامة المطعوم، النارجيلة: آلة يُدخن بها التنبك، والعامة تقول أركيلة¹، وهناك موادّ افْتُسحت تعريفاتها بعبارة (عند العامة)، كما في الموادّ "الطّار: آلة من آلات الطّرب، الفرشة: ما فُرش، الفوطة: هي قطعة من القماش تُنشف بها الأيدي، وتُسمّى أيضا "المنشفة"، الكشك: طعامٌ يتخذ من نقيع البرغل باللبن بعد اختماره فيُقَفّ ويُطبخ"، ويتجاهل المعجم المستوى في "الفتوش: طعام يُعمل من كسر الخبز والبصل والبقدونس والخيار وغيرها ويُحمّض بالسُّماق"¹، يبدو جليا أنّ المعجم لا يستقرّ على نمط واحد في التعبير عن المستوى، وقد يُصبح ذلك عائقا أكثر منه ميزة إيجابية، عندما يُكثر من التسميات المستعملة في أقطار معينة.

ويسلك المعتمد نهجا مغايرا عن سابقه، فهو أقلّ اهتماما بإيراد هذا المستوى اللغوي، وإن حاول في بعض الموادّ إدراج التسمية العامة ضمن نصّ التعريف كما في "الأصف: شجر الكبر ويعرف عند العامة بالكبار والقبار، حمى الثلث: حمى الغب تأخذ يوما ثم تأخذ في اليوم الثالث والعامة تسميها المثلثة، المترك: المدراسنج وهو الذي تسميه العامة مراسنك"، الكمثرى: ثمر معروف تُسميه العامة الإحاص"، وفي بعض الموادّ يذكر موطن الاستعمال كما في الموادّ "شَلَح فلانا: عراه بلغة العراق، كُبة: عند أهل الشام لحمٌ يُدقّ ويخلط مع جريش الحنطة، اللور: لبن متوسط بين اللبن واللبأ ويُعرف عند أهل الشام بالقريشة، بينما غاب المستوى في مادة "الكُسكس: طعام يغمل من الدقيق"، وسجلنا اختلافاً بينه وبين المعتمد في التعبير عن المستوى في مادة "المدققة: تعرفه العامة بالكفتا/ المعروف عند الأتراك بالكفتة"²، ففي حال استخدم المتعلم المعجمين سيقع في فرضية الشك والتردد في مستوى الكلمة وتعريفها.

تجاهل قاموس سمير المستوى في الغالب، نذكر من هذه الألفاظ العامية "تبولة، جلاية، دبكة، يانصيب"، واستهل تعريف عدد من الموادّ بعبارة (عند العامة)، فلا يُعرف المقصود بذلك إذا كانت المادة أو التعريف بعينه؟ لهذا ارتأينا تقديم بعض الأمثلة وتعريفاتها حتّى تتضح الصورة، "يَجُرُّ الطنبر بعل قوي: عربة خشبية ذات دولابين، طال انتظارنا فعصبنا: تعبت أعصابنا، مشي الصبايا

¹ - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 415، 649، 682، 727، 790، 876، 903، 27، 206، 517، 732، 830، 484، 607، 688، 577.

² - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 226. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 11، 59، 206، 589، 317، 565، 629، 580، 182.

عُندَرَة: مشية فيها دلال وتبحُّر، لماذا تَفْلِسُ أَمْتَعَتَكَ هكذا؟ : تُبْعِثُ، هَلَّتِ الحَبَّازَةُ الرِّغِيفَ، وَأَلْقَتْهُ على الكَارَةِ: وسادة مُستديرة لِلصق الرغيفِ المهلول على جدارِ التَّنُورِ، أو لوضعه على الصاج وخبزِه، متى تَكُنُ في فراشِكَ يا صبي؟ تهدأ، تَسْتَرِ، في كلام صديقي الأجنبي لَدَعَةُ طَرِيفَةٍ: سوء لفظ في بعض الحروف، كان نظامُ المدرسة يَفْرِضُ على التلميذ أن يَلْبَسَ مَرِيئُولًا: ثوب يلبس فوق الملابس العادية لحماية من الوسخ، دَهَنًا مَنُجُورَ بَيْتِنَا القديم: أبواب البيت ونوافذه، وقد حاول المعجم إبراز المعنى العامي في أحد الأمثلة "شَقَّ الجَزَّارُ بطنَ العجلِ وأخرجَ كَرِشًا ضَحْمَةً: ... قد تُستعمل للإنسان البارز البطن، في لغة عامية"¹، ويبقى تعامل المعجم مع هذا المستوى قاصرًا، كونه ركز على المعنى أكثر من تركيزه درجة اللفظ من الفصاحة، بالإضافة إلى استغنائه عن الرمز في هذه القضية.

تعامل القاموس الجديد مع المستوى العامي بطريقة مختلفة، حيث أنه ركز على الاستعمال اللغوي في تونس، فأشار إلى ذلك مباشرة في مادة "حِرَاكَة: في تونس العاصمة هي وظيفة المسؤول عن حيٍّ من أحيائها"، وأورد في تعريف بعض المواد التسمية الثانية المتداولة في البلد "التَّبْع: نبات يُستعمل تدخينًا وسعوطًا ومضغًا ويُعرف عندنا بالدُّخان، حَصَالَة: هي ظَرْفٌ خَزْفِيٌّ أو معدنيّ يكتنز فيه الأطفال ما يتحصّلون عليه من نقودٍ وتعرفُ عندنا بالشَّقَاقَة، الرَّبُو: داءٌ يصيبُ الرئة فيعسرُ معه التَّنَفُّسُ ويُعرف عندنا بالفدّة، صُبِير: نباتٌ تتفرّعُ منه ألواحٌ شائكةٌ، معروفٌ عندنا بالهنديّ"، "جَمَّازَة: جَبَّةٌ من صوفٍ ضيقة الكُمَيْنِ وتطلق على الفيسة"²، تثبت هذه الأمثلة حقيقة انطلاق أصحاب القاموس الجديد من الاستعمال الفعلي للغة في تونس، لكنها تطرح إشكالات أخرى متعلقة باستعمالات اللغة في مختلف الأقطار العربية، وأحقية وجودها في متون المعاجم، وبعد هذا الأمر من أبرز التحدّيات التي تواجه صانعي المعاجم المدرسية العربية.

سعت المعاجم الحديثة إلى الإحاطة بالمستعمل من اللغة بما فيها الألفاظ الأعجمية، وقد تعدّدت أشكال التعبير عنه، كما هو مبين في النقاط الآتية:

- يُحسب لقاموس سمي إشارته للأصل في أغلب المواد الأعجمية كما في (أضاليا: سويدية، بَالِيه: فرنسية، جِلَاتِين: إيطالية، خَرْطُوش: تركية، دَلْتُونِيَّة: إسبانية، سَمْبَا: برازيلية، سُونَة: فنلندية، شَمْبَانْزِي: أفريقية، طَرْبُون: سريانية، طُوقَان: أمريكية، غَالُون: إنكليزية، كَوَال: أسترالية، كُوبرا: برتغالية،

¹ - قاموس سمي الموسوعي، سهيل حسيب سماحة، ص 379، 401، 429، 415، 492، 516، 528، 568، 606، 503.

² - القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 275، 169، 282، 373، 548، 258.

كوجر: برازيلية، كولة: سودانية، كونغ فو: صينية، كيمونو: يابانية، (ليسانس: لاتينية)، (ماراثون: يونانية)، (مازوت: روسية)، (مهرجا: سنسكريتية)، (همستر: ألمانية)، (يخت: هولندية)، (يوغا: هندية)، ولا يذكرها في المادتين "غردينيا، كلوروفيل" وقام منجد الطلاب بذات الفعل في المواد (الدربان، الفرسخ: فارسية)، (السليح: سريانية)، (المعكرونة: إيطالية)، وأورد في تعريف المادة (السينماتوغراف: اللفظة فرنجية)، بينما ذكر المعتمد المستوى والأصل في المواد (الجيس: يونانية معربة)، (الدستور: فارسية معربة)، (الزئك: ألمانية معربة)، (شاي: صينية معربة)، (الكبسول: لاتينية معربة)، (الكتونة: سريانية معربة)، (الكرتون: إيطالية معربة)، (الكتارة: عبرانية معربة)، (الكينا: افرنجية معربة)، وغفل عن المستوى في المواد (البهلوان: فارسية)، (الجغرافية: يونانية)، (جفت: تركية)، (جهنم: عبرانية)، فإذا كان القصد من ذلك الإحالة على الدّخيل، فمادة الجغرافيا معربة عن (géographie)، كما نسجل وجود اختلاف بين قاموس سميّر والمعتمد في أصل بعض الألفاظ، (التبغ: إسبانية/فارسية، (السوسن): آرامية/فارسية، (نبراس): آرامية/سريانية¹، يُحسب للمعاجم اهتمامها بالمستوى اللغوي، لكنها لم تلتزم بمبدأ الدقة في الضبط.

■ اتفق منجد الطلاب والقاموس الجديد على إيراد المستوى والأصل "معرب شترنك بالفارسية" في تعريف مادة (شطرنج)، ويشير المعتمد إلى الأصل والمقابل العربي في المواد "البنك: إيطالية عربيها المصرف، التلغراف: يونانية عربيها المبرق، التياترو: يونانية عربيها الملعب والمسرح"، وفعل منجد الطلاب ذات الأمر في المادتين "الألاي: تركية عربيها الفيلق، صابون: فارسية عربيها الغاسول"، بينما اكتفى بالمقابل العربي في المواد "بابور: عربيها الباخرة، التنجرة: عربيها القدر والمرجل، "المكروسكروب: عربيها المجهر"، وفي أحد المواضع يورد المستوى والفصح العربي "المأج: من الدّخيل فصيحها الميسعة"، وتميّز في نفس المعجم التسمية الأعجمية "الأوتومبيل" في تعريف مادة (السيارة)، ويضع القاموس الجديد التسمية الأجنبية "كومندان" في تعريف (مُقدّم)²، وعليه فإنّ المعجمين لا يخضعان إلى منهج دقيق في هذا الشأن.

¹ - قاموس سميّر، سهيل حسيب سمّاحة، ص 64، 101، 185، 223، 247، 310، 317، 337، 374، 381، 420، 518، 519، 520، 521، 536، 540، 542، 612، 659، 682، 684، 131، 317، 345، 625، 423، 513. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 217، 258، 357، 783، 379. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 64، 178، 250، 328، 567، 570، 574، 591، 598، 43، 78، 90، 291، 637.

² - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 400، 22، 426، 31، 72، 787، 752، 378. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 522، 1121. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 41، 52، 54.

■ يقدم المعتمد عرضاً تاريخياً لأصل المادة (التُرْسَانَة): نقلها التُّرك عن الإيطالية على هذه الصورة وكان الطليان قد أخذوها عن العرب وحرفوها، واسمها العربي الأصلي دار الصنّاعة، ويورد كلّ منجد الطّلاب والقاموس الجديد أصل الكلمة والتسمية العربيّة في مادة (النُّرد): لعبة وضعها أحد ملوك الفُرس، وتعرفها العامّة بلعبة الطاولة/ هو لُعبةٌ وضعها أحدُ ملوكِ الفُرس وتُعرف بالطّاولَة، وتُسمّى أيضاً بالنُّردشِير، ويختتم منجد الطّلاب التعريف (اللُّغم) بالعبارة "أصل اللَّفظة تركيّة"¹، يُفترض أن تكون هذه الخطوة من مهام المعجم التاريخي، لهذا ينبغي التعامل مع هذا النوع من الألفاظ بنفس الطريقة.

لا يحصل التّوافق بين منجد الطّلاب والمعتمد على مستوى واحد للكلمة الأعجميّة (دخيلة أو معرّبة)، نحو ما وجدناه في "الإقليم: دخيل/يونانيّة معرّبة، الدُّولاب: دخيل/فارسيّة معرّبة، قُرْصَان: دخيل/إسبانيّة معرّبة"، ويتجاوز الإشكال حدود الخلط بين المعرّب والدّخيل إلى درجة عدّ اللَّفظ العربيّ أعجمياً كما في المعتمد مع مادة "الفُرْشة: انكليزيّة معرّبة"، فالأصل أنّها مولّدة عن طريق الاشتقاق، وحروفها عربيّة خالصة، ويكتفي منجد الطّلاب بذكر المستوى العامّ للمادّتين "أُسْطُول، الشّال: أعجميّة"، وهو الذي يحدّد المستوى في مادة "الإسْكيم: معرّبة"، في حين تجاهلهما معاً في الموادّ "أيقونة، بارومتر، ديناميت، الفاتورة، المكروب، كنتراتو"²، في ظلّ هذا الاضطراب لن يستطيع المتعلّم إدراك مستوى اللَّفظ إذا كان معرّباً أو دخيلاً، ولا حتّى التّمييز بين العربيّ والأعجميّ.

2- التعريف: يعدّ التعريف عماد أيّ معجم وغايته، وتفرض خصوصية الجهة المستهدفة في المعجم المدرسيّ وحساسيتها على المصنّفين، الحرص الشّديد على الالتزام بضوابط وضع التعريف الدّقيق، ومن هذا المنطلق عمدنا إلى دراسة تقنيات التعريف في المعجم المدرسيّ العربيّ، والكشف عن مواطن الخلل إن وُجدت، والسّعي إلى تقديم مقترحات تصحيحيّة لهذه الهنّات.

أ/ التعريف الاسميّ:

1/ بالمرادف: تتبّعنا تعريفات عددٍ من المداخل المعجميّة، بغية إبراز دور المرادف كوسيلة لتقديم المعنى في صورة مبسّطة، وكانت العمليّة على النحو التالي:

¹ - منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 830، 729. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 1212. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 50.

² - منجد الطّلاب، دار المجاني، ص 654، 227، 628، 345، 420، 355، 28، 31، 238، 577، 679، 701. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 555، 183، 526، 486.

المعجم	الجبروت
قاموس سمير	العَظْمَةُ والقُدْرَةُ. ص 176.
منجد الطلاب	صيغة مبالغة بمعنى القدرة والسلطة والعظمة. ص 85
القاموس الجديد	هو القُدْرَةُ القاهرة. ص 246.
المعتمد	العَظْمَةُ والكِبَرُ. و -: السلطة. و -: القدرة. ص 64

اتفقت المعاجم الأربعة على إيراد المرادف (القُدْرَةُ)، وزاد عليه كلٌّ من قاموس سمير ومنجد الطلاب والمعتمد المرادف (العظمة)، وانفرد منجد الطلاب والمعتمد بذكر المرادف (السُّلْطَةُ)، وأضاف المعتمد مرادفاً رابعاً (الكِبَرُ)، ووفق صاحب القاموس الجديد حين أضاف ضميمة للمرادف (القُدْرَةُ) هي القاهرة.

المعجم	السَّماء
قاموس سمير	الجال الممتدُّ فوق رؤوسنا حتَّى الأفق/ حيث أرواح الأبرار. ص 309
منجد الطلاب	ما تُشاهده فَوْقَنَا كَثْبَةٌ زرقاء مُحيطَةٌ بالأرض/ ما يُحيطُ بالأرض من الفضاء الواسع/ كلُّ ما علاك/ ظَهَر الفرس/ سَقَف كُلِّ شَيْءٍ/ المطر/ السَّحَابُ/ العُشْبُ/ مسكن أرواح الأبرار. ص 366
القاموس الجديد	هِيَ ما تُشاهده فَوْقَنَا كَثْبَةٌ زَرْقَاءُ مُحِيطَةٌ بِالْأَرْضِ - أَعْلَى كُلِّ شَيْءٍ - الْفَلَكَ - كُلُّ مَا عَلاكَ فَأَظْلَمَكَ - السَّحَابُ - المطرُ - سَقْفُ الْبَيْتِ. ص 483.
المعتمد	الفلك المحيط بالأرض تجري فيه الكواكب. و -: كل ما علاك فأظلمك. و -: سَقَف كل شيء. و -: ظهر الفرس. و -: السحاب. و -: المطر. و -: العشب. ص 285.

(السَّماء): يذكر منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد المرادفين (السَّحَابُ، المطر)، ويشترك منجد الطلاب والمعتمد في إيراد المرادف (العُشْبُ)، وهنا كان بإمكان المعجمين وضع المدخل في سياق يُفهم من خلاله المعنى نحو "سَمَاءُ الْأَرْضِ": عُشْبُهَا.

المعجم	الفتنة
قاموس سمير	اختلاف واقتتال. ص 436.
منجد الطلاب	مص، الحَبْرَةُ/ الضَّلَالُ والكُفْرُ/ الفُضِيحَةُ/ الحَنَّةُ/ الجنون/ العَبْرَةُ/ العذاب/ المرض/ المال والأولاد/ اختلاف النَّاسِ في الآراء وما يقع بينهم من القتال. ص 578.
القاموس الجديد	هي الاختبارُ بالنَّارِ - الابتلاءُ - الإعجابُ بالشَّيْءِ، والاستِهْتَاؤُ بِهِ - التَّدْلُّهُ بالشَّيْءِ - الاضطرابُ، وبلْبَلَةُ الأفكارِ، - العذابُ - الضَّلَالُ والكُفْرُ -

المعتمد	مصدر. و-: الامتحان. و- العذاب. و-: الضلال. و-: الإثم. و-: اختلاف الناس في الآراء وما يقع بينهم من الحرب والقتال. ص478.
	الفَضِيحَةُ -اختلافُ النَّاسِ في الآراءِ وما يَقَعُ بينهم منَ القتالِ. ص785.

الجدول 11، 12، 13 - التعريف بالمرادف في معاجم العينة -

(الفِتْنَةُ): تكرر ورود المرادفين (العذاب، الضلال) في كلٍّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد، ولا يحضر المرادف (الكفر) إلّا في منجد الطلاب والقاموس الجديد، وانفرد منجد الطلاب بذكر المرادفات (الحنة، الجنون، العبرة، المرض)، وكذلك المعتمد مع المرادف (الإثم)، ولا شك أن هذا العدد الكبير من المرادفات قد يؤثر بالسلب على عملية تحصيل المعنى عند المتعلّم، خاصّة وأنّها ترد منفردةً، ومعزولة عن أيّ سياقٍ، وكما هو معلوم لا يمكن إحلال كلمة محل أخرى نظراً للفارق الموجود بينهما في المعنى.

2/ بالضدّ: لهذا النوع من التعريفات دورٌ مهمٌ في إيضاح المعنى وتبسيطه، وحضوره مألوفٌ تقريباً في كلّ المعاجم اللغوية العامّة، وعلى هذا الأساس بحثنا في كيفية توظيف المعاجم المدرسية لهذه التقنية، ومدى فاعليتها في تعريفات عدد من المواد¹، وقد أسفرت عملية الاستقصاء عن الملاحظات الآتية:

- يبرز بشكلٍ جليٍّ عدم اعتماد المعاجم على التعريف بالضدّ في الأفعال (أدان، منع)، وبالنسبة للأسماء فحضوره متذبذبٌ، ولا يخضع لمعيارٍ ثابتٍ وواضحٍ، حيث غاب عن قاموس سميّر في جميع الموادّ الاسميّة المقترحة، وتوافقت بقية المعاجم على نفس التعريف والوسم في مادّة (البُغْضُ: ضدّ الحب)، هذا وقد سجّل منجد الطلاب الاستثناء بإيراده للضدّ في جميع الموادّ عدا مادّة (الغشّ)، ونمّيز في نفس المادّة حضور النمط التعريفيّ في القاموس الجديد "نقيض النصح"، وفي المعتمد "ضدّ النصح"، وتطابق التعريف والوسم في منجد الطلاب والمعتمد مع المادّتين (الحُرّ: خلاف العبد، اليُسْر: ضدّ العُسْر)، وتكرّر الأمر في منجد الطلاب والقاموس الجديد في (الجزر: ضدّ)، بينما اختلف الوسم في المعاجم مع المادّة (الرّذيلة: عكس/ضدّ)، حيث حضر الوسم الأوّل في منجد الطلاب، واختار القاموس الجديد والمعتمد الوسم الثاني، وفي مادّة (خلف: نقيض/ضدّه) حضر الوسم الأوّل في منجد الطلاب والمعتمد، وأدرج القاموس الجديد الوسم الثاني، ويوظّف منجد الطلاب التعريف بالضدّ مرّتين في ذات المادّة، نحو ما وجدناه في (الحلم: ضدّ الطيش/وقد يقابل به

¹ - الموادّ المقترحة: اشترى، البُغْضُ، الجزر، الحُرّ، الحلم، خلف، الرّذيلة، الغشّ، منع، التّفيس، اليُسْر.

الجهل والسفة¹، بالرغم من محدودية هذا المنهج إلا أن حضوره ضروري في العمل المعجمي، كونه يمس الأفعال وأسماء المعاني والصفات لإيضاح معانيها.

3/ بالشبيه: ذكر المماثل من باب التقريب هو أحد التقنيات الموظفة في المعاجم اللغوية، ولا شك أن المعجم المدرسي بحكم توجهه ورصيده اللغوي سيعتمد عليه، ومن هذا المنطلق بحثنا في الهيئة التي قدم عليها، ومدى فعاليتها في توضيح وتبسيط المعنى، وموضحين ذلك في الجدول الآتي:

المدخل	التعليق
الإوز	لا يعتمد منجد الطلاب على الشبيه في التعريف، ووضع القاموس الجديد عبارة "طائر يُشبه البط لكنّه أكثر منه جسمًا وأطول عُقًا" ص128. أمّا قاموس سمر فأورد عبارة "سابع يُشبه البط" ص671. بينما عرّف المعتمد المادّة بالعبارة "طائر كالبط ذو عنق طويل" ص18. وعليه فإنّ قاموس سمر قد وُفّق إلى حدّ ما في توظيف الشبيه.
الزرافة	تضمّنت التعريفات الواردة في المعاجم عدّة تشبيهات، وضع في منجد الطلاب شبيهًا واحدًا "في حجم البعير" ص309. وكذلك في القاموس الجديد "جلده مُبْعَج كجلد النمر" ص244. وأورد المعتمد ثلاثة تشبيهات "رأسه كرأس البعير وجلده كجلد النمر وعنقه كعنق الفرس" ص423. ولا شك أن إيراد وجه الشبه بهذه الحالة مع الصّور، يجنب المتعلّم احتمال ورود فكرة المطابقة التامة.
الزنبور	يشير قاموس سمر إلى الشبيه والفرق بينهما "تشبه النحلة ولكنّها لا تُنتج العسل" ص286. أمّا المعتمد فيكتفي بالعبارة "كخلق النحلة" ص249.
الشهاب	وضع قاموس سمر الشبيه "كأنّه نجم" ص338. وعرّفه منجد الطلاب "كأنّه كوكب" ص416. والرأي عندنا أن التشبيه الأول أقرب إلى الدقّة؛ فالشهاب والنجم كلاهما مضيء.
الفاصلة/الكرفس	ينفرد المعتمد بإيراد الشبيه في أحد تعريفات المادّة الأولى "كالضمة المقلوبة" ص495. ويكتفي في المادّة الثانية بتعريف واحد "بقلة كالبقدونس تؤكل" ص576.
قريدس	يورد منجد الطلاب الشبيه في العبارة "بقدر الجرادة أو أكبر قليلاً تُشبهها" ص627. ولا يضع صورة للمادّة ليّتضح الفرق الموجود بينهما.

¹ - ينظر: قاموس سمر، سهيل حسيب سمّاحة، ص40، 116، 181، 200، 210، 231، 268، 425، 608، 641، 683. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص237، 50، 96، 130، 156، 199، 266، 560، 795، 866، 1002. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص23، 153، 252، 276، 288، 319، 384، 730، 1155، 1242، 1354. والمعتمد، جورجي شاهين، ص307، 36، 75، 106، 125، 214، 461، 664، 712، 804.

الجدول 14 - التعريف بالشبيه في معاجم العينة -

4/ بالسياق: يستهدف هذا النوع من التعريفات الجانب التداولي للمفردة، ويُمكن المتعلم الاطلاع على المصاحبات اللفظية ومعانيها، شريطة أن لا يكون المعنى المقصود غامضاً أو مضمناً بل معنى مفهوم وقريب، ولنتأكد من هذا سعيانا إلى تقصي توظيف المعاجم المدرسية للسياق في تعريف مداخلها الفعلية والاسمية.

المداخل الفعلية: وقع اختيارنا على أربعة مداخل فعلية (أَرْدَفَ، أَضْرَبَ، تَكَبَّدَ، شَدَّ، كُلَّ)¹، بغية تتبع عدد وطبيعة السياقات الواردة تحت كل تعريف:

أَرْدَفَ	تَوَقَّفَ الْمُتَحَدِّثُ قَلِيلًا ثُمَّ أَرْدَفَ يَقُولُ... تَابَعَ+مَرَّ بِالْفَتَى النَّائِيهِ حَيَّالًا فَأَرْدَفَهُ: أَرْكَبُهُ خَلْفَهُ رَدْفِ الْفَرَسِ.	- ه: أَرْكَبُهُ مَعَهُ+ - الشَّيْءَ بِالشَّيْءِ وَعَلَيْهِ: أَتْبَعُهُ عَلَيْهِ+ - له: جَاءَ بَعْدَهُ+ - الأَمْرُ الْقَوْمَ: دَهَمَهُم.	الشيء بالشئ: أَتْبَعُهُ- فلانا: أَرْكَبُهُ خَلْفَهُ عَلَى الْخَصَانِ أَوْ الدَّرَاجَةِ.	أَرْدَفَ صَاحِبُهُ: أَرْكَبُهُ خَلْفَهُ.
أَضْرَبَ	أَضْرَبَتِ التِّقَابَاتُ مُطَالِيَةً بَزِيَادَةِ الْأَجُورِ: تَوَقَّفَتْ عَنِ الْعَمَلِ لِتَحْقِيقِ مَطْلَبٍ.	أَضْرَبَ فِي الْمَكَانِ: أَقَامَ+ - عَنْهُ: أَعْرَضَ+ - الْقَوْمَ: وَقَعَ عَلَيْهِمُ الضَّرِبُ+ - الْخَبْزُ: نَضِجَ.	أَضْرَبَ عَنِ الشَّيْءِ: أَعْرَضَ عَنْهُ - الْعَمَلُ: كَفُّوا عَنِ الْعَمَلِ حَتَّى تُجَابَ مَطَالِبُهُمْ	أَضْرَبَ الْقَوْمَ: وَقَعَ عَلَيْهِمُ الصَّقِيعُ. و- فلان عن الشيء: أَعْرَضَ. و- في بيته: أَقَامَ. و- فلان: أَطْرَقَ. و- ت السَّمُومُ الْمَاءَ: أَنْشَفَتْهُ عَنِ الْأَرْضِ.
تَكَبَّدَ	هَبَطَتِ الْأَسْعَارُ فَجْأَةً، فَتَكَبَّدَ التَّاجِرُ خَسَارَةً كَبِيرَةً: تَحَمَّلَ، عَانَى.	تَكَبَّدَ الْأَمْرُ: قَصَدَهُ+ - الْمَكَانَ: صَارَ فِي وَسْطِهِ+ - ت الشَّمْسُ السَّمَاءَ: صَارَتْ فِي كُبَيْدَائِهَا أَيْ وَسْطِهَا+ - اللَّيْلُ: خُثِرَ.	تَكَبَّدَ الْأَمْرُ: قَصَدَهُ- الشَّمْسُ السَّمَاءَ: تَوَسَّطَتْهَا.	تَكَبَّدَ النَجْمُ السَّمَاءَ: تَوَسَّطَهَا. و- المسافرُ: قَصَدَ وَسْطَهَا. و- اللَّيْلُ: خُثِرَ.
شَدَّ	قَبْلَ إِقْلَاعِ الطَائِرَةِ، شَدَّ الرَّجُلُ: عَدَا وَرَكَضَ+	شَدَّ اللَّهُ عَلَى قَلْبِهِ: خَتَمَ	شَدَّ الشَّيْءُ: أَوْثَقَهُ. -	

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماعة، ص44، 64، 155، 327، 510. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص264، 459، 670، 390، 693. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص30، 65، 213، 531، 914. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص213، 358، 566، 302، 588.

كُلُّ مَنْ الرُّكَّابِ حِزَامُهُ: رِبَطٌ أَوْثَقُهُ + أَمْسَكَ كُلُّ فَرِيقٍ بِطَرْفٍ مِنْ طَرَفِي الْحَبْلِ، وَرَا حَ يَشُدُّ: يَجْدِبُ	- الثَّيْبُ: عَقْدَهُ وَأَوْثَقَهَا - على يده: أَعَانَهُ وَقَوَّاهُ - على العدو: حَمَلَ عَلَيْهِ	- غَيْرُهُ: أَوْثَقَهُ - عَضُدُهُ: قَوَّاهُ وَأَعَانَهُ - العُقْدَةُ: أَحْكَمَهَا وَأَوْثَقَهَا - رَحَالُهُ: تَهَيَّأَ لِلسَّفَرِ - مِغْرَزُهُ: جَدَّدَ وَأَجْتَنَهَدَ فِي الْعَمَلِ - الحبل: جَذَبُهُ وَمَدَّهُ.	عَضُدُهُ: قَوَّاهُ. و - الله ملكه: قَوَّاه. و - الرجل: عدا. و - النهاز: ارتفع. و - على العدو يَشُدُّ شَدَّةً: حمل عليه حملة.
كَلَّ يَلْعَبُ سَامِي سَاعَاتٍ. تُرَى هَلْ يَكِلُ؟ يَتَعَبُ، يَضْعُفُ.	كَلَّ كَالاً... تَعَبَ وَأَعْيَا فَهُوَ كَالٌ + كَالاً أَيُّ لَا وَلَدَ لَهُ وَلَا وَالِدٍ - السَّيْفُ وَغَيْرُهُ: لَمْ يَقْطَعْ فَهُوَ كَالٌ وَكَيْلٌ - اللِّسَانُ أَوْ البَصَرُ: لَمْ يَحْقِيقِ الْمَنْطُوقَ أَوْ الْمَنْظُورَ.	الرجل: لَمْ يُخْلَفْ وَالِدًا وَلَا وَلَدًا يَرِثُهُ - الوارث: لَمْ يَكُنْ وَلَدًا وَلَا وَالِدًا لِلْمَيِّتِ - وَكُلُّوْا، وَكَالَاةُ الرَّجُلُ: ضَعُفَ - تَعَبَ فَهُوَ كَالٌ - السَّيِّئُ: لَمْ يَقْطَعْ فَهُوَ كَيْلٌ، وَكَلَّ - اللِّسَانُ أَوْ الْبَصَرُ: لَمْ يَحْقِيقِ الْمَنْطُوقَ، أَوْ الْمَنْظُورَ، فَهُوَ كَيْلٌ - الريخ: ضَعُفَتْ عَنِ الْجَزْيِ وَالْهُبُوبِ - عَنِ الْأَمْرِ: ثَقُلَ عَلَيْهِ فَلَمْ يَنْبَعِثْ فِيهِ.	كَلَّ: كَالًا وَكَلَّةً وَكَالًا وَكُلُّوْا وَكَالَاةً وَكُلُّوْا الرجل: أَعْيَا وَتَعَبَ. و - فَلَانٌ: صَارَ كَالًا أَيُّ لَا وَالِدَ لَهُ وَلَا وَلَدَ. و - السَّيْفُ: نَبَا وَلَمْ يَقْطَعْ. و - الْبَصَرُ: لَمْ يَحْقِيقِ الْمَنْظُورَ.

الجدول 15 - السياق في المداخل الفعلية -

وضع كل من قاموس سمر والقاموس الجديد مادة (أَرَدَفَ) سياقين، وبلغ عددها في منجد الطلاب أربعة سياقات، فيما اكتفى المعتمد بسياق واحد، ولا نعثر على السياق (أَرَدَفَتُهُ المصائب: بمعنى دَهَمَتُهُ) في قاموس سمر والقاموس الجديد والمعتمد، كما غاب عن المعاجم السياق (أَرَدَفَ قَائِلًا: بمعنى أضاف)، وعن المعتمد السياق (أَرَدَفَ الشيءَ بالشيء: بمعنى أتبعه)، واكتفى قاموس سمر بسياق واحد في مادة (أَضْرَبَ)، وأورد منجد الطلاب أربعة، وأدرج القاموس الجديد سياقين، أما المعتمد فقد وضعها في خمسة سياقات، مع تسجيل حضور السياق (أَضْرَبَ الخبز: بمعنى نَضِجَ) في منجد الطلاب فقط، وكذلك فعل المعتمد مع السياق (أَضْرَبَتِ السَّمُومُ الماء: بمعنى أنشفتُه عن الأرض)، ولا يذكر أي من المعاجم السياق (أَضْرَبَ البردُ النَّباتَ: اشْتَدَّ عَلَيْهِ)، ووصل عددها في

المادتين (شَدَّ)، (كَلَّ) إلى سبعة ضمن القاموس الجديد، مع انفراده بإدراج السياقين (شَدَّ مِعْزَرَةً: بمعنى جَدَّ واجْتَهَدَ في العَمَلِ)، (كَلَّ الرِّيحُ: بمعنى ضَعُفَتْ عَنِ الْجَزْيِ والهُبُوبِ)، ويحضر السياق (شَدَّ النَّهَارُ: بمعنى ارتفع) استثناءً في المعتمد.

اتَّسمت التعريفات في معاجم المدونة مع هذا المنهج بنوع من الاضطراب والقصور، فلم يتجاوز عدد السياقات في قاموس سميّر اثنين في جميع المداخل، وبالنسبة للمعاجم المتبقية فهي مترنّحة بين التوسّع والتضييق، وتتناوب على إدراج أكبر قدر ممكن من السياقات، وفيما يخصّ المتلازمات اللفظية فينفرد القاموس الجديد بإيراده للمتلازمة "شَدَّ الرِّحَالِ"، ومن ناحية أخرى فقد قدّم السياق إضافةً مهمّةً في تحديد نوع الفاعل ولزوم الفعل أو تعديته بحرف جر أو بدونه كما في الأمثلة التالية: (أَزْدَفَهُ: أركبه معه)، (أَضْرَبَ عَنِ الشَّيْءِ: أَعْرَضَ عَنْهُ)، (تَكَبَّدَ النَجْمُ السَّمَاءَ: تَوَسَّطَهَا).

المداخل الاسميّة: وقع اختيارنا على أربعة مداخل اسمية (بيت، تيّار، صلة، عرض)¹، مستنديين في عملية المقارنة على معجم الغني كأنموذج، يركّز على الجانب التداولي للمفردة، وقد عُرِفَت الموادّ في معاجم المدونة على النحو الآتي:

بيت	لَنْ أَخْرِجَ مِنَ الْبَيْتِ عَدًا: المنزل، البناء الذي نعيش فيه + كَمْ بَيْتًا مِنْ الْقَصِيدَةِ سَنَحْفَظُ؟ السَّطْرُ الْمُؤَلَّفُ مِنْ شَطْرَيْنِ أَوْ مِصْرَاعَيْنِ. سياقان	المسكن سواء أكان من شعر أم مدر + الشرف + "بَيْتُ الرَّجُلِ": عِيَالُهُ + "بَيْتُ الشَّعْرِ": ما اشتمل من النظم على مِصْرَاعَيْنِ: صدرٍ وَعَجْزٍ + بَيْتُ الْقَصِيدَةِ: أبياتها نفسها أو البيت المتضمن غرض الشاعر + "بَيْتُ المال": خزينة الدولة + "بَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ": نسيجُهُ + ويقال: "هو جاري بيت بيت" أي ملاصقًا.	بَيْتُ الرَّجُلِ: أفرأئُهُ + بَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ: نَسِجُهُ + بَيْتُ الْقَصِيدِ: أحسن أبيات الْقَصِيدَةِ + بَيْتُ اللَّهِ: المسجد + بَيْتُ المالِ: خَزِينَةُ المسلمين في المصطلح الإداري الإسلامي القديم.	المسكن + بيت العرب: شرفها + الشريف + بيت الشعر: ما اشتمل من النظم على مِصْرَاعَيْنِ صدرًا وعجزًا. وهو جاري بيت بيت، مبني الجزئين على الفتح، أي ملاصقًا + البيت الحرام والبيت العتيق: مكة + بيت القصيدة: أنفس أبياتها + بيت المال: الخزينة + بيت المقدس: مدينة القدس.
-----	---	--	--	---

¹ - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سمّاحة، ص 124، 167، 354، 396. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 62، 73، 975، 505. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 169، 234، 564، 664. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 45، 54، 783، 407. معجم الغني الإلكتروني، عبد الغني أبو العزم، مادة (تيّار)، (صلة)، (عرض).

التيار	انْقَطَعَ التِّيَّارُ الكَهْرَبَائِيّ، فَعَرِقَ الْحَيُّ فِي الظُّلْمَةِ: المَجْرَى الكَهْرَبَائِيّ، وَيَكُونُ إِمَّا مُنْتَاوِيًا وَإِمَّا مُطَرَّدًا+الاشْتِرَاكِيَّةُ تِيَّارٌ فِكْرِيٌّ اجْتِمَاعِيٌّ سِيَاسِيٌّ: مَجْرَى، اتِّجَاهٌ، حَرَكَةٌ.	موج البحر الهائج+الرُّجُلُ التَّائِه المتكبر+ "فَرَسٌ تِيَّارٌ": أَيُّ مَوْجٍ فِي عَدْوِهِ+التِّيَّارُ الكَهْرَبَائِيّ: مَجْرَى الْتِمُوجَات الكهربيّة في الأسلاك المعدنيّة أو في الهواء.	مَوْجُ الْبَحْرِ+ شِدَّةُ جَرَيَانِ الماء+ والتِّيَّارُ الكَهْرَبَائِيّ هو سَيْالٌ يَجْرِي فِي سِلْكٍ مِن الزَّرِّ إِلَى الْأَنْبُوبَةِ.	موج البحر الهائج
صلة	لَا صِلَةَ لِي بِمَا حَدَثَ: لَا عِلَاقَةً+مَدَحُ الشَّاعِرِ الْأَمِيرِ، فَتَالَ مِنْهُ صِلَةً سَخِيَّةً: جَائِزَةٌ، عَطِيَّةٌ.	العطية والإحسان والجائزة.	هي القرابة وجمع الشَّمل. ما يوصل به الشَّيء+العطية والهبة.	
عرض	مَا هُوَ عَرَضُ الطَّرِيقِ؟ : اتَّسَاعُهَا مِنَ الْيَمِينِ إِلَى الْيَسَارِ+طَرِيقَةُ عَرَضِ الْبِضَاعَةِ تَلْعَبُ دَوْرًا هَامًّا فِي رَوَاجِهَا: إِظْهَارُهَا لِلنَّاسِ.	المتاع وكُلُّ شَيْءٍ سِوَى الدَّرَاهِمِ والدَّنَانِيرِ+الجبل أو سَفْحُهُ+الجيش الصَّخْرُ+حُمْ+خِلاف الطُّولِ+السَّعَةِ+الجنون+الوا دي+الكثير من الجراد+السَّحاب+العَرْضُ مِن اللَّيْلِ: سَاعَةٌ مِنْهُ يَوْم الْيَدَيْنِ+ طَلَبُ الْفِعْلِ بِلَيْنِ وَتَأْدُبُ+"عَرَضُ الْحَالِ عِنْدَ الْكِتَابِ": كِتَابٌ يُرْفَعُ إِلَى وَلِيِّ الْأَمْرِ إِذَا تَظَلَّمُوا وَإِمَّا اسْتِجْلَابَ نِعْمَةٍ وَيُقَالُ فِي الْجَمْعِ: "عُرُوضُ الْأَحْوَالِ"+"أَعْرَاضُ الشَّجَرِ": أَعَالِيهِ.	هو المتاع+كُلُّ شَيْءٍ سِوَى الدَّرَاهِمِ والدَّنَانِيرِ+خِلاف الطُّولِ+الجَبَلُ+الجَيْشُ الْعَظِيمُ+السَّعَةُ+الوَادِي+مَا سَدَّ الْأَفْقَ+سَاعَةٌ مِنْ اللَّيْلِ+الْجُنُونُ+السَّحَابُ+وَيْ طَلَّقَ الْعَرَضُ عَلَى يَوْمٍ الْيَدَيْنِ، وَعَلَى طَلَبِ الْفِعْلِ بِلَيْنِ وَتَأْدُبُ.	المتاع+كُلُّ شَيْءٍ سِوَى الدَّرَاهِمِ والدَّنَانِيرِ+الامتداد الأقصر— السَّطْحُ+خِلاف الطُّولِ+سَفْحُ الْجَبَلِ وَنَاحِيَتُهُ+الْعَرَضُ مِنْ اللَّيْلِ: سَاعَةٌ مِنْهُ+السَّحَابُ+وَأَعْرَاضُ الشَّجَرِ: أَعَالِيهِ+والشيءُ عَرَضٌ عَيْنِي، أَيُّ مَقَابِلِهَا. واشْتَرَيْتُ الْمَتَاعَ بِعَرَضٍ أَيُّ بِمَتَاعٍ مِثْلِهِ+ويَوْمَ الْعَرَضِ أَيُّ يَوْمِ الدِّينِ+و- فِي الْجُغْرَافِيَّةِ: مَسَافَةٌ بَعْدَ الْمَكَانِ عَنْ خَطِّ الاسْتِواءِ شِمَالًا أَوْ جَنُوبًا+وَعَرَضُ الْحَالِ: كِتَابٌ مِنَ الْأَدْنَى إِلَى الْأَعْلَى يَتَضَمَّنُ طَلَبَ حَاجَةٍ لَهُ.

الجدول 16 - السياق في المداخل الاسمية -

وقفنا من خلال المعلومات المدونة في الجدول على عدد من الملاحظات، منها ما هو إيجابي وما هو سلبي، محاولين تقديم بعض المقترحات لتلافي السلبي، وفي ما يلي مضمونها:

■ وضع قاموس سميّر مادة (البَيْت) في سياقين اثنين، ووصل عددها في المعاجم الأخرى إلى سبعة، وينفرد المعتمد بذكر السياقات "بيت العرب"، "بيت المقدس"، "البيت الحرام والبيت العتيق"، ولا يحضر السياق "بَيْتُ اللَّهِ" إلا في القاموس الجديد، وفي مادة (التِّيَار) وضع المعتمد التعريف "موج البحر الهائج"، في حين كان بإمكانه وضع السياق "تِيَارُ البحر" الذي يحمل نفس المعنى، وبالمقابل أورد قاموس سميّر ومنجد الطلاب سياقين للمادة، واستعان القاموس الجديد بالسياق مرّة واحدة، واتفقت المعاجم الثلاثة على ذكر السياق "التِّيَار الكهربائي"، أمّا منجد الطلاب فانفرد بإيراد السياق "فَرَسٌ تِيَارٌ"، وكذلك هو الحال في قاموس سميّر الذي أدرج لوحده السياق "تِيَارٌ فكريّ"، وتجاهلت المعاجم هذا المنهج التعريفي في مادة (صِلَة)، باستثناء قاموس سميّر، ولا يعتمد القاموس الجديد على السياق في تعريف مادة (عَرَض)، على الرغم من وضعه لمعانٍ حضرت في تعريفات المعاجم الأخرى.

■ تجاهلت المعاجم عدداً مهماً من السياقات المتداولة، على غرار "تِيَارٌ هوائي: الهواء الجارف من بَابَيْنِ مُتَقَابِلَيْنِ"، "صِلَةُ الرَّحِم: العَلاقَةُ أَوْ الرّابِطَةُ الّموْجُودَةُ بَيْنَ أَفْرَادِ العائِلَةِ الوَاحِدَةِ"، "صِلَةُ المَوْصُول: كُلُّ جُمْلَةٍ أَوْ شِبْهِ جُمْلَةٍ تَأْتِي بَعْدَ الاسْمِ المَوْصُولِ وتُنْتَمِ مَعْنَاه، لا تَحَلُّ لَهَا مِنَ الإِعْرَابِ"، "عَرَضُ الشَّيْءِ: سَعْتُهُ"، "تَقْدَمَ بِعَرَضٍ لِلْبَائِعِ: اقْتِرَاحٌ أَوَّلِيّ"، "العَرَضُ الْمَسْرُوحِيّ: الأداء"، "قَدَّمَ عَرَضاً حَوْلَ مَوْضُوعٍ مَّا: أَيُّ مُحَاضَرَةٍ، حُلَاصَةِ الْكَلَامِ"، "العَرَضُ الْعَسْكَرِيّ: مُرُورٌ فَرَقٍ مُؤَدَّجِيَّةٍ مِنَ الْقُوَّاتِ الْمُسَلَّحَةِ فِي مَنَاسِبَةٍ مَّا"، "عَرَضُ الْأَرْيَاءِ: تَقْدِيمُ نَمَازِجٍ مِنَ الْأَرْيَاءِ أَمَامَ الْحَاضِرِينَ"، "العَرَضُ وَالطَّلَبُ: مَا يُعْرَضُ مِنْ بَضَائِعٍ فِي السُّوقِ وَمَا يُطْلَبُ شِرَاؤُهُ مِنْهَا"، ويتّضح لنا أنّ معاجم المدونة في المطلق لا تعتمد منهجية واضحة لاختيار السياق، كما سجّلنا نقصاً كبيراً للمتلازمات اللفظية الحديثة.

5/ بالاشتقاق: نعرّج هنا على أمرين؛ الأوّل متعلّق باعتماد المعاجم على الاشتقاق بمفرده أو إضافة تقنيات أخرى لتدليل المعنى، والثاني حول طبيعة المشتقات المذكورة في كلّ معجم، وقد قمنا باختيار الموادّ (حبيب، حبيس، حميد، دفين، ذبيح، سجين، سليخ، ظليم، كُبّار، كُدوب، كريب، كَفِيل، مَحْبُط، مَرْفَع)¹ على سبيل المثال لا الحصر، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

¹ - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص198، 213، 246، 255، 297، 385، 498، 510، 556، 565. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص120، 121، 158، 225، 240، 333، 376، 490، 671، 678، 679.

■ لا تعتمد المعاجم على هذا المنهج كوسيلة وحيدة في تدليل المعنى، ففي المادتين (الحَبِيس، الدِّفِين) يضع كلٌّ من قاموس سَمِير ومنجد الطَّلَّاب والمعتمد تعريفاً إضافياً مع اسمي المفعول "المحبُّوس، المدفون"، ويحدث ذات الأمر في منجد الطَّلَّاب في تعريف مادة (الدَّبِيح) حيث أضاف على المشتق "المذبوح" التعريف "ما يَصْلُحُ أن يُذْبَحَ للنَّسك"، وفي مادة (سَجِين) يوظف قاموس سَمِير شكلين من التعريف الاسمي، يستعين في الأول بالمشتق "مَسْجُون"، وفي الثاني بالمرادف "مَحْبُوس"، ولا يكفي القاموس الجديد بإيراد المشتق "المسلوخ" في تعريف مادة (سَلِيخ) حيث زاد عليه العبارة "مَا لَا طَعْمَ لَهُ"، مخالفاً بذلك منجد الطلاب والمعتمد اللذان وظَّفَا المشتق لوحده، ويتفق كلٌّ من منجد الطَّلَّاب والمعتمد على إيراد المشتق "المظْلُوم" كأحد المعاني المقترحة للمادة (ظَلِيم)، ويضع المعتمد في تعريف مادة (كَذُوب) مشتقاً "الكاذب" ومرادفاً "النفس"، ويذكر القاموس الجديد والمعتمد المعنى "المكروب" مع معانٍ أخرى في تعريف (الكريب)، ويتكرَّر حضور المشتق "الكافل" في منجد الطَّلَّاب والقاموس الجديد ضمن تعريف مادة (كَفِيل).

■ اختلفت طبيعة وعدد المشتقات الموضوعة كتعريفات لبعض المواد، نحو ما وجدناه في مادة (حَبِيب) التي عُرِّفَتْ في منجد الطَّلَّاب والمعتمد بالمشتقين "اسم الفاعل: المحبّ، واسم المفعول: المحبوب"، بينما اختار قاموس سَمِير "المحبّ"، ووضع القاموس الجديد "المحبوب"، ويورد منجد الطَّلَّاب المشتقين "الحامد، المحمود" لمادة (حَمِيد)، بينما اكتفى القاموس الجديد والمعتمد بوضع اسم المفعول "المحمود"، ويختلف تعريف مادة (كَذُوب) بين القاموس الجديد والمعتمد، حيث وضع الأول صيغة المبالغة "كَذَّاب" والثاني اسم الفاعل "كَاذِب".

■ لا توظف المعاجم المشتق في كثير من المواضع، كما في قاموس سَمِير والقاموس الجديد مع المادة (ظَلِيم)، وفي قاموس سَمِير ومنجد الطَّلَّاب مع المادة (كَذُوب)، وفي قاموس سَمِير والمعتمد مع المادة (كَفِيل)، ولا يستعين قاموس سَمِير بالمشتق في تعريف المادة (الحَمِيد)، ويتجاهله منجد الطَّلَّاب مع المادة (كريب)، ومثله يفعل القاموس الجديد مع المادتين (ذَبِيح، كُبَّار)، وقد لفت انتباهنا تعامل قاموس سَمِير مع تعريف اسم الآلة، فهو يعرّف مثلاً المادتين (مَحْبُط، مِرْفَع) بصيغة أخرى من صيغ أسماء الآلة "مِفْعَال" "مِحْبَاط، مِرْفَاع"، على أن يجد مستخدم المعجم التعريف كاملاً في المشتقات

الثانية، والمتعلم يحتاج هنا إلى تفسير يوضح له طبيعة العلاقة الاشتقاقية الموجودة بينهما، إمّا بعبارة صريحة أو رمز يدلّ على ذلك.

6/ التعريف بالإحالة: وهنا تتم إحالة المتعلم من مدخل إلى مدخل آخر للوصول إلى التعريف المطابق لتعريف المدخل المطلوب، وحتى نتحقق من فعالية هذا النمط التعريفي في المعجم المدرسي، تتبنا تعريفات بعض المواد المعجمية، لتُفرز عملية البحث الملاحظات التالية:

■ يذكر القاموس الجديد في تعريفات المواد (الدرة، كزكدن، هيضة) التسميات الآتية: "القطاينا، وحيد القرن، كوليرا"، دون أن يضع لها مداخل، ولا يضع منجد الطلاب مدخلا للتسمية العربية "الدجر" الحاضرة في تعريف المادة الأعجمية (الفاصوليا)، ويتكرر ذلك في المعتمد مع المادتين (الخطاف/زوار الهند، النشادر/الأمونيا)، بينما يعرف قاموس سميّر المادة (السيدا) بأنها (الإيدز)، مخصّصاً لهذه الأخيرة مدخلا، لكنه يضع تسمية عربية في تعريفها "نقصان المناعة"¹، ويفترض هنا التركيز على التسمية العربية، بإحالة المدخلين الأجبيين على العربيّ تدعيماً للسان العربيّ الفصيح.

■ لا تحقّق الإحالة في بعض المواضع الفائدة المرجوة منها، فتكتفي المعاجم بتقديم المدخل المحال عليه دون وضع شرح كافٍ أو عدم تطابق في المعنى، كما في منجد الطلاب الذي أحال المدخل "البُلطيّ: ضربٌ من السمك يُدعى المشط" على "المشط: نوع من السمك البحريّ"، وفي المعتمد عُرف "القُنْدُس: بأنّه كلب الماء"، وعُرف "كلب الماء: بأنّه القُنْدُس"²، مثل هذه التعريفات كمن يُفسّر الماء بالماء.

■ إحالة مدخل على مدخل يتضمّن التعريف، تقنية اعتمدها قاموس سميّر بكثرة، نذكر منها على سبيل المثال (إربيان/ قُرَيْدِس)، (أضاليا/دهليّة)، (كُرْب/مَلْفُوف)، (النشادر/الأمونياك)، وهناك إحالة بين ثلاثة مداخل تحمل نفس الدلالة، حيث أحال المدخل (سَنَط) على المدخلين (أفاقيا) و(أكاسيا)، وبعدها أحال المدخل (أفاقيا) على (أكاسيا)، مع العلم أنّ التعريف قد حضر في المدخل الأخير، ويحيل كلّ من منجد الطلاب والمعتمد المدخلين (الدَّوَّارة، الفِرْجَار) على (البرّكار)³،

¹ ينظر: القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص356، 897، 1296. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص594. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص155، 694. وقاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص319، 95.

² ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص45، 775. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص557، 587.

³ ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص43، 471، 64، 249، 504، 601، 634، 81، 72، 74، 315. ويضع منجد الطلاب التعريف في المدخلين (البرّكار)، (الدَّوَّارة). منجد الطلاب، دار المجاني، ص42، 235، 583. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص147، 350، 766.

بينما يخالفه القاموس الجديد بإحالة المدخل الأول على الثاني، على الرغم من حضور المدخل الثالث في متنه.

■ اختلاف الإحالة بين المعاجم في نفس المدخلين، فقاموس سميز والقاموس الجديد يحيلان المدخل (النَامُوس) على المدخل (البُعُوض)، بينما اختار المعتمد الإحالة من المدخل الثاني إلى الأول، وغابت الإحالة بينهما في منجد الطلاب، وفي موضع آخر أحال قاموس سميز المدخل (حُقَّاش) على (وَطُوط)، وقام القاموس الجديد بإحالة المدخل الثاني على الأول، وأحال كل من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد المدخل (السَّنْدِيَان) على (البَلُوط)، وخالفها قاموس سميز بإحالة للمدخل الثاني على الأول، وفي قاموس سميز يُحال المدخل (شقيقة النعمان) على (شُقَّار)¹، بينما أحال المعتمد المدخل الثاني على الأول.

■ اضطراب الإحالة بين المدخل العربي والأجنبي، فقاموس سميز يحيل المدخلين (الحاسُوب على الكمبيوتر) و(المُرَقَّب على التِّلْسُكُوب)، واضعاً التعريف في المدخلين الأعجميين، لكنّه لا يستقر على نفس التهج مع المداخل (فَيْرُوس/حُمّة)، (المِكْرُوسكوب/المِجْهَر)، (كِرُومُوسُوم/صَبْغِي)، (كُولِيرا/هَيْضَة)²، حيث تمّ إحالة المداخل الأولى الأجنبية على الثانية العربية، وفيها يجد مستخدم المعجم التعريفات.

■ إحالة قاصرة بين مادتين واردتين في المتن، وهو ما نلمسه في منجد الطلاب بين "الْبَرِيد: ما تسمّيه العامة بالْبُوسْطَة"، و"البُوسْطَة: البريد"، ويتكرّر الأمر في نفس المعجم بين "الأُتْرُج: ثمر تسمّيه العامة الكَبَاد، وهو من جنس الليمون، ويُقال له التُّرْج، والكَبَاد: الأُتْرُج"، ونمّيز ذات الملاحظة في المعتمد

¹ - أورد قاموس سميز والقاموس الجديد التعريف في مدخل (البُعُوض). ووضع المعتمد تعريفين قاصرين لكلا المدخلين؛ البُعُوض: حيوان عضوض في غاية القصر ويعرف بالناموس، النَّامُوس: دويّة صغيرة كهيفة الذرّة تلّكع الناس. ووضع قاموس سميز التعريف في المدخل (الوَطُوط). وأدرجه القاموس الجديد في مدخل (الحُقَّاش). وفي المثال الثاني وضعت المعاجم الثلاثة التعريف في مدخل (البَلُوط)، وحضر التعريف في قاموس سميز في مدخل (السَّنْدِيَان). وبخصوص المثال الثالث فيضع قاموس سميز التعريف في المدخل (شُقَّار)، وأورده المعتمد في المدخل (شقيقة النعمان). ينظر: قاموس سميز، سهيل حسيب سمّاحة، ص 623، 116، 229، 675، 120، 315، 334، 335. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 49، 885، 54، 368. والقاموس الجديد، علي بن هادية وآخرون، ص 1191، 153، 316، 1332، 490. والمعتمد، جرجي شاهين عطية، ص 35، 724، 39، 287، 314، 315.

² - ينظر: قاموس سميز، سهيل حسيب سمّاحة، ص 194، 514، 565، 156، 454، 212، 597، 550، 520، 661.

بين "حُقَاش: الوَطَاط"، و"الوَطَاط: الحُقَاش"، بينما وُفِّق قاموس سمير في الاستفادة من الإحالة بين "كَرَّكَدَن ووحيد القرن"، حيث تمت الإحالة من المدخل الثاني إلى الأول الذي يوجد فيه التعريف¹، والظاهر أنَّ الإحالة لا تقدِّم الإضافة المرجوة منها، فلا يُؤخذ بعين الاعتبار تقديم التعريف في المدخل الأسبق، أو في المدخل الأكثر شيوعاً واستعمالاً، ناهيك عن عدم الاعتماد على الوسم لتيسير عملية البحث.

ب/التعريف المصطلحي: سنركِّز في هذا الجزء من البحث على نقطتين، الأولى متعلقة بدقة التعريفات، والثانية بضبط المعاجم للمجال الذي ينتمي إليه المصطلح، مستنديين في عملية النقد على انتقاء أنجع التعريفات الواردة في معاجم المدونة ومعجم الغني، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

قاموس سمير		
المدخل	التعريف	التعليق
التأريخ	تسجيل الأحداث	لا تؤدِّي هذه العبارة المختصرة الغرض المرجو منها، لأن الأصل في التأريخ ليس تسجيل الأحداث بشكل عام، بل تَسْجِيلُهَا بِوَقَائِعِهَا وَكَيْفَ حَدَثَتْ وَأَسْبَابُهَا فِي الْمَاضِي أَوْ الْحَاضِرِ.
الحكومة	الهيئة الحاكمة في البلد	التعريف مختصر وسطحي، يحتاج إلى تعديل، فالحكومة "جهازٌ سِيَاسِيٌّ يَتَكَوَّنُ مِنْ عِدَّةٍ وَزَرَاءَ يُسَيِّرُونَ شُؤُونَ الْبِلَادِ وَمَرَافِقِهَا فِي شَتَّى الْمَجَالَاتِ تَحْتَ رِئَاسَةِ الرَّئِيسِ الْوُزَرَاءِ".
المتر	وحدة لقياس الطول	يعلمُ جُلُّ المتعلِّمين تقريباً أنَّ وحدة قياس الطول هي المتر، فلا يقدِّم هذا المفهوم الإضافة كونه لم يذكر القدر؛ الذي هو ذِراعٌ وَنِصْفٌ تَقْرِيباً، وَيُقَسَّمُ إِلَى مِئَةِ سِتِّمِترٍ.
المعجم	كتابٌ يشرح مفردات اللُّغة ويُرِبلُ إِبْهَامَهَا.	لا يتضمَّن المفهوم إشارة إلى النهج الترتيبي في المعجم، ولا إلى كونه كتاباً يضعُّ مقابلات المفردات في لغات أخرى.
منجد الطلاب		
التمييز	أحد أبواب النحو	المفهوم بهذا الشكل أقرب إلى مجال المصطلح، فالأولى التوسُّع وضبطُ التعريف على النحو التالي "اسمٌ يَرْفَعُ إِبْهَامًا فِي شَيْءٍ قَبْلَهُ، وَهُوَ نَوْعَانِ: تَمْيِيزٌ مُفْرَدٌ، وَتَمْيِيزٌ الْجُمْلَةِ".

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 503، 669. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 39، 60، 11، 670. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 156، 787.

الرَّجَز	بَحَرَ من جُحُورِ الشَّعَرِ	لا يُظهر التعريف الخصائص الدلالية التي تميزه عن غيره من البحور، على غرار تسميته "بِحمارِ الشعراءِ لسهولةِ النظمِ فيه، وبِه تُنظمُ المنظوماتُ التعليمية، ووزنه مُستفعلنُ ستُ مرَّاتٍ".
الصَّاعِقَة	نازٌ تسقطُ من السماء في رعدٍ شديد	لا يُشير المعجم إلى زمن وسبب حدوث هذه الظاهرة الطبيعيّة؛ فهي تَكُونُ "عَالِيًا في اللَّيَالِي المُمَطَّرَة، وتَحْدُثُ بِفَعْلٍ اخْتِكَاكِ المَجْرَى الكَهْرَبَائِيِّ بَيْنَ السُّحُبِ".
الطَّاعُون	الوباءُ المعروف أو الموت	تتركُ كلمة معروف انطباعًا مفاده إدراك المتعلّمين لمفهوم هذا المصطلح، لكنّ التعريف الأنسب هو "المرضُ الحَبِيثُ الَّذِي تصحبه حُمى شديدة، سريعُ الانتشارِ، يَنْتَقِلُ مِنَ الجُرْدَانِ إِلَى الإنسانِ مُباشرةً أو بِوَاسِطَةِ البَرَاغِيثِ".
القاموس الجديد للطلاب		
البَدَل	أحد التَّوابعِ الأَرْبعةِ.	تعريفٌ كهذا هو أشبهُ بمن يفسِّرُ الماءَ بالماءِ، خصوصًا في غياب مثالٍ توضيحيٍّ، كما فعل في تعريف (التوكيد)، فلا ضيّرَ من القولِ بأنّه "يَتَّبِعُ ما قَبْلَهُ في الإِعْرَابِ، وَهُوَ المَقْصُودُ بِالْحُكْمِ بِلَا وَاسِطَةٍ".
الدِّبْلُومَاسِيَّة	صفة الدبلوماسية وعَمَلُهُ.	يحتاج المفهوم إلى شيء من التوسّع، كالإشارة إلى أنّ الدبلوماسية "أساسٌ لأبَدٍ منه في العلاقاتِ بَيْنَ الدُّولِ، أو القولِ بأنّها تَخُصُّ التَّمثِيلَ السِّيَاسِيَّ لِلدَّيَارِ وَتَصْرِيفَ شُؤْنِهَا الخَارِجِيَّةِ لَدَى الدُّولِ الأَجْنِبِيَّةِ".
السُّكْرِي	مرضٌ يظهرُ فيه سَكْرُ العِنَبِ في البَوَلِ.	يقدمُ المعجم في التعريف أعراض المرض، متغاضيًا بذلك عن سبب حدوثه والمتمثل في "نَقْصِ هُرْمُونِ الأنسولين الَّذِي يَثْبُتُ بِتَصَفِيَّةِ اخْتِرَاقِ السُّكَّرِ وَتَنْظِيمِهِ فِي خَلَايَا الجِسْمِ"، وهي عبارة كان بالإمكان إدراجها في التعريف حتّى تتحقّق الدقّة.
القَضَاء	الحُكْمُ، الأداء، عَمَلُ القَاضِي.	يمكن أن تجتمع التعريفات الثلاثة في تعريف واحد؛ ليغدو القضاء "هَيْئَةُ القُضَاةِ الَّتِي تَقْضِي فِي النِّزَاعِ المَرْفُوعِ إِلَيْهَا طَبَقًا لِلْقَانُونِ".
المعتمد		
الرَّفْع	اسم لنوع من الإعراب.	يُفترض في هذا النوع من المعاجم التّركيز على الجوانب التعليمية في مختلف نواحيها، خاصّة اللّغوية منها، والرّفْعُ فعلاً

		نَوْعٌ مِنَ الْإِعْرَابِ، لَكِنَّهُ لَا يُدْرَجُ عِلَامَاتِهِ مِنْ ضَمَّةٍ وَوَاوٍ فِي جَمْعِ الْمَذَكَّرِ السَّلَامِ وَالْأَسْمَاءِ الْخَمْسَةِ، وَالْفِ فِي الْمُثَنَّى، وَثُبُوتِ الثُّونِ فِي الْأَفْعَالِ الْخَمْسَةِ.
الضريبة	الجزية ونحوها.	إيراد الدلالة القديمة المختصرة مظهر من مظاهر القصور في المعجم المدرسي الحديث، وتغيب هنا الدلالة الحديثة "مَا يُفْرَضُ عَلَى الْمَلِكِ وَالْإِنْتِاجِ وَالصِّنَاعَةِ وَالِدَّخْلِ لِلدَّوْلَةِ بِنِسْبِ مَعْلُومَةٍ، وَهِيَ أَشْكَالُ "ضَرِيئَةُ الْأَمْلَاكِ"، "ضَرِيئَةُ الدَّخْلِ" "الضَرِيئَةُ الْمُضَافَةُ عَلَى الْقِيَمَةِ".
الفيروز	من الحجارة الكريمة.	سيصبح المفهوم أكثر دقة إذا أضيفت له سمات مميزة للفيروز؛ نحو القول بأنه "شَفَافٌ"، وَلَوْنُهُ أَزْرَقٌ كَلَوْنِ السَّمَاءِ، وَيُمْكِنُ أَنْ يُتَحَلَّى بِهِ".
الكوكب	النجم.	استعان المعجم بالمرادف على أساس أنَّ النجم هو المكافئ الاسمي للكوكب، وهذا غير صحيح؛ فالنجم هو "أَحَدُ الْأَجْرَامِ السَّمَاوِيَّةِ الْمُضِيئَةِ بِذَاتِهَا وَتَكُونُ مَوَاضِعُهَا التَّسْبِيئُ مِنَ السَّمَاءِ ثَابِتَةً. وَمِنْهَا الشَّمْسُ"، أَمَّا الْكَوْكَبُ فَهُوَ "جُرْمٌ سَمَاوِيٌّ يَدُورُ حَوْلَ الشَّمْسِ وَيُسْتَضَاءُ بِضَوْئِهِ، وَتَدُورُ فِي فَلَكِهِ أَجْرَامٌ أَصْغَرُ حَجْمًا، أَشْهَرُهَا الْمُقَرَّبَةُ مِنَ الشَّمْسِ: عَطَارِدُ، الزُّهُرَةُ، الْأَرْضُ، الْمَرِيخُ، الْمَشْتَرِي، زُحَلُ، يُورَانِسُ، نَيْبُونُ، بْلُوتُونُ".

الجدول 17 - التعريف المصطلحي في معاجم العينة -

لا تتناسب التعريفات المقدمة في معاجم المدونة والمفهوم العلمي الدقيق، بالنظر إلى سطحيتهما واكتفاء واضعيتها بكلمة واحدة أو بضع كلمات، فليس ضرورياً أن يكون المعجم متخصصاً حتى يُبرَّر أصحاب المعجم المدرسي هذا القصور؛ لأن من شروط التعريف الجيد هي ذاتها في أي معجم، فما بالك بمعجم موجهٍ للمتعلمين، يُنتظرُ منه الكثير على المستوى اللغوي والمعرفي.

بحثنا في تعريفات عددٍ من المصطلحات عن استحضار المجال المعرفي، ففي مجال الطب مثلاً هناك تباين واضح بين المعاجم، فهو يغيب عن قاموس سميرو ومنجد الطلاب في المصطلح (السرطان)، وانفرد المعتمد بإيراده في تعريف مصطلح (الغضال: من الأمراض)، وكذلك فعل منجد الطلاب بتحديد المجال في المصطلحات (الربو، المصل: عند الأطباء، المناعة: في الطب)، ويحضر المجال استثناءً في القاموس الجديد ضمن تعريف مصطلح (الحساسية: في الطب)، ويذكر كلٌّ من

منجد الطلاب والمعتمد والقاموس الجديد المجال في المصطلح (التهاب: عند الأطباء/ في الطب)، كما سجلنا غيابهُ عن قاموس سمير والقاموس الجديد في تعريف مصطلح (الإسهال: عند الأطباء)¹، ويبدو من خلال هذه الأمثلة أنّ قاموس سمير أقلّ المعاجم اهتمامًا بإيراد المجال المعرفي (الطب)، فيما كانت الضباية وعدم الاستقرار على إدراجهِ هي السمة الغالبة على بقية المعاجم.

ولا يختلف الأمر كثيرًا في مجالات الأدب واللغة والهندسة؛ عندما لا يورد أيّ من المعاجم المجالات "البلاغة، البيان، النحو" في تعريف المصطلحات (الكناية، المجاز، النعت)، وفي مواضع أخرى ينفرد أحد المعاجم بذكر المجال، فنجد ذلك مثلاً في القاموس الجديد مع المصطلح (الرّوي: علم العرّوض)، وفي المعتمد مع المصطلحات (السّجع: علم البديع، القافية: العرّوض، الكسرة: عند الصّرفين)، وفي منجد الطّلاب مع المصطلح (الملحمة: فن أدبي)، ولا تُفهم الغاية من تغييب المجال في ظلّ حضور المفهوم؟ وهو ما حدث في قاموس سمير ومنجد الطّلاب مع المصطلحين (الجرّ، المُبتدأ)، فهما لا يذكّران المجال "النحو"، ويغيب عن قاموس سمير والمعتمد المجالين "النحو، الهندسة" مع المصطلحين (الضمّة، القطر)، ولا أثر لنفس المجالين في قاموس سمير والقاموس الجديد مع المصطلحين (المثلث، النّصب)، ومع هذا ذكر كلّ من منجد الطّلاب والقاموس الجديد والمعتمد المجالات في تعريفها للمصطلحات (الجِناس: البديع، الدائرة: الهندسة، الوتد: العرّوض)²، ولا يُلغي التّباين الحاصل في الموادّ السابقة سمة التّوافق بين المعاجم في عددٍ من المواضع.

تنتمي بعض المصطلحات إلى عدّة مجالات معرفيّة، وهذا ما يُفترض أن تشير إليه المعاجم، بالإضافة إلى إيراد المفهوم في كلّ مجال، لكنّ مضامينها أثبتت العكس تمامًا، حيث غاب عن منجد الطّلاب مفهوم مصطلح (الوزن) في الشّعر والصّرف، بينما اكتفى كلّ من قاموس سمير والقاموس

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص301، 402، 264، 581، 603، 204، 77، 60. ومنجد الطّلاب، دار المجاني، ص342، 519، 254، 778، 795، 370. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص465، 679، 373، 1087، 1147، 1416، 1376، 56. والمعتمد، سهيل حسيب سماحة، ص268، 420، 206، 653، 625، 289.

² - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 516، 548، 639، 279، 296، 459، 506، 600، 178، 544، 365، 478، 548، 635، 237. ومنجد الطّلاب، دار المجاني، ص116، 856، 300، 332، 650، 685، 719، 91، 35، 465، 643، 80، 835، 111، 235، 948. والقاموس الجديد للطّلاب، علي بن هادية وآخرون، ص919، 1006، 1232، 413، 455، 806، 902، 1136، 250، 993، 591، 847، 1005، 1224، 259، 332، 1307. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص593، 92، 706، 238، 260، 549، 579، 608، 72، 23، 363، 542، 59، 697، 87، 190، 763.

الجديد بمفهوم الوزن في الشعر فقط دون ذكر المجال، أما المعتمد فقد وُفِّقَ بوضعه للمفهومين والمجالين معاً، ويورد المعتمد مفاهيم مصطلح (الكسر) في ثلاثة مجالات معرفية "الحساب" و"الصرف" و"الطب"، أمّا بقية المعاجم فهي بين من يذكر مفهومين دون تحديد المجال، على غرار قاموس سميّر والقاموس الجديد اللذين اكتفيا بالمفهوم في "الحساب" و"النحو"، ويضعُ منجد الطلاب نفس المفهومين لكنّه يُدرِّج المجال "الحساب" فقط، ويغيّب المجال "الهندسة" عن قاموس سميّر والمعتمد ضمن تعريف مصطلح (المخوّر)، بينما حصر المفهوم والمجال معاً في منجد الطلاب، ويُحسبُ للقاموس الجديد وضعه لمفهومين، الأوّل في الهندسة والثاني في الفلك، لكنّ ذلك تمّ دون الإشارة إلى المجال¹، هذا جانب يسير من تعامل المعاجم مع تعدّد المفاهيم لمسمّى واحد، مثل هذا الاضطراب سيكون له تأثير سلبي على الحصيلة اللغوية للمتعلم، في حال تقصير المعجم عن الإحاطة بالمفهوم والمجال المعرفي الذي ينتمي إليه المصطلح العلمي، وبعدها يتمّ التوافق على وسومٍ موحّدة تجنّباً لأي لبس.

ج/التعريف المنطقي: يُوظفُ هذا النوع من التعريفات في الغالب مع ألفاظ الحيوانات والنباتات، لهذا اخترنا عدداً منها (أخطبوط، دُلفين، عُنكَبُوت، كَرَوَان، يَرْبُوع، خَيْرُزَان، دَرْدَار، سَرُو، نَرَجِس) كعينة للدراسة²، محاولين بذلك تبين درجة التزام المعاجم بضوابط التعريف المنطقي، وحضور أركانه في نصوص التعريف من عدمه، لتكون النتائج على النحو الآتي:

(الدُلفين): يُؤثّر كلّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد التسمية (دَابَّة)، بدّل (حَيَوَان) الواردة في قاموس سميّر، وتوافقت كلّها على إدراج ركن النوع (بحريّ)، وأهملت الفصل (مِنْ الحَيَاتِن)، كما توسّع قاموس سميّر في تقديم الخصائص (ضَخْمٌ قَدْ يَبْلُغُ 3 أَمْتَارٍ، يَأْكُلُ السَّمَكَ الصَّغِيرَ، ذَكِيٌّ قَابِلٌ لِلتَّرْوِيضِ، وَهُوَ اجْتِمَاعِيٌّ الْمَيْلُ يَتَّصِلُ بِأَقْرَانِهِ بِمَا يُشْبِهُ الصَّفِيرَ الْمُتَقَطِّعَ، فَيَتَبَادَلُ مَعَهَا رَسَائِلَ مُعَقَّدَةً)، أمّا بقية المعاجم فوضعت خاصيةً واحدةً (كَبِيرَةٌ)، وتشابه إلى حدٍّ ما العرض العام في القاموس الجديد والمعتمد (يُضْرَبُ بِهَا الْمَثَلُ فِي السِّمَنِ وَالضَّخَامَةِ/يُضْرَبُ بِهَا الْمَثَلُ فِي الضَّخَامَةِ)، وقد

¹ - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 672، 579، 555. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 968، 685، 164. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 1323، 902، 1022. المعتمد، جورج شاهين عطية، ص 777، 579، 132.

² - ينظر: قاموس سميّر، سهيل حسيب سماحة، ص 39، 247، 415، 505، 683، 235، 243، 301، 631. ومنجد الطلاب، دار المجاني، ص 13، 228، 540، 683، 1002، 182، 218، 344، 829. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 22، 344، 704، 899، 1354، 325، 466، 1212. والمعتمد، جورج شاهين عطية، ص 6، 184، 442، 577، 205، 147، 176، 269، 687.

يكون التعريف الملائم "الدُّلْفَيْن: حيوانٌ بحريٌّ مِنْ الحَيَاتَانِ ضَحْمٌ قَدْ يَبْلُغُ 3 أَمْتَارٍ، يَمْتَدُّ رَأْسُهَا كَالْمَنْقَارِ، يَأْكُلُ السَّمَكَ الصَّغِيرَ، ذَكَبٌ قَابِلٌ لِلتَّرْوِضِ، وَهُوَ اجْتِمَاعِي الْمَيْلِ يَتَّصِلُ بِأَقْرَانِهِ بِمَا يُشْبِهُ الصَّفِيرَ الْمُتَقَطِّعَ، فَيَتَبَادَلُ مَعَهَا رَسَائِلَ مُعَقَّدَةً".

(العَنْكَبُوت): اختلفت المعاجم على التسمية الدالة على الجنس، فيضع قاموس سميير التسمية (حَيَوَانٌ)، بينما أوردت بقية المعاجم التسمية الثنائية (دَوَيْبَةُ¹)، ولا يذكر أيٌّ منها النوع والفصل والعرض العام، ويركز كلٌّ من منجد الطلاب والقاموس الجديد والمعتمد على خاصية واحدة، مرتبطة بالنسيج الذي يفرزه هذا الحيوان ووظيفته، تاركَةً بذلك الخصائص المتعلقة بشكل العنكبوت (عَدِيمُ الْفَقَارِ، وَلَهُ ثَمَانِي قَوَائِمَ)، وعليه فإن التعريف الجامع المانع المقترح "العَنْكَبُوت: حَيَوَانٌ حَشَرَةٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْعَنْكَبِيَّاتِ، عَدِيمُ الْفَقَارِ، لَهُ ثَمَانِي قَوَائِمَ، يَنْسُجُ مِنْ لُعَابِهِ شَرَانِقَ يَلْفُ بِهَا بَيْضَهُ، وَشَبَكَةً يَنْخِذُهَا بَيْتًا لَهُ وَشَرَكًا لِلْحَشَرَاتِ يَقْتُلُهَا بِسُمِّهِ الصَّاعِقِ، وَقَدْ يُشَكِّلُ سُمُّ بَعْضِ أَصْنَافِهِ كَالرُّتِيْلَاءِ الْاسْتَوَائِيَّةِ خَطَرًا حَتَّى عَلَى الْإِنْسَانِ".

(كَرَوَانٌ): تتفق المعاجم على استحضار النوع (طَائِرٌ)، وتغيب الجنس (حَيَوَانٌ) والفصل (فَصِيلَةٌ الدَّجَاجِيَّاتِ)، لكنّها اختلفت حول الخصائص، فلا يورد قاموس سميير والمعتمد الخاصية (قِيلَ إِنَّهُ لَا يَنَامُ اللَّيْلَ)، وغاب عن قاموس سميير الخاصية (أَغْبَرُ اللَّوْنِ)، ولا وجود للخاصية (طَوِيلُ الْمَنْقَارِ) في المعتمد، وأهل منجد الطلاب الخاصيتين (طَوِيلُ السَّاقِ، لَهُ صَوْتٌ حَسَنٌ)، وبالمقابل ينفرد قاموس سميير بذكر العرض العام (يَعِيشُ قُرْبَ الْأَنْهَارِ وَالْبُحَيْرَاتِ أَوْ عَلَى الشَّاطِئِ)، وبناءً على ما تقدّم ذكره يمكننا استنتاج التعريف التالي "كَرَوَانٌ: حَيَوَانٌ طَائِرٌ مِنْ فَصِيلَةِ الدَّجَاجِيَّاتِ، طَوِيلُ السَّاقِ وَالْمَنْقَارِ، أَغْبَرُ اللَّوْنِ، لَهُ صَوْتٌ حَسَنٌ، مُهَاجِرٌ، يَعِيشُ قُرْبَ الْأَنْهَارِ وَالْبُحَيْرَاتِ وَالشَّوْاطِئِ".

(الْيَرَبُوعُ): لا يحدث التوافق بين المعاجم حول تسمية الجنس، حيث نجد في قاموس سميير (حَيَوَانٌ)، وفي القاموس الجديد والمعتمد (دَوَيْبَةُ)، ويحضر النوع (لَبُونٌ) استثناءً في قاموس سميير، ويُدرج قاموس سميير ومنجد الطلاب الفصل (قَاضِمٌ، مِنْ الْقَوَاضِمِ)، أمّا الخصائص فهي متباينة من حيث العدد والملمح؛ أكثرها مذكور في قاموس سميير (يَأْكُلُ النَّبَاتَاتِ وَالْجَرَادَ وَالْحَشَرَاتِ، شَكْلُهُ شَكْلُ فَأَرٍ كَبِيرٍ، طَوِيلُ الرَّجْلَيْنِ، قَصِيرُ الْيَدَيْنِ، لَهُ ذَنْبٌ مُسْتَطِيلٌ يَنْتَهِي بِخُصْلَةٍ صُوفٍ بِلَوْنِ الرَّمْلِ كَظَهْرِهِ)، وذكرت ذات الخصائص في منجد الطلاب مع شيءٍ من الاختصار (قَصِيرُ الْيَدَيْنِ طَوِيلُ الرَّجْلَيْنِ وَلَهُ ذَنْبٌ

¹ - دَوَيْبَةُ: تصغير كلمة دَابَّة، تُطْلَقُ عَلَى مُخْتَلَفِ الْحَيَوَانَاتِ وَمَا دَبَّ مِنْهَا، وَغَلَبَ عَلَى مَا يُرَكَّبُ وَجُمْلٌ عَلَيْهِ. ينظر: الغني، مادة (دَابَّة).

طَوِيلٌ)، واكتفى القاموس الجديد والمعتمد بخاصية واحدة (ذَنَبُهَا أَطُولُ مِنْ يَدَيْهَا)، (رَجُلًا هَا أَطُولُ مِنْ يَدَيْهَا)، ودونًا عن المعاجم أورد قاموس سَمِير العَرَضُ العام (يَعِيشُ فِي الْمَنَاطِقِ الْحَارَّةِ الْجَافَّةِ وَالصَّخْرَاوِيَّةِ)، بعد قراءة وتركيب المعطيات السابقة سيكون التعريف الوظيفي كما يلي: "الْيَرْبُوعُ: حَيَوَانٌ لَبُونٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْقَوَاضِمِ، أَكْبَرُ مِنَ الْفَأْرِ، طَوِيلُ الرَّجْلَيْنِ، قَصِيرُ الْيَدَيْنِ، لَهُ ذَنْبٌ مُسْتَطِيلٌ يَنْتَهِي بِخُصْلَةٍ شَعْرٍ بِلَوْنِ الرَّقْلِ كَظَهْرِهِ، يَأْكُلُ النَّبَاتَاتِ وَالْجَرَادَ وَالْحَشَرَاتِ، يَعِيشُ فِي الْمَنَاطِقِ الْحَارَّةِ الْجَافَّةِ وَالصَّخْرَاوِيَّةِ".

(الْحَيْزُرَانُ): يَضَعُ قَامُوسُ سَمِير لَرَكْنِ الْجِنْسِ تَسْمِيَةً (نَبَاتٌ)، وَاتَّفَقَتِ الْمَعَاجِمُ الْآخَرَى عَلَى وَضْعِ التَّسْمِيَةِ (شَجَرٌ)، وَتَجَاهَلَتْ كُلُّهَا التَّوَعُ وَالْفَصْلُ (مِنْ فَصِيلَةِ التَّجْلِيَّاتِ)، وَفِيمَا يَتَعَلَّقُ بِالْخُصَائِصِ فَقَدْ أَدْرَجَ الْمَعْتَمَدُ الْخَاصِيَّتَيْنِ (لَيْنُ الْقُضْبَانِ أَفْلَسُ الْعِيدَانِ)، زَادَ الْقَامُوسُ الْجَدِيدُ عَلَيْهَا خَاصِيَةً ثَالِثَةً (سَرِيعُ النُّمُوِّ)، وَاخْتَارَ مِنْجَدُ الطَّلَّابِ خَاصِيَةً وَاحِدَةً (لَهُ عُرُوقٌ فِي الْأَرْضِ)، وَتَوَسَّعَ قَامُوسُ سَمِير فِي وَصْفِ سَيْقَانِ هَذَا التَّوَعِ مِنَ الْأَشْجَارِ (ذُو سُوقٍ أُسْطُوَائِيَّةٍ طَوِيلَةٍ مُجَوَّفَةٍ لَيِّنَةٍ)، وَيَمِيلُ الْعَرَضُ الْعَامُّ فِي قَامُوسِ سَمِير وَمِنْجَدُ الطَّلَّابِ وَالْمَعْتَمَدُ إِلَى الْجَانِبِ الْمَوْسُوعِيِّ بِذِكْرِهَا لِمَوْطِنِ تَوَاجَدِ هَذِهِ الْأَشْجَارِ (مِنْ الْبِلَادِ الْأَسْيَوِيَّةِ الْحَارَّةِ/هِنْدِيٍّ)، بَيْنَمَا انْفَرَدَ الْقَامُوسُ الْجَدِيدُ بِصِيغَةٍ مَغَايِرَةٍ لِنَفْسِ الرُّكْنِ (تُصْنَعُ مِنْهَا الْكَرَاسِي)، وَفِي ظِلِّ هَذَا التَّضَارُبِ مِنَ الْجَهْدَاتِ قَدْ يَكُونُ التَّعْرِيفُ الْوُضُفِيُّ هُوَ: "الْحَيْزُرَانُ: شَجَرٌ مِنْ فَصِيلَةِ التَّجْلِيَّاتِ، سَرِيعُ النُّمُوِّ، يَمْتَازُ بِقُضْبَانِهِ اللَّيِّنَةِ وَعِيدَانِهِ الْمَلَسَاءِ، لَهُ عُرُوقٌ فِي الْأَرْضِ، مَوْطِنُهُ الْأَصْلِيُّ الْهِنْدُ، وَيُسْتَعْمَلُ فِي الصَّنَاعَةِ الْحَشَبِيَّةِ".

(الدَّرْدَارُ): نَشِيرُ هُنَا إِلَى غِيَابِ هَذِهِ الْمَادَّةِ الْمَعْجَمِيَّةِ عَنْ مَتْنِ الْقَامُوسِ الْجَدِيدِ، بَيْنَمَا تَتَّفَقُ الْمَعَاجِمُ الثَّلَاثَةُ عَلَى إِيرَادِ رَكْنِ الْجِنْسِ (شَجَرٌ)، وَلَا تَذَكُرُ كُلُّهَا التَّوَعُ وَالْفَصْلُ (فَصِيلَةُ الرِّثُونِيَّاتِ)، وَتَتطَابَقُ الْخُصَائِصُ كُلُّهَا فِي مَنْجَدِ الطَّلَّابِ وَالْمَعْتَمَدِ (عَظِيمٌ لَهُ زَهْرٌ أَصْفَرٌ وَوَرَقٌ شَائِكٌ وَثَمَرٌ كَثُرُونَ الدِّفْلَى)، أَمَّا قَامُوسُ سَمِير فَقَدْ أَدْرَجَ الْخَاصِيَةَ الْأُولَى (عَظِيمٌ) وَأَضَافَ عَلَيْهَا خَاصِيَةً أُخْرَى (ذُو خَشَبٍ أَيْضَ جَيِّدٍ)، وَذَاتِ الْمَعْجَمِ يَضِيفُ الرُّكْنَ "الْعَرَضُ الْعَامُّ" فِي تَعْرِيفِهِ (يُسْتَعْمَلُ فِي صُنْعِ الرِّمَاحِ وَالنَّجَارَةِ)، فِي ضَوْءِ هَذِهِ الْمَعْطِيَّاتِ يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ التَّعْرِيفُ الْأَقْرَبُ إِلَى الدِّقَّةِ هُوَ "شَجَرٌ مِنْ فَصِيلَةِ الرِّثُونِيَّاتِ، عَظِيمٌ، لَهُ زَهْرٌ أَصْفَرٌ، وَوَرَقٌ شَائِكٌ، وَثَمَرٌ كَثُرُونَ الدِّفْلَى، خَشَبُهُ أَبْيَضٌ، يُسْتَعْمَلُ فِي صُنْعِ الرِّمَاحِ وَالنَّجَارَةِ".

(السَّرُو): يَحْدُثُ التَّوَافُقُ بَيْنَ الْمَعَاجِمِ بِإِدْرَاجِهَا لِلْجِنْسِ (شَجَرٌ)، لَكِنَّهَا لَا تَتَّفَقُ كُلُّهَا عَلَى إِيرَادِ الْفَصْلِ (صَنْوَبَرِيٍّ، الصَّنَوْبَرِيَّاتِ) الْمَذْكُورِ فِي قَامُوسِ سَمِير وَالْقَامُوسِ الْجَدِيدِ، تَعُودُ ظَاهِرَةُ التَّطَابُقِ فِي

الخصائص إلى الظهور في هذا التعريف؛ حيث أدرج كل من منجد الطلاب نفس الخاصيتين (حسن الهيئة، قويم الساق)، يذكر المعتمد الخاصية الثانية ويزيد عليها خاصية أخرى (يظل أخضر صيفاً شتاءً)، ونجد في قاموس سمير أيضاً خاصيتين (دائم الخضرة صمغي ذو ثمار مخروطية)، وقد انفرد هذا الأخير باستحضار صيغة لركن العرض العام (يُزرع للزينة أو سياجاً يحمي المزروعات)، إذا ما تم جمع كل هذه المعلومات والأجزاء التعريفية سيكون التعريف الجامع المانع المبسط كالتالي "شجر من فصيلة الصنوبريات، حسن الهيئة، قويم الساق، دائم الخضرة صمغي ذو ثمار مخروطية، يُزرع للزينة أو سياجاً يحمي المزروعات".

(النرجس): تبدأ المعاجم التعريف بذكر الجنس (نبات) عدا المعتمد، واتفقت جميعها على استحضار ركن الفصل (من الرياحين) إلا قاموس سمير، وحضر في هذا الأخير الخصائص التالية (ذات أوراق طويلة وزهر أبيض أو أصفر عطراً)، ونجد في منجد الطلاب (أصله بصل صغار ورقه شبيه بورق الكراث وله زهر مستدير)، وفي القاموس الجديد (له زهر أبيض مستدير في وسطه شيء، لونه أصفر)، وأدرج المعتمد (ينفض على ساق جوفاء لا ورق عليها يتكون في أعلاها زهر أبيض مستدير)، وينفرد القاموس الجديد بإيراد العرض العام (تُسبّه به الأعين)، هناك تضارب واضح في أركان التعريف بين معجم وآخر، لهذا ينبغي جمعها في قالب واضح المعالم "نبات من الرياحين، له أوراق طويلة شبيهة بورق الكراث، زهره أبيض مستدير أو أصفر عطراً، تُسبّه به الأعين".

تباينت التعريفات المنطقية في المعاجم، فهي بين المستوفية الأركان والقاصرة تماماً، إلى درجة إدراج ركن واحد فقط، وكذا اختلافها على تسمية موحدة لأحد الأركان، وتم الإحاطة بالجانب الموسوعي في بعض المواضع، بذكرها لأمكنة التواجد والموطن الأصلي واستخدامات النباتات، ولا شك أن حضور هذه المعلومات في التعريف سيقدم للمتعلم الإضافة في شقها المعرفي، وسيكون داعماً للمعلومات اللغوية.

3- الوسائل المدعمة للتعريف:

أ/ الشاهد اللغوي: هو مكون معجمي مستقل بذاته، يحمل وظيفة متميزة، ذات أثر شمولي يمتد إلى خارج المعجم، ويُعد استعمالها أحد الخصائص الرئيسية في المعجم الجيد، إذ تقوم الشواهد بمهمة الأداة التعليمية في توضيح سلوك الكلمة نحويًا ودلاليًا وأسلوبياً في سياق حي¹، وهذا ما جعله قطعة

¹ - ينظر: الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، العدد: 47، 1999م، ص7.

أساسية في بنية النص المعجمي، وعلى هذا الأساس عمدنا إلى استقصاء مجمل الشواهد اللغوية الواردة في النصوص المعجمية المدرسية من حيث طبيعتها وكميتها ونسبها إلى أصحابها، ويوضح الجدول التالي عددها في معاجم المدونة:

المعجم	الباب	القرآن	الحديث	الشعر	الحكم والأمثال	الأقوال المأثورة	الأمثلة المصنوعة	المجموع
قاموس سمر	الثاء	00	00	00	00	01	139	140
	الذال	00	00	00	01	00	130	131
	العين	00	00	04	04	01	981	990
لطلال القاموس الجديد	الثاء	24	02	17	02	00	93	138
	الذال	37	03	23	01	00	130	194
	العين	144	25	93	16	00	1594	1872
منجد الطلب	الثاء	00	00	00	00	02	196	198
	الضاد	00	00	00	00	00	370	370
	الياء	00	02	00	02	00	122	126
المعتمد	الثاء	00	00	00	00	00	201	201
	الضاد	01	00	00	00	00	493	494
	الياء	01	01	00	01	00	128	131

الجدول 18 - عدد الشواهد اللغوية في معاجم العينة -

اتسم توزيع معاجم المدونة للشواهد بالتباين، وقد كانت المقارنة بين المعاجم المرتبة مداخلها وفق منهج واحد، وفيما يلي أبرز الملاحظات التالية:

- بدا حضورها في قاموس سمر محتشماً إن لم نقل منعماً، إذ نجد في باب الثاء قولاً مأثوراً واحداً ضمن تعريف مدخل (الثَّوَيَّا) "شَتَّانَ بَيْنَ الثَّرَى وَالثَّرِيَّا"، وفي باب الذال المثل "ادْخَرَ قِرْشَكَ الْأَبْيَضَ لِيَوْمِكَ الْأَسْوَدَ" مع مدخل (ذَخَرَ)، على الرغم من أنَّ المتعارف عليه هو ادْخَرَ بَدَلَ ادْخَرَ، ويوظف في باب العين أربعة مقاطع شعرية، كما في تعريف مادة (عَزِيمَة) "عَلَى قَدَرِ أَهْلِ الْعَزْمِ تَأْتِي الْعَزَائِمُ" (المتنبي)، وفي مادة (عَظِيمَة) "وَتَصْعُرُ فِي عَيْنِ الْعَظِيمِ الْعَظَائِمُ" (المتنبي)، وفي مادة (عَلَى) "إِنَّ الْعَلَى حَدَّثَنِي وَهِيَ صَادِقَةٌ" (الطاغرائي)، وفي مادة (عَلَّلَ) "أُعْلِلُ النَّفْسَ بِالْأَمَالِ أَرْقُبُهَا" (الطاغرائي)، وفي

مادة (عَيَّرَ) "تُعَيِّرُنَا أَنَا قَلِيلٌ عَدِيدُنَا" (السَّمَوَال بن عادياء)، تحقِّقُ الشَّواهد بهذا الشَّكل إلى حدٍّ مَا الوظيفة الدَّلالية أو التَّركيبية، لكنَّها تتجاهل الوظيفة الأدبية أو الموسوعية، بتغييبها لصدر البيت أو عَجْزِهِ، وعدم إيرادها لصاحب الشَّعر، ونجد في نفس الباب الحكم والأمثال: (عَلِمَ) "أَشْهَرُ مِنْ نَارٍ عَلَى عِلْمٍ"، (عَجَلَةٌ) "في التَّائِي السَّلَامَةِ وفي العَجَلَةِ النَّدَامَةُ"، (عَدَلٌ) "العَدْلُ أَساسُ المُلْكِ"، (عَدَلٌ) "لَقَدْ سَبَقَ السَّيْفُ العَدْلَ"، (عَصَا) "العَصَا لِمَنْ عَصَا"، وقد أدرج منجد الطَّلَّاب والمُعتمد الحديث النبوي "يَدُ اللَّهِ مع الجماعة" في تعريف مادة (اليد)، لكن الفارق بينهما هو الوسم الذي سبق الشَّاهد، حيث وضع المُعتمد مفردة "الحديث"، عكس منجد الطَّلَّاب الذي سبقه بجملة "ومن أمثالهم"، ولم يضع ذات المعجم وسمًا للشَّاهد الحديثي "يا رَبَّ كاسيةٍ في الدنيا عاريةٌ يوم القيامة" في تعريف مادة (يا)، وتميَّز شاهدًا قرآنيًا في نفس المادة ضمن المُعتمد {يَلْتَنَتِي كُنْتُ مَعَهُمْ} (النساء: 73)¹، كما أورد منجد الطَّلَّاب المثلين في باب (الياء) "ذهبوا أيادي سبا أو أيدي سبا"، "سرَّ على الطَّائر الميمون"، ويظهر على هذه الشَّواهد سمة التنوع، لكنَّها تبقى قليلة مقارنة بعدد المداخل في كلِّ باب.

■ حضور الشَّواهد في القاموس الجديد علامة مميَّزة في كلِّ المداخل تقريباً، استشهد أصحابه بشعر من لم يُستشهد بشعرهم كالمتنبي والمعري وأبي فراس وابن زيدون، ولم يقفوا عند هؤلاء وإنَّما استشهدوا بشعر المحدثين كأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، والرصافي، والعقاد، والشابي، ومحمد الفائز القرواني، ومصطفى خريف؛ لأنَّ هؤلاء لم يخرجوا عن اللُّغة السليمة وأصولها، وكانوا في شعرهم من المبدعين، كما يُحسبُ للمعجم توظيفه للشَّواهد القرآنية والحديث، وأشار إلى طبيعة كلِّ شاهد بواسطة العبارات (قال تعالى، جاء في الحديث، جاء في الأمثال)، لكنَّه تجاهل وضع اسم السُّورة ورقم الآية أو قائل المثل أو الحكمة، وهو ملمحٌ إن أُدرج سيكون له فائدة طيِّبة عند المتعلِّمين، فالشَّاهد الأدبي "يحيل عن طريق اسم كاتبه على أثرٍ فنيٍّ، ومن ثمَّ على تاريخ الثقافة، والفكر يمثِّل ذلك الكاتب شاهداً عنه"²، كما سجَّلنا غياباً واضحاً للأقوال الماثورة في الأبواب الثلاثة المقترحة للدراسة.

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص196، 255، 399، 405، 409، 410، 417، 392، 394،

400، منجد الطَّلَّاب، دار المجاني، ص1000، 1001. المُعتمد، جورجى شاهين عطية، ص802، 803.

² - شواهد المتلازمات اللفظية في "القاموس الألفبائي" و"المعجم العربي الأساسي"، الحبيب التَّصراوي، مجلَّة الدراسات المعجمية، جمعية الدَّراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد: 5، ذو الحجة 1427هـ-جانفي 2006م، ص101.

■ توافق عدد الأمثلة المصنوعة في قاموس سمير والقاموس الجديد في باب الدال مائة وثلاثين (130) مثلاً، وبالنسبة لباب الثاء فقد بلغ العدد في قاموس سمير مائة وتسعة وثلاثين (139) مثلاً، بينما اكتفى المعجم الثاني بثلاثة وتسعين (93) مثلاً، مع العلم أن عدد مداخل هذين البابين في القاموس الجديد أكثر منه في قاموس سمير، ونسجلُ فارقاً كبيراً بينهما في باب العين، وقد تتبّعنا عدداً من الأمثلة الواردة في النصوص المعجمية للمداخل (ثاقب، ثوى، ذكر، ذمة، عتيق، عهد)¹، لتتضح صورة توزيع الأمثلة في كل مدخل على حدا، وتركيباتها، بالإضافة إلى مدى عناية المعجمين بالغاية التربوية كأحد الغايات المستهدفة، وكل هذا مُدوّن في الجدول التالي:

قاموس سمير	القاموس الجديد
أَقْبَلُ نَصِيحَةً عَمِّي لِأَنَّ رَأْيَهُ ثَاقِبٌ: مُصِيبٌ، رَاجِحٌ.	هُوَ ثَاقِبٌ فِكْرُهُ: أَلْمَعِيُّ ذَكِيٌّ.
فَقِيدُنَا الْغَالِي بَاتَ يَثْوِي تَحْتَ التُّرَابِ: يُقِيمُ.	ثَوَى بِالْمَكَانِ، وَفِيهِ: أَقَامَ وَاسْتَقَرَّ.
هَلْ ذَكَرْتَ الْقَصِيدَةَ؟ : هَلْ حَفِظْتَهَا؟ / هَيَّا أَذْكُرْهَا إِذَا: اسْتَحْضَرَهَا، قُلْهَا، سَمِعْهَا / سَجَدَ الشَّيْخُ يُصَلِّي وَيَذْكُرُ اللَّهَ: يُسَبِّحُهُ / أَلَا تَذْكُرُ بَيْتَ طُفُولَتِكَ؟ : أَلَا تَفْطُنْ لَهُ؟ أَلَا تَتَذَكَّرُهُ؟	ذَكَرَ الشَّيْءَ: حَفِظَهُ فِي ذَهْنِهِ / ذَكَرَ الْوَاقِعَةَ: اسْتَحْضَرَهَا وَجَرَتْ عَلَى لِسَانِهِ بَعْدَ نِسْيَانِهَا / ذَكَرَ اللَّهَ: أَتَى عَلَيْهِ / ذَكَرَ الشَّيْءَ لَهُ: أَعْلَمَهُ بِهِ / ذَكَرَ حَقَّهُ: حَفِظَهُ وَلَمْ يُضَيِّعْهُ.
وَفَيْتُ بِذِمَّتِي، فَلَا تَلْمَنِي: بَعْهَدِي، بَوْعَدِي / أَسْتَخْلِفُكَ بِذِمَّتِكَ: بِضَمِيرِكَ، بِشَرَفِكَ.	فِي ذِمَّتِي كَذَا: فِي ضَمَانِي / هُوَ فِي ذِمَّةِ اللَّهِ: فِي كَنْفِهِ وَجَوَارِهِ / أَهْلُ الذِّمَّةِ: الْمَعَاهِدُونَ مِنَ النَّصَارَى وَالْيَهُودِ وَغَيْرِهِمْ مِمَّنْ يُقِيمُ بَدَارَ الْإِسْلَامِ.
لِلْعَمَلِ فِي الْحَدِيقَةِ، الْبَسْ ثَوْبَكَ الْعَتِيقَ: الْقَدِيمَ / فَازَ فِي السَّبَاقِ جَوَادٌ عَرِيٌّ عَتِيقٌ: كَرِيمٌ صَرِيحٌ الْأَصْلُ	ثَوْبٌ عَتِيقٌ: جَيِّدُ الْحَيَاكَةِ / الْبَيْتُ الْعَتِيقُ: الْكَعْبَةُ / الْعِتَاقُ مِنَ الطَّيْرِ: هِيَ الْجَوَارِحُ / الْعِتَاقُ مِنَ الْخَيْلِ: النَّجَائِبُ
عَهْدُنَاكَ شَجَاعًا، لِمَاذَا تَخَافُ؟ : عَرَفْنَاكَ / يَا مُنِيفَ سَاعَ عَهْدٍ إِلَيْكَ فِي تَنْظِيفِ اللَّوْحِ: سَأُوصِيكَ، سَأُؤَكِّلُكَ / تَعْهَدُ الْمَرْيِيَةُ الطِّفْلَ: تَهْتُمُ	عَهْدَ إِلَى فُلَانٍ: أَلْقَى إِلَيْهِ الْعَهْدَ، وَأَوْصَاهُ بِحِفْظِهِ / عَهْدَ إِلَيْهِ بِالْأَمْرِ، وَفِيهِ: أَوْصَاهُ بِهِ / عَهْدَ الشَّيْءِ: عَرَفَهُ / عَهْدَ فُلَانًا: تَرَدَّدَ إِلَيْهِ يُجَدِّدُ الْعَهْدَ

¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 168، 171، 256، 257، 391، 415. والقاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 236، 241، 357، 359، 649، 705.

به، ترعاه.	به / عهد بمكان كذا: لقيه فيه فهو عهد.
------------	---------------------------------------

هناك تباين واضح في منهجية توظيف الأمثلة وموضعها، وإن كان كلاهما يورد التعريف بعد المثال، وفيما يلي أبرز النقاط المسجلة في هذا الشأن:

■ يتفق المعجمان على توظيف مثال واحد بداليتين مختلفتين، على غرار ما نجده في تعريف مادة (ثاقب)، وليس في صالح المتعلم هذا الاختلاف الذي تضيع معه إحدى الداليتين، ويدرجان في تعريف مادة (ثوى) مثلاً واحداً يحمل نفس الدلالة مع اختلاف في التركيب، حيث اكتفى القاموس الجديد بعبارة مختصرة وأسهب قاموس سмир.

■ يورد القاموس الجديد أمثلة مقتضبة في تعريفات المداخل الفعلية، فهو يضيف للمدخل كلمة أو كلمتين كحد أقصى نحو: "ثوى بالمكان، ذكر الشيء، عهد إلى فلان"، وكذلك هو الحال مع المداخل الاسمية الموضوعة في أمثلة ذات قالب مختصر وجامد، فعندما تُذكر المتلازمات اللفظية "ثوب عتيق"، "البئث العتيق"، "أهل الذمة" منعزلة عن أي تركيب، ستقل نسبة رسوخ المعنى في ذهن المتعلم، بينما وضع قاموس سмир المداخل الفعلية والاسمية في جمل تتسم بالحركة والمرونة، واجتهد قدر الإمكان في بعث البعد التداولي مع جميع الأمثلة.

■ يضع قاموس سмир المدخل (ذكر) في أسلوب الاستفهام والأمر، ومما يؤاخذ عليه تركيزه على معنى واحد (الاستحضار) في الأمثلة المقترحة باستثناء المثال الثالث، كما أنه يوظف الأسلوب الحوارى في المثالين "وفيت بذمتي، فلا تلمني"، "يا منيف سأعهد إليك في تنظيف اللوح"، أما القاموس الجديد فقد استغنى عن هذه الأساليب، بالرغم من فاعليتها في شحن المعجم الذهني للمتعم بمختلف التراكيب والسياقات.

■ يُعاب على المعجمين عدم توظيفهما أسماء الأعلام في أغلب المواضع، فالأمثلة تُصوّر وضعيات فاعلوها أشخاص، وقد ذكر قاموس سмир الاسم "منيف" في تعريف مادة (عهد)، بينما يوظف القاموس الجديد اللفظ (فلان) مرتين في تعريف نفس المادة، وهو مظهر يتكرر في كثير من المعاجم الحديثة التي تُوظف في أمثلتها الألفاظ (فلان، الشيء، الأمر).

■ تغيب عنهما أمثلة عديدة تحمل معها استعمالات وتراكيب ومعانٍ متداولة، نحو قولنا "أبرئ ذمتي يا عمر من أفعالك القبيحة: لست مسؤولاً عنها"، و"ذكر علي النعمة: بمعنى شكرها، ذكر أحمد صديقه هشام بالخير: بمعنى تكلم عنه بالخير..."، "يملك النجار آلة ثاقبة جديدة"، هذه الأمثلة وغيرها يمكن استنباطها من مدونات نصية مستمدة من الواقع اللغوي للمتعم.

■ يشحن قاموس سميح بعض الأمثلة بالقيم التربوية، على غرار "الاحترام وقبول النصح" الواردين في تعريف المادة (ثاقب)، وقيمة تربوية أخرى هي "الوفاء" في تعريف (ذمة)، واتفق المعجمان على إدراج قيمة دينية هي ذكر الله، وينبغي التنبيه إلى ضرورة العناية بالوظيفة التربوية في المعجم المدرسي، والممكن شحنها في الأمثلة التوضيحية.

طبّقنا نفس العملية على كلّ من منجد الطلاب والمعتمد، وقد وقع اختيارنا على مجموعة من المداخل الواردة (استتبّ، تابع، أترف، تمّ، التوّ، تاب، ضارع، أضجع، ضرّس، تضرّم، ضعّا، ضعّث، ضفّا، ضهبّ، يابس، أيّدى، يسرّ، تيمّم) في الأبواب "التاء، الضادّ، الياء"، متبّعين بذلك توزيع الأمثلة بين المعجمين من حيث العدد والتّركيب وموضعها، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

المادّة	منجد الطلاب	المعتمد
(استتبّ)	استتبّ الأمر: استقام واطّرد واستمر، - الرجل: ضعّف وعجز، - الطريق: ذلّ وانقاد.	استتبّ الأمر: تهيأ واستوى.
(تابع)	تابع بين الأعمال: والى، - الحديث: كان يسرده ويحسن سياقه، - العمل: أحكمه وأتقنه، - فلاناً على الأمر: وافقه، يقال: "تابعني بما له عندي" أي طالبني به.	تابع بين الأعمال: والى. و- فلاناً على كذا: وافقه. و- عمله: أحكمه وأتقنه. وتابعه بحقه: طالبه به. ويقال: جاؤوا تبعاً أي متتابعين.
(أترف)	أترفه المال: أبطره، أفسده، أترف الرجل: أصرّ على البغي.	أترفه الغنى: أبطره وأفسده.
(أتعب)	أتعب الإناء: ملأه، - القوم: تعبّ دوابهم	أتعب القوم: تعبّ دوابهم.
(تمّ)	تمّ بالشيء وعليه: جعله تاماً، - على أمره: أمضاه، - إلى موضع كذا: بلغه، - عنه العين: دفعها بتعليق التّميمية.	تمّ الشيء: تكملت أجزأؤه، و- بالشيء و- عليه: جعله تاماً، و- على أمره: أمضاه. و- إلى موضع كذا: قصد ومضى.
(التوّ)	"جاء توّاً أي قاصداً لا يعرجه شيء."	جاء توّاً أي قاصداً لا يعرجه شيء.
(تاب)	تاب إلى الله: رجّع عن معصيته إليه، ندم، - الله عليه: غفر له ورجّع عليه بفضلِهِ.	تاب إلى الله: رجّع عن ذنبه وندم، - الله عليه: رجّع عليه بفضلِهِ وغفر له.
(أضجع)	أضجع الشيء: خفضه، - الحرف: أماله	أضجع زيداً: ألقاه على جنبه وجعله

	إلى الكسر، - جوالقة: كان ممتلئاً ففرغته. يضطجع، - جوالقة: كان ممتلئاً ففرغته، أضجع الشيء: خفضه.	
(ضرس)	ضرسه الزمان: عضه واشتد عليه، "ضرسه الحروب أو الأيام": جرّبه وحكّمه.	ضرس الشيء: جعل فيه نبراً كالأضراس، و- ت الخطوب الرجل: جرّبه وأحكّمه.
(ضارع)	ضارعت الشمس: دنت للغروب، - ت القدر: حان أن تُدرك.	ضارع الشيء الشيء: شابهه.
(تضرم)	تضمرت النار: اشتعلت، "تضرم الرجل عليه": احتدم غضباً.	تضرم الرجل على خصمه: احتدم غضباً، - ت النار: اشتعلت.
(ضعا)	ضعا المقامر: خان، - إليه: تدلّ، - السنور: صاح.	ضعا السنور والكلب: صاح، و- الرجل: تدلّ.
(الضغت)	الضغت من الخير والأمر: ما كان مختلطاً لا حقيقة له، "أضغات أحلام": أحلام مختلطة ملتبسة لا يصح تأويلها لاختلاطها	أضغات أحلام: ما اختلط والتبس من الأحلام.
(ضهب)	ضهب اللحم: شواه قليلاً ولم يُنضجْ، - القوس: عرضها على النار كي تلين للتشيف فهي ضهباء.	ضهب اللحم: شواه ولم يبالغ في نُضجِه، - القوس: عرضها على النار كي تلين للتشيف فهي ضهباء.
يابس	رجل يابس: قليل الخير، حجر يابس: صلب.	اليابس من الرجال: القليل الخير.
(أيدى)	أيدى عند فلان وإليه: اتّخذ يداً، أي أنعم عليه.	أيدى زيد عند فلان أو - إليه: اتّخذ عنده يداً وأولاه معروفاً.
(يسر)	يسر الشيء لفلان: سهّله ووفقه له (يكون في الخير أو في الشر)، - ت الغنم: كثر نسلها ولبنها، - الرجل: سهّلت ولادة إبله وغنمه.	يسر الله الأمر تيسيراً لعبده: سهّله. و- الشيء لكذا: هيّأه. و- ت الغنم: كثر لبنها ونسلها.
(تيمم)	تيمم الأمر: توحّاه وتعمّده، - الصلاة: مسح يديه ووجهه بالتراب.	تيمم زيد الشيء: توحّاه وتعمّده، و- المريض: مسح وجهه بالتراب لأجل الصلاة.

■ تتوافق الأمثلة من حيث العدد والتركيب والمعنى في المواد (التَّوَّ، تاب، ضَفَا، ضَهَبَ، أَيْدَى)، لكنها تختلف في أحد الأمثلة والمعنى الذي يفرزه السياق، كما في المواد (تابع، تَمَّ، أَضْجَعَ، يَسَّرَ)، حيث انفرد منجد الطلاب بالأمثلة "تابع الحديث: كان يسرده ويُحسِّنُ سياقه"، "تَمَّ عنه العين: دفعها بتعليق التَّميمَة"، "أَضْجَعَ الحَرْفَ: أماله إلى الكَسْر"، "يَسَّرَ الرَّجُلُ: سَهَّلَتْ ولادَةُ إِبِلِهِ وغنمِهِ"، أما المعتمد فانفرد بالأمثلة التالية "جاؤوا تباعاً أي متتابعين"، "تَمَّ الشيء: تَكَمَّلَتْ أجزاؤُهُ"، "أَضْجَعَ زيداً: ألقاه على جنبه وجعله يضطجع"، "يَسَّرَ الشيء لكذا: هيَّأَهُ"، وفي بعض المواد تختلف تركيبة المثال في المعجمين مع ذكر نفس المعنى، كما في المواد (ضَرَسَ): "ضَرَسَتْهُ الحروبُ أو الأَيَّامُ: جَرَّبَتْهُ وحَنَكَتْهُ"، "ضَرَسَتْ الخطوبُ الرجلَ: جَرَّبَتْهُ وأَحْكَمَتْهُ"، (يَسَّرَ): "يَسَّرَ الشَّيْءَ لفلان: سَهَّلَهُ ووفَّقَهُ لَهُ، يَسَّرَ اللَّهُ الأمرَ تيسيراً لعبده: سَهَّلَهُ"، (تَيَمَّمَ): "تَيَمَّمَ الأمرُ: تَوَخَّاه وتَعَمَّدَهُ، تَيَمَّمَ زيد الشيء: تَوَخَّاه وتَعَمَّدَهُ"، ونسجَل في موادٍ أخرى تفوَّقَ معجم على آخر بإيراده لعدد أكبر من الأمثلة، حيث بلغ عددها مع المادتين "استَبَّ، ضَعَا" في منجد الطلاب ثلاثاً، ومثالاً واحداً في المعتمد، ونمیز حضورَ مثالين في منجد الطلاب ومثالاً واحداً في المعتمد مع المواد "أَتَرَفَ، أَتَعَبَ، ضَارَعَ، الضَّعُثُ، يَابَسَ"¹، سيضعف هذا التفاوت في عدد الأمثلة من قدرة المعجم المدرسي على تجسيد البعد التداولي للرصيد اللغوي وجملة التراكيب الوظيفية لدى المتعلمين.

■ تردُّ التعريفات في الغالب بعد الأمثلة المشروحة، وغير ذلك فهناك استثناءات تُوضع فيها الأمثلة بعد التعريف، مع تسجيل حالة واحدة في منجد الطلاب مع مادة (نَفَعَه) نجد فيها مثالاً قبل التعريف وآخر بعده، وحالتين في المعتمد مع مادة (ضَرَسَ، ضَلَّ)، هذه النماذج وأخرى² مسجلة في الجدول الآتي:

منجد الطلاب	المعتمد
(التَّارَة): الحين والمرّة، وتُرِكَتْ هزتها لكثرة الاستعمال، يُقال "فعلتُ تارَةً هذا وتارَةً ذاك"، تارَةً بعد تارَةً.	(تَحَتَّ): نقيض فوق وهو ظرف مبهم يلزم الإضافة، تقول: "هذا تحت ذاك"، وإذا قطع عنها بُني على الضمّ، فيقال: "جاء من تحت".

¹ - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 72، 461، 462، 464، 466، 1001. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 53، 54، 359، 360، 362، 364، 803.

² - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 65، 66، 67، 70، 73، 1000. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 48، 49، 359، 362، 364، 365، 805.

(التَّبِع): التَّابِع، العاشق، يُقال: "هو تَبِعَ الكَرَم" (الثَّرْبَة): خلقة التراب، يقال "أرض طيبة التربة". أي عاشقه.	(ضَرَسَ): ضَرَسَتِ الأسنانُ: كَلَّتْ من تناول حامض، وقد ضرس الرجل أيضا.
(تَحْت): ضَدَّ فوق، وتلزمُ الإضافة، وإذا قُطعت عنها بُنيت على الضمِّ فيقال: "جاء من تحْتُ".	(ضَلَّ): ضَلَّ الرجلُ: ضد اهتدى. يقال ضَلَّ الطريقَ أو عن الطريق.
(أَتَفَه): قَلَّله، "أعطيت فأتفهمت".	(الضَّنْكَ): مصدر. و-: الضَّيِّقُ من كل شيء، يقال: "مكان ضنك ومعيشة ضنك".
(أَتَاَح): هَيَّأَ وَقَدَّر، يُقال: "أَتَاَحَ اللهُ له الشَّرَّ".	(الضَّيْعَة): حرفة الرجل وصناعته، يقال: ضيعة فلان الجزارة وضيعة الآخر الحياكة.
(يا): حَرْف نداء للبعيد ولل قريب، وقد يُحذف المنادى بها نحو: "يا ليتني كنت معهم".	(اليقين): اليقين عند الحكماء: اعتقاد الشيء بأنه كذا وأنه لا يكون إلا كذا مطابقاً للواقع غير ممكن الزوال. وتقول "أنا من الأمر على يقين وعلمته يقيناً".

■ وُضِعَت جميع المداخل الفعلية في المعجمين في أمثلة¹، لكنها لم ترد في قالبٍ واحدٍ بل تعددت أشكالها، كما هو مدوّن في الجدول التالي:

المادة	منجد الطلاب	المعتمد
أَنْعَبَ	"أَنْعَبَ الإِنَاءَ"، - القومُ.	أَنْعَبَ القومُ.
تَفِهَ	تَفِهَ الشَّيْءُ، تَفِهَ الطَّعَامُ، تَفِهَ الرَّجُلُ.	تَفِهَ الشَّيْءُ.
تَلَعَ	تَلَعَ الإِنَاءَ، - عُنُقُهُ، - الرَّجُلُ.	تَلَعَ الإِنَاءَ، - ت عُنُقُهُ.
ضَوَّلَ	ضَوَّلَ: صَعُرَ، ضَعُفَ.	ضَوَّلَ الرَّجُلُ.
أَضَجَعَ	أَضَجَعَ الشَّيْءَ، - الحَرْفَ، - جُوالَقَهُ.	أَضَجَعَ زَيْدًا، و- جُوالَقَهُ، و- الشَّيْءَ.
تَضَادَّ	تَضَادَّ: تَخَالَفَ.	تَضَادَّ القومُ: تَخَالَفُوا.
ضَعَّفَ	"ضَعَّفَ الحديثَ".	ضَعَّفَ الشَّيْءَ، و- الشَّيْءَ، و- الحديثَ.
ضَفَّرَ	ضَفَّرَ الحَبْلَ، - الشَّعْرَ، - البِنَاءَ، -	ضَفَّرَ الشَّعْرَ ونحوه، و- الحَبْلَ، و- الحجارَةَ،

¹ - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 69، 70، 455، 457، 458، 462، 463، 467، 1000، 1004، 1005. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 51، 354، 356، 357، 360، 361، 365، 802، 804، 806.

	الرَّجُلُ، - الدَّابَّةُ.	و- الرجلُ.
تَضَوَّعَ	تَضَوَّعَ المسكُ، - الفَرْخُ.	تَضَوَّعَ الشَّيْءُ، و- المسكُ، و- الفَرْخُ.
أُيِّسَ	"أُيِّسَ الشَّيْءُ"، "أُيِّسَ المكانُ"، "أُيِّسَ القومُ"، "أُيِّسَ العودُ".	أُيِّسَ القومُ، - ت الأرضُ.
يَقْطُ	يَقْطُ: ضِدَّ نام، حذر وفَطِنَ وتنبَّه	يَقْطُ الرَّجُلُ من منامه، يَقْطُ للأمر.
أَيَقْطُ	أَيَقْطُ الغبارُ، - فلاناً.	أَيَقْطُ الغبارُ.
يَنْعَ	يَنْعَ الثَّمَرُ، يَنْعَ الشَّيْءُ.	يَنْعَ الثَّمَرُ.

الجدول 19، 20، 21 - موضع وطبيعة المثال في معاجم العينة -

أبرز ما يمكن ملاحظته هو غياب الأمثلة في منجد الطلاب مع المواد "ضَوْلُ، تَضَادُّ، يَقْطُ"، وقد تكرّر حضور المفردات "الأمرُ، الرجلُ، الشَّيْءُ، الطَّرِيقُ، القومُ" في الأمثلة، فهي تتغيّر من مدخل إلى آخر حسب المعنى الذي يحمله السياق، هذا وقد سجلنا تهاوؤاً من كلا المعجمين في إيراد بعض الأمثلة والمعاني المستوحاة من الواقع اللغوي الآتي، على غرار الأمثلة التالية: "استتَبَّ الرِّطَامُ أو الأمرُ بمعنى استتَفَرَّ"، "أَتَعَبَ نَفْسَهُ، أَتَعَبَ أَصْدِقَائِهِ بمعنى أزعجهم"، "نَفَى الْعَمَلُ بمعنى حَفَرَتْ قِيَمَتُهُ"، "أَضَجَّعَهُ الْمَرَضُ بمعنى أَقْعَدَهُ الْفِرَاشُ"، "أَضَجَّعَ حَقِيبَتَهُ بمعنى أَفْرَعَهَا من محتوياتها"، "ضَعَفَ الْحَرْفَ بمعنى زَادَ عَلَيْهِ حَرْفاً مِنْ جِنْسِهِ، وَشَدَّدَهُ"، "تَضَوَّعَ الْوَلَدُ بمعنى تَلَوَّى مِنْ شِدَّةِ الْبُكَاءِ"، "أَيَقْطَتِ الرِّوَايَةُ فِي نَفْسِهِ عَوَاطِفَ نَبِيلَةٍ بمعنى حَرَّكَتِ، أَيَقْطَتِ الْخُطْبَةُ الْحُضُورَ بمعنى حَفَرَتْهُ"، تبدو الأمثلة المقترحة في متناول المتعلّم سواءً من الجانب الإدراكي والتربوي.

■ تعامل المعجمان مع الأمثلة في المواد الاسميّة وفق ثلاثة أشكال:

أ/ غابت الأمثلة في كلا المعجمين في عدّة مواضع على غرار "التَّابِعُ، التُّخُوتُ، التُّمَامَةُ، الْمَتَاحُ، التِّيَّةُ، الضَّخْوَةُ، الضَّرَى، الأَضْلُولَةُ، المَضْمَارُ، الضَّيْمُ، اليَاسْمِينُ، اليَافُوخُ، اليَقْنُ، الْيَلَقُ، الْيَنْمِيَّةُ"، وتجاهلها منجد الطلاب في موادّ أخرى "التَّرْمُومَةُ، الثَّرَى، الضَّحَاءُ، الضَّرِيرُ، الضَّنْكَ، الضَّنَى، المَضِيفَةُ، الْيَأْسُ، الْمَيْبَاسُ، الْيُرْنَاءُ، الْيَعْفُورُ، الْيَلْمَقُ، الْيَلَنْجَجُ، الْمَيْمَنُ"¹، سيجد المتعلّمون صعوبةً في تحصيل المعنى، وهم الذين ينتظرون تقديمه بأساليب مبسّطة، خاصّةً مع المفردات الصعبة وغير الشائعة حالياً، فتركيبها مع

¹ - منجد الطلاب، دار المجاني، ص66، 67، 71، 73، 458، 462، 464، 465، 468، 1003، 1004، 1005. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص48، 53، 54، 357، 360، 363، 366، 804، 805، 806.

مفردات أخرى في سياقٍ مّا من شأنه تحقيق الغاية المنشودة، في حال عجزت عن ذلك أنماط التعريف الأخرى.

ب/ أدرجت بعض المواد الاسمية مع ألفاظٍ أخرى مشكّلة ما يُعرف بالمتلازمات اللفظية، وقد أكثر منجد الطلاب منها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر "بضاعة تاجرة، تَحْتَ المملكة، رِيحُ تربة، إماطة التّمائم، فَرَسٌ تيّار، دِرْهَمٌ ضَرْبٌ، حَرْبٌ ضَرْوسٌ، ضَغْطَةُ القَبْرِ، الضَّمَان الاجتماعي، الضَّمَانَةُ الدُّوَلِيَّة، رَجُلٌ يَابِسٌ، يَدُ الدَّهْرِ، حَقُّ اليَقِين، أَرْضٌ يَهْمَاء، أَيَّامُ الله"، ومنها من حضر في المعتمد على غرار "لغات الأضداد، الملك الضِّلِيل، مكان ضَنْكٌ وَمَعِيشَةٌ ضَنْكٌ، ضَائِنُ الله، ابن الأَيَّام"، وهناك متلازمات حضرت في كليهما نحو "تَحْتَ الملك، أضعافُ الكتاب، أضعافُ أحلام، ضَفْوةُ العَيْش، يَدُ الجوزاء، ابن اليوم، أَيَّامُ العرب"¹، يتّضح من خلال هذه التّماذج اهتمام منجد الطلاب بهذا النوع من المركّبات اللفظية وطرحه كبديل للأمثلة التامة، لكن هل فعلاً هذه المصاحبات اللفظية ممّا يحتاجه المتعلّم الناشئ؟ وهل هي مستنبطة فعلاً من واقعه اللغوي؟ حشو المتن المعجمي بالمتلازمات غير المستعملة لدى المتعلّم لن يخدمه على الأقلّ في تعليمه الابتدائي، ويمكن ترك ذلك للمعاجم المرحلية المتقدّمة أو العامة، لذلك في نظرنا لا فائدة من إدراج بعضها في متون المعاجم المدرسية على غرار "تَحْتَ الملك، تَحْتَ المملكة، دِرْهَمٌ ضَرْبٌ، دَارُ الضَّرْبِ، كِنَانَةٌ ضَفْرَةٌ"، سنون يُهْمٌ، وكان بالإمكان إدراج متلازمات لفظية آنية الاستعمال نحو: "تِيَّارٌ فِكْرِيٌّ: اتِّجَاهٌ فِكْرِيٌّ لَهُ نَسَقٌ فِكْرِيٌّ مُعَيَّنٌ"، "جَدُولُ الضَّرْبِ: جَدُولُ الْعَمَلِيَّاتِ الْحِسَابِيَّةِ الْقَائِمَةِ عَلَى ضَرْبِ عَدَدٍ فِي آخَرٍ"، "يَدُ حَضْرَاءٍ: الْمُكَافَأَةُ عَلَى الْمَعْرُوفِ، يَدُ سَوْدَاءٍ: الْمَنُّ بِالْمَعْرُوفِ".

ج/ وردت مجموعة كبيرة من المواد الاسمية في جملٍ مقترنة بالحرف "مِنْ" لتمييز معنى عن آخر، منها ما انفرد منجد الطلاب بإدراجه على غرار "الأضْبَ من الجمال"، "الصَّاجِع من الدّواب"، - من النّجوم"، "الأضحى من الأَيَّام"، "الضَّرْبِيَّة من الصّوف ونحوه"، "المضَرَّس من الوشي"، "الضَّرْو من الحيوانات"، "الضَّعِيف من الكلام"، "الصَّعْثُ من الحَبَر والأمر"، "الصَّلَع من البَطِيخ، - من السِّلَق ونحوه"، "المضْمَن من الأصوات"، "المَيُوق من الزَّرْع والنّاس"، "اليافِعات من الأمور"، أمّا المعتمد فقد أعطاه مساحة أكبر مقارنة بالتنوعين السابقين من هذه الأمثلة، نذكر منها "المتبّع من التّساء والشيء والبقر"، "التُّوبال من التّحاس والحديد"، "التاجرة من السلع"، "التَّرب من الأمكنة، و- من اللّحم"،

¹ - منجد الطلاب، دار المجاني، ص 67، 68، 72، 460، 461، 462، 463، 464، 466، 1000، 1001، 1004، 1005، 67. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 49، 357، 361، 362، 364، 803، 806.

"التُّلُّ من التُّراب"، "التَّيْهَاءُ من الأرض"، "الصَّجُور من النوق"، "الصَّحَّيَّانُ من الرِّجال"، "الصُّرُوح من القسي"، - من الدواب، "المضَلَّة من الأرضين"، "الصِّمَار من المال"، "اليابس من الرجال"، "اليَتْن من الأطفال"، "اليَدُ من الفأس"، "اليَدِيُّ من الثياب"، - من العيش، "اليافع من الجبال"، "اليانع من الثمر، - من الأشياء"، بينما اتفق كلا المعجمين على إدراج أمثلة أخرى "التَّرَاع من السَّيل"، "الأضحى من الخيل"، "الضَّرْبَةُ من السَّيف"، "الأضعاف من الجسد"، "الصَّقَّة من البحر"، "الإضمامة من الكتب"، "الصِّمَار من الدَّيْن"، "اليَتِيم من البهائم"، ونشير هنا إلى إمكانية تعديل تركيبة هذه الأمثلة بهدف تبسيط عملية الفهم، كأن نقول "واعَدْتُهُ وَقَتَ الضُّحَى" بدلاً من قول "الضُّحَى من النهار"، ووضع المثالين "نَاقَةُ ضُرُوسٍ، حَرْبٌ ضُرُوسٌ"، في مكان المثالين المدرجين "الضُّرُوس من النُّوق، - من الحروب"، "يَدُ الرَّحَى مكان اليَدُ من الرَّحَى"، "طَعَامٌ يَسِيرٌ مكان اليَسِير من الشَّيْء"، "جِبَالٌ يَافِعَاتٌ مكان اليَافِعَاتُ من الجبال"، وقد يُصبح هذا النوع من الأمثلة عائقاً، كالمثال الوارد في المعتمد والذي أُدرجت فيه المادة "الصُّرُوح من القسي": الشديدة الدَّفع والحفز للسَّهم"¹، فلا نسجِّل أيَّ إضافةٍ مقدَّمة فيه، وما زاد الأمر تعقيداً هو ضبابية المعنى الذي يحيل إليه.

■ لا يوظف المعجمان في الغالب الأسماء في الأمثلة، ومع هذا فقد وظَّف المعتمد الاسمين "زيد، عمر" في الأبواب الثلاثة ثمانٍ وثلاثين مرَّةً "أتبعْتُ زَيْداً عمراً، اسْتَتَبَعَ زَيْداً، أترج الأمر زَيْداً، تارك زَيْداً، أتعس الله زَيْداً، تَقَفَ الرَّجُلُ زَيْداً، تَلَّى زَيْداً، أَتلى زَيْداً غلامه، اسْتَتلى زَيْداً بكراً الشيء، تاه زَيْداً في الأرض، ضَبَعَ زَيْداً، أَضَجَعَ زَيْداً، ضَاجَعَ الهُمُ زَيْداً، ضَحِكَ من زيد، أَضْحَى زَيْداً غنياً، ضَرَبَ زيد في الماء، ضَهَدَ زيد فلاناً، ضَاجَ زيد عن الشيء، ضَافَ زيد صديقه، أَضَافَ زيد فلاناً على فلانٍ، تَضَيَّفَ زيد فلاناً، استضاف زيد إلى صديقه، ضايق زيد غريمه، ضَامَ زَيْداً، أَيْدَى زيد عند فلانٍ، أيسر زيد، تَيَمَّمَ زيد الشيء، يَمَّنَ زَيْداً"²، الملاحظ هنا هو تواتر الاسم في المدخل الفعلي وغيابه تماماً في المدخل الاسمي، إدراج وتنويع الأسماء في الأمثلة من شأنه تقريب المعنى من المتعلِّم، خاصَّة إذا صوِّرت له مشاهد من واقعه اللُّغوي، شريطة ألا يكون ذلك على حساب الدَّقة والاختصار المطلوبين في نصِّ المثال.

¹ - منجد الطَّالِب، دار المجاني، ص455، 457، 458، 460، 461، 462، 463، 464، 465، 1001، 1002، 1003، 68. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص48، 49، 50، 52، 54، 356، 357، 358، 359، 361، 362، 363، 802، 803، 804، 806.

² - المعتمد، جورجى شاهين عطية، ص47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 355، 356، 357، 364، 365، 366، 803، 805.

■ شحن الأمثلة اللغوية بالقيم التربوية أمرٌ مطلوبٌ، لكنّ المعاجم أظهرت العكس في نصوصها المعجمية، فقد أحصينا ثلاثة قيمٍ إنسانيةٍ في منجد الطلاب "هم مُتَكَافِلُونَ مُتَضَامِنُونَ"، "تَضَامَنَ الْقَوْمُ عَلَى أَمْرٍ"، "أَضَافَ الرَّجُلُ"، تمسُّ هذه الأمثلة الجانب الأخلاقيّ الداعي إلى التكافل بين مكُونات المجتمع، وَيَسْلُكُ المعتمد نفس النهج في ثلاثة أمثلة "ضَبَعَ الْقَوْمُ لِلصُّلْحِ"، "ضَافَ زَيْدٌ صَدِيقَهُ"، "ضَيَّفَ فُلَانًا"، وهناك أمثلة في المعجمين مشحونة بالقيم الدينية "تَابَ إِلَى اللَّهِ، - تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِ"، "ضَحَى بِالشَّاةِ"، "تَضَرَّعَ إِلَى اللَّهِ"، يزيد عليها منجد الطلاب مثالين آخرين "ضَرَبَ الصَّلَاةَ"، "يَمَّمُ الصَّلَاةَ"، وخمسة أخرى في المعتمد "تَلَّى فُلَانٌ صَلَاتَهُ"، "اضْطَبَعَ الْحَرَمُ بِثَوْبِهِ"، "أَيْدَعَ الْحَجَّ عَلَى نَفْسِهِ"، "يَسِّرَ اللَّهُ الْأَمْرَ تَيْسِيرًا لِعَبْدِهِ"، "يَمَّمُ الْمَرِيضَ لِلصَّلَاةِ"، يُلاحظ على هذه الأمثلة ارتباطها بسياق العبادات الأساسية، المفترض إدراكها واكتسابها في بدايات التعليم من التَّوْحِيدِ إِلَى الصَّلَاةِ وَالْحَجِّ، وعلى التَّقْيِيزِ تمامًا نجد أمثلةً غير لائقةٍ في منجد الطلاب نحو "ضَرِيَ النَّبِيذُ"، "ضَغَا الْمَقَامُرُ"، وقد تتعدى إلى مخالفةِ تعاليم الدين عندما أدرجا المثالين "تَيَمَّنَ بِكَذَا: تَبَرَّكَ بِهِ"، "تَيَمَّنَ الرَّجُلُ بِالشَّيْءِ: تَبَرَّكَ"، وقد احتاجت الأمثلة في كثير من المواضع إلى شيءٍ من التَّعْدِيلِ، لتتم الاستفادة منها بشكل أكبر في بعث القيم، إضافةً جملةً "باهتمامٍ بالغٍ" إلى المثالين الواردين في المعجمين ضمن تعريف المادّة (تَابِع) ¹ يَصْبُحُ "تَابَعَ الْعَمَلُ بِاهْتِمَامٍ بِالْغِ"، يصبح المعنى حاملاً ثلاث خصالٍ هي إحكام وإتقان العمل والحرص على ذلك.

ب/الشاهد الصوري: يحتاج التعريف اللفظي في بعض الحالات إلى الاستعانة بالصّور والرّسومات، كونها تُسهم في "تحصيل معلومات موضوعيّة بالمشاهد الحاضرة عرضاً وشرحاً وتطبيقاً واقعياً، يكسب المتعلّمين معرفة حسّيةً لما لم يسبق أن شاهدوه أو اكتسبوه، وتأكيد حقائق تمّ تعلّمها نظرياً، فهي قادرة على إظهار التفاصيل الدّقيقة للمعرّف، سواءً من حيث الأبعاد والمسافات والأشكال والألوان، وبفضلها يمكن التّمييز بين المتشابهات"²، وتبقى وظيفيّة هذه الوسيلة في المعاجم المدرسية مرتبطة بارتكازها على منهجية علمية ودقيقة، من حيث العدد والموضع وطبيعتها والجانب الإخراجي.

¹ - ورد المثال في منجد الطلاب: "تَابَعَ الْعَمَلُ"، وفي المعتمد: "تَابَعَ عَمَلُهُ"، ينظر: منجد الطلاب، دار المجاني، ص 465، 467، 72، 458، 459، 461، 1004، 462، 463، 66. والمعتمد، جورجى شاهين عطية، ص 355، 365، 53، 357، 360، 52، 803، 805، 47.

² - تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998م، ص 232، 233.

1/ عدد الصور في متن المعجم: قمنا بإحصاء عدد الصور والرسوم الواردة في معاجم العينة، وبالضبط بين الصور الموجودة في كل باب على حدا، وفي اللوحات العلمية، ونشير هنا إلى أن المقارنة كانت بين المعجمين المرتبين حسب منهج واحد، وقد أفرزت العملية النتائج التالية:

قاموس سمي				القاموس الجديد				منجد الطلاب				المعتمد			
أ	70	ض	08	أ	42	ض	13	أ	24	ض	17	أ	10	ض	09
ب	116	ط	23	ب	51	ط	29	ب	15	ط	08	ب	20	ط	22
ت	49	ظ	02	ت	21	ظ	06	ت	4	ظ	07	ت	07	ظ	07
ث	06	ع	50	ث	09	ع	41	ث	00	ع	31	ث	09	ع	53
ج	44	غ	25	ج	39	غ	35	ج	20	غ	11	ج	23	غ	12
ح	39	ف	72	ح	45	ف	59	ح	20	ف	30	ح	32	ف	37
خ	45	ق	126	خ	49	ق	74	خ	19	ق	41	خ	20	ق	81
د	47	ك	149	د	43	ك	72	د	25	ك	32	د	27	ك	50
ذ	05	ل	32	ذ	05	ل	30	ذ	04	ل	13	ذ	05	ل	25
ر	29	م	231	ر	44	م	219	ر	58	م	18	ر	30	م	27
ز	43	ن	45	ز	40	ن	60	ز	11	ن	36	ز	16	ن	69
س	73	هـ	28	س	78	هـ	11	س	27	هـ	12	س	44	هـ	26
ش	50	و	23	ش	47	و	25	ش	19	و	14	ش	27	و	24
ص	42	ي	13	ص	31	ي	14	ص	18	ي	05	ص	26	ي	06

الجدول 22 - عدد الصور في أبواب معاجم العينة -

■ يوظف قاموس سمي أكبر عدد من الصور التوضيحية لتدعيم التعريف، متفوقاً على نظيره القاموس الجديد في مجموع الصور المنفردة، على الرغم من تقدّم المعجم الثاني على الأول في عدد المداخل، كما تُظهر الأرقام المدوّنة في الجدول تبايناً في عدد الصور ضمن كل باب على حدا، حيث جاء عددها أكبر في القاموس الجديد في الأبواب (الحاء والحاء والراء والسين والضاد والطاء والظاء والغين والتون والواو والياء).

■ لم يتخطّ عدد الصور المنفردة في منجد الطلاب عتبة (600 ستمائة) صورة، فيما اكتفى المعتمد بإدراج (744 سبعمائة وأربع وأربعين) صورة، وقد تكون العلة من وراء هذه الأرقام هو إدراج الكثير

من الصور في اللوحات، لكنّه قليل مقارنة بعدد المداخل (31000 واحد وثلاثون ألف) مدخل، ويلاحظ أنّ عدد الصور في منجد الطلاب فاق نظريتها في المعتمد ضمن بعض الأبواب (الألف والضاد والزاء)، ويبقى غياب أيّ صورة عن باب الثاء في منجد الطلاب ثغرةً معجميّةً، توحى بضعف منهجيته في التعامل مع هذه الوسيلة الداعمة للتعريف اللغوي.

المعجم	اللوّحات العلمية والفنيّة وعدد الصّور المدرجة فيها
قاموس سمير	الأذن: 01، الأرضة: 06، الأرض: 06، الأسطوانة: 01، الأنف: 01، البركان: 04، البكرة: 03، البيضة: 07، الجلد: 01، الدائرة: 01، الدينصور: 04، الذرة: 01، الذنب: 05، الرئة: 01، الزنبور: 02، السلحفاة: 05، السمك: 02، السن: 06، السيارة: 06، الشمس: 01، الطائرة: 07، الطي: 06، العصب: 01، العضلة: 01، العظم: 04، العين: 02، الفضاء: 05، القرش: 05، القطار: 06، القلب: 01، القمر: 06، القيثارة: 04، الكرة: 01، الكعب: 01، الكلوة: 01، اللسان: 01، الماء: 01، المثلث: 04، المخروط: 02، المربع: 01، المربع المنحرف: 01، المركب: 05، المستطيل: 01، المعين: 01، المكعب: 01، المنقار: 08، المنمنة: 03، الموشور: 02، الموسيقى: 10، النبات: 01، التحل: 05، النظام الشمسي: 01، النمل: 04، الهرم: 03، الجهاز الهضمي: 01.
القاموس الجديد	عمل الثلّاجة: 01، بعض فنيّات الصّيد البحري: 06، نماذج من وسائل النقل: 08، السيارة (القاعدة والهيكل+لوحة القيادة): 02، القاطرة: 07، المحرك الرباعي الأشواط: 04، محرك الاحتراق الداخلي: 01، محرك السيارة: 02، المحرك الداخلي: 09، السفينة الخليطة: 01، الطائرة: 02، التلغراف: 04، التلغراف الكاتب: 04، سحب الصورة الشمسية: 13، أجهزة التصوير الشمسي: 05، التلفزيون: 04، التيار المستمر والمتردّد: 09، طريقة إنتاج غاز الاستصباح: 04، الفسفاط: 03، الطباعة: 05 / 20
منجد الطلاب	الإنسان: 02، أجناس بشرية: 24، بواخر: 22، ثمار: 28، الجهاز الهضمي: 01، جسور: 09، الحيوانات الدّاجنة: 34، حيوانات آسيا: 28، حيوانات إفريقيا: 21، حيوانات أمريكا: 20، حيوانات أوقيانيا: 16، حيوانات المناطق

الجليدية: 11، أدوات الرصد: 15، سيارات: 14، أسلحة: 36، أسماك: 22، الصيغة: 28، طيور: 71، طوابع: 01، الطيران: 17، فنّ العمارة: 28، مفروشات: 19، القلب: 01، أدوات الكشفية: 23، مكابيل: 08، ألبة: 20، آلات موسيقية: 29، نقود: 40، نقوش: 02، أدوات التجارة: 34، أشكال هندسية: 04، آلات وعوامل طبيعية: 16.	
الزهور: 60، الطيور: 65، الأسماك والحيوانات البحرية: 61، الديناصورات: 56، الجهاز الدوري: 01، الجهاز الهضمي والتنفسي: 01، الجهاز العضلي: 01، الهيكل العظمي: 01، الحيوانات المفترسة: 87، الحشرات: 59، آلات موسيقية: 32، الدراجات: 15، السيارات: 15، وسائل النقل البري: 15، طائرات حربية: 32، النقل الجوي: 15، طوافات: 13، المنطاد: 3، البواخر: 15، السلاح: 48، مراكب فضائية: 8.	المعتمد

الجدول 23 - عدد اللوحات في معاجم العينة -

■ اختلف عدد اللوحات في المعاجم، حيث وضع قاموس سمير ستًا وخمسين (56) لوحة، ثم يليه منجد الطلاب باثنتين وثلاثين (32) لوحة، هذا وقد فضّل صاحب المعجم أن يُورد جميع الصّور في اللّوحات، خلافاً لبقية المعاجم التي اختارت وضع البعض في اللّوحات والبعض الآخر مقابل كلّ مدخل، وبلغ عددها في القاموس الجديد والمعتمد عشرين (20) لوحة، اختار المعجم الأوّل وضعها في الصفحات الأخيرة.

■ اختلف عدد الصّور المنتمية إلى اللّوحات المشتركة بين منجد الطلاب والمعتمد، على غرار لوحة السلاح التي ضمّت في منجد الطلاب ستًا وثلاثين (36) صورة، ونجد في المعتمد ثمانٍ وأربعين (48) صورة، فيما تقارب العدد بينهما في بعض اللّوحات، ففي لوحة الطّيور أدرج منجد الطلاب إحدى وسبعين (71) صورة، وفي نفس المجال يضع المعتمد خمسًا وستين (65) صورة، وفي لوحة الآلات الموسيقية أحصينا تسعًا وعشرين (29) صورةً في منجد الطلاب، وإحدى وثلاثين (31) صورة في المعتمد.

2/ موضع الصّور وشكلها: تباينَ تعامل المعاجم مع الصّور والرّسوم من حيث الموضع، حيث جاءت في عدّة أشكال:

قاموس سمير: تردُّ أغلب الصُّور في صفحة واحدة مع المدخل، مقابلةً له أو تحته، وهناك صوَر ليست موجودة مع المدخل في صفحة واحدة، كأن يكون المدخل في نهاية الصفحة والصورة في بداية الصفحة التي تليها، على غرار (دودة الحرير)، (عقرب)، (كرة السلّة)، (كُمبُوتر)، (لَيْمُون)، (مُدْرَج)، (مَوْشُور)، (واحة)، وهناك صوَر أخرى بعيدة نوعاً ما عن المدخل نحو: (أَرْض)، (سَمَك)، (سَيَّارة)، (ظَنّي)، (قيثارة)، (مَسْجِد)، (مَنار)، (مُنَصِّف الصِّلَع)، (ناطحة السحاب)، (نَعَامَة)، (هَيروغليف)¹، وربما يُعزى ذلك لأسباب تقنية تتعلق بحجم الصورة، أمّا بخصوص شكل الصورة وفعاليتها، فقد وُفِّق صاحب القاموس إلى حدّ كبير في إظهار التفاصيل الدقيقة للمعرّف، واعتماد الصوَر الملونة التي تعطي انطباعاً طيّباً عند المتعلّم، وبواسطتها يمكن تلافي مشكل المتشابهات، ومع هذا فإنّنا نجد في المعجم بعض الهنات المدوّنة في الجدول التالي:

الصورة	الصفحة	التعليق
	241، 406، 647، 648.	أظهر المعجم الجانب الوظيفي في صورة الدرابكة، كذلك فعل في صورة العفريت الذي يوضع عند تغيير العجلة، والتّؤلّ اليدوي الذي تشتغل عليه المرأة، بينما تغيب الوظيفة في صورة النّير، والذي يفترض أن يُستخدم في الحراثة بواسطة ثوران.
	113، 225	تحتاج الصّورتين في مدخل الخسّ إلى دقّة أكثر، فلا يظهر أنّ هناك فرقاً بين النوعين، ولا تكفي كتابة التسمية لتبيين الفرق بينهما، وفي الصّورة الثانية تتّضح الاختلافات الموجودة بين أنواع البصل.

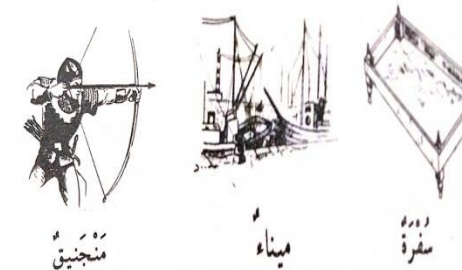
¹ - ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص250، 251، 407، 408، 499، 500، 514، 515، 536، 537، 558، 559، 614، 615، 663، 664، 45، 46، 311، 312، 317، 318، 383، 384، 489، 490، 573، 574، 603، 604، 607، 608، 621، 622، 637، 639، 661، 662.

397.	تحتاج صورة المدفأة إلى تحديث، ويمكن إضافة صورة المدفأة العصرية التي تشتغل بالغاز أو الكهرباء.	
554, 555, 598, 607.	نسجل في الصورتين الأولى والثالثة غياب المحلق والمنشار اليدويين، وكان ينبغي أن توضع لهما صورة بما أنّ القاموس عكف على وضع عدة صور للمدخل الواحد، كما هو موضح في الصورة الثانية والرابعة.	   
302, 546.	يستند المعجم في هاتين الصورتين على ملمح إيجابي هو التوفيق بين التقليدي المتمثل في اللباس عند الرجال (السروال) والنساء (الحايك)، والعصري المتمثل في محطة المترو، وفي هذا كله استحضار للواقع الفعلي للمتعلم.	 

الجدول 24 - الشاهد الصوري في قاموس سمير -

القاموس الجديد: وُضعت أغلب الصور مع المدخل في صفحة واحدة، ويبقى الاستثناء في موضعين، صورة (كُرْبُ) الواردة في الصفحة التي تلت صفحة المدخل، ويعود ذلك إلى كثرة الصور في صفحة المدخل، وفي مادة (عَلَق) جاء المدخل في نهاية الصفحة، والصورة في بداية الصفحة التالية، ونميز حضور الصور مع المداخل الاسمية فقط، مع تسجيل حالتين اثنتين لمدخلين فعليين (جَدَفَ، رَقَّ)، وهذا الأمر مظهرٌ عامٌ يميز معاجم المدونة، يخالف المنطق اللغوي الذي يعطي للأفعال صفة الحركة، وفي ظل غياب الصور عنها ستبقى المعاني تدور في فلك المجرد غير المحسوس، كما سعى القاموس في اللوحات إلى إبراز البعد التقني، بالتدقيق في بعض التفاصيل والجزئيات، على غرار ما نجده في لوحتي السيارة وطريقة إنتاج غاز الاستصباح¹، ومع هذا لم يخل من القصور المتعلق باللون والشكل والحجم، نبينه في بعض الحالات الآتية:

¹ - ينظر: القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص 427، 249، 693، 898.

الصورة	الصفحة	التعليق
	600, 615, 801, 866, 1023, 1162.	غاب عامل اللون عن الصور الست، ويزداد الأمر سوءاً في صورة الطاووس والقاذفة، بوضعها باللون الأسود القاتم، الباعث على التشاؤم، كما اختزلت صورة المهرج في الرأس، وصورة المخبر في شخصين وأجزاء أخرى غير واضحة، وقد تم تجاهل معيار الشكل وأجزاء المعرف (الزهرة) في صورة الطماطم، وفي صورة القهوة وردت التسمية خاطئة، فالصحيح هو (البُن ¹)، ومع هذا يوجد فيها ملمح طيب هو تقديم كل أجزاء المعرف، لكنها بدون مسمى، وبالكاد يمكن إدراكها وتمييزها.
	388, 470, 944, 997, 1150, 1177.	التوافق بين الصورة والتعريف أمر مطلوب، لكنه منعدم في صورة السفرة التي يغيب فيها الطعام عن المائدة، وتحتاج صورة الميناء إلى مساحة أكبر، لتظهر أن المقصود هو مرسى السفن والمراكب، المنجنيق آلة حربية قديمة، تستعمل لذلك أسوار القلاع والحصون، والصورة الظاهرة تُظهر رجلاً يحمل قوساً وسهماً، والصورة الرابعة غير واضحة من حيث الشكل، وهي في الأصل لمدفع رشاش، أمّا الرشاش فهو أصغر حجماً ويمكن حمله واستعماله يدوياً باليدين، اللتر والمتر فهما وحدتا كيل وقياس، يُعبّر عنهما بصورتين لا تقرّبان المعنى إلى ذهن المتعلم، فإذا وُضعت القارورة مع كتابة "1 لتر" سيكون أفضل.
		

¹ - البن: شجر استوائي صغير الحجم يُزرع لحبه المعروف. القهوة: مُغلي البن المحمص المطحون. ينظر: قاموس سمير، سهيل حسيب سماحة، ص 120، 487.

454، 455، 926، 994، 1056، 1240.	يتجلى الجانب الوظيفي في صورة المبرم والكبر، ولا يسمى الدلو سَجْلاً إلا إذا كان حجمه كبيراً وممتلئاً بالماء، ولا يبدو أنّ صورة النفق هي لذلك الممر الضيق المظلم الذي يخترق جبلًا أو حاجزًا، وشكل صورة المرمك مخالف لمعناها (البطارية)، وبالتسبة لصورة السجادة فهي قاصرة من حيث الشكل واللون.	 مِبرم سَجْل نفق مرمك سجادة
263، 325، 432، 489، 667، 736.	يوظف القاموس الرموز في بعض الصور، لإبراز جزء معين في الصورة، لكن ذلك لا يُعمَّم مع جميع الصور، فهو غائب عن صور "الزناد، الغليصة، الخيشوم"، ويبقى إظهاره في صورتني "جيد، غُلَصَمَة" بشكل واضح مطلباً ملحاً، والأسوأ من هذا كله هو تجاهل الجزء المعرّف في صورة سَنَجَة ¹ .	 سَنَجَة غُلَصَمَة زناد عَرْنِين خيشوم جيد

الجدول 25 - الشاهد الصوري في القاموس الجديد للطلاب -

منجد الطلاب: جاءت الصور والمداخل في صفحات مختلفة، وتم وضعها في العموم وفق نمطين،
صور تبدأ بنفس الحرف، وصور يجمعها حقل دلالي معين، وقد شاب عملية اختيار الموضوع نوع من
الاضطراب واللاعلمية، كما هو موضح في النقاط الآتية:

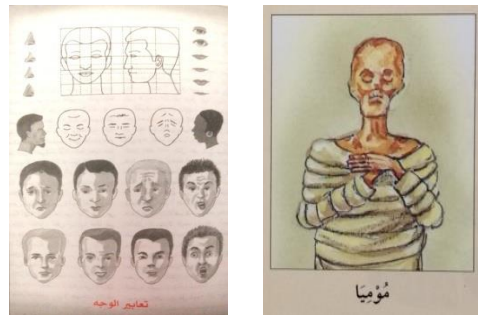
■ عدد من الصور لا يُخصَّص لها مداخل (آلة كاتبة، بوصة، الجنك، رابوخ، الزوان، شوكران، طائر
الذهب، فونوغراف، ميزان حراري)، بينما يتكرر ورود بعضها مرّتين نحو (أرب، تدريج، خبل، دراج،
رهو، شرفرق، صائد الحيات، غزغرة، فبرة)، ويصل إلى حد إدراج ثلاث صور لمادة واحدة كما في
(فهد، مالك الحزين، نعام)، وأربع صور بالتسبة لصورة (ببغاء)، ويورد المعجم خمس صور لمادة
(تمساح)، وعليه فإن إيراد الصور في المعجم غير خاضع لمنطق علمي يُميّز بين المهم والأهم.

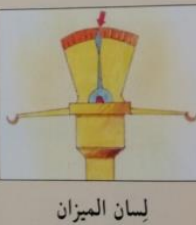
■ وردت بعض الصور في باب والمدخل في باب آخر، على غرار (ابن مقرض) الصورة في باب
الألف والمدخل في باب القاف، (ابن عرس) الصورة في باب الألف والمدخل في باب العين، (بنت

¹ - سَنَجَة: هي ما يُوزن به كالرطل. ينظر: القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، ص489.

وردان) صورة في باب الباء والمدخل في باب الواو، (الملطاس) الصورة في باب الميم والمدخل في باب اللام، وعليه فإنّ المتحكّم في وضع الصّور هو الارتجالية، فلا هو حسب الحرف الأوّل ولا هو حسب الجذر اللّغوي، عموماً يجبّد أن تكون الصّور بالقرب من المدخل بغض النظر عن المنهج التّرتيبي للمداخل.

■ بعض الصّور واللّوحات غرضها موسوعيّ بحث على غرار (لنسيا، فورد، فراري، مرسيدس، رسم زيتي، رسم بقلم الفحم، الباخرة أرختينا، الباخرة نورمونيدي، اليخت الملوكي، لوحة أجناس بشرية، لوحة العملات التّقديّة، لوحة الأدوات الكشفية، لوحة الطّيّران، جسر نهر قسنطينة، جسر قصر النيل)، كما لم يول المعجم أهميةً بالغةً للصّور المركّبة، كونه أورد خمسَ صورٍ فقط "الإنسان، الجهاز الهضمي، مُجمّمة، القلب، فنّ العمارة"، هذا ولم يخلُ المعجم من مآخذ أخرى، نبرزها في الجدول التالي:

الصورة	التعليق
	يتنافى عنوان اللّوحة ومضمونها من الصّور، فكان الأولى تسمية الحقل بـ "وسائل التّقل البري"، كما أنّ التّرام والقاطرة يختلفان عن بقيّة الصّور الأخرى.
	تحتاج التّسمية في الصّورة الأولى إلى إعادة نظر، فهي عبارة عن سروال قصير، وكان بالإمكان وضع صورة أخرى للسروال الطّويل، ولا يظهر في الصّورة الثّانية الجزء المقصود "شباك الصّيد"، وينقص الصّورة الثّالثة تفاصيل أخرى، كإظهار الجثّة كاملةً ووضعها بجانب صندوق التّحنيط، حتّى تكون قريبة من واقع المتعلّم، وتغيب عن لوحة تعابير الوجه بأشكال صمّاء التّسميات "العبوس، الدّهشة، الفرح، الحزن...."، وهي دلالات مجرّدة يفترض أنّ تكون الصّور وسيلةً لإدراكها.
	

تحتاج صورة الهاتف إلى تحديث بإضافة الهواتف العصرية المحمولة منها أو الثابتة، وكذلك هو الحال بالنسبة لصورة الفرن التقليدي، فالأفران الحديثة تعمل على المازوت أو الغاز أو الكهرباء، ويكتفي المعجم أيضا بإيراد صورة قديمة للخبوذة وهي تخص الجنود، متناسياً بذلك استعمالها الأخرى في العمل واللعب وعند ركوب الدراجة النارية، ولا يتّضح من صورة المحلوب المقصود، كونها تُظهر جرّة فارغة لا غير.	 فُرن  هاتف  مَحْلُوب  خَبُوذَة
يعتمد المعجم في بعض الصّور رمز السّهم للإشارة إلى الجزء المقصود في الصّورة، بينما يتجاهلها في صورة الكنف، حيث يستعسر على المتعلّم معرفته في الصّورة، خاصّة وأنها موجودة في موضع بعيد عن المدخل.	 لِسَان المِيزَان  كَنْف  كَنْف  كَيْدَة

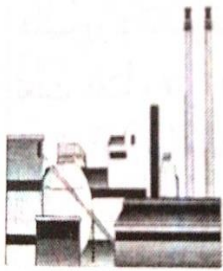
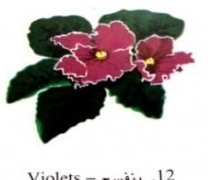
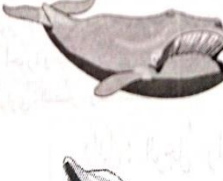
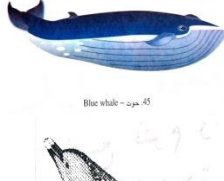
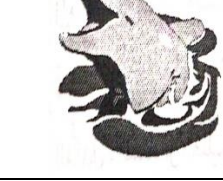
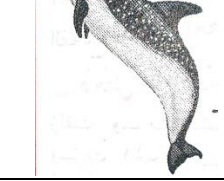
الجدول 26 - الشاهد الصّوري في منجد الطّلاب -

المعتمد: يضع المعتمد الصّور في صفحة واحدة مع المدخل، ويجمع الصّور التي تنتمي إلى حقل واحد في لوحات مختلفة، كما أنّه يكتفي باللّونين الأبيض والأسود، وفيما يلي أبرز النّقاط التي تخصّ الصّورة في المعجم:

■ عدد كبير من الصّور المدرجة في اللّوحات ليس لها مداخل، وقد اخترنا أربع لوحات لتوضيح هذا القصور، حيث تجاوز العدد في لوحتي الزهور والحيوانات المفترسة الأربعين (40) صورة دون مدخل منها "أضاليا، البرسيم، داليا، الفخساء، الوزّال، ياقوتية، الباندا، السّعلاق، القيوط، الكنغر، المرموط، الوب"، وبلغ في لوحة الأسماك والحيوانات البحرية ثلاثين (30) صورةً نحو: "أبو منقار، البال الأبيض، دوران، سلطعون، قنديل البحر، كركند، نجم البحر"، ومن لوحة الطّيور سبع عشرة (17) صورة، نذكر منها "أبو الحنّ، ببغاء البحر، التدرج، طائر النّحل الرّنان، نقار الخشب، الثّورس"، وهناك خمس لوحات جميع صورها بدون مداخل "لوحات الدينصورات والطّائرات والتّقل الجوي

■ وُضعت بعض الصّور في اللّوحات بالرّغم من وجود مداخل لها في المتن على غرار: "أُذُن الفيل، بندقية، الباز، البُوق، حلزون، حُنفساء، دُبّابة، الزنبق، زنبور، السُرّمان، صدّفة، الغراب، كلب البحر"، وبالمقابل ترد كثير من الصّور في موضعين، واحدٌ في اللّوحة وآخر مقابل المدخل كما في: "الأيل، بنفسج، جندب، حوت، الخلد، الدُّحس، ذبابة، الرّباح، الزرافة، سردين، شقائق النّعمان، صاروخ، طبل، القُرّي، قُرْنُقل، مسدّس، التّاقوس، هندباء، الوطواط، يعسوب"، تتجلّى بوضوح الاحتماليّة في انتقاء مواضع الصّور، هذه النّقائص وغيرها سجّلناها في الجدول التالي:



العلامة المشتركة بين الصّور هي غياب الألوان الحقيقية، ولا يبدو أنّ هناك تفصيلاً واحداً في الصورة الثانية يُبيّن أنّها لمعمل، ويعكف المعجم على إيراد صورٍ قديمةٍ، متجاهلاً التّغيّر الحاصل في هذا العصر، فهو يُدرج صورة للميزان التّقليدي، مهماً صور الميزان الزّئبقي والرّقمي، ولا يضع في الصّورة الأولى تسمية أجزاء مادّة (الجوز)؛ الشّجرة والثمرة ومقطع للثمرة، وهو مظهرٌ انتهجه في جميع المداخل المشابهة.	92، 439، 777.	   
حضرت الصّور الملوّنة في اللّوحات فقط، أمّا صور المتن فهي باللّون الأسود والأبيض، كما هو مبين في صور البنفسج والحجل والحوث، ويتكرّر الأمر مع عدّة صور، فما المانع من استغلال الألوان مع جميع المداخل؟ أورد المعجم صورتين لمادّتين تحملان نفس الدّلالة (الدّخس) و(الدلفين)، هذا النّمط في وضع الصّور اعتباطيٍّ ومجرّد حشو، لهذا ينبغي تجنّب التّكرار، ووضع صورة للفظ الشّائع الاستعمال، مع توظيف الإحالة بين المادّتين.	41، 100، 131، 174، 184.	  12. بنفسج - Violets   15. الحجل - Chucar   45. حوت - Blue whale  

الجدول 27 - الشّاهد الصّوري في المعتمد -

- بعد دراستنا لمضامين النصوص المعجمية المدرسية، خلصنا إلى مجموعة من النتائج:
- ✓ هناك تباين واضح بين المعاجم في الإلمام بجميع المعلومات الخاصة بالمدخل المعجمي، الرسوم الإملائية والكتابات الصوتية، وهذا لا يعني أن معجمًا بعينه تفوق على الآخرين.
 - ✓ لا تقدّم المعاجم الإضافة المنتظرة منها في ما يخص المعلومات الصرفية، سواء ما تعلّق بالجانب الاشتقائي والانتماء المقولي، بالإضافة إلى مقولتي العدد والجنس.
 - ✓ تنوّعت التعريفات المعتمدة في المعاجم، وفق ما تقتضيه طبيعة الكلمة ومعناها، كما تميّزت في الغالب بطابع الاختصار، وهو الذي جعلها تستهدف أكبر قدر من الدلالات.
 - ✓ وُفّق قاموس سمير إلى حدّ بعيد في صياغة التعريف المنطقي المتكامل الأركان، وقد طغى في أغلب التعريفات الجانب الموسوعي، خلافاً لبقية المعاجم التي وضعت تعريفات بركنٍ واحد أو ركنين، ولا زالت تضع كلمة "معروف" في ثنايا التعريف.
 - ✓ يؤخذ كلّ من منجد الطلاب والمعتمد على إيرادهما للدلالات القديمة بشكلٍ كبير نوعاً ما، وقلة الاهتمام بالدلالات الحديثة المتداولة.
 - ✓ الاعتماد على الشواهد اللغوية بمختلف أشكالها علامةً فارقةً في القاموس الجديد للطلاب، فضلاً عن الوظيفة الأدبية التي تبين نوع الشاهد وصاحبه، وسار على خطاه المعتمد الذي في محاولاتٍ وظّفها في عدّة مواضع، أمّا قاموس سمير فقد وضع جميع المداخل في أمثلة لغوية، مركّزاً على الواقع الفعليّ للغة في محيط المتعلّمين.
 - ✓ تركّز المعاجم في توظيفها للصّور على المعاني المحسوسة، متجاهلةً المعاني المجردة على كثرتها، وهو ما يجعلها في تحلّفٍ مقارنة بالمعاجم الأجنبية التي تضع الصّور في أولويات الصناعة المعجمية، كما أنّ وضعها في أماكن بعيدة عن المداخل يُنقص من فعاليتها.
 - ✓ وضع صورٍ منفردة أو لوحات بدون مسمّيات، لا شكّ سينقص من وظيفيّة المعجم في تسهيل عملية فهم المعاني، ويقودنا إلى تأكيد فرضية غياب منهجية علمية في إثبات الصورة، وخضوعها للارتجالية في الاختيار، وغلبة الطّابع التجاريّ على المعجم.
 - ✓ غياب الألوان هو من أبرز مظاهر القصور في معاجم العينة عدا قاموس سمير، فإذا كان القاموس الجديد للطلاب قد وُضِع في سبعينيات القرن الماضي، فإنّ المعتمد هو نتاج الألفية الثالثة، ولا مُبرّر لتغييب الألوان عنه صوره.

- ✓ يظهر على المعاجم التذبذب في تقديم معلومات المستوى اللغوي للكلمة، ولا تستقرّ على عبارة موحّدة للدلالة على ذلك، وكذا عدم التفريق بين الدّخيل والمعرّب.
- ✓ يخضع استخدام الرموز والمختصرات في معاجمنا إلى الارتجالية، ولا يبدو أنّ هناك معايير معيّنة لتوظيفها.

خاتمة

- استهدفنا من وراء هذا البحث الإجابة عن عدّة إشكاليات، وأفضى بنا إلى مجموعة من النتائج، المرتبطة بدور وفاعليّة المعجم المدرسيّ في إثراء الحصيلة اللّغوية، وهي كما يلي:
- الحصيلة اللّغوية ليست مجرّد اكتساب عدد معيّن من المفردات، من مصادر لغوية متنوّعة، فهي تتجاوز هذا إلى القدرة على توظيف المكتسب في سياقات ومواقف لغوية متنوّعة، في إطار علاقات دلالية واشتقاقية تسهّل لصاحبها فهم المعاني وإنتاج المفردات في شكلها المنطوق والمكتوب.
 - المعجم المدرسيّ العربيّ الوظيفيّ هو الذي يضمّ بين دفتيه الرّصيد اللّغويّ العربيّ الوظيفيّ المتداول في الواقع اللّغويّ للمتعلّمين، والمستمدّ من مدوّنة شاملة لما يعترض المتعلّم من ألفاظ عامّة بما فيها ألفاظ الحضارة والحياة العامّة والألفاظ التّراثيّة، والمصطلحات العلمية والمتلازمات اللّفظية.
 - لا تشير أغلب المعاجم المدرسيّة في مقدّماتها إلى الفئة المستهدفة، فلا يُعلم إذا كان الضّابط هو المرحلة العمرية أم المرحلة التّعليميّة، عكس ما هو معمول به في المعاجم الفرنسية مثلاً، لكلّ مرحلة تعليميّة معجمها الخاصّ الذي يحدّد واضعوه مسبقاً حاجات المستفيدين منه.
 - ينطلق القائمون على تأليف معاجم المتعلّمين من قاموس الكبار، وهي معادلة خاطئة فالأصل أن يكون التّأسيس بقاموس الطفل، ويتمّ بعدها التدرّج في التّأليف تبعاً للسنّ والمرحلة التّعليميّة.
 - ظهر لنا أنّ هناك هوة كبيرة وواضحة بين الرّصيد اللّغويّ المدرج في المقرّرات التّعليميّة والمعاجم المدرسيّة على اختلاف توجّهاتها ومناهج تأليفها.
 - لا تبدي المعاجم موقفاً واضحاً من قضية المستويات اللّغوية في مقدّماتها، وتكتفي بالعموميات دون التّفصيل في طبيعة المادّة اللّغوية المدرجة في متونها، ولا إلى معايير الانتقاء.
 - انتقت معاجم العينة موادّها من المدوّنات المعجميّة السّابقة والجاهزة، فإعدادها ليس أخذاً كيفيّاً من معجم الكبار، وليس مجرّد تقليل للموادّ أو المعاني، لكنّ الأصل في المعجم المدرسيّ الوظيفي هو ضمّه لمادّة لغويّة آنية، تعكس الاستعمال الفعليّ للغة، مع عدم تجاوز التّراث الذي يبقى جزء لا يتجزّأ من الرّصيد اللّغويّ العربيّ.
 - تظهر الارتجالية بصفة ملحوظة في اختيار المداخل المعجميّة، فالاتّكاء على الحدس اللّغوي لضبطها ليس كافياً، وسينتج عن هذا تمثيل اللغة العربيّة بغير واقعها الذي توجد عليه.
 - اقتصرت المعاجم الموجهة للأطفال الصّغار على عدد محدّد من المداخل قائمة على المعاني الأساسية، والمحالة بكثير من الصّور، وبالمقابل ضمتّ المعاجم الموجهة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة

والإعدادية والثانوية مداخل أكثر، ويبدأ التصّ المعجمي فيها بالاتّساع بالنّظر إلى ما يحمله من معلومات خاصّة بالدّال (المدخل) والمدلّول (التّعريف).

- لا يوجد توافق بين الرّصيد اللّغوي في المقرّرات الدّراسيّة والرّصيد اللّغوي في المعاجم المدرسيّة.
- تقارب النّتائج وتطابقها في بعض محاور البحث، يعطينا انطباعاً حول حضور التّقليد في المعاجم المدرسيّة العربيّة، فبقدر ما تشابهت في الأمور الإيجابية بقدر ما تشابهت في الأوهام والأخطاء، على مستوى عمليتي الجمع والوضع.

- سلكت المعاجم المدرسية في ترتيب مداخلها عدّة مناهج، وهو ما فتح المجال لجدلية حول أحقيّة منهج على حساب منهج آخر، لكنّ الأهمّ هو إخضاع منهج التّرتيب للتّوجهات التّربوية واللّغوية التي يرغب المعجم في تحقيقها، وحسب طبيعة المتلقي، وما يريده ويرغب فيه، وما من شأنه أن يحقّق معرفة الأشياء التي يبحث عنها، الالتزام بهذه الضوابط سيلغي أي نوع من التّعصّب اللاّعلمي لترتيب معيّن، مع العلم أنّ جلّ المعاجم الحديثة تعتمد التّرتيب الألفبائي بنمطه المتعارف عليه، بينما يظهر بشكل جلي الاضطراب في التّرتيب الدّاخلي للمعاني، فهي لا تنطلق من الشّائع إلى الأقل شيوعاً، ومن العامّ إلى الخاصّ، ومن القديم إلى الحديث، ومن الحقيقي إلى المجازي، ومن دون شكّ سيكون لهذا الأمر انعكاسه السّلبي على عملية تحصيل المعنى.

- لا تخصّص المعاجم المدرسيّة في الغالب مداخل للمتلازمات اللفظية، ولم تعتمد منهجاً ينظّم وجودها، فإذا ذكرتها يتمّ ذلك في تعريفات الموادّ التي فيها جزء من المتلازمة، فالعلة هنا هي عدم الاشتغال في ضوء مدوّن لغوية مستوحاة من الاستعمال الفعليّ.

- تحتاج النّصوص المعجميّة إلى إعادة نظر، على مستوى المعلومات المتعلّقة بالبنية الشّكلية للمدخل، والبنية الدّلالية التي تعدّ أساس المعجم وغايته.

- الاكتفاء بالنّمط التّقليدي في عرض المعلومات الصّوتية والصّرفية، أضحى عائقاً أكثر منه وسيلة لتنمية الحصيلة اللّغوية، فضبط الشّكل ملمح إيجابي غائب عن ثلاثة معاجم في العيّنة المدروسة، وكذلك هي المعلومات الصّرفيّة (المقولات الصّرفيّة والتّصريفيّة)؛ تمّ تجاهلها وإن قدّمت فهي لا تعدو أن تكون مجرد إشارة سطحية.

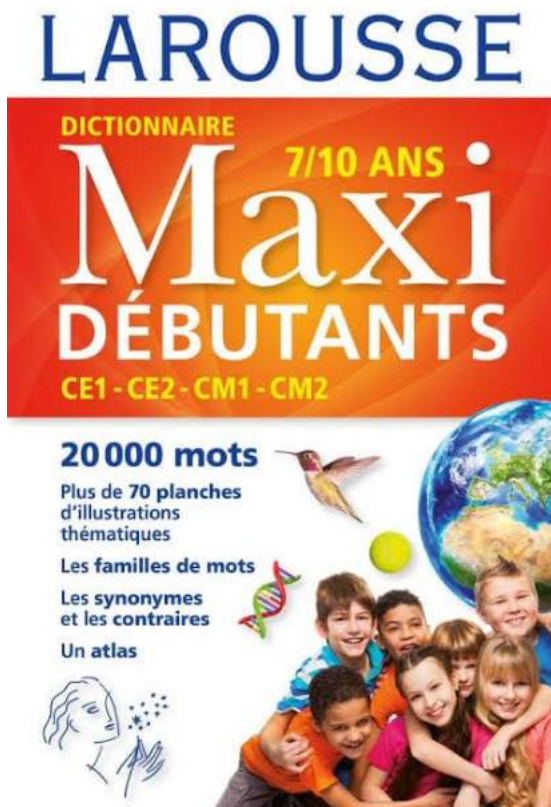
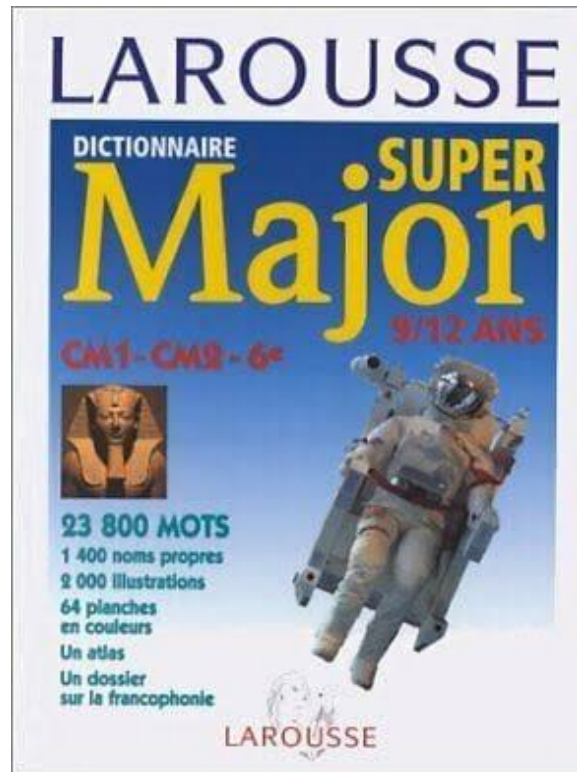
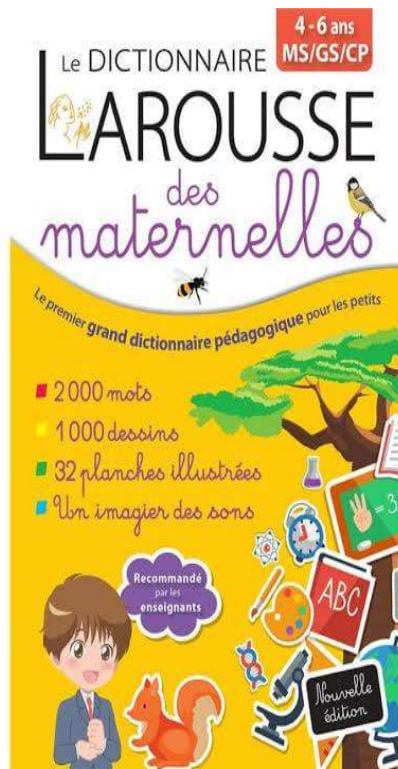
- تميّزت نصوص التّعريف بالقصور والسّطحيّة، وفي بعض المواضع ترد المعاني والمفاهيم خاطئة، خاصّة في التّعريفات المصطلحيّة والمنطقيّة، وهو ما يجعلنا أمام احتمالين؛ نفور المتعلّم من المعجم، وفي حال قرّر استخدام المعجم فمعلوماته ستكون مغلوطة وغير علميّة.

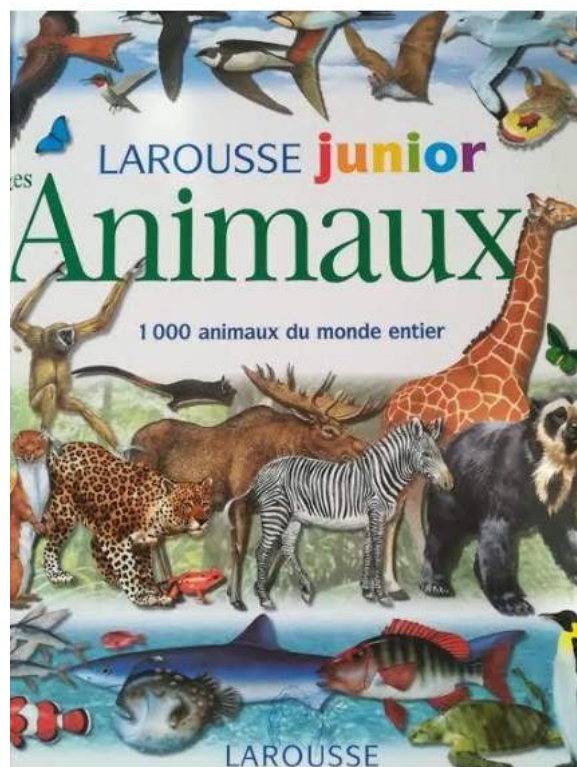
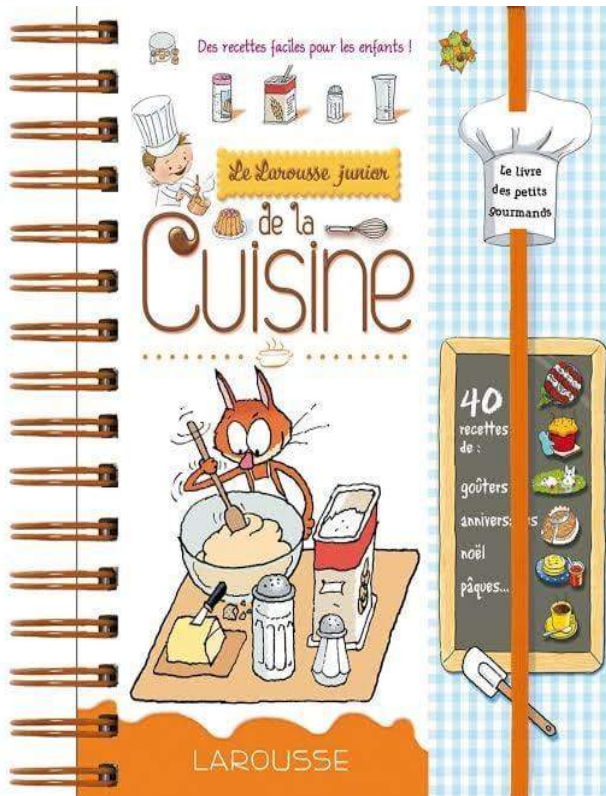
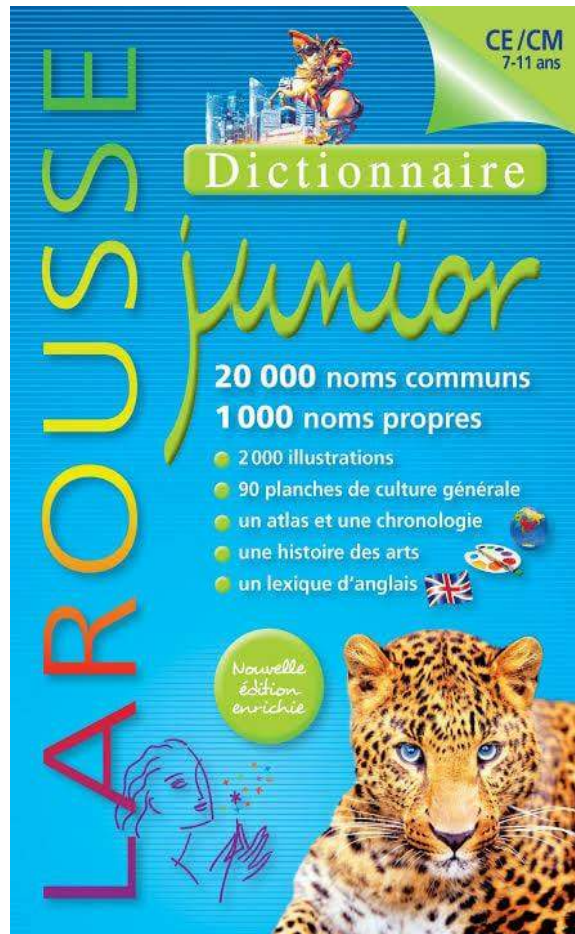
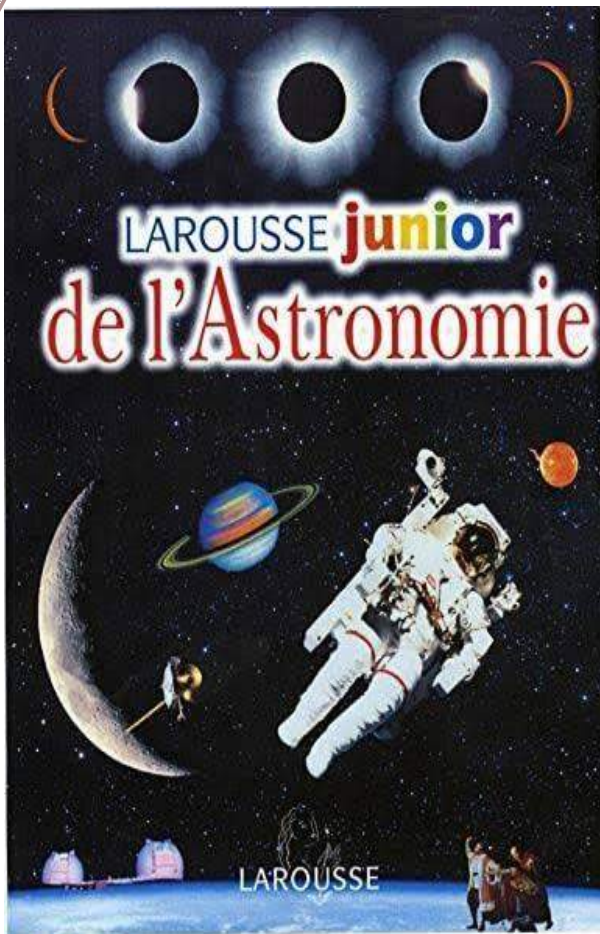
- عدد من المواد الغائبة عن متون المعاجم لها تسميات أخرى حاضرة وحاملة لنفس المعنى؛ وهو ما لمسناه بكثرة في حقول الأشجار والنباتات والأزهار، والحيوانات، والخضر والفواكه والحبوب.
- يُحسب لأصحاب القاموس الجديد للطلاب عنايتهم بالشواهد اللغوية، بتوظيفهم إيّاها في كلّ التعريفات، وبالمقابل أحسن قاموس سمير استغلال المثال لتبسيط المعاني، بتمثيل الواقع اليومي للمتعلّمين في مناحي الحياة، ولا نرى أنّ بتر الشاهد وعرض جزء منه قد يقدّم الإضافة، ولا وضعه دون نسبه إلى صاحبه، فالذي يعطيه وجاهة بلاغية أن يكون مذيلاً باسم كاتبه، مما يؤكّد على سلامته التعبيرية، حيث لا يتسرّب الشكّ في قيمته، وليصبح محلّ تداول، أو اعتماده ليقع في مقام الحجة اللغوية، وهذا ما يعطي للمعجم وجاهته.
- إذا كانت الصّورة في المعاجم الغربيّة إضافة ودعماً قوياً للتعريف اللّغوي، فهي في معاجم عيّنتنا مصدر ضعيف، وقد تعيق عملية تيسير المعنى للمتعلّم، من حيث الموضع والعدد والشكل الذي ترد عليه، ويُسْتثنى في هذا قاموس سمير الموسوعي الذي اجتهد إلى تلافي هذه الهنات إلى حدّ.
- هناك خلل واضح في توظيف الرّموز والاختصارات ضمن المعاجم المدرسيّة العربية، فهي لا تزال مترتّحة بين الاختصار أو وضع الكلمة كاملة، ولا تستقرّ على رمزٍ واحد لنفس الكلمة.
- في ضوء هذه النتائج، اجتهدنا في تقديم بعض المقترحات التّوصيات:
- إعطاء أهمية أكبر للمعجم الرّقمي، بالنّظر إلى ما يتيحه من إمكانيات هائلة على مستوى الطّاقة التخزينيّة، سواء تعلّق الأمر بالرّصيد اللّغوي أو جملة التعريفات والشّواهد اللّغوية والصّورية، وكذا سهولة الاستخدام.
- الدّعوة إلى مزيد من الجهد لاستكمال المشاريع القوميّة الكبيرة؛ المعجم التاريخي ومشروع الذخيرة اللّغوية، واستثمارها في وضع المعاجم المدرسيّة الوظيفيّة.
- تقوم فكرة المعجم المدرسي المنشود على استخلاص قائمة الكلمات الأكثر تردّداً في اللّغة اعتماداً على مدوّن لغويّة ممثّلة لواقع اللّغة، بعد معالجتها حاسوبياً وإحصائياً، تحت مسمّى وضع الرّصيد اللّغوي الوظيفي، ثمّ إعادة صياغة هذه الكلمات في مداخل ووحدات معجميّة، تحمل المعلومات التي ينشدها المتعلّم.
- هناك حاجة ماسّة إلى وضع معاجم مدرسيّة مرحلية جزائرية، يُراعى فيها خصوصية اللّغة المتداولة في واقع المتعلّمين الجزائريين، والمتوافقة مع الشّائع والمستعمل في الوطن العربي، ولا ضير من الاستفادة

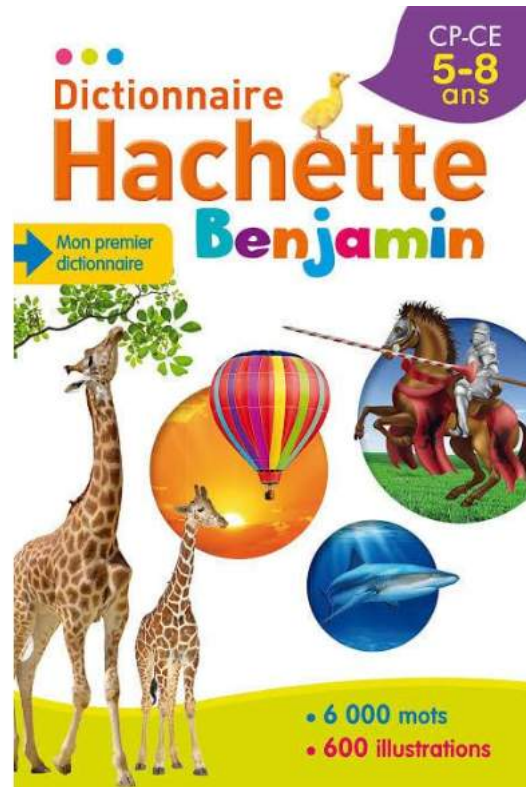
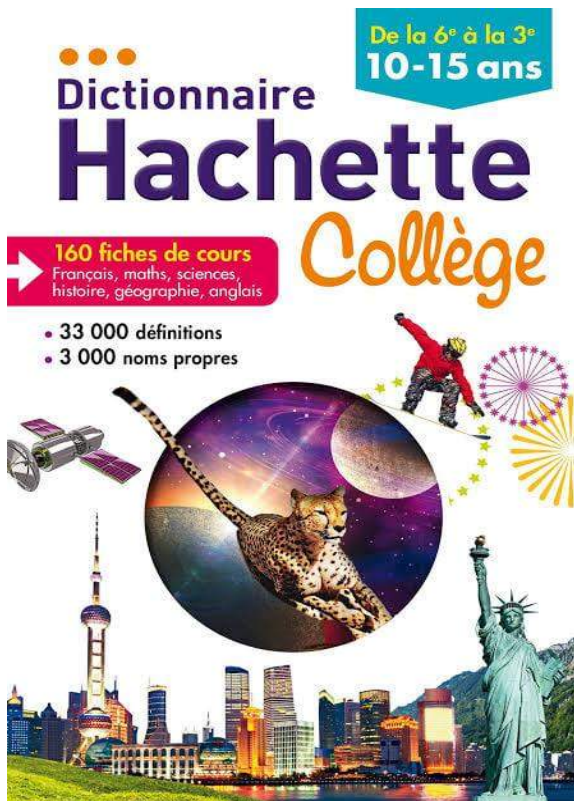
من الأعمال المعجميّة العربيّة والأجنبيّة الرائدة، فلا تنقصنا الوسائل المادية ولا أصحاب الاختصاص والخبرة في الميدان المعجمي وميادين أخرى، لتجسيد مثل هذه المشاريع على أرض الواقع.

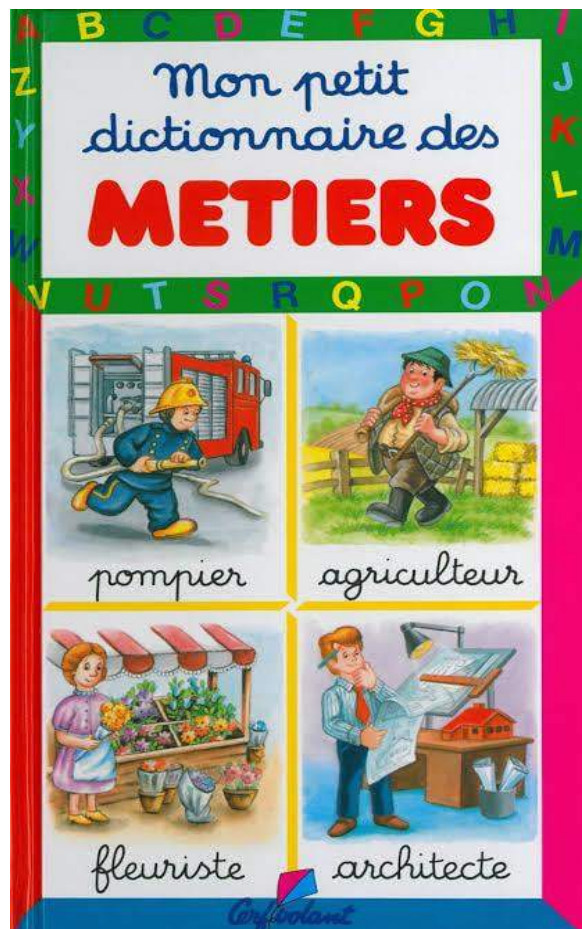
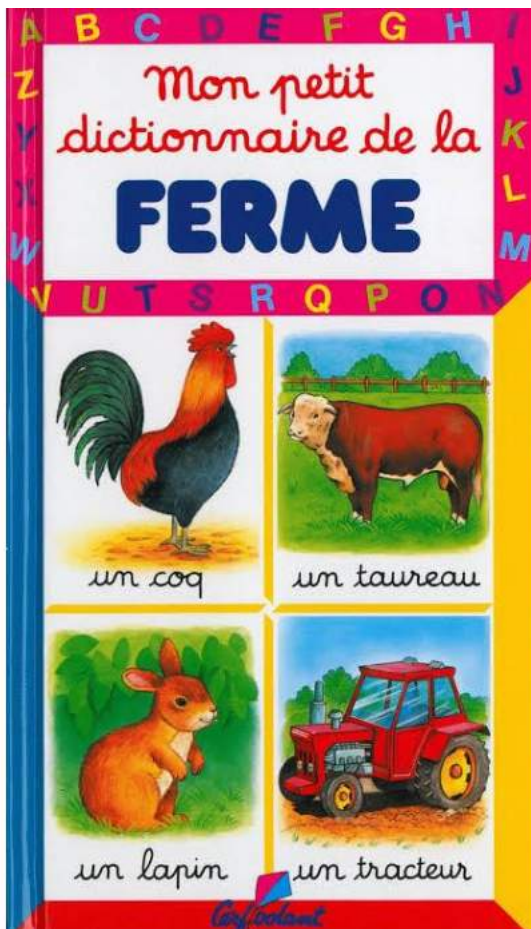
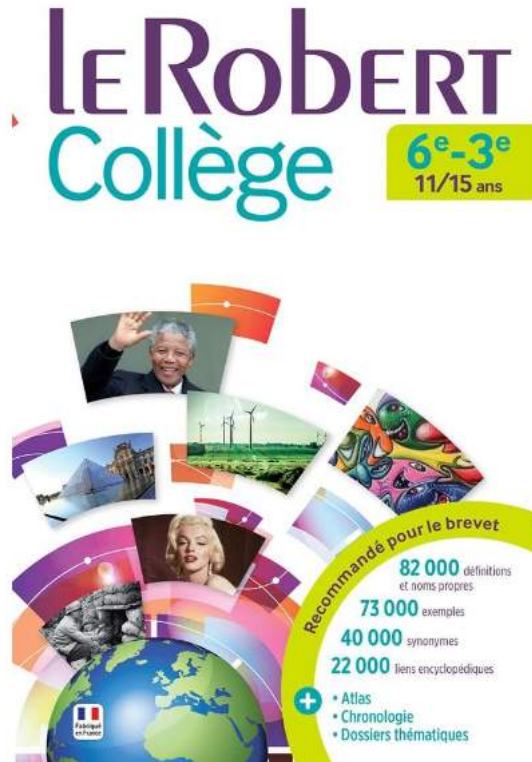
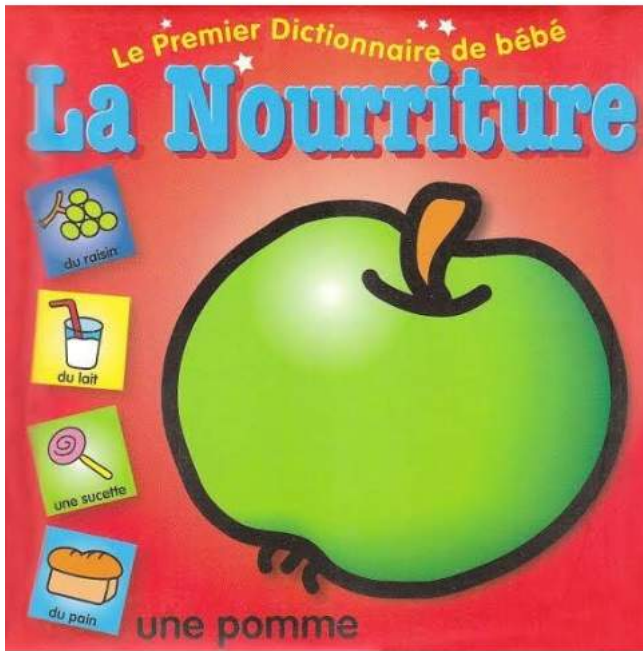
هذه هي خلاصة البحث الذي حاولنا من خلاله وضع الحجر الأساس لبناء معجم مدرسيّ وظيفيّ، ينطلق من الاستعمال الفعليّ للغة عند المتعلّمين، ويستفيد من الأبحاث المعجميّة والتربويّة واللّسانيات الحاسوبية الحديثة، فاتحين المجال للبحث في إمكانية وضع معجم مدرسي جزائري وظيفي ومعاصر، ينطلق من المدوّنات النصية المتداولة، ومن مخرجات الدّراسات والأبحاث الأكاديميّة ذات الصّلة بالشّأن، فصاحبة الجلالة (اللغة العربية) استطاعت أن تسع القرآن الكريم لفظاً وغايةً، حريّ بعلمائها وبمحتّنها أن يحفظوها في مصنّفات تجعلها في مقام يضاهي عظمتها.

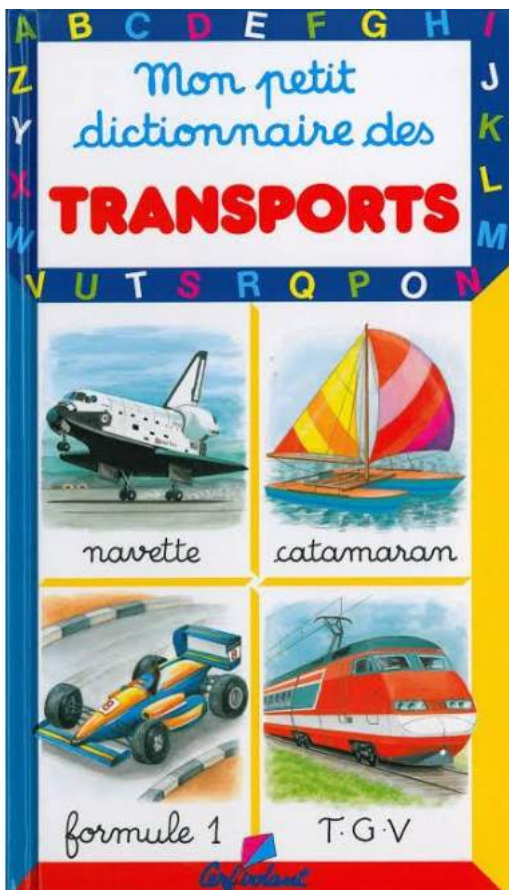
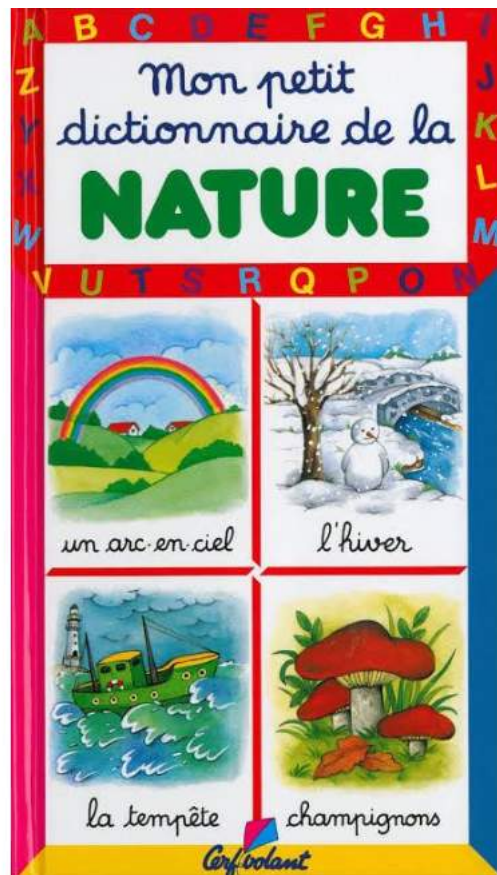
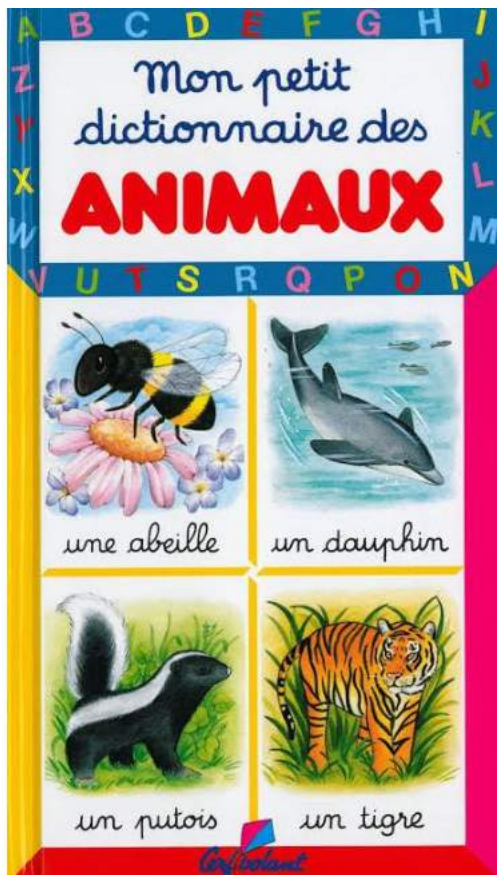
ملاحق البحث













معجم الغني الإلكتروني

Back Next Reload Home Stop Search Print About Exit

{اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ}

بسم الله الرحمن الرحيم

معجم الغني

تأليف الدكتور عبد الغني أبو العزم

مفهرس حسب الحرف الأول للكلمة

فهرسة وتنسيق فواز زكارة

ربيع الثاني 1434 الموافق آذار (مارس) 2013

[الدكتور عبد الغني أبو العزم ومعجمه](#)

[مسرد مواد ومشتقات المعجم](#)

أ ب ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي

اللهم انفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنا

ولا تسونا من صالح دعائكم

معجم الغني الإلكتروني

Back Next Reload Home Stop Search Print About Exit

{اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ}

حرف الألف أ

الحرف الأول من الحروف المبدئية (موثقة) وتُرسَم عتياً صغيرة (ء) وتُعتَمَدُ مؤدِّفها على الألف أو الواو أو الياء أو على الشطر، حسب شروطها الإملائية والصرفية. وهي تُوثَّق:

1. هَمْزَةُ الْقَطْع

تُكتب وتُلَفَّظُ حُثْماً وتُعتَمَدُ وأهمُّ مواضعها: أ. ماضي الفعل الرجاعي: "أَخْرَجَ مَا فِي خَبِيئِهِ". ب. أمر الرجاعي: "أَخْرِجْ مَا عِنْدَكَ"، "أَكْرِمْ الرَّجُلَ" ج. مصدر الرجاعي: "إِخْرَاجٌ". د. في المضارع المتكلم: "أُكْتَبُ"، "أُذَرَسُ"، "أُسْتَأْنَسُ". هـ. في صيغة التمجيد: أ. ما أُرْوَعُ هَذَا الْقَهْقَهْدُ! ب. في صيغة التفضيل: "هُوَ مِنْ أَفْضَلِهِمْ جَمِيعاً". و. في كل حرف أو اسم يُتَدَبَّأُ بِهَمْزَةٍ مَا عَدَا الَّذِي سَبَقَهُ فِي هَمْزَةِ الْوَصْلِ: "إِنَّا، أَمْأ، أَلَا، أَمْي، أَلُرَّ، أَمْأَاءُ، أَعْدَاءُ".

2. هَمْزَةُ الْوَصْلِ

أ. علامة الاتصال، من حيث الشَّكْلُ عَلَى وَجْهِهِ، يُوَضَّحُ كَسْرُهُ ثَمَّتُ الألف هكذا: (إ)، أو يُوَضَّحُ علامتها المُمَيِّزَةُ لَهَا هَكَذَا (أ) وتُلَفَّظُ فِي الْبَدَاءِ الْكَلَامِ. ب. لا تُلَفَّظُ إِنْ فُرِثَتْ بِعَدَّةٍ قَبْلَهَا: "يَا أَيُّهَا الْوَلَدُ اسْتَمِعْ لِبَدَاءِ الْحَقِّ". ج. تُكَوِّنُ هَمْزَةُ الْوَصْلِ فِي الْكَلِمَاتِ الثَّالِثَةِ: (إِسْم، لَبَن، إِنْبَن، إِزْو، إِفْرَد، إِثْنَان، إِثْنَان، إِسْت، د. كَمَا أَنَّهَا تُكَوِّنُ فِي كُلِّ فِعْلٍ أَمْرٍ مِنَ الْفِعْلِ الثَّلَاثِيِّ الْمُعَرَّبِ: "اقْرَأْ مَا فِي الْكِتَابِ". هـ. فِي أَوَّلِ مَا ضِي الْحَتَابِيِّ وَالسَّدَاسِيِّ: "إِنشَعَلْ، اسْتَمْتَع". و. فِي أَوَّلِ أَمْرِ الْحَتَابِيِّ وَالسَّدَاسِيِّ: "إِنْتَبَهْ، اسْتَأْنَسْ". ز. فِي أَوَّلِ مُصَدَّرِ الْحَتَابِيِّ وَالسَّدَاسِيِّ: "إِنْبَاءً، اسْتَمْتَعْتُ". تُكَوِّنُ هَمْزَةُ الْوَصْلِ مُكَشَّورَةً (إِلَّا فِي (أَل) التَّعْرِيفِ أَوْ فِعْلِ الْأَمْرِ الَّذِي مِنْ تَابِ تَصَرُّفٍ مُصَرَّرٍ (أَصْرَر) وَتَابِ كَرَمٍ مُكَرَّرٍ أَكْرَمَ. مِنْ مَتَابِي الْمَمْرَةِ. 1. أَدَاءُ يَدَاوٍ لِلْقَرِيبِ: "أَحَالِدُ خَدَّ الْعَلَمِ". 2. أَدَاءُ اسْتِفْهَامٍ: "أَعْرِضْتَ هَذَا الصَّبَاحَ"، "أَمَّا خَرَجْتَ". 3. أَدَاءُ التَّشْبِيهِ. عِنْدَمَا تَدْخُلُ عَلَى جُلَّةٍ يَصِغُ اسْتِدْلَامًا وَخُلُوفَ الْمُصَدَّرِ مَحَلًّا وَتَقَعُ بَعْدَ: أ. سَوَاءً/إِبْرَاهِيمَ آيَةَ 21 سَوَاءً عَلَيْنَا أَحَبَرْنَا أَمْ صَبَرْنَا مَا لَنَا مِنْ نَجِيحٍ (فَرَان). ب. أَنَالِي: "مَا أَنَالِي أَدَخَلْتَ أَمْ خَرَجْتَ". ج. مَا أَذْرِي: "مَا أَذْرِي أَصَبْتُ أَمْ أَخْطَأْتُ". د. لَبْتُ شِعْرِي: "لَبْتُ شِعْرِي أَغَابَتْ أُنْتُ أَمْ حَاضِرٌ". 4. طَلَبُ التَّصَوُّرِ: "أَكْرِمُ حَضَرَ أَمْ سَعَدُ" وَالْفَرَادُ هُنَا هُوَ أَنْ يَكُونَ الْحَوَاطِبُ بِالتَّغْيِينِ، أَيْ تَغْيِينِ الْمَفْرُودِ. 5. طَلَبُ التَّصَدِيقِ: "أَتَمَحُ سَعَدُ" وَالْمَفْرُودُ أَنْ يَكُونَ الْبَتَوَابُ يَتَعَمُّ أَوْ لَا. 6. التَّعَجُّبُ: "أَلَمْ تَرَ مَا خَدَفَ!".

ملحق الجداول

الرقم	عنوانه	الصفحة
01	الفرق بين المعجم العام والمعجم المدرسي	19
02	نماذج للمعاجم الصّادرة عن دور النشر الفرنسيّة هاشيت وروبيرت	24
03	مصادر المادّة اللّغوية في المعاجم المدرسيّة	39
04	حضور المستوى اللّغوي في مقدّمات المعاجم المدرسيّة	44
05	التّطوّر الحركيّ واللّغويّ لطفل أقل من أربع سنوات	73
06	مراحل الاكتساب اللّغوي وخصائصها	75
07	حضور الرّصيد اللّغوي المقترح في معاجم العيّنة	140
08	عدد الموادّ في الأبواب المقترحة للدراسة	142
09	الكتابة الصّوتيّة في المعاجم اللّغوية العامّة	156
10	الانتماء المقولي في معاجم العيّنة	159
11	التّعريف بالمرادف في معاجم العيّنة	172
12		173
13		173
14	التّعريف بالشّبيه في معاجم العيّنة	175
15	السّياق في المداخل الفعلية	177
16	السّياق في المداخل الاسميّة	179
17	التّعريف المصطلحي في معاجم العيّنة	186
18	عدد الشّواهد اللّغوية في معاجم العيّنة	192
19	موضع وطبيعة المثال في معاجم العيّنة	196
20		198
21		200
22	عدد الصّور في أبواب معاجم العيّنة	204

ملاحق البحث

206	عدد اللّوحات في معاجم العيّنة	23
208	الشّاهد الصّوري في قاموس سمير	24
210	الشّاهد الصّوري في القاموس الجديد للطلّاب	25
212	الشّاهد الصّوري في منجد الطّلاب	26
214	الشّاهد الصّوري في المعتمد	27

الرّصيد اللّغوي المأخوذ من الكتب الدّراسيّة والمقترح للدّراسة:
الألفاظ العامّة:

السّلوّكات والقيم

الازدراء	الجود	الرّزانة	الطّموح	اللبّاقة
الإنسانية	الخرج	الرّياء	العجرفة	اللمز
الأنفة	الحزم	زحجرة	العقّة	اللّهفة
البخل	الحلم	الرّزور	الغطرسة	مواساة
البشاشة	الحياء	السّخرية	الغبية	التّخوة
البُهتان	الحزري	السّذاجة	الفطنة	النفاق
الثناء	الذّم	شراة	الفضاظة	الوضاعة
الجبروت	الدّنب	شهامة	القناعة	الوعظ
جراة	رأفة	الضعينة	الكآبة	
الجشع	رثاء	الطّمع	الكبرياء	

جسم الإنسان

إبط	الحدقة	صفیحة دمویة	مّبیض
إبھام	خصیة	طّحال	مخیخ
أنبوب هضمی	الخنصر	عصب	منكب
بصلة سیسائیة	ذراع	عمود فقري	مهبل
بلازما	ذقن	عُدّة درقیة	نخاع شوکی
بلعوم	الرّحم	فخذ	نُطفة
بویضة	رُسع	قصبة هوائیة	هْدَب
بَنْصَر	رُغامی	قفص صدري	الهرمون
بنكریاس	سَاعِد	قولون	الهیکل العظمي
بیسین	سَبّابة	كاحل	هیموغلوبین
ثدي	شبكة	كریة دمویة	وَرِك
جبین	شظیة	كُوع	ورید

ملاحق البحث

المهن والحرف:

الإسكافي	التطريز	ساعي البريد	طيّار	مُضيف
إطفائي	الجمركي	سبّاك	فزان	مُمرّض
البائع المتجول	الحدادة/الحدّاد	سكرتير	فنان	مهندس
البستاني	حياكة	السّمكري	قاضي	ميكانيكي
البقال	خيّاط	صبّاغ	قصّاب	نادل
بوّاب	الدّباغة	الصّحفي	محاسب	التّجار
التّخريم	ساعاتي	صياغة	محامي	النّحات

الخضر والفواكه والحبوب:

أُتْرُج	تمر	سبانخ	قمح	الكيوي
أفوكاتة	تين	سفرجل	فُنبِيط	اللّفت
أناناس	جزر	شمندر	كرّاث	المانجو
بسباس	جوز الهند	العُدس	كرز	المشمش
بصل	الخرشوف	فاصولياء	كرفس	موز
بطاطا	الحنّس	فُجُل	كُزْنَب	الهلين
بطيخ	الخنوخ	فراولة	الكليمنتين	اليقطين
بقدونس	خيار	فلفل	كوسة/كوسا	

الأشجار والتّبات والأزهار

الأذريون	الباقل	الحشخاش	الشّمّر	القُطْلَب
الأراك	البابواب	الدّرّدار	صرمة الجدي	القَيْتَب
الأرقطيون	البردي	الدّيس	الصوجا	الكافور
الأضاليا	البرواق	الرّمث	الصّريع	اللاذّن (القستوس)
الأغاريك	التنّوب	الزّان	الطرّفاء	اللاميون
إكليل الجبل	الجعفيل	الرّعتر	عباد الشمس	اللوّس
الأمانيت	الجيرانيوم	السّرخس	العرعر	المندرينة (اليوسفي)
الأوكالبتوس	الحريق	السنّاغ	فربيون	النّجيل
الأيّرس	الحزّاز	السّنط	القرانيا	الوزّال
إيلوديا	الحلفاء	الشبرك	قصر القصب	اليانسون

ملاحق البحث

الحيوانات:

أبو الحناء	الجمبري	السلمون	الفنك	نجم البحر
إرييان	الحَدَف	سمك إبراهيم/بربوني	قرقف	التسر الملتحي
أروية	حصان البحر	الشُّبُوط	القطّ المارج	نقار الخشب
الأسقمري	حمار الوحش	الشيهم	قندس	وحيد القرن
آكل النمل	حوار	صحنية	قنديل البحر	وشق
أم أربع وأربعين	الدَّبور	الظَّربان	القيوط	يربوع
إنقليس	الدَّرص	عفريت الماء	كنغر	
الباندا	الدعسوقة	العقّوق	كوالا	
البطي	دغفل	العُومة	الكُوجَر	
تانغارا	دلفين	عيثوم	اللاما	
الثروة	الراكون	غاق	الليّمور	
الثّونة	سرطان البحر/السلطعون	العوريلا	المارموط/المرموط	
ثعالة	السقاوة	فرنّب	الميزو	

مفردات عامّة

آصرة	الباهظ	دشّن	صَقَل	القيصر	المضني	تُفوذ
الأربالستية	تأميم	الدَّرنة	صومعة	الكيان	المطرية	نَكش
أرستقراطية	التّقرير	الذروة	الضّير	لاجئ	المظاهرة	هدير
استجوب	التّقويم	الرّاية	ضوضاء	اللّمز	المعاصرة	الهوةية
استقطاب	التّمشيط	رزنامة	الطّاغوت	ماء الزهر	معاهدة	الوسم
استماتة	الجزاء	رفاهيّة	طفق	مأساة	مكنون	ويل
الإسمنت	جهوي	الزغردة	عبقريّ	مُبيد	مليّ	اليتم
إطلالة	الجوسسة	زمهرير	العينة	محفوف	مناورة	
اقتنى	حفاوة	السّحيق	الغاشم	مرموق	منأى	
أمازيغ	خلّاب	سيرورة	غصّ	مُزري	منهجية	
أوشك	الحِلالة	شجيّ	الفدائي	المسلّمة	ناهيك	
بؤرة	دحا	الشعوذة	القابس	مصادرة	النّدبة	

ملاحق البحث

المفردات الموسوعية

آسيا	الإيفرست/إفريست	الطّوارق	المور
الآغا	البربر البقيع	الغرامنت	النوميد
الإسكندر	الرافدان	قُرَات	هرقل
الإسكيمو	التاسيلي/الطاسيلي	فرعون	الهقار
الإغريق	تيمقاد	الفينيق	هيروغليف
إفريقيا	جحا	قرطاجة	الهيماالايا
أمازون	الحبشة	الكعبة	الوندال
أمريكا	حضر موت	الليمس	يثرب
الأندلس	حنبل	ماسينيسا	يوغرطة
أهرام	السّافانا	المسجد الأقصى	
أوروبا	سنجق	المسجد النبوي	
أوقيانوسيا	سندباد	مسماريّة	
الإيالة	سيبيريا	المشعر	

المتلازمات اللفظية

الإقامة الجبرية	حركة المرور	شركة متعدّدة الجنسيات	المجتمع المدني
الأكل السريع	حقوق الإنسان	الصّرف الصحي	محو الأميّة
أنامل من ذهب	الحمام الزاجل	صلة الرحم	المدى البعيد
البصمة الوراثية	حملة تحسيسية	طبق تقليدي	المرض المزمن
البلد الأمين	حوار طرشان	عقدٌ على نقد	المهن الشّاقة
بيت الله الحرام	الخط الجويّ	عمل خيري	ناطحة السّحاب
تكوين مهني	ذوي الاحتياجات الخاصة	عن كتب	ناقوس الخطر
التّمييز العنصري	رائد الفضاء	الفئة المحرومة	هجرة الأدمغة
التيار السّياسي	رؤوس أقلام	فلذة الكبد	وجهة نظر
جس النبض	ربّ العمل	الفنّ النبيل	وليّ الأمر
حجر الزاوية	رَبّة البيت	قانون المرور	اليمين الغموس
حجر صحيّ	شبكة التّواصل الاجتماعي	قريب العين	يوم البعث
حذب و صوب	شجرة العائلة	القوى العاملة	اليوم التّحسيسي
الحرب العالمية	شدّ الرّحال	مادّة أولية	

ملاحق البحث

الألفاظ التراثية

أتاوة	حملقة	الصِّراط	الكنانة
إرم	الحُنْس	الطَّحَا	الكنود
الأزاد	الدُّجى	الطَّل	الكير
أقنى	دلج	الطَّمَر	اللَّيب
أمة	الدَّمَن	العُباب	المسغبة
البُرْدَة	ديسم	العُدوة	المطية
بيدر	الدَّماء	الغبايا	نبراس
ثجاج	الرُّبى	العسق	النَّجوى
الثَّرارة	الرّدى	الفاقرة	التيّاط
الثكلى	السّاجي/ساج	فتأ	هرماس
الجوداب	السّقم	فيفاء/فيفى	هصور
حثوة	الشّجن	القائظ	الوصب
الحجى	الصّارة	قرطاس	الوطر

المصطلحات العلمية والفنية:

الطبّ

الاستمصال	بيتا ثلاثي سيميا	الحمية	سوء التغذية	اللقاح
الإسعافات الأولية	التبرع بالدم	دالتون	السيدا	مضاد حيوي
الأسقربوط	التحليل الطي	الدفتيريا	صفة وراثية	المناعة
الأشعة السينية	التخدير	الدورة الشهرية	ضغط الدم	المهق
الإكزيما	التسوس	الرّشح	الطبّ البديل	الميكروب
الإنتان البولي	التشخيص	الرعاية الصحية	عملية جراحية	النفاهة
إنعاش	تصوير إشعاعي	الزهايمر	غسيل المعدة	النكاف
الأنفلونزا	التناذر	الزهري	فصيلة الدم	هندسة وراثية
البكتيريا	تيفوئيد/تيفويد	السكتة الدماغية	فقر الدم	هيسيريا
البلهارسيا	حساسية	السكري	الفيرس	الوذمة
البنسلين	الحماق	السمنة	الكوليرا	

ملاحق البحث

اللغة والأدب

الإدغام	التمييز	الدلالة	الشطر	المزيد
اسم الفاعل	التوكيد	الرجز	الصحيح	المسرحية
الاسم المقصور	جمع التكسير	الرواية	الصدر	المضاف إليه
الاسم المنقوص	الجناس	السرد	الصورة البيانية	المفعول
الإقلاق	الحال	السيمياء	الطباق	المفعول المطلق
البدل	الحجاج	الشطر	الفاعل	المفعول معه
البناء	الحكاية	الرواية	اللازم	الملحمة
البيت الشعري	الخاطرة	السرد	المتعدي	المنادى
التفاعيل	الخبر	السيمياء	المجرد	

الكيمياء

الإبانة	التبخّر	الفوسفات
الآزوت	الترشيح	الفوسفور
الإصفاق	التزكيد	الكربون
الأكسدة	التفاعل الكيميائي	الكلور
أكسيد الكالسيوم	تكثيف	الكبريت / الكبريتات
الأمونياك	تكرير البترول	ليبيد
الأنثيمون / الأنثيمون	تميع	المحروقات
الأنزيم	التنغستن / التنجستن	الميثان
الباريوم	جزء	الميثيلين
البتروكيماوية	حمض أميني	نترات الفضة
البروبان	راسب	الهيدروجين / الهيدروجين
بروتيدات	راشح	الهيدروكربون
البنزين	الستريك	الهستامين / هستامين
البوتان	فاناديوم	اليود

ملاحق البحث

السياسة والقانون

الاستفتاء	الحكومة	فيدرالي	الجريمة الإلكترونية	الرّقابة القضائية
الاقتراع	الدبلوماسية	القومية	الجناية	الطّعن
الإمبريالية	دكتاتورية	مجلس الوزراء	الجنحة	العريضة
الانتخاب	الديمقراطية	النازية	الخدمة الوطنية	غرامة
تدويل	السلطة التنفيذية	الإدانة (ق)	الدستور	كاتب الضبط
التصويت	السلطة التشريعية	الاستئناف	درجات التقاضي	المتقاضي
تقرير المصير	السلطة القضائية	تدرّج القوانين	الرّسم القضائي	المحضر
الحزب	السلطة المركزية	التهرب الضريبي	السّوابق العدلية	المرسوم

الجغرافيا

أرخبيل	الجيولوجيا	الطوبوغرافيا
الاضطراب الجوي	الحزام الجبلي	غرينيتش
أطلس	الخريطة الصماء	الغطاء النباتي
الإقليم	خطّ الاستواء	غلاف جوي
الانجراف	خطّ الطّول	فالق
البازلت	دائرة العرض	فلدسبات
البرزخ	الرّصد الجويّ	قارة (جغ)
البوكسيت	الرّق	الكرة الأرضيّة (جغ)
التصحّر	الزهرز	المدى الحراري
التضاريس	سبخة	المسطح المائي
التلّ	السّفح	مضيق
ثقب الأوزون	السّهب	مفتاح الخريطة
الجرانيت	سهل	المناخ
جزيرة	شريط ساحلي	هضبة
الجيوفيزياء	الشيست	هيدروغرافيا

ملاحق البحث

الرياضيات

إحداثية	توحيد المقام	عبارة جبرية	قوة عدد نسبي	مضاعف مشترك
إحصاء	الجبر	عدد صحيح نسبي	قيمة مضبوطة	المعادلة
الاختزال	جُداء	العدد العشري	قيمة مقربة	معامل التناسبية
أُس	جدول تناسبية	العدد الطبيعي	كتابة كسرية	المقام
البسط	الجذر	العدد الناطق	الكسر	مقلب كسر
تكرار نسبي	الجمع	نظرية فيثاغورس	متوسط متوازن	الموجب
تمثيل بياني	السَّالب	القسمة الإقليدية	متوسط سلسلة	وضعية تناسبية
التناسبية	الطَّرح	القسمة العشرية	مدرج تكراري	وضعية نسبية

مصطلحات مختلفة

الأرثوذكسية	بيداغوجيا	الصناعة النووية	الكثافة السكانية
الأرستقراطية	البيروقراطية	الصهيونية	الكولسترول
الإرهاب	التأميم	الطاقة المتجددة	اللوجستي
الآفة الاجتماعية	الترجمة	الطاقة النووية	مادة عازلة
الاكتفاء الذاتي	التّمددين	الطبّقيّة	المخطّط التنموي
الإمبراطورية	التنمية البشرية	طبقة الأوزون	مدوّنة
الأمن الغذائي	التنمية المستدامة	طرد مركزي	المعلوماتية
الأمن المائي	التنوع الثقافيّ	العِدّة	المواطنة
الأنثروبولوجيا	الثقافة	العنصرية	الموجة الصوتيّة
الأيدولوجية	الحرب النووية	العولمة	النزوح الريفي
البرّايل	خطّ جويّ	الفرضيّة	النمو الديمغرافي
البرجوازية	دكتوراه	الفلكلور	النّوّة
برنامج استعجالي	السلطة الرابعة	فيتامين	المهجرة السّرية
البروتستانتية	السمفونيّة	القرصنة	الهندسة المدنيّة
البروتين	السّياحة	القوميّة	
البنية التحتيّة	سيناريو	الكاثوليك	

المرافق والمؤسسات العامة

الأُمم المتحدة	الحَمَّام	متنَّزه	المعتقل
الأنترنت	دار الثقافة	مَجْمَع	معهد
الأوبىب	دار الشباب	المحمية	مقهى الأنترنت
الأوبيك	دار العجزة/المسنين	مختبر	ميتم
الأونروا	روضة الأطفال	مرآب/مَرَّاب	الميناء
البرلمان	الصيدلية	المرصد	النَّادي
البنتاغون	الضَّمان الاجتماعي	المركَّب	الوكالة
البنك	عيادة	مركز البريد	اليونسكو
البورصة	الفندق	المركز التجاري	اليونيسيف
بيت الصفيح	الفيفا	المسبح	
الثَّكنة	القنصلية	مستثمرة	
الجامعة	الكشك	المسكن الشمسي	
الجنيينة	الكونغرس	المشتل	
حديقة الحيوانات	المتحف	المطار	

الأدوات المدرسية

أقلام ملونة	شريط لاصق	كرَّاس	مِشْبِك
ألوان مائية	طبشور	كُنَّاش	مطوية
حاسبة	عجينة	الكُوس	المقلمة
حافظة بلاستيكية	غراء	الماحي	مِنْقَلَة
الخرطوشة	قريصات	مبرة/بَرَاية	ورق الرِّسم
الخشببات	قلم تمييز	محفظة	الورق الشَّفاف
دَبَّاسة	قلم الحبر	مِدور	الورق المقوَّى/الورق المرصوف
دفتر المراسلة/دفتر مدرسي	قلم الرِّصاص	مرصوفة	الورق الملَوَّن
سبورة	قلم اللِّباد	مسطرة	الورق الميلمترى

ملاحق البحث

الأجهزة والآلات

إبريق القهوة الكهربائي	حامل البيانات	الفرملة	مُحَرِّك	مُفاعِل
آخذة	خلاط	الفرن الكهربائي	محمصة	مِكْبَح
أوكسيمتر إلكتروني	دينامو	فولط متر	محوّل كهربائي	مكواة الشعر
البطارية	الرّادار	قاطع التيار	مخبر مدرّج	مكيّف
بوتومتر	الرّاديو	القدم القنوية	المدفأة	المودم/ مودام
البوصلة	الرّنين المغناطيسيّ	كاظم	المزواة	مولّد
بيشر مدرّج	سخّان الماء	اللّوحة الإلكترونيّة	مسجّلة	الميزان الإلكتروني
التّلسكوب	الصّرّاف الآلي	مأخذ كهربائي	المسحج	ميكروفون
تلفاز	العاكس الضوئي	المبراغ	المسبّعة	الهاتف المحمول
جهاز إشعاعي	عدّاد	متعدّد القياسات	مِصْعَد	هوائي المقعّر
الحاسوب	غسّالة	محقّفة	مِصْغَط	واط متر
حاسوب محمول	الفاكس	مجهر	مطياف	

الأغذية والمشروبات

البسكويت	الرّشته	الشوربة	المبرّجة
البغريز	الرغيدة	الشطيطحة	المحاجب
بيتزا	الرّفيس	الشكولاتة	المرّي
التّارفاقارا	رقائق البطاطا	الصلصة	المردود
التريدة	الزفيطي	عصير	المطلوع
الثّريد	زلاية	الغرايف	معكرونة
جبن كممير	سلطة	الفطير	مقبّلات
الحريرة	شامية	الكسكس	المكسّرات
الحساء	شاورمة	الكعك	الملفوف
حليب	شاي	اللوزينج	
الدّبول	الشّخشوخة	مايونيز	

ملاحق البحث

الأدوات المنزلية

الإسفنج	فرشاة	كوب	ملعقة
إناء	فنجان	كيس	منبه
بطّانية	قارورة الغاز	لوحة التسخين	المنديل
حصيرة	قدّاحة	المزهريّة/الزهريّة	منشار
حَلّالة	القرداش	المبشط	المنشفة
السّطل	القطّار النحاسيّ	المصباح الفلوريّ	مهراس
صابون	القفّة	معجون الأسنان	مصباح النيون
الصّحن	قنينة	معطرّ	ورق الألمنيوم
غربال	كأس	مفكّ	وسادة
الفانوس	الكانون	مقلاة	

الألبسة

البدرن	سروال	القندورة
البدلة	شال	الكرّاكو
البُرّقع	الشّدة التلمسانيّة	كنزة
البرنوس/البرنس	شورت	لباس داخلي
تنّورة	صندل	اللّحاف
الجبّة	طربوش	المئزر
جورب	العباءة	معامة
الحايك	الفستان	معطف
الحجاب	قشّابية	منامة
حذاء رياضي	قّقاز	التّقاب
الخفّ/شِبْشِب	القفطان	وشاح
ربطة عنق	قلنسوة	وِزْرة

ملاحق البحث

مفردات مختلفة

إشارة المرور	الدّقتر الصحيّ	الكارطون/الكارتون
ألبوم	دميّة	كاريكاتور
أنستغرام	ديكور	الكشفيّة
البالون	رخصة السياقة	الكهرومنزلية
البروتوكول	رسالة إلكترونيّة	اللافتة
بروفایل	الرسوم المتحرّكة	اللمجة
البريد الإلكتروني	سكايب	لميمّة
البطاقة الذهبية	السيجارة	لوحة الأسعار
بطاقة الشفاء	السّيرك	لوحة إخبارية
البوقالة	الشّركة	المالوف
بورترية	شريحة الهاتف	مجدول إكسل
البيت البلاستيكي	الشّطرنج	مضغوط السائل
التّشفير	شهادة الميلاد	معلّبات
تويتر	صرف صحي	ملصقة
التّوزيع	الطائرة الورقيّة	مهرّج
الجُمرک	طابور	الموديل
جمعيّة	الطريق السّيار	الميدة
الحرقه	العونة	ميكانيزم
الحصّالة	الغميضة	ناتّا
حوّالة	غوغل	التّرد
حوش	الفأرة	التّقابة
الحوزي	الفايس بوك	الوابكام
الخريقة	فلكلور	الوزيعة
الدّاما	القناة الفضائيّة	الويب
دبلوم	قرص مضغوط	يوتيوب

آذار	حيز	غسالة	كوع
الأترج	خزامي	غميضة	لبؤة
أخطبوط	درابكة	فاصوليا	لتر
أغسطس	ذئب	فراء	مانجا
أقحوان	رزينة	فُرشة	ماي
أكسجين	زُبدة	فسفات	مِجهر
أيار	زرزور	فلم	مخبر
باز	زمرّد	فِنجان	مِروحة
بركار	ساجي	فيروز	مِصعد
بسلة	سبابة	فيفاء	مغنزيوم
بطاطا	سوسن	قاني	مِقلي
بلعوم	سيرك	قدوة	منديل
ترامواي	شُحرور	قرطاس	ميكروب
تلفزيون	شُمرة	قرنفل	نائي
تمّوز	شمندر	قندس	نادي
تنّوب	شُورية	قيثارة	نُشادر
تيفوئيد	شُكولاتا	كانون	هدروجين
جلبان	صلصة	كرّاس	هدهد
جمرك	صلطة	كروموزوم	وادي
حاصدة	ضوضاء	كُزاز	وباء
حساء	طاووس	كُسكس	يانسون
حلفاء	ظربان	كفاءة	اليونسكو
حماق	عباءة	كمنجة	

إبط	الرّتبّق	الكومة
إتاوة	الرّزافّة	لازورد
الأذن	السّل	مرفأ
أرويّة	السّهّب	مسطرة
إصبع	الشّبّوط	المشط
الأفق	الشّفة	المقبرة
أتملة	الضّبع	مكيّف
البلطي	الضّلع	التّحاس
البلّور	طابع	التّخبة
الجبروت	الطّحلب	التّرجس
الجدري	العسر	التّفساء
الجذر	العظاءة	التّمر
الحجى	الغراء	نيسان
الحصبة	الفجل	الهدب
الخطّاف	الفخذ	هرقل
الخوان	فرعون	الهمّة
الدّرص	الفستق	الوتد
الدّفتر	الفلفل	الورك
الدّروة	القرض	الوسادة
الدّقن	الكبد	الوشاح
الرّحم	الكتف	الوعل
الرّسغ	الكرّاث	
الرّشوة	الكرنب	

آية	حِزْبَاء	عَقَق	مَصْل
إِبْهَام	حِمِيَة	عَنْكَبُوت	مِلْعَقَة
أَتَان	خَيْزُرَان	غَرَامَة	مَكْعَب
أَخْطَبُوط	دَائِرَة	فَلَاة	مِنْطَاد
أَطْلَس	رِثَة	فَوْج	مَهْرَج
أَكْمَة	رَبِيع	فُرْصَان	نَجْوَى
إِنَاء	رَبِيع	قَمَح	نُزْهَة
بُؤْرَة	زَرَّ	قَيْثَارَة	نَفِيسَة
بَاخِرَة	زُورْق	كِرْوَان	نَمْر
بُرْكَان	شَطْرَنْج	كُوب	هَجِين
بَرْق	شَطِيطَة	لِتر	هُدْهُد
بَهْلَوَان	شِهَاب	لُقْمَة	هَضْبَة
بِيَانُو	صَيْف	مُؤَمَّر	وَادِي
تَلَّ	طَاعُون	مَأْسَاة	وَصِيَّة
تَمْر	طَاغِيَة	مُؤَوْنَة	يَرْبُوع
ثَاكِلَة	طُحْلَب	مُخْضَر	
جَزِيرَة	عَاصِفَة	مَرْسُوم	
جَوْف	عَرِيضَة	مِسْطَرَة	

إِسْفَنْج	تَمْر	خَام	ذَرَّة	صَفْصَاف	عَلَق	قَصْدِير	لَفَت
بَصَل	تَيْن	خَسَّ	زَيْب	ضَبَاب	فُسْتَف	كَرْم	هُدْب
بَعُوض	حَمَام	خَشْخَاش	سَوْسَن	طُحْلَب	فُلْفُل	كَعْكَ	يَقْطِين
تَلَّ	حُمَم	خَيْزُرَان	صَابُون	عَقِيق	قَرْنَفَل	كَمْء	

ملاحق البحث

المثنى:

إبط	أُذُن	حُبلى	شَفَّة	مهاة
أب	أربعاء	حدّ	صحراء	نادي
ابن	أعشى	حمو	ظُفر	يد
أذن	أنثى	ذو	عَصَا	
أخ	بادرة	رثة	فتى	
أخرى	ثدي	رحى	كروان	

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم: رواية حفص عن عاصم.

المصادر:

- 1- سرّ صناعة الإعراب، ابن جني (أبو الفتح بن عثمان)، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993م.
- 2- لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم)، دار صادر، بيروت، لبنان، دت، ج12.
- 3- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تح: علي محمد البجاوي، محمد أحمد جاد المولى، وآخرون، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، دط، 1986م، ج1.

المعاجم:

- 1- القاموس الجديد للطلاب، الجيلاني بن الحاج، يحيى بلحسن البليش، علي بن هادية، الشركة التونسية للتوزيع والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1979م.
- 2- القاموس المحيط، الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب)، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، تح: مكتبة تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005م.
- 3- قاموس سمير الموسوعي، سهيل حسيب سماحة، دار النشر سمير، بيروت، لبنان، ط: 4، 2012م.
- 4- لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم)، دار صادر، بيروت، لبنان، دت، ج12.
- 5- المجازي المصوّر، جوزيف إلياس، دار المجاني، بيروت، لبنان، ط9، 2015م.
- 6- المعتمد، جرجي شاهين عطية، دار صادر، بيروت، لبنان، ط: 3، 2004م.
- 7- المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984م.
- 8- المعجم الصغير، عبد الغني أبو العزم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م.
- 9- المعجم العربي الأساسي، علي القاسمي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، 1989م.
- 10- معجم الغني، عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، 1999م.
- 11- المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982م، ج1.

قائمة المصادر والمراجع

- 12- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد عمر مختار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
 - 13- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، إخراج: إبراهيم أنيس وآخرون، مطابع دار المعارف، ط2، 1973م، ج1.
 - 14- المنجد في اللغة والأعلام، لويس معلوف، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط1، 1908م.
 - 15- منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط61، 2015م.
- المراجع:
- أ- الكتب العربية:
- 1- أثر وسائل الإعلام على الطفل، إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، دار العلميّة للنشر، بيروت، ط1، 2001م.
 - 2- أدب الأطفال علم وفن، أحمد نجيب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991م.
 - 3- الارتقاء باللغة العربية في وسائل الإعلام، بليبل نور الدين، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1، رجب 1422هـ-أكتوبر 2001م.
 - 4- إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، مواهب إبراهيم عياد، ليلي محمد الخضري، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997م.
 - 5- أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، أحمد جميل عايش، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م.
 - 6- أسس الصياغة المعجمية في كشف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م.
 - 7- أسس المنهاج واللغة، عنود الشايش الخريشا، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م.
 - 8- الإشكالات في المعجم المدرسي، عبد العزيز قريش، ندوة المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد: أحمد بريسول وكنزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، السويسي، الرباط، 2007م.
 - 9- الأصوات اللغوية عند ابن سينا، نادر أحمد جرادات، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
 - 10- إكساب وتنمية اللغة، خالد محمد الزواوي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2005م.

قائمة المصادر والمراجع

- 11- الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ناصف مصطفى عبد العزيز، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983م.
- 12- الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، محمد علي حسن الصويكري، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
- 13- آليات التعريب وصناعة المصطلحات الجديدة، كمال أحمد غنيم، إصدارات مجمع اللغة العربية الفلسطيني المدرسي، غزة، 1435هـ-2014م.
- 14- البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، أحمد عمر مختار، دار عالم الكتب، القاهرة، ط8، 2003م.
- 15- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2012م.
- 16- التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، منى محمد علي جاد، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
- 17- التربية اللغوية للطفل، سرجيو سيني، تر: فوزي عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.
- 18- التطورات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة الحديثة، صافية زفكي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، (دط)، 2007م.
- 19- تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلام الجيلالي، طبعة اتحاد كتاب العرب دمشق 1999م.
- 20- دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م.
- 21- دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، عبد العلي الودغيري، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 1422هـ-2001م.
- 22- دنيا الطفل، محمد حسين فضل الله، دار ملاك، بيروت، لبنان، ط2، 2002م.
- 23- الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، بنعيسى زغبوش، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2008م.
- 24- الرصيد اللغوي العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989م.

قائمة المصادر والمراجع

- 25- صناعة المعجم الحديث، أحمد عمر مختار، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ-1998م.
- 26- طرائق تعريب المصطلح وصناعة التعريف في الدرس اللساني العربي الحديث، مختار درقاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2017م.
- 27- علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.
- 28- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبد الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1996م.
- 29- علم اللغة التعلّمي، سمير شريف استيتية، دار الأمل، الأردن، 2010م.
- 30- علم اللغة وصناعة المعاجم، علي القاسمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط2، 1411هـ-1991م.
- 31- علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2008م.
- 32- فنّ التدريس للغة العربية وانطباعاتها وأنماطها العملية، محمد صالح سمك، مكتبة الأنجلو المصرية، الإسكندرية، مصر، 1975م.
- 33- الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999م.
- 34- في الأداء اللغوي، محمود السيد، منشورات الثقافة السورية، دمشق، 2005م.
- 35- في بيداغوجية اللغة العربية "الرّصيد المعجميّ الحي"، عباس الصوري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002م.
- 36- القاموس المدرسي المنشود، هموم لغوية، صالح بلعيد، إصدارات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م.
- 37- القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، مصطفى عقلي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2018م.
- 38- قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكرياء، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
- 39- الكلمة: دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الأزارطة، ط2، 1998م.

قائمة المصادر والمراجع

- 40- كفاية المعجم التعليمية، عبد الرزاق التورابي، ندوة المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد: أحمد بريسول وكنزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، السويسي، الرباط، 2007م.
- 41- اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، محمد الأوراعي، الدار العربية للعلوم، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان، الرباط، ط1، 2010م.
- 42- اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1986م.
- 43- لغة الطفل واقع وآفاق، إبراهيم محمود وآخرون، دار الفكر، دمشق، 1997م.
- 44- اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010م.
- 45- اللغة عند الطفل ما قبل الدراسة، ليلي كرم الدين، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
- 46- اللغة والتواصل لدى الطفل، أنسي محمد أحمد قاسم، دار الكتب المصرية، مصر، 1999م.
- 47- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1999م.
- 48- محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980م.
- 49- المدارس المعجمية -دراسة في البنية التركيبية-، عبد القادر عبد الجليل، دار الصفاء، الأردن، ط1، 1999م.
- 50- مدخل إلى المدارس اللسانية، شنوفة السعيد، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، ط1، 2008م.
- 51- المعاجم اللغوية العربية (وظائفها، مستوياتها، أثرها في تنمية لغة الناشئة) دراسة وصفية تحليلية نقدية، أحمد محمد المعتوق، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1428هـ-2008م.
- 52- المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط2، 1994م.
- 53- المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، عبد القادر الفاسي الفهري، توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1986م.
- 54- المعجم العلمي العربي المختص، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م.

قائمة المصادر والمراجع

- 55- المعجم المدرسيّ أسسه وتوجهاته، عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للتّشّرع، الرّباط، المغرب، ط1، 1997م.
- 56- المعجمات العربية دراسة منهجيّة، محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى، عين مليلية، الجزائر، 2006م.
- 57- المعجميّة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2003م.
- 58- المعجميّة العربيّة في ضوء مناهج البحث اللّساني والنّظريات التّربويّة الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، دار هومة، الجزائر، 2010م.
- 59- المقارنة والتّخطيط في البحث اللّساني، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، الدار البيضاء، 1998م.
- 60- مقدمة الصحاح، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1984م.
- 61- مقدّمة لدراسة التّراث المعجميّ، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، دط، 2003م.
- 62- مقدّمة لنظرية المعجم، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
- 63- مقاربات منهجيّة، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، 2004م.
- 64- المناهج المدرسيّة بين التّقليد والتّحديث، سعدون محمود السامون وآخرون، مؤسّسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
- 65- من المعجم إلى القاموس، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2010م.
- 66- من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1987م.
- 67- نحو قاموس للغة العربية حديث ومتجدّد، عبد العلي الودغيري، المعجميّة العربيّة قضايا وآفاق، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، (د ط)، 2013م، ج1.

ب- الكتب المترجمة:

- 1- التّربية اللّغوية للطفّل، سيرجيو سبيني، تر: فوزي عبد الحميد عيسى، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

ج- المجلات والدّوريات:

قائمة المصادر والمراجع

- 1- اتجاهات متعلّمي اللغة العربيّة غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النشوان، مجلّة جامعة أم القرى، الرياض، السعودية، العدد38، 1427هـ-2006م.
- 2- أثر تقنية العصف الذهني في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة تجريبية بمدينة الأغواط، كمال بن سالم، سمية بن عمارة، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، المجلّد13، العدد3، جوان 2020م.
- 3- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلّة علم اللسان البشري، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد4، العدد1، ديسمبر 1973م.
- 4- الإحالة في النصّ المعجميّ المتخصّص قراء في توظيف الإحالات في معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير البعلبكي، حميدي بن يوسف، مجلّة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد19، العدد20، ديسمبر 2014م، ص283.
- 5- اختيار المداخل المعجميّة في المعاجم الطلابية دراسة معجميّة، حسين محمد علي البسومي، مجلّة جامعة المدينة العالمية، الرياض، السعودية، العدد11، ديسمبر 2015م.
- 6- أسباب حدوث الاكتساب ملاحظات حول تعلّم العربيّة، يوسف باش، مجلّة الدراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد7-8، محرم1430هـ-جانفي2009م.
- 7- استعمال المعاجم الورقية في ظل انتشار المعاجم الإلكترونيّة، صليحة خلوفي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلّد2، العدد4، جوان 2011م.
- 8- إشكالية الدّلالة في المعجمية العربية، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، العدد46، 1998م.
- 9- أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلّة مجمع اللغة العربيّة، دمشق، 2003م، المجلّد78، ج3.
- 10- أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حلّ المشكلات، عابد بوهادي، الجزائر، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر، المجلّد1، العدد2، جوان 2015م.
- 11- أهمية الكتاب الإلكتروني في تنمية الحصيلة اللغوية عند المتعلّم، ربيع كيفوش، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة سطيف2، الجزائر، المجلّد11، العدد2، ديسمبر 2014م.

قائمة المصادر والمراجع

- 12- أهمية تعليمية المعجم في تنمية الكفاية الخطابية، نعيمة زواخ، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر، المجلد 4، العدد 7، سبتمبر 2016م.
- 13- برنامج تدريبي جماعي مبني على استراتيجيّة العصف الذهني لتمنية التفكير الجانبي في مادة الرياضيات لدى التلاميذ السنّة الخامسة ابتدائي (دراسة تجريبية مقارنة)، سليمان جميلة، حوليات جامعة الجزائر 1، الجزائر، المجلد 31، العدد 3، ديسمبر 2017م.
- 14- البنية المركّبة في مداخل المعجم العربيّ، حسن حمزة، مجلة اللسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 19 العدد 20، ديسمبر 2014م.
- 15- تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، وليد العناتي، مجلة البصائر، جامعة البترا، عمان، الأردن، المجلد 13، العدد 2، آذار (مارس) 2010م.
- 16- ترتيب المداخل وتعريفها في معجم الغني الزاهر، أمينة أوردور، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي التقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 19، العدد 20، ديسمبر 2014م.
- 17- تعليم اللغة العربيّة من الكفاية المعجميّة إلى الكفاية التّواصلية، فاطمة الحسيني، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد 77، 2016م.
- 18- تعليمية المعجم: مفاهيم أساسية، عائشة عوجان، مجلة العربية، الجزائر، المجلد 04، العدد 07، سبتمبر 2016.
- 19- تعليمية الوحدة المعجمية بين واقع السّنّدات التعليمية في الجزائر وآفاق الدّراسات المعرفية، فائزة تيقرشة، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر، المجلد 4، العدد 7، سبتمبر 2016م.
- 20- الحداثة في مقدّمات المعاجم العربيّة الحديثة، حسن حمزة، مجلة الدراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد 11، ربيع الأول 1436هـ - جانفي 2015م.
- 21- الحصيلة اللّغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، أوت 1996م.
- 22- الخصائص المميّزة الرئيسيّة للمعجميّة العربيّة، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، العدد 47، 1999م.
- 23- دور المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة واستعمالها، الحسن عبد النوري، مجلة اللغة والاتصال، المجلد 13، العدد 21، مارس 2018م.

قائمة المصادر والمراجع

- 24- الرّصيد اللّغوي لمعجم ثنائي أسسه ومراحل، عبد الغني أبو العزم، مجلّة الدّراسات المعجميّة، جمعية الدّراسات المعجميّة، الرّباط، المغرب، العدد3-4، دو القعدة 1425هـ-جانفي 2005م.
- 25- رموز الاختصار في المعاجم العربية القديمة، ياسر حمدو الدرويش، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، المجلّد24، العدد1، جوان 2018م.
- 26- سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد145، جانفي 1990م.
- 27- الشّاهد في المعاجم العربية القديمة ودوره في بنية النّص المعجميّ، عبد الغني أبو العزم، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، المجلّد20، العدد 20، ديسمبر 2014م، ص106.
- 28- الشّاهد في المعجم العربيّ المعاصر المعجم العربيّ الأساسيّ أنموذجا، أحمد حابس، مجلّة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، المجلّد13، العدد19، سبتمبر 2007م.
- 29- الصّورة في المعاجم اللّغوية -أبعاد توظيفها وصعوبات استخدامها-، حاج هني محمد، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلّد3، العدد3، سبتمبر 2012م.
- 30- طريقة العصف الذهني كأسلوب تعليمي لتوليد الأفكار، زكرياء بركات، ناهد بلقاضي، مجلّة حقائق للدّراسات النّفسية والاجتماعيّة، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، المجلّد2، العدد04، جانفي 2017م.
- 31- العصف الذهني وتنمية التّفكير الإبداعي لدى العاملين في المكتبات ومراكز المعلومات، بادي سوهام، مجلّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر، المجلّد6، العدد 2، ديسمبر 2013م.
- 32- عن بعض الأسس المنهجية في إعداد المعاجم المتخصّصة، ليلي المسعودي، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد41، 1996م.
- 33- في الممارسة المعجميّة للمتن اللّغوي، عباس الصوري، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد45، 1998م.
- 34- قضية الفصاحة في القاموس العربيّ التّاريخي، عبد العلي الودغيري، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد33، 1989م.

قائمة المصادر والمراجع

- 35- اللّسانيات أهميتها ودورها في التّنشئة اللّغوية للطفل الإشكالات في المعجم المدرسي مثالا، حافظ إسماعيل علوي، مجلّة حوليات المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 06، ديسمبر 2016م.
- 36- لغة الطفل واقع وآفاق، إبراهيم محمود وآخرون، دار الفكر، دمشق، 1997م.
- 37- اللّغة العربيّة والتّعريب العلمي آراء وحلول، صالح بلعيد، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 1، العدد 1، فيفري 1999م.
- 38- مادة المعجم المدرسيّ بين الواقع والمأمول، صونيا بكال، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 16، العدد 16، ديسمبر 2010م.
- 39- المصطلح ومجاله الاستعمالي في المعجم العربيّ المعاصر، الجيلالي حلام، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرّباط، العدد 45، 1998م.
- 40- مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، عبد الرزاق عبيد، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 16، العدد 16، ديسمبر 2010م.
- 41- المظهر الصّرفيّ في تعريف المدخل القاموسيّ وأثره في بنية النّصّ القاموسيّ، منصور الشّتوي، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث التقني والعلمي لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 19، العدد 20، ديسمبر 2014م.
- 42- معاجم التّعليميّة اللّغوية، أحمد سعدي، مجلّة الصوتيات، مخبر اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة البليدة 2، الجزائر، العدد 13، أفريل 2013م.
- 43- المعاجم المدرسيّة العربيّة من خلال مقدّماتها، حسن حمزة، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 16، العدد 16، ديسمبر 2010م.
- 44- المعاجم ومكانتها في التّخطيط اللّغوي -معاجم الطّلاب نموذجاً-، حاج هني محمد، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 18، 2013م.
- 45- المعجم التّعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدّمة فيه، جموعي تارش، لبوخ بوجملين، مجلّة الأثر، كلية الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، المجلّد 14، العدد 23، ديسمبر 2015م.
- 46- المعجم العربي بين التّنظير والتّطبيق، إبراهيم بن مراد، مقال ضمن سلسلة المحاضرات التي يريهاها كرسي مارغريت وإيزهاوزر، جامعة منوبا، تونس، 2009م.

قائمة المصادر والمراجع

- 47- المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد1، 2005م.
- 48- المعجم العلمي المختص، جواد حسني سماعنه، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد48، 1999م.
- 49- المعجم والقاموس (دراسة تطبيقية في علم المصطلح)، علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد48، 1999م.
- 50- المفردات العامة العربية الفصيحة في المعاجم المدرسية معجم مرشد الطلاب أنموذجا، حسين بن زروق، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد5، العدد12، ديسمبر 2017م.
- 51- مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجماتي، عبد الغني أبو العزم، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، المغرب، العدد05، 2006م.
- 52- المقاربات اللسانية وأثرها في تمثيل مقدمة القاموس لمعجم اللغة، مجلة الدراسات المعجمية، جمعية الدراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد11، ربيع الأول1436هـ-جانفي 2015م.
- 53- المقاربة الاشتقاقية في معالجة المداخل القاموسية وأثرها في بنية النص القاموسي، إبراهيم بن مراد، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد19 العدد20، ديسمبر 2014م.
- 54- مقدمة معجم الغني الزاهر، عبد الغني أبو العزم، مجلة الدراسات المعجمية، جمعية الدراسات المعجمية، الرباط، المغرب، العدد9، 10، ربيع الأول1435هـ-جانفي 2014م.
- 55- مكانة التعريف المصطلحي ضمن بنية النص القاموسي تعريف المشتركات اللفظية ذات المعاني الاصطلاحية، عبد النور جميعي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد19، العدد20، ديسمبر 2014م.
- 56- ملاحظات حول معجم الدبلوماسية والشؤون الدولية (مقاربة لسانية)، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، العدد46، 1998م.
- 57- من قضايا المعجم المدرسي، الهادي بوخوش، مجلة المعجمية، جمعية المعجمية العربية، تونس، العدد3، 1987م.
- 58- مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، الطاهر ميله، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد16، 2010م.

قائمة المصادر والمراجع

- 59- نحو معجم للغة العربية للناطقين بغيرها، المعتز بالله السعيد، مجلة التواصل اللساني (المجلة الدولية لهندسة اللغة العربية واللسانيات العامة)، فاس، المغرب، المجلد 18، 2015م.
- 60- هل يصلح المعجم المدرسي المرتب حسب الموضوعات معجماً للنّاشئة دراسة لـ (الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي)، الجوهر مودر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد 14، العدد 2، أكتوبر 2012م.
- 61- واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل، الجيلالي حلام، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 1، العدد 2، جوان 1999م.
- 62- واقع وآفاق صناعة معجم اللغة العربية المعاصرة في المدرسة الجزائرية، عيسى خيثر، مجلة التعليميّة، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي لباس، سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد 7، العدد 3، جوان 2017م.
- 63- الوسم في المعجم المدرسي، سلام بزي حمزة، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 19، العدد 20، ديسمبر 2014م.
- 64- الوظيفة التعليمية للمعاجم العربية، كبير الشيخ، مجلة التعليميّة، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد 3، العدد 1، جويلية 2013م.
- 65- وظيفة المعاجم المدرسيّة للتعليم الأساسي، عبد الغني أبو العزم، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 16، العدد 16، ديسمبر 2010م.
- 66- الوظيفة المعجميّة في معجم الغني، فاطمة الحبابي، مجلة الدراسات المعجميّة، جمعية الدراسات المعجميّة، الرباط، المغرب، العدد 6، ذو الحجة 1428هـ - جانفي 2007م.
- الملتقيات والندوات والمؤتمرات:**
- 1- الألفاظ الحضارية في القواميس المدرسية "قراءة في الرّصيد وآليات التعريف"، محمد حاج هني، مداخلة أقيمت في الندوة الدولية "المعجم بين اللغة والخطاب"، جمعية المعجميّة العربية، وحدة البحث "مفردات العربية بين المعجم والقاموس"، تونس، 19-20 ماي 2017م، ص 2. (غير منشورة).
- 2- قضايا تكوين المدونة في القاموس المدرسي، إبراهيم بن مراد، مداخلة أقيمت في الندوة الدولية التكوينية حول: المعجم المدرسيّ مادّته وآليات صناعته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 10-11 يناير 2009م. (غير منشورة).

قائمة المصادر والمراجع

3- المعاجم العربيّة الإلكترونيّة وآفاق تطويرها، عز الدين البوشيخي، مداخلة أُلقيت في: المؤتمر الدولي الرابع في اللّغة العربيّة الصناعة المعجميّة: الواقع والتّطلّعات، مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث وجامعة الشارقة، 20-21 أبريل 2004م. (غير منشورة).

الأطروحات الجامعيّة:

1- البنية الصغرى في القاموس المدرسي (دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال)، صونيا بكال، أطروحة دكتوراه، إشراف: الطاهر ميله، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2016-2017م.

2- العلاقة بين المعاجم المدرسيّة والمفردات في كتب المرحلة الابتدائيّة السنوات الثلاث نموذجا، الجوهري مودر، أطروحة الدّكتوراه، إشراف: عبد الرزاق عبيد، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2013-2014م.

3- المعاجم العربيّة المدرسيّة دراسة لغوية في المادّة والمنهج، حسين محمد علي البسومي، رسالة ماجستير، إشراف: محمد حسن عبد العزيز، قسم علم اللّغة والدراسات السامية والشرقية، جامعة القاهرة، 1425هـ-2004م.

4- المعجم المدرسيّ بين التّأليف والاستعمال دراسة وصفية تحليليّة، سليمة بن مدور، رسالة ماجستير، إشراف: طاهر ميله، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2005-2006م.

المراجع الأجنبيّة:

1- Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle, Josette Rey-Debove, Quadernidel CIRSIL, (2005), www.lingue.unibo.it/cirsil.

2- La terminologie: noms et notions. Alain Rey, que sais-je ? Presses Universitaires de France. PUF. 2eme Ed. Corrigée. 1992.

3- Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, Jean dubois, Larousse, Paris, France, 1994.

- 4- G.De la compréhension du langage; Paris, P.U.F: 1980.
- clefs pour la sémantique, George mounin, éditions Seghers, Paris, 1972.
- 5- Hulemut Felber, Manuel de terminologie, Unesco/infotrem, paris,1987.
- 6- Hunt, A. & Beglar, D. A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. Reading in a Foreign Language, Volume 17, N: 1. 2005.
- 7- Introduction à la lexicographie, Jean et Claude Dubois, Paris: 1971, Librairie Larousse.
- 8- Dictionnaire d'apprentissage: que dire aux enfants ? Lexiques, 1ere édition, Jossette Rey debove, France, Hachette, 1989.
- 9- Le domaine du dictionnaire, Jossette Rey Debove: in: Langages, 19 (1970).
- 10- Le Bonniec, G.P, Connaitre et le dire. Hakes, D,T, The development of métalinguistique abilities in children.
- 11- Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris. 2001.
- 12- Nouveau dictionnaire de la conversation; ou, Répertoire universal... sur le plan du conversation's lexicon... par une société de littérateurs, de Savants et d'Artistes... Publié par Auguste Wahlen. Tome sixème, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841.
- 13- Noiset. G.De la compréhension du langage; Paris, P.U.F: 1980.

14- Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus, Serge Verlinde et Thierry Selva, Revue Cahiers de lexicologie, n° 79, 2001, p.125.

15- L'organisation du lexique mental des contraires aux expressions idiomatiques, l'armattan, Paris, Pierre Marquer, 2005.

16- Vermeer, A. Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency of Input. Applied psycholinguistics. 22(2), 2001,

تم التنزيل: 2018/11/15م، على الساعة 14,16.

17- La définition lexicographique dans la sémantique descriptive, Idem, Weinreich.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة:	أ - هـ
الفصل الأول: المعجم المدرسي في ضوء أسس الصناعة المعجمية	8 - 69
1- المعجم المدرسي (المصطلح والمفهوم):	17-8
أ/ لغة	8
ب/ اصطلاحًا	11
ج/ بين المعجم والقاموس	13
د/ مفهوم المعجم المدرسي	17
2- أنواع المعاجم المدرسية:	18 - 21
أ/ وحدة اللغة أو تعددها:	19
- أحادية اللغة	19
- ثنائية اللغة	19
- متعددة اللغات	19
ب/ الشكل:	20
- المعجم الورقي	20
- المعجم الرقمي (الإلكتروني)	20
3- تصنيفات المعاجم المدرسية:	22 - 27
أ/ المراحل العمرية:	22
ب/ المراحل التعليمية:	24
- معاجم ما قبل التّمدرس	25
- معاجم المرحلة الابتدائية	26
- معاجم المرحلتين المتوسطة والثانوية	27
4- خصائص المعجم المدرسي:	28 - 30

28	أ/ التّركيز على المتعلّم
28	ب/ الانتقائية
29	ج/ التّبسيط والوضوح
29	د/ التّحيين المستمر
29	هـ/ العناية بالإخراج
30	و/ إدخال المعلومات الموسوعيّة
30	ز/ واسعة التّداول
33 – 31	5- أهمية المعجم المدرسي ووظائفه:
31	أ/ الوظيفة اللّغوية
32	ب/ وظيفة التّعبير والإنشاء
32	ج/ وظيفة التّعلّم الذاتي
33	د/ الوظيفة التّقافيّة
33	هـ/ الوظيفة التّواصلية
69 – 33	6- خطوات صناعة المعجم المدرسي:
34	أ/ الجمع:
34	- مصادر الجمع
35	- المدوّنّة النصيّة
36	- المدوّنّة المعجميّة
39	- المستويات اللّغوية
44	ب/ الوضع:
44	1/ التّرتيب:
44	- التّرتيب الموضوعاتي
47	- التّرتيب بحسب الألفاظ:
47	- التّرتيب الألفبائي بحسب الأصول
49	- التّرتيب الألفبائي التّطقي

51	- التّوفيق بين المنهجين
53	2/ التّعريف:
54	أ/ التّعريف الاسمي:
54	- التّعريف بالمرادف
55	- التّعريف بالضدّ
55	- التّعريف بالاشتقاق
55	- التّعريف بالشّبيه
55	- التّعريف بالإحالة
56	ب/ التّعريف المنطقي:
57	ج/ التّعريف المصطلحي:
58	3/ الوسائل المدعّمة للتّعريف:
58	أ/ الشّواهد والأمثلة التّوضيحيّة
61	ب/ الشّواهد الصّورية
66	7- الإخراج والطّباعة:
109 – 71	الفصل الثّاني: الحصيلّة اللّغويّة مصادرها ووسائل تنميتها
71	1- تحديدات مفهوميّة
71	أ/ الاكتساب اللّغوي
75	ب/ الرّصيد المعجمي
77	ج/ الكفاية المعجميّة
78	د/ القدرة المعجميّة
78	هـ/ الكفاءة اللّغويّة
79	و/ الأداء اللّغوي
83	ز/ الحصيلّة اللّغويّة
85 – 84	2- وظائف الحصيلّة اللّغويّة:
84	أ/ الوظيفة الاجتماعيّة

85	ب/ الوظيفة النفسية
85	ج/ الوظيفة الفكرية
85	د/ الوظيفة الثقافية
92 – 86	3- مصادر الحصيلة اللغوية:
86	أ/ المحيط الاجتماعي
88	ب/ المادة المقروءة
89	ج/ المعاجم
90	د/ وسائل الإعلام
91	هـ/ الوسائل الرقمية
92	و/ المجامع والهيئات اللغوية
104 – 92	4- وسائل تنمية الحصيلة اللغوية:
92	أ/ الممارسة اللغوية
94	ب/ القراءة
95	ج/ الأساليب التربوية
99	د/ وسائل الاتصال
100	هـ/ الحاسوب
100	و/ الألعاب اللغوية
108 – 104	5- أسباب ضعف الحصيلة اللغوية
148 – 111	الفصل الثالث: الرصيد اللغوي الوظيفي في المعجم المدرسي المعاصر:
114 – 111	1- طبيعة المادة اللغوية في المعجم المدرسي الوظيفي
116 – 115	2- التزام المعاجم المدرسية بإدراج الرصيد اللغوي المنتقى من الكتب المدرسية:
121 – 116	أ/ المفردات العامة:
116	- السلوكات والقيم
117	- جسم الإنسان

117	- المهن والحرف
118	- الخضر والفواكه والحبوب
119	- الاشجار والنباتات والأزهار
120	- الحيوانات
121	- مفردات مختلفة
122	ب/ المفردات التراثية:
123	ج/ المفردات الموسوعية:
124	د/ المتلازمات اللفظية
132 - 125	هـ/ المصطلحات العلمية والفنية
126	- الطّب
127	- الرياضيات
128	- السياسة والقانون
129	- اللغة والأدب
130	- الجغرافيا
131	- الكيمياء
132	- مصطلحات مختلفة
139 - 133	- ألفاظ الحضارة والحياة العامة
134	- المرافق العامة والمؤسسات
135	- الأدوات المدرسية
136	- الأدوات المنزلية
136	- الأجهزة والآلات
137	- الأغذية والمشروبات
138	- الألبسة
139	- مفردات مختلفة
146 - 141	3- انتقاء المواد اللغوية في المعجم المدرسي:

215 – 150	الفصل الرابع: النص المعجمي وتحقيق الجودة التعليمية:
166 – 150	1- العناصر الشكلية:
150	أ/ الرسم الإملائي
153	ب/ الكتابة الصوتية
156	ج/ الانتماء المقولي
160	د/ مقولة العدد
165	هـ/ مقولة الجنس
167	و/ المستوى اللغوي
191 – 171	2- التعريف:
171	أ/ التعريف الاسمي:
171	- التعريف بالمرادف
173	- التعريف بالضد
174	- التعريف بالشبيه
175	- التعريف بالسياق
179	- التعريف بالاشتقاق
181	- التعريف بالإحالة
183	ب/ التعريف المصطلحي:
187	جـ/ التعريف المنطقي:
214 – 191	3- الوسائل المدعمة للتعريف:
191	أ/ الشواهد والأمثلة التوضيحية
203	ب/ الشواهد الصورية
203	- عدد الصور في متن المعجم
206	- موضع الصور وشكلها
220 – 217	خاتمة:
245 – 222	ملاحق البحث:

261 – 247	قائمة المصادر والمراجع
269 – 263	فهرس الموضوعات
273 – 271	ملخص البحث

ملخصات

الملخص:

يتطلّع البحث إلى إبراز الدور المنوط بالمعجم المدرسيّ الوظيفيّ، فتمكين المتعلّم من حياة كفاية معجميّة تيسّر له تواصله اللّغويّ فهمًا وإنتاجًا (المكتوب والمسموع)، لن يتأتّى إلّا بالاستناد على أسس النّظرية المعجميّة الحديثة، ومن ثمّ تجسيدها أثناء إعدادة كإجراءات تطبيقية، دون إهمال الأبحاث المتعلّقة بتعليميّة اللّغة وعلم النّفس اللّغويّ والحوسبة اللّغويّة، وأيّ حديث عن الوظيفة لن يكون دون الانطلاق من مدوّنة معجميّة أساسها الاستعمال الفعليّ للّغة، يُختار في ضوءها الرّصيد اللّغويّ المتلائم (ألفاظ عامّة، ألفاظ تراثيّة، مصطلحات علميّة وتقنيّة، ألفاظ الحضارة والحياة العامّة) مع السّنّ والقدرة الاستيعابيّة للمتعلم، تليها مرحلة اختيار المنهج الأمثل لترتيب المداخل المعجميّة، تُراعى فيه خصوصيّة اللّغة العربيّة ومدارك مستعمليها من هذه الفئة، وتُرفق هذه المداخل بتعريفات تمسّ المكوّن الشّكلي الخاصّ بالرّسم الإملائيّ وبالكتابة الصوتيّة (النّطق) والانتماء المقوليّ وبالمقولات التصريفية والإعرابية، ويتضمّن المكوّن الدّلالي المعاني واستخداماتها في السياقات الوضعيّة والنّقليّة، مع تدعيمها بالصّور التّوضيحيّة، واستغلال الرّموز والمختصرات الكفيلة بتذليل الصّعوبات، المحتمل وجودها في عملية البحث عن الموادّ ودلالاتها المعجميّة.

الكلمات المفتاحيّة: المعجم المدرسيّ - الصّناعة المعجميّة - المدوّنة المعجميّة - الجمع - الوضع - الشّاهد - الوسم.

Abstract:

The research aspires to highlight the role entrusted to the functional school dictionary, enabling the learner to possess lexical competence that facilitates his language communication, understanding and creation (written and listning), the latter will bazed only wihout modern theory lexical and we move from theory to practical. Didactique, linguistic psychology, and linguistic computing, and any talk about functionalism will not be without starting from a lexical code based on the actual use of language, in light of which the appropriate linguistic balance (general expressions, heritage expressions, scientific and

technical terms, scientific and technical terms of knowledge and public life) is chosen, with the competence angle of the learner, followed by the stage of choosing the optimal approach to arranging the lexical entries, taking into account the specificity of the Arabic language and the preceptions of its users from this category. It is supported by definition, the latter linked to the structure with how to write words and the written voice, its own word information grammar. It consists from the use of symbols and its uses from the sense of words. Abbreviations to overcome the difficulties that may exist in the process of searching for lexical entries and their lexical significance.

Keywords: School Dictionary – Lexicography – Collection – classification – lexical corpus – Citation – tagging.

Resumé:

La recherche vise à mettre en évidence le rôle du dictionnaire scolaire fonctionnel, Alors, permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence lexicale susceptible de lui assurer une facilité lors de sa communication linguistique qu'il en soit de la compréhension ainsi que de la production (écrite/orale), ne peut se faire qu'en se fondant sur les bases de la théorie lexicologique moderne, En suite, La concrétisation lors de sa préparation en tant que procédures appliquées, sans négliger les recherches liées à la didactique des langues, à la psychologie linguistique et l'informatique linguistique. Tout discours au sujet du fonctionnalisme ne peut avoir lieu sans avoir pour point de départ un corpus lexicologique fondé sur l'utilisation

effective de la langue. A la lumière de celle ci, se fait le choix du répertoire linguistique, (expression générale_ traditionnelles_ termes patrimoniaux_ termes scientifiques et techniques_ mots de civilisation et de vie publique). Suivi de l'étape du choix de la méthode optimale à l'organisation des entrées lexicales, en tenant compte des spécificités de la langue arabe, et des capacités d'assimilation chez les apprenants. Les entrées sont accompagnées de définitions qui concernent les composantes formelles de l'orthographe, de l'écriture phonétique (prononciation), de l'affiliation familière, des énoncés lexicaux et grammaticaux. La composante sémantique comprend les significations et leurs utilisations dans des contextes de citations ou d'improvisations, soutenues par des images illustratives, et l'utilisation de symboles et d'abréviation à fin de surmonter les difficultés possibles lors du processus de recherche de la signification lexicale.

Mots-clés: Dictionnaire scolaire – Lexicographie – corpus lexical – Collecte – classification – Citation – L'étiquetage.