

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأستاذة-بوزريعة-
العلامة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري

ألفاظ الحضارة في المعجم المدرسي
- دراسة مقارنة بين معجم عربي وفرنسي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) دراسات لغوية
تخصص: معجمية عربية

إشراف:
أ.د. نبيلة عباس

إعداد الطالب:
زكريا ماجي

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الجامعية	الصفة
01	أمينة حسني	أستاذة التعليم العالي	المدرسة العليا للأستاذة-بوزريعة	رئيسا
02	نبيلة عباس	أستاذة التعليم العالي	المدرسة العليا للأستاذة-بوزريعة	مشرفا ومقررا
03	صافية كساس	أستاذة التعليم العالي	المدرسة العليا للأستاذة-بوزريعة	ممتحنا
04	سلمية بن مدور	أستاذة محاضرة أ.	المدرسة العليا للأستاذة-بوزريعة	ممتحنا
05	كريمة بوعمرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر -02-	ممتحنا
06	عبد النور جميعي	أستاذ التعليم العالي	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	ممتحنا

السنة الجامعية

2026/2025

شُكْرٌ وَ ثَنَاءٌ

افتتاحُ أطروحتي أَنْ أَشْكُرَ اللهَ خالقي ومولاي وأحمدُهُ

فلك الحمدُ إلهي ابتداءً وانتهاءً وما بينهما

لك الحمدُ إلهي أولاً وآخرًا

لك الحمدُ

فما تَمَّ جُهدٌ إلا بعونك

ولا خُتمَ سَعْيٌ إلا بفضلك

لك الحمدُ إلهي ظاهراً وباطناً

لك الحمدُ حمداً يوافي نعمك ويكافئُ مزيديك

لا أُحصي ثناءً عليك

إهداء

أهدي هذا العمل لمن

ربّت وشجّعت، ودعّمت ودعت، وصنعت كلّ شيء

إنّها أمّي

إلى الذين غادروا باكرا

ولم نكن إلّا لنرضى بقضائه سبحانه وقدره

هما حاضران دائما في قلوبنا وسجودنا

إنّهما أبي وأخي عبد الرحمن

مقدمة:

إن أعظم خطر يواجه أي لغة من اللغات أن تغدو غير قادرة على التعبير عن متطلبات العصر وتغيراته، ولا عن تلبية حاجات أبنائها التواصلية، بحيث تبقى مُتَحَجِّرة على تراثها متشبثة بقديمها، لا تعبّر عن غرض ولا تُفصح عن حاجة، ومن هنا تأتي الحاجة إلى بثّ الروح في اللّغة وذلك بإيجاد المقابلات اللفظية لكل ما يتمّ استحدثه من آلات ووسائل تفرزها الحضارة، مما يجعل اللّغة متطورة مواكبة لعصر أهلها، فأَيّ معنى يجول في النفس، وأيّ فكرة تنقح في العقل، وأيّ شعور يتسرّب إلى القلب وأيّ مصطلح يفرزه الوسط العلمي وأيّ شيء يحيط بنا إلا وكان على أهل اللّغة أن يُوفروا الرصيد اللغوي للإفصاح عنه، ومن هنا تأتي أهمية المعاجم باعتبارها من أهمّ الوسائل التي يُعتمد عليها في بثّ الوعي اللّغوي، وبالأخصّ إذا تعلق الأمر بالمعجم المدرسيّ، فهو الأداة التعليمية الأولى التي ينفّث المُتعلّم من خلالها على اللّغة والعالم في آن واحد، وهذا ما يجعله أداة ليست لغوية فحسب وإنما هو أداة تعليمية تربوية، فهو لا يتوقف عند حدود إثراء الرصيد اللغوي، وإنما يتجاوزه إلى رصيد لغويّ حيّ مستعمل فعليا في الوسط اللغويّ الذي ينتمي إليه المُتعلّم، يعكس بيئته، ويعبر عن كل ما يحيط به، ملبّيا حاجاته التواصلية، ورغباته التبليغية، وبهذا تُقاس وظيفية المعجم المدرسيّ، فليست العبرة بكثرة مداخله، ولا بغزارة معلوماته، وإنما وظيفيته وفعاليته تكمن في توفير رصيد لغويّ يُسعف المُتعلّم في مختلف مقاماته التواصلية، وبحكم أنّ التجربة المعجمية المدرسيّة الفرنسية تجربة رائدة في هذا المجال -وهذا بتصريح الكثير من الباحثين- جاءت هذه الأطروحة لتعالج إشكالية تقوم في جوهرها على المقارنة بين معاجم مدرسية عربية ومعاجم مدرسية فرنسية على مستوى ألفاظ الحضارة، باعتبار أن هذه الألفاظ مداخل شائعة في الوسط اللغوي غير مختصة بمجال أو تخصص أو فئة محددة، وهي في الوقت نفسه تعكس الانفتاح على مختلف ما تفرزه الحضارة من مستحدثات ووسائل مادية، تدفع أبناء اللّغة إلى توفير المقابل اللغويّ لهذه المستحدثات، ومن هنا جاءت إشكاليتنا التي نرنو الكشف عن خباياها، وتجليتها من مختلف حيثياتها :

ما حجم حضور الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة العربية مقارنة بحضورها في المعاجم المدرسيّة الفرنسية؟ وما طبيعة المعلومات المُعزّزة لمداخل ألفاظها الحضاريّة؟

وقد أفرزت هذه الإشكالية وما نتج عنها من إشكاليات فرعية فرضيتين:

1- استطاعت المعاجم المدرسيّة العربية المتوفرة مجارة المعاجم المدرسيّة الفرنسية في تلبية حاجات المتعلّمين من المفردات.

2- بدا نجاح المعاجم المدرسيّة العربية في توفير المعلومات اللغوية لمداخل ألفاظها الحضاريّة موازيا لنظيرتها في اللّغة الفرنسية.

ونحن إذ نحاول الإجابة عن إشكالية البحث إنما نروم تحقيق الأهداف التالية:

1- تقييم الصناعة المعجمية المدرسيّة العربية من خلال مقارنتها بالصناعة المعجمية المدرسيّة الفرنسية المتفوّقة في هذا المجال.

2- الوقوف على ثغرات الصناعة المدرسيّة العربية من خلال اهتمامها بالألفاظ الحضاريّة، باعتبارها مداخل تمكّن المتعلّم من التعبير عن الأشياء المادية المحيطة به وعن مختلف متطلبات العصر.

3- تحديد طبيعة المعلومات اللغوية التي يجب أن يحرص عليها المعجمي في إطار تعريفه للمداخل اللغوية.

4- التأكيد على أهمية الخلفية النظرية للمعجمية المدرسيّة العربية التي تضبط هذه الصناعة منذ أول خطوة وهي جمع الوحدات المعجمية، إلى الإخراج والطباعة، بحيث تكون منطلقا لمنجز تطبيقي يسدّ الفراغ ويلبي الحاجة، وبهذا نتجنّب مختلف العثرات والنقائص الموجودة على الساحة.

لهذا جنحنا في هذه الدراسة إلى الجمع بين العمل التنظيري اعتمدنا فيه المنهج الوصفي، نوّس من خلاله في الفصل الأوّل منه للمعجم المدرسيّ من مختلف جوانبه، تعريفا وخصائص وأهمية ووظيفة، وكذلك _ في الفصل الثاني _ التأسيس لألفاظ الحضارة تعريفا وتوليدا، وإجراء تطبيقي _ وهو الفصل الثالث _ اعتمدنا المنهج التحليلي المقارن القائم على الإحصاء، نحاول من خلاله معاينة واقع الصناعة المعجمية المدرسيّة العربية عن كثب، لهذا جاء الإجراء

التطبيقي منوعا في مدونته، يجمع بين معاجم مدرسية جزائرية مثل معجم "البدر"، ومعاجم مدرسية عربية، منها ما هو صادر عن جهود فردية مثل معجم "المجاني" ومعجم "الرائد"، ومنها ما هو صادر عن جهود جماعية مثل معجم "المتقن"، أو جمعية مثل معجم "الوجيز"، في المقابل تم مقارنتها بالمعاجم المدرسية الفرنسية التالية (Le Hachette)(Robert)(Larousse) الموجّهة إلى الفئة الناشئة (benjamin) باعتبارها أشهر المعاجم المدرسية الفرنسية، نرصد من خلال هذه المدونة الألفاظ الحضارية بحسب مجموعة من الحقول الدلالية المنتقاة، والتي تتدرج ضمن الحيز التواصلية للمتعلم المبتدئ.

اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من المصادر والمراجع منها ما هو باللغة العربية ومنها ما هو باللغة الفرنسية مثل رسالة دكتوراه (M. Rossi, Dictionnaires Pour Enfants En)، منها المقالات العلمية المنشورة في مجلات محكمة من مثل عبد اللطيف عبيد، "من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، مجلة اللسانيات، مج.16، ع.02، "2010، ومقالات الأستاذ علي القاسمي منها " الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، اللسان العربي، ع.47، 1999، ومنها الرسائل العلمية سواء كانت رسائل الماجستير مثل رسالة " رادية حجار، الألفاظ الحضارية وخصائص توليدها في المعجم العربي الأساسي، رسالة ماجستير، المشرف: صالح بلعيد، جامعة مولود معمري -تيزي وزو-، "2014" أم كانت رسائل الدكتوراه منها رسالة " طاهر ميله، الألفاظ الحضارية الحديثة في العربية بين الوضع والاستعمال، رسالة دكتوراه، إشراف: محمد الحواس، جامعة الجزائر، "2000" ومنها رسالة "صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي: دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال، أطروحة دكتوراه، 2017، جامعة الجزائر" ومنها المؤلفات منها: "ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة، الجزائر، 2009." وكتاب "أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1990" وكتاب "إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس،

دار الغرب الإسلامي، تونس، ط.01، 2010" ومنها المترجم مثل "ستيفان أولمان، دور الكلمة، مكتبة الشباب، الأردن، 1975".

تتقاطع هذه الدراسة مع دراسات سابقة سواء إذا تعلّق الأمر بالألفاظ الحضاريّة أم بالمعجم المدرسيّ، فمن الدراسات التي تناولت الألفاظ الحضاريّة رسالة الدكتوراه للأستاذ الدكتور الطاهر ميله تحت عنوان **"الألفاظ الحضاريّة بين الوضع والاستعمال"**، تطرق من خلالها إلى مناقشة هذا النوع من الألفاظ من حيث آليات توليده والجهود المبذولة لوضعه، مميزا بين جهود فردية وجهود جماعية، ومن جهة أخرى تطرق للمميزات التي تسمح لفظ بالانتشار والذيع في الوسط اللغوي، فقد يكون اللفظ متوفرا لكن لسبب من الأسباب لم ينل الشهرة والاستعمال، كذلك رسالة الماجستير للأستاذة رادية حجار تحت عنوان **"الألفاظ الحضاريّة وخصائص توليدها في المعجم العربي الأساسي"** وقد عالجت في رسالتها الألفاظ الحضاريّة من حيث وضعها وخصائص هذا الوضع ضمن معجم واحد، إلا أن دراستنا أخذت البُعد الإحصائي في المعاجم المدرسيّة، باعتبارها ألفاظا شائعة غير مختصة بفئة محددة.

أمّا الدراسات المتعلّقة بالمعجم المدرسيّ في بعده النظري فهي أكثر من أن تحصى ونذكر على سبيل المثال: رسالة الماجستير للأستاذة سليمة بن مدور **"المعجم المدرسيّ بين التأليف والاستعمال"**، وكذلك رسالتها في مرحلة الدكتوراة **"المادة المعجمية في المعاجم المدرسيّة بين الجمع والوضع"**.

هذا وقد استفرغت الجهد بالتتبّع والبحث والتنقيب والتحري ما أمكنني إلى ذلك سبيلا، وعدم الاكتفاء بما هو متداول في الوسط المعرفي حتى لا يكون عملي نسخة عن أعمال أخرى، وإنما يكون إضافة في صرح المعرفة، لغيري غُمنه وعليّ غرمه، فهذا الذي بلغه جهدي الضعيف وعلمي القاصر.

ختامًا أدين بالشكر الجزيل والثناء الجميل لمن كانت لها اليد الطولى في هذا العمل قراءة وتوجيها وتصحيحا وتقويما وهي الأستاذة الدكتورة نبيلة عبّاس الي رعت هذا البحث اقتراحا

ثمّ إشرافاً، فجزاها الله خير الجزاء في الدنيا قبل الآخرة على ما بذلته وما تبذله لطلبة العلم من النصيحة والتوجيه، كما أشكر كل من أسهم في ميلاد هذا العمل من قريب أو بعيد، بكثير أو قليل.

الفصل الأول: المعجم المدرسيّ تعريفًا وتأليفًا

وتحتة ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تعريف المعجم المدرسيّ ونشأته.

المبحث الثاني: أهميته ووظائفه.

المبحث الثالث: مواصفاته وخصائصه.

المبحث الأول

تعريف المعجم المدرسيّ ونشأته.

1. تعريف المعجم المدرسي

تناول الكثير من الباحثين مفهوم المعجم² المدرسي وقد تنوعت عباراتهم واختلفت طرائقهم في تعريفه، فهم بين من يحاول تعريفه ببيان خائصه ومميزاته، مثل قولهم "قائمة من الكلمات، مرتبة ألفبائياً مستمدة من الاستعمال الفعلي"^{2*} للغة عند التلميذ، مرفوقة بتعريفات تناسب مستواه واحتياجاته"¹، وبين من يعرفه ببيان أهدافه وغاياته، كتعريف أحد الباحثين له بقوله: "هو معجم خاص أو متخصص يوجه إلى الفئات المتعلمة من الطلبة والناشئة وفق مراحلهم التعليمية، وتكمن أهميته الأساسية في مساعدة المتعلمين على فهم الكلمات والألفاظ الصعبة وشرحها وتيسيرها، بالإضافة إلى ما يقدمه هذا المعجم من معلومات هامة ومختلفة للمتعلمين من معلومات نحوية وصرفية وصوتية وإملائية ودلالية وموسوعية."²، وواضح أنّ هذا التعريف هو أقرب للشرح منه للتعريف، فالتعريف يتميز بقلّة ألفاظه (الاقتصاد اللغوي) وكثرة معانيه، بحيث تكون كل لفظة من ألفاظه مقصودة في حدّ ذاتها، وذلك بأن تدخل فرداً من أفراد المُعرّف، أو أن تخرج فرداً غير داخل في أفرادها، وهذا ما يجعله تعريفاً جامعاً

^{2*} تعرّض الباحثون إلى مصطلحيّ "المعجم" و"القاموس" وهل هما بمعنى واحد كما ذهب إليه علي القاسمي وأحمد مختار عمر أم هما مختلفان ولكل واحد منهما مفهوم خاص كما ذهب إليه إبراهيم بن مراد وعبد العلي الودغيري وغيرهما، والذي سرت عليه في بحثي هو عدم التفرقة بينهما، ولست أرى له كبير فائدة إلا محاولة التفريق بين ما هو كلي مقسّم بين المجتمع اللغوي الواحد موجود بالقوة، وبين ما هو جزئي خاص بالفرد موجود بالفعل، فخصّوا الأول بالمعجم والثاني بالقاموس.

يُنظر: عبد العلي الودغيري، قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1989، ع.33، ص.130.

إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص.6، 7، 51.

أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص.24.

علي القاسمي، المعجم والقاموس: دراسة تطبيقية في علم المصطلح، مجلة اللغة العربية، ع.06، 2002، ص.70.

^{2*} والمقصود بالاستعمال الفعلي ما يقابل الاستعمال بالقوة، وهو ما تقوم عليه المعاجم اللغوية العامة، حيث تستقرئ جميع المدونات على اختلاف أوعيتها وأشكالها، بخلاف المعجم المدرسي فإن المدونة التي يُعتمد عليها إنما هي مرتبطة بما يعترض المتعلّم من ألفاظ ومصطلحات في واقعه وبيئته، إما في بيئته العامة (المجتمع) أو الخاصة (المدرسة).

¹ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، اللسانيات، مج.16، ع.02، ص.76.

² جموعي تارش، لبوخ بوجملين، المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدمة فيه، مجلة الأثر، ع.23، جامعة قاصدي مرباح، ديسمبر، ص.158.

مانعاً، ومن جهة أخرى نراه أهمل المدونة التي يعتمد عليها في اختيار المداخل اللغوية، فإن كان التعريف السابق قد ضيق منها وأهمل بعضها، فإن هذا التعريف قد أهملها كلياً.

ومنهم من حاول الجمع بينهما² ومن أصحاب هذا الاتجاه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حيث يقول: " المعجم المدرسيّ هو معجم وجيز، يخضع لمعايير علمية دقيقة محسوبة، يضم مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة، أو ما كان على قياسها مما يحتاج إليه التلميذ في سنّ معيّنة من عمره، حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية، التي تجري في التخاطب اليومي والتعبير عن المفاهيم الحضاريّة العلمية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة"¹

فالأستاذ عبد الرحمن حاج صالح قد حلّ مصطلح "المعجم المدرسيّ" من ناحيتين:

1. من ناحية الخصائص المميزة له، فهو:
 - **وجيز**، وهذا الإيجاز نتيجة عملية الانتقاء من الرصيد اللغوي الشامل للغة، وذلك في إطار ما يحتاج إليه المتعلّم في سنه، فلا يُضمّن المعجم المدرسيّ الرصيد اللغوي كله، وإنما يُنتقى له مما يدخل في إطار حاجاته التبليغية التواصلية.
 - **يخضع لمعايير علمية دقيقة** _ وكذلك كلّ معجم _، وعليه فتمّت معايير علمية محدّدة ومضبوطة يجب احترامها والأخذ بها، وذلك في كل مرحلة من مراحل صناعة المضيّق، بدءاً من مرحلة جمع المفردات والوحدات المعجمية، إلى اختيار المداخل، إلى ترتيبها إلى تعريفها وشرحها، إلى إخراجها وطباعتها.
 - **يضم مجموعة من المفردات والعبارات الفصيحة**، فلا يُضمّن المعجم إلا الفصح من اللغة، سواء كان فصيحاً بالأصالة، أو مُعرباً وفق روح اللغة العربية وميزانها.
 - **يجب أن تكون المفردات والعبارات المنتقاة مما يدخل في إطار حاجاته**، وهذا ما يجعله وجيزاً، كما سبق في الخاصية الأولى.

² بيان الخصائص والمميّزات، وبيان الأهداف والغايات.

¹ عبد الرحمن حاج صالح، أنواع المعاجم العربية الحديثة ومنهج وضعها، مجلة المجمع العلمي بدمشق، مج.78، ج.3، ص.676.

2. ومن ناحية الوظائف المنوطة به، فهو:

- يسمح له بالتعبير عن الأغراض والمعاني العادية اليومية.
- التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية.

في المقابل نجد من حاول تعريفه بعقد مقارنة بينه وبين المعجم اللغوي العام وبيان ما بينهما من اختلاف، وذلك من خلال الجدول الآتي¹:

المعجم اللغوي العام	المعجم المدرسي
كتاب لغوي عام موجه لكل متكلمي اللغة	كتاب لغوي خاص يستهدف فئة المتعلمين
يضم الوحدات اللغوية المتداولة بالقوة (اللغة وضع واستعمال لذلك الوضع)	يضم الوحدات اللغوية المتداولة بالفعل (اللغة استعمال قبل كل شيء)
أداة تعليمية معرفية تقدم معلومات عامة	يستهدف دلالة الكلمة في عمومها لا في خصوصها
تتحدد دلالاته بتحليله صوتيا وصرفيا وتركيبيا ومعجميا	معجم تُنتقى مادته

كذلك نجد الأستاذ طاهر ميلة فقد تعرض لهذا المصطلح بالتحليل والدراسة، إلا أن تناوله لم يكن باعتباره مصطلحا، بحيث يُقدّم له تعريفا واضح المعالم، بين الحدود، وإنما تناوله باعتباره موضوعا لسانيا تعليميا، فقد تناول في مقاله المنشور تحت عنوان: "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر"² العديد من مواضيع المعجم المدرسي، والمتمثلة في:

1. لمحة تاريخية موجزة عن نشأة صناعة المعجم المدرسي وتطوره.

2. أهمية المعجم المدرسي ووظائفه.

3. مواصفاته العامة.

¹ صالح بلعيد، القاموس المدرسي المنشود، فعاليات اليوم الدراسي: القاموس واللغة العربية المعاصرة، المجلس الأعلى للغة العربية، 2013، ص. 94-95.

² مجلة اللسانيات، ع. 16، 2010.

4. بعض مواصفات مكوناته.

إلا أنه _ وفي إطار معالجته لموضوع المعجم المدرسي _ يمكننا أن نقتنص بعض العبارات التي يصلح _ ضم بعضها إلى بعض أن تُكوّن تعريفا للمعجم المدرسي _:

1. "المعجم المدرسي أداة أساسية تصلح في أي مكان وفي كل الأوقات، أثناء القراءة والكتابة، خلال أوقات الدراسة أو في أوقات الراحة ..."¹

2. "هو مُكَمَّل للكتاب المدرسي وللعمل التربوي عموما في المدرسة ..."²

3. "المعجم المدرسي المعاصر ليس مجرد مُوجّه إلى فئة المُتعلّمين في مرحلة من مراحل التعليم العام، بتقليل عدد مداخله أو محاولة تبسيط تعريفاته أو الحدّ من عدد المعلومات اللغوية المصاحبة لكل مدخل ... بل هو نتيجة بحث علمي متعدّد التخصصات وتوظيف تقني لما يجب أن يُقدّم لكل فئة من المُتعلّمين ولكيفية تقديمه ..."³

من خلال هذه الاقتباسات نجد الأستاذ طاهر ميلة قد لفت الانتباه إلى:

- ليس للمعجم المدرسيّ زمان ولا مكان خاص محدد.
- الكتاب المدرسيّ يعدّ من الكتب المساعدة للكتاب المدرسيّ الرسمي، وهذا يعني أنه ثَمّت صلة بينها، فلا يُمكن إهمال الكتاب المدرسيّ في صناعة المعجم المدرسيّ، حيث إنه يُعدّ من المصادر الأساسية التي يجب الاعتماد عليها في اختيار المداخل اللغوية.
- إذا كان الاختصار من السّمات التي يتميّز بها المعجم المدرسيّ، فإن الطابع العلمي المتخصص وتكاتف الجهود من مختلف التخصصات هو أهمّ ما يميّز المعاجم الحديثة.

¹ الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسيّ المعاصر، مجلة اللسانيات، ع.16، 2010 ص.21.

² الطاهر ميلة، المرجع نفسه، ص.21.

³ المرجع نفسه، ص.24.

إنّ هذا التنوّع والاختلاف في تعريف المعجم المدرسيّ إنما هو راجع إلى طبيعة المعجم المدرسيّ المعقّدة^[2] والتي تستدعي أكثر من طريقة لتجلية حقيقته وتوضيحها، فمن ذكر الخصائص المميزة وقارنه بالمعجم اللغوي العام إنما غرضه تمييزه عن باقي أنواع المعاجم، فهي وإن كانت تشترك جميعاً في الشرح وبيان ومعاني المداخل اللغوية إلا أن المعجم المدرسيّ يتميّز عنها بجملة من الخصائص والمميزات، ومن استعرض أهدافه وغاياته إنما كان غرضه بيان أهمّيته وعظيم فائدته، ومن جمع بينهما فقد جنح إلى محاولة وضع تصوّر تامّ شامل لمفهوم المعجم المدرسيّ.

بقي أن نشير في الأخير إلى أنّ مصطلح "المعجم المدرسيّ" المقابل للمصطلح الفرنسي "Dictionnaire Scolaire" لم يعرف ترجمة واحدة بل تعدّدت واختلّفت وهذا الجدول يعرض هذه الترجمات منسوبة إلى أصحابها:

الاسم	المعجم المرحلي	المعجم التعليمي	المعجم الطّلابي	معجم المراحل السّنّية	المعجم الصّفّي	المعجم السنّي
الباحث	أحمد محمد معتوق	فاطمة الخلوفي	محمد رشاد الحمزاوي	صافية زفندي	بشير خلف	أحمد مختار عمر

وسبب اختلاف الترجمة هو أنّ كل باحث لاحظ جانباً خاصّاً من جوانب المعجم المدرسيّ، بحيث يُميّزه عن غيره من أنواع المعاجم الأخرى، فهو معجم **طلابي** لأنه مُوجّه إلى فئة الطّلاب، وهو **تعليمي** لأن الأهداف المتوخاة من وراء استعماله ذات أبعاد تعليمية، وهو **مرحلي** ذلك لأنّ كل مرحلة تعليمية معجمٌ خاص بها، ولا يوجد معجم مدرسي لكل المراحل التعليمية، وقريب منه معجم المراحل السّنّية، وكذلك المعجم السنّي، فلكل مرحلة عمرية معجم خاص بها.

^[2] وجه التعقيد فيه أنه يفرق بين الجانب التعليمي وبين الجانب العلمي (اللغوي) من جهة، ومن جهة أخرى قوّة التشابه وكثرة القواسم المشتركة بينه وبين باقي أنواع المعاجم الأخرى.

2. تاريخ المعجم المدرسيّ وجذوره

2.1. المعجم المدرسيّ في الحضارات القديمة

"يرجع أول ظهور للمعاجم المدرسيّة إلى حقبة تاريخية قديمة، فقد ارتبط ارتباطاً وثيقاً باختراع الكتابة، حيث تشير الدراسات الحديثة أنها تعود إلى الألفية الرابعة والثالثة قبل الميلاد، عندما أنشأ كتبة بلاد ما بين النهرين قوائم معجمية مُجدولة مخصصة للتدريس في المدارس التي تتم فيها صناعة الكتابة، و كان الهدف الأساسي من إنشاء هذه القوائم على دعائم الطين هو دعم تعلم الكتابة واكتساب اللّغة¹، تحتوي هذه الألواح على سجلات لأسماء الشائعة، وأسماء الأعلام، والمرادفات، وأجزاء من الكلمات، وغيرها من كل ما يتعلّق بالعناصر الأساسية للتعلم، لهذا قام الطلاب الصغار بنسخ هذه القوائم على ألواح أخرى، وقد تمّ العثور على عدد هائل من هذه الألواح المصنوعة من الطين²، "وذلك أثناء التنقيبات التي أجريت هناك في عام 1902-1903، حيث وجد عدد كبير من الألواح المدرسيّة التي يرجع تاريخها إلى عام 2500 ق.م. على وجه التقريب"³.

وعن طبيعة هذه القوائم يقول طه الباقر: "وكان أوّل ما يبدأ به المُتعلّم التعرف على العلامات المسمارية المألوفة، فألّفوا في ذلك كتباً كثيرة في العلامات المسمارية، بجانبها الأيسر لفظ العلامات، وفي الجانب الأيمن اسم العلامة، وألّفوا كذلك معاجم أخرى لتدوين العلامات عندما تستخدم بصورة رمزية أي تدلّ على معاني مختلفة⁴ ... ثمّ معاجم لمعاني العلامات في السومرية وما يقابل ذلك في اللّغة البابلية ... ومؤلفات لغوية لشرح المصطلحات الفقهية المستعملة في الوثائق والعقود القانونية، وكذلك سجلات بأسماء الأشياء والمواد المختلفة،

¹ علي القاسمي، الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، اللسان العربي، ع.47، الرباط، 1999، ص.53.

² Boulanger, Jean-Claude, Quelques figures du panthéon des dictionnaires scolaires modernes (1856-2005), Presses de l'Université de Montréal, Montréal, p9

³ صمويل كريم، تر.: طه باقر، من ألواح سومر، مكتبة المثني، بغداد، [د.ن.]، ص.44

⁴ "ذلك أن الكتابة الأولى عن البابليين والآشوريين كانت كتابة صورية، فإن الرمز الذي كان يستعمل هو صورة بدلا من الحروف التي نكتب بها في لغتنا، ولما قصت الكتابة المقطعية _ ذات الحروف والي لها قيمة صوتية _ على الكتابة المصورة القديمة فإن الرموز الأولى أصبحت غير مفهومة، لهذا نظمت المقاطع لتفسير الكتابة المصورة ... " يسري عبد الغني، معجم المعاجم العربية، دار الجيل، بيروت، 1991، ص.21.

كأسماء الحيوان والنبات والأدوات المصنوعة من المواد المختلفة كالخشب والقصب وأسماء الأشجار ... وألف البابليون الآشوريون معاجم للغة البابلية، وهي من قبيل كتب النحو إذ تحتوي على تعريف المفردات ومرادفاتها وتراكيبها النحوية، وخصصوا قسماً من هذا النوع لأسماء الأبنية والعبارات...¹، وذلك لما قدم الآشوريون بابل قبل ثلاثة آلاف عام، واجهوا صعوبة في فهم الرموز السومارية، ورأى التلاميذ الآشوريون أنه من المفيد إعداد لوائح تحتوي على كلمات سومارية وما يقابلها في الآشورية²، ويعتبر إتقان المتعلم لهذه القوائم وتلك العلامات المسمارية محطة أساسية حتى يندرج في سلك الكتبة، وينخرط في زمرة الأدباء³.

يواصل علي ياسين الجبوري بإعطائنا لمحة عن طريقة دراستهم، والتي تقسم إلى أربعة مراحل، في المرحلة الثانية يتعلم الطلبة كتابة مجموعة الألفاظ الدلالية الخاصة تسمى بـ "خار خوبوللو" ... وهي عبارة عن تجميع لـ 24 لوحاً، وبضمنها مصطلحات قانونية إدارية (1-2)، أشجار ومنوعات خشبية (اللوحة 3-7)، قصب ومنوعات قصبية (اللوحة 8-9)، أنية فخارية (اللوحة 10)، الجلود والنحاس (اللوحة 11)، مواد أخرى (اللوحة 12)، حيوانات منزلية (اللوحة 13)، وبرية (اللوحة 14)، أعضاء جسم الإنسان (اللوحة 15)، أحجار (اللوحة 16)، نباتات (اللوحة 17)، طيور وأسماء (اللوحة 18)، أقمشة /منسوجات (اللوحة 19)، مصطلحات جغرافية (اللوحة 20-22)، الطعام والشراب (اللوحة 23-24)، وهي مكونة من 9800 مادة تقريباً...⁴.

كل ما يُمكن أن نسجله_ في ضوء هذه النقول_ عن القاموس المدرسي في هذه المرحلة الموهلة في القدم:

¹ طه الباقر، تاريخ الفرات القديم، ص 315-316.

² علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1991، ط.02، ص.03.

³ علي ياسين الجبوري، مراحل تعليم الكتابة المسمارية والمعاجم اللغوية المدرسية في العصر البابلي القديم: في مدينتي نيبور وأور، أبجديات، الإسكندرية، ع.9، 2014، ص.78.

⁴ علي ياسين الجبوري، المرجع نفسه، ص.81-82.

1. أنه معجم مرحلي خاص بالمراحل الأولى من التعليم.
 2. يُمكن أن نميز بين نوعين من الأهداف: أهداف عامة وقد تمثلت في تسهيل اكتساب اللغة وتعلّم كتابتها، وأهداف خاصة وقد تجسّدت من خلال ترجمة الكلمات السومارية.
 3. أنه معجم خاص يُنشئه المُتعلّم لنفسه، وليس معجما واحدا تتداوله الأيدي، وهذا ما يفسّر التعدّد الكبير من الألواح التي تمّ العثور عليها، والتي هي في حقيقتها معاجم فردية.
 4. يعتبر المعجم المدرسيّ مقياسا يمتحن فيه الطالب، فتميّز الناجح والراسب من الطلاب إنما هو مُتعلّق بمدى استيعابه لمداخل قاموسه.
 5. كانت الصورة هي التقنية الأبرز الموظفة في تعريف المداخل، وذلك مراعاة لمستوى المُتعلّم، حيث تغني الصورة عن الكثير من الشرح والتعريف، وتوصل المعنى إلى المُتعلّم على أكمل وجه وأخصره.
- ومهما يكن الأمر فإن هذه الأعمال تبقى عبارة عن مسارد وقوائم ألفاظ فحسب، ولا ترقى أبدا لأن تكون معاجم بالمعنى الحقيقي والعلمي لمصطلح "المعجم".

2.2. المعجم المدرسيّ في أكناف الحضارة العربية:

إنّ الهدف المنشود من وراء الاهتمام بالجانب التاريخي لأيّ حركة علمية إنما يُقصد من أجل معرفة مدى تأثير القديم في الحديث، وما الجديد الذي طرّحه هذا الحديث، يقول بول بوقاردس (Paul Bogaards): "إن البحث في تاريخ المعاجم له بعدان: تأثير المعاجم القديمة في المعاجم الحديثة من جهة، وما أدخله المعجميون الكبار من عناصر مبتكرة من جهة أخرى، ولنقلّ بعبارة مختصرة: التقليد والابتكار"¹، وعليه فنحن إذ نؤرخ لحركة المعجم المدرسيّ وسيرورته إنما نضع نصب أعيننا هاتين الغايتين.

ترجع جذور المعجم المدرسيّ في الدراسات العربية إلى سنة 1889 وذلك مع ظهور أول معجم مدرسي يستهدف فئة المُتعلّمين (الطلاب)، ألا وهو معجم "أقرب الموارد في فصيح

¹ Paul Bogaards, a history of research in lexicography in Howard Jackson The Bloomsbury companion to lexicography, Bloomsbury academic London 2013, P.21

العربية والشوارد" للغوي اللبناني سعيد الخوري الشرتوني، في حين يُعدُّ لويس معلوف صاحب "المنجد" أوّل من استعمل مصطلح المعجم المدرسي¹، وقد اجتهد الأستاذ الطاهر ميلة² الرجوع بالمعجم المدرسيّ إلى حقبة تاريخية أبعد، وبالتحديد إلى القرن الرابع هجري، "حيث أقدم المعجميون على اختصار عدد من المعاجم، وفي طليعتها معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي³، ومعجم الصّحاح لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري³، والجمهرة لابن دريد⁴، حيث اعتبَرَ هذه المختصرات صورة من صور المعجم المدرسيّ، واللّبننة الأولى من لبناته، حيث قام أصحابها بتقليص عدد مداخل المعاجم الأصلية وهذا ما أدّى إلى صغر حجمها بعد أن كانت في مجلّدات، والغرض من هذا كلّهُ هو جعلها في متناول المتعلّمين⁴. واعتبار المختصرات صورة من صور المعاجم المدرسيّة واللّبننة الأولى من لبناته تُشكّل عليه أمور:

1. التقليص كان على مستوى النص المعجمي، وذلك بحذف الشواهد على اختلاف أنواعها، قرآنية، حديثية، شعرية، ولم يتناول المداخل، ذلك أن "المعجم لا يمكن اختصاره بحذف بعض موادّه، أو شيء من شروح ألفاظه، لأن ذلك سيكون مسخاً وتشويهاً للكتاب ... فلا يمكن الاختصار _إذن_ إلا بحذف ما يمكن أن يستغني عنه أبناء العصر الذي يُكتب المختصر لهم، أو هم ليسوا بحاجة إليه، ومما لا يخلّ بالكتاب

¹ سليمة بن مدور، المادة المعجمية في المعاجم المدرسية بين الجمع والوضع، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2017، ص.06.

² وقد تبعه في هذا الرأي الكثير من الباحثين حتى إنني لم أر من خالفه في هذا الطرح، وقد حاولت البحث عن أقدم وأوّل من قال بهذا الرأي فلم أجد أقدم منه، فلعلّه يكون هو صاحب هذا الرأي ثمّ تبعه الباحثون. ³ ما وصلنا من مختصرات العين ثلاث كتب _مرتبة تاريخياً_:

أولها: مختصر العين لأبي الحسن علي بن القاسم الخوافي النيسابوري (عاش في القرن 3هـ).

ثانيها: مختصر العين لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي الإشبيلي تـ 379 هـ.

ثالثها: مختصر كتاب العين لأبي عبد الله محمد بن عبد الله الإسكافي تـ 421 هـ.

³ يعتبر صحاح الجوهري المعجم الوحيد الذي اختصر كثيراً فقد بلغت عدد مختصرات الصّحاح أكثر من سبعة عشر مختصراً، ذكرها وتحدث عنها مبيناً مميزاتها أحمد عبد الغفور عطار في كتابه الصحاح ومدارس المعجمات، دار الكتاب العربي، مصر، [د.ت.] ص.233.

⁴ اختصره الصاحب بن عباد، وسمّى مختصره بـ "جوهرة الجمهرة" وهو مخطوط لم يُطبع بعد.

⁴ الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي، ص.16.

موضوع الاختصار"¹، بل أحياناً كانت تُضاف مداخل أخرى ليست موجودة في الأصل.²

2. تقوم بنية هذه المعاجم على الاختصار المتّسم بالإيجاز الشديد الملائم العلماء، فيكتفي المختصر بالعبارة المقتضبة، والتعبير المكثف، إذ الغرض منه هو تذكير هؤلاء العلماء بما قد نسوه، وتنبيههم إلى ما قد غفلوا عنه³، بخلاف المعاجم المدرسيّة التي الغرض منها التعليم، فهي تقضي الشرح وبسط العبارة حتى ينكشف المعنى للمتعلّم دون لبس أو غموض.

3. لم تكن كلّ هذه المختصرات تستهدف فئة المتعلّمين، فقد استهدف بعضها العلماء على اختلاف تخصصاتهم _على سبيل المثال مختار الصحاح_ فقد جاء في مقدمته "واقترعت فيه ما لا بدّ لكل عالم وفقه، أو حافظ، أو محدّث، أو أديب"⁴ من معرفته وحفظه ..."³، في المقابل نجد من كان يستهدف بمختصره فئة المعلّمين "الطلاب"، يقول الزبيدي _وهو ممّن اختصر معجم "العين"_: "وذهبت فيه إلى اختصار الكتاب المعروف بكتاب "العين" المنسوب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، بأن تؤخذ عيونه ويلخص لفظه، ويُحذف حشوه، وتُسقط فضول الكلام المتكرّرة فيه، لتقرّب بذلك فائدته، وليسهل حفظه، ويخفّ على الطالب جمعه"⁴، وإن كان الزبيدي يقصد بمختصره فئة

¹ هادي حسن حمودي، مقدمة تحقيق مختصر العين للإسكافي، وزارة التراث القومي والثقافة، عمان، 1998، ص.31.

² المرجع السابق، ص.33-34.

³ من مظاهر هذا الإيجاز الاكتفاء -في مختار الصحاح- بالإشارة إلى أفعال معروفة حركة عينها في الماضي والمضارع دون التصريح، فيقول صاحب مختار الصحاح: "قحط من باب خضع وضرب". والمعنى أن قحط في المضارع مثل خضع مفتوح العين، ومثل ضرب مكسور العين.

⁴ استغربت كثيراً من الأستاذ علي القاسمي لما قال _بعد أن عدّ هذه الفئات_: "فهو لس للمتخصصين في اللغة..." نظر الأستاذ إلى أصحاب هذه العلوم باعتبار زماننا الحديث المعاصر، أمّا في زمانهم فلا يمكن تصور فقيه ولا حافظ ولا محدث ولا أديب إلا وله باع في اللغة.

علي القاسمي، اختصار المعاجم: أهدافه وطرائقه: دراسة في مختار الصحاح للرازي، مجلة اللسان العربي، ع.50، 2000، ص.32.

³ الرازي، الصحاح، دار الحداثة، بيروت، ط.2، 1983، ص.1.

⁴ أبو بكر محمد بن الحسن الإشيلي، مختصر العين، مكتبة الوحدة العربية، الدار البيضاء، 1963، ص.7.

الطلاب فإن البعد النقدي واضح جلي في اختصاره، إذ يحاول إلى جانب الاختصار التنظيم وإصلاح الخلل وتصويب الخطأ، ولا شك أنّ هذا الغرض مما لا يتماشى مع حالة المتعلّم، الذي يفرض مستواه المعرفي ومرحلته التعليمية أن تقدم له المعرفة أول الأمر بعيدا عن دائرة النقد والتصحيح^١

لهذا يمكننا أن نقول إنّ الدرس المعجمي العربي على سعته وتنوعه، واختلاف مناهجه إلى درجة أن الأستاذ أحمد الشرقاوي أحصى ألف ونصف ألف من المعاجم التراثية، ومع هذه الكثرة¹ لم يُستهدف فئة المتعلّمين الناشئين بمعجم خاصّ بهم، كما هو الحال في بقية العلوم من نحو وصرف وبلاغة، فنّمت مؤلفات تخص الناشئ المبتدئ، وأخرى تخص الطالب المتوسط، وثالثة تخص المنتهي، ويمكن إرجاع هذا الغياب إلى الأسباب التالية:

1. إذا كان الهدف الأكبر للمعجم المدرسيّ هو إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم، فإن هذه الغاية كانت محققة من خلال ما يُعرف **بالشاهد** الذي كان يمرّ بالمتعلّم في إطار اكتسابه لمختلف العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، والعلوم الشرعية من تفسير وفقه وتجويد وأصول، ذلك لأن أبعاد الشاهد لم تكن منحصرة عند الاستشهاد لصحة القاعدة أو التمثيل لها، وإنما كانت له أبعاد أخرى، منها إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم، فيتّم شرح ما ينطوي عليه الشاهد من غريب اللّغة وعويص المعاني.

2. وهو ما جنح إليه الأستاذ حسن نصّار حيث يقول: "و حين ينعم المرء النظر في هذه الكتب جميعا _ يقصد معاجم الياسوعيين الموجهة للمتعلّمين _، وهي تنتمي إلى مدرسة

^١ وقد أوضح عباس الصوري الغاية التي كان يرمي إليها المعجميون القدامى، والتي حصرها في **غائتين:**

الأولى: جمع مفردات اللغة وحصرها، **الثانية:** توثيق المادة اللغوية، وقد عكست أسماء معاجمهم هاتين الغائتين، مثل: المحيط، العباب، القاموس، ومثل تهذيب اللغة، البارع، المحكم، والصاح، **ولم تكن لهم غاية تعليمية**، وتلبية شؤون الناشئين من طلاب اللغة العربية.

ينظر: عباس الصوري، بحوث ودراسات لغوية ومعجمية: في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، اللسان العربي، ع.45، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، ص.19-22.

¹ أحمد الشرقاوي إقبال، معجم المعاجم: تعريف بنحو **ألف ونصف ألف** من العاجم العربية **التراثية**، طبع بدار الغرب الإسلامي، ط.02، 1993.

واحدة، يجد كثيرا من الظواهر المشتركة بينها، لا يكاد يخلو منها واحد، فهي قبل كل شيء مؤلفة للتلاميذ، وهذا تحول خطير في حركة المعاجم العربية، فقد كانت تؤلف قبلا للعلماء، وهو لهم من السن ورحابة الصدر والتبحر في العلم والحاجة إلى ما يبحثون عنه ما يجعلهم يصبرون على البحث الطويل، يعاونهم في ذلك أن وقتهم كان ملكا لهم، فيه طول وسعة، وهدوء واتزان، أمّا اليوم _أو العصر_ فالعلم غير مقصور على فئة معينة، وإنما هو مباح للجميع ما داموا قادرين على السعي في اكتسابه، ولذلك سعى إليه كثير بل ألوف تلو ألوف، وكلهم في حاجة إلى الكشف عما يعزب عنهم، وكلهم صغار وشباب يريدون السرعة، فهم غير متفرغين للغة ولا متخصصين، فينبغي عدم إضاعة وقتهم في مجاهل المعجمات العربية القديمة²، وإذن فلا بد من معاجم تتيح لهم ما يريدون في أسرع وقت، وأوضح لفظ وتفسير، ولا يرتفع عن مستواهم¹.

وعليه فظهور المعجم المدرسي إنما هو ضرورة أفرزها النظام التعليمي الحديث، القائم على السرعة في تحصيل المعلومة، وعدم التخصص في اللغة، ممّا يقتضي إيجاد معجم يشرح المعنى بأبسط عبارة وأوجزها، توفيراً لوقت المتعلم وإدخارا لجهد.

وأما من ذهب إلى اعتبار "مجل اللغة" لابن فارس أو "أساس البلاغة" للزمخشري صورة للمعجم المدرسي² فقد أبعد كل البعد، أمّا "مجل اللغة" فهو أبعد من أن يُعتبر صورة من صور المعجم المدرسي، أو أن يعتبر معجماً ذا أهداف تعليمية، بل على العكس تماماً فهو معجم ذو أغراض علمية بحثية، كان يستهدف من خلال وضعه بيان الصحيح من مفردات اللغة والاقتصار عليها، وتنقية اللغة وتصفيته من الألفاظ غير الصحيحة، وإغلاق باب الوضع والتوليد والاجتهاد وكأنه معجم جاء استجابة لمتطلبات المرحلة، فبعد أن أدّت المعاجم الأولى دورها في الحفاظ على اللغة من الضياع، فجمعت كل شيء، منتهجة منهاجاً استقصائياً، جاء

² وهي الغاية التي دفعت بـ "سعد الشرتوني" إلى إنشاء معجمه المدرسي "أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد".

¹ حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوره، مكتبة مصر، القاهرة، 1968، ط.2، 728/2.

² سليمة بن مدور، نشأة المعجم المدرسي وتطوره، مجلة التعليمية، مج.13، ع.01، 2023، ص.288.

الآن دور التصفية والغربلة، وبيان الصحيح من الخطأ، وهذا الاتجاه في وضع المعاجم بدأت بؤادره مع نهاية القرن الرابع وتحديدًا مع أبي منصور الأزهرى، ثم انتشر في القرن الخامس وتوطدت دعائم هذا الاتجاه (الانتقائي المعيارى) مع الجوهري صاحب تاج اللغة وصاح العربية، ومن هذه المدرسة نجد ابن فارس صاحب **مجل اللغة**، الذي عاش في هذه المرحلة (ت 395هـ)¹، وقد يكون مردّ هذا الوهم راجع إلى مقارنة "**مجل اللغة**" بمعجمه الآخر "**مقاييس اللغة**"، فقد جاء "**مجل اللغة**" مختصراً موجزاً قريب التناول، مقارنة بمعجمه "**مقاييس اللغة**"، وهذا -ربّما- ما جعل عدداً من الباحثين يعتبره صورة أولية من صور المعجم المدرسيّ، وإلا فليس الاختصار كفيلاً بتصنيف معجم ما ضمن المعاجم المدرسيّة، خاصة وأنه ألفه استجابة لأحد الرؤساء، ممن قطع شوطاً في العلم، وكان له اشتغال بأُمّات الكتب وأصولها الكبار، فرغب من ابن فارس أن يختصرها له²، وأمّا "**أساس البلاغة**" فهو معجم ذو أهداف علمية متصلة بعلم البلاغة، فقد كان يهدف إلى التوصل إلى تبين ما رسمه البلغاء، والعثور على ما نظمه الفصحاء، واختيار ما تداولوه من ألفاظ وترك ما كان ركيكاً غير مقبول، وكذلك التمييز مجاز الكلام من حقيقته³، وهو من أجل أن يصل إلى هذه الغاية استقصى جميع كلام العرب على اختلاف قبائلهم، وتعدّد ألسنتهم، واختلاف لغاتهم⁴، لهذا فقد غُزرت شواهده وتعدّدت أمثاله حتى بلغت على صغر حجمه أكثر من خمسة آلاف شاهد، إلى جانب آلاف الأمثال والحكم والجمال البلاغية⁵، كل هذا من أجل تكوين ملكة تتيح لصاحبها الوقوف على إعجاز القرآن الكريم، فهذه الدراسة للمادة اللغوية وهذه الغاية وهذه الغزارة في الشواهد وإن كان مقبولا بل ومطلوبا من الناحية العلمية، إلا أنه لا يناسب الجانب التعليمي بتاتاً، ذلك لأنه يجعل المتعلّم في موقف الحيرة واللبس⁶، ومردّ هذا اللبس والحيرة إلى عدم

¹ جيلالي حلام، المعجم العربي بين المدارسية والنظرياتيّة، مجلة المعجمية، تونس، ع. 09-1994، 10، ص. 122_124.

² ابن فارس، مجمل اللغة، الرسالة، لبنان، ط. 02، 1986، 85/1.

³ الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط. 01، 1998، 15/1-16.

⁴ الزمخشري، المرجع نفسه، ص. 15/1.

⁵ عبد الستار فراج، أساس البلاغة للزمخشري، مجلة العربي، ع. 133، 1969، ص. 26.

⁶ محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط. 01، 1986، ص. 153.

قدرة المُتعلِّم على التمييز بين مجاز الكلام وحقيقته، وربما أدى به إلى سوء الاستعمال أثناء التواصل.

2.3. المعجم المدرسيّ العربي في العصر الحديث

يُورّخ لظهور المعجم المدرسيّ في العصر الحديث مع اللغوي اللبناني سعيد خوري الشرتوني ومعجمه "أقرب الموارد في فصيح اللّغة والشوارد" سنة (1889)، وذلك إذا استثنينا معجم "قطر المحيط" (1869)، لبطرس البستاني باعتباره تلخيصاً لمعجمه الكبير "محيط المحيط"، وليس عملاً معجمياً مستقلاً، وفي الجدول التالي استعراض للمعاجم المدرسيّة التي عرفتھا الثقافة العربيّة^[2]:

عنوان المعجم	المؤلف	دار النشر	سنة النشر	عدد الصفحات	عدد المداخل
قطر المحيط	بطرس البستاني	مكتب المطبوعات _بيروت_	1869	2450	
أقرب المواد في فصيح العربية والشوارد	سعيد الخوري الشرتوني ^[2] (1847- 1912)	مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي _إيران_	1889	1504	
معجم الطالب في المأثوس من متن اللّغة العربية،	جرجس همّام الشويري ^[2]**] (1857- 1883)	المطبعة العثمانيّة عبداء، لبنان	1907	1272ص.	

^[2] قمت باتباع المعاجم الصادرة بالوطن العربي _ حسبما توفر لديّ من مراجع _ إلى نهاية التسعينيات.

^{[2]*} نسبة إلى شرتون، الواقعة في منطقة الشوف بلبنان.

^{[2]**} نسبة إلى بلدة الشوير إحدى بلدات جبل لبنان.

واصطلاحاتها العلمية					
المنجد ¹	الأب لويس معلوف (1867- 1921)	المكتبة الكاثوليكية (دار المشرق حاليا)	1908	737ص. الطبعة الأولى	
المعتمد فيما يحتاج إليه المتأدبون والمنشئون من متن اللغة العربية	جرجي شاهين عطية (1883- 1946)	دار صادر بيروت	1927	1018ص.	
فاكهة البستان	عبد الله البستاني (1854- 1930)	المطبعة الأميركانية _بيروت_	1930	1682ص.	
منجد الطلاب	فؤاد إفرام البستاني	المطبعة الكاثوليكية	1941	953 ص.	
المعجم المدرسيّ	زين العابدين التونسي (1888- 1977)		1948	648ص	
معجم الوسيط	مجمع اللغة العربية	مكتبة الشروق الدولية	1960	1067ص.	30 ألف كلمة

¹ وهو أول من استعمل مصطلح "المعجم المدرسي" حيث يقول في مقدمة المعجم: "فإن أدباء اللغة العربية وأئمتها العاملين في إعلاء شأنها وإدناء قطوفها ولا سيما أرباب المدارس منهم، كثيرا ما قد لهجوا في هذه الأزمنة بمسبب الحاجة إلى معجم مدرسي ليس بالمُخلّ المُعوز، ولا بالطويل المُعجز..."

المرجع	عبد العلي	دار المعجم العربي بيروت	1963	736 ص.	
معجم الرائد	جبران مسعود	دار العلم للملايين	1964	1637 ص.	
رائد الطّالِب	جبران مسعود	دار العلم للملايين	1967	1001 ص.	
المنجد الأبجدي	فؤاد أفرام البستاني	دار المشرق	1967		
المنجد الإحصائي		دار المشرق	1969	658 ص.	
لاروس المعجم العربي الحديث	خليل الجرّ	دار لاروس _فرنسا_	1973	1307 ص.	535000 كلمة
القاموس الجديد للطلاب ²⁶	علي بن هادية، الجيلالي بن الحاج بلحسن بليش	للشركة التونسية للتوزيع طباعة	1973 م		
المعجم الوجيز	مجمع اللّغة العربية _القاهرة_	وزارة المعارف المصرية	1980	687 ص.	
القاموس المدرسيّ	الجيلاني بن الحاج /بلحسن	الشركة التونسية للتوزيع	1983	580 ص.	

²⁶ هناك من عدّ "القاموس المدرسي الجديد"، من المعاجم المدرسية الجزائرية وهو ليس كذلك، رغم صدور إحدى طبعاته في الجزائر. فهو قاموس تونسي في الأصل؛ حيث بدأ المؤلفون مشروعهم في مفتتح سنة 1973، وتولّى المدير العام للشركة التونسية للتوزيع طباعة المعجم، وفي 1974 خرج العمل كاملاً بعد جهد دام عشر سنوات، أما طبعته الجزائرية فهي بعنوان "القاموس الجديد للطلاب" معجم عربي مدرسي ألفبائي، وقد صدر عن المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر في طبعته السادسة سنة 1991. سليمة بن مدور، المعجم المدرسي، بين التأليف والاستعمال دراسة وصفية تحليلية ميدانية، ص 26.

				البليش / علي بن هادية	
معتمد لدى وزارة التربية السورية		1985	دار طلاس للنشر والترجمة	محمد خير أبو حرب	المعجم المدرسي
25 ألف مدخل موجّه لغير الناطقين بالعربية	1347	1989		المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	المعجم العربي الأساسي
3000 كلمة	280 ص.	1991	مكتبة لبنان ناشرون	صيني محمود إسماعيل وحيمر حسن يوسف	معجم الطلاب
	1115 ص.	1995			مجاني الطلاب
3500 كلمة	380 ص.	1997		جوزيف إلياس	منهل اللّغة الصغير
	644 ص.	1998	دار الشمال للطباعة والنشر _لبنان_	محمد فايز يوسف محمد	قاموس الهدى

تكشف هذه القائمة عن الارتباط الوثيق بين ميدان التعليم وعلم صناعة المعاجم منذ فجر النهضة، وذلك راجع إلى انتشار المدارس والمعاهد، وانتظام مراحل التعليم وانضباط برامجها وتطور مناهجه بسبب احتكاك العرب بالغرب، من خلال البعثات العلمية وانتشار حركة الترجمة، وقد تناول العديد من الباحثين هذه المعاجم بالدراسة نقدا وتحليلا، وذلك من أجل بيان ما لها من إيجابيات، وما عليها من ملاحظات، وسأجمل ما أسفرت عليه هذه الدراسات في العناوين الآتية:

1. لجنة التأليف :

1.1. إذا ما استثنينا معجم "الوسيط" و"الوجيز" فكل المحاولات كانت فردية يتضلع بها أفراد تبعثهم غيرتهم على اللغة العربية وما آلت إليه من ضعف وعدم مواكبة لروح العصر، وهذه ميزة تميز بها الدرس المعجمي العربي منذ القديم "فغالبا معاجمنا العامة والخاصة والصغيرة والكبيرة الموسعة _ منذ عهد الخليل _ يقوم بإصدارها أشخاص يعتمد كل منهم على جهده الفردي وإمكانياته الذاتية المحدودة في جمع مواد معجمه وانتقائها، وفي تصنيفها وترتيبها واختيار المنهج بهذا التصنيف وهذا الترتيب"¹، "في حين لا يمكن الآن تصور إنجاز معجم ما في أي لغة من لغة العالم بجهد فردي أو فرادي*" ²، ولا شك أن العمل الفردي في مثل هذه التخصصات قد ولى زمانه، فالمعاجم الفرنسية ما نجحت وما تطورت إلا بفضل التكاتف والعمل الجماعي بين مختلف التخصصات اللغوية وغير اللغوية.

2.1. غالبية هؤلاء المعجميين لبنانيون وهم من النصارى، ذلك لأن النهضة العلمية التي شهدتها الوطن العربي من ظهور للطباعة وإنشاء للجمعيات وتأسيس للنوادي وإقامة للمكتبات والدوريات والمجلات وإرسال للبعثات العلمية إنما كان مهدا ومنطلقا من لبنان، فلا شك _ إذن _ أنها سوف تجني ثمار هذه النهضة أسبق من غيره، ثم هم من النصارى ³، ذلك لأن

² والفرق بين العمل الفردي عند القدامى _ مثل الخليل والأزهري ... _ وعند المحدثين هو أن "إخراج أي معجم في القديم كان يعتمد على لغة الشعر والأدب، وهي لغة يُمكن للمعجمي أو اللغوي أن يدعي معرفته بها، ولكن إخراج معجم في الحديث يعتمد لغة العلوم والآداب والمعارف المختلفة لا يمكن لباحث واحد، أو مجموعة من الباحثين المتحدي الثقافة الإلمام بها، فضلا عن الإفتاء فيها".

أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 175.

¹ أحمد محمد معتوق، المعاجم اللغوية العربية، ص. 255.

³ يقصد بالفردي قيام شخص واحد بصورة منفردة بعمل معجم، وبالجهد الفردي قيام عدة أشخاص متحدي الثقافة والخلفية العلمية بعمل معجم، فالشكلاں وجهان أو صورتان للعمل الفردي المرفوض، لأن المطلوب في فريق العمل أن يكون متعدد التخصص، متنوع الثقافة حتى يتم التكامل بين أفراد ...

² يقول حسين نصار: "وآخر الظواهر عنايتهم بالألفاظ والمعاني المسيحية، أو التي لها دلالة خاصة عند المسيحيين، وكان ذلك أمرا طبيعيا لهم، لأنهم جميعا مسيحيون..."

انشغالهم باللغة العربية نحواً وصرفاً وبلاغة ومعجماً من أجل إثبات قوميتهم العربية حتى يستميلوا العرب المسلمين إلى صفهم ضدّ الدولة العثمانية التي طالما أذاقتهم الأمرين.¹

3.1. انعكس هذا التوجه الديني على أعمالهم المعجمية، حيث ظهر جلياً "عنايتهم بالألفاظ والمعاني المسيحية، أو التي لها دلالات خاصة عند المسيحيين، وكان ذلك أمراً طبيعياً لهم، لأنهم جميعاً مسيحيون نشؤوا على تربية مسيحية، وألفوا معاجمهم لمدارس مسيحية دينية وهي مدارس الياسوعيين، وقد اختلف موقفهم من هذا الحقل الدلالي، فأكثر بعضهم كالبيستاني، والشويري، وخفف بعضهم كالشرتوني والمعلوف، ولكنهم رغم ذلك لم يبلغوا مبلغ صاحب باب الإعراب*²، الذي اغترف من هذه المسيحيات ومن العاميات اغترافاً شديداً.²

2. الفئات المستهدفة :

1.2. لم تراعى هذه المعاجم التدرج ومرحلية التعلم، فهي لا تستهدف فئة معينة من فئات المتعلمين، وإنما هي موجهة إلى المتعلم في الثانوي كما أنها موجهة للمتعلم في الابتدائي، ولا شك أن المرحلتين مختلفتان اختلافًا كلياً، لا من حيث الخصائص الفسيولوجية ولا من حيث القدرات العقلية ولا من حيث الاحتياجات النفسية.

2.2. "على الرغم من اختصارها وصغر أحجامها نسبياً لا تصلح في الغالب معاجم للطلاب والأطفال بمستوياتهم العقلية والتعليمية كلها، لأنّ معجم الأطفال ليس ملخصاً لمعجم كهول بل هو معجم متميز بذاته، بل هو وسيلة عمل للتلميذ تسير عمره ومكتسباته اللغوية باعتبار

¹ حكمت كشلي، المعجم العربي في لبنان، دار ابن خلدون، بيروت، 1982، ط.1، ص.33-44.

² وهو جرمانوس فرحات (1670-1732)

² حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوره، 730/2.

درجته في الدراسة...¹ ولهذا توصلت فاطمة خلوفي _ بعد استقرارها لمعجم المنجد*[□] _ إلى أن مُستعمل هذا القاموس متعلم للغة العربية في مستوى متقدم نوعاً ما.²

3. المصادر المعتمد عليها في اختيار المداخل

1.3. تقوم عملية اختيار المداخل اللغوية على الانتقاء العشوائي من المعاجم القديمة³، وأحياناً يكون الانتقاء خاضعاً لذوق المؤلفين وتقديرهم الشخصي لحاجات المتعلمين⁴، فليس هناك معايير واضحة أو دراسة علمية يتم الاستناد إليها في عملية الاختيار، هذا ما جعلها بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم، فلا هي تُشبع حاجته، ولا هو يجد فيها ضالته، وقد لفتت هذه الملاحظة انتباه أكثر من باحث وعلى رأسهم الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، حيث يرى أن عملية الاختيار قد تمت بطريقة ذاتية في الغالب ولم تعتمد على جرد النصوص المحررة أو المنظوقة (الفصيحة)، بل كان أصحابها يختارون غالباً ما يبدو لهم أنه معروف شائع، ويضيفون إلى ما اختاروه بعض الكلمات ذات المفهوم المحدث، أما المقاييس في هذا الاختيار وهذه الإضافات فهو حدسي محض في غالب الأحيان، وهو الشعور الذاتي بأن هذا اللفظ أو ذاك هو شائع (بالنسبة إلى أي بلد أو أي فئة) أو متروك تماماً.⁵

2.3. يأتي في مقدمة هذه المعاجم التراثية قاموس "لسان العرب" لابن منظور و"القاموس المحيط" لفيروز آبادي، فقد جعله سعيد الشرتوني أساساً ومنطلقاً لعمله، فتصرف في مادته

¹ حسين نصار، المرجع نفسه، ص.228.

* من بين ما توصلت إليه أيضاً من نتائج اعتبارها المنجد قاموساً غير موجه للأطفال، ولا شك أن هذه الملاحظة إنما توجه للمؤلف إذا هو التزم استهداف هذه الفئة، لكن بالرجوع إلى مقدمة المعجم نجده يوجه معجمه إلى أرباب المدارس، دون أن يخصصه بمرحلة تعليمية محددة.

² فاطمة خلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2002، ص.127.

³ وهذا ما يجعل هذه القواميس بعيدة كل البعد عن الواقع غير مُعبّرة عنه، مما يؤدي إلى خلق هوة سحيقة بين القاموس وبين المتعلم، فلا يجد فيه رغبته، ولا هو يُشبع من خلاله حاجته. يُنظر: فاطمة خلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ص.129.

⁴ عبد الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسي، مجلة المعجمية، تونس، ع.03، 1987، ص.76، ص.78.

⁵ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، 119/2.

فحذف منه ما عدّه زائداً في الشروح اللغوية، وأضاف إليه من القواميس الأخرى ما رآه ناقصاً، مثل المصباح المنير للفيومي، المفردات للراغب الأصبهاني، المُعَرَّب للمطرّزي، والتاج للزبيدي.¹

3.3. يتميّز معجم سعيد الشرتوني عن غيره من المعاجم أنه ينقل عن قواميس معاصريه، وخاصة عن "محيط المحيط" للبستاني²، ثم اقتفى أثره من جاء بعده، حتى صار مصدراً أساسياً لمؤلفين كثيرين، نخص بالذكر منهم، همّام الشويري في "معجم الطالب"، ولويس معلوف في "المنجد"، وجرجي شاهين في "المعتمد فيما يحتاج إليه المتأدّبون"، وعبد الله البستاني في "البستان"، حتى إنه يمكن أن نعدّ هذه القواميس كلها منتمية إلى مدرسة واحدة، هي "مدرسة البستاني".³

4.3. حاول معجم "الوسيط" توظيف مصطلحات العلوم والفنون باعتباره إجراءً لتضمينه الاستعمال الآني للغة، إلا أنه كان مقيداً بقيود مجّعية صارمة حول المقترضات والمولّدات التي وضعها المحدثون خارج المجمع.⁴

4. ترتيب المداخل

1.4. الترتيب الأبجائي النطقي: لا شك أنّ الدافع لاختيار هذا النوع من الترتيب كونه يتماشى مع البعد التعليمي للمعجم المدرسيّ، فهو ترتيب سهل البحث، حيث يتمكن المتعلّم من الوصول إلى هدفه بأقصر طريق، ولشدة سهولته قال فيه أحد الباحثين: "هو ترتيب كسول لا يحتاج جهداً"⁵، ويأتي في مقدمة المعاجم المدرسيّة التي اعتمدت هذا النوع من الترتيب، "المنجد

¹ إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص. 149.

² عبد الكريم شديد محمد النعيمي، مباحث في المعجم العربي، مكتبة المنتصر للطباعة والاستنساخ، [د.م.]، 1988، ص. 65-66.

³ إبراهيم بن مراد، المرجع نفسه، ص. 150.

⁴ المرجع نفسه، ص. 150.

⁵ حسن حمزة، البنية المركّبة في مداخل المعجم العربي، مجلة اللسانيات، ع. 19، ص. 68.

الأبجدي" ¹ و"منجد الطلاب" و"المرجع" ² و"الرائد" ³ و"معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة".

2.4. الترتيب الألفبائي الجذري: وهذا النوع من الترتيب يخدم اللغة في بُعدها العلمي أكثر من البُعد التعليمي، حيث يحافظ على أصل المادة (الجذر) ولا يُفجّرُها في مداخل المعجم وأبوابه، ويأتي في مقدّمة المعاجم التي اعتمدت هذا النوع من الترتيب "المنجد" ⁴ و"المعجم الوسيط" ⁵ و"المعجم الوجيز" و"المعجم العربي الأساسي" و"أقرب الموارد" ⁶

5. الشروح والتعريفات

1.5. كثرة التصحيف والتحريف والخطأ، وهي من عيوب العديد من المعاجم القديمة ⁷ منها والحديثة، وقد بلغت من الكثرة _ خاصة منها الحديثة _ حتى إنها لا تكاد تخلو صفحة بل مادة من مواده من أخطاء، مما يوحي باستهانة كبيرة باللغة وعلى جهل بها وبصناعة المعاجم، فقد تتبّع عبد اللطيف عبيد الصفحة السابعة عشرة من القاموس المدرسي "القاموس الجديد الالفبائي" فلم تخل مادة من مواد هذه الصفحة من خطأ لغوي فادح أو تصحيف أو تحريف أو قصور في الشرح، بل قد وصل الخطأ حتى في الاستشهاد بالآية القرآنية. ⁸

2.5. الأهداف المتوخاة من تأليف هذه المعاجم

إذا كانت هذه المعاجم تستهدف فئة المُتعلّمين فإن الغاية المتوخاة من هذه المعاجم هي غاية ذات طابع تعليمي بالدرجة الأولى، غير أن الناظر في مقدمات هذه معاجم يجد أن غاياتهم

¹ المنجد الأبجدي، دار المشرق، ط. 05 بيروت، 1986، ص. 01

² عبد الله العلايلي، المرجع: معجم وسيط، دار المعجم العربي، بيروت، 1963، ط. 01، ص. ح

³ جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، 1992، ط. 07، ص. 02

⁴ لويس معلوف، المنجد، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1956، ط. 15، ص. أ

⁵ إبراهيم أنيس، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط. 02، ص. 15.

⁶ سعيد الخوري الشرتوني، أقرب الموارد في فصيح اللغة والشوارد، منشورات مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، إيران، ص. 07

⁷ ولهذا نجد كثرة المتعقبين خاصّة على المعاجم المشتهرة كالصاح وقاموس المحيط ولسان العرب.

⁸ عبد اللطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، مجلة اللسانيات، مج. 16، ع. 02، 2010، ص. 63.

التعليمية مختلفة ومتنوعة، وإن كانوا يشتركون في بعضها، وسأذكر هذه الغايات معزوة لأصحابها:

الأهداف	العنوان	المؤلف
• إيجاد معجمات يراعى في ترتيبها وتبويبها النسق المتبع في اللغات الأجنبية ليتمكن بها النّشء الحديث في المدارس من الوقوف على مفرداتها والإحاطة بمعانيها. • الإحاطة بمصطلحات العلوم الرياضية والطبيعية وغيرها.¹	المعتمد: في ما يحتاج إليه المتأدبون والمنشئون من متن اللغة العربية	جرجي شاهين عطية
• وضع معجم ليس بالمُخلّ المعوز، ولا بالطويل المُمل المعجز. • قريب المأخذ متميزاً بما عرفت به المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية، من إحكام الوضع ووضوح الدلالة.²	المنجد	الأب لويس معروف
• توفير جهد الطالب ووقته.³ • طرح الألفاظ المنبوذة رعاية لحرمة الأدب.* • تسهيل الدرس المعجمي القديم من خلا تقريب المادة اللغوية المعجمية من المتعلم.³	أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد	سعيد الخوري الشرطوني

¹ جرجي شاهين عطية، المعتمد: في ما يحتاج إليه المتأدبون والمنشئون من متن اللغة العربية، مكتبة صادر، لبنان، 1927، ص.أ.

² الأب لويس معلوف، المنجد، ص.01.

³ يقول حسين نصار: "ولأول مرة نرى صاحب معجم يشعر بقيمة الوقت ويريد أن يوفره للباحثين". المعجم العربي، 717/1.

^{3*} علق عليه حسين نصار بقوله: "وإنه لغرض عجيب في تأليف المعاجم"

³ سعيد الخوري الشرطوني، أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد، ص.06.

• محاولة الاستدراك على الأعمال المعجمية السابقة لأنها لا ترقى إلى الغاية المنشودة، والمتثلة في وضع معجم مدرسي يعكس الحياة المعاصرة. • وضع معجم محكم الترتيب، واضح الأسلوب، سهل التناول، يكون في نفس مستوى معاجم اللغات الأجنبية. • مشتملا على صور لكل ما يحتاج شرحه إلى تصوير • يحتوي على مصطلحات العلوم الفنون.¹	مجمع اللغة العربية	معجم الوسيط
• وضع معجم يلبي حاجات طلبة المدارس على اختلاف درجاتهم. • رخيص الثمن بحيث يتيسر للجمع اقتناؤه.²	فاكهة البستان	عبد الله البستاني
• تقريب المعاجم التراثية من الطالب حتى يتسنى له الرجوع إليها والبحث فيها وذلك من خلال: ▪ تقليص حجمها لغلاء ثمنها كاملة. ▪ ترتيب سرد مشتقاتها. ▪ تضمينها المصطلحات العلمية والعصرية. ▪ طرح الكلمات البنية التي يتقبض منها المتأدب حياءً.³	معجم الطالب في المأثور من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية	جرجس همam الشويري

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص.23.

² عبد الله البستاني، فاكهة البستان، ص.1.

³ جرجس همam الشويري، معجم الطالب في المأثور من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية، ص.ب.

جبران مسعود	رائد الطلاب	• تبني الترتيب وفق أوائل الكلمات دون مراعاة أصولها تسهيلات للبحث على الطالب. • محاولة تسهيل الخروج ما أمكن إلى ذلك سبيلًا. • الاهتمام بالمعاني المستحدثة في اللغة وعلومها، • إثراء المعجم بكل ما أفرزه التطور والاحتكاك الحضاري وما لا يمكن إغفاله أو طرحه.¹
-------------	-------------	--

لا شك أن كثرة الأعمال وتنوعها في أي مجال معرفي لا يلبث أن ينتقل به من مرحلة إلى أخرى، من مرحلة تكثر فيها النقائص والعيوب، وتتنوع فيها الانتقادات والملاحظات، إلى مرحلة تقترب فيها هذه الأعمال من الكمال العلمي²، ذلك لأن كل باحث يحرص على تجاوز

¹ جبران مسعود، رائد الطلاب، ص. 1-2.

² وهذا ما سنراه عند سردنا للإنتاج المعجمي في الثقافة الفرنسية، حيث أدى الكم الهائل من الإصدارات للمعاجم المدرسية إلى دفع عجلة هذا التخصص إلى التطور والرقى.

ما تمّ رصده من عيوب ونقائص على الأعمال السابقة، ويسعى لأن يكون عمله النموذج الذي ينشده كل باحث، وهذا ما نلاحظه في الأعمال الأخيرة التي استطاعت أن تخطو بالمعجم المدرسيّ العربي خطوات نحو الأمام وإن كانت مازالت تحتاج إلى تنقيح وتحسين أكثر، سواء على مستوى الشروحات والتعريفات وتنوعها¹، أم على مستوى المداخل وانتقائها.

2.4. المعاجم المدرسيّة في فرنسا

يرتبط ظهور المعجم المدرسيّ في الثقافة الفرنسية بتطور التعليم، وذلك لما صدر قانون (Guizot) سنة 1833، والذي ينصّ على إلزامية تعليم الأطفال الحساب والقراءة، كما ينصّ على وجوب توفير مدرسة في كلّ بلدية، هذا القانون كان له انعكاس على ميدان المعاجم، حيث دفع المهتمين بميدان التعليم إلى توفير المعاجم المدرسيّة باعتباره إجراءً من الإجراءات العملية لتسهيل العملية التعلّمية، فكان أوّل معجم مدرسي تعرفه الساحة التعليمية بفرنسا هو معجم (Nouveau dictionnaire de la langue français) سنة 1856 من وضع المربيّ والمعجمي بيير لاروس (1817-1875) الذي شعر بحاجة التلاميذ إلى معاجم جديدة، تكون لهم عوناً في التعليم، بدل تلك المعاجم المختصرة التي سادت في عصره²، لأنها تحتوي لغة قديمة في الغالب، ولا تقدّم كل المعلومات التي يحتاج إليها المتعلّم³، وقد أبان بيير لاروس عن مجموعة من الأسس التي يراها ضرورية في الصناعة المعجمية منها:

1. ضرورة الانطلاق من الاستعمال الآني للغة عند وضع أيّ معجم، وهذا الاستعمال الحيّ للغة هو الذي يجب أن يصفه المعجمي ويستخرج منه مادته المعجمية.

2. يجب أن تكون الأمثلة والشواهد المصاحبة للتعريفات حيّة ومن مستلزمات المعجم، لأنها تضع الكلمات في سياقاتها التي تساعد التلميذ والطالب على كيفية استعمالها.

¹ صونيا بكال، كريمة بوعمرّة، التعريفات المعجمية بين التنظير والممارسة، مجلة اللسانيات، مج.28، ع.01، ص.105.

² مثل اختصار قاموس (Dictionnaire François de Richelet)، وقاموس المجمع الفرنسي

(Dictionnaire de l'académie) واللذين قاما بهما (François De Wailly Noël)

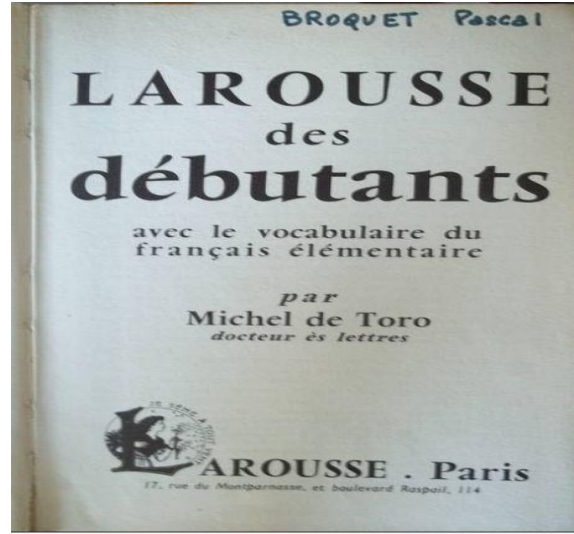
³ الطاهر ميلّة، مواصفات المعجم المدرسي، ص.15.

3. لابدّ للمعجم أن يشتمل على معلومات أخرى زيادة على التعريفات وأمثلتها وذلك كبيان نطق الكلمة وأصلها ومعلومات علمية وأدبية وتاريخية.

4. ضرورة الاستعانة بالصور واللوحات حيث تعمل على تقريب معاني الكلمات المحسوسة أو الغريبة عن بيئة المتعلم¹.

لقد فرضت هذه الأسس نفسها على الصناعة المعجمية طيلة قرن من الزمن، من منتصف الثاني من القرن التاسع عشر إلى النصف الثاني من القرن العشرين، لهذا يعتبرها جون بريفوست (Jean Pruvost) المرحلة الأولى من مراحل تاريخ الصناعة المعجمية المدرسية الفرنسية، لتبدأ بعد ذلك المرحلة الثانية (1949-1999) وذلك مع ظهور معجم ميشال دوتورو (Michel de Toro)

(Larousse des débutants) والذي يُمكن اعتباره أوّل قاموس مدرسي بالمفهوم الحديث.



وقد تميّزت هذه المرحلة بـ:

1. احتكاك صناعة المعاجم مع مجالات معرفية أخرى، كاللسانيات وبعض فروعها التطبيقية مثل التعليميات وعلم النفس اللغوي، وكذلك المعلومات وتكنولوجيات الإعلام والاتصالات الجديدة ... ممّا جعل الصناعة المعجمية تنتقل من صناعة معجمية فنية تعتمد على تقنيات وأساليب معروفة متوارثة منذ القدم، إلى صناعة معجمية تعتمد على

¹ الطاهر ميلة، المرجع نفسه، ص.16.

ما أسفر ويُسفر عليه البحث العلمي، هذا ما جعل المعاجم المدرسيّة لهذه المرحلة أكثر قرباً والمُتعلّمين، ذلك لأنها _ المعاجم _ تستجيب لحاجاتهم التبليغيّة أكثر من غيرها فهي ليست نقلاً عن المعاجم القديمة وإنما هو تأليف مبني على أساس بحث علمي لمدوّنات المعجم ومادته، ولكيفية عرض هذه المادة على المستعملين.¹

2. غزارة الإنتاج المعجمي وتنوعه، وذلك بسبب ظهور العديد من المطابع ودور النشر والتي جعلت القاموس المدرسيّ أولى اهتماماتها، وأشهر هذه الدور، (Larousse)، (Robert)، (Hachette)، (Bordas)، وقد أثبت سجّل المكتبة الوطنية الفرنسية أكثر من سبعين قاموساً للأطفال تمّ نشرها على مدار الثلاثين عاماً الماضية (سنوات السبعينات)²، وقد كان (Larousse) هو المسيطر على السوق طيلة الفترة الممتدة من 1920 إلى 1980 وذلك لعدم وجود قاموس آخر يباع بسعر معقول.

3. هذه الوفرة في القواميس المدرسيّة ليست وليدة الفراغ، وإنما وقفت خلفها الجهات الرسمية ممثلة في وزارة التعليم الفرنسية والتي كانت تصدر في كل مرّة مرسوماً تنصّ من خلاله على حتمية امتلاك التلاميذ لقواميس مدرسية طوال مدّة دراستهم، وضرورة تدريب الأطفال على استخدامها، فأوّل مرسوم صدر كان سنة 1963، ثمّ شفّعته بآخر سنة 1972³، ثمّ تلت بمرسوم آخر سنة 1978.⁴

وهذا مَسَرَّدٌ لأهمّ محطات المعجم المدرسيّ الفرنسي:

1. 1966 قاموس الفرنسية المعاصر (Le Dictionnaire du français contemporain) من وضع مجموعة من المؤلفين على رأسهم جون ديبوا (jean Dubois) وروني لاقان

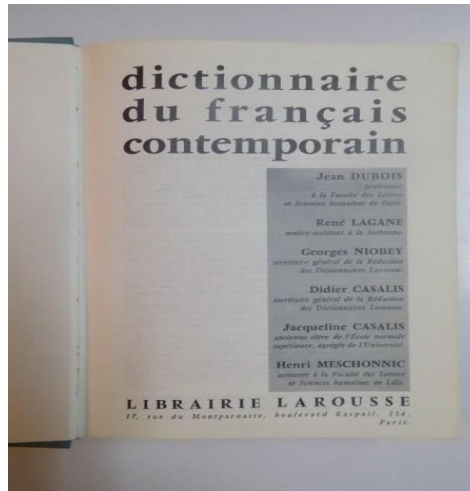
¹ الطاهر الميلة، مواصفات المعجم المدرسي، ص.17.

² « depuis les années 70, le marché des dictionnaires scolaires s'est donc rapidement développé, au point que, comme le remarque encore René Lagane, "aujourd'hui, le marché du dictionnaire soc/aire de langue est un marché important où s'exerce, à divers niveaux, une active concurrence"; le catalogue de la bibliothèque nationale de France opale plus enregistre plus de 70 dictionnaires pour enfants édités pendant les trente dernières années ». M. Rossi, dictionnaires pour enfants en langue française : l'accès au sens lexical, p12.

³ F. Guerard, Le Dictionnaire Monolingue Dans L'apprentissage Du Français A L'école Élémentaire, Thèse De Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2010, P147

⁴ F. Guerard, المرجع نفسه، P147

(René Lagane)، وقد كان الدافع إلى وضع هذا المعجم هو التأثير الاقتصادي على ميدان المعجمية وميدان التربية، وذلك بالدعوة إلى إنشاء قاموس جديد للغة،¹ وسوف يكون لهذا القاموس تأثيرٌ على جميع القواميس المدرسية، وذلك بفضل المبادئ التأسيسية التي بنى عليها المؤلفون عملهم والتي كانت تهدف إلى تسهيل الهياكل المعجمية وفهمها، وذلك من خلال معالجة معمّقة ومفصّلة لعلاقات المعنى والشكل بين الكلمات، لهذا فهو يعتمدون على منهجية التجميع حسب عائلة الكلمات.²



2. 1967 أول ظهور لمعجم روبرار (Petite Robert)
3. 1971 صدور الطبعة الأولى لـ (Micro-Robert dictionnaire (d'apprentissage du français تحت إشراف بول روبرار (Paul Robert)
4. 1977 نشر des débutants Nouveau Larousse، والذي كان بمثابة مرحلة جديدة في تطور معاجم الأطفال، حيث تمّ تعديل النص المعجمي حتى يكون مفهوما وأكثر وضوحاً، مما جعل تلك اللّغة الراقية سهلة وبسيطة.³
5. 1980 ظهور معجم Hachette juniors.

¹ M. Rossi, Dictionnaires Pour Enfants En Langue Française : L'accès Au Sens Lexical, P09.

² المرجع نفسه، ص.10.

³ المرجع نفسه، ص.11.

6. 1980 نشرت مطبعة Bordas قاموسها Mes 10000 mots، والذي سيظل لمدة

طويلة أحد الأعمال الأكثر شهرة لدى أطفال المدارس الفرنسية.¹

7. 1986 تم إصدار Larousse Maxi-Débutants تحت إشراف روني لاقان René Lagane.

8. 1988 صدور (le Petit Robert des enfants)

9. لتبدأ مع سنوات التسعينيات عهد الأقراص المضغوطة.²

من خلال هذا السرد التاريخي لأهم محطات المعجم المدرسي الفرنسي يمكننا أن نسجل النتائج التالية:

1. ما تحقّقه المعجمية الفرنسية الآن من تقدّم وتطوّر في الصناعة المعجمية إنما هو نتاج:

- خبرة السنين المتراكمة (منذ القرن 19)، والتي كانت وليدة الوفرة في إنتاج القواميس _ في ظرف ثلاثين سنة تمّ إصدار أكثر من سبعين قاموساً مدرسياً _ ممّا ساهم في خلق خبرة قاموسية وليدة الميدان، جعلتهم لا يكررون أخطاء الماضي وعيوب التجارب السابقة.

- الإرادة السياسية الجادة والحريصة الممثلة في وزارة التعليم، وذلك بما أصدرته من مراسيم وقوانين تلزم من خلالها فرض القاموس والدّرس المعجمي كنشاط أساسي يرافق المتعلّم منذ المراحل الأولى في مساره التعليمي، والتأكيد عليه في كلّ مناسبة.

- هذا التقدّم في مجال المعجمية ما هو إلا صورة عن التقدّم في مجال الدراسات اللسانية، ذلك أنّ الدراسات اللسانية مع اختلاف مناهجها يتمّ استثمار نتائج أبحاثها في مختلف التخصصات والحقول المعرفية الأخرى، فالمقاربات التي تعرفها التعليمية والمدارس التي تعرفها المعجمية ما هي في حقيقتها إلا تطبيقات لتوجهات لسانية، فبقدر ما يفرزه الوسط المعرفي من مدارس اللسانية مختلفة بقدر ما تتعدّد

¹ المرجع نفسه، ص. 11.

² سليمة بن مدور، المادة المعجمية في العاجم المدرسية بين الجمع الوضع، ص. 64.

المقاربات والمدارس في التخصصات الأخرى، ولا يخفي ما في هذه التعددية من انعكاسات ايجابية.¹

2.5. المعاجم المدرسية في الجزائر

ترجع جذور الصناعة المعجمية المدرسية الجزائرية إلى حقبة الاستقلال وبالضبط بتاريخ 1964/04/11 حيث أنشئ بموجب مرسوم وزاري رقم 30_66 "معهد العلوم اللسانية والصوتية"، والذي أصبح يعرف فيما بعد بـ "مركز الدراسات والأبحاث من أجل ترقية اللغة العربية"، الذي أوكل إليه "أن يثير وينسق أبحاثا علمية في جميع الظواهر اللسانية وفي مختلف ميادينها كالدراسات الوصفية والصياغة الرياضية للغات وإحصاء المفردات والتراكيب الصوتية الآلية وتجويد الصوت وعلم الأمراض اللغوية وعلم اللسان التربوي وجغرافية اللغة وغير ذلك"، وكان من بين مشاريعه العلمية اللغوية التي أنجزها "الرصيد اللغوي المغربي" وذلك سنة 1967، حيث دعا وزراء التربية المغاربة إلى ضبط سياسة تربوية موحدة، تتمثل في وضع "رصيد لغوي وظيفي" لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، وتمّ ذلك سنة 1975 تحت إشراف المعهد التربوي الوطني بالجزائر، والمقصود بهذا الرصيد هو "قائمة من الألفاظ اللغوية العربية التي يحتاج إليها التلميذ المغربي في هذا الطور من التعليم ليؤدي أغراضه التبليغية بلغة فصيحة"، وقد أوكل هؤلاء الوزراء مهمة إنجازها إلى ثلاث مؤسسات:

1. معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.
 2. قسم اللسانيات التابع لمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، جامعة تونس.
 3. معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر.
- وقد انتهجت هذه المؤسسات خطة عمل تقوم على:

¹ يُنظر أمثلة على مدى حضور هذه المدارس اللسانية في الصناعة المعجمية: محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص.176

1. الوقوف على ما هو متداول في الكتب المدرسية المعتمدة في التعليم، بقصد حصر النقائص وسد الفراغات لاسيما بالنسبة للمفاهيم الحديثة.
 2. الوقوف على ما يدور على ألسنة الأطفال من كلام ومفردات، وكذلك الأمر بالنسبة لما يكتبون للنظر فيما تمثلوه وما ينبغي تزويدهم به ليثروا زادهم اللغوي، كما أن له غاية أخرى وهي السعي إلى توحيد الأرصدة اللغوية المستعملة في هذه الأقطار.
 3. بعد الفراغ من هذه الأعمال التي تكفل بها معهد العلوم اللسانية بتنسيقها وجردها تمّ استخلاص الرصيد اللغوي الوظيفي.
- سرعان ما توسعت الدائرة الجغرافية لهذا الرصيد، ليصبح سنة 1976 مشروعاً ذا بعد قومي، وذلك عندما أقدمت جامعة الدول العربية الممثلة في جناحها الثقافي "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم" على تبني هذا المشروع وتعميمه على كل البلدان العربية تحت اسم "الرصيد اللغوي العربي"، وقد اعتمد جملة من المبادئ المنهجية تتمثل في:
1. ضرورة الرجوع إلى الواقع الذي يعيشه المتعلم في وسطه واستقراء المواد التي يتلقاها.
 2. الاعتماد على أنواع ثلاثة من المعطيات: ما يقرأه المتعلم في الكتب المقررة، وما يكتبه في كتاباته، وما يسمعه في محيطه.
 3. ضرورة الاعتماد على عدد من المقاييس العلمية والمعطيات الموضوعية لحصر هذه المعلومات وتحليلها ثمّ تقويمها وضبط الرصيد الوظيفي في نهاية المطاف.
- ومن أجل استخلاص هذا الرصيد لأبد من:

§ لينتهي العمل سنة 1983 مستغرقاً سبع سنوات والسبب في ذلك التشديد الذي التزمت به لجنة التأليف، يُنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر.

1. الاعتماد على شبكة من المفاهيم العالمية التي يشترك فيها أكثر أطفال العرب.¹

2. تغطية جميع المفاهيم التي ليس لها لفظ عربي فصيح يدل عليها.²

وفي الجدول التالي تتبعُ للمعاجم المدرسيّة الجزائرية مرتّب ترتيبا تاريخيا، والتي صدرت بعد الرصيد اللغوي العربي □:

العنوان	المؤلف	السنة	دار النشر	عدد الصفحات
المفتاح	مجموعة من الأساتذة	1996	دار الأمة _ الجزائر _	
الهدى	إبراهيم قلاتي	1997	دار الهدى	566
القاموس المدرسيّ الجديد	د. بوعزيز رابح خدوسي	1998	دار الحضارة بئر توتة	155 معتمد من الوزارة
اللسان العربي الصغير	عبد الهادي ثابت	2001	دار الأمة _ الجزائر _	
المفضل	عجان عزة	2001	دار هومة _ الجزائر _	600 ص
قاموس جسم الإنسان: تعليمي مبسط: مستمد من الموسوعة العلمية	عبد القادر عبد المالك	2002	دار مدني _ الجزائر _	53 ص.

¹ وذلك تجنباً لما تطرحه كل منطقة من خصوصية، مما يؤدي مراعاتها إلى تضخم المعجم بما لا يحتاجه المتعلم مما هو خاص بتلك المنطقة.

² محمد يحياتن، دور معهد العلوم اللسانية (جامعة الجزائر) في ترقية اللغة العربية (1964-1986)، مجلة اللغة العربية، 2005، ع.13، ص. 159-164.

□ قمتُ بتتبع هذه المعاجم من خلال الرجوع إلى الببليوغرافيات التي تصدرها مصلحة الإيداع القانوني بالمكتبة الوطنية، حيث تقوم هذه المصلحة بوضع بطاقة ببليوغرافية تعريفية بكل ما يصدر في الجزائر تصدر سنوياً كتاباً يضم كل هذه البطاقات، وضروري الإشارة إلى أنّ هذه الإصدارات السنوية لا يتم طباعتها كل سنة، ولهذا فقد تعذّر عليّ الوقوف على إصدارات بعض السنوات.

	دار أذار العلمة	2002 2012	أحمد حارش وآخرون	قاموس البدر للناشئين
379 ص	دار عشائش _الجزائر_	2003		معجم الكنز
63 ص.	دار المعرفة _الجزائر_	2004		القاموس الجديد للصغار بالصور
484 ص	دار البدر _الجزائر_	2004		القاموس الذهبي
575 ص	دار الكتب _الجزائر_	2005		القاموس المفيد لطلاب المدارس
172 ص	البدر _الجزائر_	2005		القاموس الابتدائي
	دار العلوم عنابة	2007	عيسى مومني	المنار
404	دار العلوم عنابة	2008	عيسى المومني	الممتاز
288 12000 كلمة	المرشد الجزائر	2008 2003 2005 2015		مرشد الطلاب
224		2009 2014	بروجي	قاموس المفيد
	منشورات نوميديا الجزائر	2013		قاموس النجيب
مرتّب حسب المواضيع	دار الآفاق		آيت يحياتن يحي	معجم الآفاق المدرسيّ

223	دار النهار _باب الزوار_	2011		قاموس المنير
253ص.	البدر _الجزائر_	2014		قاموس المبتدئين: للتلاميذ ما بين 8 و15 سنة
255ص.	موناميرا الميسر _الجزائر_	2014		قاموس عربي -عربي
	البدر	2014	بوشريحة فضيلة	قاموس مدرسي مصور: الأدوات المدرسيّة، المهن والحرف
256ص.	البدر _الجزائر_	2015		المعجم الوجيز:معجم مصوّر للطلاب
288 ص.	دار التلميذ_ الجزائر_		أوحيدة علي	منجد التلميذ
304	دار الأنيس _الجزائر_	2015	مجموعة من المختصين	القاموس المدرسيّ الجديد

لا شكّ أن الإنتاج المعجمي المدرسيّ بالجزائر إذا ما قارناه بالإنتاج المعجمي الفرنسي نجد
هوّة سحيقة من حيث عدد المعاجم (الكّم)، فما صدر في الجزائر طيلة ثلاثين سنة تمّ إصداره
في فرنسا أضعافه في سنوات قليلة خلال حقبة السبعينات¹، وهذه القلة كان لها انعكاس على
المستوى النوعي²، حيث بقي دون المستوى المطلوب على مختلف النواحي، سواء على
مستوى:

¹ انظر: ص.37.

² وهذا القلّة هي أحد الأسباب التي حالت دون الارتقاء بالمعجم المدرسي الجزائري، في المقابل كانت
الكثرة والغزارة في إنتاج المعجم المدرسي الفرنسي هي أحد أسباب تطوره وارتقائه.

1. المؤلفون

1.1. يُلاحظ على الكثير من هذه المعاجم جهالة المؤلف، مما يضع الدارس في حالة تساؤل ملح ما الدافع إلى تغييب اسم الواضع، فقد يكون السبب أنّ المعجم من تأليف جماعي تحت إشراف دار النشر، فلم تكن دار النشر لتصرّح ببعض المؤلفين دون البعض الآخر، وقد يكون الدافع هو عدم الحاجة إلى ذكره، ذلك أن المتعلّم لا يبالي أصلاً بمعرفة المؤلف وإنما يهتمّه محتوى المعجم من مداخل وتعريفات، وقد تكون هناك أسباب أخرى.¹

1.2. الذين تصدّوا لوضع هذه المعاجم ليسوا من ذوي الاختصاص، فهم أمّا غير متخصصين وأمّا ممّن ينتمون إلى ميدان التعليم من أساتذة _ كما هو الحال مع إبراهيم قلاتي صاحب معجم "الهدى"، أو مفتّشين أو ممن مارسهما معا _ كما هو حال يحياتن يحي صاحب "معجم الآفاق المدرسي"، وهذا ما يفسّر الهنات والنقائص التي تمّ رصدها على إنتاجهم المعجمي.²

2. ترتيب المداخل اللغوية

1.2 اعتماد الترتيب الأبجائي حسب النطق، وذلك من باب التسهيل على المتعلّم للوصول إلى الكلمة التي يُبحث عنها، وكذلك التخفيف عليه، فقد يصعب عليه تجريد الكلمة التي من حروفها الزائدة، مع ما في هذا الاختيار من تشتيت الجذر الواحد وتوزيعه عبر مداخل لغوية كثيرة _ وسيأتي الكلام حول الترتيب المناسب للمداخل اللغوية في المعاجم المدرسيّة _³.

3. المداخل اللغوية

¹ عبد القادر بوشنة، المعجم العربي المدرسي: دراسة وصفية في ضوء الدرس اللساني، جامعة محمد لامين دباغين، سطيف، أطروحة دكتوراه، 2020، ص.47.

² مجاهد العيد، المعجم المدرسي: أغراضه وأسباب غياب استعماله في العملية التعليمية التعلمية، مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية، مج. 06، ع.02، 2009 ص.134.

³ عبد القادر بوشنة، المعجم المدرسي العربي: دراسة وصفية في ضوء الدرس اللساني، ص.245.

3.1. أظهرت بعض المعاجم عناية بتشكيل بعض المداخل اللغوية وهذا من باب تزويد المعجم بالمعلومات الصوتية، وذلك منعا من تسرب اللحن والخطأ إلى المتعلم، إلا أنه تمّ رصد إهمالها بعض المداخل اللغوية مع حاجتها إلى ضبطها بالتشكيل، وفي المقابل أيضا قد تمّ رصد بعض المداخل التي ضبطت بالشكل الخاطئ¹، وهذا من العيوب التي يجب صرف مزيد من العناية والحرص على تجنبها.

3.2. احتواء بعض القواميس على بعض المداخل التي يُعتبر القاموس في غنية عنها لوضوحها، وذلك لكثرة استعمالها في الكلام العادي، حتى إنه لا يضرّ القاموس حذفها (الفم، الذهب، الكتاب ...)، وفي المقابل نجد بعض المداخل التي لم تعد داخلة حيّز الاستعمال المعاصر، لهذا لم يعد من المهمّ إدراجها في القاموس.²

3.3. بُعد المعجم المدرسيّ في اختيار المداخل عن المقررات الدراسية³ والاستعمال الواقعي للغة⁴، حيث مازال يعتمد في الاختيار والانتقاء على المعاجم القديمة.

4. التعريفات والشروح

4.1. من بين الملاحظات التي تمّ رصدها حول تعريفات هذه المعاجم، أنّها تعريفات إمّا غير كافية⁵ لكونها عامّة تتناول اللفظ المعرّف وغيره (الفيل: حيوان ضخّم/ الحنظل: نبات مرّ/ الثوم: نبات قويّ الرائحة ...)، وأمّا هي تعريفات غير دقيقة⁶ لعدم التحريّ وأخذ الأمور على ما هو معروف ومشتهر (البصر: العين _ والبصر ليس هو العين وإن كانت العلاقة بينهما وثيقة، فالعين أداة البصر، ووجود العين لا يعني ضرورة وجود البصر/ البعير: الجمل _ وإن شاع بين الناس اعتبارهما شيئا واحدا، فالعرب تقول: هذا بعير إذا لم يعرفوا جنسه أذكر هو

¹ عبد القادر بوشنة، المرجع نفسه، ص172.

² المرجع نفسه، ص186.

³ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، ص.104.

⁴ مجاهد العيد، المعجم المدرسي: أغراضه وأسباب غياب استعماله في العملية التعليمية التعلمية، مجلة

دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية، مج. 06، ع.02، 2009، ص. 136.

⁵ عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، ص.262.

⁶ عبد الرزاق عبيد، المرجع نفسه، ص.258-261

أم أنثى، فإذا عرفوه قالوا للذكر: جمل، وللأنثى: ناقة، كما يقولون: إنسان، فإذا عرفوا قالوا للذكر: رجل، وقالوا للأنثى: امرأة...)، وأما هي تعريفات **غامضة** خاصة إذا تمّ شرح المدخل اللغوي عن طريق المرادف¹، لهذا فهي تحتاج في حدّ ذاتها إلى شرح، وذلك بطرح المرادف معزولا عن السياق، ممّا يجعلها مفردة مجردة يصعب فهم معناها خاصة في الكلمات التي تحمل دلالات كثيرة²، وأما تعريفات **ناقصة** لإهمالها بعض صور المدخل³، وأحيانا **غير موحدة وغير متناسقة** وذلك باستعمال أكثر من صيغة لتعريف المداخل المنتمية إلى نوع واحد مثل الشهور والأيام، مثل: **جمادى الأولى**: الشهر الخامس من السنة الهجرية، **رمضان**: شهر الصوم عند المسلمين⁴، ومن المعاجم التي سُجّلت عليهم هذه الملاحظة بدرجة كبيرة قاموس **"البدر"**⁵.

4.2. تميز قاموس **"المنار"** دون باقي القواميس الأخرى بتوظيف الصورة أداةً للتعريف، إلا أنّ توظيفه غير محقق للوظيفة المرجوة منه، في المقابل نجد قاموس **"مرشد الطلاب"** وهو حديث الصدور **"2008"** قد تدارك هذا النقص، فقد حرص على التوظيف النوعي والكمي للصور التوضيحية، وقد بلغت عدد الكلمات المعرّفة بالرسم 278 كلمة، وعدد الصور التوضيحية 700 صورة، أضف إلى ذلك فقد جاءت صورا ذات نوعية فوتوغرافية حديثة وواضحة⁶. وهذا ما يجعلنا نسجل تقدّما في مجال صناعة المعاجم المدرسيّة في الجزائر في خصوص هذه النقطة.

5. المصادر المعتمد عليها في اختيار المداخل.

-
- ¹ جيلالي حلام، واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل، ص.195.
 - ² عمر لحسن، منهجية الشرح في المعجم المدرسي، جسور المعرفة، مج.06، ع.01، 2020، ص.182.
 - ³ عبد النور جميعي، المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010، ص.203.
 - ⁴ هبة لطرش، شهرزاد بن يونس، إشكالية التعريف المعجمي في القواميس المدرسية الجزائرية: أسماء الشهور أنموذجا، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع.08، 2021، ص.19-34.
 - ⁵ هبة لطرش، المرجع نفسه، ص.35.
 - ⁶ المرجع نفسه، ص.188.

لم تحفل مقدمات هذه المعاجم ببيان المصادر التي تمّ الاعتماد عليها في اختيار المداخل اللغوية وانتقائها، وهذا ما يدلّ على أنّ عملية الاختيار تمّت بطريقة عشوائية وذاتية، وليست مبنية على أسس علمية، مما يجعل القاموس بعيداً عن تلبية حاجات المتعلّم.

6. البُعد التربوي في هذه المعاجم.

6.1. حرصت هذه القواميس على إبداء احتفائها بالغايات والأهداف التعليمية والتربوية¹، وذلك من خلال:

- اعتماد الترتيب النطقي للمداخل اللغوية، وذلك من أجل تسهيل الوصول إلى المعلومة من أقرب طريق.
 - اللّغة السهلة والبسيطة.
 - الاعتناء بالمفردات الحديثة وبالمصطلحات العلمية على اختلاف التخصصات،² ويعدّ قاموس "المنار" و"الممتاز" من القواميس الغنية بالمصطلحات لكنه لم يأخذ برنامج التلاميذ بعين الاعتبار.³
 - مجازاة العصر، وتحيين المعلومة.
 - الحرص على ذكر السياقات المختلفة للمدخل اللغوي⁴، ممّا يساعد على:
1. منح التلميذ مجالاً أوسع في استعمال الكلمة ولا يحصرها في سياق واحد.
 2. جعل المعنى سهل الانقياد ومحدّد الاستعمال.⁵

¹ عيسى مومني، صناعة المعجم المدرسي في الجزائر: ومعجمية اللسانيات الحديثة، ص. 242.

² مصطفى بن عطية، المعجم المدرسي الجزائري: بين التطلعات العلمية والحاجات التعليمية، مجلة التعليمية، مج. 13، ع. 01، 2023، ص. 406.

³ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، ص. 89.

⁴ كما نجده عند قاموس "الهدى"، "مرشد الطلاب"، "البدر".

⁵ عمر لحسن، منهجية الشرح في المعجم المدرسي، جسور المعرفة، مج. 06، ع. 01، 2020، ص. 185.

6.2. مازال المعجم المدرسيّ لا يفرّق بين المراحل التعليمية، فيخصص لكل مرحلة قاموسها الخاص بها، فقد تمّ وضع هذه المعاجم لكلّ المراحل التعليمية، دون التمييز بين مرحلة الابتدائي والمتوسط والثانوي، ولا يخفى ما في هذا الصّنيع من سلبيات، ولا يعني كون المعجم مدرسياً قد حدّد الفئة المستهدفة _ المُتعلّمين _ ثمّ هو لا يُفرق بين المراحل التعليمية ويجعلهم فئة واحدة ويُدرج معهم فئة الطلبة الجامعيين، كما فعل صاحب قاموس المنار¹، بل لابدّ من تخصيص كل فئة بقاموس خاص بها يلائم مستواها العقلي والفكري والإدراكي، ويلبّي حاجاتها المعرفية.

7. الطباعة والإخراج

مع ما يشهده المجال المطبوعي من تقدّم لم يُعرف له مثيل من حيث جودة الإخراج واحترافية التصوير ونوعية الورق إلّا أن المعجم المدرسيّ مازال يفتقر إلى الإخراج التقني والفني الذي له تأثير كبير على نفسية المُتعلّمين، من أجل إيقاظ انفعالاتهم وأحاسيسهم، وتهيج فضولهم وحبّ اطلاعهم وفق المراحل التعليمية والفئات العمرية²، وفي هذا السياق ننوّه بمعجم "البدر" و"معجم مرشد الطلاب"، حيث استغلا هذا التطور الذي يشهده هذا الميدان _ ميدان الطباعة والنشر _ فقد تمّ طباعتها في حلة رفيعة، تناسقت ألوانهما، كما دعما بصور فوتوغرافية لأدوات مدرسية وكتب علمية مراعاة للمُتعلّم وحرصاً على جذب انتباهه واهتمامه³.

تعتبر هذه الملاحظات بمثابة تشخيصٍ لوضع المعجم المدرسيّ في الجزائر، الذي لم يكد يتميز عن وضع المعجم المدرسيّ في الوطن العربي، حيث غلبت عليه النزعة التراثية _ وهذا ما يمكن أن يفسر به عزوف المُتعلّم عن المعجم حيث إنه لم يظفر فيه بما يحتاجه من الألفاظ الحضاريّة والمصطلحات العلمية الحديثة _ وبُعد واضعي هذه المعاجم عن التخصص، والذي يُعتبر في رأيي حجر الزاوية في الصناعة المعجمية، حيث إن ما تمّ رصده من نقائص وعيوب

¹ عيسى مومني، صناعة المعجم المدرسي في الجزائر: ومعجمية اللسانيات الحديثة، ص.243.

² مجاهد العيد، المعجم المدرسي: أغراضه وأسباب غياب استعماله في العملية التعليمية التعليمية، ص.137.

³ عمر لحسن، كريم مرادي، دور المعجم المدرسي في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ وإثرائه، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، مج. 03، ع.09، 2020، ص.21.

هي في حقيقة الأمر راجعة في أساسها إلى أنّ واضعي هذه المعاجم ليسوا من ذوي التخصص، صحيح هم من أبناء الميدان _ميدان التعليم من معلمين ومفتشين_ الذين لا يمكن أن يُستغنى عنهم بحال، وعليه فتظافر جهود المعلم والمعجمي سوف يخطو بالمعجم المدرسي خطوات كبيرة وأكثر حداثة في صناعة المعاجم المدرسيّة، ويجعلانه أداة مثلى في يد المُتعلّم يعزّز من خلاله قدراته التواصلية، وينمّي مستواه اللغوي.

وهنا نسجل الغياب التام لوزارة التربية الوطنية التي لم تتخذ أيّ إجراء في سبيل تعزيز مكانة القاموس المدرسيّ، لا تأليفا ولا إشرافا، ولا توصيات ولا مراسيم، وظلّت غائبة عن هذا المشهد العلمي التعليمي، عكس ما هو الحال عند الفرنسيين _وسبق وأن عرضنا له_ مما فسح المجال أمام كل متطفّل سواء على ميدان الصناعة المعجمية أم على ميدان التعليم، ويستغل هذا الفراغ لتحقيق أهدافه التجارية.

المبحث الثاني

أهمية القاموس المدرسيّ ووظائفه

إذا أردنا الحديث عن أهمية أيّ شيء فليس أمّامنا إلا استعراض وظائفه، وبيان أدواره، والكشف عن أهدافه التي يسعى إليها، لهذا كان الحديث عن الوظائف والأدوار هو في الحقيقة حديث عن الأهمية والمكانة.

يرتبط الحديث عن وظائف المعجم بالفئة المستهدفة¹، فالأهداف المتوخاة من معجم لغوي عام ليست هي نفسها أهداف المعجم المدرسيّ، بل وحتى المعجم المدرسيّ ذاته تختلف أهدافه بحسب المرحلة العمرية²، يقول أحمد مختار عمر: "يرتبط الأمر في تحديد وظائف المعجم بقضية خارجية، وهي حاجة مستخدم المعجم، أو "الزبون" بلغة السوق، ونوع المعلومات التي يريدها".³ وهذه الوظائف راجعة في مجملها إلى:

1. ذكر المعنى.

2. بيان النطق.

3. تحديد الرسم الإملائي أو الهجائي.

4. التأصيل الاشتقاقي.

5. المعلومات الصرفية والنحوية.

6. معلومات الاستعمال.

7. المعلومات الموسوعية.

يؤكد محمد رشاد الحمزاوي على دور الفئة المستهدفة في تحديد وظائف المعجم فيقول: "اعتبر المعجميون المحدثون أن قيمة المعجم تتكيف بتكيف المستهلك الذي يتوجه إليه المعجم ... ولسائل أن يسأل: من هو هذا المستهلك؟ إن المعاجم العربية الحديثة لا سيّما "المنجد"

¹ زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1951، ص.61.

² أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادر ها-وسائل تنميتها، ص.226

كذلك: كنزة بنعمر، فاطمة خلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2002، ص.118.

³ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.115.

و"المعجم الوسيط" يعتبران أنهما موجهان إلى الأدباء والمتقنين والطلاب، ويفرض ذلك أن يكون هؤلاء المستهلكون من المتعلمين غير العلميين ولا الفنيين ممن يرفضون الكلمات العامية والألفاظ العادية والشعبية المبتذلة والملاحنات والعبارات البذيئة أو التي تنكرها الأخلاق الحميدة والتقاليد الاجتماعية والطبقة الغالبة"¹، فانظر كيف فرض هذا النوع من المعاجم _وهي المعاجم المدرسية_ على المعجمي إقصاء مثل هذه المداخل اللغوية ليس لاعتبارات أخلاقية كما قد يُتوهم² وإنما لطبيعة الفئة المستهدفة التي فرضت ذلك.

كذلك ممّا يتحكّم في وظائف المعجم طبيعته في حدّ ذاته، "فما يحتويه المعجم اللغوي العام ليس ضرورياً أن يضمّه كله معجم المصطلحات الخاصة، وما يجب أن يتعرض له المعجم التاريخي غير ما يتعرض له المعجم الوصفي الذي يعنى بتسجيل المعنى الذي يدلّ عليه اللفظ في حقبة زمنية معيّنة"²، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ترتبط الأهداف وتختلف بحسب المرحلة الزمانية التي أُلّف فيها المعجم، فالمعجم الذي أُلّف في ستينات من القرن الماضي، ليس هو نفسه الذي يؤلّف في القرن 21م، يقول جيلالي حلام: "إن أيّ معجم عملي _مهما كان نوعه_ تظلّ وظيفته غير قارّة، بل تتغير بتغير العصر والمجال، ويتنازع في ذلك عاملان:

1. عامل الزمان: فالمعارف تتطور واللسان يرافق هذا التطور مما يجعل المعاجم قابلة للتعديل بالزيادة أو الحذف في فترات زمانية متلاحقة.

¹ محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديماً وحديثاً، ص. 153.

² لو كان إقصاء مثل هذه المداخل لاعتبارات أخلاقية لمّا ذُكرت في أيّ معجم، فما أقصي لداع أخلاقي ينبغي أن يبقى مقصياً في كل وقت، فالأخلاق قيمة مطلقة لا تقبل التجزئة ولا المرحلية، في حين نجد المعاجم الوصفية التي تُعنى بوصف الاستعمال اللغوي كما هو في الواقع فإنها لا تقصي من مجال دراستها أي كلمة مهما كانت بذيئة مبتذلة.

² عبد الكريم شديد محمد النعيمي، مباحث في المعجم العربي، مكتبة المنتصر للطباعة والاستنساخ، [د.م.]، 1988، ص. 37.

2. **عامل الحاجة:** وهذا العامل يجعل المعجم خاضعا لحاجة الباحث أو القارئ، فهو الذي يحدّد نوع المعلومات والمواد التي يُحتاج إليها من حيث الكمية والكفاية الثقافية والتربوية والتعليمية.¹

3. إلى جانب هذه العوامل يبرز عامل آخر له دور مهمّ في عدم ثبات التعريف واستقراره، ألا وهو تطور **النظريات اللسانية**، فالنشاط المعجمي على اختلاف مراحلها من اختيار المداخل إلى تعريفها إلى ترتيبها إنما هو تمثيلات لنظرية لسانية، وعليه فالتعريف "نشاط طبيعي تحاول اللسانيات تقنيه في محاولة لتحسين وظيفته، ومن ثمّ قد يتغير التعريف بتغير النظريات وتطورها".²

وقبل أن نستعرض هذه الوظائف نلفت الانتباه إلى شيء مهمّ وهو أن وظائف المعجم المدرسيّ هي نفسها وظائف المعجم اللغوي العام³، تقول ميكالا روسي (Micaela Rossi): "تقدم القواميس المدرسيّة الحالة للأطفال مقارنة للمعنى القاموسي **لا تختلف إطلاقا** عن التقليد الدلالي والقاموسي الموجّه للكبار"⁴، لكن لا يعني هذا ألاّ ينفرد المعجم المدرسيّ بجملة من الخصائص تميزه عن المعجم اللغوي العام، وذلك انطلاقا من خصوصية الفئة المستهدفة من هذا القاموس **وهم "المُتعلّمون"**، فليست كلّ وظائف المعجم اللغوي العام من مهام المعجم المدرسيّ، وذلك ليس لعدم أهميتها، وإنما لعدم حاجة المُتعلّم _مرحليا_ إليها، أضف إلى ذلك أنها تثقل النص المعجمي فيظهر بشيء من الطول، وهذا يتنافى مع أهمّ خصائص المعجم المدرسيّ _كما سبق ذكرها_ ألا وهي الإيجاز والاختصار، فعلى سبيل المثال **التأصيل الاشتقاقي** وهو بيان أصول الكلمات، وكيف كان شكل الكلمة أوّل دخولها للغة، وعلاقتها الاشتقاقية بين اللغات

¹ جيلالي حلام، المعجم العربي الأساسي قراءة أولية في الرصيد والتعريف، اللسان العربي، ع.38، 1994، ص.187.

² صونيا بكال، كريمة بوعمرّة، التعريفات المعجمية بين التنظير والتطبيق، اللسانيات، مج.28، ع.01، ص.95.

³ صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي: دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال، أطروحة دكتوراه، 2017، جامعة الجزائر، ص.101.

⁴ M. Rossi, Dictionnaires pour enfants en langue français : l'accès au sens lexical. Pour une réflexion métalexicographique », Actes du Colloque EURALEX, Lorient : 6-10 juillet 2004, Université de Bretagne Sud, vol. 2, P 419.

التي تنتمي إلى أسرة واحدة، فلاشك أن هذه المعلومات _ على أهميتها _ ليست من اهتمام المعجم المدرسيّ، وإنما هي من اهتمام **المعجم التاريخي** الذي يتتبع حياة الكلمة منذ ولادتها وما طرأ عليها من تغيرات¹، ولهذا حرصت على التنبيه على هذه الخصوصية في كل وظيفة. إنّ الناظر فيما كُتب حول وظائف المعجم المدرسيّ نصنّفها إلى ثلاثة وظائف ذات أبعاد مختلفة:

1. وظائف ذات بعد لغوي (لساني).

2. وظائف ذات بعد تعليمي.

3. وظائف ذات بعد تربوي.

1. الوظائف اللغوية اللسانية

1.1. ذكر المعنى

1.1.1. تعريف التعريف

نجاح المعجم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى نجاح التعريف، لهذا أمّا أن يُعدّ التعريف نقطة ضعف أو نقطة قوة²، فالمعجم الناجح هو المعجم الذي يتبنى تعريفات علمية دقيقة، تستند إلى مناهج مناسبة، بحيث لا يحتاج مستعمله إلى معجم آخر لإتمام تعريفاته³.

ومعنى التعريف كما يقول **محمد رشاد الحمزاوي**: "والتعريف هو نوع من التعليق على اللفظ، أو العبارة، وهو كذلك شرح نص (اللفظ أو العبارة)، وهو يفترض أن يكون لكل لفظة أو عبارة مقابل، أي أنه يفترض منطقاً وجود دلالة كونية تعادل اللفظة أو العبارة المعنيتين،

¹ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.152.

² M. Rossi, Dictionnaires pour enfants en langue française : l'accès au sens lexical, p.151

³ جيلالي حلام، المعجم العربي الأساسي قراءة أولية في الرصيد والتعريف، ص.190.

وتظهر تلك الدلالة زوجا من المترادفات يكون لفظا فذا أو جملة، فنستطيع أن نعوض لفظة بلفظة أو جملة بجملة...¹

يبدأ محمد رشاد الحمزاوي في بيانه لمفهوم التعريف من منطلق افتراضي، يقوم على أساس أن يُعبرَ عن كل دلالة في الكون بزوجين من المترادفات، قد يكون لفظة واحدة، وقد يكون جملة، وعليه فالتعريف في حقيقته ما هو إلا بحث عن المقابل الآخر للمدخل اللغوي الذي قد يكون بدوره لفظة واحدة وقد يكون جملة، ثم إن هذا التعريف قد يكون مختصرا وهو ما سمّاه (التعليق)، وقد يكون بإسهاب وإطناب وهو ما سمّاه (الشرح).

أمّا أحمد مختار عمر فينظر إلى التعريف على أنه "تمثيل للمعنى بواسطة كلمات أخرى، بمعنى أنه يعيد التعبير عن المعنى باللفاظ أخرى ... فالتعريف والمعرّف تعبيران عن شيء واحد، أحدهما موجز والآخر مفصّل...²

إذا كان رشاد الحمزاوي يفترض وجود مقابل للمدخل اللغوي في شكل لفظة واحدة أو في شكل جملة، فإن مختار عمر لا يرى المقابل للمدخل اللغوي إلا في شكل عبارة، وأن الأشياء إنما يُعبر عنها بالألفاظ لا بالجمال، فيتم الانتقال من ملفوظ مختصر (المدخل) إلى ملفوظ مُفصّل (التعريف).

أمّا إبراهيم بن مراد فقد حلل بنية التعريف تحليلا لسانيا³، أبرز من خلاله خصائص الوحدة المعجمية، وأن هذه الخصائص من شأنها أن تجعل الوحدة المعجمية كيانا مجردا معقدا، وهذه الخصائص هي:

1. الانتماء المقولي: فالوحدة المعجمية لا بدّ لها أن تكون اسما أو فعلا أو صفة أو ظرفا أو أداة.

¹ محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص. 165.

² أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص. 121.

³ وقد صرّح بالطبيعة اللسانية للتعريف فقال: "والتعريف في جوهره عملية لسانية تُجرى على المدخل المعجمي باعتباره دليلا لغويا ذا خصائص تميزه عن غيره من الأدلة اللغوية..." إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص. 121.

2. التأليف الصوتي: وذلك أنّ كل مفردة مركّب صوتي، يتألف من صوامت وصوائت تميزها عن غيرها.

3. البنية الصرفية: حيث تنتمي كل مفردة إلى صيغة صرفية محددة تتميز بها عن غيرها.

4. الدلالة: فالمعجم من كل لغة إنّما تُكوّنه مفردات متكاملة، كل مفردة تؤدي وظيفة دلالية مختلفة، فالمفردة الواحدة لا تبدأ دلالتها إلا حيث انتهت دلالة غيرها، فلا تتفق مفردتان في دلالة واحدة إلا إذا كانتا مترادفتين، كما لا تتفقان في التأليف الصوتي إلا إذا كانا من المشترك اللفظي (homonymie) ولا تشتركان في البنية الصرفية إلا إذا كانتا من نمط صيغي واحد¹، وعليه فمجال التعريف في القاموس إنّما هو مُتعلّق بالجانب الدلالي، وهو "عملية لسانية تمييزية بين الأدلة اللغوية في خصيصتها الدلالية"². بعبارة أخرى التعريف المعجمي هو بيان لخصوصية المدخل اللغوي في المستوى الدلالي.

ثمّ أشار إلى نوعين من التمييز، بحسب طبيعة العلاقة التي تربط بين الوحدات المعجمية والموجودات، فقد تكون مصطلحات، فتكون العلاقة علاقة مفهومية لأنها تربط بين الوحدة المعجمية وبين مفاهيم تجريدية لموجودات في الذهن، ومجاله القاموس العلمي، وقد تكون ألفاظاً عامة فتكون العلاقة علاقة مرجعية، لأنها تربط بين الوحدة المعجمية وبين مراجع من خارج اللّغة، وهذه العملية هي التعريف اللغوي، ومجاله القاموس اللغوي العام الذي يشتمل على ألفاظ اللّغة العامة، والفرق بين التعريفين، هو أن التعريف اللغوي يقتصر فيه على تبيان خصوصية اللفظ اللغوي بسماته المميزة عن غيره من الألفاظ، وأمّا المصطلحات فتقوم على التعريف المنطقي، القائم على بيان خصائص الموجود في الذهن ببيان الجنس والنوت الذي ينتمي إليه.²

¹ لا شك أن هذا الطرح يخالف تماماً ما ذهب إليه محمد رشاد الحمزاوي من اعتبار أنّ الدلالة الكونية إنّما تظهر في شكل زوجين من المترادفات.

² إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص. 160.

² إبراهيم بن مراد، المرجع نفسه، 158-160.

إذا كان التعريفان السابقان قد نظرا إلى التعريف من حيث حقيقته _ المتمثلة في إيجاد المقابل _ فإن نظرة إبراهيم بن مراد قائمة على بيان وظيفة التعريف والمتمثلة في التمييز بين الوحدات المعجمية على المستوى الدلالي، هذا الطرح جعله يُميّز بين نوعين من المداخل، مصطلحات، وألفاظ عامة، ثم إن هذا التناول اللساني للمداخل واضح أنه "لا يهتم إلا بما يكون صالحا لاشتغال اللغة اشتغالا صحيحا يمنع من التداخل بين الشيء وسواه مما ليس منه".¹

وغير بعيد عن التعريف اللساني الذي أدلى به إبراهيم بن مراد وإن كان مختلفا عنه في حقيقته، يقول ألان راي (Alain Rey) عن التعريف بأنه: "وضع مجموعة من الوحدات المناسبة لوحدة معجمية تفترض مجهولة أو غير واضحة كلياً، وتنتمي هذه الوحدات إلى النظام اللساني نفسه، تنتظم وفق البنى التركيبية لهذا النظام، والتي يفترض أنها قادرة على تحديد التمثل المفاهيمي الموافق عند القارئ أو المستمع"²

لقد حاولت هذه التعريفات أن تقيم نوعاً من العلاقات بين المدخل اللغوي والتعريف، ومردّ هذه العلاقات إلى نوعين:

1. علاقة الترادف: حيث ترى أن التعريف في حقيقته ما هو إلا تعبير بلفظ مكافئ مساوٍ للمدخل اللغوي، كما هو الأمر عند محمد رشاد الحمزاوي، وأحمد مختار عمر، وألان راي.

2. علاقة التباين والاختلاف: فلا يمكن للدلالة الواحدة إلا أن تُؤدّي بأداء نطقي واحد (لفظة واحدة)، كما أنه لا يمكن كما الحال عند إبراهيم بن مراد.³

1.1.2. طرق التعريف

¹ عبد الفتاح الفرجاوي، من قضايا الدلالة في التعريف القاموسي: مشتقات مادة (هـ.م.ش) نموذجاً، ص.370، مجلة الدراسات المعجمية، ع.10، 2014.

² A. Rey, 2008, De l'artisanat du dictionnaire à une science de mot, paris : Armand Colin, p101.

³ صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي: دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال، أطروحة دكتوراه، 2017، جامعة الجزائر، ص.28.

إذا كانت وظيفة التعريف هي التمييز بين الوحدات المعجمية، ومحاولة إيجاد المقابل لها والتعليق عليها، فقد تعددت طرق المعجميين واختلفت مذاهبهم في التعريف، ومردّ هذا الاختلاف أمّا إلى طبيعة المداخل اللغوية، حيث إنّ بعض المداخل اللغوية تفرض تعريفاً معيناً حتى يحصل به المقصود، وأمّا طبيعة الفئة المستهدفة، فمعجم يستهدف فئة المتعلّمين الصغار لن تكون طريقة تعريف مداخله مثل معجم يستهدف فئة الجامعيين، وكذا التعريف الذي يقدم لعالم الطبيعة هو غير الذي يقدم لسواه¹، لهذا "فإن المعجمات تُبنى على كمّ كبير من التقنيات، مختلفة الطرائق والمناهج، لأنها لا تسعى إلى ترسيخ منهج معين في تبیین معنى الكلمة بقدر ما تسعى إلى كشفها وتقريبها، فالمعجمي يسوِّغ لنفسه كل الإمكانيات لتحقيق هذا الغرض وحشد كل هذه التقنيات لتعريف مداخله..."²

وعليه فإننا لا ننظر إلى هذه التقنيات إلا نظرة الوسائل، أمّا الغاية فهي الكشف عن معنى الكلمة (المدخل اللغوي)، فبأيّ منهج أو بأيّ طريقة تمّت بها عملية التعريف فقد حصل المقصود، يقول زكي نجيب محمود: "وإن شرطه _التعريف_ الوحيد في ذلك هو أن يكون قادراً على تقديم دلالة اللفظ أو الرمز اللغوي لغير العارف به... وهذا يعني أن ليس هناك شرط محدد للتعريف المعجمي، فكل أسلوب من شأنه أن يعرف معنى اللفظ أو الرمز لمن لا يعرفه طريقة صحيحة وأسلوب مقبول."³

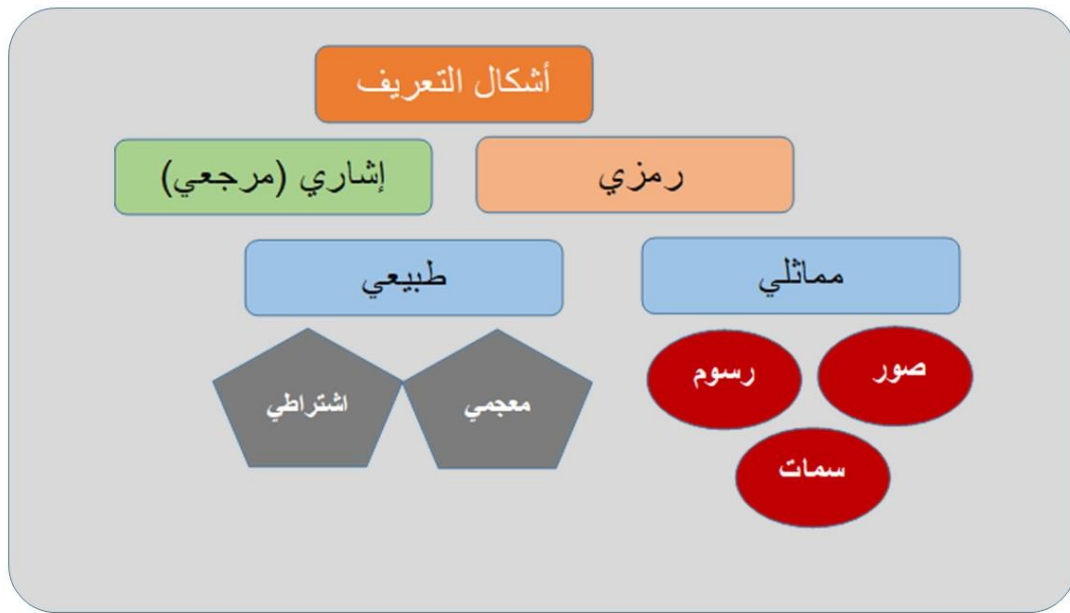
لاشكّ أن فتح باب التعريف واسعاً أمام المعجمي لتعريف المداخل اللغوية كيفما يشاء فلا يضبط تعريفه أيّ ضابط غير توضيح دلالة المدخل يجعل من الصناعة المعجمية بعيدة عن العلمية، فتتعدّد تعريفات المدخل الواحد بتعدّد المعاجم، وتتنوع وتختلف اختلافاً كبيراً، لهذا لا بدّ من وجود أسس عامة وقواعد كلية تضبط تعريف المعجمي للمداخل اللغوية، بحيث ترتبط أحد التعريفات بنوع خاص من المداخل، ولكل قاعدة استثناء.

¹ عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ط. 01، ص. 290-291.

² يس أبو الهيجاء، "وهو معروف" من إشكاليات تقنيات التعريف في المعجم العربي، مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع13، 2013/05، ص. 16.

³ زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1951، ص. 66.

وممّن تناول طرق التعريف وتتبعها، محاولا استقصاءها، سواء من تناولها تنظيرا وتطبيقا، أم من تناولها تنظيرا فقط، وسواء ما كُتب في اللّغة العربية أم ما كُتب في اللغات الأجنبية هو الأستاذ جيلالي حلام في كتابه "تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة"، وقد قام بتلخيص هذه الطرق في الرسم الآتي:

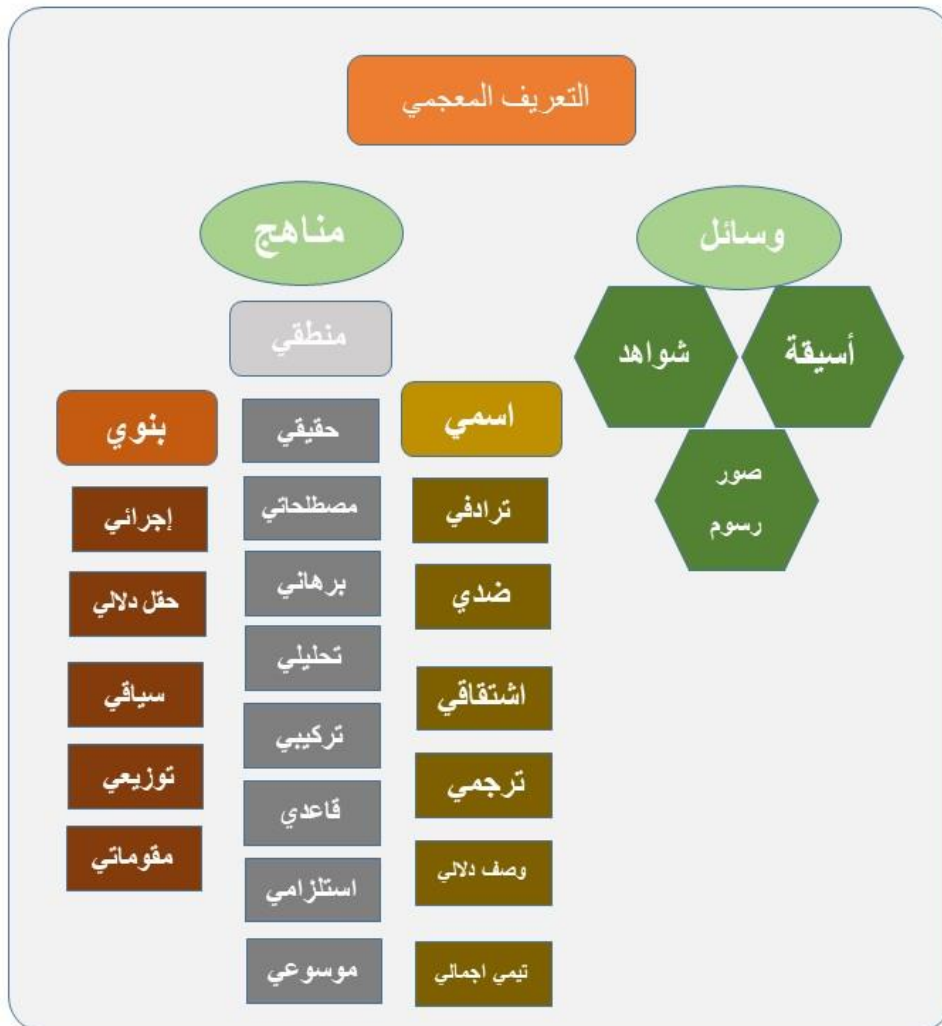


- يقصد بالتعريف الإشاري (مرجعي) ما يتمّ التوصل إليه بالرجوع إلى الشيء الذي تقرره الإشارة في الواقع الخارجي، والوقوف عليه عن طريق الحواس [هذا=كتاب]
- أمّا التعريف الرمزي فيتمّ التوصل إليه بواسطة السمات الدالة عامّة، وهو نوعان:
 - مماثلي (Inconique): وهو يشمل كل أنواع الرموز غير اللسانية، كالصور، الرسوم...
 - طبيعي: وهو كل تعريف بواسطة الرموز المنتمية إلى اللسان الطبيعي أو الواصف، وهو قسمان:
 - تعريف اشتراطي (Conditionnel) وهو تعريف اصطلاحي اتفاقي يضعه الباحث وفق دلالات محددة تخصه وتتماشى مع مجالات بحثه، بحيث تكون استعمالاته لتلك المصطلحات وفق ما اشترطه على نفسه.

▪ تعريف معجمي (Lexicographique) وهو التحليل الدلالي لكلمة المدخل.

هذا التعريف يتشكل من عدد من الشروح، هذه الشروح تتم وفق تقنيات عديدة، تختلف باختلاف المداخل اللغوية وباختلاف الفئة المستهدفة كما مر، وهذا ما يجعل أمر حصرها مستحيلا، وبذلك تصبح كل طريقة يلجأ إليها المعجمي من أجل تعريف المدخل اللغوي تندرج ضمن هذه التقنيات.

وباستقراء بنيات التعريف في المعاجم المختلفة نجدها تستعين بعدد ضخم من التقنيات، يوضحها الرسم التخطيطي الآتي:



1. مجموعة الوسائل¹: وهي في حقيقتها ليست بتعريفات بل أشباه التعريف، وذلك أمّا لأنها ليست لغة واصفة (Métalangage) كالأسيقة والشواهد، وأمّا لأنها لا تنتمي إلى اللّغة الطبيعية كالصور والرسوم الطبيعية.

وتتمثل وظيفتها في تدعيم تعريف المداخل التي يصعب تحديدها ما لم توضع في سياق أو تُعزز بشاهد أو توضح برسم أو صورة.

2. مجموع المناهج²: وهو يشمل جميع التقنيات التي اعتمدتها المعاجم في تعريف المداخل، وهي راجعة في أصلها إلى نظرية من النظريات التي تفسر المعنى.

▪ **منهج التعريف الاسمي**: وهو منهج قائم على استبدال كلمة المدخل بكلمة أو صياغة أخرى تساويها معنى واستعمالاً، وهو يعتمد على كل أنواع العلاقات الموجودة بين المَعْرِف والمَعْرِف، أي أنه تعريف "علاقاتي/العلائقي"، حيث يوصف فيه المدخل بأن له علاقة ما مع لفظ آخر، هذه العلاقة أمّا أن تكون مترادف (أسد=ليث)، تضداد (الطويل=القصير)، الاشتقاق (استنطق=جعله ينطق)، الترجمة (تلفون=هاتف)، الوصف الدلالي (الوابل=المطر الغزير).

▪ **منهج التعريف المنطقي**: وهو منهج قائم على تعريف المدخل ببيان "جنسه" الذي ينتمي إليه، و"فصله" الذي يميزه عن غيره من أفراد جنسه، والتعريف الذي يستوعب هذين العنصرين يسمى التعريف "الجامع المانع"، وفي ظل هذين العنصرين "الجنس" و"الفصل" استبعد المناطقة العديد من الكلمات ذلك لأنه لا يمكن تعريفها وفق هذين العنصرين وأطلقوا عليها اسم "اللامعرفات"، كألفاظ الجنس العام، والبديهيات، والتصورات التجريدية كالحب والكراهية...

ويعتمد هذا التعريف على تقنيات مختلفة ترجع إلى نظريات مختلفة، تلتقي في نقطة البحث عن طبيعة الشيء المَعْرِف وماهيته، من بين هذه التقنيات التعريف البرهاني (النقطة= وضع لا سمك ولا طول ولا عرض له)، القاعدي (الفاعل=

¹ ويسمّيها أحمد مختار عمر "الطرق المساعدة"، يُنظر: صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 120.

² ويسمّيها أحمد مختار عمر "الطرق الأساسية"، صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 120.

اسم مرفوع تقدمه فعل تام مبني للمعلوم)، التركيبي (المثلث = شكل هندسي مجموع زواياه 180°) ...

■ **منهج التعريف البنيوي:** وهو منهج قائم على تفكيك المدخل إلى السمات الدلالية المكونة له، فكما يتحلل الفونيم إلى مجموعة من السمات الصوتية مثل مجهور شفوي انفجاري. فكذاك تتحلل الدلالة إلى سمات دلالية، (طار = تحرك، في الجو، بجناح)¹، ولهذا التعريف العديد من التقنيات منها التعريف الإجرائي، وهو يقوم على أساس أن معنى الكلمة هو إجراءاتها العملية وآثارها الحسية، (الصلابة = الصفة التي يتميز بها الجسم الذي يستطيع أن يخدش بقية الأجسام دون أن يصيبه هو خدش ما)، ومنها التعريف بواسطة الحقل الدلالي، حيث تُعرف الكلمة ضمن الحقل الدلالي المنتمية إليه، فيظهر ما بينها من اتفاق أو تشابه أو اختلاف، فلا يمكن تعريف (الحسون) إلا بعد إستحضار (الكناري، النغر، البلب، الصرّ...)

1.1.3. شروط التعريف

يُعَدّ التعريف المعجمي من أصعب مراحل تأليف المعجم، حتى وصل الأمر ببعضهم إلى القول باستحالته، يقول ابن سينا: "... علما أنّ التعريف كالأمر المتعذر على البشر، سواء كان تحديدا أو رسما ..."²، في مقابل ذلك نجد ليونز يخفف من درجة هذه الصعوبة فيقول: "إن قضية التعريف كلها أكثر تعقيدا مما نتصور"³، ومردّد هذه الصعوبة أو الاستحالة على رأي ابن سينا إلى الأمور الآتية:

1. الإحاطة قدر الإمكان بدقائق معاني الكلمات العامة والخاصة.

2. العلم بأسرار اللّغة ومضامينها المستحدثة.

3. إدراك العلائق الممكنة بين المفاهيم المتقاربة.

¹ صونيا بكال، كريمة بوعمر، التعريفات المعجمية بين التنظير والتطبيق، اللسانيات، مج. 28، ع. 01، ص. 95.

² ابن سينا، رسالة في الحدود، منشورات عكاظ العصرية، بيروت، 1979، ص. 45.

³ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 122.

4. الدراية التامة بالمجال المعرفي للمصطلح المُعرّف، وتمييزه بين المصطلحات المتقاربة في نفس النسق المعرفي.¹

5. صعوبة تعريف الكلمات السهلة أو المألوفة، ولذا قال أرسطو منذ ما يقرب من أربعة وعشرين قرناً: "إن أصعب شيء أن تصنع تعريفاً للأشياء السهلة".

6. محاولة تعريف التصورات التجريدية مثل الحب، والكراهية، والحكمة، والعدل، والصدق، والمعرفة،... ومثل هذا يقال عن الكلمات الدالة على الكيفيات والأحداث والأفعال مثل: طويل، وواسع، وريح، ويقتل، ويكسر.

7. صعوبة تعريف كثير من التصورات الحسية التي تدل على أشياء عادية مثل منضدة، وفنجان، ودلو، أو طبيعية مثل موز، وجزر، وتفاح، أو حية مثل حصان، وذباب، وسنجاب... الخ²

وممّن صرح بصعوبة الوصول إلى تعريف نموذجي موجّه للمتعلّمين ميكالا روسي، وهذا ما دفعها إلى القول إن شرط التعريف الوحيد هو حصول التمييز، ويكتفى فيه بأبسط سمة مميزة أو بارزة فيه، ولا يشترط أن يوافق التعريف الموجّه للبالغين.³

تعتبر الممارسة والتجربة الفعلية للصناعة المعجمية عاملاً ذا وجهين مختلفين، فقد أدّت دور الكشف عن هذه الصعوبات ورصدها، وفي نفس الوقت كانت سبباً في طرح مجموعة من

¹ حاج هني محمد، تقنيات التعريف في المعاجم المدرسية العربية: قراءة وصفية نقدية في المنجز، مجلة المرتقى، مج.01، ع.01، 2018، ص.30.

² أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.122.

³ M. Rossi, Dictionnaires Pour Enfants En Langue Française : L'accès Au Sens Lexical, p146.

الشروط لصياغة تعريف وظيفي، نتجاوز من خلالها هذه الصعوبات، وهذا ما يجعل العمل المعجمي يتميز بقيمة علمية وليدة الخبرة والميدان[□]، وهي في مجملها ترجع إلى □□:

1. **الاختصار والإيجاز:** ينبغي في تعريفات المعجم ألا تبدد الكلمات، ولا يُستخدم في الشرح ما يمكن الاستغناء عنه، ذلك أنّ فنّ التعريف لا يعتمد فقط على القدرة على التحليل والفهم، ولكن كذلك على القدرة على شرح المعاني بإحكام، مع براعة في الإيجاز، لهذا كان لزاماً على المعجمي أن يقول أكثر ما يمكن بأقلّ عدد من الكلمات.

وأكثر تقنيات التعريف التي يتجسّد من خلالها عنصر الاختصار والإيجاز هو الشرح بالمرادف، بالتضاد، لهذا ينبّه الباحثون في هذا السياق إلى أن الإيجاز قد يكون سبباً في الإبهام خاصة إذا تمّ تعريف المدخل بالمرادف، ولتفادي هذا الإبهام لا بدّ من تدعيم المرادف بمثال أو سياق...¹، وقد عيب على القاموس الوسيط اختصاره المُخلّ، وإيجازه المبهم الذي أدّى به إلى الغموض وعدم حصول المقصود، من ذلك:

المطخة: اسم آلة.

المقصلة: اسم آلة.

السيف: نوع من الأسلحة معروف.

الدجاجة: طير من الدواجن.

[□] يقول عبد اللطيف عبيد: "وقد تمكّن مؤلفو المعاجم العربية من خلال الإنتاج الذي ساعد على تراكم التجربة المعجمية من أن يُطوّروا شيئاً فشيئاً فنّ وضع المعاجم / القواميس أو ما يُمكن تسميته بـ "القاموسية" (Lexicographie) ... من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، ص. 54، وينظر: عبد الغني أبو العزم، الخطاب المعجمي، مجلة فكر، جامعة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المغرب، ع. 01، 2005، ص. 67.

^{□*} وقد اعتمدت في ذكر هذه الشروط على ما جاء في كتاب صناعة المعجم العربي الحديث لأحمد مختار عمر، ملخصاً ومتصرفاً في كلامه، ص. 123-126.

¹ كريمة بوعمر، التعريف في المعجم المدرسي أنواعه وطرقه، مجلّة اللسانيات، ص. 302.

غير بعيد عن هذا التوجّه نجد جوزيت راي ديبوف (Josette Rey Debove) التي تدعو إلى أن التعريف الموجّه إلى الصغار لابدّ أن يكون موسّعا فيه شيء من الإطناب ذلك لأنّه أكثر إفهّامًا من المختصر، وذلك بحكم طبيعة المتعلّم الصغير ذي الخبرة القليلة والمعرفة البسيطة، ومن هنا فالمعجم الخاص بالطفل يجب أن يكون معجما كبيرا وعلينا أن نتخلّى عن فكرة جعل المعجم كتابا صغيرا رخيص السعر، فكلّ معجم لغوي صغير أحاديّ اللّغة فهو سيّء إلى درجة ما، ويستحيل أن يكون جيّدا.

ونحن نرى أنّ الأمر متعلّق بطبيعة المداخل اللغوية، فبعض المداخل يكفي في شرحها ذكر المرادف أو الضد مصحوبا بمثال أو مدعّما بسياق أو مرفقا بصورة حتى نتجنّب الغموض والإبهام، وليست في حاجة إلى التوسّع والإطناب في شرحها، وذلك أمّا لأنها معروفة معهودة لدى المتعلّم، وأمّا لأنها من قبيل الأشياء المادية، في حين قد تصادف المتعلّم بعض المداخل اللغوية التي لا يتضح له معناها، ولا تتكشف له دلالتها إلّا بالتوسع في شرحها والإطناب في تعريفها، وذلك إذا تعلّق الأمر بالمداخل اللغوية ذات الدلالة المعنوية، أو كان من قبيل المصطلحات العلمية، أو كان غير معهود لدى المتعلّم.

نختم هذا الشرط بالتنبيه إلى شيء مهمّ وهو أن المغالاة في الإيجاز الاختصار قد توقع المتعلّم خاصة المبتدئ في اللبس والغموض، وذلك من خلال كثرة استعمال الضمائر تفاديا للتكرار، أو استعمال الخط القصير (-) لتجنّب تكرار المدخل اللغوي مع المعاني المختلفة، وإن كان هذا لا يضرّ كثيرا في معاجم الكبار، فإنّ معاجم الصغار تحتاج إلى إعادة النظر، وفي هذا السياق تقول جوزيت راي ديبوف: "وإن كان استبدال المدخل بإشارات لربح المكان، فهذا يضرّ بالقراءة والذاكرة البصرية للطفل".¹

2. **السهولة والوضوح:** "إذا كان التعريف يقوم بشرح وتوضيح ما أشكل على القارئ من المعاني، وإزالة ما بها من الغموض، فمن الأجدر أن تكون جميع الألفاظ المستخدمة فيه

¹ صونيا بكال، اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثارها على المتعلم، اللسانيات، ع.19، ص.316.

بسيطة وسهلة"¹، "فلا يفسر اللفظ بلفظ غامض، ولا يُعرّف بما لا يُعرف"²، من أمثلة ذلك:

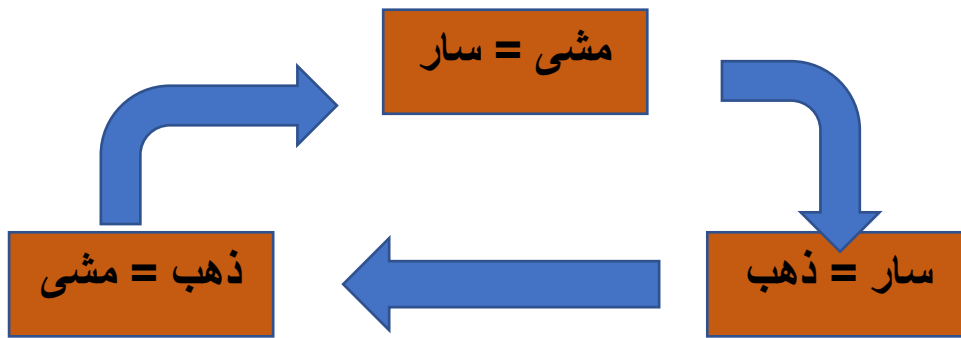
البُنّي: الأحمر القائم، يشبه لون البنّ المطحون.

الباسليق: وريد في الإباض يمتد في العضد على إنسية العضلة ذات رأسين.

الزعفران: نبات بصليّ معمر من الفصيلة السوسنية.

إن المعجم الجيدّ هو المعجم الذي يستغني به قارئه عن غيره من المعاجم، لهذا يقول مصطفى جواد: "أظهر صفات المعجم اللغوي ألا يحتاج في شرح عباراته إلى معجم آخر عند شرح مادته اللغوية..."³

3. **تجنّب الدّور:** وهو أن يضع المعجم تعريفاً للمدخل، ثمّ يأتي إلى ذلك التعريف فيعرفه بتعريف آخر، ثمّ يعود مرة أخرى إلى ذكر ذلك التعريف الأول.



وهو عيب لم تكد تسلم منه المعاجم، وأكثر ما يؤدي إلى الدّور هو التعريف بالمرادف والضدّ، وهو وإن كان يفيد في تشكيل رصيد مترادفي مع مرور الأيام ويقلل من حيرة

¹ عثمان الحاج ثالث، طرق التعريف في المعجم الوسيط: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، ماليزيا، 2012، ص.71.

² أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.123.

³ مصطفى جواد، دراسات المعجمات اللغوية: المصباح المنير، مجلة المجمع العلمي العراقي، ع06، 1959، ص.231.

الاستعمال، فإنه كثيراً ما يؤدي إلى الجهل بالمُعَرَّف وبخاصة إذا كان يحيل إلى معانٍ بعيدة.¹

ومن صور الدّور أن تدخل الكلمة المُعرّفة أو مشتقات منها في التعريف، كأن يقال: حسب الرجل: صار حسيباً، ويُغتفر هذا العيب إذا كان المدخل مركّباً، وقصد بشرحه المعنى الجديد الذي اكتسبه بالتركيب، كأن يقال في شرح المركب "طالب التربية" = الطالب الذي يُعدّ تربوياً ليعمل مدرساً.²

4. **تجنّب الإحالة إلى مجهول**، ويُعبّر عن هذا الشرط جيلالي حلام بقوله: "التعريف بغير المُعرّف"³، وقد مثّل له أحمد مختار عمر بمثال نقله عن صاحب المحيط وهو يصلح مثالا للشرط السابق _تجنّب الدور_ فقال: "الضرس = السن، ثمّ قال في مادة سنن: السن = الضرس"⁴، وخير ما يُمثّل به لهذا الشرط _العيب_ بقول المعجميين "معروف"، وهي ظاهرة لها انتشار كبير في المعاجم العربية خاصة منها التراثية، وقد قام يس أبو الهيجاء بتتبع هذه الظاهرة لدى المعجميين القدماء والمحدثين، والتي صارت عبارة توشح بها الكثير من المداخل، والسبب في ذلك هو الاتكاء على المخزون المعرفي لجماعة من الجماعات في مكان من الأمكنة، وزمان من الأزمنة، وهذا ما يجعل هذه التقنية محصورة في هذه الثلاثية المحددة، (الزمان، المكان، الإنسان)، وإلا فإنها هنة يجب نبذها، ذلك لأن المعجمي إنما تصدّى لخدمة القارئ، وتوضيح كل مداخل معجمه وما يتصل بها، فإن هو أخلّ بها _بحجة محاولة جمع كل ألفاظ اللّغة_ كان قد أخلّ بأصل عمله والهدف الذي يبتغيه لقارئه، أيا كان السبب.⁵

¹ جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص.70.

² أحمد مختار عمر صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 124.

³ جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية، ص.71.

⁴ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.124.

⁵ يس أبو الهيجاء، "وهو معروف" من إشكاليات تقنيات التعريف في المعجم العربي، مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع13، 2013/05، ص.45.

5. مراعاة النوع الكلامي للكلمة المعرفة، فلا يُصدّر تعريف الاسم إلا باسم، والوصف بالوصف... وهكذا، ويُعبّر عن هذا الشرط بـ"التجانس بين المعرّف والعبارة التعريفية" ويحاول كل من غودان وغيسبان تفسير هذا التجانس بقولهما: "يرتبط المدخل والتعريف بعلاقة شرح... وهذه العلاقة تستند إلى مقياس قابلية الاستبدال، لأجل ذلك ووفق قاعدة عامة ينتمي الشرح التعريفي إلى نفس الصنف النحوي الذي تنتمي إليه وحدة المدخل المعجمي". يقول.....: "والظاهر بأن تفسير الاتفاق في الصنف النحوي بين التعريف والمعرّف بالنظر إلى مقياس قابلية الاستبدال يعدّ تفسيراً مقبولاً، فمن الطبيعي أن يحلّ الاسم محلّ الاسم، والفعل محلّ الفعل، وما يدعّم هذا التفسير هو أحد الشروط السابقة المتعلّقة بضرورة وجود تساو أو تكافؤ بين العبارة التعريفية والمعرّف، وعليه فإن الاتفاق في الصنف النحوي بينهما يعد مؤشراً أولياً على حصول هذا التكافؤ".¹

6. ينبغي في تفسير الأسماء المادية أن يشار إلى الشكل الخارجي، والوظيفة، والخصائص المميزة التي يعتبرها معظم المتكلمين خصائص أساسية، وعلى هذا فإن المرآة ينبغي أن تعرف بما يجمع هذه الثلاثة، كأن يقال: (سطح أملس مصقول) (كالزجاج) يعرض صورة الشيء عن طريق الانعكاس)، ومثل هذا يقال عن تعريف القُدوم بأنه: (أداة يدوية، تتكون من رأس صلب، مثبت في يد، يستعمل للدق).

وعليه ففي ضوء هذه الثلاثية _ الشكل الخارجي، الوظيفة، الخصائص المميزة _ نقف على عيوب الكثير من التعريفات التي لم تستوعب هذه الجوانب الثلاث، فبقدر إهمالها لأحد هذه الجوانب بقدر ما يلحق التعريف الغموض وعدم وضوح صورة الشيء، يتضح هذا من تعريف المعجم الوسيط للمرآة حيث قال: (ما يرى الناظر فيها نفسه)، فقد أشار إلى الوظيفة فقط _ التي قد يشاركها فيها العديد من الأشياء □ _ دون الشكل الخارجي أو المادة المكونة، وأسوأ منه تعريف ما ورد في القاموس المحيط حيث

¹ حميدي بن يوسف، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة: دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، أطروحة دكتوراه، 2012، جامعة الجزائر، ص.166.

² لقد بلغ هذا التعريف من العموم ما يجعل الهاتف، وزجاج النافذة، وصفحة الماء الصافي كلها مرآة.

يقول: " المرأة: ما تراءيت فيه"، وأفضل منهما ما ورد في المعجم العربي الأساسي، حيث يقول: سطح مستو أو منح، يعكس الضوء عكسا تنشأ عنه الصورة".

7. يشترط أن يكون التعريف جامعا شاملا لكل أفراد المُعرّف، وماتعا دالّا على المُعرّف وحده، ولهذا فإن إدخال المادة الخشبية في تعريف "الباب" وإن كان يعتمد على الاستعمال الغالب فإنه لا يدخل كل أنواع الأبواب، وأفضل منه قول صاحب المعجم الأساسي والمحيط: "من خشب أو غيره"، وأقلّ في القبول قول المعجم المدرسي: "من خشب ونحوه"، وهو منقول عن المعجم الوسيط.

8. يشترط أن يكون مجموع الكلمات المستخدمة في الشرح محدود العدد، ومقتصرا على الكلمات التي يفترض مسبقا أن يكون مستعمل المعجم على علم بها، وقد طبق هذا الشرط بنجاح في عدد من المعاجم الإنجليزية، مثل معجم (West) الذي استخدم 1500 كلمة في المعجم كله لتعريف 24000 مدخل، ومثله معجم (Longman) الذي استخدم مفردات تعريفية لم تزد على ألف كلمة لتعريف 55000 مدخل.

إن المتأمل في هذه الشروط يجد أنها أقرب للضوابط والقواعد منها إلى الشروط، وهي تختلف من باحث لآخر بحسب تجربة كل واحد منهم²، وهم وإن اختلفوا في تحديد هذه الشروط واستقصائها فقد اتحدت غاياتهم وأهدافهم والتمثلة في توضيح الدلالة بأسهل تقنية وأوضح عبارة، يقول جيلالي حلام: "إن التعريف المعجمي ليس له شروط، بل له قواعد عامة تصونه من القصور والإبهام، وإن شرطه الوحيد هو أن يكون قادرا على تقديم دلالة اللفظ أو الرمز اللغوي لغير العارف به بصورة واضحة دون لبس أو غموض".¹

1.2. بيان النطق

يعتبر بيان النطق من أهمّ المعلومات التي تتنبؤ مكانة مهمة في المعجم عامة والمدرسي خاصة، حتّى إنه _بيان النطق_ صار الحدّ الفاصل بين المعجمات الموسوعية، وموسوعات

² لهذا فهي قابلة للزيادة كما هي قابلة للنقصان، ومثل ذلك يقال في عيوب التعريف، وهي مختلفة من باحث لآخر.

¹ جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص.66.

المعارف، إذ تنصّ المعجمات الموسوعية على طريقة تلفظ المفردات لأن التلفظ جزءٌ أساسيٌّ في الوصف اللغوي الذي تهتم به المعجمات، بينما لا يفترض في دوائر المعارف أو الموسوعات توضيح تلفظ كل مادة فيها¹، فإذا كان حضور هذا النوع من المعلومات قد بلغ هذه الدرجة من الأهمية في المعاجم اللغوية العامّة فكيف بالمعاجم التي تعتبر وسيلة لاكتساب اللّغة، خاصّة إذا كان موجّها للمراحل الأولى من التعليم.

والجدير بالذكر أنّ مثل هذه المعلومات _على أهميتها_ إنما هي خاضعة لمبدأ الحاجة، فإذا كانت لغة المعجم ممّا تستغني عن مثل هذه المعلومات لكون النظام الصوتي فيها متطابقاً مع نظام الكتابة فلا حاجة إلى تضخيم المعجم بذكر مثل هذا النوع من المعلومات، بخلاف ما لو كان النظامين _نظام النطق ونظام الكتابة_ غير متطابقين.

تتميز اللّغة العربية عن اللغات الأخرى بأنها لغة فونيمية، حيث يُمثّل كل صوت منطوق بحرف واحد على مستوى الكتابة²، بخلاف اللغات الأخرى فنجد الكثير من الكلمات تُؤدّى صوتياً بطريقة واحدة إلا أن نظام كتابة كلّ واحدة منها يختلف عن الأخرى³، أو أن تكون طريقة الكتابة مختلفة كثيراً عن طريقة نطقها²، وعليه فتجسيدا لمبدأ الإيجاز والاختصار فإن المعاجم العربية في غنية عن إطالة النص المعجمي ببيان نطق المدخل اللغوي، يقول علي القاسمي: "تعد الكتابة العربية الكاملة الشكل (الحركات) نظام كتابة فونيمية (صوتية) يقوم كل حرف منها بتمثيل فونيم (صوت أساسي) واحد، ولا يُمثّل الفونيم الواحد بأكثر من حرف واحد، وجميع المقابلات الفونيمية (الصوتية) مثل "سم"، "ثم"، "كلب"، "قلب" مسجلة في نظام الكتابة العربية، ونتيجة لذلك فإن المعاجم العربية لا تحتاج إلى إعادة كتابة لغة المدخل

¹ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، جامعة الملك سعود، الرياض، 1991، ط. 02، ص. 52.

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994، ص. 326.

³ عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ط. 01، ص. 295-296.

¶ ولهذا كان المتعلم الإنجليزي في أمسّ الحاجة لضبط الجانب الصوتي للمفردات، يكشف هذه الحاجة الملحة استبيان قام به بارنهارت (Barnhart) سنة 1955 في 99 كلية أمريكية، يتضمّن أسئلة تتعلق بأنواع المعلومات التي تقدّمها المعاجم المدرسية الأحادية اللغة إلى أن 56000 طالباً الذين أسهموا في الاستفتاء يعدّون التلفظ الأمر الثالث في الأهمية _بعد المعنى والتهجي_ بين أنواع المعلومات الستة التي تقدمها المعجمات عادة. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ص. 54.

برموز صوتية كما هو الحال في المعاجم الإنجليزية أو الفرنسية، ولكن بشرط أن تكون المداخل مشكولة بالشكل التام.¹، ويقول في موضع آخر _بعد أن بيّن اتجاهات العلماء في مقدار المعلومات الصوتية التي يجب أن تُضمّن في المعجم: "ويوصي فريق ثان بتزود القارئ بأقل قدر ممكن من المعلومات المُتعلّقة بطريقة اللفظ، فاللغات التي تتمتع بخط أو نظام كتابي وصوتي "جيد" لا تحتاج إلى إعادة تهجئة كلماتها لتبيين تلفظها ... ويدافع مالكيل (Malkiel) عن هذا الأسلوب ويصفه بأنه "أكثر اقتصاداً وأكثر فاعلية في آن واحد، لأنه من الناحية التعليمية يقلص المعلومات الصوتية ويوجّه الانتباه إلى المشكل مباشرة."²

وعليه فإذا كانت طبيعة اللغات الأخرى تفرض على المعجمي أن يضبط المداخل اللغوية بالرموز الصوتية، فإن اللغة العربية تفرض ضبطاً صوتياً من نوع آخر وهو ضبط المداخل اللغوية بالشكل التام، ذلك أن نظام الصوائت في اللغة العربية قائم على الشكل (حركات قصيرة)، فخلو الكلمة من الشكل يترتب عنه عادة الالتباس في النطق لحيرة القارئ _فضلاً عن المُتعلّم_ بين أن ينطق الكلمة المرسومة أمامه على هذا النحو أو ذاك.³

أمّا طريقة ضبط الجانب النطقي للمداخل اللغوية فيمكن أن نميز بين ثلاثة طرائق:

1. أمّا عن طريق الشكل التام، وعيب هذه الطريقة كثرة وقوع الأخطاء الطباعية فيها، وإمكانية انزلاق الحركة من مكانها إلى مكان مجاور⁴، وعليه فسوف يحلّ محلّ التصحيف والتحريف الذي كان يقع فيه النساخ القدامى أخطاء الرقن والطباعة.⁵

¹ علي القاسمي، الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، ص.65.

² علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ص.64.

³ عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، ص.297.

⁴ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.150.

⁵ علي القاسمي، الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، ص.65.

2. النص على ضبط الكلمة (المدخل اللغوي) بالكلمات، كأن يقال بضمّ الأوّل، وفتح الثاني...¹ وعبر عن هذه الطريقة الودغيري بقوله: "تهجية الحركات بعد كل حرف صامت ..."² إلا أنه يسمي حروف المدخل ولا يكتفي ببيان مرتبتها.

3. النص على ضبط الكلمة بذكر وزنها أو مثالها، كقول صاحب القاموس: "رأب الصدع _ كمنع_ أصلحه" فهي كمنع في ضبط عينها في كل من الماضي والمضارع، وكقوله: "قباب كغراب أطم بالمدينة ... وككتاب موضع بسمرقند."³

لا شك أن الضبط عن طريق الشكل أنسب الطرق للمُتعلّم خاصّة في المراحل التعليمية الأولى، ولتفادي الأخطاء المطبعية فليس أمّام واضعي القاموس إلا سبيلان:

1. إما أن يمرّ المعجم على أكثر من لجنة _ وليس أفرادا _ لضبطه وتدقيقه وتحقيقه⁴، وتكون عملية الضبط والتحقيق جامعة بين النسخ الورقية للمعجم والنسخ الإلكترونية.
2. وإما أن تُطبع نسخ تجريبية من المعجم، وتوضع بين أيدي المتخصصين والمُتعلّمين، ومن خلال الاستعمال يتمّ تدارك ما تمّ رصده من أخطاء مطبعية، ثمّ يطبع المعجم في صورته الرسمية.

ويمكن أن نضيف ضبطاً آخر مُتعلّقاً بالصوامت، وهو تنبيه المستعمل (المُتعلّم) إلى خطأ شائع حيث يتمّ فيه استبدال أحد أصوات (صامت) المدخل اللغوي بصوت آخر (صامت)⁴ مثل "توم" والصواب "ثوم"، "عضام" والصواب "عظام"، وتتمّ كتابة الخطأ باللون الأحمر لما يحمله هذا اللون من معنى التنبيه والمنع، مقابلًا بالصواب مدوّناً باللون الأخضر لما فيه من معنى الصحة وجواز الاستعمال.

¹ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.150.

² علي القاسمي، الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، ص.65.

³ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.150.

⁴ المقصود بالتحقيق المعنى اللغوي، وليس المعنى الاصطلاحي.

⁴ وذلك بسبب اشتراكهما في جملة من الصفات وتقاربهما في المخرج، كالسين والصاد والزاي، والضاد والطاء. يُنظر: عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، ص.248.

1.3. تحديد الرسم الإملائي أو الهجائي

كما يحرص المعجمي على الجانب المنطوق من اللغة فيعتني بمختلف الظواهر الصوتية، كذلك يولي الجانب التمثيلي لهذا الصوت اهتماما كبيرا، وذلك أننا نجد اختلافا في بعض الكلمات بين طريقتي نطقها وكتابتها، هذا الاختلاف وإن كان قليلا في اللغة العربية _ مقارنة مع اللغات الأجنبية _ إلا أننا نجد له العديد من الأمثلة، يقول تمام حسان: "وما دامت الأنظمة الإملائية لا تتطابق مع النطق بالضرورة ... فلا بدّ أن يكون هجاء الكلمات غير متّسم أحيانا بالاطراد التام، ولا بدّ أن يختلف أساس هجاء كلمتين قد يبدو لأول وهلة أنهما متشابهان: مثل "غزا" و"جزى"، فعلى المعجم أن يكون في هذه الحالة مظنة من مظان الإجابة على كيفية كتابة كلمة ما، فيقدّم هذا العون لمن لا يعرف ما يختفي خلف هاتين الألفين من اعتبارات صرفية، ومثل ذلك يقال في الكلمات التي تشتمل على الهمزات التي تختلف موضعها من الصورة الكتابية للكلمة بين الأفراد والكتابة على الألف أو الواو أو الياء، فعلى المعجم أيضا أن يكون مظنة الوصول هجاء هذه الكلمات ..."¹

وقد حاول أحمد مختار عمر تصنيف هذه الكلمات في أربع مجموعات²:

1. الكلمات التي يزداد فيها حرف، مثل: مائة، أولو، (عمرو، أولئك) ...
2. الكلمات التي يُنقص منها حرف، مثل: هذا، ذلك، السماوات، (الرحمن، داود) ...
3. الكلمات المنتهية بألف منقولة عن أصل، مما يقتضي ردّها إلى أصلها الواوي أو اليائي لمعرفة كيفية كتابتها، فما كان أصله واوي كتب بالألف الممدودة (غزا، دعا، سما ...)، وما كان أصله يائي كتب الألف المقصورة (مشى، سعى، بكى ...)
4. الكلمات المهموزة، سواء أكانت الهمزة متوسطة أم متطرفة.

1.4. المعلومات الصرفية النحوية

¹ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص.327.

² أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.151.

سبق وأن ذكرنا أنّ من وظائف التعريف التمييز بين الأدلة اللغوية¹، فإذا كان الشرح يعمل على تمييز المدخل اللغوي في شقّه المدلوليّ، فإن المعلومات الصرفية والنحوية تعمل على تمييز المدخل اللغوي في شقّه الدّالي، وعليه "فإن التعريف يكون عملية تمييزية بين الأدلة من حيث ذوات الدوال والمداليل على السواء".²

وعليه لا يمكن للشرح أن يكون مفيداً إفادة تامة دون التحديد الصرفي للمدخل اللغوي، ولهذا ينبغي للمعجمي أن يُقدّمه للمُتعلّم "بعد المعلومات الصوتية"³، وذلك بتحديد المبنى الصرفي للكلمة، كما إذا كانت اسماً أو صفة، أو فعلاً أو غير ذلك... فلا يمكن للإنسان أن يربط ما بين الكلمة وما بين معناها المعجمي إلا إذا عرف مبنائها الصرفي⁴، والمعجم وهو يُقدّم مثل هذه المعلومات ينطلق من افتراض مُسلّم وهو إدراك المُتعلّم ومعرفته بهذه الأجزاء (اسم، فعل، حرف...) ⁵، وقد جاء هذا الافتراض بحكم أن القاموس موجّه إلى المُتعلّم، وإلا فلا يُتصوّر أن يتمّ تحديد طبيعة المدخل _ وهو أمر في غاية الأهمية _ بما يجهله المُتعلّم وليس له سبق معرفة به.

وقد حاول أحمد مختار عمر أن يُقدّم لنا ضابطاً نستهدي من خلاله لمعرفة ما الذي نذكره من المعلومات النحوية والصرفية وما لا نذكره منها، حتى لا يتحوّل المعجم إلى كتاب قواعد، يقول: "تحرص المعاجم على إعطاء بعض المعلومات النحوية والصرفية عن كلمات المداخل بالقدر الذي يحتاجه مستعمل المعجمي غير المتخصص، وتقتصر معاجم الطلاب والمُتعلّمين على المعلومات الضرورية ذات الطبيعة العملية، والتي يساعد العلم بها _ معرفتها _ على فهم المعنى".⁶

¹ ينظر: ص. 58.

² إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص. 121.

³ عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، ص. 297.

⁴ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص. 327.

⁵ كنزة بنعمر، فاطمة خلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2002، ص. 122.

⁶ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص. 153.

ومردّ هذه المعلومات ذات الطبيعة العملية إلى:

1. كونها معلومات أساسية لفهم المعنى، مثل بيان نوع المدخل اللغوي بين بقية أقسام الكلّم الأخرى، فيقال: هل هو اسم، أو فعل، أو حرف ...، ومن أيّ أنواع الأفعال، أو الأسماء أو الحروف...، وكذا بيان جنس الكلمة (مذكر أو مؤنث)، وبيان العدد (مفرد أو مثنى أو جمع) ...

2. كثرة اللحن عند استعمالها، حيث نجد بعضاً من أبواب النحو والصرف يكثر اللحن عند استعمالها، وهذا يقتضي من المعجمي صرف مزيد العناية بها، والتنبيه عليها، كقضية التذكير والتأنيث، وجمع التكسير، وبيان الفعل اللازم من التعدي، وبأي حرف تمّت تعديته.¹

3. تفادي اللبس الناجم عن اشتراك أكثر من معنى في صيغة واحدة، مثل كلمة "قاتل، عدل، رفيع، أسمى"، فالأولى صيغة صرفية تحتمل أن تكون اسم فاعل، وأن تكون فعل أمر وأن تكون فعلاً ماضياً، والثانية تحتمل أن تكون صفة مشبّهة وأن تكون مصدراً، والثالثة تحتمل أن تكون صيغة مبالغة واسم مفعول، والرابعة تحتمل أن تكون فعلاً ماضياً، وصفة تفضيل، وصفة مشبّهة، "فانعزال الكلمة في المعجم قد يكون بيئة صالحة للبس في معناها، فعلى المعجمي أن يعطيها من طرق الشرح ما يوضح معناها الصرفي ..."²

1.5. معلومات الاستعمال

تعتبر هذه الوظيفة من الوظائف الأساسية التي تضطلع بها المعاجم عامة والمدرسيّة خاصة_ مع أخذ المرحلة التعليمية الموجه إليها القاموس بعين الاعتبار_ ذلك لأنها وظيفة تتصل بالجانب التعريفي للمدخل اللغوي، حيث يقوم المعجمي ببيان الفروق اللغوية بين المفردات،

¹ ماجي زكريا، المعاجم المدرسية وكتب التصويب اللغوي علاقة استثمار وبناء: قراءة في كتاب "معجم الخطأ والصواب في اللغة" ومعجم "رائد الطلاب المصور"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج.13، ع.25، 2024، ص.603.

² تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص.327.

فالمداخل اللغوية ليست في درجة واحدة من الفصاحة، وليست في درجة واحدة من الشيوع والانتشار، وليست في درجة واحدة في الاستخدام، لهذا كان لزماً على المعجمي أخذ هذه الحثيات بعين الاعتبار، فكلّ " لسان مهما كان راقياً يتدرّج إلى مستويات استعمالية تتفاوت فصاحة، ذلك أنّ اللسان ظاهرة اجتماعية ينشأ فينمو فيتطور، ويتأثر بالمحيط فيتغير مع مرور الزمن، ويظلّ المحيط اللغوي مسرحاً لبروز التباين في تلفظ الأصوات، ودلالات الألفاظ وأنواعها"¹، فالمعجم في حقيقته ما هو إلا بيان للاستعمال الآني للغة، سواء على مستوى الدّوال أم على مستوى المداليل، هذا الاستعمال تحكمه قاعدة "لكل مقام مقال"، فالمتكلم أثناء عملية التواصل يقوم بعملية اختيار الألفاظ بما يلائم سياق الحال من ناحية، والعلاقة التي تربط بينه وبين المخاطب من ناحية أخرى، ومن بين وظائف المعجم الحرص على بيان مستوى اللفظ من الفصاحة، ودرجته في الاستعمال، ولا يمكن لأي معجم أن يخلو_ مهما كان حجمه_ من قدر من التصنيف للكلمات، وإن جاء ذلك بنسب متفاوتة حسب نوع المستعمل الذي يضعه مؤلف المعجم في ذهنه.²

ويُمكن تصنيف معلومات الاستعمال باعتبارات مختلفة³:

1. باعتبار قِدَم اللفظ أو حداثته، فيوصف اللفظ بأحد الأوصاف الآتية:

مّمات، مهجور⁴، قديم (تاريخي)، تقليدي، حديث، مستحدث، جاري الاستعمال

2. باعتبار تكرار الاستعمال ودرجة الشيوع، فيوصف اللفظ بالنادر، ولا تعني ندرته أنه مّمات أو مهجور، وهذا النوع من الألفاظ (المداخل اللغوية) لا تهتم به المعاجم المدرسيّة، وإنما تهتم به المعاجم الشاملة، أو المعاجم التاريخية، أو معاجم المصطلحات، وذلك لما يؤدي من تضخيم المعجم المدرسيّ بمداخل لغوية غيرها أولى

¹ جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية، ص.314.

² أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.155.

³ أحمد مختار عمر، المرجع نفسه، ص.156-160.

⁴ مثل إطلاق لفظ الجارية على الفتاة، ومثل هذه الألفاظ يجب ألا تذكر في القواميس المدرسية خاصّة الموجّهة لمرحلة الابتدائي.

منها، فضلاً على أنها لا تدخل في حيّز الاستعمالي للمتعلم، وإن هي ذكرت فلا بدّ من وصف المدخل اللغوي، كأن يقال: "نادر".

3. باعتبار جواز الاستخدام وحظره، فيوصف اللفظ بأحد الأوصاف الآتية: محظور²، مبتذل (سوقي)، تطف في التعبير¹، مقبول.

4. باعتبار المستوى الثقافي والاجتماعي، وفي هذا المجال يفرق بين اللّغة العامية، لغة العامة، لغة المتقنين، لغة الطبقة الدنيا.

5. باعتبار حقل التخصص، فيشير عند كل مدخل لغوي (مصطلح) إلى التخصص العلمي الذي ينتمي إليه، وقد سارت المعاجم المدرسيّة الفرنسية بالإشارة إلى التخصص باستعمال المختصرات.

6. باعتبار معيارية المدخل اللغوي وعدمها، فيُميز بين اللّغة المعيارية، واللّغة الأدبية، واللهجة العامية، والكلام الشعبي.

7. باعتبار رسمية المدخل اللغوي وعدمها، وتحت هذا النوع يمكن التمييز بين اللّغة الرسمية، واللّغة غير الرسمية، واللّغة الدعائية أو المرحّة، واللّغة الحميمية.

8. باعتبار المكان الجغرافي لاستعمال اللفظ، فيمز بين الألفاظ بحسب الأقاليم الجغرافية التي تنتمي إليها (مصرية، شامية، مغربية ...) وربما وقع التنوع داخل الإقليم الواحد.

لا شك أنّ هذه الاعتبارات تثري المعجم اللغوي عامة، وذلك ببيان مختلف أحوال المدخل اللغوي من مختلف الجوانب، إلا أنها ليست كلها من اهتمام المعجم المدرسيّ، وذلك أمّا لأنها لا تدخل ضمن حاجيات المتعلم، أو أنها تفوق مستواه المعرفي كتلك المتعلّقة ببيان معيارية المدخل، أو المتعلّقة بالمستوى الثقافي والاجتماعي، وأمّا لأنها من اهتمام معاجم أخرى

² ويشمل هذا النوع الكلمات المخلّة بالحياء، سواء كانت من قبيل السباب، أو كانت من ألفاظ الجنس الصريحة، ولا شك أن إدراج مثل هذه الألفاظ في القاموس المدرسي مناف للبعد التربوي الذي يميّز به عن بقية المعاجم، وهو ما تبيّنته المعاجم المدرسية إبان النهضة.

¹ ويقصد به تلك الألفاظ التي يُعبر بها عما يُستكره التصريح به، من قضاء الحاجة وغيرها.

كالمعاجم الشاملة، أو المعاجم التاريخية، أو المعاجم الوصفية التي تأخذ بعين الاعتبار كل الألفاظ، ولا تقصي من مجال بحثها أي استعمال مهما كان قبيحا بذيئاً.

أما التي تندرج ضمن اهتمامات المُتعلّم فيمكن أن نميز بين نوعين منها:

1. منها ما يتعلق بمرحلة تعليمية متقدمة كتلك المُتعلّقة بحقل التخصص، حيث يكون المُتعلّم قد قطع شوطاً في مساره المعرفي، وانفتح على العديد من التخصصات، وعليه فهو في أمس الحاجة إلى بيان المجال المعرفي الذي ينتمي إليه المدخل اللغوي (المصطلح)، خاصة إذا كان هذا المصطلح متعدّد الاستعمال، حيث نجده في أكثر من تخصص.

2. ومنها ما لا يمكن أن يستغني عنه المعجم المدرسيّ مهما كانت المرحلة التعليمية، مع التنبيه إلى أخذ كل مرحلة بعين الاعتبار، وذلك بمراعاة خصوصياتها المعرفية والعقلية والإدراكية.

1.6. المعلومات الموسوعية

يسلّط المعجم اللغوي عامة اهتمامه على الجانب الدالّي والمدلولي للمدخل اللغوي، وأحياناً قد يثري المعجميّ نصّه بما هو خارج عن هاتين الدائرتين _دائرة الدوال، ودائرة المداليل_، فيُضمّن نصّه المعجميّ الحديث عن:

1. بعض الأعلام سواء كانت أشخاصاً، أم أماكن، أم حيوانات، أم نباتات، أم غيرها.

2. بعض الأحداث التاريخية، الظواهر الموجودة خارج اللّغة.

3. بعض المعلومات عن بعض المصطلحات العلمية.¹

وقد اصطلح المعجميون على تسمية هذه المعلومات "المعلومات الموسوعية"، وهي معلومات تتحدّث عن الأشياء لا عن الألفاظ، وتعطي معلومات عن العالم الخارجي²، ولا يُعدّ هذا النوع

¹ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.160.

² أحمد مختار عمر، المرجع نفسه، ص.160.

من المعلومات حشوا أو تزايداً، بل على العكس تماماً، فكثيراً ما تفرض بعض المداخل إثارة معلومات القارئ عن العالم الخارجي من أجل توضيح معلومة لغوية، بل هناك من المداخل اللغوية ما لا يكون شرحها إلا بفتح نافذة عن العالم الخارجي مثل الاشتراكية، حجر الرشيد...¹، هذا من ناحية، من ناحية أخرى فإنه قد يُستعان بالمثل² لتناول مثل هذه المعلومات²، وعليه فإنّ التطرق لمثل هذه المعلومات لابدّ له من مقتض لذكرها^{3*}، ويتمثل في المداخل اللغوية، ولا بدّ له من موضع تذكر فيه هذه المعلومات، وهو التعريف، والمثال.

لكن الجدير بالانتباه هو التحكم في إدراج مثل هذه المعلومات، خاصة إذا كان المعجم مدرسياً، وإلا تحوّل المعجم إلى موسوعة (encyclopédie)، فما كلّ مدخل لغوي يتطلب إثراء نصّه المعجمي بهذا النوع من المعلومات، ولهذا وجب تصنيف المداخل اللغوية وتبويبها من أجل التمييز بين ما يستدعي منها ذكر هذا النوع من المعلومات وبين ما يقتصر فيه على الجانب اللغوي فقط، وهذا التصنيف يتحكّم فيه معيار "الحاجة" و"الملاءمة"، وذلك تجنباً للعشوائية والذاتية، وفي نفس الوقت تحقيقاً للإيجاز والاختصار الذي يُعتبر أحد المميزات الأساسية للمعجم المدرسيّ، "وإنما يتحقق باعتماد المعجمي على دراسات وإحصائيات تخضع لها المادة اللغوية التي يتعامل معها الطلاب قراءة وكتابة وسماعاً، والتي يمكن في ضوءها تحديد المحتوى المناسب للمعجم من مداخل ومعان ومعلومات إضافية"³.

2. الوظائف التعليمية

¹ المرجع نفسه، ص.160.

² وعليه فإننا نفرق بين مثال هذه شرح وبيان المدخل اللغوي وهو ما يسمى "بالمثال التعريفي"، وضابطه إعادة تشكيل محتوى المدخل، بخلاف "المثال الموسوعي" فإنه يضيف معلومات عن المدخل اللغوي ولا يعيد تعريفه. يُنظر: صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي، ص.137.

² صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي، ص.137، ص.244.

^{3*} فالأصل أن المعجم ما وُضع إلا لبيان الجانب اللغوي للمدخل، وعليه فلا يتمّ تناول مثل هذه المعلومات إلا إذا وجد داعٍ (مقتض).

³ حسين محمد علي البسومي، اختيار المداخل المعجمية في المعاجم الطلابية: دراسة معجمية، ص.561

2.1. يتفق المتخصصون في مجال التعليمية على أن التعلّم الذاتي¹ (enseignement personnel) هو من أفضل أنواع التعلّم²، ذلك أن وصول المُتعلّم إلى المعلومة بنفسه أدعى لرسوخها وثباتها مما لو قُدّمت له جاهزة من قِبل المعلم، ناهيك عما يكتسبه من معارف جانبية هامشية وهو يحقق تعلمه بذاته، ومن هنا جاء المعجم المدرسيّ ليعزّز هذا النوع من التعليم، ويقوي في نفس المُتعلّم روح المبادرة الذاتية في تحقيق تعلّمه، وقد فرض هذا النوع من التعلّم نفسه في مجال تعليمية اللغات، وذلك نظراً للتغير الجذري الذي يشهده العالم من تطور للمعرفة وسرعة تغيرها مع سهولة الوصول إليها، والانفتاح على مختلف التخصصات العلمية، لهذا جاءت الدراسات الحديثة لتؤكد على ضرورة التقليل من دور المعلم في العملية التعليمية وتراجع مكانته، والتركيز على المُتعلّم وما يوفره لنفسه من وسائل تعينه على اكتساب جيّد وفَعَال للغة، ولعلّ استعمال المعجم يبرز كأحد هذه الوسائل الخاصة، إذا كان هذا المعجم مصمّماً على أسس علمية وتربوية تلائم حاجات الدارسين، ويؤكد الأستاذ الطاهر ميلة على هذا الدور الذي يتطلّع به القاموس المدرسيّ فيقول: "ويسعى معدّو المعاجم المدرسيّة في الوقت الحالي إلى تقديم كل التسهيلات الممكنة التي تنمي وظيفة التعليم الذاتي، وتنمية هذه الاستقلالية في التعلّم أصبح ضرورة عصرية، لكثرة المعارف العملية والتقنية ولسرعة تطورها، خاصة عندما يكون المُدرّس غائبا، ولا تكتمل هذه الوظيفة إن لم يُعوّد التلميذ على طرق استعمال المعجم ..."³

وعليه فإنّ إلزامات الواقع المعاصر وإكراهاته قد فرضت هذا النوع الخاص من التعليم، الذي يتميز في طابعه بتحمّل المُتعلّم بنفسه أعباء التعلّم، ومن أهم ما يخلق هذا النوع من التعلم في

¹ "هو التغير شبه الدائم الذي يطرأ على أداء الفرد، أو إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفية المتوافرة لديه، نتيجة مروره بموقف أو خبرة، وتفاعله معها دون مساعدة الآخرين". محمد السيد علي، موسوعة

المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011، ط.01، ص.73

² "وفي عصرنا هذا لم يعد المطلوب هو شحن أدمغة التلاميذ بأشتات المعرفة الموسوعية، بل الأنفع أن يزودوا بالمهارات التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة، وبذلك يمتلك التلميذ أسلوب التعلم الذاتي الذي يتجاوز جدران الفصول إلى متابعة عجلة المعرفة في دورنها السريع ... لهذا لم يعد التلميذ في حاجة إلى ذاكرة يسجل عليها كل شيء، بل هو في حاجة إلى مهارة تمكنه من الوصول إلى كل شيء".

بركات علي، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار الفكر العربي، بيروت، 2005، ص. 223.

³ الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، ص.23.

نفس المُتعلّم القاموس المدرسيّ وذلك من خلال تعويده على البحث والتنقيب فلا يصل إلى غايته إلا بعد بذل الجهد.

2.2. تزويد المُتعلّم بالكفاءة اللازمة التي تساعد على تكوين ثقافته وفهمها، ذلك أن فهم المُتعلّم لثقافته يعتبر أحد العناصر المكونة لشخصيته، ونظرا لأهمية الثقافة في تكوين الشخصية أولى المربين والمُعجميون البُعد الثقافي أهمية كبيرة، خاصة في المراحل الأولى من التعلّم، "لأن المعجم الموجه لهم قد يؤثر في أحكامهم سلبا وإيجابا في فهمهم للكون ولذواتهم ولغيرهم، ولأن اللّغة ليست غاية في ذاتها بل الجوانب الثقافية والمعرفية هي الأساس فيها ..."¹، "يتجلّى هذا البعد الثقافي من خلال ما يوظفه المعجم من أمثال وجَمّ وأشعار ونصوص في سياق استشهاده لمختلف استعمالات المدخل اللغوي ودلالاته، كما يتجلّى من خلال ما يثري به المعجمي من معلومات ثقافية تشمل ذكر المصطلحات العلمية، الأماكن² المشهورة، أو الأحداث التاريخية، أو الأعلام المشهورين³، وكذا أنواع الحيوانات والنبات⁴، وما يرتبط بالأمور الدينية والعقائدية، فنقوم هذه المعلومات بمهمّة تثقيف مستعمل المعجم، إذ تقدّم له معلومات ذات أهمية بالغة بإمكانها أن تثري مخزونه الثقافي وتجعله قادرا على التعرف على مختلف المعلومات الثقافية والحضاريّة والوطنية والعالمية ..."⁵

3.2. يساهم المعجم في خلق الكفاءة (القدرة) المعجمية لدى المُتعلّم، هذه القدرة تعتبر اللبنة الأساس في اكتساب اللّغة، حتى إنه لم يعد يُنظر إلي القاموس المدرسيّ على أنه أداة للفهم، وإنما هو أداة لاكتساب اللّغة⁶، وقد تبلورت هذه الفكرة وفرضت نفسها في ميدان التعليمية مع لويس مايكل⁷ 1993 (Michael Lewis)، الذي طرح مقاربة جديدة عرفت

¹ الطاهر ميلّة، المرجع نفسه، ص.23.

² حسين محمد علي البسومي، اختيار المداخل المعجمية في المعاجم الطلابية: دراسة معجمية، ص.557.

³ حسين محمد علي البسومي، المرجع نفسه، ص.557-558.

⁴ المرجع نفسه، ص.560.

⁵ يوسف أمريز، دور المعجم في تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: معجم الغني الزاهر نموذجا، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، مج.02، ع.03، 2020، ص.250-251.

⁶ كنزة بنعمر، فاطمة خلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2002، ص.113.

⁷ وهو تاريخ طباعة كتابه الموسوم بـ:

" The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward "

بالمقاربة المعجمية (The lexical approach)، والتي جاءت بديلاً عن الطرائق التي كانت سائدة في تلك المرحلة، وهي مقاربة تقوم في جوهرها على "أن امتلاك المتعلم للكفاية اللغوية رهين باكتسابه للقدرة المعجمية واتساعها، وليس ضبط القواعد النحوية فقط، لذا يجب أن لا يتم ته*ميش المعجم (المفردات) في تدريس اللغة، لأن ثرائه يؤدي إلى الاكتساب اللغوي الجيد...¹ وهي تنطلق في نظرتها إلى اللغة على أنها "تراكيب معجمية وليس تراكيب نحوية فقط، وأن حقيقة تعلم اللغة والتواصل بها لا تنبني على القواعد النحوية بل على التراكيب المعجمية²، فإن مهارة الفهم لا تتعلق بقدرة المتعلم التركيبية بل بامتلاكه لرصيد معجمي مناسب، حيث إن القواعد النحوية ليست توليدية بل تنظيمية، ودورها ضبط توظيف تراكيب المعجم، ومما يعزز مكانة المعجم في العملية التعليمية التعليمية تقرير اللسانيين مبدأ أولوية المعجم على النحو، وذلك بعد أن تبين لهم أن متعلمي اللغات غير قادرين على التواصل والحوار مع بعضهم البعض باستعمال اللغة التي درسوها رغم توافرهم على قدرة نحوية جيدة³، وقد اختصر مكانة المعجم محمد أحمد صالح بقوله: "الكفاية المعجمية هي المفتاح الحقيقي لعملية التعلم والتعليم، فلا تعلم دون لغة، ولا لغة دون مفردات⁴."

4.2. المساهمة في تنمية الرصيد اللغوي وإثرائه، مما يسمح له بـ:

- بترسيخ هذا الرصيد وغرسه في ذهنه، مما يمكنه من استخدامه في سياقات مختلفة وبصيغ متنوعة، وقد أوضح كلٌّ من دون ماكيري وفريدريك دو ليسال (Don MAcreary) و(Frédéric Do lezal) في دراستهما التطبيقية أثر استخدام المعاجم في تعلم المفردات وحفظها، وأظهرت نتائج دراستهما، أن المتعلمين الذين استخدموا

¹ الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، الإشعاع، ع08، 2017/06، ص98.

² M. Lewis, The lexical approach, P133

³ M. Lewis، المرجع نفسه، P.100.

⁴ محمد أحمد مصلح، أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي في لواء رمثا-الأردن في ضوء برنامج الرامب، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج.11، ع.29، 2019، ص 122.

المعاجم حقّقوا نتائج أفضل مما حققه الطلاب الذين اعتمدوا على الأدلّة السياقية في النص.¹

• "زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات ... وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقافي والفني عامة".²

• الرقي بالمستوى العقلي والإدراكي للمتعلم³، "ذلك أن العلاقة بين المستويات اللغوية، والعمليات العقلية _ الإدراك، التفكير، الذكاء _ تتجاوز كونها تعبيراً عن التجارب اللغوية والحسية لأنواع المفاهيم والمعارف والخبرات، لتصبح علاقة تكامل طردية بين هذه المستويات اللغوية والقدرات العقلية، بحيث كلما نمت لغة الإنسان وتطورت وزادت حصيلته المفرداتية، ارتفعت قدراته العقلية، واتّسع نطاق تفكيره الإبداعي ونما معدّل ذكائه، وقد عبّر علماء الغرب عن هذه الظاهرة "بنظرية الحتمية اللغوية"⁴.

• خلق طلاقة لغوية للمتعلم "فمن المعروف أن الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجحة، وفي تكوين الروابط الاجتماعية القوية البناءة، وفي إظهار القدرات الإبداعية والفكرية، ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية..."⁵

وعليه فإنّ الحمولة المعجمية (ثراء الرصيد اللغوي) لها انعكاسٌ ليس فقط على الجانب اللغوي من خلال تيسير اكتساب اللّغة، وإنما لها انعكاس أيضاً على الجانب الاجتماعي من خلال تسهيل اندماج المتعلّم في الوسط الاجتماعي بصفة طبيعية تلقائية، بعيداً عن مظاهر

¹ سليمة بن مدور، الثقافة المعجمية لدى المتعلّمين: أسباب ضعفها وسبل نمائها، اللسانيات، مج. 27، ع. 01، 2021، ص. 412.

² أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادر ها-وسائل تنميتها، ص. 51.

³ أحمد محمد المعتوق، المرجع نفسه، ص. 85.

⁴ جيلالي حلام، واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل، المجلس الأعلى للغة العربية، ع. 02، 1999، ص. 181.

⁵ المرجع السابق، ص. 19، ويُنظر السليبيات الناجمة عن نقص الحصيلة اللغوية، المرجع نفسه، ص. 68.

الانطواء والخوف¹ ربما كانت رغبة ضعيف اللغة في الانعزال ناتجة أيضا عن قلقه وخوفه من الوقوع في الخطأ في التعبير أو التعثر في الإفهام والتعرض لمواقف محرجة مع الآخرين...²

5.2. المساهمة في التكوين الثقافي والعلمي لدى المتعلم، يتجاوز المعجم المدرسي الوظيفة اللغوية إلى الانفتاح على المجال العلمي والثقافي، فيعمل على الارتقاء بالمستوى العلمي والثقافي للمتعلم بتزويده بمختلف المعارف في شتى المجالات العلمية والثقافية³، لهذا فهو كما يقول عمر فروخ "ولعل من غير المنتظر عند نفر من الناس أن يستمعوا أن القاموس من كتب المطالعة، ولكن القاموس في الواقع من الكتب المفيدة التي تصلح للمطالعة صلاحا كبيرا، فإن كل كلمة من القاموس تقصّ قصة، أو تسرد تاريخا طويلا، أو تكشف عن رحلة ذهنية جميلة" ويقول أيضا: "إنّ مطالعتي في القاموس مطالعات دائمة مستمرة، فكثيرا ما أذهب إلى القاموس لأرى صيغة من جذر أو معنى لصيغة فأستمرّ في القراءة مقدار صفحة أو أكثر ... معان تبعد في الاستعمال عمّا تألفه كثيرا أو قليلا، ثم فوائد تاريخية وثقافية واجتماعية تكشفها الكلمة بعد الكلمة، إن القراءة في القاموس لا تسرد لنا تاريخ الكلمات فحسب، بل تكشف لنا عن منحى التفكير في الأمة التي تتكلم باللسان الذي نقرأ في قاموسه، وفي القاموس كلمات تقصّ علينا تاريخا لا تقصّه كتب التاريخ"⁴ وليس أدلّ على حضور البعد العلمي والثقافي والفكري في المعاجم اللغوية من الدراسات العلمية التي تتنّب أصحابها هذه الجوانب في مختلق القواميس قديما وحديثا.⁴

3. الوظائف التربوية:

¹ الحسن عبد النوري، الثروة اللفظية وانعكاساتها على شخصية المتعلم وقدرته التعبيرية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، المركز العربي الديموقراطي، ألمانيا، ع.29، 2023/09، مج.07، ص. 286-287.

² الحسن عبد النوري، المرجع نفسه، ص.60.

³ وهذا مرتبط بمستوى المعلومات الموسوعية التي يعرض لها القاموس المدرسي.

⁴ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادر ها-وسائل تنميتها، ص.63.

سليمة بن مدور، الثقافة المعجمية لدى المتعلمين: أسباب ضعفها وسبل نمائها، اللسانيات، ص.410.

⁴ محمد رشاد الحمزاوي، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجمية الحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج.78، ج.04، ص.1050.

لا يُمكن الفصل بين الجانب التعليمي والجانب التربوي في صناعة المعاجم المدرسيّة، فكما يتمّ استهداف الجانب العقلي والمعرفي في جانبه اللغوي لدى المُتعلّم، كذلك يجب الاهتمام بالجانب الأخلاقي والسلوكي لديه، لهذا فهو يتعدّى الجانب اللغوي ليكون أداة ووسيلة لغرس القيم والسلوكات الحسنة في المُتعلّم، وقد فرض هذا الجانب نفسه، حيث نجد له حضوراً من خلال:

1. **طبيعة المداخل اللغوية:** وذلك باستبعاد تلك المداخل البديئة المنافية للأدب.
 2. **توظيف الأمثلة:** وذلك بالحرص على صياغة أمثلة من شأنها أن تحت على محاسن الأخلاق وترغب فيها، وتحذر من مساوئ الأخلاق وتنفر منها، "فبإمكاننا أن نجعل من المثال وسيلة تربوية تعلم التلميذ بعض السلوكات الحضاريّة، التي ينبغي أن يلتزم بها في حياته اليومية في المنزل والشارع والمدرسة، كاحترام المسن، العطف على الصغير، مساعدة المحتاج، الرفق بالحيوان، المحافظة على البيئة، آداب الطعام والأنظمة الصحية، الصدق، المسؤولية، التواضع... كلها سلوكات يسهل تضمينها في أمثلة ليكون القاموس بهذا وسيلة تعليمية تربوية.
- من الأمثلة التي وردت في القواميس الغربية نذكر:

- Respecter : **les enfants** doivent respecter les personnes âgées.
- Respect : **les élèves** ont du respect pour leurs professeurs
- Attention : Il faut faire attention quand on traverse la rue.
- Alimentation : Il faut avoir une alimentation variée.¹

لا يخفى ما في توظيف لكلمتي (**les enfants**) (**les élèves**) من بُعد تأثيري في نفسية المُتعلّم، حتى يُحسّ وكأنه هو المخاطب بالمثل، ممّا يدفعه إلى الحرص على تمثله وتطبيقه، وهذا يؤدي إلى رسوخ المدخل ومعناه في ذهنه.

وهنا ننبه إلى ضرورة مراعاة المثال للمرحلة العمرية للمتعلم، فلا تتضمن هذه الأمثلة من السلوكيات إلا ما يتماشى مع سنّه بحيث يتمكّن من تجسده وتطبيقه على أرض الواقع، فليس من الدقّة أن نقول:

- Respecter : **les soldats** doivent respecter la loi martiale.

¹ صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي، دراسة لسانية تداولية للتعرف والمثال، ص. 147.

- Attention : Il faut faire attention quand on conduit la voiture.

وذلك لا لأنّ هذه الأمثلة صعبة الفهم والاستيعاب، وإنما لكونها لا تجد اهتماماً من المتعلّم وإقبالاً عليها، ذلك لأنها خارجة عن دائرة اهتمامه، فليس من العادة مخاطبة المتعلّم المبتدئ بمثل هذه العبارات، فضلاً على أنها لا تغرس فيه أي قيمة من القيم وعليه فلن تجد مثل هذه الأمثلة تجسيدا في سلوكه.

لهذا كان لزاماً على المعجمي "أن يختار من السياقات والشواهد ما يحمل توجيهها، أو ما نسّميه "شحنة تربوية موجّهة"، فمثلاً نسوق الدعوة إلى الاجتهاد وعواقب الكسل بسرد حكاية "النملة والصرصور"، أو الدعوة إلى صيانة الكرامة الإنسانية في شرح لفظ "كرامة" فنأتي بعد التعريف المناسب بمثال كقولك "تموت الحرّة ولا تأكل بثديها" ¹...

وعليه فخلاصة ما يُتطلّب في الأمثلة والشواهد:

1. أن تكون ذات بُعد تربوي أخلاقي، بحيث يتمكن المتعلّم من تمثله في سلوكه، كلّ مرحلة تعليمية بحسبها.

2. أن تكون في مستواه من الفهم والاستيعاب.²

وبالجملة فإنّ للمعجم المدرسيّ أدواراً ووظائف غير هذه التي ذكرت وإنما كان قصدنا التنبيه على أهمّها، ولم يكن القصد استقصاؤها وتتبعها، وإلاّ فيكفي المعجم أهمية على باقي المؤلفات بقاؤه طيلة قرون من الزمن فارضاً مكانته على الساحة التعليمية، حيث إنه لم يُعرّف مرحلة زمنية خلت من تأليف معجم، لهذا كانت أدواره ووظائفه تختلف من مرحلة زمنية لأخرى، فأهداف الخليل من تأليفه للعين تختلف كليّة عن أهداف الجوهري في تأليفه للصاحح، وتختلف عن أهداف ابن منظور في تأليفه للسان العرب، وتختلف عن أهداف لويس معلوف في تأليفه للمنجد، ذلك أنّ وظائف المعجم سواء كان مدرسياً أم عامّاً إنما تمليها عليه إكراهات الواقع وخصوصياته.

² لا يخفى ما في هذا المثال وإن كان ذا بُعد تربوي يغرس في المتعلّم روح العزّة والأنفة، إلا أنه لا يلائم إلا المراحل التعليمية المتقدّمة، ذلك أنه يستدعي مستوى من الفهم متقدّماً نوعاً ما.

¹ طيبة ميدني، أثر الشواهد المعجمية في التوجيه التربوي للمتعلّمين: المعجم العربي الأساسي أنموذجاً:

دراسة معجمية دلالية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2006، ص. 94.

² محمد معتوق، الحصيصة اللغوية، ص. 255.

المبحث الثالث

مواصفات المعجم المدرسيّ وخصائصه

يأتي الحديث عن مواصفات المعجم المدرسيّ وخصائصه من حيث إنّ المعجم المدرسيّ لا يمكنه أن يؤدي تلك الوظائف، ولا أن يحقق تلك الأهداف، إلا إذا اتصف بجُملة من الأوصاف التي تؤهله إلى مصافّ المعاجم المدرسيّة المبنية على أسس علمية¹، ومن هنا تبرز أهمية الحديث عن مواصفات المعجم المدرسيّ باعتبارها مواصفات ذات بُعد تقييمي، حيث نميّز في ضوئها (المواصفات) بين الجيد من القواميس من رديئها، وذلك من خلال استنتاج هذه القواميس لمعرفة مدى تجسيدها لهذه المواصفات وماهية قيمتها العلمية²، ومن جهة أخرى فإنّ هذه المواصفات إنما هي وليدة الخبرة الميدانية، والتجربة الفعلية في صناعة المعاجم، فلم يكن الكشف عليها إلا من خلال دراسات وبحوث ميدانية لعدد من القواميس، تمّ رصد جملة من عيوبها، أو تسجيل بعضها من إيجابياتها، وهذا ما يضيف على النشاط المعجمي صفة العلمية³ والتحيين⁴، فبحسب ما تفرزه مخابر البحث يتمّ التأكيد على معيار من المعايير أو تجاوزه أو تعديله، وعليه فإنّ هذه المواصفات مرتبطة بالبعد التقييمي من جهتين، من جهة أنها بمثابة قائمة من المعايير والمواصفات التي يُقيّم في ضوئها الإنتاج المعجمي، ومن جهة أخرى هي قائمة من المعايير تمخّضت عن تقييم جملة من القواميس المتداولة، ومجموعة من البحوث والدراسات المنجزة.

إذا نظرنا إلى المواصفات التي يجب أن تتوفر في المعجم المدرسيّ فإنه يمكننا أن نقسّمها إلى ثلاثة دوائر⁵:

1. دائرة مُتعلّقة بالمداخل اللغوية.

¹ لا شك أن وظيفة كل معجم تفرض مواصفات من حيث جمعه ووضعه وتعريفه وترتيبه ونصه المعجمي ومستوى لغته إلى غيره من الحثيات المرتبطة بالوظيفة من جهة وبالفئة المستهدفة من جهة أخرى.

² عبد الغني أبو العزم، الخطاب المعجمي، ص. 68.

³ فمن خلال هذه البحوث يمكن معرفة قيمة هذه المعايير، فنميّز بين الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه وبين الثانوي، وبين الصحيح والخاطئ منها. يُنظر: المرجع نفسه، ص. 67.

⁴ عبد الغني أبو العزم، وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي، ص. 41.

⁵ لم أتطرق للمواصفات المتعلّقة بالطباعة والإخراج لعدم تعلّقها بصلب إشكالية البحث، وممن تناول هذا العنصر سليمة بن مدور، المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال، مذكرة شهادة ماجستير، إشراف: الطاهر ميلة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006، 107-131.

2. دائرة مُتعلّقة بالترتيب.

3. دائرة مُتعلّقة بالنص العجمي.

1. المواصفات المُتعلّقة بالمداخل اللغوية

ليس المطلوب من واضعي المعاجم المدرسيّة استقصاء كل المداخل اللغوية وتحقيق ثروة لفظية للمتعلّم، وإنما المقصود إمكان المُتعلّم من التعبير الدقيق عن كل الأغراض والمعاني وكل ما تقتضيه الحضارة والحياة المعاصرة¹، لهذا فمُجمل ما يُطلب توقّره في المداخل من مواصفات إنما هو راجع في أساسه إلى أصليين:

1.1. وهو مُتعلّق بالنوع

ليس كل كلمة (مدخل لغوي) يتمّ إدراجها في المعجم المدرسيّ، وإنما لابدّ أن تكون:

1. **1.1.1. مما يصادفها المُتعلّم في تعلّمه**، أمّا في الكتاب المدرسيّ، أو ما يطالعه من كتب وقصص ومجالات، أو ما يسمعه من برامج ورسوم وأفلام، وقد عبّر عن هذا الشرط الأستاذ الطاهر ميلّة بقوله: "التركيز على المُتعلّم"²، والمقصود أنّ مداخل المعجم المدرسيّ إنما هي منتقاة ومختارة من الوسط اللغوي الذي يتواصل فيه المُتعلّم مع غيره قراءة وكتابة، وهو ما يُعبّر عنه بالاستعمال، حيث إنّ "الاستعمال هو الذي يفرض المعجم وليس العكس، فالتلميذ لا يتخذ المعجم وسيلة مطالعة"³، بل يلجأ إليه فيما لبس عليه من معان فحسب، لذا علينا إن رمنا إنشاء معجم شامل يلبي حاجات تلميذ المرحلة المتوسطة الانطاق من محيطه ومن الاستعمال الفعلي بداية بالكتب المدرسيّة إلى أقرب المجالات والقصص إليه، إلى بعض البرامج التي تستهويه، فمن الخطأ أن ننطلق من المعاجم وحدها لإنجاز

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص.206.

² الطاهر ميلّة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، ص.25.

³ وهذا نتحفظ منه، فالمعجم كما يُرجع إليه لمعرفة معاني الكلمات، هو أيضا أداة للمطالعة، وقد سبق الإشارة إلى هذه النقطة ينظر: ص.84.

معجم مدرسي¹، وعليه فإن المصادر التي يتم الاعتماد عليها في وضع المعجم المدرسي واختيار مداخله تتمثل في:

1. 1.1.1. المجتمع: يعتبر المجتمع _ سواء كان عامًا، أم كان خاصًا _ المصدر

الأول للغة، ونظرًا لهذه العلاقة الوطيدة □ بين المجتمع والمعجمية فقد اعتبر (جورج ماطوري) المعجمية علم مجتمعي²، ذلك لأن اللغة " تولد وتنشأ وتنمو وتتجدد في أحضان المجتمع، والفرد يكتسب لغته من مجتمعه، بدءًا من مجتمعه الصغير المتمثل في أسرته، وإن توقف مدى اكتسابه لها على ما رُزق من ملكة في تلقُّنها وتمثُّلها، وما امتلك من قدرة على المحاكاة والتقليد فيها، وما وهب من قدرة على الفهم والسرعة في الحفظ والقدرة على التذكُّر، وما لديه من صفاء الخاطر وطموح النفس، ثم على قدر ما لدى هذه الأسرة من معرفة وإحاطة باللغة وما تتاح له من فرص فيها للاكتساب والتحصيل." ³ فالمجتمع بالنسبة للمتعلم بمثابة الحوض الذي يغرف منه لغته، ولا شك أنه سيصادف كلمات غريبة وربما أول مرة تطرق سمعه، فإذا لم يكن لهذه الكلمات وجود في معجمه الذي يستعين به على شرح ما أشكل عليه، فسيحصل شرخ وهوة بين المتعلم ومعجمه المدرسي، وبهذا يصبح المعجم المدرسي مهَّدًا يفقد مركزيته التعليمية.⁴

2. 1.1.1. الكتاب المدرسي: تُقسَّم الكتب المدرسية إلى قسمين: كتب "مدرسية

مقرّرة" وتتمثل أساسًا في الكتاب المدرسي الرسمي، وكتب "مدرسية مساعدة"، ويأتي في طليعتها المعجم المدرسي والذي ينظر إليه على أساس أنه معلم ثانٍ للمتعلم، لهذا فإن الكتاب المدرسي مصدر أساسي في اختيار مداخل المعجم

¹ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، ص. 101.

² ومن مظاهر هذه العلاقة الوطيدة أنّ أيّ تغيير يمسّ الجانب الاجتماعي فسوف يظهر هذا التغيير على مستوى اللغة. جورج ماطوري، المنهجية المعجمية، تر. عبد العلي الودغيري، مطبعة المعارف، الرباط، 1970، ص. 110.

³ جورج ماطوري، المرجع نفسه، ص. 110.

⁴ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرّها ووسائل تنميتها، ص. 271.

⁴ عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، ص. 245.

المدرسيّ سواء تعلّق الأمر بالرصيد اللغوي العام أم تعلّق الأمر بالمصطلحات العلمية² والألفاظ الحضاريّة، ومنه فإنّ المعجم المدرسيّ يُنظر إليه على أساس أنه خادم للكتاب المدرسيّ وطيدُ الصلّة به¹، وقد لاحظ هارتمان (Hartmann) هذا الجانب المهمّ في بناء المعجم المدرسيّ، فقد عرّف المعجم المدرسيّ بقوله: "هو مؤلّف مرجعيّ متخصص يوجّه لتلبية حاجات المعلم والمُتعلّم التعليمية في لغة ما، لذلك فإنّه من المفترض أن تكون مداخل المعجم في المرحلة الابتدائية محدّدة بعملية مسح للمادة التعليمية"²، لهذا لا يمكن أن نكوّن مداخل المعجم المدرسيّ بعيدة عن الكتاب المدرسيّ، وهو ما وُضع إلا خدمة له، وتسهيلاً للمتعلم ما يستصعبه منه³، أضف إلى ذلك فإنّ اختيار مداخل المعجم المدرسيّ من الكتاب المدرسيّ يعطي بُعداً آخر للمدخل اللغوي، يتمثّل في الاستعمال الآني للغة، وأنها مداخل حقيقة غير افتراضية وليست منتقاة عشوائياً من المعاجم التراثية، وعليه فإنّ "الاعتماد على الكتب المقررة لكل مرحلة من المراحل الدراسية يعدّ المعيار الصادق على حقيقة وجود الكلمة وضرورتها للزمن الحاضر من جهة، وافتراض استعمالها من جهة أخرى"⁴.

3. 1.1.1. الكتب التثقيفية من قصص وروايات: وغيرها من الكتب التي يستعين

بها المُتعلّم في وقت المطالعة، وهي نشاط من بين ما يهدف إليه إثراء الرصيد اللغوي، فإذا كان المعجم المدرسيّ قد أخذ هذه المصادر بعين الاعتبار فإنّ المُتعلّم سيجد ضالته، وبالتالي فإنّ المعجم المدرسيّ قد أدى دوره المنوط به، وهنا نلفت الانتباه إلى شيء مهمّ وهو أنه لا يؤخذ من هذه الكتب بعين الاعتبار إلا:

² فلا يقتصر فقط على كتاب اللغة، وإنما توسع دائرة الكتب المدرسية فتشمل كتاب الرياضيات، العلوم الطبيعية والفزيائية، كتاب الجغرافيا والتاريخ، كتاب المدنية ...

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2009، ص. 85-86.

² آمال نزار قبائلي، المعجم المدرسي للمرحلة الابتدائية: دراسة في المنهج والخصائص، جامعة محمد لامين دباغين، سطيف، أطروحة دكتوراة، ص. 75.

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص. 85.

⁴ عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، مجلة اللسانيات، ص. 245.

- ما كان منها ملائماً للمرحلة التعليمية التي يُوجّه إليها المعجم المدرسيّ.
- ما كان منها منتشرًا متداولًا بين المُتعلّمين، فلا يختار ما كان منها مغموراً أو قديماً أو غير معروف لدى المُتعلّمين.

4. 1.1.1. الوسائل السمعية البصرية: وهي لا تقلُّ أهمية عن الكتاب المدرسيّ،

بل إنّ احتكاك المُتعلّم بهذه الوسائل وتعلّقه بها أكثر من احتكاكه بالكتاب المدرسيّ وتعلّقه به، فقد أثبتت دراسة أجرتها الجمعية الكندية للطب النفسي والاجتماعي للأطفال أنّ الطفل الكندي يشاهد التلفاز بمعدّل 23 ساعة في الأسبوع¹، _ ناهيك عمّا يكون قد وصل إليه الأمر الآن_ من هذا المنطلق فقد فرضت هذه الوسائل نفسها في مجال اكتساب اللّغة، وصار "من الممكن أن يكون جهاز التلفاز وجهاز الراديو معا أكثر فاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى الناشئ، وخاصة الناشئ الصغير المؤهل للّقن اللّغة"²، لهذا كان إهمال اللّغة الموظفة في هذه الوسائل التي فرضت نفسها واستبدّت بحجم ساعي كبير من وقت الطفل يجعل القاموس خارج نطاق اهتمام المُتعلّم، وذلك لكونه كلما رجع إليه لا يظفر بحاجته، من شرح لكلمة أو إزالة لبس أو معرفة نطق أو غيرها من وظائف المعجم اللغوي عامة.

إنّ الملاحظ لهذه المصادر التي تُنتقى منها مداخل المعجم المدرسيّ على تنوعها واختلافها يجد بينها قاسماً مشتركاً وهي أنها تمثل الواقع اللغوي المعيشي، فهي تتضمن الكلمات والمصطلحات التي من شأن الطفل أن يصادفها من خلال دراسته³ أو من خلاله واقعه الاجتماعي، وعليه فالاعتماد على هذه المصادر سوف يكون له انعكاسات على المُتعلّم، والتي تتمثّل أساساً في كونه:

¹ مقبال مولودة هديبل يمينية، تأثير البرامج التلفزيونية على نمو الطفل، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بو علي، شلف، ع.21، 2019، ص. 223.

² أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرها ووسائل تنميتها، ص.99.

³ سليمة بن مدور، المادة المعجمية في المعاجم المدرسية بين الجمع والوضع، ص.194.

1. **تمتين علاقة المتعلم بالقاموس**، ويخلق له دافعية قوية لاستعماله والإقبال عليه،¹ ذلك أنه يُشبع حاجاته، ويلبّي رغباته، فيفسّر له ما غمض عليه، ويغذي فكره، ويرضي فضوله، خاصة إذا ما كانت أول تجربة له مع القاموس، ذلك أنّ نجاح المعجم في تحقيق هذه الغايات مع أول تجربة للمتعلم مع القاموس يعني استمراره في الرجوع إليه، وتوطيد صلاته به، بحيث يُصبح شديد الثقة بالمعلومات والشروحات التي يجدها في هذا المعجم².

2. **يجنب المتعلم المتاهة** التي تقف من ورائها ضخامة حجم القاموس بسبب الحشو الزائد للمداخل التي تمّ انتقاؤها عشوائياً من المعاجم التراثية، والتي لا تدخل ضمن حاجات المتعلم، يقول أحمد محمد معتوق: "من الملحوظ أن الناشئ الصغير المحدود الثقافة والإدراك يجد في المعجم الضخم الكبير متاهة لا يُحمد الدخول فيها، بل ينفر من القرب منها، وإن دخلها فلا يخرج منها إلا ضجراً متبرماً يائساً، إذ ليس بمقدوره أن يعثر على ما يحتاج إليه وما يريد الوصول إليه من مفردات اللغة من بين الكمّ الهائل من ألفاظها..."³

3. **يجنب المعجم الضخامة**: فبفضل حجمه الصغير يصبح المعجم المدرسيّ أكثر فاعلية، حيث يسهّل استخدامه في أيّ زمان وفي أيّ مكان، "فإن المعجم المرحلي يمتاز بصغر حجمه وخفة وزنه وسهولة حمله بالقياس إلى المعجم العام، وهذا ما يُسهّل على الناشئ اصطحابه ومن ثمّ التعود على استخدامه، سواء في المدرسة أو المكتبة أو البيت..."⁴

¹ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرها ووسائل تنميتها، ص. 226.

² سليمة بن مدور، المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال: دراسة وصفية تحليلية ميدانية، جامعة الجزائر، الجزائر، ماجستير، ص. 102.

³ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرها ووسائل تنميتها، ص. 255.

⁴ أحمد محمد المعتوق، المرجع نفسه، ص. 226.

2. 1.1.1. تنوع مداخله بين مداخل لغوية وألفاظ حضارية ومصطلحات علمية: إنّ الغاية التي يسعى إليها المعجم المدرسي هي الغاية التعليمية بالدرجة الأولى، وحتى تحصل هذه الغاية على أكمل وجه وجب أن تتنوع مداخله بين أنواع ثلاثة:

1.1.2.1. ألفاظ الحضارة: وهي تلك الألفاظ الشائعة التي لا تخص فئة بعينها، وإنّما يتداولها كل الأفراد، وهي تتناول مختلف المستجدات الحضارية وما أفرزته من مخترعات، لهذا كان في الاهتمام بهذه المداخل ما يجعل اللغة العربية قريبة من الحياة اليومية للمتعلم، وقد تمّ تسجيل غياب مثل هذه المداخل في الكثير من المعاجم المدرسية، ممّا يضطر التلميذ إلى استعمال ألفاظ أجنبية أو ألفاظ عربية تقترب من المعنى، لكنها ليست الألفاظ المعنية الصحيحة بدقة، وكأن اللغة العربية بعيدة عن الحياة اليومية، مما يفقد اللغة قدرتها التواصلية، ويفقدها ارتباطها بالحياة الفعلية العامة، إذن نحن بحاجة إلى معاجم تستجيب لهذه الحاجة _ التعبير عن الواقع وإيجاد أسماء لمختلف المسميات الحديثة _ ولمواكبة الحياة العلمية والفكرية من جهة والحياة العامة الفعلية من جهة أخرى.¹

1.1.2.2. المصطلحات العلمية: بما أنّ المعجم المدرسي هو من الكتب المساعدة للكتاب المدرسي والمُتعلّم سوف ينفّث على مختلف العلوم من رياضيات وعلوم طبيعية وفزيائية وتاريخ وجغرافيا، ومن هذا المنطلق اكتسبت المصطلحات العلمية مكانة محورية ضمن مداخل المعجم المدرسي وأصبحت شيئا لا يمكن الاستغناء عنه²، خاصة و "أن المعجم المدرسي ليس معجما خاصا باللغة فحسب بل هو معدّ ليعود إليه التلميذ في جميع المواد³ كالعلوم الطبيعية، الجغرافيا، الرياضيات ..."⁴، غير أن هذه الحاجة يجب أن لا تخرج عن نطاقها، وإنما يجب أن تحدّد وتضبط بضابط "الحاجة"⁵، وإلا فسوف يتحوّل المعجم المدرسي

¹ عبد القادر الفاسي الفهري، حوار اللغة، ص.155.

² الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسي، ص.83.

³ الطاهر ميلّة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، ص.21.

⁴ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، ص.80.

⁵ صونيا بكال، المرجع نفسه، ص.80.

إلى معجم متخصص¹، وفي هذا السياق نسجل "تميّز المعاجم الأجنبية بكمّ في المصطلحات أكبر من المعاجم العربية، حيث يبذل جهد معتبر في تقصّي المصطلحات المناسبة لكلّ مرحلة تعليمية، ولإثراء الرصيد اللغوي والمعرفي والنجاح في دراسته، وقد انعكس ذلك على مردوده بالإيجاب حيث أكّدت إحصائيات الدراسة المقارنة بين رصيد تلميذ المدارس العربية في المصطلحات العلمية ومثيله في المدارس الأوروبية أنّ مدرّكات الأول لا تتجاوز ثمان مئة مُدرّك، بينما يتجمّع في ذهن التلميذ الأجنبي ألف وخمس مئة مصطلح."² وقد أثبتت بعض الدراسات الهوة الكبيرة بين المعاجم المدرسيّة الفرنسية والعربية (اللبنانية والجزائرية)، وذلك من حيث مدى حضور المصطلح العلمي ضمن مداخلها اللغوية، فقد كانت ثرية ملائمة لمستوى المُتعلّم في المعاجم المدرسيّة الفرنسية، في المقابل كانت غنيّة³ في المعاجم العربية، إلا أنه لم يؤخذ برنامج التلاميذ بعين الاعتبار.⁴

1.1.2.3. مداخل لغوية عامّة (الألفاظ التراثية): رغم ضرورة احتواء المعجم المدرسيّ على ألفاظ الحضارة _ التي تربطه بواقعه وتسهّل له التعبير عن مختلف مظاهر الحياة التي يعيشها _ والمصطلحات المستحدثة _ التي تسهّل له فهم العلوم واستيعابها _ إلا أنه لا بدّ أن يحتوي على ألفاظ تراثية تربط حاضر الأمة بماضيها⁵

وعليه ففي هذا التنوع للمداخل اللغوية (La variation lexicale) بين ألفاظ تراثية وألفاظ حضارية استغرق لجميع المراحل الزمنية التي مرّت بها اللّغة وتمرّ بها الآن، وهذا

¹ الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسي، ص. 83.

² عبد العزيز بنعبد الله، المعاجم الحديثة العامة والمختصة، اللسان العربي، مج. 14، ج. 01، 1976، ص. 158.

³ ثرى ما الفرق بين "غنية" و"ثرية"؟ لو عُرّزت هذه "الثروة" التي تمّ تسجيلها في العاجم الفرنسية وهذا "الغنى" في المعاجم العربية بالنسب المئوية وترجمتها بلغة الأعداد لكان أكثر علمية، وذلك تفاديا لمثل هذه المصطلحات البعيد عن العلمية الدقيقة.

⁴ صونيا بكال، مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول، ص. 89.

⁵ بن عودة فتيحة، واقع المعجم المدرسي الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي _ دراسة وصفية تحليلية _ رسالة دكتوراه (ل م د)، إشراف سعيد بوخاوش، جامعة البليدة، 2019، ص. 102.

ما يخلق لدى المُتعلِّم كفاية معجمية¹ تخوّل له التواصل الناجح، وفي الوقت نفسه تسمح له بتوسيع حدود مقروئته، فلا هو يحصر مطالعته فيما يُكتب حديثاً، ولا هو يتهَيَّب ويستصعب ما كُتِب قديماً مادام بجانبه معجمه المدرسيّ.

3.1.1. التبسيط والوضوح إذا كان التبسيط والوضوح أمر يطلب تحصيله في كل معجم، فإنّ طلبه في المعجم المدرسيّ والحرص عليه أوكد، وهو في الوقت نفسه أصعب²، وذلك لأنّنا نخاطب متعلمين ناشئين محدودي الإدراك، إذ ليس لهم من القدرة التي تسمح لهم "بالتعامل مع الأشكال والتعبيرات المركّبة أو المعقّدة"³، وقد فرض هذا الشرط نفسه انطلاقاً من حقيقة المعجم ووظيفته، فهو ما وضع إلّا من أجل إزالة اللبس وتوضيح معاني المداخل اللغوية لا تعقيدها والزيادة من غموضها، ممّا يحول بين المعجم وأداء وظيفته التعليمية. هذا التبسيط والتوضيح إنما يتجسّد من خلال المستويات الآتية:

1.1.3.1. التعريفات: من بين العيوب التي تمّ رصدها على المعاجم المدرسيّة العربية الغموض، وذلك لاحتواء بنية التعريف فيها على ألفاظ تحتاج بدورها توضيحاً⁴، لذلك فإنّ اللّغة المطلوب توظيفها في الشرح والتعريف هي اللّغة السهلة والبسيطة، "وذلك حتى يستطيع الناشئ إدراك مدلولات هذه الكلمات من غير عناء، ومن دون وقوع في اللّبس أو الاضطراب"⁵، ونظراً لمركزية هذا الشرط الذي هو الوضوح والبساطة فقد عرف ريشيليت (Richelet) التعريف المعجمي بقوله: "التعريف هو الخطاب الذي يشرح بوضوح طبيعة الشيء"⁶.

¹ نواره بلقاسم بوزيدة، غنية بوحوش، تنميط الكفاية المعجمية في المعجم المدرسي: دراسة وصفية تحليلية لألفاظ الحضارة في بابي الهمزة والباء في المعجم الوجيز، مجلة الموروث، مج.10، ع.02، 2023، ص.91.

² طاهر ميلّة، مواصفات المعجم المدرسي العاصر، ص.25.

³ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، ص.43.

⁴ الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسي، ص.86.

⁵ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، ص.253.

⁶ M. Rossi, Dictionnaires pour enfants en langue français : L'accès au sens lexical, p137.

1.1.3.2. الأمثلة والشواهد: ليس كل مثال يصلح توظيفه في المعجم المدرسي، وإنما لابدّ أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط، مردّد هذه الشروط في حقيقتها إلى الوضوح والبساطة، لهذا يجب أن يكون:

- قصيرا لئلا يصرف القارئ عن الهدف الأساسي.
- سهلا فصيح الألفاظ سليم الصياغة سلس المعنى بحيث لا يشكّل صعوبة لغوية جديدة.
- صافي اللّغة نقي الألفاظ ليزيد من ارتباط القارئ باللّغة الأصل.
- بعيدا عن التكلف رشيق العبارة ليجذبه ويشدّه فيأنس للألفاظ ويتلقّنها ببسر.
- ألا يكون بعيدا في مضمونه عن محيط الناشئ أو القارئ وأجواء حياته وعن مستواه العقلي والمعرفي حتى يتمكن من أن يستوعب هذا المضمون ويتفاعل معه ويدرك ارتباطه به وبواقعه العملي الفعلي¹.

لقد فرضت هذه الأوصاف نفسها انطلاقا من الهدف الأساسي للأمثلة والشواهد والمتمثل في "توضيح معنى الكلمة أو مدلولها وبيّن طريقة استعمالها للقارئ ... فكثير من الكلمات لا تتضح معانيها بمجرد ذكر ما يرادفها أو يفسّر معناها من الكلمات الأخرى، كما أن هناك ألفاظا عديدة مشتركة المعاني وألفاظا أخر متشابهات أو مترادفات في معانيها ظاهرا ومختلفات حقيقة ... لهذا لابدّ لمثل هذه الألفاظ من ألفاظ أخرى تجاورها وعبارات تخلق سياقاً خاصا يبرز ويميّز معانيها"²

1. ترتيب المعاني: وذلك من خلال التدرّج في ذكر معاني المدخل اللغوي، وذلك بالنظر إلى مستوى شيوع المعنى وتداوله، "فينبغي ترتيب معاني الكلمة وعرضها بنحو متدرّج، لا يحتاج معه القارئ إلى كثرة التفتيش والبحث وبذل ما يمكن أن ينقّره ويبعده عن المعجم من الجهد والوقت"³

¹ M. Rossi، المرجع نفسه، p251.

² المرجع نفسه، ص.251.

³ المرجع نفسه، ص.190.

2.1. الأصل الثاني: وهو مُتعلّق بالكمّ حيث يجب:

1. 1.2. تحديد المداخل وانتقاؤها يتمّ تحديد عدد المداخل في المعاجم المدرسيّة على

أساس مقياسي التواتر والشيوع¹ ، وبالاتماد على دراسات سابقة لنوعية المداخل وكمّيتها التي تختلف باختلاف سن المُتعلّمين أو المراحل التعليمية ، حسب مكتسباتهم القبلية ونموهم اللغوي، بحيث يكون عددها صغيرا في الطور الأول من التعليم الابتدائي، والذي يتراوح بين 4000 و 5000 مدخل، ثمّ يرتفع في مرحلتي التعليم المتوسط أو الإعدادي ومرحلة التعليم الثانوي ليصل إلى حوالي 40000 مدخل ، وكل هذه المداخل تطبعها صفات مشتركة هي معيار الاستعمال الواسع والآني، وكذلك قربها من محيط المُتعلّمين ومن حاجاتهم التبليغية.²

هذا التحديد سوف يكون له انعكاس على المُتعلّم من الناحية النفسية ذلك أنّ الانتقاء بين الألفاظ والمعاني³ والاختيار فيما بينها سواء من حيث الكمّ أو النوع، يسهل على المُتعلّم الوصول إلى بغيته بأسهل الطرق وبجهد أقلّ ووقت أقصر، ودون الوقوع في الارتباك أو الحيرة أو اللبس⁴

2. 1.2. التحكّم في إدراج الصور التوضيحية: لاشكّ أن الصورة لها دور كبير في عملية

التعريف وتسهيل الفهم، فقد تكون الأداة الوحيدة التي يستعين بها المعجمي حين تعجز اللّغة عن الشرح والتعريف، فتكون الصورة أقدر على تمثيل المرجع من التعريف، لكن هذا التوظيف ينبغي ألاّ يزيد عن حدّه بحيث يتحوّل المعجم إلى ألبوم صور، لهذا

¹ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادر ها-وسائل تنميتها، ص.227.

² محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص.55.

³ وفي هذا إشارة إلى أنّ الانتقاء والتحديد ليس مقتصرًا فقط على عدد المداخل إنّما يتناول أيضا معاني المدخل ودلالاته.

⁴ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادر ها-وسائل تنميتها، ص.226.

وجب ضبط المداخل التي يجب إرفاق نصّها المعجمي بصورة توضيحية وهي في مجملها راجعة إلى كون المدخل □:

- من قبيل المشترك اللفظي، فإن المعجميّ سيستعين بالصورة من أجل تمثيل أحد المعنيين، والمعنى المختار إنما هو المعنى الأصلي والشائع من بين معاني المدخل اللغوي، وقد يختار المعنى الحسيّ إذا كان المعجم موجّها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.¹
- من قبيل النباتات أو الحيوانات ذلك لأنها تمثل جانب من جوانب الموسوعية التي يتعرّض لها القاموس.²
- إذا كان المدخل من ألفاظ الحضارة خاصة المادية منها وذلك مراعاة لمدارك الطفل البسيطة، وعلى سبيل تقريب الأشياء المألوفة.³

2. المواصفات المتعلّقة بترتيب المداخل

يُعتبر البُعد التعليمي عنصراً هاماً في صناعة المعجم المدرسيّ، وعلى واضع المعجم أن يجعل خدمة المُتعلّم دائماً نصب عينيه، لهذا "لا ينبغي أن ينظر المعجمي إلى المادة على أنها هي العامل الوحيد الذي يُملّي عليه اختيار الترتيب المناسب، وإنما عليه أن ينظر أيضاً إلى الهدف من تصنيف المعجم، وإلى نوعية المستعمل الذي يرمي إلى خدمته ومساعدته..."⁴ وقد أفرزت الصناعة المعجمية العربية العديد من مناهج الترتيب، وما من منهج منها إلا ويخدم الجانب اللغوي من جهة ولا يخدم الجانب التعليمي من جهة أخرى كما هو الحال مع الترتيب الألفبائي حسب الجذور، أو العكس حيث يسهّل على المُتعلّم الاهتداء إلى موضع

¹ ليس هناك دراسة _حسب اطلاعي_ قائمة على وضع معايير توظيف الصورة كأداة للتعريف، وما وقفت عليه من بحوث ومقالات إنما هو متعلق بتناول الصورة من حيث: أنواعها، غايات توظيفها، دواعي توظيفها، وظائفها، تقنيات توظيفها...

² كريمة بن عمرة، وظيفة الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية، مجلة اللسانيات، ع.19 ص.467.

³ كريمة بن عمرة، المرجع نفسه، ص.469.

⁴ المرجع نفسه، ص.473.

⁵ ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ص.154.

الكلمة من المعجم لكنه لا يخدم اللّغة كما هو الحال مع الترتيب الصوتي، ولهذا يرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن يحافظ على خاصية الاشتقاق مع إدخال الترتيب الألفبائي لبعض المفردات بحسب ظاهرها ودون مراعاة أصولها من تلك التي يصعب العثور عليها بسبب الحذف أو الابدال والإعلال أو القلب المكاني أو لكونها دخيلة لم تأت على صيغة عربية¹،

3. المواصفات المتعلّقة بالنّصّ المعجمي

3.1. مراعاة شروط التعريف التي سبق ذكرها من الإيجاز والاختصار، والبساطة والوضوح إلى غيرها من الشروط ...

3.2. توظيف علامات الترقيم وفق منهجية محدّدة وملتزمة، بحيث يُسند المعجمي لكل علامة من علامات الترقيم وظيفة قارّة تساعد المتعلّم على التمييز بين المعنى الأول والمعنى الثاني، بين المثال والشاهد آية كان أو حديثاً أو شعراً، مما يساهم في الإيضاح وتجنّب اللبس على المتعلّم²، بحيث _ على سبيل التمثيل _ إذا رأى المتعلّم الفاصلة (،) علم أنه شكل ثان من التعريف، وإذا رأى المطّة (-) علم أنه معنى آخر من معاني المدخل، وإذا رأى الفاصلة المنقوطة (؛) علم أنها معلومات متعلّقة بالمدخل، في حين تُستعمل النقطة (.) قبل المثال، وعند نهاية التعريف.

3.3. التحيين المستمرّ لمداخل المعجم وتعريفاته، ذلك أنّ المعجم المدرسيّ ذو طبيعة تعليمية فكان لزاماً على المعجمي وهو يعالج مداخله تعريفاً وشرحاً وتمثيلاً أن يتنبّه لأهمّ خاصية تخضع لها كل اللّغات ألا وهي التطور، سواء على مستوى المفردات أم على مستوى المصطلحات العلمية أم على مستوى الشروح والتعريفات، فربما ظهرت مفردات جديدة أو مصطلحات علمية حديثة، خاصة ونحن نعيش مرحلة كثيرة التغيّر سريعة التطور، فلو اقتصر المعجميّ على القديم ولم يعزّز معجمه بالجديد لأصبح المعجم بعيداً عن حاجات المتعلّم وتطلّعاته، وقد أشار محمود حجازي إلى الجوانب التي يجب أن يحرص المعجمي على تحيينها

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 117/2.

² صونيا بكال، اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثارها على المتعلم، ص.322.

وهي في مجملها إمّا راجعةٌ إلى البنية الكبرى للمُعجم ، وإمّا راجعةٌ إلى أمور الطباعة والإخراج:

فما يرجع منها إلى البنية الصغرى:

1. التدقيق في معاني الكلمات بهدف صياغة تعريفات أكثر وضوحاً.
2. إضافة إمكانات استخدام الكلمات في سياقات حية.
3. إعطاء معلومات عن الإمكانات النحوية لاستخدام الكلمة.
4. إعطاء مزيد من الاهتمام للتطور التاريخي للمفردات من حيث الدلالة والاستخدام.
5. التدقيق في تأصيل المفردات.
6. تحديث الملاحق المعرفية المصاحبة للمعجم.
7. إعادة عرض موجز لقواعد الإملاء.

وما يرجع منها إلى البنية الكبرى:

1. إضافة الكلمات الجديدة المستحدثة التي دخلت الاستخدام العام.
2. إضافة المصطلحات العلمية التي دخلت الاستخدام العام.

وما يرجع منها إلى أمور الطباعة والإخراج:

1. إضافة الخرائط والرسوم والجدول الإيضاحية.
2. عمل مزيد من التنظيم والترتيب الطباعي بهدف الوضوح القرائي.

الفصل الثاني: ألفاظ الحضارة: تعريفها وآليات توليدها

المبحث الأول: تعريف ألفاظ الحضارة

المبحث الثاني: آليات توليد ألفاظ الحضارة

المبحث الأول

تعريف ألفاظ الحضارة.

أول ما يصادف الباحث وهو يحاول الوقوف على مفهوم هذا التركيب الإضافي هو تصريح الكثير من الباحثين بصعوبة تحديد مفهوم هذا التركيب بصورة دقيقة[□]، لهذا نجدهم قد تنوعت طرائقهم واختلفت مناهجهم، والملاحظ أن الاختلاف لم يستقرّ فقط على المفهوم بل طال حتى المصطلح، وعليه سأروم في هذا المبحث الكشف عن مذاهب الباحثين وآرائهم من جهة المصطلح أولاً ومن جهة المفهوم ثانياً.

1. على مستوى المصطلح:

تجري على السنة الباحثين وأقلامهم أربعة مصطلحات، نحاول مع كل مصطلح أن نقف على مسوغات اختيار هذا المصطلح دون غيره*[□]، مع بيان ما وجّه إليه من انتقادات، وقبل أن نبين هذه الانتقادات ننبه إلى أن هذه المصطلحات التي أدلى بها أصحابها لا تُعبّر بدقة عن المقصود بهذا المفهوم¹.

والسبب الذي أدى إلى كل هذا الاختلاف هو غياب منهجية واضحة المعالم متكاملة الآليات بدءاً من وضع المصطلح إلى صياغة المفهوم²، لهذا لا بدّ من تبلور وعي شامل ومسؤولية تامة تجعل من جهود الباحثين المنفرقة جهوداً منظّمة فتعطي لكل مفهوم مصطلحاً واحداً بدلاً

[□] ترجع صعوبة معالجة مفهوم هذا النوع من الألفاظ إلى:

1. ترددها بين كونها مصطلحات علمية فيطلب لها مفهوم خاص، أم هي من قبيل الألفاظ اللغوية فتعالج لغوياً، وعليه فيجب أولاً تحديد مفهوم الحضارة، وناهيك صعوبة تحديد هذا المفهوم. علي القاسمي، ألفاظ الحضارة: هل هي كلمات عادية أم مصطلحات تقنية، مجلة اللسان العربي، ع.55، 2003، ص.113

2. اتساع دائر المستعملين للفظ الحضاري وتنوعهم، بخلاف المصطلح العلمي فأطرافه المستعملين له محصورة بين المؤلف والمعلم والمتعلم، أو بين العلماء والتقنيين والمختصين. يُنظر: محمود تيمور، ألفاظ الحضارة لعام 1971، مجلة اللسان العربي، مج.09، 1972، ص.406. علي القاسمي، ألفاظ الحضارة: هل هي كلمات عادية أم مصطلحات تقنية، مجلة اللسان العربي، ع.55، 2003، ص.117.

^{□*} هذا الاختلاف يعكس بوضوح مدى التطور الهائل الذي يشهده العالم، حيث تمخّض الواقع عن كمّ هائل من المفاهيم (مداليل) التي تحتاج إلى مصطلحات (دوال) تعبّر عنها.

¹ الطاهر ميلة، الألفاظ الحضارية الحديثة في العربية بين الوضع والاستعمال، ص.84.

² وقد بذلت جهود علمية متعدّدة الجهات سواء كانت رسمية من مجامع ومنظمات وهيئات أم كانت من قبل أفراد.

من العشرات من المصطلحات كما هو في الواقع¹، يقول رشاد حمزاوي: "الملاحظ أن المنظمات والهيئات العربية قد بذلت جهودا كبيرة في هذا الشأن دون أن توفر لنا منهجية شاملة جامعة، تأخذ بعين الاعتبار ما يطلبه وضع المصطلحات ترجمة وتوحيدا من معايير ومناهج."²

1. ألفاظ (كلمات) الحياة العامة وقد اختاره³ عبد الكريم خليفة وذلك لسعة دلالاته فهو يشمل:

- الألفاظ الحضارية الوافدة والألفاظ الموروثة عبر المراحل التاريخية.
- والتي مازالت حية مستعملة عند عامة الناس وخاصتهم.
- والتي شملها التدوين أم بقيت موروثة تتناقلها الأجيال.⁴

2. كلمات الحياة اليومية

ولاشك أن هاذين المصطلحين "يوحيان إلى كل ألفاظ اللغة التي يشترك في استعمالها معظم الناس، سواء كانت جديدة أم قديمة"⁵، غير أن المقصود بها كما سيأتي ألفاظ خاصة.

3. ألفاظ الحضارة:

أول من استعمل هذا المصطلح _حسب اطلاعنا_ هو الشاعر معروف الرصافي (تـ 1945) فقد نشر سنة 1919 معجما لألفاظ الحضارة، ثم محمود تيمور وذلك في مقال نشره سنة 1960 عالج من خلاله موضوع العامية والفصحاة في اللغة العربية، كذلك اختاره المجمع العلمي بالعراق ومجمع اللغة العربية بالقاهرة⁶ ومجمع اللغة العربية

¹ الأستاذ محمد رشاد الحمزاوي، المنهجية العربية لوضع المصطلحات: من التوحيد إلى التنميط، اللسان العربي، ع.24، 1985.

² محمد رشاد الحمزاوي، النهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.01، 1986، ص.12.

³ اختاره أيضا من الهيئات الرسمية المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر 2020 والأردني 2006، فقد أصدر المجمعان معجما تحت عنوان "معجم ألفاظ الحياة العامة"

⁴ عبد الكريم خليفة، معجم ألفاظ الحياة العامة: المشروع الأردني نموذجاً، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج.03، مج.78، 2003، ص.74.

⁵ الطاهر ميلة، الألفاظ الحضارية الحديثة في العربية بين الوضع والاستعمال: دراسة وصفية تحليلية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2000، ص.84.

⁶ فقد أصدر المجمع معجما تحت عنوان "ألفاظ الحضارة ومصطلحات الفنون"، طبع سنة 1980.

بدمشق الذي أصدر معجماً لألفاظ الحضارة خاص بالمهن والحرف _ المنزل _ اللباس، وقد صدرت الطبعة الأولى منه سنة 2014م، وهو لفظ لا يُعبّر بدقّة عن المقصود، ذلك لأن ألفاظ اللّغة هي حضارية في فترة من الفترات التاريخية أو في عصر من العصور ... لهذا لو أضيفت إليه كلمة الجديدة، أو عبّر عنه بكيفية أخرى كأن يكون مثلاً المولد أو المحدث في الألفاظ الحضاريّة في مقابل المصطلحات العلمية والتقنية لزال اللبس.¹

4. ألفاظ الحياة الاجتماعية:

شاع هذا المصطلح في الأطروحات الجامعية، حيث تتبع أصحابها الألفاظ التي يتداولها أفراد المجتمع في مختلف نواحي الحياة، وذلك ضمن مؤلفات تراثية مثل كتاب الأغاني، الكامل للمبرّد، تاريخ ابن خلدون، كتب الجاحظ وغيرها.

لا شك أن هذا التركيب موغل في العموم، وغير دقيق في التعبير عن المقصود، فكل الألفاظ التي تُستعمل في الوسط اللغوي يصح وصفها بأنها ألفاظ اجتماعية، ونحن إذ نصف مجموعة معيّنة من الألفاظ بوصف خاص لا لشيء إلا لِمَا لَهَا مِنْ خصوصية عن سائر الألفاظ الأخرى بوجه من الوجوه، وإلا فلا فائدة من وصف كل الألفاظ المستعملة في الوسط اللغوي بوصف ما ولا خصوصية لها.

2- على مستوى المفهوم:

اختلفت اتجاهات العلماء حول ضبط مفهوم ألفاظ الحضارة، ويمكننا أن نميّز بين أربع اتجاهات:

الاتجاه الأوّل: يرى أنّ ألفاظ الحضارة محصورة في شيئين، الأوّل أن يكون من قبيل المصطلحات العلمية مهما كان التخصص المعرفي الذي تنتمي إليه، والثاني ألا يبقى هذا المصطلح متداولاً من قِبَل المتخصصين فقط، وإنما يشيع في المجتمع اللغوي حتى يُصبح كلمة عادية جارية على أفواه الناس²، ونستمدّ هذا المفهوم من محمود تيمور _ وهو من رواد الباحثين في ألفاظ الحضارة _ حيث يقول: "اصطلحنا على أن اللفظ الحضاري هو اللفظ الذي

¹ الطاهر ميلة، الألفاظ الحضارية الحديثة في العربية بين الوضع والاستعمال: دراسة وصفية تحليلية، ص. 84.

² المُعتبر في شيوخ الكلمة إنما هو الوسط الاجتماعي العريض وليس شيوخها في الوسط العلمي.

يشيع على أوسع نطاق في محيط الجمهور العام لتسمية أسباب الحياة في البيت والسوق، فهو قاسم مشترك أعظم في كل فروع المعرفة والثقافة والصناعة والتجارة والعلوم البحتة والعلوم الاجتماعية والإنسانية والفنون والآداب، ذلك قيام الجمهور في التعبير عن حياته وبيئته وعلاقاته بما حوله وبمن حوله يستمد عناصره من كل علم وفن ومعرفة"¹، وممن نحا هذا المنحى **عبد اللطيف عبيد** حيث يقول: "يتضمن هذا الجزء الثاني من ((مشروع معجم ألفاظ الحضارة)) مصطلحات شائعة في المجتمع العربي وأوساط المثقفين أو هي في طريقها إلى التحول من المعجم المختص إلى المعجم العام لتصبح شيئاً فشيئاً، أحد مكونات المعجم اللغوي" كذلك ممن مال إلى هذا الاختيار مطلوب حيث يقول: "ويضمّ معجم الألفاظ الحديثة العربية الفصيحة الشائعة في الاستعمال، وليس الألفاظ العلمية الدقيقة التي يُعنى بها المختصون في علم من العلوم ففي الاقتصاد – مثلاً – لا يذكر المعجم مصطلحاته التي يعرفها المختصون به، وإنما تذكر مثلاً: السوق المشتركة، التضخم النقدي، الشركات متعددة الجنسية، مفهوم العولمة، ونحو ذلك ممّا يهمّ المثقف الاعتيادي الذي يريد أن يعرف دلالة هذه الألفاظ وأمثالها..."²

نخلص في النهاية حسب هذا الاتجاه إلى أن الألفاظ تُقسّم تقسيماً ثلاثياً: ألفاظ خاصة وهي المصطلحات العلمية، وألفاظ عامة، وألفاظ خاصة عامة وهي ألفاظ الحضارة. **الاتجاه الثاني:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا يكون المدخل اللغوي من قبيل ألفاظ الحضارة إلا إذا كان مستعملاً في الحياة العامة للمتكلّم، يقول **عبد الكريم خليفة:** "ونحن عندما نتحدث عن ((ألفاظ الحضارة)) في مشروعهنا المعجمي في الوقت الحاضر فإنما نعني جميع الألفاظ التي يستعملها الإنسان العربي في ((حياته العامة)) من مأكّل ومشرب وملبوسات وما يتعلق بها، ومن منزل وأدوات منزلية وأثاث وما يتعلق بشؤون البيت، وكذلك أسماء الأماكن العامة والخاصة وما يتعلق بها، والمكاتب وأدواتها وأجهزتها، والمركبات وما يتعلق بها، والحرف وأنواع المهن والصناعات وأدواتها والمواد المستعملة فيها، وكذلك ما يتعلق بالتربية الرياضية

¹ محمود تيمور، ألفاظ الحضارة، مجلة اللسان العربي، الرباط، 1982، مج. 09، ص. 406.

² أحمد مطلوب، معجم الحضارة الحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج. 03، مج. 78، 2003، ص. 606.

وأنشطتها، وجوانب الحياة الفنية، ومجالات الترويح والزينة، ويتعدى هذا المدلول، التعبير عن الأدوات والأشياء المادية، إلى التعبير عن الحياة الثقافية العامة التي تنم عن الحس الحضاري والاجتماعي والذوق الجمالي في التعامل بين الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية، وفي لغة مختلف وسائل الاتصالات الجماهيرية.¹ وهذا ما ارتضاه مجمع اللغة العربية بدمشق، حيث جاء في مقدمة معجم ألفاظ الحضارة _ الذي سبق ذكره _ : "وهذا ما جعل معجمنا ينشئ لجنة تختص بهذه المهمة هي لجنة ألفاظ الحضارة، لتقوم بجرد واسع لما شاع على الألسن من ألفاظ أجنبية تصف الأدوات المنزلية أو الأجهزة الحديثة أو أساليب البناء وأنواع المساكن أو غير ذلك من أشياء يتواتر ذكرها عشرات المرات في اليوم الواحد...".² والفرق بين هذين الاتجاهين واضح وجلي.

والفرق بين الشيوع والاستعمال كالفرق بين الإنسان والكائن الحي³، فكل شيوع يستلزم الاستعمال، ولكن الاستعمال لا يستلزم الشيوع، وعليه فإنّ هذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه الأول من حيث إنه لا يشترط للفظ الحضاري الشيوع في الوسط اللغوي، وإنما يكفي أن استعماله في الحياة العامة مما هو متصل بحاجياته الأساسية من مأكّل ومشرب وملبس...⁴ **الاتجاه الثالث:** وقد مثّله أحمد شفيق الخطيب، حيث وسّع من دائرة اللفظ الحضاري حتى جعله يصدّق على كلّ ما حولنا، بل بلغت سعة اللفظ الحضاري عنده أن جعل كلمة "خبز" لفظاً حضارياً، وقد اختار هذا القول انطلاقاً من نظرته إلى كلمة "حضارة"، حيث جعلها _ اعتماداً على المعجم الوسيط _ تشمل كل ما حولنا مما كان أو سيكون، بمعنى آخر أن الحضارة "هي كلّ ما حولنا كل اختباراتنا كل وسائل العيش والنقل والاتصالات عندنا، كل مصانعنا ومصنوعاتنا ومختبراتنا، كل مطابعا ومطبوعاتنا وإذاعاتنا كل ما تقع عليه أعيننا أو

¹ عبد الكريم خليفة، المعجم العربي الموحد لألفاظ الحضارة، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1989، ع.01، ص.55.

² لجنة ألفاظ الحضارة، معجم ألفاظ الحضارة: المهن والحرف-المنزل-الملابس، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2014، ص.09.

³ وبتعبير الأصوليين بينهما عموم وخصوص مطلق.

⁴ واضح أيضاً أنّ الاتجاه الأول يحصر اللفظ الحضاري في المصطلح العلمي بخلاف الاتجاه الثاني.

يجول في أفكارنا، ومن هذا المنطلق كل لفظ هو لفظ حضاري يحمل في طياته قليلا أو كثيرا من الحضارة تبعا لخبرة السامع وثقافته وبيئته¹

لا شك أنّ هذا العموم في مدلول أَلْفَاظ الحضارة يجعل مُعظم مداخل المعجم أَلْفَاظا حضارية، ومن جهة أخرى فإنّ هذا الاتجاه يُغَيِّب الفرق بين اللفظ التراثي واللفظ الحضاري الذي أفرزه العصر الحديث والمعاصر، فلا فرق بين الكتاب والحاسوب، والدابة والسيّارة، وعليه فتخصيص بعض الكلمات بمصطلح "أَلْفَاظ الحضارة" لا معنى له مادامت كل الكلمات _المداخل اللغوية_ مندرجة تحت مظلة هذا المصطلح.

الاتجاه الرابع: ويمثله **علي القاسمي** حيث حاول أن يُقدّم مفهوما لهذا التركيب الإضافي انطلاقا من تحليل جزئيه اللذين يتركّب منهما، أمّا الجزء الأوّل وهو المضاف "أَلْفَاظ" جمع مفردة "لفظ"، واللفظ يتناول "المصطلح" و"الكلمة"، وأمّا الجزء الثاني وهو المضاف إليه "الحضارة" فقد جاءت بمثابة التقييد والتخصيص للمضاف فهي ليست أَلْفَاظ الطبيعة ولا أَلْفَاظ الثقافة ولا غيرهما، لهذا فإن تحديد مفهوم أَلْفَاظ الحضارة يتطلب تحديد ماهية "أَلْفَاظ" وماهية "حضارة".

ميّز القاسمي بين ثلاث مستويات للألفاظ، وذلك أمّا أن يكون اللفظ **عامّا** فيكون من قبيل الكلمات التي يُتطلّب لها اللغويّ معنى، وأمّا أن يكون اللفظ **خاصّا** فيكون من قبيل المصطلحات والتي يُتطلّب لها مفهوم، وإذا كان معنى الكلمة يتحدّد من سياقها في الجملة، فإن المصطلح لا يمكن ضبطه إلا من تحديد موقعه في المنظومة المفهومية ومن تخطيط شبكة علاقاته بالمفاهيم المجاورة له في تلك المنظومة.² وأمّا أن تكون خاصة عامة فتكون لفظا حضاريا، فهي خاصة لمّا كانت مصطلحا تقنيا خاصا بقطاع محدود، ثمّ صارت عامّة لمّا استعملت في الحياة العامة للناس، ولكنّ الشبوع وحده لا يكفي لا اعتبار اللفظ من أَلْفَاظ الحضارة، كالهواء، شعاع، جدول، الأرض، ذلك لأنها ليست إنتاجا حضاريا، **ولا يكون اللفظ حضاريا إلا إذا تعلّق بالمنجز المادي لحضارة من الحضارات** وحتى يتّضح هذا المفهوم أكثر ميّز القاسمي _وبضدّها تتميّز

¹ أحمد شفيق الخطيب، أَلْفَاظ الحضارة بين العاميّ والفصيح، مجلة اللسان العربي، ع.36، 1992، ص. 161.

² علي القاسمي، أَلْفَاظ الحضارة: ماهيتها وأثر توحيدها في تنمية اللغة، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.09، 2009، ص 66.

الأشياء_بين ثلاثة ألفاظ متقاربة وهي **الطبيعة والثقافة والحضارة**، فال**طبيعة** تُطلق يراد بها شئئين: أما مخلوقات الكون من جبال ووديان وبحار...، وأما أن يقصد بها الخُلق والسجية من حبّ وبغض وغيره، وأما **الثقافة** فتشمل مجموعة المعارف والقيم والالتزامات الأخلاقية المستقرة وطرائق السلوك والتصرف والتعبير وطرق الحياة، وأما **الحضارة** فهي المنجزات التي حققها الإنسان عبر ملايين السنين في جميع الميادين والتي يتعلمها كل جيل من الأجيال السابق ويضيف إليها، وعليه فالفرق بين الثقافة والحضارة هو أن **الثقافة** تختص بالإننتاج النظري والروحي للإنسان، أما **الحضارة** فتختصّ بالإننتاج المادي والتقني للإنسان، وعليه فالعلاقة بين هذه الثلاثية هي أن **الثقافة** تمثل تأثير الفكر على الإنسان ذاته، أما **الحضارة** فتجسّد تأثير الإنسان على الطبيعة، وحتى يتضح الأمر أكثر ضرب عل القاسمي مثالا فقال: "ولنضرب مثلاً على الفرق بين الثقافة والحضارة، فنقول إذا كانت الثقافة تفرز لنا الفكر الديني، والتنظيمات العسكرية، والتمييز بين الجنسين وغيرها، فإن الحضارة، بوصفها التجسيد المادي للثقافة، تبتدع لنا ما يعزز تلك الهويات الثقافية كالملاص مثلاً، فتصبح لدينا أزياء خاصة برجال الدين، وأزياء أخرى للعسكريين، وملابس للرجال وأخرى للنساء وهكذا"¹ وعليه ففي ضوء هذه التفرقة نعتبر كلا من الألفاظ التالية جبال، وديان، بحار، حبّ، بغض، غير **ألفاظ طبيعة**، ونعتبر الهندوسية والبوذية، والشيوعية، الرأسمالية، والرومانسية، والجشطاتية **ألفاظ ثقافية**، وأما ما ينجزه الإنسان في بُعد المادي نتيجة لتلك الأفكار والنظريات، مثل: المعبد، الدراجة البخارية، الكتاب، الميزان... فهي **ألفاظ حضارية**، ليقدم لنا علي القاسمي بعد هذا التحليل لهذا التركيب الإضافي فيقول: "ألفاظ الحضارة هي في الأصل أسماء منجزات ذات وجود مادي تجسّد ثقافة المجتمع، وكانت تلك الأسماء متداولة على نطاق ضيق بين المتخصصين ومنحصرة في معجم خاص، ولكنها شاعت في الحياة اليومية وأخذت تنتقل من المعجم الخاص إلى المعجم العام."² ثمّ يقدّم مجموعة من الأمثلة لمزيد من التوضيح فيقول: "بهذا التحديد نكون قد ضيقنا مجال **ألفاظ الحضارة** لينحصر في أسماء الأدوات والآلات والأبنية والملابس والمأكولات وما إليها مما يستعمله الإنسان في حياته اليومية العامة، أما أسماء

¹ علي القاسمي، ألفاظ الحضارة: ماهيتها وأثر توحيدها في تنمية اللغة ص. 74.

² علي القاسمي، المرجع نفسه، ص. 78.

النظريات العلمية والمذاهب الفكرية التي أنتجت تلك المواد فهي من **ألفاظ الثقافة** ولا ينطبق عليها اسم " ألفاظ الحضارة ". ومن ناحية أخرى فإن أسماء مكونات الكون من نجوم وحيوانات ونباتات وغيرها وأسماء أعضاء الجسم، مثل: الشمس، والوردة، والخنزير، والرأس، إلخ. فهي من **ألفاظ الطبيعة** ولا تنتمي إلى ألفاظ الحضارة، كما ذكرنا سابقاً.¹ يؤكد هذا المفهوم في ختام حديثه فيقول: "و بهذا يكون معيارنا في تحديد "ألفاظ الحضارة" أن يكون اللفظ اسماً لمنجز مادي من منجزات الحضارة، وليس الثقافة ولا الطبيعة، وأن يشيع هذا اللفظ في الاستعمال العام في حياة الناس اليومية الاعتيادية فينتقل من المعجم الخاص إلى المعجم العام."²

مما يجدر الإشارة إليه _ حسب هذا التعريف _ أنه ليس هناك ارتباط بين هذا المفهوم للحضارة وبين البعد التاريخي والتراثي، فالتلفزيون والفاكس والصّاروخ والثلاجة والحاسوب ألفاظ حضارية وإن كانت من إفرازات التقدّم العلمي والتطور التكنولوجي لأنها تجسيد مادي لأفكار ونظريات وليدة العصر الحديث والمعاصر.

ما يلاحظ على هذه التعريف تجاوز أصحابها _ عن قصد أو عن غير قصد _ تحرير مفهوم لفظ الحضارة لدى الغربيين، ومحاولة مقارنة ذلك المفهوم وما الذي يقابله لدى العرب، ذلك أن جذر (ح.ض.ر) معروف في اللغة العربية وهو يرجع إلى معنى الاستقرار، ولكن مصطلح "الحضارة" إنما هو وافد على الثقافة العربية، فنحن نحاول أن نكشف عن معنى هذا المصطلح في أحضان ثقافته، وهل تغيرت دلالاته لما نقل إلى الثقافة العربية.

يقابل مصطلح الحضارة في اللغة الفرنسية "civilisation" وهي ترجع إلى الأصل اللاتيني "Civites" وتعني المدينة، و "Civis" وتعني ساكن، ولم يشتق منها "civilisation" حتى القرن 18، وربما كان أول من استخدمها في كتاب منشور هو المركيز دي ميرابو (1749-1791) سنة 1757م.³

¹ علي القاسمي، المرجع نفسه، ص.78.

² المرجع نفسه، ص. 78.

³ نصر محمد عارف، الحضارة-الثقافة-المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، المعهد العالي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط.02، 1995، ص.32.

وقد اختلف العلماء الأوربيون في تحديد مفهوم الحضارة فهناك من جعل مفهومها مرادفاً لكلمة ثقافة، وهناك من يقصره على التقدّم المادي الذي يحرزه الإنسان في حياته، وهناك من جعله قاصراً على نواحي تقدّم الفرد خاصة، وهناك من رأى أنها تشمل الفرد والجماعة، وهناك من رأى أنها مفهوم عالمي فالحضارة واحدة، وكل المجتمعات تساهم فيها بنصيب، "وبعيداً عن الخوض في هذه التفاصيل التي لا تؤثر كثيراً على جوهر المفهوم يمكن القول إن "civilisation" تعني في جوهرها خلاصة تطور نمط الحياة الأوروبي بكلّ أبعاده الخصية والاجتماعية والسلوكية والاعتقادية والاقتصادية والسياسية والمعمارية ... وذلك على اعتبار أنه المجتمع الأكثر رقياً وتقدماً.¹

وإذا أتينا إلى مقابل هذا المصطلح في اللغة العربية نجد أنّ له مقابلين:

أول مقابل عربي² هو مصطلح "المدنية"، وقد ظهر هذا المصطلح منذ البدايات الأولى لاتصال العرب بالغرب إبان عهد محمد علي باشا، وقد ارتبط مفهومه بأصلين أحدهما مادي وهو التقدّم في المنافع العمومية كالزراعة والصناعة والتجارة، والآخر معنوي وهو التمدّن في الأخلاق والآداب...³

أمّا المقابل الثاني فهو مصطلح الحضارة وهو الأكثر شيوعاً بدءاً من الربع الثاني من القرن العشرين، والملاحظ أنّ التعريفات التي وضعت لمصطلح الحضارة هي نفسها التي وضعت لمصطلح المدنية، وعليه فنحن أمام تعدّد المصطلح وإن كان المفهوم واحداً. ومع مرور الوقت حدث خلط وتداخل شديد بين مصطلحات ثلاث حاول الباحثون أن يحدّدوا حدود كل مصطلح والفرق بينها، وأقصد بهذه المصطلحات "الحضارة" "المدنية" "الثقافة"، أمّا اللغات الأوربية فلم تعرف إلا "Civilisation" و "Culture"، وقد استقرّ مفهوم الحضارة

¹ نصر محمد عارف، الحضارة-الثقافة-المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، ص.40.

² يُعَدّ ابن خلدون من أوائل من تحدّث عن الحضارة وأهل الحضر، فعرّف الحضارة مبيّناً الأطوار والمراحل التي تمرّ بها، وأسباب ازدهارها وعوامل اندثارها.

³ رفاعة الطهطاوي، مناهج الألباب المصرية في مباحج الآداب العصرية، 1مؤسسة هنداوي، المملكة

المتحدة، 2017، ص.5-6.

على أنه "جملة الظواهر الاجتماعية ذات الطابع المادي والعلمي والفني والتكنيكي الموجود في المجتمع، وأنها تمثل المرحلة الراقية في التطور الإنساني¹ وبهذا المعنى يتضح أن حصر لفظ الحضارة _ ذي الأصول اللاتينية _ في الجانب المادي أو في الجانب العلمي هو تضيق لدلالاتها، فهي في الأصل تشمل للجانب المادي وفي الوقت نفسه تشمل الجانب المعرفي والعلمي، وعليه فإذا استحضرننا هذه الدلالة في تركيبنا "ألفاظ الحضارة" فإننا نقصد بها كل لفظ شائع في الوسط اللغوي يعكس مرحلة راقية في التطور الإنساني سواء أكان من قبيل المصطلحات العلمية أم كان من قبيل الكلمات اللغوية المتصلة بالحياة العامة للناس.

¹ يُنظر:

- جميل صليبا، المعجم الفلسفي: بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1982، 475/1.
- مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، لبنان، ط.02، 1984، ص.151.

المبحث الثاني

آليات توليد ألفاظ الحضارة.

تُعَدُّ وظيفة التواصل أهمّ وظائف اللّغة، وتحقق هذه الوظيفة مرهون أساسا بمدى توفر رصيد لغوي معجمي يتسنى من خلاله للمتكلّم _ فضلا عن المُتعلّم _ التعبير عن كل ما يُحيط به[□]، خاصة ما كان منها إفرازا من إفرازات التقارب الثقافي والتطور العلمي والتقدّم التكنولوجي، فإنّ عجزت اللّغة الأمّ _ أو لغة الوسط الأوّل حسب تعبير عبد الرحمن الحاج الصالح _ عن توفير هذا الرصيد اللغوي المعجمي فإنّ المتكلم يلجأ إلى الاستعانة بالعامية أو بغيرها من اللغات الأخرى الشائعة في وسطه، وهذه الاستعانة سوف تؤدي إلى نتيجتين خطيرتين، الأولى: انقراض اللّغة الأمّ، والثانية: تحوّل اللّغة التواصل إلى مزيج هجين من اللغات واللهجات، وعليه فنحن ننظر إلى ظاهرة التوليد (Néologie) باعتبارها آلية تساهم في إثراء اللّغة بما يضمن استمراريتها وحياتها، ويحفظها من الزوال والاندثار، ومن هنا كان لزامًا على الباحثين المسارعة إلى تسمية[□] كلّ ما يَجْدُ في مختلف مناحي الحياة من مستحدثات حضارية ومصطلحات علمية، وجعل اللّغة متأهبة لاحتضان أيّ لفظ جديد^{□**}، وعليه فقد جاء هذا المبحث لنكشف من خلاله عن الآليات التي تُعتمد لتسمية ما تفرزه الحضارة من مستحدثات في مختلف مناحي الحياة، وذلك تمهيدا للجزء التطبيقي، حيث نقوم بتتبع هذه الآليات بهدف معرفة الآلية الأكثر استعمالا ممّا يدلّ على وظيفتها مقارنة مع غيرها.

وقبل استعراض هذه الآليات نشير إلى أننا تناولناها من خلال ثلاث زوايا، أولا من خلال بيان مفهومها، ثانيا بيان خصائصها المميزة عن غيرها من الآليات الأخرى، وثالثا ذكر عيوبها ونقائصها، وقد رتبها علي القاسمي حسب أهميتها على هذا المنوال:

[□] وهذا من مقتضيات وصف اللّغة بأنها حيّة، حيث إنّ لها القدرة على التعبير عن كل ما يجول في الفكر ويقع تحت الحواس، ومن جهة أخرى هي تنمو وتتطور في ألفاظها وأساليبها.

^{□*} الأهمّ والأصعب من المسارعة إلى التسمية هو ضمان استعمال هذه الأسماء، وإلا ما فائدة وضع الاسم ثمّ يكون حظه الإهمال وعدم الاستعمال؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى وهو بمثابة السبب للنقطة الأولى، لا يهتم إيجاد المقابل في اللغة العربية بقدر ما يهتم أمر تطويع الكلمة المقترحة لقواعد اللغة العربية وأساليبها.

^{□**} قد أثبت الدّرس اللغوي الحديث أن كل اللغات على السواء لها من القدرة التي تمكنها من وضع الكلمات الجديدة لمختلف المستحدثات الحضارية، ولا فرق بين لغة وأخرى على المستوى اللغوي، وليس هناك لغة أقدر من لغة، وأمّا ما نعيشه اليوم من تخلف بعض اللغات عن مواكبة هذا التطور الذي يعيشه العالم إنّما هو راجع إلى اعتبارات حضارية ولا علاقة لها بالجانب اللغوي.

الاشتقاق، المجاز، التعريب، النحت، ويضيف غيره الترجمة، فأصبحت خمس آليات، يبقى أن نشير إلى أن هذا الترتيب ليس ترتيباً نهائياً، بحيث تتم عملية الوضع مراعية لهذا الترتيب آلياً، وإنما هو تقدير نسبي فربما قُدمت آلية على أخرى، إذ ليس هناك تفضيل لآلية على أخرى بالإطلاق.

1. الاشتقاق^٢

تقوم هذه الآلية على توليد الكلمة من مادة _ جذر _ عربية يعرفها العرب القدماء، ولكنهم لم يعرفوا الكلمة المشتقة ومدلولها، ومثال ذلك: الدَّبابَة: من دبَّ على الأرض، والإذاعة: من أذاع أي نشر الخبر، والبرقية: من برَّقَ أي لمع، وعليه فإن هذه الأمثلة تكشف عن علاقة الاشتقاقية بين اللفظ الجديد واللفظ المستعمل وهي محكومة بثلاثة شروط:

1. الاشتراك في عدد الحروف.

2. خضوع الحروف _ على اختلاف المشتقات _ لترتيب واحد.

3. اشتراك مختلف الألفاظ المشتقة في حدٍّ أدنى من الدلالة.

ونحن إذ نتحدّث عن الاشتقاق إنما نقصد الاشتقاق الصغير _ كما سبق تعريفه _ باعتباره آلية من آليات تطوير اللّغة العربية وإثراء رصيدها اللغوي وجهازها الاصطلاحي، وليس باعتباره درساً صرفياً، بحيث نُعنى ببيان أنواعه واختلاف العلماء حول هذه الأنواع، هذا التناول إنما هو من اهتمامات الدرس الصرفي، وكل من تناوله هذا التناول الأخير في معرض حديثه عن آليات تطوير اللّغة أراه بحثاً خارجاً عن المقصود، وهو انحراف عن الدرس المعجمي إلى الدرس الصرفي.¹

ولهذه الآلية من المميزات:

1. أنّ اعتماد هذه الآلية في توليد الألفاظ تجعل من اللّغة جسماً حياً تتوالد أجزاؤه وتتصل بعضها ببعض بأواصر قوية سواء من حيث اللفظ فهي ترجع إلى جذر واحد، أم من

^٢ يُعدّ الاشتقاق من الموضوعات التي تناولتها بالدراسة العديد من التخصصات، من نحو وصرف وبلاغة وأصول ومنطق، غير أنّ تناول كل علم لهذا الموضوع يختلف عن الآخر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على البنية المعقّدة للاشتقاق.

¹ عبد الكريم حي، سميرة بن عمو، ترجمة المصطلح: مشكلات وآفاق، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، الدوحة، ع.08، 1995، ص.103.

حيث المعنى فهي ترتدّ وإن اختلفت معانيها إلى معنى _ظاهراً أو خفياً_ عامّ وواحد¹، وهي بذلك تغني عن عدد ضخم من المفردات المفكّكة والمنعزلة.²

2. إذا كان الاشتقاق قد جعل من ألفاظ اللّغة تنتظم في شكل مجموعات، يتقاسم ألفاظ كل مجموعة مادة _ جذراً _ واحدة ودلالة واحدة، فإنه بذلك أصبح كاشفاً عن أصل الألفاظ وسبيلاً إلى التمييز بين الأصيل والدخيل، ذلك أن الكلمة الدخيلة تبقى منعزلة عن هذه المجموعات فلا تجد أصلاً لفظياً تؤوي إليه، مثل: "الفردوس" "الكوب" "أستاذ" فليس في اللّغة مادة "فردس" ولا "كوب" ولا "ستذ".³

2. المجاز/ التوسّع في الاستعمال/النقل

لعلّ اللّغة العربية هي اللّغة الوحيدة التي تتفرد من بين اللغات بقدرتها على العودة إلى تراثها واستقراره لاستخلاص بعض المصطلحات العلمية منه، والسبب في ذلك يعود إلى كون اللّغة العربية أطول اللغات الحيّة عمراً⁴، وسبب آخر وهو أن اللّغة العربية كانت لغة حضارة مزدهرة أثرت الفكر العالمي وأغنت المعرفة الإنسانية في تطوير المعارف والعلوم⁵، هذا ما جعلها تحظى بثروة مصطلحية يكون من العبث وإضاعة الوقت الاجتهاد في البحث عن مقابل جديد للمصطلح الأجنبي ونحن نجد لهذا المفهوم مقابلاً في تراثنا.⁵

¹ مثل الجذر (ر.م.ز) والذي استعمل مقابلاً لكلمة "Code"، وعليه اشتق منه رومز مقابلاً لـ "Coder"، ورمز مقابلاً لـ "Encoder"، ورومزة مقابلاً لـ "Codage"، وترميز مقابلاً لـ "Encodage"، وفك الرومزة مقابلاً لـ "Décoder"، وفك الترميز مقابلاً لـ "Décodage".

عبد الكريم حي، سميرة بن عمو، ترجمة المصطلح: مشكلات وآفاق، ص.105.

² محمد المبارك، فقه اللّغة وخصائص اللّغة العربية، دار الفكر، ص.79.

³ محمد المبارك، المرجع نفسه، ص.82.

⁴ عبد الرحمن الحاج صالح، الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر، مجلة اللسان العربي، ع.55، 2003، ص.13.

⁵ لهذا نصّت توصيات بعض الملتقيات والندوات على الحرص على الاطلاع الواسع على الألفاظ العلمية الماثلة في المعاجم وفي مختلف الكتب العلمية القديمة، وذلك باعتباره إجراء عملياً لاستثمار هذه الآلية، فقد جاء في توصيات الندوة التي عقدت بالرباط سنة 1981 تحت عنوان "توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي" ما يلي: استقرار وإحياء التراث العربي وإحيائه وخاصة ما استعمل منه أو استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة.

مجلة اللسان العربي، مج.18، ج.01، 1981، ص.888.

⁵ علي القاسمي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1985، ص.150.

وهو آلية تقوم في جوهرها على إطلاق ألفاظ قديمة على مفاهيم جديدة بدلا من مدلولها المندثر، أو أن يضاف مدلول جديد إضافة إلى المدلول القديم فتصبح الكلمة من قبيل الاشتراك اللفظي¹، وهذا ما يجعله متميّزا عن باقي آليات التوليد وذلك بقدرته على خلق مصطلحات جديدة لكنّها معروفة من قبل ممّا يُسهّل تداولها بين أهل الاختصاص، وهذا ما نجده جليا في تراثنا خاصة في تسميتهم للعلوم مثل النحو الفصاحة البلاغة، ونجده أيضا في عصرنا الحاضر من خلال العشرات من الكلمات المرتبطة بالمستحدثات الحضاريّة من مثل سيّارة، الطائرة، القطار، القاطرة...²

ومُجمل ما يُذكر لهذه الآلية من مميزات:

1. تساهم في الابتعاد عن الدخيل والغريب خاصة إذا تعلّق الأمر بالمصطلحات العلمية، بعيدا عن التأثير بالمصطلح الأجنبي دلاليا وبنويا كما في ترجمة (Embryon) بمُضغة.
2. فيه تقوية الأواصر بين الماضي والحاضر، ذلك لأنّ إحياء التراث إنما هو عملية ذهنية إدراكية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالثقافة التي من شأنها تسهيل استيعاب مفاهيم جديدة من خلال إسقاط مفاهيم قديمة عليها، فقد تُملّي الخلفية الثقافية على اللغوي انتقاء لفظ تراثي يتمّ توظيفه³ عن طريق المجاز للدلالة على مفهوم طبّي أو فزيائي مثلا، وعليه فيكون الماضي حاضرا من خلال توفير الدال المناسب، وأمّا الحاضر فيكون من خلال تقديم المدلول.
3. يُعتبر المجاز استثمارا للثروة اللفظية باعتبارها مقابلات للدوال (مصطلحات/كلمات) الأجنبية، وذلك تحقيقا لما يُعرف بالاقتصاد اللغوي، وعليه فالمجاز ما هو إلا توليد داخلي حيث يتمّ الانتقال داخل النظام اللغوي الواحد من مدلول قديم إلا مدلول حديث، بخلاف الآليات الأخرى التي تتطلّب دوالا جديدة باعتبارها مقابلات لمدايل حديثة، وهذا ما يجعله أيسر⁴

¹ علي القاسمي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، ص.99.

² غماري أسماء، سيتواح يمينية، دور المجاز الاصطلاحي في ترجمة المصطلح الطبي المركّب من الفرنسية إلى العربية، مجلة معالم، مج14، ع01، 2021، ص.29.

³ غماري أسماء، سيتواح يمينية، المرجع نفسه، ص.40.

⁴ سهولة آلية المجاز يختلف عن سهولة آلية الاقتراض الذي سبق الإشارة إليه، حيث إنّ يُسر المجاز إنما هو كامن في عدم طرح دال جديد، أمّا يُسر الاقتراض فيظهر من خلال عدم بذل أي جهد في إيجاد مقابل للفظ الأعجمي، والاكتفاء بنقل الكلمات بصورتها من استعمال إلى آخر

الآليات مقارنة مع غيرها،¹ علاوة على ذلك فإنه يضمن توليد مصطلحات ومسميات لمستحدثات حضارية من داخل اللغة.

أمّا إذا جئنا للحديث عن سلبيات هذه الآلية وعيوبها فإنّ ما يذكره الباحثون من عيوب هو في الحقيقة راجع إلى مستخدمي هذه الآلية أنفسهم أكثر ممّا يرجع إلى الآلية نفسها فمن ذلك:

1. صعوبة هذه الآلية نظراً لما تتطلبه من شروط قد تكون غير متاحة لكلّ أحد، ومن هذه الشروط الدراية والدربة بكلام القدامى، وسعة الاطلاع على أسرار اللغة، والتحكم في قوانين التطور الدلالي، وذلك حتى تكون المولدات منسجمة مع القوانين الطبيعية للغات، لهذا كان من نتائج هذه الآلية لمّا لم تستوف شروطها قائمة من الكلمات الحوشية² لتي لم يُكتب لها النجاح فيتمّ تداولها واستعمالها.³

2. -معظم هذه المقترحات كانت من قِبَل موسوعيين وليسوا مختصين⁴، من أمثال أنستاس الكرمللي، الشيخ أحمد الإسكندري، محمد الخضر حسين⁴، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالمصطلحات العلمية، كاقترح أحمد السكندري لمصطلح "الصدئ" مقابل لـ "أكسجين"، و"المُمية" مقابل لـ "هيدروجين" و"المفحم" مقابل لـ "الكربون" ...

أمّا العيوب الراجع إلى الآلية نفسها فيمكننا أن نذكر:

1. الغموض وذلك بسبب:

¹ الحبيب النصراوي، التوليد اللغوي في الصحافة العربية الحديثة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط.01، 2010، ص.339.

² مثل: السحساح_ وهو المطر الشديد_ والمشّن لـ (La douche)، القمطر لـ (Le cartable)، الصفة لـ ... (La trousse)

³ محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ص.412

⁴ لهذا لمّا ظهر مجموعة من الباحثين ممّن يجمعون بين التخصص العلمي والمعرفة الجيّدة باللغة العربية من حيث مصادرها وقواعدها وخصائصها تمّ تجاوز هذه السلبية، وصار ما يقترحونه من دوال مؤدياً للمفهوم العلمي من جهة، ومن جهة أخرى هو معبّر عن خصوصية اللغة العربية، ومن أشهر هؤلاء عبد الحليم منتصر، فقد كتب مقالاً تحت عنوان "معجم علمي عربي موحد" فنّد في مقدّمته مقولة أن اللغة العربية عاجزة عن مسايرة الركب العلمي وتطوّره (مجلة العربي، ع.101، 1967، ص.56)، وله مقال آخر أكّد من خلاله على قدرة اللغة العربية على التعبير العلمي ونقل المصطلحات العلمية الدقيقة، ممثلاً لذلك بمجموعة من التخصصات العلمية (مجلة الأصالة، ع.16، 1973، ص.213)

⁴ محمد الخضر حسين، موسوعة الأعمال الكاملة، دار النوادر، سوريا، ط.01، 2010، 238/10

1-التعسف الناتج عن محاولة إيجاد المقابل للمصطلح الأجنبي من التراث بالقوة، كاقترح كلمات "مسرة" و"ارزيز" و"مقول" مقابلات لـ (Téléphone)،

2- اتساع دائرة المشترك اللفظي، حيث يُستعمل اللفظ القديم لمفهوم جديد، مع بقاء المعنى القديم، بعبارة أخرى تتعدد مدلولات الدال الواحد بين مدلول قديم ومدلول حديث.¹

2. فيه محاولة فرض منطق الفصحى القديمة ومعيارها على المحدثين، وفي هذا السياق يقول عزّت محمد جاد: "ومن الغبن الجائر المبالغة في سلطوية التفكير التراثي ما لم يتسق مع عصرية التوجيه وفلسفة النظرية المطروحة، فالتراث إرثنا، هو مطيتنا ولسنا مطيته..."²

3. إن اعتماد هذه الآلية هو عمل محفوف بالمخاطر، ذلك لأنه قد يؤدي إلى تفريغ اللفظ الحضاري من مضمونه الجديد، والمصطلح العلمي من مفهومه الحديث، خاصة إذا تمت عمليات الاختيار من التراث في ظروف تتسم بالسرعة والعجلة، فاللفظ الحضاري والمصطلح العلمي الحديث لهما مرجعيتهما ونسقهما الخاص بهما اللذين ربما اختلفا قليلا أو كثيرا عن مرجعية اللفظ التراثي ونسقيته.

3. التعريب (Arabization) الاقتراض (Emprunt)

يتداول الباحثون مصطلح "التعريب" وهم يقصدون به ثلاثة مفاهيم:

1. **تعريب اللفظ:** ويقصدون به ما استعملته العرب من ألفاظ أجنبية على مناهج العرب في النطق والوزن لمعان في غير لغتها.

2. **تعريب النص:** وهو مرادف لمصطلح "الترجمة"، وهو يعني نقل النص إلى العربية.

3. **تعريب المجال:** وهو يختص بدلالة ثقافية، تقضي بجعل اللغة العربية أداة تعبيرية في حقل معرفي أو فضاء تواصل.³

¹ يوسف وغليسي، آلية المجاز في توليد المصطلحات النقدية المعاصرة، مجلة البيان، ع. 448، 2007، الكويت، ص. 07.

² عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، الهيئة المصرية العام للكتاب، 2002، ص. 53.

³ شحادة الخوري، دور المصطلح العلمي في الترجمة والتعريب، مجلة علامات في النقد، ع. 29، 1998، ص. 183.

ولا يهمننا من التعريب (الاقتراض) في بحثنا إلا المفهوم الأول حيث يعتبر من أ سر قواعد التوليد استعمالاً¹، خاصة في البيئة التي تعرف تنوعاً لغوياً، حيث يكشف ما بين هذه الجماعات اللغوية المتجاورة من علاقات²، وبحسب درجة الاحتكاك بين اللغات تتزايد ظاهرة التعريب (الاقتراض) حضوراً، فقد أصبح الحديث عن هذه الظاهرة إحدى المباحث الجديدة والتطلّعات الحديثة للسانيات، فقد تجاوز البحث اللساني الاهتمام بخصائص اللّغة ومميزاتها الصوتية والتركيبية والدلالية ليبحث في طبيعة العلاقة التي تربط بين اللغات ذات الطابع التنافسي، والتي تعدّ في حقيقتها تنافساً وصراعاً على المستوى الثقافي والعلمي والحضاري أكثر مما هو لغوي، وعليه فالحديث عن الاقتراض هو حديث عن هيمنة لغة على لغة، وذلك نظراً للحضور القوي للغة المقترض منها في الرصيد اللغوي للغة المقترض إليها³.

يُقَسَّم الاقتراض (التعريب) إلى قسمين:

1. **اقتراض معجمي تام:** وهو نقل الدليل اللغوي كاملاً بدالّه ومدلوله.
 2. **اقتراض دلالي:** وهو نقل المدلول دون الدالّ، أي نقل المفهوم الأعجمي بدالّ عربي.
- وإذا ما تتبعنا طبيعة المسمّيات فإننا يمكننا أن نقسّمها ثلاثة أصناف:
- صنفٌ موجود في الثقافة العربية وهذا يعني إمكانية ترجمته بمقابلات عربية
 - صنف لا تعرفه الثقافة العربية ولكن يمكن تسميته عن طريق الترجمة الحرفية، بحيث تفقد الكلمة مظاهر عجمتها الصرفية ويقاس على نمط صيغي عربي، وهذا النوع من الترجمة (التوليد) هو ما يسمّى **الاقتراض الدلالي**، مثل "قونس باطس" وتفسيره "عليق الكلب"، لأن "قونس" تعني باليونانية "الكلب" و"باطس" تعني "العليق"،

¹ ستيفان أولمان، دور الكلمة، مكتبة الشباب، الأردن، 1975، ص.143.

² الحبيب النصراوي، التوليد بالاقتراض في مصطلحات الصيدلة، خلال القرن الثالث هجري (التاسع ميلادي) تطبيق على الكتاب المنصوري في الطب للرازي، مجلة المعجمية، ع.20، 2004، ص.83

³ إلا أن اللغة العربية تفتقر عن باقي اللغة ببراعتها في تمثيلها للكلام الأجنبي، وذلك بصوغها لهذه الكلمات وفق أوزانها، وبما تقتضيه أحكامها، بحيث يصح جزء لا يتجزأ من رصيدها اللغوي.

محمد السيد علي بلاسي، التعريب بين النظرية والتطبيق، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع.32، 1989، ص.123.

وكذلك "أوراسالينون" وتفسيره "الكرفس الجبلي"، لأنّ "أورا" باليونانية تعني "الجبَل" و"ساليونون" تعني "الكرفس" ويُسمّى معرّباً. (integré Emprun)

• صنف أيضا لا تعرفه الثقافة العربية ولم يستطع المترجمون إيجاد مقابل عربي له، ولا حتى ترجمته ترجمةً حرفية، فاضطّروا إلى نقله إلى العربية باقتراضه **اقتراضاً** تماماً، حيث يبقى محافظاً على عجمته الصرفية وتبقى بنيته غير مقيسة أو منمّطة بحسب نمط صيغي عربي معلوم، مثل أوكسجين، هيدروجين، التلفون، وأشهر أمثلة هذا الصنف أسماء الأدوية.¹ ويُسمّى الدخيل (integral Emprunt)

يُسهّم (التعريب/ الاقتراض) في إثراء الرصيد اللغوي (توسيع النظام اللغوي) وذلك بسدّ الفراغات التي تنقص اللّغة بما يضعه من وحدات معجمية أو دلالية²، خاصة إذا تعلّق الأمر **بالمصطلحات العلمية**، "ذلك أنّ طبيعة بعض العلوم مثل الكيمياء والفيزياء الحديثة التي تتميّز بالتطور الضخم والسريع وبما تتميّز به مصطلحاتها من حيث ارتباط ألفاظها بعضها ببعض، كل ذلك يبرّر لنا اللجوء إلى تعريب الألفاظ"³، وإلا اختلط الأمر علينا وضاع الهدف وبقينا متخلفين عن اللاحق بالركب المتقدّم والبدء في سلم المشاركة والإبداع.²

¹ الحبيب النصراوي، التوليد بالاقتراض في مصطلحات الصيدلة، خلال القرن الثالث هجري (التاسع ميلادي) تطبيق على الكتاب المنصوري في الطب للرازي، ص.85.

² بإلقاء نظرة خاطفة على مختلف اللغات نجد الحضور القوي لهذه الآلية في إثراء الرصيد اللغوي وخير مثال على ذلك ما قام به أحد اللغويين بتفحص المعجم الفرنسي والذي يشتمل على 4665 كلمة فوجد منها 2028 كلمة ذات أصل لاتيني، 925 كلمة يونانية، 604 كلمة ألمانية، 66 كلمة كلتية، 154 إنجليزية، 285 كلمة إيطالية، 119 كلمة إسبانية، 10 كلمات برتغالية، 146 كلمة عربية، 4 كلمات هنغارية، 25 كلمة سلافية، 34 كلمة تركية، 6 كلمات من لغات إفريقية، 99 كلمة من اللغات الآسيوية، 62 كلمة من اللغات الأمريكية الهندية، 2 من اللغات البولينية.

ومثله في العربية فقد تتبّع الألفاظ العربية المعرّبة وردها إلى أصولها فبلغت قرابة ثلاثة آلاف لفظة فارسية، ومئة ونيف من الحبشية، والرومية والعبرية والهندية والآرامية.

محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط.02، 1999، ص.265.

³ ولو بإضفاء لمسات عربية خفيفة أو هالة من الهيبة والنفوذ حسب تعبير الأستاذ الحاج صالح. مثل كلمة "إلكترون" التي اقترح في مكانها "كهروب"، و"التكنولوجيا" في مكان "التقانة".

عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص.108.

² عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص.227.

أما مزالِق هذه الآلية فهي راجعة إلى:

خرق نظام اللغة المقترضة إليها، وذلك بما يحدثه من رصيد لغوي أعجمي قد تؤدي إلى تجاهل رصيدها الأصل الفصيح، كذلك قد ينجر عن الاقتراض _خاصة إذا كان فرديا_ نوعا من الفوضى في المقابل الأجنبي خاصة إذا اختلفت الجهة التي يتم الاقتراض منها، فالمشاركة يخضعون لتأثير اللغة الإنجليزية لهذا فهم يقترضون منها، ونحن المغاربة نخضع لتأثير اللغة الفرنسية فنحن نقترض منها، مثل مصطلح (sémiologie) فقد عرف ترجمات كثيرة ومتنوعة منها: سيمياء، سيميائية، سيميولوجيا، سميولوجيا، السميوتية، ولاشك أن هذه التعددية المصطلحية سوف ينجر عنها العديد من النتائج السلبية نذكر منها¹:

1. تردّي مكانة اللغة العربية في الملتقيات والندوات العلمية، بحيث تصبح لغة ثانوية في البحث العلمي.

2. تأثر تراكيب العربية بالتراكيب والعبارات الاصطلاحية الدخيلة للغة المنتج وعلى سبيل المثال كلمة (Microscope) فقد تم اقتراح ما يقارب عشر مقابلات²، كلّها لا تمت للغة العربية بصلة.³

ونظرا لهذه العيوب تباينت مواقف العلماء تجاهه بين مرحب مؤيد ومعارض منتقد، وحبّة المؤيد منهم أنّ العرب القدامى أنفسهم لجأوا إليه وتوسّعوا فيه نظرا للكمّ الهائل من المصطلحات العلمية التي وفدت على اللغة العربية نظرا للانفتاح الذي شهدته الأمة العربية على مختلف الثقافات والحضارات، فكيف وهذه المصطلحات تتكاثر في زماننا يوما بعد يوم، مما يستدعي مواكبة كل جديد في مختلف التخصصات، و (التعريب/الاقتراض) هو الآلية المساعدة والمناسبة في مثل هذه الحالات، ولو أنا انشغلنا بالبحث عن المقابل لهذا الكمّ الهائل من المصطلحات والكلمات عن طريق الاشتقاق أو المجاز أو النّحت فإذ ذلك يحول بيننا وبين مواكبة التطور العلمي السريع، في المقابل نجد من حاول أن يقف موقفا وسط وهو الاعتماد المرحلي على التعريب ريثما يتم وضع المصطلح المناسب المعبر عن المضمون العلمي،

¹ خالد اليعبودي، الاقتراض اللغوي والتعريب في العربية، مجلة جذور، ج.30، مج.12، 2010، ص.180.

² مكروسكوب، مكروب، مكركب، كركوب، مكروب، كارب، كوارب، كروب ...

³ أنستاس الكرمل، دقائق التعريب، مجلة المشرق، ع.22، 1903، ص.1029.

والمجسّد لخصائص اللّغة العربية في جانبه اللفظي، إذن هو "شر لا بدّ منه في مجال التنمية اللغوية والوضع الاصطلاحي، إذ هو أسهل الوسائل وأسرعها إيتاء للأكل المعرفي... وهو وسيلة موقوتة لاستقبال المصطلحات... ومن الخطأ ترسيم هذه الوسيلة الموقوتة مقابلاً أبدياً للمفهوم المعرفي المراد احتضانه"¹

4. النحت²

يقوم النّحت في جوهره على الاختصار وذلك بأن "تعمد إلى كلمتين أو جملة فتنزع من مجموع حروف كلماتها كلمة فذّة تدلّ على ما كانت عليه الجملة نفسها"²، وهو يتميّز عن باقي الآليات الأخرى بتعدّد مواقف الباحثين تجاهه، فهو من بين المسائل اللغوية التي شهدت خلافاً حاداً بين الباحثين، الذين انقسموا إلى ثلاثة اتجاهات، فهم بين مؤيّد له وداع إليه وموسّع لدائرته ومعتبر إياه من أفضل الآليات لما يتميز به من السهولة والاختصار، وبين معارض ومضيق من دائرته باعتباره سماعياً ولا حضّ له من القياس، إضافة إلى كونه خاصية اللغات الهندو أوروبية³، وبين متوسط*⁴ حيث اعتبر النحت آخر آلية يلجأ إليها، فلا يستعين به إلا حين تدعو الحاجة إليه" وفريق رابع لم يعتبره أصلاً آلية من آليات التوليد اللغوي وإنما هو مظهر من مظاهر الاختصار ليس غير.

¹ يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2008، ص.90

² يختلف النّحت عن الاشتقاق من حيث:

أولاً: الكلمة المولدة عن طريق الاشتقاق إنما هي منتزعة من كلمة واحدة، أما النحت فإن الكلمة المولدة عن طريقه إنما هي منتزعة من كلمتين فأكثر.

ثانياً: الهدف من الاشتقاق هو توليد ألفاظ حاملة لمعان ودلالات جديدة مضافة إلى المعنى الأصل الذي أخذت منه وإن كانت تشترك في الحروف نفسها، على عكس الكلمة المنحوتة التي لا تحمل أي تجديد في المعنى.

³ محمد السيد علي بلاسي، النحت في العربية، مجلة الدرعية، ع.18-19، 2002، ص.445.

⁴ عبد الكريم حي، سميرة بن عمو، ترجمة المصطلح مشكلات وآفاق، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، الدوحة، ع.08، 1995، ص.95.

* لخص هذه الاتجاهات الثلاث حاد صادق قنبي بقوله: "وقد كان للغويين المحدثين موقف بإزاء النحت فهم بين داع متحمّس، ورافض ممتنع، ومتوسط حذر..."

مع هذا الاختلاف إلا أننا نشير إلى وجود شبه إجماع من قبل الباحثين المعاصرين على ضرورة تجنبه قدر الإمكان سواء تعلق الأمر بالجانب الاصطلاحي أو اللغوي، وهو ما تبناه العديد من المجامع مثل المجمع العلمي العراقي، ومجمع القاهرة.

ومجمل ما ذكر للنحت من مميزات إنما هي راجعة إلى:

1. اعتباره مظهراً من مظاهر الاقتصاد اللغوي، وذلك بما يوفره من الإيجاز والاختصار على المستوى الصوتي للكلمة خاصة إذا تعلّق الأمر بالمصطلحات العلمية، التي تتميز بطولها بسبب كثرة الزوائد من السوابق واللواحق، ذلك لأنه لو قُبلت المصطلحات الأجنبية بمقابل عربي _ترجمة حرفية_ كان في صورة هو أقرب للجملة منها إلى الكلمة، والمصطلحات قائمة في أساسها على اختصار المفهوم في أقل ما يمكن من الدوال، لهذا نحتوا "كهرباء ومغناطيس" بـ "كهريطيسي"، لهذا يراه يوسف وغليسي أداة اصطلاحية بامتياز.¹

2. يُعزز فرصة شيوع استعمال اللفظ في الوسط اللغوي، وذلك بما يوفره من خاصية الاختصار على المستوى الصوتي _على مستوى الدوال_، فالهدف من إيجاد المقابل العربي للفظ الأجنبي هو دخوله حيّز الاستعمال، والنحت من الآليات التي تساهم في رفع احتمالية شيوع اللفظ ودخوله حيّز الاستعمال، ذلك أن مستعملي اللغة يجنحون إلى استعمال التراكيب القصيرة والسهلة أكثر من غيرها، ولهذا فمن مصلحة اللغة والعلم اعتماد هذه الآلية تسهيلاً لاستعمالها وانتشارها.²

في المقابل نجد أنّ استعمال النحت والتوسيع من دائرته قد يؤدي إلى توليد تراكيب غريبة تستهجنها اللغة وينغلق دونها الفهم ولا تستسيغها الأذن فضلاً عن غنية العلم عنها³، ولهذا نجد بعض الباحثين يشترط لكل من يعتمد النحت لتوليد المصطلحات العلمية أن يتحلّى بصفيتين، الأولى: إدراك مدى الحاجة إلى منحوت عربي يقابل الكلمة الأعجمية، والثانية:

¹ يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص. 95.

² عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ط. 02، 1988، ص. 231.

³ لهذا يقول وجيه السمان عن كثير من المنحوتات: "لا العلم يحوجنا إليها ولا الذوق يستسيغها". وجيه السمان، النحت، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق، ج. 01، مج. 57، 1982، ص. 111.

التحسس بما يوافق الذوق العربي ولا ينفّر منه السمع¹، ومن أمثلة المنحوتات المستهجنة قولهم "المسجنّاحيات" وهو نحت لـ "مستقيّات الأجنحة"، و"غضر عنفيات" وهو نحت لـ "غضروفيات الزعانف"، وكذلك نحتهم لـ "Force centrifuge" بقولهم "القوة العمركزية" باعتبارها جملة منحوتة من قولهم "القوة الدافعة عن المركز"²، ومثلها أيضا ما اقترحه عبد الله الأمين من "قلمح" "قمبر" "قلحب" "قلبر" باعتبارها كلمات منحوتة لـ "قلم حبر"، ومثله "سمفر" "سفار" "سمأر" "سمف" باعتبارها كلمات منحوتة لـ "سم الفأر"، و"فحمس" "فسكر" "فحسك" "فحكر" باعتبارها منحوتات لـ "فحم السكر".³ لهذا كان الاقتصار على التركيب الأصلي مندوحة لنا عن كل هذه المنحوتات الغريبة.

- وأما وضوح دلالة بعض المنحوتات فإنما هو راجع إلى أحد أمرين:
- أمّا ألفت بعض المركبات أو العبارات المنحوتة منها وتكرارها على الألسنة، مما يجعل ذكر جزء منها يستدعي معناها، كالبسمة والحوقة ...
 - وأمّا قلة الحروف المحذوفة من المنحوتات، مثل "كهريطيس"، "قبتاريخ" ولاشكّ أنه كلما قلّ الحذف كان المنحوت أوضح دلالة.³

¹ وجيه السمان، النحت، ص. 111.

² ساطح الحصري، في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط. 02، 1985، ص. 88.

³ يعد صلاح الدين الكواكبي ممّن أُولع بالنحت وأكثر منه خاصّة في الجانب الاصطلاحي، وذلك بحكم تخصصه العلمي، لهذا يظهر جلّيا اهتمامه بالجانب العلمي، ولكن في المقابل أهمل الجانب اللغوي المتعلق بالصياغة، لهذا جاءت مقترحاته بعيدة عن روح اللغة العربية وقواعدها، يقول في مقال له: "فدفعني الحاجة الملحة إلى النحت، مثلما فعل الغربيون في مصطلحاتهم العلمية، لأنني وجدت فيه حلا للمعضلة وتيسيرا لاجتياز العقبات التي تعترض المؤلف والمترجم، وذلك لمرونة وسهولة الاشتقاق والوصف من الكلمة المنحوتة، وإليك البرهان في المصطلحات العلمية التي وضعتها نحن لما يقابلها من الكلمات الإفرنجية، وأكثرها ممّا أفته الأسماع وشاع استعماله في البيئات العلمية:

خلمة: من (خلّ وإمّاهة)، **حمضنيل:** من (حمض ومائيل)، **حمضنيد:** من (حمض وغوليد) ..."

صلاح الدين الكواكبي، النحت والمصطلحات العلمية، مجلة مجمع القاهرة، ص. 508-509.

³ ممدوح خسارة، الاشتقاق النحتي وأثره في وضع المصطلحات، مجلة التراث العربي، ع. 71-72، 1998، ص. 94.

5. الترجمة²

تقوم هذه الآلية على "نقل المصطلح الأجنبي إلى اللغة العربية بمعناه"² لا بلفظه، فيتخير المترجم من الألفاظ العربية ما يقابل معنى المصطلح الأجنبي¹. وأول من وقفت عليه تحدّث عن الترجمة نظريا مبيناً أهميتها وشروطها وما يقع فيه المترجمون من أخطاء وهنات هو الجاحظ في كتابه "الحيوان"²، والغريب في الأمر هو وجود هذا النص اليتيم الذي يؤطر الجانب النظري للترجمة مع أن المحاولات الأولى للترجمة ترجع إلى عهد الدولة الأموية أيام خالد بن يزيد بن معاوية (ت 90 هـ) الذي أقدم على ترجمة كتب الطب والكيمياء من اللغة اليونانية، ومنذ ذلكم الحين وحركة الترجمة في ازدهار وانتشار إلى أن بلغت العصر الذهبي في عهد المأمون إبان الدولة العباسية، حيث انفتح العرب على صعيدين مختلفين على الصعيد العلمي فترجموا مختلف العلوم من طب وهندسة وكيمياء وأدب، وعلى الصعيد اللغوي فترجموا من اللغة اليونانية والهندية والفارسية، لكن مع هذا الانفتاح ومع هذه الممارسة الفعلية للترجمة لا نكاد نقف على نصّ تنظيري يحدّثنا عن الترجمة من

² ترجع مظاهر الاختلاف بين الترجمة والنقل إلى مظهرين:

المظهر الأول: وحدات اللغة المترجمة لا تُحدث مع مقابلاتها اشتراكا دلاليا لاختلاف الدوال، بخلاف المجاز الذي تتحدّث فيه صورة الدوال كما سبق ذكره.

المظهر الثاني: التطور الدلالي الناتج عن الترجمة هو من قبيل التوليد الخارجي، بخلاف المجاز فهو من قبيل التوليد الداخلي ومن صلب النظام اللغوي الذي تنتمي إليه تلك المفردة. محمد شندول، التوليد بالاقتراض الدلالي في العربية الحديثة ومنزلته في القاموس الثنائي، مجلة اللغة العربية، ع.37، ص.256.

² وعليه فلن نبتدع لفظا عربيا جديدا، بل نستفيد ممّا هو موجود في اللغة، وعليه يفرق بين الترجمة والتعريب من حيث إن التعريب هو نقل النص من لغة أجنبية إلى اللغة العربية لفظا وأسلوبا بحيث تختفي معالم اللغة الأجنبية تماما وكأنه إنتاج لنص جديد لا صلة له بالنص الأجنبي إلا من حيث المعنى، أما الترجمة فهي نقل للنص الأجنبي إلى اللغة العربية مع بقاء مسحة اللغة الأجنبية ظاهرة على النص وإن كان مكتوبا باللغة العربية، مثال التعريب ما اقترحه عبد الله العروبي تعريبا "'أدلوجة"، أما "إديولوجيا" فهي ترجمة لعدم مطابقتها بهذا الوزن رغم انتشاره لأي وزن عربي. كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة، دار النصر للطباعة الإسلامية، القاهرة، 1990، ص.61.

¹ علي القاسمي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، ص.101.

² الجاحظ، الحيوان، دار الجيل، بيروت، 1996، 79-76/1.

حيث شروطها وخصائصها وما يجب توفره في المترجم إلى غير ذلك من المباحث النظرية المتعلقة بالترجمة، إلّا نصّا واحداً يتيماً للجاحظ.

ترجع مُجمل سلبيات هذه الآلية إلى عدم احترام المترجم لخصوصية اللّغة المصدر واللّغة الهدف، سواء في الجانب الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو الدلالي، وقد قام أحد الباحثين بتتبع ترجمة أحد الروايات السياسي ذات الطابع الهزلي من اللّغة الإنجليزية إلى اللّغة العربية، وذلك من أجل بيان الاستراتيجيات المعتمدة في ترجمة الألفاظ المستحدثة، وخلاصة ما تمّ الوقوف عليه من صعوبات:

1. **ترجمة اللفظ المستحدث المعقّد دلالياً في لغة المصدر**، والذي يتطلب من المترجم أن يكون على دراية معمّقة بثقافة اللّغة المصدر.
2. **الفرق في المعنى بين اللّغة المصدر واللّغة الهدف** إذ يمكن لدلالة المفردة في اللّغة الهدف أن تحمل معنى أقل من المفردة المستحدثة.
3. **ترجمة اللفظ المستحدث بعدّة كلمات عادية في اللّغة الهدف** يُفقد عبقرية استحداثها.
4. **الاختلاف الثقافي** الذي يلعب دوراً كبيراً¹ في جعل الترجمة²، لهذا يقول القديس جيروم (Saint Jérôme): "لا يترجم المترجم الكفاء الكلمات فقط، وإنما يقوم بنقل الفكر المستتر وراءها..."³

¹ وكمثال على أهمية الخلفية الثقافية في عملية الترجمة رواية (Le fils du pauvre) لمولود فرعون، والتي قام بترجمتها محمد عجينة الأستاذ بمعهد بورقيبة للغات الحية بتونس، فقد ترجم (Mohand) بـ "مهند"، وترجم (Akli) بـ "عقلي"، فقد ترجمة الجملة الأتية (Dans ma mémoire fouroulou ... est toujours escorté d'Akli) بقوله "ذلك أن فورولو... مرفوق بذاكرتي بعقلي" ولا يخفى بُعد هذه الترجمات لبُعد هذه الأسامي عن عادات البيئة الجزائرية وتقاليدها، هذا والمترجم ذو ثقافة عربية يترجم لكاتب ذو ثقافة عربية، فما بالك لو كانا من ثقافتين مختلفتين.

فيلالي فريال، الترجمة ونقل الرسالة من لغة الانطلاق إلى لغة الوصول، حوليات جامعة الجزائر، جامعة الجزائر، ع.20، ج.02، 2011، ص.299.

² ريمة روابح، وآخرون، استراتيجيات ترجمة ألفاظ اللغة المستحدثة في الرواية السياسية التهكمية: (Brave New World) أنموذجاً، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، معهد الترجمة، مج.25، 2022، ص.323.

³ دليلة خليفي، الترجمة من نص الوصول ونص الانطلاق، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ع.02، 2013، ص.58.

والناظر في هذه الصعوبات يجدها أمّا أن ترجع إلى المترجم نفسه فيشترط فيه جملة من الشروط، وأمّا أن ترجع إلى اللّغة الهدف (المترجم إليها)، وأمّا أن ترجع إلى اللّغة المصدر (المترجم منها).

مهما قيل في سلبيات أليات التوليد اللغوي ومهما رصد لها من عيوب ونقائص لا يسعنا إلا التسليم بفاعلية هذه الآليات في حدّ ذاتها وقدرتها على مواكبة كل ما يفرزه العالم من مستحدثات حضارية وما يتصل بالعلم من مصطلحات علمية، ولكن في الوقت نفسه يجب التنبه والاحتراز لما يترتب عن كل آلية من عيوب ونقائص، والحذر من مزالق كل آلية أثناء استئثارها، لهذا يمكن أن نتعامل مع هذه الآليات تعاملًا مرحليًا، حيث تفرض كل آلية نفسها في مرحلة معيّنة نظراً لما تتميز به من خصائص_ وهو ما حرصنا على إبدائه_، **فالنحت والتعريب** باعتبارهما من الآليات المتميّزة بالسرعة في طرح اللفظ العربي المقابل للفظ الأجنبي سوف يمثلان المرحلة الأولى للتوليد اللغوي وهي مرحلة التجريب والتقبّل، وذلك لما يتميز به العلم من سرعة التطور الذي لا يحتمل التأخير ولا التباطؤ، فنقابل سرعة التطور بما يناسبها من الآليات، في المقابل يمثل الاشتقاق والمجاز والترجمة المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستقرار والتقبّل، باعتبارها آليات تطرح مقابلات لغوية عربية فصيحة من حيث الوزن والصيغة، ودقيقة من حيث المفهوم، وهذا ما يتطلب بحثًا وتنقيبًا وسعة اطلاع، فيتّم استبدال اللفظ الموضوع في المرحلة الأولى بما أفرزته آليات المرحلة الثانية.

الفصل الثالث: وصف وتحليل ألفاظ الحضارة ومقارنتها بما ورد في المعاجم

المدرسيّة العربية والفرنسية

المبحث الأول: وصف ألفاظ الحضارة وتحليلها في المعاجم المدرسيّة الفرنسية.

المبحث الثاني: وصف ألفاظ الحضارة وتحليلها في المعاجم المدرسيّة العربية.

المبحث الثالث: المقارنة بين الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية .

إنّ الهدف الأساسي من هذا الفصل _ وهو الجزء التطبيقي من الأطروحة _ هو معرفة مدى تلبية المعاجم المدرسيّة للحاجات التواصلية للمتعلم في مرحلة الابتدائي، من خلال ما توفر للمتعلم كل ما يحتاجه للتعبير عن متطلبات عصره وعن مختلف المستجدات الحضاريّة، وذلك بالوقوف على وفرة هذه المعاجم على الألفاظ الحضاريّة، لهذا انطلقنا من مدوّنتين مختلفتين، الأولى منهما معاجم مدرسية فرنسية وقد وقع الاختيار على أشهرها وهي (Larousse)، (Le robert)، (Hachette)، والثانية منهما معاجم مدرسية عربية وقد جرى الاختيار على خمسة منها (الرائد) و(المجاني) باعتبارهما معجمان مدرسيان عربيان قديمان، طُبِع أولاهما سنة 1964، وثانيهما 1994، إلا أنه تم تحيينهما وتحديثهما، فتمّ اختيارهما لمعرفة جدية هذا التحديث والتحيين، هل لامس الجانب الإخراجي والطباعي فقط أم أنه تحيين وتحديث قد طال المضمون أيضا بما يُضمّنه من مداخل لغوية تعبّر عن الواقع الحديث والمعاصر وما أنتجته التكنولوجيا الحديثة، وأمّا معجم (المتقن) فقد اختير باعتباره تأليفا جماعيا حديث الصدور، وتمّ اختيار (الوجيز) باعتباره تأليفا جماعيا صادرا عن هيئة رسمية وهي مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، واختير (معجم البدر) باعتباره معجما مدرسيا جزائريا حديث الصدور.

وقد تتبعنا في هذا الجزء التطبيقي ألفاظ الحضارة ضمن هذه العيّنة من المعاجم وفق مجموعة من الحقول الدلالية التي تخدم لغة التخاطب اليومي ولا يستغني عنها المتعلّم بأيّ حال من الأحوال، وهي كالتالي:

1. حقل اللباس.

2. حقل المنزل ولوازمه، وتحتة تدرج مجموعة من الحقول الدلالية الفرعية:

1. قاعة الاستقبال.

2. غرفة النوم.

3. المطبخ.

4. الحمام.

5. التنظيف.

3. حقل الأدوات المدرسيّة.

4. حقل النقل وملحقاته.

5. حقل الرياضة.

6. حقل الترفيه.

7. حقل الموسيقى.

8. حقل الغذاء.

9. حقل التكنولوجيا.

وعملنا في هذا الجزء التطبيقي لم يقتصر على تتبع ألفاظ الحضارة ضمن عيّنة الدراسة فقط، وإنما تناولنا أيضا البنية الصغرى لمدخل هذه المعاجم وذلك من خلال معرفة نوع التعريف المختار وما يستتبعه من الوسائل المساعدة من المثال والصورة التوضيحية، وكذلك المعلومات الصرفية والنحوية والتأنيلية، وعليه فإنّ المقارنة بين معاجم العيّنة سوف تكون على ثلاثة مراحل، المقارنة بين الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة الفرنسية، ثمّ ثانيا المقارنة بين الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة العربية، ثمّ ثالثا المقارنة بين المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية، وفي كل مرحلة تأخذ المقارنة مستويين اثنين، المقارنة على مستوى الألفاظ وذلك بغية معرفة ثراء المعجم بالألفاظ الحضاريّة، ثمّ على مستوى البنية الصغرى للمعجم.

يحيل الرابط التالي إلى قاعدة البيانات التي تضمّ كل الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية، وهي قاعدة توضح الألفاظ الحضاريّة بحسب كل معجم، مع الإشارة إلى طبيعة التعريف، وبيان المعلومات اللغوية ضمن بنيتها الصغرى.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GymI2flqyN->

[NHL9ir3_ION35SfV2pL6s/edit?usp=sharing&ouid=103283935](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GymI2flqyN-NHL9ir3_ION35SfV2pL6s/edit?usp=sharing&ouid=103283935)

[937726223499&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GymI2flqyN-NHL9ir3_ION35SfV2pL6s/edit?usp=sharing&ouid=103283935937726223499&rtpof=true&sd=true)

المبحث الأول

وصف ألفاظ الحضارة وتحليلها في المعاجم
المدرسيّة الفرنسية.

التعريف بالمعاجم المدرسيّة الفرنسية المعتمدة في الدراسة:

1- (Larousse) هي دار تُعنى بنشر القواميس، نشرت معجم (Nouveau dictionnaire des débutants) طبعة خاصة بالجزائر، باريس، 2005، تحت إشراف (Noelle Degoud)، ساهم في إنجازها جملة من الباحثين اشتغل كل واحد منهم على جانب من جوانب المعجم، حيث كان على رأس الإدارة الفنية (Ulrike Meindl)، في حين كانت (Jacqueline Pajouès) مديرة الرسوم التوضيحية رفقة مجموعة من الباحثين، في حين أسندت مهمة التصحيح وإعادة النظر إلى كل من (Chantal Barbot)(Monique Bagaini)، استفتح المعجم بمقدمة تطرق من خلالها إلى جملة من القضايا المتصلة بالمنهجية التي ساروا عليها، بعدها تطرق واضعي المعجم إلى مجموعة من القضايا المتصلة بـ :

1. بيان كيفية الوصول إلى الكلمة المبحوث عنها.
 2. الفئة المستهدفة من هذا المعجم.
 3. طبيعة المعلومات ضمن البنية الصغرى، مع الإشارة إلى دلالة الرموز والاختصارات الموظفة.
 4. معلومات متصلة بالجانب الإملائي والصوتي الخاص باللغة الفرنسية.
- لتختتم المقدمة بتصريف جملة من الأفعال مع مختلف الأزمنة، وقد جاء المعجم من 624 صفحة، كل صفحة مكونة من عمودين، ضمّ المعجم 6200 مدخل لغوي، و750 رسماً، و31 لوحة من الرسوم التوضيحية.

2- (Hachette Benjamin) طبع سنة 2004، أسهم في صناعته كوكبة من الباحثين، اهتم بعملية التحرير (Sylvie Hudelot) (Joelle Guyon-Vernier)، وقام بعملية التصحيح (Sylvie Hudelot)، وأمّا التصميم وإخراج الصور فقام به (Laurent Carré)، كل هذا كان بإشراف ومتابعة من فريق تربوي تحت إشراف (Jean-Pierre Mével)، ساهم في التحرير الإعلامي

(Luc Audrain)، وكان في التجليد والتصنيع (Miren Zapirain)(Mélissa Chalot)، استفتح المعجم بمقدمة أوضح من خلالها:

1. الفئة المستهدفة والهدف المتوخى من وضع هذا المعجم.
 2. المنهجية المتبعة في كتابة المداخل وكيفية تمييزها.
 3. طبيعة المعلومات التي يحرص على ذكرها ضمن البيئة الصغرى لكل مدخل.
- ثنى بعد ذلك بتقديم جداول تضمنت تصريف مجموعة من الأفعال في مختلف الأزمنة، ثم تمّ التثليث بذكر بالأبجدية الصوتية مع نماذج مختارة من مداخل المعجم، ليختم في الأخير بذكر نموذج من صفحة من صفحات المعجم يجسد من خلاله المنهجية التي سطرها في المقدمة، افتتح المعجم وختم بصورة توضيحية للكرة الأرضية، جاء المعجم في 576 صفحة، كل صفحة مكونة من عمودين، ضمّ 6000 مدخل لغوي، و600 صورة توضيحية.

3- (Le Robert benjamin) طبع سنة 2014، كان في تحريره (Christine de Bellefondc) (Laurence Laporte) ، قام بعملية القراءة والتصحيح (Elisabeth Huault)، في حين اهتم بالرسوم التوضيحية مجموعة من الراسمين على رأسهم (Françoise Muller) وآخرون، صُدّر المعجم بمقدمة تطرّق من خلالها إلى:

1. الفئة المستهدفة من المعجم (GS/CP/CE) وبشكل عام تلاميذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.
 2. بيان الهدف الرئيس من المعجم وهو تسهيل القراءة والكتابة، والارتقاء بدرجة الفهم لدى المتعلّمين، إضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي.
 3. بيان المنهجية المعتمدة في التعريفات من خلال توخي البساطة والوضوح بما يتناسب مع قدرات الأطفال، إضافة إلى اعتماد أمثلة حية مرتبطة بالحياة اليومية لدى الأطفال.
- بعد المقدمة ذكر ملخصا لما سيتم التطرق إليه في هذا الملخص:

1. كيف تستعمل قاموسك.

2. الحروف الأبجدية.

3. الأصوات في اللغة الفرنسية.

4. من أجل العثور على كلمة في القاموس.

5. من أجل تصنيف الكلمة والتعرف عليها.

6. جداول لتصريف مجموعة من الأفعال على اختلاف الأزمنة.

7. معلومات متصلة بالرياضيات (أعداد، مقاييس، أشكال هندسية، الأحجام).

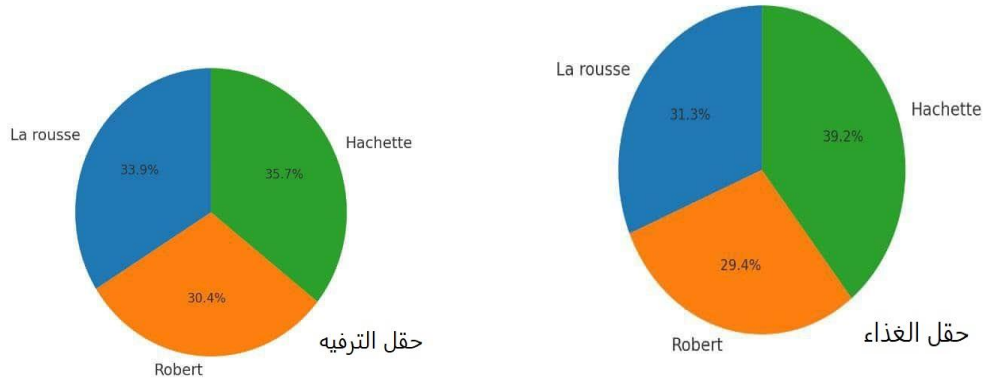
جاء المعجم في 728 صفحة، مكونا من عمودين، ضمّ 8000 مدخلا لغويا، و1200 رسما توضيحيا، وقد افتتح المعجم وختم باستعراض الأعلام الوطنية لأشهر دول العالم، مرتبة ترتيبا أبجديا.

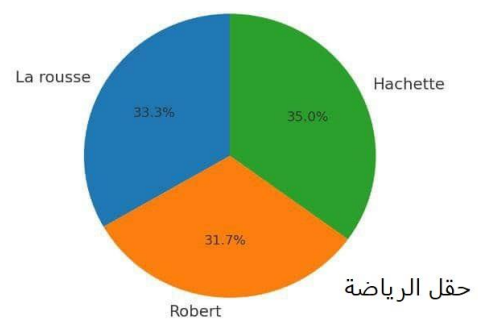
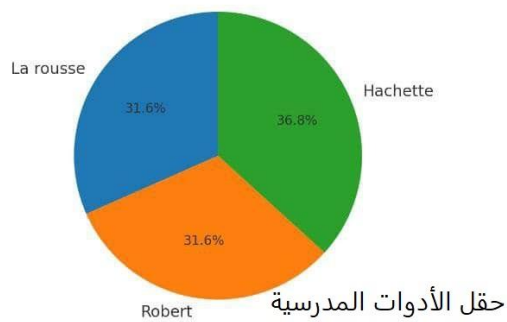
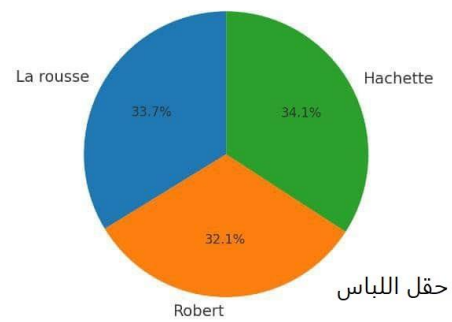
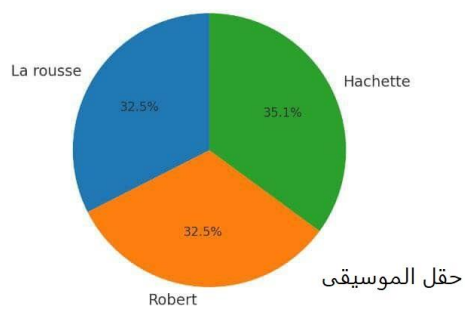
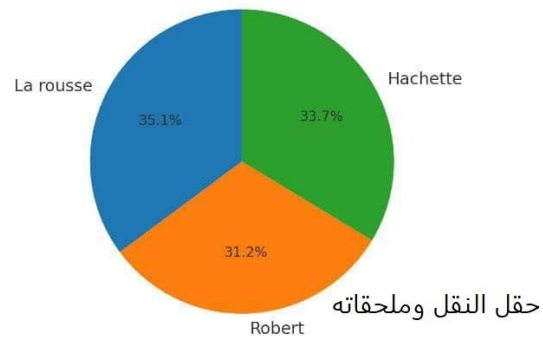
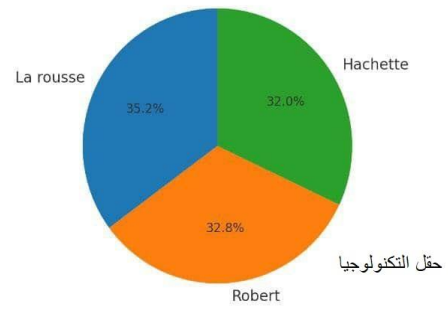
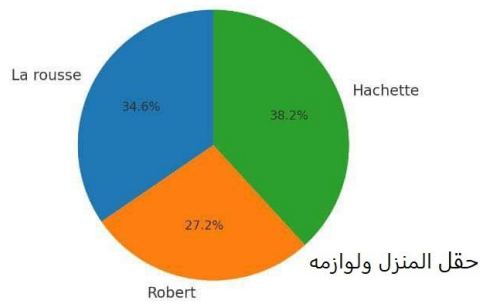
1. على المستوى الكمي للألفاظ

اسم الحقل	مجموع الألفاظ في المعاجم الفرنسية الثلاث	عدد الألفاظ في معجم La rousse	عدد الألفاظ في معجم Robert	عدد الألفاظ في معجم Hachette
اللباس	96	85	81	86
المنزل ولوازمه	146	123	97	136
الأدوات المدرسيّة	46	37	37	43
النقل ولواحقه	74	71	63	68
الرياضة	44	40	38	42
الموسيقى	30	25	25	27
الترفيه	44	39	35	41
الغذاء	108	83	78	104

41	42	45	50	التكنولوجيا
588	496	548	639	المجموع

يعكس الجدول أعلاه مجموع ألفاظ الحضارة الواردة في المعاجم الفرنسية الثلاثة، موضحاً عدد ألفاظ الحضارة التي تميّز بها كل معجم مقارنة مع المعجمين الآخرين بحسب كل حقل، وهي تشير إلى تميّز (Hachette) عن الآخرين من حيث مجموع ألفاظ الحضارة، أمّا على مستوى الحقول الدلالية فقد كان (Hachette) في جميعها أكثر الثلاثة ألفاظاً إلا "حقل التكنولوجيا"، ومع هذا التميّز إلا أنه يبقى تميّزاً طفيفاً وليس بالتميّز الكبير، فقد بلغت نسبة ألفاظ الحضارة حسب الحقول المختارة عند 85.75% (La rousse) من مجموع ألفاظ الحضارة لدى المعاجم الثلاث، في حين بلغت نسبة ألفاظ الحضارة عند (Le robert) 77.62%، في المقابل بلغت نسبة ألفاظ الحضارة عند 92.01% (Hachette)، والدوائر النسبية الآتية وتوضح نسبة تفرّد كل معجم بحسب الحقول الدلالية:





والجدير بالتنبيه أن حقل المنزل ولواحقه قد تمّ تقسيمه إلى حقول فرعية هي كالتالي:

حقل المنزل ولوازمه				
قاعة الاستقبال	غرفة النوم	المطبخ	الحمام	التنظيف
16	24	74	19	13

يشير الإحصاء إلى أنّ أكثر ألفاظ الحضارة منتمة إلى هذا الحقل الدلالي، ذلك لأنّه يُمثّل الوسط الأوّل للمتعلّم، خاصة حقل الطبخ الذي يربط المتعلّم بحاجته البيولوجية، وفي ظل التطور التكنولوجي تعدّدت الوسائل المساعدة على تيسير عملية الأكل وتنوعت، فازدادت تبعاً لذلك المفردات المُعبّرة عنها، وهذا ما يفسر كثرة الألفاظ الحضاريّة ضمن حقل الطبخ، وفي المقابل نجد الحقول الأخرى للمنزل قليلة لقلّة الأدوات والوسائل المرتبطة بها.

وفي ظلّ هذه النسب المئوية والإحصائيات العددية، هناك مجموعة من الأسئلة تفرض نفسها:

ما هي الألفاظ الحضاريّة التي اشتركت فيها المعاجم الثلاثة؟

ما هي الألفاظ الحضاريّة التي انفرد بها كل معجم عن الآخر بحسب كل حقل؟

والجدول الآتي يجيب عن هذين السؤالين:

التكنولوجيا	الغذاء	الترفيه	الموسيقى	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	الملابس
32	69	32	22	39	61	30	103	73
Automatiquement	Baguette	Bouée	Accordéon	Alpiniste	Ancre	Agrafeuse	Aquarium	Armure
Baladeur	Barbecue	Balançoire	Ballet	Arbitre	Attelage	Ardoise	Bouquet	Anorak
Baromètre	Beignet	Bille	Batterie	Athlète	Atterrissage	Atlas	Cadre	Bas
Appareil	Beurre	Cinéma	Chœur	Aviron	Autobus	Bulletin	Canapé	Blouse

Blouson	Fauteuil	Bureau	Autocar	Baignade	Chorale	Cirque	Bière	Caméra
Bonnet	Nappe	Cahier	Automobile	Balle	Clarinette	Clown	Biscotte	Caméscope
Botte	Rideau	Calculette	Avion	Ballon	Compositeur	Comédie	Biscuit	Cassette
Bouton	Tapis	Candidat	Bagage	Basket-ball	Fanfare	Dé	Boisson	Clavier
Braguette	Vase	Carnet	Banquette	Bicyclette	Flute	Dinette	Bonbon	Console
Bretelle	Ventilateur	Cartable	Barque	Boxe	Guitare	Domino	Bouillie	Disque
Broche	Siège	Ciseaux	Bateau	Cible	Harmonica	Luge	Brochette	Distributeur
Broderie	Armoire	Classe	Billet	Championnat	Harpe	Loterie	Buche	Ecouteur
Cagoule	Berceau	Classeur	Bus	Coupe	Orchestre	Marelle	Camembert	Ecran
Cape	Couverture	Collège	Camion	Escrime	Orgue	Marionnette	Cantine	Fax
Capuche	Couette	Compas	Camionnette	Football	Piano	Pantın	Caramel	Flash
Capuchon	Coussin	Confetti	Canoé	Golf	Solfège	Peluche	Charcuterie	Lecteur
Casque	Drap	Craie	Car	Handball	Tambour	Poupée	Chewing-	Magnétoscope
Casquette	Duvet	Crayon	Canot	Hockey	Tambourin	Puzzle	gum	Pellicule
Ceinture	Lit	Gomme	Capot	Judo	Trompette	Quille	Champagne	Ordinateur
Chandail	Matelas	Palette	Carreau	Karaté	Violon	Surf	Chips	Poste
Chapeau	Oreiller	Règle	Ceinture	Lutte	Xylophone	Toboggan	Chocolat	Répondeur
Chaussette	Penderie	Stylo	Chariot	Natation	Violoncelle	Vtt	Confiserie	Satellite
Chaussure	Placard	Taille-	Décapotable	Patinage		Vélo	Confiture	Souris
Chausson	Réveil	crayon	Dépanneuse	Ping-pong		Yo-yo	Cornet	Télécommande
Chemise	Taie	Trombone	Essence	Raquette		Cerf-volant	Crème	Téléphone
Cintre	Oreiller	Trousse	Essuie-glace	Rugby		Hochet	Crêpe	Télescope
Cirage	Portemanteau	Colle	Frein	Stade		Echec	Croissant	Vidéo
Collant	Sommier	Encre	Guidon	Tournoi		Luge	Croque-	Flash
Combinaison	Traversin	Feutre	Hélicoptère	Volley-ball		Manège	monsieur	Micro
Cordon	Superposé	Pinceau	Locomotive	Gymnastique		Toupie	Dessert	Microscope
Costume	Allumette	Tableau	Métro	Haltère		Trampoline	Dragée	Radar
Cravate	Assiette		Moto	Match		Tricycle	Eclair	Robot
Culotte	Biberon		Péniche	Médaille			Flan	Télévision
Dossard	Bocal		Pirogue	Randonnée			Friandise	
Echarpe	Bouchon		Remorque	Sifflet			Galette	
Elastique	Bol		Rétroviseur	Tennis			Gâteau	
Foulard	Bouteille		Station	Ski			Gaufre	
Gant	Briquet		Station-	Vestiaire			Gaufrette	
Gilet	Buffet		service				Gelée	
Habits	Cafetière		Taxi				Glace	
Jean	Carafe		Terminus				Gouter	
Jupe	Casserole		Train				Gruyère	

Kimono	Chaise		Tramway				Hamburger	
Lacet	Cocotte		Téléphérique				Hors-	
Maillot	Congélateur		Tunnel				d'œuvre	
Manteau	Coupe		Remonte-				Jus	
Moufle	Couvercle		pente				Limonade	
Palme	Couvert		Gouvernail				Mayonnaise	
Pantalon	Cuillère		Guidon				Mousse	
Patin	Cuisinière		Navette				Omelette	
Poche	Cuvette		Navire				Pâté	
Pull-over	Eponge		Parebrise				Pâtisserie	
Pyjama	Etagère		Parking				Pizza	
Robe	Evier		Passeport				Potage	
Sabot	Four		Porte-				Sandwich	
Salopette	Fourchette		bagage				Sauce	
Sandale	Gobelet		Quai				Saucisse	
Scaphandre	Gourde		Remonte-				Saucisson	
Short	Louche		pente				Sirop	
Slip	Marmite		Réservoir				Soupe	
Soulier	Panier		Télési				Spaghetti	
Sous-	Passoire		Wagon				Sucette	
vêtement	Plateau		Horaire				Tablette	
Survêtement	Poêle						Tarte	
Tablier	Réfrigérateur						Tartine	
Talon	Rouleau						Vinaigrette	
Tee-shirt	Soucoupe						Yaourt	
Tricot	Tabouret						Mie	
Veste	Tasse						Nouilles	
Dossard	Tétine						Purée	
Képi	Théière						Rôti	
Lanière	Tire-bouchon						Salade	
Pantoufle	Torchon							
Semelle	Vaisselle							
	Micro-onde							
	Ouvre-boite							
	Plat							
	Pot							
	Récipient							
	Ustensile							

Verre								
Brosse								
Chasse								
Baignoire								
Bain								
Cuvette								
Dentifrice								
Lavabo								
Gant								
Rasoir								
Robinet								
Savon								
Serviette								
Shampooing								
Flacon								
Robinet								
Chiffon								
Balai								
Corbeille								
Paillason								
Poubelle								
Aspirateur								
Lessive								

يكشف هذا الجدول عن الألفاظ الحضارية التي اتفقت عليها المعاجم الثلاثة حسب الحقول الدلالية، وهو يكشف عن تقارب وتطابق شديد فيما بينها، حيث اتفقت المعاجم الثلاث في "حقل اللباس" من أصل 96 لفظا حضاريا على 73 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **76.04%**، واتفقت في "حقل المنزل" من أصل 147 لفظ حضاريا على 103 لفظ حضاري وهو ما يمثل **70.06%**، واتفقت في حقل "الأدوات المدرسية" من أصل 46 لفظا حضاريا على 30 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **65.21%**، واتفقت في "حقل النقل" من أصل 74 لفظا حضاريا على 61 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **82.43%** ، واتفقت في "حقل الرياضة" من أصل 44 لفظا حضاريا على 39 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **88.63%** ، واتفقت في "حقل الموسيقى" من أصل 30 لفظا حضاريا على 22 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **73.33%**، واتفقت في "حقل

الترفيه" من أصل 44 لفظا حضاريا على 32 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **72.72%**، واتفقت في "حقل الغذاء" من أصل 108 لفظ حضاري على 69 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **63.88%**، واتفقت في "حقل التكنولوجيا" من أصل 50 لفظا حضاريا على 32 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **64%**.

ويُمكن أن نرجع قلة الاختلافات بين معاجم العينة إلى وجود رؤية معجمية واضحة المعالم، بدءا من تحديد المدونات التي تستقى منها المداخل اللغوية، فهذا الاشتراك في تحديد المصادر يفضي ضرورة إلى تقارب كبير في المادة المعجمية لمعاجم العينة.

يمثل الجدول الآتي ما انفرد به كل معجم من ألفاظ الحضارة بحسب كل حقل دلالي:

La rousse								
اللباس	المنزل	أدوات مدرسية	النقل وملحقاته	الرياضة	الترفيه	موسيقى	غذاء	تكنولوجيا
96	147	46	74	44	44	30	108	50
Caftan Corsage Djellaba Pagne	Tringle Jarre Soupière Timbale Tréteau Lessive	Reliure	Auto Auto-école Cric Immatriculation Visa	Badminton Rodéo	Deltaplane	Banjo	Apéritif Hot dog Petit-suisse	Walkman
Le robert								
اللباس	المنزل	أدوات مدرسية	النقل وملحقاته	الرياضة	الترفيه	موسيقى	غذاء	تكنولوجيا
00	00	00	00	00	00	Jazz Rock	00	Dvd Mail
Hachette								

تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس
Audiovisuel	Berlingot Cake Entremets Esquimau Gratin Margarine Merguez Pot-au-feu Quiche Ragout Ravioli Régisse Roquefort Sorbet Toast Vermicelle Whisky	Saxophone Symphonie Tam-tam	Echiquier Pédalo Rallye Cerceau	Base-ball Footing Kung-fu Tatami	Hors-bord	Agenda Bloc-notes Bouquin Registre Tome	Divan Barquette Friteuse Glacière Grille-pain Lave- vaisselle Mixeur Rape Thermos Détachant Détergent Balayette	Bermuda Fermeture Fuseau Housse Jogging Manche Polo Socquette Soutien- gorge Sweat-shirt Turban

تكشف هذه الجداول عن تميز معجم (Hachette) من حيث ثرائه بألفاظ الحضارة، خاصة في حقل "اللباس"، "المنزل ولوازمه"، "الغذاء"، في المقابل نجد معجم (Le robert) أقل المعاجم الثلاثة تميزاً، حيث لم نسجل أي تميز له في كل الحقول إلا حقلي الموسيقى بمدخلين، وحقل التكنولوجيا بمدخلين، أمّا (La rousse) فلم يتميز إلا في حقل النقل وملحقاته بأربعة مداخل مقارنة مع (Hachette) الذي لم يتميز سوى بمدخل واحد فقط في حقل النقل وملحقاته.

وإذا نظرنا إلى عدد الألفاظ الحضارية ونسبتها في معجم من المعاجم الثلاث، فإن نسبة الألفاظ الحضارية بالنسبة لعدد المداخل اللغوية للمعجم مختلفة، وهي تتحدد بحسب العدد الكلي لمداخل كل معجم، فمعجم (Robert) عدد مداخله 8000 مدخل وعدد الألفاظ الحضارية بحسب الحقول الدلالية المنتقاة 496 مدخلا، وهو ما يمثل 6.2%، وأمّا (Hachette) فعدد مداخله 6000

وعدد ألفاظه الحضاريّة 588 مدخلا وهو ما يمثل 9.8% بحسب الحقول الدلالية المنتقاة، وأمّا (Larousse) فعدد مداخله 6200 وعدد ألفاظه الحضاريّة 548 مدخلا وهو ما يمثل 8.83% بحسب الحقول الدلالية المنتقاة، ولا شك أنّ هذه النسب تؤكّد أفضلية (Hachette) وثرائه بالألفاظ الحضاريّة، فعلى الرغم من قلة مداخله مقارنة مع المعجمين الآخرين إلا أنه كان أكثرهما ألفاظا حضارية.

2. على مستوى البنية الصغرى

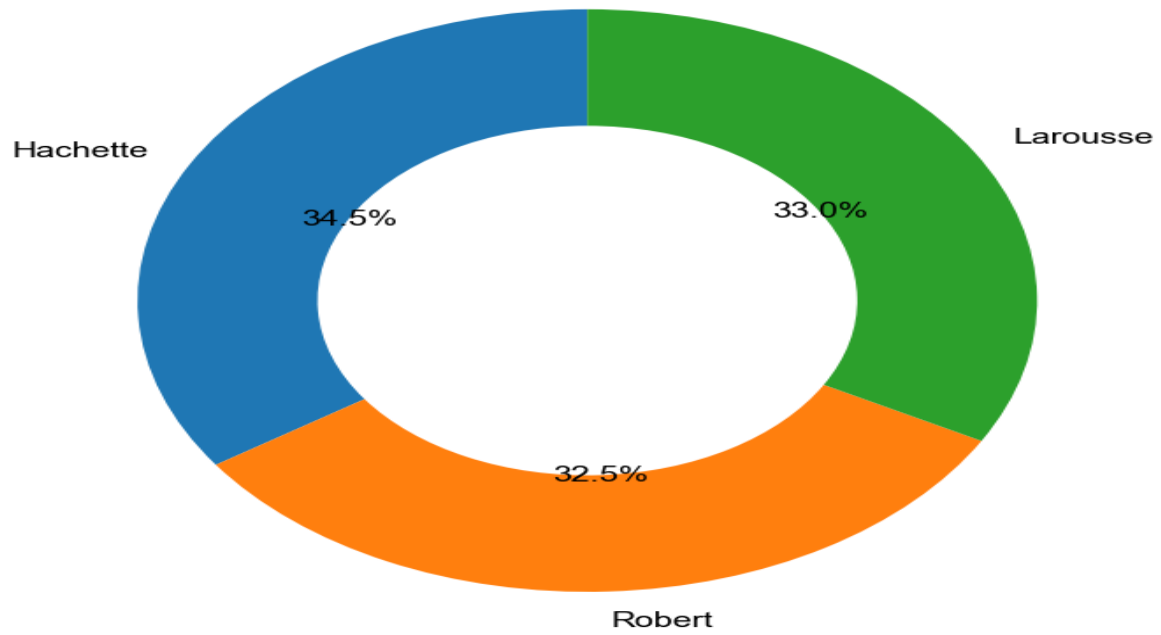
سبق وأن تناولنا في الفصل الأول المُتعلّق بالمعجم المدرسيّ أنواع التعريفات وقد ميزنا حينها بين ثلاثة أنواع منها، تحت كل نوع منها نجد العديد من الصور، وسنتنبّع هذه التعريفات الثلاثة في عيّنة الدراسة من حيث بيان أيّ هذه التعريفات أكثر حضورا، وكذلك معرفة طبيعة المداخل اللغوية التي تتطلّب نوعا خاصا من التعريف، وسنوجه اهتمامنا لدراسة الوسائل المساعدة من صور وأمثلة للوقوف على طبيعة المداخل اللغوية التي تستدعي توظيف الصورة، وفي الوقت نفسه سنهتم بتتبّع المعلومات اللغوية الصرفية منها والنحوية والتأثيلية.

2.1. على مستوى التعريف

إنّ تنوع عيّنة الدراسة واختلافها يعزّز دقة النتائج المتحصل عليها ويرسم المنهجية التي يجب السير في ضوئها، لهذا كان توافق المعاجم الثلاث المختارة للدراسة على اعتماد أحد التعريفات في تقريب مدخل معيّن يجعلنا نتبنّى هذا التعريف ونقدّمه على غيره مع كل ما يشابه ذلك المدخل، ممّا يجعل عمل المعجمي أكثر اتساقا ودقة، فلا تختلف طرائق تعريفه مع المداخل المتشابهة، بل تسير على منهجية واحدة لا اختلاف فيها، وواضحة لا لبس فيها²

1- حقل اللباس

² يمكن استحضار هذه الملاحظة وتعميمها على مختلف جزئيات البنية الصغرى، فتوافق المعاجم الثلاث على تعزيز التعريف بصورة توضيحية، أو بيان طريقة تهجئته أو ذكر طريقة جمعه يجعل هذه المعلومات أمرا لازما لكل مدخل يتقاسم معه الخصائص نفسها، مما يجعله توجهها معجميا يجعل من هذه المعلومات ذات طابع معياري.



تكشف الدائرة عن توافق كبير بين المعاجم الثلاث في توظيف التعريف الاسمي ضمن الحقل الدلالي المُتعلّق باللباس، خاصة بين معجم (Robert) و (Larousse)، حيث إن نسبة الاختلاف بينهما لم تتجاوز 0.5%، مقارنة مع معجم (Hachette) الذي بلغت نسبة الاختلاف بينهما 2 مع (Robert) و 2.5% مع (Larousse)، ومع ذلك تبقى نسبة ضئيلة مقارنة مع العدد الكلي لألفاظ الحضارة المُتعلّقة بحقل اللباس، والجدول الآتي يكشف عن المداخل اللغوية التي اتفقت عليها المعاجم الثلاث في تعريفها بالتعريف الاسمي، موضحا في الوقت نفسه ما تميّز به كل من معجم عن الآخر في توظيف التعريف الاسمي:

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بالتعريف الاسمي			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
Bas Bavoir Blouson Bonnet Broche	Armure Blouson Bouton Bretelle Broderie	Armure Bas Bavoir Bermuda Bonnet	Anorak Blouse Blouson Braguette Broderie

Broderie	Caftan	Bretelle	Capuche
Cape	Cape	Broche	Cagoule
Ceinture	Ceinture	Combinaison	Capuchon
Combinaison	Corsage	Dossard	Casque
Culotte	Culotte	Doublure	Cordon
Dossard	Doublure	Fuseau	Casquette
Gant	Elastique	Gant	Chandail
Gilet	Gilet	Jean	Chapeau
Jean	Pagne	Jogging	Chaussure
Babouche	Tablier	Manche	Chausson
Basket	Basket	Polo	Cintre
Boutonnière	Babouche	Socquette	Costume
Béret	Boutonnière	Soutien-gorge	Cravate
Lanière	Béret	Sweat-shirt	Echarpe
Layette	Lanière	Tablier	Foulard
Roller	Layette	Tricot	Gilet
	Roller	Turban	Habits
			Lacet
			Lanière
			Kimono
			Moufle
			Palme
			Pantalon
			Patin
			Poche
			Pull- over
			Robe
			Sabot
			Salopette
			Sandale
			Scaphandre
			Short
			Slip
			Soulier
			Sous-vêtement
			Talon
			Tee-shirt
			Dossard
			Képi
			Pantoufle
			Semelle

--	--	--	--

يوضح هذا الجدول سبب الاختلاف بين المعاجم الثلاث، وذلك راجع إلى اختلافها حول المداخل أنفسها من حيث ذكرها وإهمالها، فما أهمله (Larousse) قد يذكره (Hachette)، وما يذكره (Robert) قد أهمله (Larousse) وهكذا، فلو أنها اتفقت في تعداد المداخل فإننا لا نكاد نسجل أي فرق بينها، وهذا ما يؤكده ما تمّ تلوينه بالألوان الثلاثة، وهو إشارة للمداخل التي اتفق حولها معجمان من معاجم العينة، حيث يظهر معجم (le Robert) بعدم انفراده بأيّ مدخل، في المقابل نجد (Hachette) وذلك لكونه قد انفرد أمّا بمدخل لم تذكر عند غيره وهي (/jogging/fuseau/bermuda/polo/socquette soutien-gorge/ sweat-shirt/ turban)، وأمّا أنه تمّ تعريفها بغير التعريف الاسمي وهو مدخل واحد (tricot).

وأمّا (Larousse) فلم يتميّز بالتعريف الاسمي سوى بخمسة مداخل (bouton/ caftan/ corsage (élastique/ pagne).

كما يكشف الجدول عن طغيان **التعريف الاسمي** لهذا الحقل، وهذا ما يقودنا إلى القول بأن هذا النوع من التعريف لهذا الحقل (**حقل الملابس**) أسهل بالنسبة للمتعلّم وأكثر فائدة من غيره، ذلك لأنه يقوم على إعادة التعبير عن المدخل اللغوي بعبارة مساوية له من حيث المعنى والاستعمال، وليس ثمة شروط أو قيود يُحاكم إليها هذا النوع من التعريف، فبأيّ طريقة تمّ التعبير بها عن المدخل اللغوي حصل بها المقصود، بخلاف النوعين الآخرين فإنهما مقيدان بشروط يجب مراعاتها، ثم إنّ المتعلّم في حاجة إلى معرفة أسماء الأشياء المحيطة به والقريبة منه أكثر من حاجته إلى تمييزها عن غيرها¹، فضلا عن تطلّعه إلى معرفة وظيفتها²، وعليه فتقريب هذا النوع من المداخل (**حقل الملابس**) للمتعلّم عن طريق التعريف الاسمي أكثر

¹ وهذه وظيفة التعريف المنطقي.

² وهذه وظيفة التعريف البنوي.

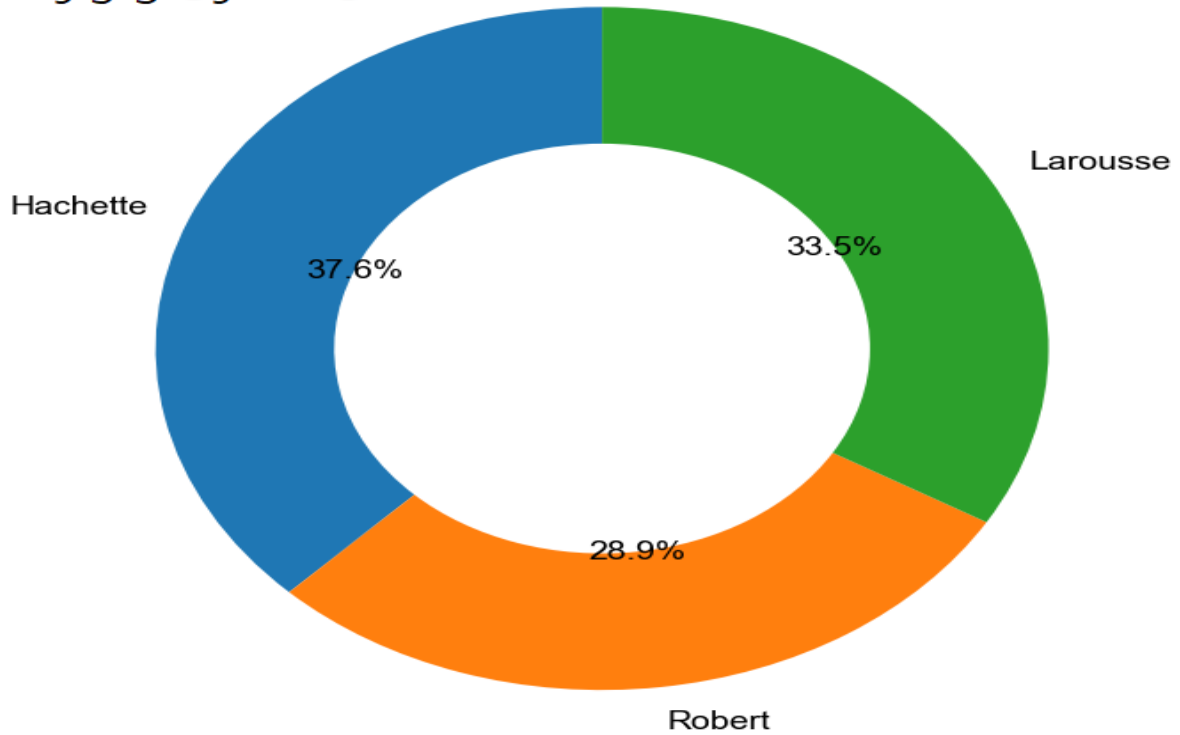
وظيفية من غيره هذا من جهة، ومن جهة أخرى فيه تحقيق لأهمّ خاصية من خصائص المعجم المدرسيّ، ألا وهي سهولة العبارة وبساطتها.¹

وأما ما تمّ تعريفه بغير التعريف الاسمي واتفقت المعاجم الثلاث عليه فهي ثمانية مداخل: (chaussette/ / botte/ cirage/ jupe/ maillot/ manteau/ pyjama/ veste)، والمتأمل في هذا المداخل يجد أنها شديدة الشبه والقرب فيما بينها أو مع غيرها، لهذا فالمُتعلّم في حاجة إلى تمييزها عن غيرها أمّا ببيان الوظيفة كما هو الحال مع (cirage) ولهذا تمّ تعريفه تعريفاً بنوياً، وأمّا بصفة وأمّا بهيئة وأمّا بشكل، فكلمة (manteau) قريبة من كلمة (veste)، وكلمة (chaussette) قريبة من (chausseau)، وكذلك (jupe) هي قريبة من كلمة (robe)، ومثله (botte)، وكذلك كلمة (maillot) فهو لباس متعدد الاستعمالات، ولا يتضح معناه إلا من خلال السياق، فقد يستعمل في مجال الرياضة، وقد يستعمل في مجال السباحة، لهذا استعان (Hachette) بالصورة كي يحدد مجال هذا المدخل، (pyjama) فبحسب تقديري أنه لم يتم تعريفها تعريفاً اسمياً وتمّ تعريفها تعريفاً منطقياً عند (Hachette) و (robert) وبنوياً عند (Larousse) حتى يكون لها بعداً تربوياً للمتعلّم، حيث ينبه المُتعلّم إلى أنه لباس صنع كي يتم ارتداؤه في غرفة النوم، وليس لكي يذهب به إلى المدرسة أو يقابل به الناس خارج البيت.

2. حقل المنزل ولوازمه

¹ جيلالي حلام، تقنيات التعريف، ص.113.

حقل المنزل ولوازمه



توضح الدائرة نسبة حضور التعريف الاسمي في المعاجم الثلاث ضمن "حقل المنزل ولوازمه"، وهي تكشف عن اختلاف بين معجم (Robert) ومعجم (Hachette) فقد بلغت نسبة الاختلاف بينهما (8.7%)، في حين كان معجم (Larousse) متوسطا بين المعجمين حيث بلغت نسبة الاختلاف بينه وبين (Robert) (4.6%)، في حين لم تتجاوز نسبة الاختلاف بينه وبين (Hachette) (4.1%)، والجدول التالي يستعرض الألفاظ الحضارية التي اتفقت المعاجم الثلاث على تعريفها تعريفا اسميا، موضحا في الوقت نفسه ما انفرد به كل معجم في توظيف التعريف الاسمي، وذلك بحسب الحقول الفرعية لحقل المنزل ولوازمه:

- قاعة الاستقبال

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بالتعريف الاسمي			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	

Store			Aquarium Bouquet Cadre Canapé Rideau Tapis Vase Siège
-------	--	--	--

بلغ عدد الألفاظ الحضارية في هذا الحقل الفرعي "قاعة الاستقبال" لحقل "المنزل ولوازمه" 16 مدخلا لغويا، اتفقت المعاجم الثلاث على تعريف ثمانية منها تعريفا اسميا، ولم يتم رصد أي مدخل من المداخل 16 اختلفت المعاجم الثلاث فيما بينها في تعريفه إلا مدخلا واحدا وهو (Store)، فقد عرفه (Hachette) بنويا، في حين عرفه (Robert) اسميا، وأمّا (Larousse) فلم يذكر هذا المدخل ضمن قوائم مداخله اللغوية.

أمّا المداخل التي اتفقت المعاجم الثلاث على تعريفها بغير التعريف الاسمي فهي ثلاثة مداخل (nappe/ ventilateur) تم تعريفهما بنويا، وكلمة (fauteuil) تم تعريفها منطقيا، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ المدخلين الأولين من المداخل ذات الوظيفة المحددة فهي بطبيعتها تفرض على المعجمي أن يقربها للمتعلم من خلال بيان وظيفتها، وأمّا المدخل الثاني (fauteuil) فهو من المداخل ذات السمات المشتركة، فهو لا يتميز إلا من خلال التعريف المنطقي الذي يذكر جنسه وفصله الذي يميزه عن باقي أفراد جنسه.

وباقى المداخل المتبقية من المداخل الستة عشر فهي أمّا مداخل انفرد بها أحد المعاجم الثلاث، وأمّا اتفق عليها معجمان.

- غرفة النوم

ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث	ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بالتعريف الاسمي
--	---

Robert	Larousse	Hachette	على توظيف التعريف الاسمي
Drap Superposé		couette lit	armoire berceau couverture coussin matelas penderie placard taie sommier traversin oreiller

بلغت عدد الألفاظ الحضارية لهذا الحقل الفرعي أربعاً وعشرين لفظاً حضارياً، اتفقت معاجم العينة على 11 لفظاً منها على تعريفها تعريفاً اسمياً، في حين انفرد (Hachette) بمدخلين اثنين، وانفرد (Robert) بمدخلين، ولم ينفرد (Larousse) بأي مدخل، وأمّا ما اتفقت المعاجم الثلاث على تعريفه بغير التعريف الاسمي فهما مدخلان (portemanteau/ réveil)، فقد تم تعريفهما بنوياً، وذلك واضح كونهما من قبيل الوسائل المادية التي تتطلع النفس لمعرفة وظيفتهما أكثر من أي شيء آخر، ولهذا جاء تعريفهما على النحو التالي:

Réveil	
.Petite pendule qui sonne pour nous réveiller	Hachette
.Une petite pendule a sonnerie	Larousse
Un réveil, c'est une petite pendule que l'on fait sonner à l'heure où l'on veut se réveiller	Robert
Portemanteau	
.Objet qui sert à suspendre des vêtements	Hachette
.Est un objet qui sert suspendre des vêtements	Larousse

Un portemanteau, c'est un gros crochet fixé au mur, auquel on suspend un vêtement	Robert
---	--------

تعكس هذه التعريفات إحدى خصائص التعريف البنوي ألا وهي بيان وظيفة المدخل، فقد اتفقت المعاجم الثلاثة على تعريف "Réveil" وتقريبه للمتعلم من خلال بيان وظيفته (nous réveillons)، والأمر نفسه مع "Portemanteau" (qui sert à suspendre des vêtements/ qui sert à suspendre des vêtements/ auquel on suspend un vêtement) فهو من قبيل الألفاظ ذات الوظيفة المحددة، لهذا كان تعريفه ببيان وظيفته.

وأما ما تبقى من المداخل فهي مداخل انفردت به أحد المعاجم الثلاث، أو هي مداخل اتفق عليها معجمان من المعاجم الثلاث.

- المطبخ

يتميز هذا الحقل الفرعي بكثرة مداخله مقارنة مع باقي الحقول الفرعية، فقد بلغت أربعاً وسبعين لفظاً حضارياً، وقد سبق وأن قدمنا تعليلاً لهذه الكثرة التي يميز بها مقارنة مع باقي الحقول الفرعية الأخرى لحقل "المنزل ولوازمه".

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسماً			ألفاظ الحضارة التي انفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
	Bouteille Briquet Eponge Gourde	Micro-onde	Assiette Biberon Bol Buffet Cafetière Carafe Casserole Cuillère Etagère Evier

		Panier Salière Soucoupe Tasse Tétine Vaisselle Plat Pot Récipient Ustensile
--	--	--

اتفقت المعاجم الثلاث على تعريف عشرين مدخلا من أصل أربع وسبعين مدخلا تعريفا اسميا، في المقابل نجد بروزا للتعريف المنطقي والبنوي مقارنة مع التعريف الاسمي، والجدول الآتي يستعرض المداخل التي تم تعريفها أمّا بنويا وأمّا منطقيا

التعريف المنطقي	التعريف البنوي
Verre Théière Tabouret Passoire Marmite Louche Gobelet Fourchette Cuvette Cuisinière Coupe Congélateur Chaise	Ouvre-boite Tire-bouchon Rouleau Réfrigérateur Porcelaine Poêle Plateau Four Couvercle Bouchon

بحكم أنّ الألفاظ الحضاريّة المنتمية إلى حقل "المطبخ" من قبيل الوسائل المادية ذات الوظيفة المحددة، فليس أسهل على المتعلم من تقريبها إليه من بيان وظيفتها¹ كما في (four، lave-vaisselle، réfrigérateur...)، أو تقريبها إليه من خلال ضمّها إلى جنسها العام الذي تنتمي إليه، ثم ذكر خاصيتها التي تميّزها عن باقي أفراد جنسها كما في (gobelet، marmite، tabouret)

¹ J. Picoche, Études de Linguistique Appliquée, p421-434

(...) وما تمّ الإشارة إليه باللون الأصفر هي مداخل اختلفت المعاجم الثلاث في تعريفها بين تعريف منطقي وتعريف بنوي، فكلمة (plateau) تم تصنيفها ضمن التعريف البنوي لتوافق كل من (Hachette) و (Robert) على ذلك، وتم تصنيف (passoire) و (fourchette) ضمن التعريف المنطقي لتوافق كل من (Hachette) و (Larousse) على ذلك.

- حقل الحمام

يعتبر حقل الحمام من الحقول القليلة المداخل، وذلك لارتباطه بوظيفة واحدة وهو النظافة والاستحمام لهذا كانت المسميات المرتبطة به محصورة ومحددة، وقد بلغ مجموع ألفاظ هذا الحقل هي 19 لفظا حضاريا.

ألفاظ الحضارة			ألفاظ الحضارة التي انفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسميا			
Robert	Larousse	Hachette	
	Cuvette		Flacon Serviette Shampooing Savon Dentifrice Baignoire

إلى جانب التعريف الاسمي نجد التعريف البنوي والمنطقي قد نافسوا، والجدول الآتي يعرض المداخل التي تمّ تقريبها للمتعليم من خلال هذين التعريفين:

التعريف البنوي	التعريف المنطقي
Brosse Chasse Rasoir Robinet Cuvette	Lavabo Gant

تشير المعطيات إلى تراجع التعريف الاسمي ضمن الحقول الدلالية التي تتميز مداخلها بالوظيفة المحددة، وذلك لسهولة تقريب هذه المداخل من خلال التعريف البنوي أو التعريف المنطقي.

- حقل التنظيف

يعتبر هذا الحقل أقلّ الحقول ألفاظاً، ومع هذه القلة إلا أنّ المعاجم الثلاث اختلفت فيما بينها في تحديد الألفاظ التي تُضمّنُها في المعجم، فلم تتفق من أصل 13 لفظاً حضارياً إلا على ستة ألفاظ، وهي: (chiffon/balai /poubelle/paillason/lessive/aspirateur)، وأمّا بقية المداخل فهي دائرة بين ألفاظ اختلفت في تعريفها وهي (Chiffon/ balai/ / gel /pot)، والجدول الآتي يعرض طريقة كل معجم وكيف تعامل مع هذه الألفاظ:

Robert	Larousse	Hachette	
بنوي	اسمي	اسمي	Chiffon
بنوي	اسمي	اسمي	Balai
اسمي	بنوي	اسمي	Corbeille
بنوي		اسمي	Gel
منطقي		اسمي	Pot

ويبقى مدخل واحد اتفقت المعاجم الثلاثة على تعريفه تعريفاً بنوياً وهو (aspirateur)، وذلك جرياً على ما استظهرناه من أنّ المداخل ذات الوظيفة المحددة يتمّ تعريفها ببيان وظيفتها وهو أحد صور التعريف البنوي.

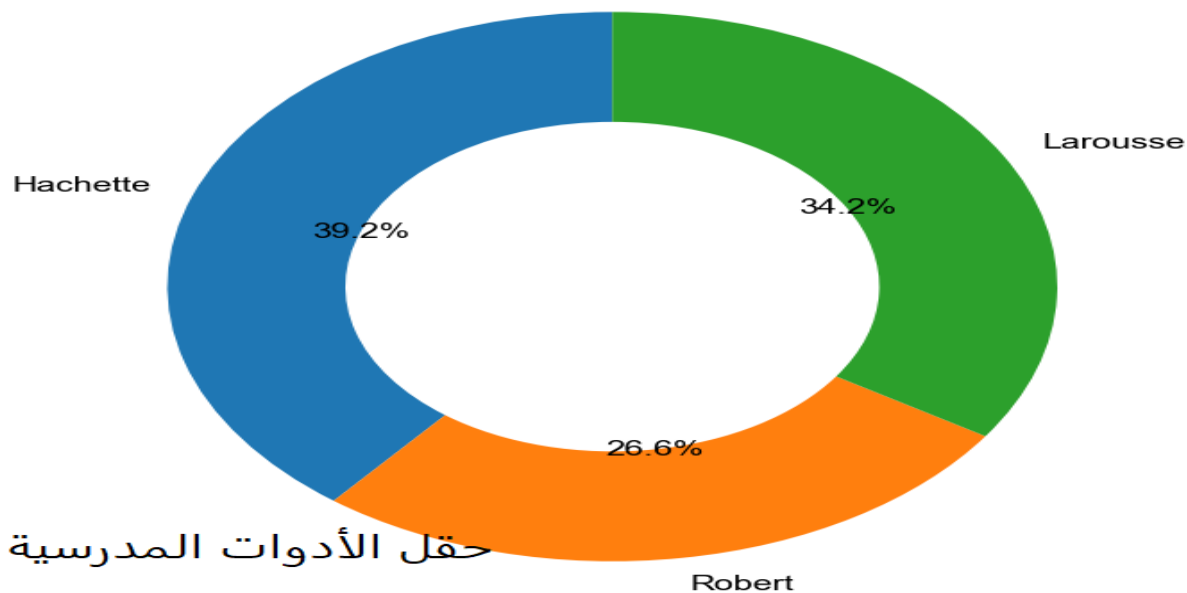
Aspirateur	
Appareil électricité qui sert a enlever la poussière	Hachette
Est un appareil ménager qui attire la poussière et la grande dans un sac	Larousse

C'est un appareil qui nettoie par terre en attirant la poussière et les saletés .

Robert

ترجع قلّة ألفاظ هذا الحقل إلى قلّة شيوعها في المدونات التي تستقي منها المعاجم المدرسيّة وتنتقي منها مداخلها، فليس لها نفس مركزية حقل الملابس أو الغذاء، أضف إلى ذلك فإنّ هذا الحقل أقلّ استئمّاراً في بناء الرصيد اللغوي الأوّل للمتعلم، فهو لا يمثل العناصر الأساسية المباشرة في تواصل المتعلّم في مختلف مقاماته التواصلية بخلاف حقل الأدوات المدرسيّة، حقل النقل ...

3. حقل الأدوات المدرسيّة



توضح الدائرة أعلاه نسبة حضور التعريف الاسمي في المعاجم الثلاث، حيث تعكس تميّز معجم (Hachette) وذلك لانفراده بخمسة مداخل¹ وهي تمثّل 7.81%، وبطرح هذ التميز تصبح النسب متقاربة بين المعاجم الثلاث، خاصة وأنّ هذه المداخل الخمسة كلها عُرفت تعريفاً اسمياً، وعليه فارتفاع نسبة معجم (Hachette) ليس لتميّزه بتعريف المداخل، وإنما لتميّزه بالمداخل أنفسها.

¹ وقد سبق الإشارة إليها، ينظر: ص.145.

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسميا			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
	Crayon	Agrafeuse	Ardoise Atlas Bulletin Bureau Cahier Carnet Ciseaux Classe Confetti Craie Palette Stylo Volume Encre Feutre pinceau tableau

بلغ تعداد ألفاظ هذا الحقل 46 لفظا حضاريا، اتفقت المعاجم الثلاث على 17 لفظا منها تمّ تعريفها تعريفا اسميا وهو ما يمثل 36.95%، وأمّا بقيّة المداخل فهي دائرة بين تعريفها تعريفا بنويا أو تعريفا منطقيا وهي:

منطقيا	بنويا
Collège Crayon	Calculette Compas Gomme Règle Taille-crayon Trousse Colle Agrafeuse

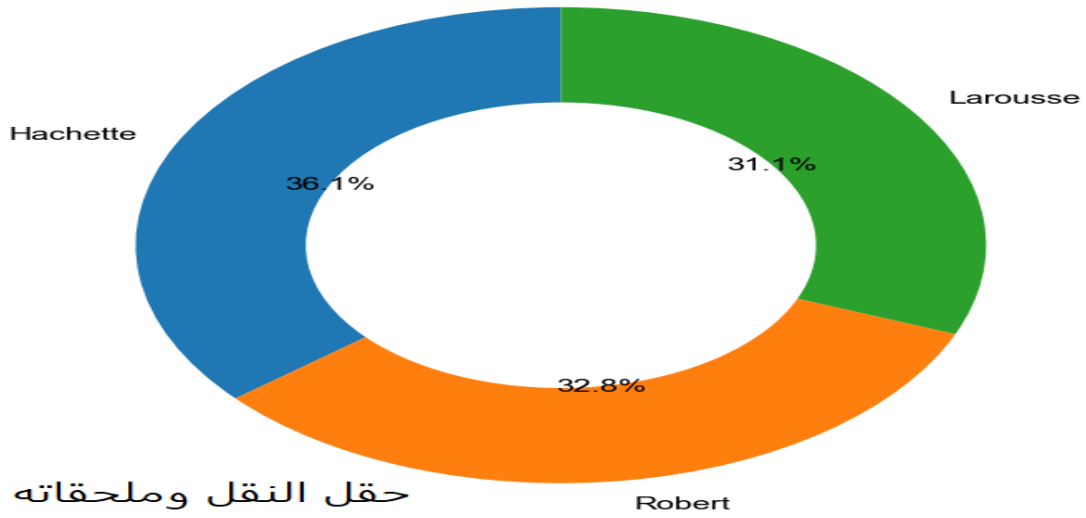
تتشترك الألفاظ التي تمّ تعريفها بنويا على أنها من قبيل الألفاظ ذات الوظيفة المحددة مثل:

Compas	
Instrument qui sert a dessiner des cercles	Hachette
.Est un instrument qui sert a dessiner des cercles	Larousse
. Instrument qui sert a dessiner des cercles	Robert
Trousse	
.Etui pour ranger ses instruments de travail	Hachette
Est un petit sac ou un étui qui sert à range certains .objets	Larousse
Est un petit sac ou l'on range certaines choses.	Robert

اتفقت المعاجم الثلاث على تعريف هذين اللفظين ببيان وظيفتها (qui sert à dessiner des cercles/ qui sert à dessiner des cercles) (pour ranger ses instruments de travail/ qui sert a range certains objet/ range certaines choses)، إن هذا التوجه في تعريف المداخل اللغوية من خلال بيان وظيفتها إنما هو إجراء يحاول من خلاله واضعو المعجم تقوية الصلة بين المُتعلّم والعالم الخارجي، ذلك أن المعجم المدرسيّ ليس وسيلة لغوية فحسب وإنما هو أداة أيضا لفهم العالم الخارجي بما يلائم مستوى المُتعلّم.¹

¹ M.Rossi, Dictionnaires pour enfants en langue français, p.213

4. حقل النقل وملحقاته



يبقى التعريف الاسمي دائما حاضرا حضورا بارزا، خاصة إذا تعلّق الأمر بالمداخل اللغوية ذات المعنى القاعدي¹، وهذا ما تكشفه الجداول التي تعرض المداخل التي تشترك فيها المعاجم الثلاث على التعريف الاسمي، وهذا الجدول أدناه يؤكّد هذه النتيجة، خاصة وأن هذا الحقل معروف بمداخله ذات الوظيفة المحدّدة، وكذلك معروف بمداخله التي تجمعها سمات مشتركة ممّا يستدعي الأمر تعريفها تعريفا بنويا.

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسميا			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
Automobile Essuie-glace Navette Capot		Avion Barque Télési	Attelage Atterrissage Banquette Billet Canoé

¹ ونقصد به تلك المداخل اللغوية التي يكون تعريفها تعريفا اسميا ببيان المرادف أو الضدّ أو العبارة الموسعة، وذلك لبساطة دلالتها، حيث إنها لا تحمل سوى حقيقة لغوية واحدة.

			Canot Ceinture Moto Pirogue Rétroviseur Station Station-service Taxi Terminus Train Tunnel Parebrise Parking Passeport Porte-bagage Quai Navire Parebrise Parking Passeport Porte-bagage Quai Réservoir Wagon Horaire
--	--	--	--

بلغت نسبة حضور التعريف الاسمي 49%، وهو حضور مُلفت للانتباه مثير للتساؤل، خاصة وأنّ أكثر مداخل هذا الحقل أمّا من قبيل المداخل ذات "الوظيفة المحددة" التي تستدعي التعريف البنوي، وأمّا من قبيل المداخل ذات "السّمات المشتركة" التي تتطلب التعريف المنطقي، لكن الناظر في هذه المداخل يجدها وإن كانت تدخل ضمن حاجاته التواصلية إلا

أنها بعيدة عن استعمال المُتعلِّم، وعليه فالمُتعلِّم في أمسّ الحاجة إلى معرفة أسمائها أكثر من حاجته إلى معرفة وظيفتها أو تمييزها عن غيرها، فيكفيه من كلمة:

Navire	
Gros bateau qui peut traverser les océans	Hachette
C'est un gros bateau qui navigue sur la mer	Larousse
Est un gros bateau qui navigue sur la mer	Robert
Wagon	
Voiture d'un train	Hachette
Un wagon est la partie du train qui sert à transporter du bétail, des marchandises ou du courrier	Larousse
C'est une voiture de train	Robert

إن هذين المدخلين يجسدان بوضوح التعريف الاسمي وذلك من خلال العبارة الموسّعة التي تشرح المدخل اللغوي، إلا مع لفظة (Wagon) عند (Hachette) فقد سار على منهجيته في الإيجاز والاختصار، يلاحظ عند تعريف كل من (Robert)(Larousse) لفظة (Navire) استعمال المشتق (navigue) بخلاف (Hachette) الذي استعمل المرادف (traverser) وربطه بـ (océans) بخلاف (Robert)(Larousse) فقد ربطاه بالمشتق (navigue)؛ ربطاه بـ (La mer).

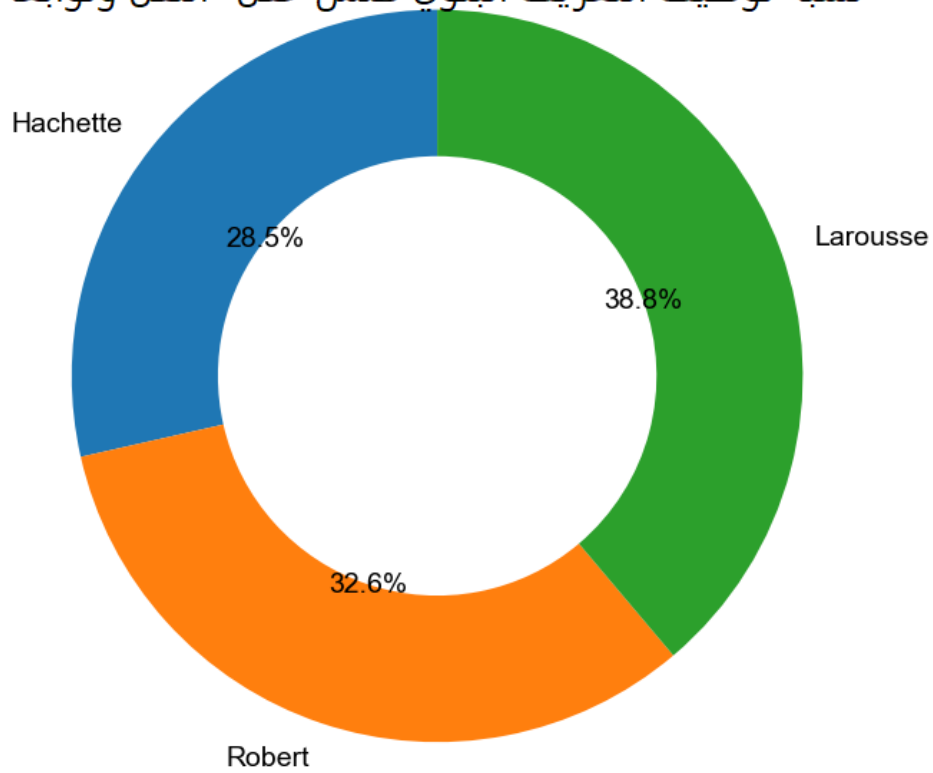
أمّا المداخل التي تمّ تعريفها بنويا ومنطقيا فهي كالتالي:

التعريف البنوي	التعريف المنطقي
Ancre	Autobus
Automobile	Barque
Capot	Chariot
Dépanneuse	Décapotable
Essuie-glace	Hélicoptère
Frein	Péniche

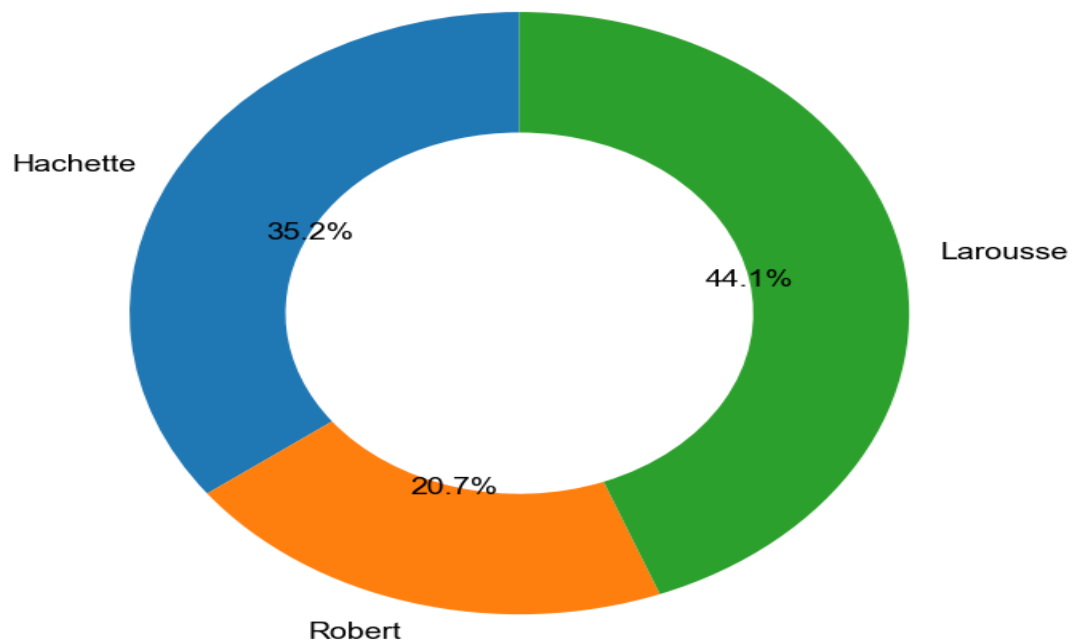
Remorque Navette	Guidon Locomotive Tramway Téléphérique Télesiège Remonte-pente Gouvernail Remonte-pente Télési
---------------------	--

وهاتان الدائرتان النسبيتان تكشفان عن نسبة حضور التعريف البنوي والمنطقي ضمن حقل
"النقل ولواحقه"

نسبة توزيع التعريف البنوي ضمن حقل "النقل وتوابعه"



نسبة توزيع التعريف المنطقي ضمن حقل "النقل ولواحقه"



من خلال المقارنة بين الدوائر الثلاث يتضح أنّ (Larousse) قد سجّل أعلى النسب في التعريف المنطقي والبنوي مقارنة مع التعريف الاسمي الذي يتماشى مع طبيعة هذا الحقل كما سبق الإشارة إليه، في المقابل نجد (Robert) قد تحاشى توظيف التعريف البنوي، فقد بلغت نسبة حضور هذا التعريف 20.7% في مقابل 44.1% عند (Larousse)، أمّا (Hachette) فقد سجّل أعلى نسبة في التعريف الاسمي وهي ملاحظة يمكننا رصدها مع جميع الحقول السابقة، فهو كثيراً ما ينجح إلى التعريف الاسمي باعتباره أسهل عبارة وأقرب فهما للمتعلم، خاصة وأنّ معجم (Hachette) يميل إلى الاختصار والإيجاز إذا ما قارناه مع (Robert) الذي يتمييز ببسطه للعبارة وإطنابه في التعبير¹، وهذا الجدول يعرض أمثلة من المعجمين يوضح بجلاء كيفية تعاملهما مع مداخل لغوية نفسها وفق هذه الطريقة²:

Carafe	
.Large bouteille de verre, a goulot étroit	Hachette
C'est une bouteille de verre qui est large en bas et étroite en haut	Robert
Essuie-glace	
.Petit appareil qui sert essuyer le pare-brise d'une voiture	Hachette
C'est une sorte de tige recouvert d'une bande de caoutchouc qui essuie le pare-brise d'une voiture	Robert
Jazz	
Musique très rythmée, inventée par des musiciens noirs d'Amérique	Hachette
C'est une musique qui a été créée par des musiciens noirs DES Etats-Unis et qui a beaucoup de rythme	Robert
Vestiaire	

¹ وقد سبق في الجانب النظري بسط رؤية (ألان راي) في قضية التعريف بين الاختصار والإطالة.

² قد يؤدي به الاختصار الشديد إلى الإخلال بدلالة المدخل اللغوي فلا يحصل تمييزه، كما في تعريفه لـ (accordéon) فقد عرفها بأنها (instrument de musique a touche)، ووضح قصور هذا التعريف.

Endroit ou laisse ses vêtements.	Hachette
C'est une pièce ou on laisse les vêtements que l'on met seulement à l'extérieur ou une pièce ou on peut se changer	Robert
Hamac	
Sorte de lit suspendu	Hachette
C'est un rectangle tissu ou de filet que l'on suspend entre deux arbres ou entre deux piquets dans lequel on s'allonge. ¹	Robert
Étoffe	
Tissu	Hachette
C'est un ensemble de fils qui se croisent, lequel on fait des vêtements, des rideaux, on recouvre des fauteuils, etc. On dit plutôt tissu	Robert

5. حقْل الرياضة

لا شك أنّ الرياضة من ألصق المواضيع بالمتعلّم حديثاً وممارسة واهتماماً، لهذا نجد لها حضوراً نوعياً في المعاجم المدرسيّة، والجدول التالي يستعرض المداخل التي اتفقت المعاجم الثلاث على تعريفها تعريفاً اسمياً، مع الإشارة إلى الألفاظ التي انفرد كل معجم بتعريفها اسماً:

ألفاظ الحضارة			ألفاظ الحضارة التي اتفقت
التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسماً			المعاجم الثلاث على
Robert	Larousse	Hachette	توظيف التعريف الاسمي

¹ ولينظر أمثلة أخرى في المعجمين: (cornet)(coupe)(tricycle)(péniche)...

Arbitre		Alpiniste
Bicyclette		Athlète
		Aviron
		Balle
		Ballon
		Basket-ball
		Boxe
		Championnat
		Coupe
		Escrime
		Football
		Golf
		Handball
		Hockey
		Judo
		Karaté
		Lutte
		Natation
		Patinage
		Ping-pong
		Rugby
		Stade
		Tournoi
		Volley-ball
		Gymnastique
		Haltère
		Match

		Médaille Randonnée Tennis Ski Vestiaire
--	--	---

يكشف الجدول أعلاه عن اتفاق شبه كلي بين المعاجم الثلاث على اعتماد التعريف الاسمي منهاجاً أساسياً لتقريب مداخل "حقل الرياضة" مقارنة مع التعريفين الآخرين، فقد بلغت نسبة اعتماده 84.21%، والقاسم المشترك بين هذه المداخل كونها ألفاظاً معهودة لدى المُتعلِّم قريبة من واقعه، ممّا يقلل الحاجة إلى تعريفات تحليلية وتمييزية معقّدة، وهذا ما يجعلنا نسجل مجالا آخر من مجالات توظيف التعريف الاسمي، وهو كون المدخل اللغوي من المداخل المعروفة لدى المُتعلِّم المعلومة لديه _ خاصة وأنّ الرياضة أحد موادّه الدراسية _، فهو ليس في حاجة إلى بيان وظيفتها ولا إلى تمييزها عن مشابهاتها بقدر ما هو محتاج إلى مجرد عبارات بسيطة ومباشرة.

وأما التعريف البنوي والمنطقي لمداخل هذا الحقل فنعرضها في الجدول التالي:

التعريف المنطقي	التعريف البنوي
Bicyclette	Arbitre Sifflet

لقد جاء تعريف هذه المداخل الثلاث وفق ما تقتضيه خصوصياتها، فقد تمّ تعريف (Bicyclette) منطقياً بحكم تشاركها مع غيرها من الألفاظ والتي تجمعها كلمة (véhicule) وأما (Sifflet) (Arbitre) فهي مداخل من جنس ألفاظ ذات الوظيفة المحدّدة، لهذا جاء تعريفها كالتالي:

Arbitre

Personne qui surveille un match et fait respecter les règles	Hachette
Un arbitre, une arbitre sont des personnes qui font appliquer les règles du jeu dans un match ou dans une compétition	Larousse
C'est la personne qui fait respecter les règles dans un match	Le robert
Sifflet	
Petit instrument qui siffle quand on souffle dedans	Hachette
Un sifflet est un petit instrument fait pour siffler	Larousse
C'est petit tuyau qui fait des bruits aigus quand on souffle dedans	Le robert

6. حقل الموسيقى

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسمياً			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
		Piano Trompette	Archet Ballet Batterie Chœur Chorale Fanfare Orchestre Solfège Tambour Tambourin Xylophone

Robert	Larousse	Hachette	
منطقي	اسمي	اسمي	Violoncelle
بنوي	اسمي	اسمي	Accordéon
اسمي	منطقي	اسمي	Guitare
اسمي	منطقي	اسمي	Harpe
منطقي	منطقي	منطقي	Clarinette
منطقي	منطقي	منطقي	Harmonica
منطقي	منطقي	منطقي	Orgue
منطقي	منطقي	منطقي	Violon
منطقي	منطقي	بنوي	Flute

يرجع سبب اعتماد التعريف المنطقي في هذا الحقل، إلى كون الألفاظ من قبيل السمات المشتركة، لهذا كان تعريفها بيان جنسها، ثم بيان فصلها، كما هو معروض في الجدول الآتي:

الفصل			الجنس			
Robert	Larousse	Hachette	Robert	Larousse	Hachette	
Qui a quatre cordes que l'on frotte avec une baguette spéciale	Qui ressemble à un gros violon	Qui ressemble à un grand violon	Instrument de musique			Violoncelle
Qui produit des sons quand on l'étire puis le replie tout en appuyant sur des touches	à touches ou à boutons	à touches	Instrument de musique			Accordéon

Qui se compose de nombreux tuyaux et de plusieurs .claviers	Qui a plusieurs claviers te de gros .tuyaux	Qui a un clavier te des .gros tuyaux	Grand instrument de musique	Orgue
---	---	--------------------------------------	-----------------------------	-------

إلا أنّ أغلب مداخله تمّ تعريفها اسمياً وذلك لما لهذا الحقل من الخصوصية التي جاءت من قَبْلِ أنّ موضوع الموسيقى من المواضيع الشائعة لدى المُتعلّمين في المجتمع الفرنسي، وعليه فمثّل (Batterie، Orchestre، Solfège...) غير خافية عليه، ولا هي مجهولة الوظيفة لديه، لهذا كان تعريفها بأبسط عبارة وأخصرها:

Batterie	
Ensemble d'instruments de musique sur lesquels il .faut taper	Hachette
Est un ensemble d'instruments que l'on frappe avec des baguettes ou avec les mains	Larousse
Ensemble d'instruments de musique sur lesquels .on tape	Le robert
Orchestre	
Groupe de musiciens qui jouent de différents .instruments	Hachette
Est un ensemble de musiciens qui jouent une .même œuvre avec différents instruments	Larousse
C'est un groupe de plusieurs musiciens qui jouent d'instruments différents	Le robert
Solfège	
.Façon d'écrire et de lire les notes de musique	Hachette
.Est la lecture et l'écriture de la musique	Larousse

Luis apprend le solfège, il apprend à lire et à écrire la musique	Le robert
---	-----------

تظهر طبيعة مداخل هذا الحقل أنها من غير الملائم اعتماد التعريف البنوي، ذلك لأن كل هذه المداخل ذات وظيفة واحدة وإن اختلفت طبيعتها وهي إصدار أصوات ذات أنغام موسيقية، وعليه فاعتماد التعريف البنوي لن يعرّف هذه المداخل ولن يجلي حقيقتها ولن يبرز خصوصيتها للمتعلّم، لهذا لم نسجّل حضوراً لهذا التعريف اللهم إلا ثلاثة مداخل، ومع ذلك فإنّ التعريف البنوي لم تتفق عليه المعاجم الثلاث، وإنما انفرد مرّة (Hachette) واتفق المعجمان الآخران على التعريف الاسمي، وكذلك مع المدخل الثاني انفرد (Robert) واتفق المعجمان الآخران على التعريف الاسمي، وأمّا المدخل الثالث فهو (baguette) فلم يتفق علي تضمينه في مداخله إلا (Larousse) الذي عرّفه اسمياً، و(Robert) الذي عرّفه بنوياً.

7. حقل الترفيه

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بتعريفها اسمياً			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف التعريف الاسمي
Robert	Larousse	Hachette	
	Cinéma Toboggan	Vélo	Bouée Balançoire Bille Cirque Comédie Dé Dinette Domino Luge Loterie Marelle Marionnette Pantin Parapente

			Peluche Poupée Puzzle Quille Surf Vtt Yo-yo Cerf-volant Hochet Echec Manège Toupie Trampoline
--	--	--	---

لا تخفى الصلة القوية بين هذا الحقل وبين متعلّم المرحلة الابتدائية، وشأن هذه الألفاظ شأن ألفاظ "حقل الموسيقى"، فهي ألفاظ معلومة الوظيفة، مُميّزة في ذهن المتعلّم لا يخلط بينها وبين غيرها من الألفاظ وإن شابها بعض الشبه مثل Marionnette)، Pantin، (Parapente، Poupée)، (Cerf-volant، لهذا كان التعريف الاسمي لمثل هذه الألفاظ أكثر وظيفية من غيره.

8. حقل الغذاء

تبدو ألفاظ هذا الحقل في غنى عن بيان وظيفتها للمتعلّم، وإن احتاجت فنظرا لما لها من خصوصية¹، ولهذا لم تتفق المعاجم الثلاث من بين 108 مدخلا على مدخل واحد تمّ تعريفه بنويا، في حين نجد ثلاثة مداخل اتفق معجمان على تعريف اثنين منها تعريفا اسميا، واتفق اثنان منها على مدخل واحد على تعريفه منطقيا كما هو موضح في الجدول أدناه.

Robert	Larousse	Hachett	
منطقي	منطقي	بنوي	Croque-monsieur
اسمي	اسمي	بنوي	Beurre

¹ كأن تساهم في علاج مرض معيّن مثلا، أو تكون سببا في مرض ما أو تفاقمه.

اسمي	اسمي	بنوي	Barbecue
------	------	------	----------

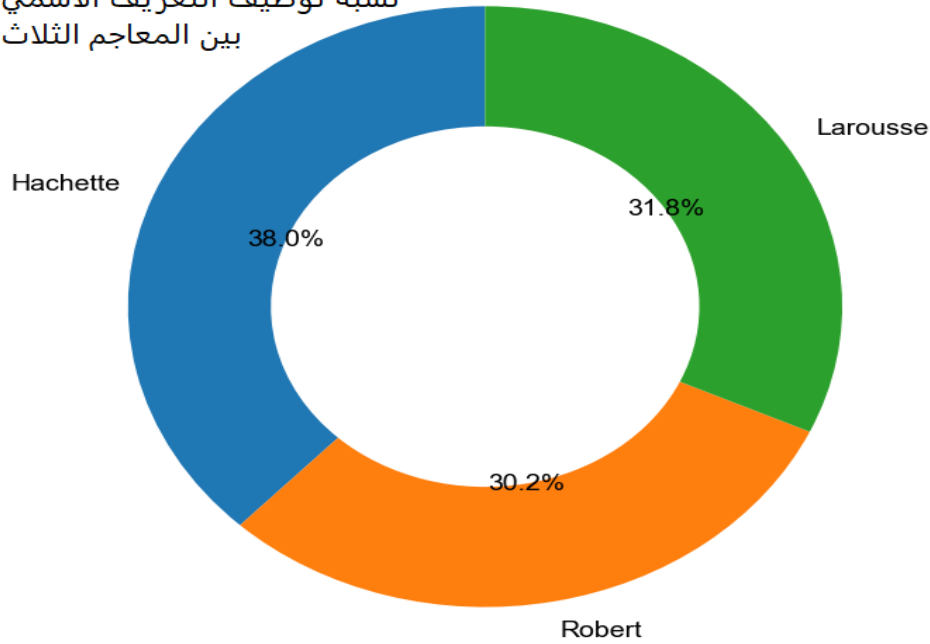
أما التعريف المنطقي فلم تتفق المعاجم الثلاث إلا على مدخل تمّ تعريفه منطقياً وهو (hamburger).

وأما باقي المداخل فهي دائرة بين أن تتفق المعاجم الثلاث على تعريفها اسمياً، وبين أن يتفق معجمان على تعريفها اسمياً، والجدول التالي يعرض المداخل التي اختلفت المعاجم الثلاث على تعريفها وانفرد أحد المعاجم بتعريفها بغير التعريف الاسمي.

Robert	Larousse	Hachett	
اسمي	اسمي	بنوي	Beurre
اسمي	اسمي	بنوي	Barbecue
اسمي	منطقي	منطقي	Croissant
00	اسمي	بنوي	Croute
اسمي	بنوي	اسمي	Gateau
00	00	بنوي	Gratin
00	منطقي	منطقي	Liqueur
00	منطقي	منطقي	Pastille

والسبب وراء سيطرة التعريف الاسمي على ألفاظ **حقل الغذاء** هو أنّ المتعلّم لا يتطلّع إلى **غير** معرفة اسم ما استُحدث من مأكولات ومشروبات، وهذا ما تتحقق به حاجته، ويخدم كفاءته التواصلية، فالمتعلّم عند طلبه لأكله وشرابه، وعند بيعه وشرائه لا يحتاج إلا لمعرفة اسم حاجته من مأكول ومشروب، أمّا ما يميّز به كلّ أكل عن الآخر من حيث مكوناته، ومن حيث طريقة طبخه أو من حيث تقديمه، فليس مثل هذا النوع من التفصيل والتدقيق يصلح لأن يخاطب به متعلم في المرحلة الابتدائية، وهذه الدائرة النسبية توضح هذا التوافق الكبير بين المعاجم الثلاث في توظيف التعريف الاسمي.

نسبة توظيف التعريف الاسمي
بين المعاجم الثلاث



نسبة الاختلاف بين (Larousse) و (Robert) لا تتجاوز 0.4%، أمّا ارتفاع نسبة معجم (Hachette) فراجع إلى انفراده بمدخل لغوية، والتي بلغت 17 مدخلا وقد سبق الإشارة إليها.

9. حقل التكنولوجيا

تتّصل ألفاظ هذا الحقل بكلّ ما أفرزته التكنولوجيا الحديثة من وسائل تتضلع بالقيام بمهمة معيّنة، لهذا كان التعريف البنوي هو أنسب التعريفات لمثل هذه المداخل _ ذات الوظيفة المحددة _ ، فقد بلغت عدد المداخل التي تمّ تعريفها بنويا 32 مدخلا من أصل 50 مدخلا، أمّا التعريف المنطقي فلم يتمّ اعتماده سوى في مدخلين (console) (décodeur)، أمّا التعريف الاسمي فلم يُعتمد سوى في مدخل واحد وهو (écran)، وأمّا باقي المداخل فهي التي اختلفت حولها المعاجم الثلاث،

Robert	Larousse	Hachette	
منطقي	بنوي	بنوي	Fax
اسمي	بنوي	بنوي	Souris

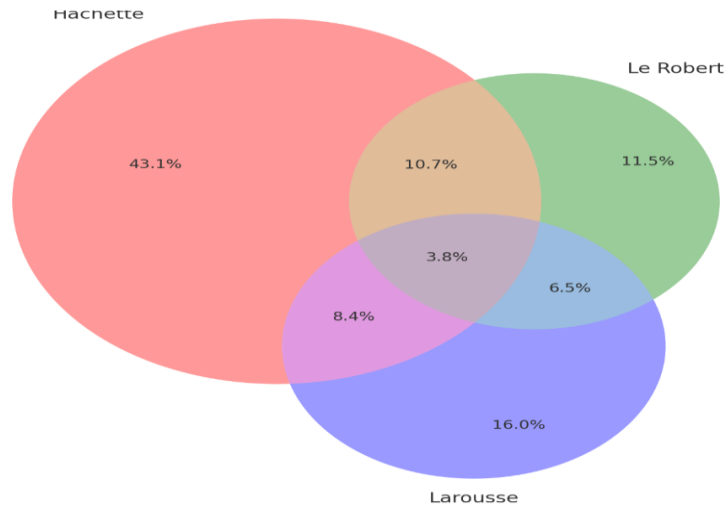
Flash	بنوي	بنوي	منطقي
Téléphone	اسمي	بنوي	بنوي
Télévision	بنوي	بنوي	اسمي

تشير المعطيات إلى بروز التعريف الاسمي موازيا للتعريف البنوي، كون المدخل اللغوي مشهورا لدى المتعلم معلوم الوظيفة، فالتعريف الاسمي يؤدي وظيفة التمييز للمدخل وفق ما تقتضيه خصوصية المعجم المدرسي الموجّه للمبتدئين من التبسيط والإيجاز، والجدول أدناه يوضح ما اتفقت عليه المعاجم الثلاث أو ما اتفق عليه معجمان منها أو ما انفرد به أحد المعاجم الثلاث بالتعريف الاسمي:

Hachette	Robert	Larousse
Audiovisuel	Audiovisuel	Automatique
Baromètre	Automatiquement	Automatiquement
Clavier	Clavier	Baladeur
	Ecran	Ecran
Diapositive	Haut-parleur	Imprimante
Ecran	Souris	C.d
Interphone	C.d	Portable
Poste	Dvd	
Téléphone	Mail	
	Portable	
	Télévision	

2.2. الصورة التوضيحية

تعتبر الصورة من الوسائل المساعدة على توضيح المعنى، إلا أنّ هذا التوظيف يجب أن يكون وفق معايير محدّدة حتى لا يتحوّل المعجم المدرسيّ إلى ألبوم من الصور، وقد سبق في الجانب النظري الإشارة إلى بعض المعايير التي تتحكم في توظيف الصورة، وهي في مجملها راجعة إلى ما تفرضه طبيعة المداخل اللغوية، وبتتبع الصورة في المعاجم الثلاث برز (Hachette) أكثر المعاجم الثلاثة توظيفا للصورة، والدائرة النسبية الآتية تعرض نسبة اشتراك المعاجم الثلاث، ونسبة انفراد كل معجم، ونسبة اشتراك كل معجمين:



والجدول الآتي يعرض المداخل التي اتفقت المعاجم الثلاث على تعزيز تعريفها بصورة:

الألفاظ الحضارية	الحقول الدلالية
Moto/Tramway	النقل وملحقاته
Basket-ball/Football/Raquette	الرياضة
Flute	الموسيقى
Surf	ترفيه
Ordinateur/Souris	التكنولوجيا

إن هذا التوافق الضئيل بين المعاجم الثلاث يجعلنا نسجل الملاحظات التالية:

- توظيف الصورة غير خاضع لمعايير علمية محدّدة^[2]، بحيث يكون لدى المعجمي تصور واضح على طبيعة المداخل اللغوية التي تفرض تعزيز بنيته الصغرى بصورة

^[2] أوّل استعمال للصورة كان أكثر انضباطاً وأدق علمياً، حيث ارتبط بالمصطلحات العلمية والنباتات والحيوانات، حيث يكون التعريف إما وصفاً بسيطاً للشيء أو بياناً لكيفية استخدامه ثمّ يدعم بصورة توضّح السمات المميزة لذلك الشيء ثمّ أخذت هذه الصور في التوسع، حتى خرجت عن حدود العلمية صار من سمات المعجم العصري توظيف الصور، حتى صار من أمر الناشر أكثر من المؤلف. حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، مكتبة الدراسات اللغوية، 1971، ص. 150-151.

توضيحية*⁷، لهذا كان الأمر اعتباطيا معتمدا على الصدفة¹ تابعا لاجتهادات كل معجم.²

- توحى كثرة توظيف الصورة مع قلّة توافق المعاجم الثلاث عن تحوّل وظيفة الصورة من وظيفتها الأصلية وهي الوظيفة التعليمية البيداغوجية³ إلى الوظيفة الجمالية الفنية تستهدف استقطاب المتعلّمين المبتدئين.⁴
- غزارة معجم (Hachette) بالصور يؤكّد ميوله نحو الإيجاز والاختصار كما سبق الإشارة إليه، فالصورة تغني عن الشرح الكثير.⁵

- 2.3.3 المثال

سبق وأن تناولنا في الجانب النظري المتعلّق بالمعجم المدرسيّ المثال وعظيم أهميته⁶ في البنية الصغرى للمعجم المدرسي⁶، وقد ذكرنا حينها ما يتطلّب المثال من الشروط والمواصفات حتى يؤدي وظيفته المنوطة به، وقد كان عنصرا أساسيا في البنية الصغرى للمعاجم الثلاث، فقد بلغ عدد المداخل التي لم يعزز (Hachette) تعريفها بالمثال 238 مدخلا من أصل

⁷ لهذا نجد بعض المداخل في غنية عن الصورة التوضيحية لكونها قريبة من المتعلم ومألوفة لديه ومع ذلك تمّ إرفاق بنيتها الصغرى بصورة توضيحية مثل (livre) (tricot) (stylo)، وفي المقابل هناك مداخل تستدعي دعما بصري كون المدخل غريبا بعض الشيء عن المتعلم أو شديد الشبه بمدخل آخر وذلك حتى يتضح المدخل في ذهن المتعلم ويتصوره تصورا صحيحا ومع هذا كله تمّ تغييب الصورة مثل (tire-bouchon)(babouche)

¹ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص.149

² Pruvost, Jean. L'illustration dictionnaire et les P741technolectes dans les dictionnaires sémasiologique. -746

³ إسماعيل بوزيدي، الصورة التربوية: نحو مقاربة سيميائية ديداكتيكية، مجلة العمدة في اللسانيات

وتحليل الخطاب، مج.07، ع.02، 2023، ص.501

⁴ حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، ص.151.

⁵ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص.150.

⁶ حتى قيل: "Un dictionnaire sans exemple est un squelette"

⁶ تقرّر (Alise Lehmann) بقلة الدراسات التي تناولت المثال والتعريف بالدراسة مع عظيم أهميتهما.

A. Lehmann, l'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants, p.63

588 مدخلا وهو ما يمثل 40.47%، في المقابل بلغ عدد المداخل التي لم تُعزّز بمثال عند 82 (Le robert) مدخلا من أصل 496 مدخلا وهو ما يمثل 16.53%، أما (Larousse) فقد بلغ عدد المداخل التي لم يُعزّز تعريفها بمثال 253 مدخل من أصل 548 مدخلا، وهو ما يمثل 46.16%، وواضح جليا ثراء (Robert) على غريميه في هذا الباب، ممّا يعكس وعيا كبيرا بأهمية المثال ودوره في إفهام المُتعلّم للفظّة المدخل من خلال سياقها الآني¹، خاصة وأنها أمثلة مستوحاة من الوسط اللغوي للطّفّل بعيدة عن اللّغة الأدبية الرفيعة، وهذا ما يعزز من اكتسابها ذلك أنّ اكتساب المُتعلّم للكلمات من خلال استعمالها الطبيعي أكثر من اكتسابها منعزلة²، وقد بلغت الألفاظ التي اشتركت المعاجم الثلاث على تعزيز تعريفها بمثال 57 لفظا حضاريا، وأمّا باقي المداخل فأما أن ينفرد أحد المعاجم بتعزيز التعريف بمثال، وإمّا أن يتفقا حوله معجمان آخران، والسبب الذي يقف وراء هذا التجاوز للمثال مع بعض المداخل إنما هو سبب بيداغوجي تعليمي يستهدف الكفاءة التواصلية لدى المُتعلّم بالدرجة الأولى، حيث يتمّ تعويد المُتعلّم على ملء فراغات المعجم بما هو ماثل أمامه من المداخل التي تمّ التمثيل لها، وانطلاقا من هذه المداخل على المُتعلّم أن ينسج على منوالها³، وعليه يكون المُتعلّم قد انتقل من مجرد التلقي السلبي إلى الإنتاج الفعّال، ومن جهة أخرى فإن هذا الاقتصار على التمثيل لبعض المداخل دون أخرى يتماشى مع طبيعة المعجم المدرسي القائمة على الإيجاز والاختصار.³

2.4. المعلومات الصوتية

¹ أغلب أمثلة (Le robert) إنما هي مستقاة من قاموس الكبار، إلا أنه تمّ تكييفها بما يناسب الصغار.

صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسي، ص. 313.

² سمية هامل، تعليميات الوحدة المعجمية في كتب الجيل الثاني للغة العربية في التعليم الابتدائي الجزائري: دراسة إحصائية تحليلية، رسالة دكتوراه، ص. 134.

³ لا يخفى ما في هذا الطرح من تعزيز للتعلم الذاتي، حيث يدفع بالمتعلم إلى استحضار رصيده اللغوي وتجنيّد كفاءته اللسانية لإنتاج جمل يملأ بها تلك الفراغات.

³ A. Lehmann, l'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants, p.72

تحرص المعاجم الفرنسية عامّة والمدرسيّة خاصّة والموجّهة للمبتدئين بصفة أخصّ على تزويد المُتعلّم بالمعلومات الصوتية للمداخل، والذي يتحكّم في ذكر هذا النوع من المعلومات هو طبيعة اللّغة الفرنسية التي لا يتطابق نظامها الصوتي والكتابي تطابقاً تامّاً، لهذا نجد الكثير من حروف بعض الكلمات تكتب ولا تنطق، وجود أصوات متقاربة من حيث طريقة أدائها مثل (é) و(è)، (u) و(ou)، وكذلك وجود أداءات مختلفة للحرف الواحد مثل (g) مع (Girafe) و(Gare)، وكذلك (S) (C)، كل هذه الظواهر الصوتية تدفع المعجمي إلى تنبيه المُتعلّم على الأداء الصحيح لمثل هذه الكلمات، مراعاة لمستواه المبتدئ، وعصمة له من الخطأ واللحن في أدائه الصوتي والكتابي.

والجدول الآتي يعرض المداخل التي تمّ رصد هذه المعلومات الصوتية في بنيتها الصغرى:

Le robert	Larousse	Hachette
Short	Jean	Jogging
Bus	Short	Pull-over
Carreau	Tee-shirt	Short
Terminus	Basket	Sweat-shirt
Mazout	Roller	Tee-shirt
Tennis	Aquarium	Aquarium
Sirop	Drap	Poêle
	Plateau	Shampooing
	Timbale	Agenda
	Shampooing	Tramway
	Atlas	Parking
	Trombone	Base-ball
	Autobus	Basket-ball
	Barque	Football
	Bus	Footing
	Canoé	Kung-fu
	Immatriculation	Ping-pong
	Station	Volley-ball
	Terminus	Chœur
	Tramway	Chorale

	Tunnel	Orchestre
	Parking	Clown
	Badminton	Puzzle
	Basket-ball	Cerf-volant
	Championnat	Cake
	Football	Chewing-gum
	Handball	Flan
	Natation	Hamburger
	Ping-pong	Pizza
	Volley-ball	Sandwich
	Tennis	Toast
	Chœur	Whisky
	Chorale	Yaourt
	Orchestre	Ketchup
	Tambour	
	Tambourin	
	Trompette	
	Clown	
	Puzzle	
	Surf	
	Cerf-volant	
	Trampoline	
	Camembert	
	Chewing-gum	
	Champagne	
	Chips	
	Hamburger	
	Pizza	
	Sandwich	
	Couscous	
	Imprimante	
	Téléphone	
	CD	
	Flash	

إنّ الناظر في هذه القائمة من المداخل يجد أن لكل مدخل خصوصية استوجبت التنصيص على الجانب الصوتي لها، وهذه الخصوصية راجعة إلى الأمور التالية:

- 1- إذا كان المدخل اللغوي يحتوي على تضعيف لأحد حروفه.
- 2- إذا كان الحرف الأخير من المدخل ممّا يُكتب ولا يُقرأ (Camembert) (Drap) (Sirop)
- 3- إذا كان الحرف الأخير له خصوصية عن باقي الحروف مثل (S)، الذي تختلف حالته حين يكون علامة على جمع الكلمة فلا ينطق، وعندما يكون أحد الحروف الأصلية للمدخل اللغوي، فأحياناً لا ينطق مثل (Le corps) (Le mois) (Le tapis) وكأنّ هذا هو الأصل، حيث إن المعاجم لم تنبه إلى عدم نطقه، وأحياناً ينطق مثل (Terminus) (Chips) (Tennis)، ولهذا يتم التنبيه عليه.
- 4- إذا كان المدخل اللغوي يحتوي على مقطع صوتي له خصوصية مثل (Flash) (Jogging) (Sandwich) (Jean) (Natation) (Téléphone)، أو يؤدي على غير القاعدة المطّردة (Hamburger).
- 5- إذا كان المدخل مركباً من كلمتين مثل (Volley-ball) (Kung-fu).
- 6- إذا كان المدخل اللغوي ذو أصل أجنبي، فيتّم التنبيه إلى طريقة نطقه في اللّغة الفرنسية مثل (sandwich)(Pizza).

والملاحظ في الجدول أعلاه تجاهل (Hachette) لكل المداخل المختومة بحرف (S)، في المقابل (Larousse) أكثر المعاجم الثلاثة اهتماماً بالجانب الصوتي، قد يُعَلّل هذا الاهتمام كون الطبعة المعتمدة مُخصّصة وموجّهة للجزائر، ممّا يستدعي التنبيه على كل ما قد يجهله المُتعلّم غير الفرنسي بالأصالة.

2.5. المعلومات الصرفية

اتفقت المعاجم الثلاث على توظيف معلومتين صرفيتين، ويمكن النظر إليهما من حيث اطراد ذكرهما ودوام حضورهما من زاويتين مختلفتين:

الزاوية الأولى: معلومة صرفية دائمة الحضور، لا تتخلف عن أيّ لفظ حضاري، وهي المرتبطة ببيان جنس الكلمة تذكيراً أو تأنيثاً، مع هذا الاتفاق إلا أننا نرصد اختلافاً في منهجية ذكر هذا المُعطي:

1- (Le robert) ينصّ على جنس اللفظ الحضاري بالتصريح (nom masculin) (nom féminin)، طبعاً إلى جانب بيان نوع المدخل (nom).

2- (Hachette) وينصّ على جنس اللفظ الحضاري باستعمال الوسم (un)(une)، وهذه المنهجية في ذكر هذه المعلومة أكثر ملائمة لطبيعة المعجم المدرسي القائمة على الاختصار والإيجاز.

3- (Larousse) فقد سار على منوال (Le robert).

الزاوية الثانية: معلومة صرفية تفرضها طبيعة المدخل وهي الجمع، والجدول التالي يعرض المداخل التي اتفقت المعاجم الثلاث على ذكر هذه المعلومة الصرفية وما انفرد به كل معجم:

ألفاظ الحضارة التي انفردت أحد المعاجم الثلاث بذكر طريقة جمعها			ألفاظ الحضارة التي اتفقت المعاجم الثلاث على ذكر طريقة جمعها
Robert	Larousse	Hachette	
	Tréteau Auto-école Hot dog Petit-suisse	Esquimau Pot-au-feu Cerceau Tam-tam Bloc-notes Grille-pain Soutien-gorge Sweat-shirt	Chapeau Manteau Tee-shirt Portemanteau Bocal Rouleau Tire-bouchon Ouvre-boite Protège-cahier Taille-crayon Essuie-glace Station-service

		Remonte-pente Parebrise Porte-bagage Remonte-pente Orgue Yo-yo Cerf-volant Chewing-gum Croque-monsieur Hors-d'œuvre Haut-parleur
--	--	--

اتفقت المعاجم الثلاث على هذه القائمة من المداخل ولم ينفرد أي واحد من الثلاثة بمدخل لغوي، وما تمّ ذكره من المداخل التي انفرد بها المعجمان (Larousse) (Hachette)، إنما هو انفراد بالمدخل وليس بالمعلومة الصرفية المتعلّقة بالجمع.

وعند النظر في هذه القائمة فإننا نقسمها قسمين^[2]، القسم الأوّل: مداخل مركّبة من كلمتين، والقسم الثاني: مداخل مختومة بـ (eau)، وإنما خصت المعاجم هذين النوعين بهذه المعلومة الصرفية ذلك لأنّ القسم الأوّل ليس على طريقة واحدة في جمعه، فربما ألحقت علامة الجمع (S) بالجزء الأوّل (Hors-d'œuvre)، وربما ألحقت بالجزء الثاني (Haut-parleur)، وربما دخلت على الجزئين معا مثل (Cerf-volant)، وربما بقي المدخل على حاله مثل (Croque-monsieur)، وعليه لمّا كانت حال هذا النوع من المداخل المركبة غير منضبط الصورة ولا متسق الأحكام ولا خاضع إلى قاعدة مطّردة كان لزاماً على المعجم المدرسيّ أن ينبّه المتعلّم في كل مرّة على طريقة جمع مثل هذه المداخل المركبة.

وأما القسم الثاني فكان من المفترض تجنّب التنصيص على جمعه ذلك لأنه مطّرد، فلسنا نجد كلمة مختومة بـ (eau) إلا وجمعها بإضافة حرف (x)، وعلى المعجم المدرسيّ تجنّب ذكر المعلومات الخاضعة لقاعدة مطّردة حرصاً على مبدأ الإيجاز والاختصار.

^[2] باستثناء مدخلين: Bocal / Parebrise

وقد اختلف المعاجم الثلاث في منهجية عرض هذه المعلومة:

1- (Le robert): ينصّ على كيفية جمع المدخل اللغوي بعد أن يستكمل تعريفه، مصرّحاً

بلفظ الجمع فقط مثل: (Au pluriel des **manteaux**)

2- (Hachette): سار على منهجية (Le robert) إلا أنه يصرّح بالمفرد مقابل له

بالجمع مثل: (un manteau, des **manteaux**)

3- (Larousse) بهذه المعلومة استهلّ بنيته الصغرى بعد تحديد جنسها، مثل: (manteau

(nom masculin pluriel des manteaux

2.6. المعلومات الإملائية

هذه المعلومات شديدة الصّلة بالمعلومات الصوتية، حيث يتمّ التنبيه إلى طريقة كتابة المدخل اللغوي لما له من خصوصية كتابية قد تُربك المُتعلّم، وهي في مجملها قد تشترك مع دواعي ذكر المعلومات الصوتية.

Larousse	Hachette	Robert
Pull-over		Tee-shirt
Pyjama		Bûcher
Scaphandre		Poêle
Short		Tire-bouchon
Sous-vêtement		Micro-onde
Survêtement		Camionnette
Tee-shirt		Chariot
Roller		Téléphérique
Tapis		Porte-bagage
Matelas		Basket-ball
Placard		Volley-ball
Bucher		Balançoire
Cuillère		Yo-yo
Hotte		Bûche
Poêlé		
Théière		
Tire-bouchon		
Ouvre-boite		

Ustensile		Gâteau
Savonnette		Rôti
Shampooing		Internet
Chiffon		
Compas		
Scotch		
Stylo		
Taille-crayon		
Gommette		
Atterrissage		
Benne		
Camionnette		
Canoé		
Carrosserie		
Chariot		
Dépanneuse		
Essuie-glace		
Immatriculation		
Station		
Tramway		
Téléphérique		
Remonte-pente		
Pare-brise		
Porte-bagage		
Remonte-pente		
Athlète		
Bicyclette		
Football		
Rugby		
Volley-ball		
Gymnastique		
Haltère		
Randonnée		
Sifflet		
Tennis		
Orchestre		
Xylophone		
Balançoire		
Marionnette		
Puzzle		
Randonné		

Surf Toboggan Yo-yo Trampoline Tricycle Trotinette Bonbon Bûche Chewing-gum Crêpe Croque-monsieur Croûte Dessert Goûter Jus Mayonnaise Pâté Petit-suisse Spaghetti Couscous Rôti Caméscope Flash Internet Interphone Satellite Souris Vidéo Flash		
--	--	--

يحرص (Robert) على ذكر معلومات إملائية إذا كان:

- 1- المدخل اللغوي مركباً من اسمين يُفصل بينهما بشرطة، فيتمّ تنبيه المتعلّم إلى أنه يمكن حذفها عند الكتابة، مثل (Tire-bouchon tu peux aussi écrire tirebouchon)
- 2- أحد حروف المدخل له خصوصية من حيث أنه يضاف له أحد العلامات التشكيلية الفارقة (les signes diacritique) مثل (accent) (accent grave) (accent aigu) (tréma) (circonflexe) والتي تلحق حرف (E) و(cédille) التي تلحق حرف (C).

3- المدخل اللغوي ممّا يكتب بطريقتين، فيتّم تنبيه المُتعلّم إلى صحة الكتابتين، مثل (Chariot)، حيث يمكن تضعيف حرف (R).

أمّا (Larousse) فهو أكثر الثلاثة حرصا على الإشارة للمعلومات الإملائية، والسبب في ذلك راجع لما أسلفنا ذكره عند كلامنا عن المعلومات الصوتية، وأمّا المداخل التي حرص (Larousse) على تزويد بنيتها الصغرى بمعلومات إملائية فهي لا تختلف عن الأسباب التي سبق ذكرها، ويمكن أن نضيف أسبابا أخرى اقتضتها خصوصية المتلقي مع معجم (Larousse):

1- إذا كان أحد حروف المدخل اللغوي ممّا يُكتب ولا ينطق، فيُنبه المُتعلّم حتى لا يهمله كتابة، مثل: (Tapis, Jus, Souris, Matelas, placard)

2- التنبيه إلى وجوب كتابة الحرف الأول من المدخل بالحرف الكبير دائما كونه اسم علم مثل (Caméscope)

3- التنبيه إلى لزوم الكلمة لصورة واحدة لا تتغير حتى ولو جُمعت مثل (Vidéo).

وأمّا (Hachette) فلم يهتم إطلاقا بهذا النوع من المعلومات، وذلك من باب الاقتصاد في البنية الصغرى، وتجسيدها لأهمّ مميزات المعجم المدرسيّ وهي الإيجاز والاختصار، فاكتفى بما نبّه عليه في الجانب الصوتي.

2.7. المعلومات التأصيلية (étymologie)

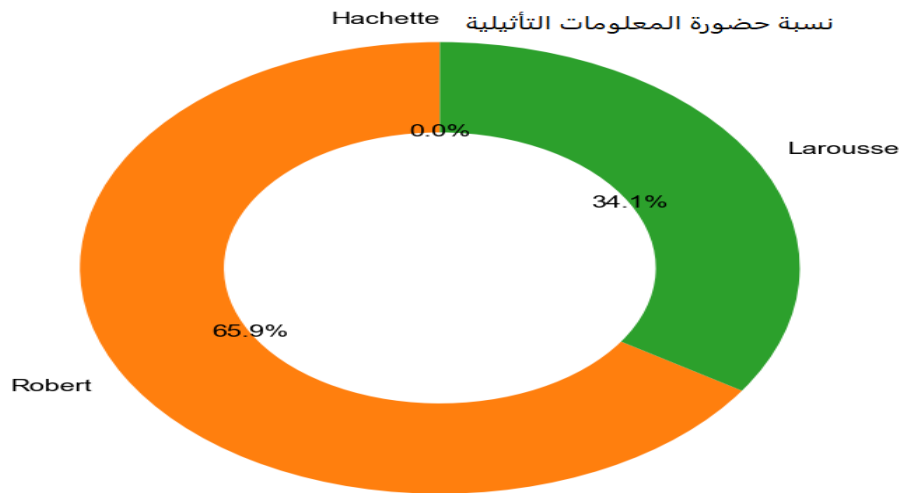
وهي المعلومات المُتعلّقة بأصل الكلمة وتاريخها، ولا شك أنّ مثل هذه المعلومات يندرج ضمن المعلومات الموسوعية، والتي يجب التحكم في إدراجها حتى لا يخرج المعجم عن وظيفته الأصلية وخاصة إذا كان المعجم مدرسيا، ولهذا نجد (Hachette) قد أهمل ذكرها كلّية، مشيا على منهجيته في الإيجاز والاختصار، في حين نجد (Robert) (Larousse) قد اهتمما بهذا النوع من المعلومات، والجدول الآتي يعرض المداخل التي تمّ ذكر هذا النوع من المعلومات:

Robert	Larousse
Jean	Jean
Pull-over	Tee-shirt
Short	Basket
Tee-shirt	Tramway
Roller	Parking
Shampooing	Badminton
Tramway	Basket-ball
Parking	Football
Wagon	Volley-ball
Football	Clown
Handball	Puzzle
Rugby	Surf
Volley-ball	Hamburger
Match	Sandwich
Jazz	Flash
Rock	
Clown	
Puzzle	
Surf	
Barbecue	
Chewing-gum	
Chips	
Hamburger	
Pizza	
Sandwich	
Spaghetti	
Ketchup	
Flash	
Mail	

يوضح الجدول المداخل التي اتفق المعجمان على ذكر المعلومات التأثيلية، وعي المداخل التي تم الإشارة إليها باللون الأصفر، وأما المداخل التي تم الإشارة إليها باللون الأخضر فهي مدخل اشترك فيها المعجمان ولكن انفرد (Larousse) بذكر أصلها، وما تم الإشارة إليه باللون الرمادي فهو مدخل انفرد (Larousse) أصلا بذكره، وما تم الإشارة إليه باللون البني

فهي المداخل التي انفرد به (Robert)، وما تمّ الإشارة إليه بالأحمر فهي ما يقابل ما تمّ الإشارة إليه بالرمادي عند (Larousse).

والدائرة النسبية توضح قراءة عددية للجدول أعلاه:



والجدير بالتنبيه هو أنّ المُعجمين اهتمّا بمختلف الأصول اللغوية الإنجليزية، الإيطالية، الألمانية، ولكن لم يتمّ الإشارة للأصول العربية لبعض المداخل مثل كلمة (couscous) (djellaba) (Caftan) وغيرها من المداخل التي لا تنتمي إلى ألفاظ الحضارة (imam)(dirham)(hadj)(cheikh)(cadi)...

استنتاجات المقارنة:

بعد هذه المقارنة بين المعاجم الثلاث نخرج بهذه النتائج:

1- كل معجم له من مميّزات التي تجعله متوفقا على الآخرين ولا يمكننا الحكم بالأفضلية المطلقة لأيّ معجم من المعاجم الثلاث.

2- ممّا يميّز به (Hachette):

○ كثرة ألفاظ الحضارة لديه مع قلة مداخله.

○ تجسيده لأهمّ ميزة من مميزات المعجم المدرسيّ للمبتدئين وهي الإيجاز والاختصار، والتي ظهرت من خلال كثرة استعائته بالصور، وتجنّبه لذكر مختلف المعلومات الإملائية والتأثيلية.

3- ممّا يتميّز به (Robert):

○ طول عبارته في التعريف، بهدف تقريب المعنى للمتعلم.
○ ثراء بنيته الصغرى بمختلف المعلومات التي تساهم في تقريب المدخل للمتعلم من مختلف جهاته، بحكم أنه موجّه لمبتدئ غير ناطق باللغة الفرنسية.

4- ممّا يتميّز به (Larousse):

○ مراعاته لحال المتلقي، حيث حرص على تزويد المتعلم بكل ما يسهل عليه اكتساب اللغة الفرنسية قراءة وكتابة، وهذا ما جعل بنيته الصغرى غنية بمختلف المعارف.

5- طغيان التعريف الاسمي لكونه أسهل على المعجمي وأقرب لذهن المتعلم، وقد يُعدّل عنه إلى تعريف آخر لسبب تقتضيه خصوصية المدخل اللغوي وذلك أمّا لكونه شديد القرب والشبه بمدخل آخر فيُقرب للمتعلم من خلال بيان جنسه بحيث يفهم المتعلم أن هذه المدخل مندرج ضمن دائرة أوسع، ثمّ يبين ما يتميّز به عن نظائره ممن يشاركه تلك الدائرة وهذا هو **التعريف المنطقي**، وهو ما سمّيناه بالمداخل ذات السمات **المشتركة**، وأمّا لكونه آلة من الآلات -بالمفهوم الواع للآلة-، فليس أسهل على المتعلم من بيان وظيفتها، حتى يحصل له تصور لها في ذهنه، وهذا هو **التعريف البنوي**، وهو ما سمّيناه بالمداخل ذات **الوظيفة المحددة**، وعليه فإنّ باب التعريف في الصناعة المعجمية عموماً والمدرسيّة خصوصاً ليس مفتوحاً على مصراعيه، وإنما يتحكم فيه طبيعة المدخل اللغوي وذلك بما يخدم المتعلم ويسهل عليه تصور الجانب الدلالي للمدخل اللغوي.

6- تسفر قلّة الاختلافات بين المعاجم الثلاث عن رؤية واضحة ومتسقة للصناعة المعجمية المدرسيّة الفرنسية، من حيث الغاية التي تسعى إليها، والفئة المستهدفة، وطبيعة المداخل المنتقاة، وكمية المعلومات والمعارف المراد إيصالها للمتعلّم.

7- تقوم بنية التعريف في المعاجم على مجموعة من العناصر، يمكن أن نقسمها إلى قسمين:

- عناصر ثابتة لا يمكن تصور غيابها عن أي مدخل، وهي بيان نوع المدخل وجنسه وهذه معلومة صرفية، ثمّ بيان ماهية المدخل وهذه معلومة دلالية.
- عناصر غير ثابتة توجد بحسب طبيعة المدخل، وهي: بيان الجمع وهذه معلومة صرفية، بيان التهجية الصحيحة للمدخل وهذه معلومة صوتية، ذكر معلومات تأثيلية وهذه معلومات موسوعية.

المبحث الثاني

وصف ألفاظ الحضارة وتحليلها في المعاجم
المدرسيّة العربية.

انصبَّ اهتمامنا في هذا المبحث على دراسة ألفاظ الحضارة ضمن خمسة معاجم مدرسية عربية، بالاعتماد على المنهجية نفسها في تحليل المعاجم المدرسية الفرنسية، وذلك بالمقارنة بين معاجم العينة من خلال مستويين، المستوى الكمي للألفاظ، ومستوى البنية الصغرى

التعريف بالمعاجم المدرسية العربية المعتمدة في الدراسة:

1. معجم الوجيز: الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، طبعة 1994، استفتح بتصدير كتبه الدكتور إبراهيم مدكور، مشفوعاً بمقدمة حررها الدكتور مصطفى حجازي أبان من خلالها عن الجديد في هذا المعجم والمنهج الذي ساروا عليه في ترتيب مواده، اختتمت المقدمة ببيان الرموز التي اعتمدها واضعو المعجم، جاء المعجم مكوناً من 5000 مادة موزعة على 687 صفحة، مكوناً من ثلاثة أعمدة.

2. معجم المتقن : الصادر عن دار الراتب الجامعية (لبنان)، طبع سنة 2015، شارك في إعداده كل من د.جميل أبو نصري، ود.طلعت هشام قبيعة، ود. رمزية نعمة حسن، تولى مهمة التنقيح والتصحيح كل من: أ. أحمد زنجيل، وأ. ج.أبو نصري، الرسامون: جاد سرياو، إبراهيم أ.صيام، رفيف بهنسي عبد المنعم، كل هذا تحت إشراف راتب أحمد قبيعة، استهل معجمه بمقدمة وضّح من خلالها الهدف المنشود من إنجاز المعجم مبيناً أهم سماته وخصائصه، أتبع هذه المقدمة بتمهيد ضمّنه مختلف المعارف النحوية والصرفية، وقد جاء المعجم مكوناً من 13845 مدخلا، 950 صورة، 158 لوحة ملونة، موزعة على 735 صفحة، مكوناً من عمودين.

3. معجم البدر: الصادر عن دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، طبع سنة 2012، شارك في إعداده: جمال بن الشيخ، محمد غجاتي، مكتب الدراسات، راجعه: محي الدين بن الشيخ الحسين، الطاهر بومزبر، جمال كويحل، تحت إشراف: أحمد حارش، استهل مقدمة المعجم ببيان منهجه الذي سار عليه، كما تطرّق إلى عدة قضايا معجمية من مثل أولية مصطلح "معجم"، والمعنى الأصلي لمصطلح "القاموس"، كما تعرّض لأنواع الترتيب الثلاثة التي اعتمدتها مختلف أنواع المعاجم العربية، ثنى بعد ذلك بجملة من المبدئ الأولية في اللغة العربية، ليختتم المعجم بمجموعة من الجداول التي تضمنت تصريف مجموعة من الأفعال

مع مختلف الأزمنة، مبنية للمعلوم ومبنية للمجهول، جاء المعجم مكونا من 4851 مدخل، 181 رسما بالألوان، 42 بطاقة علمية متنوعة، 12 جدولا لتصريف الأفعال، 12 إشارة للمرور، مع جملة من أعلام الدّول وخرائط ولوحات فنية.

4. معجم الرائد: صدر عن دار هاشيت أنطوان، لبنان، سنة 2019، تأليف جبران مسعود، أعيد طباعته اهتمّ بالإخراج الفني وتنسيق الصور (ماري تريز مرعب)، صنّف النص (رولا عاقوري)، صمّم الغلاف (ريشار قهوجي وزينة فخري)، منسق المشروع (باسكال قهوجي)، استفتح المعجم بكلمة للناشر، أوضح من خلالها مميزات هذه الطبعة الجديدة المتمثلة في:

1. إضافة شروح وأمثلة جديدة

2. تعزيز المعجم بمداخل حديثة مسايرة للعصر.

3. إضافة لوحات موسوعية تربوية، غنية بالألوان والصور المعاصرة.

4. تعزيز المعجم بفصل لغوي نحوي يكون عوناً للسائل في قضايا كثيرة، وقد وضع في آخر المعجم

ليرفق بعد ذلك بصورة توضح كيفية استعمال المعجم.

جاء المعجم في 680 صفحة، مكون من عمودين، يضمّ 16000 مدخل، 1250 صورة ملونة، 20 لوحة موسوعية.

5. معجم المجاني: الصادر عن دار المجاني، بيروت، طبع سنة 2015، أعدّه الدكتور جوزيف إلياس، استفتح المعجم بكلمة للناشر أبان من خلالها أهمية المعاجم المدرسيّة موضحا الجديد الذي تحرّاه المؤلف وذلك بتحري رغبة التلاميذ بحيث يلبي حاجاتهم عند البحث عن مفردة، ثنى بعد ذلك بمقدّمة المؤلف بمناسبة الطبعة العاشر للمعجم، وضح فيها المراجعات التي أخضع لها المعجم من أجل تدارك الهفوات، بعدها تمّ تقديم مجموعة من الإرشادات والتنبيهات تبين عن منهجية المؤلف في وضع معجمه، لتختتم مقدمة المعجم بالإشارة إلى الرموز التي اتبعها، مرفقا بصورة نموذجية توضح بالأسهم المنهجية المعتمدة وطبيعة

المعلومات التي حرص عليها، جاء المعجم في 1136 صفحة، 8700 مدخل لغوي، معروضة في شكل عمودين، إضافة إلى 1438 رسماً ملونا، و 15 لوحة علمية ملونة.

1.1. على المستوى الكمي للألفاظ

اسم الحقل	مجموع الألفاظ في المعاجم العربية الخمسة	عدد الألفاظ في معجم "المجاني"	عدد الألفاظ في معجم "المتقن"	عدد الألفاظ في معجم "الرائد"	عدد الألفاظ في معجم "الوجيز"	عدد الألفاظ في معجم "البدر"
اللباس	69	31	52	50	56	21
المنزل ولوازمه	150	77	102	96	127	53
الأدوات المدرسية	36	25	23	24	31	17
النقل ولواحقه	50	28	33	39	36	24
الرياضة	18	10	13	14	12	06
الموسيقى	24	12	19	22	22	04
الترفيه	16	09	14	14	09	05
الغذاء	51	16	33	40	40	09
التكنولوجيا	35	06	20	30	18	08
المجموع	449	214	309	329	351	174

تسفر هذه الإحصائيات عن نوعين من المعطيات:

النوع الأول: مُتعلّق بالمعاجم من حيث نسبة ألفاظ الحضارة

تكشف هذه الإحصائيات عن تميّز معجم "الوجيز" عن سائر المعاجم الأخرى بكثرة ألفاظ الحضارة، حيث بلغت نسبة ألفاظ الحضارة عنده من مجموع ما ورد في المعاجم الخمسة **78.17%**، ليأتي بعده معجم الرائد بنسبة **73.27%** في المقابل نجد معجم "البدر" أقل المعاجم ألفاظاً، فقد بلغت نسبة ذكره لألفاظ الحضارة **38.75%**، ولا شك أن هذه الفجوة تؤكد على أنّ الصناعة المعجمية قد تجاوزت الفردية وصارت صناعة جماعية مثلما هو الحال مع معجم

الوجيز، حيث تكاثفت فيها جهود أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة ووزارة التربية والتعليم.¹

وإذا قابلنا نسبة الألفاظ الحضارية مع العدد الكلي للمداخل كما هي موضحة في الجدول التالي، فإنها تكشف عن فقر في المعاجم المدرسية فيما يتعلق بالألفاظ الحضارية، في مقابل كثرة المداخل اللغوية:

المعجم	عدد المداخل	عدد ألفاظ الحضارة	نسبة ألفاظ الحضارة
الوجيز	5000 <u>مادة</u>	351	7.02 %
المجاني	8700 مدخل	214	2.45 %
الرائد	16000 مدخل	329	2.05 %
المتقن	13845 مدخل	309	2.23 %
البدر	4851 مدخل	174	3.58 %

النوع الثاني: مُتعلّق بأكثر الحقول ألفاظا

سجّل الحقل الدلالي المُتعلّق "بالببيت ولوازمه" أعلى الحقول ألفاظا وخاصة ما تعلق منها بحقل المطبخ، فقد بلغت نسبة هذا الحقل مقارنة مع بقية الحقول الأخرى **33.40%**، وهذا يعكس درجة انفتاح المعاجم العربية على الجانب الحضاري فيما يتعلق بالببيت ولوازمه، وذلك لكون البيت هو البيئة الأولى للمتعلم، في المقابل نجد حقل الترفيه _ وهو من أقرب الحقول من المُتعلّم المبتدئ _ أقلّ الحقول ألفاظا، فقد بلغت نسبة ألفاظ الحضارة في هذا الحقل

¹ انظر المقدمة صفحة ز

(03.56%)، وإلى جنبه حقل الرياضة بنسبة (04.00%)، وهذه النسب تكرّس فكرة أنّ مداخل المعاجم المدرسيّة ما هي في حقيقة الأمر إلا انتقاء من المعاجم العربية الكبرى واختصار لها، وليس انتقاؤها لمداخل اللغوية مبنيا على الاشتغال على مدونات نصية قريبة من المُتعلّم سواء كانت مدرسية أم شبه مدرسية، ومما يؤكد هذه الفكرة (حكم يحتاج إلى تعليل) قلة ألفاظ حقل التكنولوجيا والتي بلغت نسبتها (07.79%)، فهذه النسبة لا تعكس حجم التدفق الهائل لما تفرزه الحضارة من اختراعات ومستحدثات حضارية، والمعجم إنما يعكس واقع مستعمليه، ملبّ لمختلف حاجاتهم اللغوية والعلمية والثقافية، فإذا كان المعجم المدرسيّ بعيدا عن إشباع حاجات المُتعلّم، غائبا عن واقعه، لا يعكس روح العصر وتطوراته، فإنه يتحوّل إلى أداة قاصرة عن إشباع حاجات المُتعلّم التواصلية، غير مثير لاهتماماته.

والجدول التالي يعرض الألفاظ الحضاريّة التي اتفقت المعاجم الخمسة على اختيارها:

تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس
مجهر مذياع هاتف	جبين خل رغيف زبدة عصير قهوة خميرة	طبل كمان مزمارة معزوفة	أرجوحة دراجة	كرة مرمي ملعب ملاكمة	باخرة حافلة سفينة قاطرة مرسى مرساة مرفأ مطار مقود ميناء وقود حقيبة زورق سيارة مكبج	خارطة سفر طبشور كراسة مبرة مقلمة ممحاة مكتب	أريكة كرسي مدفأة مقعد ثريا سرير مخدّة منبه وسادة إبريق إناء برادة/ثلاجة خابية سطل سلة شوكة طبق فرن	بزة جبة جورب حذاء خوذة سروال طربوش عباءة فستان قميص منزر معطف ملاءة جلباب

فنجان								
قارورة								
قدح								
قدر								
كانون								
مائدة								
محمصة								
مقلاة								
ملعقة								
غربال								
قمع								
شفرة								
صابون								
غسالة								
مكنسة								
منديل								
منفضة								

اتفقت المعاجم الخمسة من أصل 69 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل اللباس على 14 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **20.28%**، واتفقت المعاجم الخمسة من أصل 150 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل المنزل ولواحقه على 35 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **24%**، واتفقت المعاجم الخمسة من أصل 36 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل الأدوات المدرسيّة على 08 ألفاظ حضارية وهو ما يمثل **22.22%**، واتفقت المعاجم الخمسة من أصل 50 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل النقل ولواحقه على 15 لفظا حضاريا وهو ما يمثل **30%**، واتفقت المعاجم الخمسة من أصل 18 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل الرياضة على 04 ألفاظ حضارية وهو ما يمثل **22.22%**، واتفقت من أصل 24 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل الموسيقى على 04 ألفاظ حضارية وهو ما يمثل **16.66%**، واتفقت من أصل 16 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل الترفيه على 02 حقلين وهو ما يمثل **12.5%**، واتفقت من أصل 51 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل الغذاء على 07 ألفاظ حضارية وهو ما يمثل **13.72%**، واتفقت من أصل 35 لفظا حضاريا مُتعلّقا بحقل التكنولوجيا على 03 ألفاظ حضارية وهو ما يمثل **08.57%..**

وأما ما انفرد به كل معجم بحسب الحقول فتمثله الجداول التالية:

المجاني ارجع للمقدمة								
تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس
							مخبز منضدة	
الرائد								
تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس
توتير حاسوب سكايب سي دي فيسبوك كومبيوتر واتساب يوتيوب	بيرة سحلب سندويتش مرطبات معلبات نشاوية		بليار خدروف	جودو جيوجيتسو راكيت	أوتوستراد بابور شختورة طوافة مروحية هليكوبتر	أقلام التلوين قرطاسية	جدرانية قالب مسمنة صابونة مرشف	حمالة ربطة عنق صدره قطنية

لقد حاول معجم الرائد التجديد ومواكبة ما تمّ استحدثاته على مستوى حقل التكنولوجيا، وهو ما التزم به في هذه الطبعة، لكن الملاحظ على هذه الألفاظ مع قلّتها مرتبطة بتطبيقات هاتفية ذائعة الانتشار، لهذا يبقى هذا الحقل بعيدا عن تلبية حاجات متعلّم اللّغة العربية المبتدئ.

البدر								
تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس

بنتبّع المداخل التي اشترك فيها معجم "البدر" ومعجم "الوجيز"، فإنّ نسبة توافقهما قد بلغت 96.10%، والكلمات التي انفرد بها عن معجم الوجيز هي: جزمة، وعاء، فرشاة، شاحنة، مظلة، دمية، حساء، شاشة، وأمّا مقارنته مع معجم "الرائد" فقد بلغت نسبة توافقهما 97.14%، والكلمات التي انفرد بها عن معجم الرائد هي: فروة، زجاجة، سبورة، لافتة، وأمّا معجم المجاني فقد بلغت نسبة توافقهما 90.50%، وأمّا الكلمات التي انفرد بها معجم البدر فهي: البرنس، جزمة، شال، زهرية، سيخ، طاس، زجاجة، قفة، صنوبر، منشفة، فوطة، بنزين، بطارية، دواسة، صفارة، سينما، مظلة، كباب، بطارية، عدسة.

إنّ هذه النسب تجعلنا نميل إلى أنّ المصادر التي انتقى منها واضعو معجم "البدر" مداخل معجمهم، يأتي في مقدمتها معجم "الرائد"، معجم "الوجيز"، وذلك بحكم أنها مرتفعة حتى تكاد تكون متطابقة، لهذا يمكن أن نقول إنّ معجم "البدر" ما هو إلا نسخة مختصرة عن هذه المعاجم.

الوجيز								
تكنولوجيا	غذاء	موسيقى	الترفيه	الرياضة	النقل وملحقاته	أدوات مدرسية	المنزل	اللباس
ترموجراف ترمومتر	الأرنة بسطرمة البسيمة البصارة جلاش الشربة عصيدة ملفوف	معزف			ترام الرفاس السيمافور كبينة آلة التنبيه	دباسة كناشة النوتة وراقة قلم الرصاص	كنبة النجفة محبس الأسكرجة البرطمان الباسنة مبشرة البشكور الباطية	الإتب الأصدة البت البخنق مجسد جمازة مجل الحرملة خفاء

مريلة	الثبنة							
شراك/شسع	الثدام							
شعار	الجيأة							
قباة	دسام							
كبود	خلاط							
	دورق							
	مرفاق							
	الزمزمية							
	السكرية							
	مشعب							
	مشنة							
	المطبيقية							
	الفدام							
	مقشرة							
	مقورة							
	ترمس							
	حنفية							
	الدش							
	الصبانة							
	صندوق							
	الطرد							
	إجانة							
	مبيد							

يعتبر معجم "الوجيز" أكثر المعاجم الخمسة تميزاً من حيث عدد ألفاظ الحضارة، فالجدول أعلاه يكشف عن ثرائه خاصة على مستوى حقل "المنزل" على اختلاف حقوله الفرعية، ويرجع هذا التميز لكون واضعي معجم "الوجيز" قد التزموا في مقدمة المعجم بعدم الاكتفاء بالمادة اللغوية التقليدية، وإنما الإضافة عليها وفتح باب ألفاظ الحضارة والحياة العامة، ولهذا

اعتمدوا مختلف الألفاظ المولدة والمحدثة والمعرّبة والدخيلة¹، محاولين ربط المعجم بلغة القرن العشرين²، والجدول التالي يمثل نماذج لهاته الألفاظ الأربعة:

الألفاظ المولدة	الألفاظ المحدثة	الألفاظ المعرّبة	الألفاظ الدخيلة
البسيمة	براد	الدّامّ ⁵	بهلوان ¹⁰
التخت ³	مباراة	زلابية ⁶	فنجان
	حافلة	جورب ⁷	فستان ¹¹
	خميرة	كنافة ⁸	تلغراف ¹²
	دراجة	شال ⁹	شوربا ¹³

¹ اختلف اللغويون في تحديد دلالة هاته المصطلحات اختلافا كبيرا، لم يشر واضعو المعجم إلى اختيارهم الذي ساروا عليه، ولهذا اخترنا ما رجّحه صاحبنا "معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب" مجدي وهبه، كامل مهندس، فقد جنحنا إلى أنّ:

الدخيل: اللفظ أو العبارة التي دخلت لغة ما، من غير أن يلحقها أيّ تغيير. ص. 166.
المعرب: صفة تطلق على اللفظ الأجنبي الذي دخل العربية بعد تغييره بالزيادة أو النقصان أو القلب. ص. 373.

المولّد: مصطلح عربي للفظ الذي استعمله الناس قديما بعد عصر الرواية. ص. 397.
المحدث: هو اللفظ أو التعبير الحديث في لغة ما، مثال ذلك: حتمية المعركة، الصمود العربي. ص. 341.
² المعجم الوجيز، ص. ز.

³ أبيح يمينه، المولد والدخيل والمعرب في المعجم الوسيط، مجلة أقلام الهند الإلكترونية، ع. 03، 2021
⁵ السيد ادي شير، الألفاظ الفارسية المعربة، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1908، ص. 69.

⁶ علي محمود حجي الصراف، المرجع نفسه، ص. 79.

⁷ المرجع نفسه، ص. 48.

⁸ عبد المنعم عبد الله خلف حميد السباك الدليمي، الألفاظ اليونانية في المؤلفات العربية وتأصيلها، دار غيداء، الأردن، ط. 01، 2017، ص. 136.

⁹ عبد المنعم عبد الله خلف حميد السباك الدليمي، المرجع نفسه، ص. 176.

¹⁰ محمد صلاح الدين الكواكبي، الكلمات الدخيلة على العربية الأصيلة، مجلة مجمع اللغة العربية، مج. 48، ج. 4، 1973، ص. 530.

¹¹ المرجع نفسه، ص. 549.

¹² محمد صلاح الدين الكواكبي، الكلمات الدخيلة على العربية الأصيلة، مجلة مجمع اللغة العربية، مج. 50، ج. 4، 1975، ص. 743.

¹³ محمد صلاح الدين الكواكبي، المرجع نفسه، ص. 754.

طربوش ²		سيارة ¹	
--------------------	--	--------------------	--

2. على مستوى البنية الصغرى

2.1. على مستوى التعريف

نؤكد من خلال تتبعنا لأنواع التعريفات الثلاثة ضمن معاجم العينة على الهدف الذي نصبوا إليه، هو تحديد المداخل اللغوية التي اتفقت المعاجم الخمسة أو أغلبها على تعريفه بتعريف واحد، ويهدف هذا الإجراء إلى ترسيخ العلاقة بين المداخل ونمط التعريف المناسب لها، وبهذا نكون قد وضعنا قانوناً معجمياً قائماً على تحديد المداخل وما يناسبها من أنواع التعريفات، كما أننا نروم من خلال هذا التتبع إلى معرفة مدى الاتفاق بين المعاجم الخمسة من اختلافها، ممّا يعكس رؤية معجمية عربية موحدة قائمة على أسس علمية بعيدة كل البعد عن الذاتية.

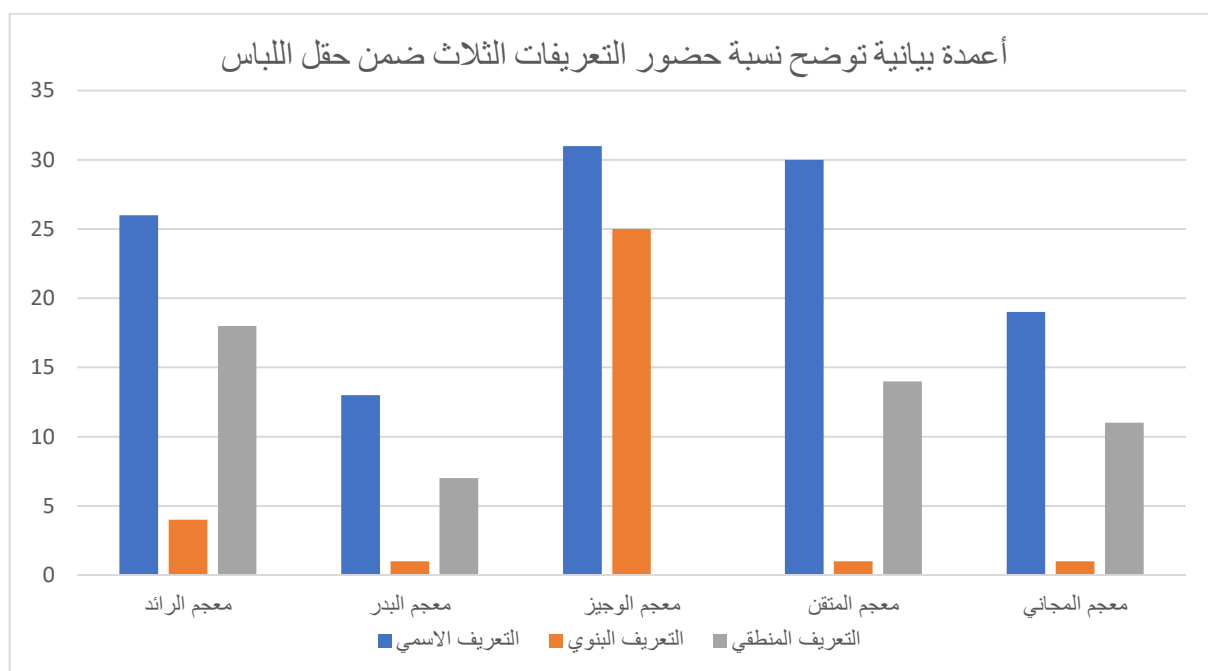
1. حقل اللباس

بتتبع توافق المعاجم الخمسة حول تعريف واحد ضمن حقل اللباس، فإن هذه المعاجم لم تتفق من أصل أربعة عشر مدخلاً لغوياً، اتفقت المعاجم الخمسة على تخريجها ضمن بنيتها الكبرى وهي (بزّة، جبّة، جورب، حذاء، خوذة، سروال، طربوش، عباءة، فستان، قميص، مئزر، معطف، ملاءة، جلباب) إلا على ثلاثة مداخل تمّ تعريفها اسمياً وهي (حذاء، رداء، مئزر)، وعلى مدخلين عرفاً تعريفاً منطقيين وهما (جبّة، وعباءة)، وأمّا التعريف البنوي فلم يتفق عليه إلا معجمان وهما الرائد والبدر، ولم يتفقا إلا على مدخلين (معطف، وملاءة)، وأمّا باقي المداخل التسعة والستين مدخلاً فالاختلاف بين المعاجم الخمسة إنما هو من حيث ذكر المداخل أو إغفالها.

¹ علي محمود حجي الصراف، الألفاظ المحدثّة في المعاجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، ص. 601-605.

² المرجع نفسه، ص. 757.

أمّا إذا نظرنا إلى كل معجم على حدة وحاولنا تحديد نسبة حضور كل تعريف من التعريفات الثلاث فتوضحها الأعمدة البيانية التالية:



نظرا لسهولة التعريف الاسمي وبساطته نجده أكثر التعريفات الثلاثة حضورا، كما توضحه الأعمدة البيانية، في المقابل نجد تباينا في اعتماد التعريفين الآخرين، ففي حين نجد معجم "الوجيز" قد اعتمد التعريف البنوي مع الكثير من المداخل اللغوية، نجد هذا التعريف شبه غائب عند معجم "المجاني" ومعجم "المتقن"، وكذلك التعريف المنطقي الذي لم نسجل له أيّ حضور عند معجم "الوجيز"، وهو عند المعاجم الأخرى بنسب متفاوتة، والجدول التالي يستعرض نماذج من التعريفات الثلاث:

تعريف "حذاء" (اسميا)	
معجم الوجيز	النعل
معجم البدر	النعل
معجم المجاني	نعل، لباس قدمين، ما ينتعل في القدمين من جلد أو غيره
معجم المتقن	النعل
معجم الرائد	نعل، ما يلبس في الرجل

تعريف "رداء" (اسمياً)	
معجم الوجيز	ما يلبس فوق الثياب كالجبة والعباءة ...
معجم البدر	الثوب.
معجم المجاني	ثوب يلبس فوق غيره كالجبة والعباءة ..
معجم المتقن	الثوب.
معجم الرائد	ما يلبس فوق الثياب كالعباءة والجبة ..

تنطلق هذه التعريفات من مبدأ التعبير عن المدخل بالعبارة الموسّعة (ما يلبس فوق الثياب كالعباءة والجبة/ ثوب يلبس فوق غيره كالجبة والعباءة/ لباس قدمين، ما ينتعل في القدمين من جلد أو غيره/ ما يلبس في الرجل)، أو التعبير بالمرادف (نعل/الثوب) والتي تُعدُّ إحدى صُور التعريف الاسمي.

التعريف المنطقي	
تعريف "جبة"	
معجم الوجيز	ثوب سابغ واسع الكمّين، مشقوق المقدم، يُلبس فوق الثياب.
معجم البدر	ثوب واسع الكمين، يلبس فوق الملابس
معجم المجاني	ثوب طويل واسع الكمين، مشقوق مقدّمه، يلبس فوق الثياب.
معجم المتقن	ثوب واسع الكمين، يلبس فوق الملابس.
معجم الرائد	ثوب طويل واسع الكمّين، يلبس فوق الثياب.

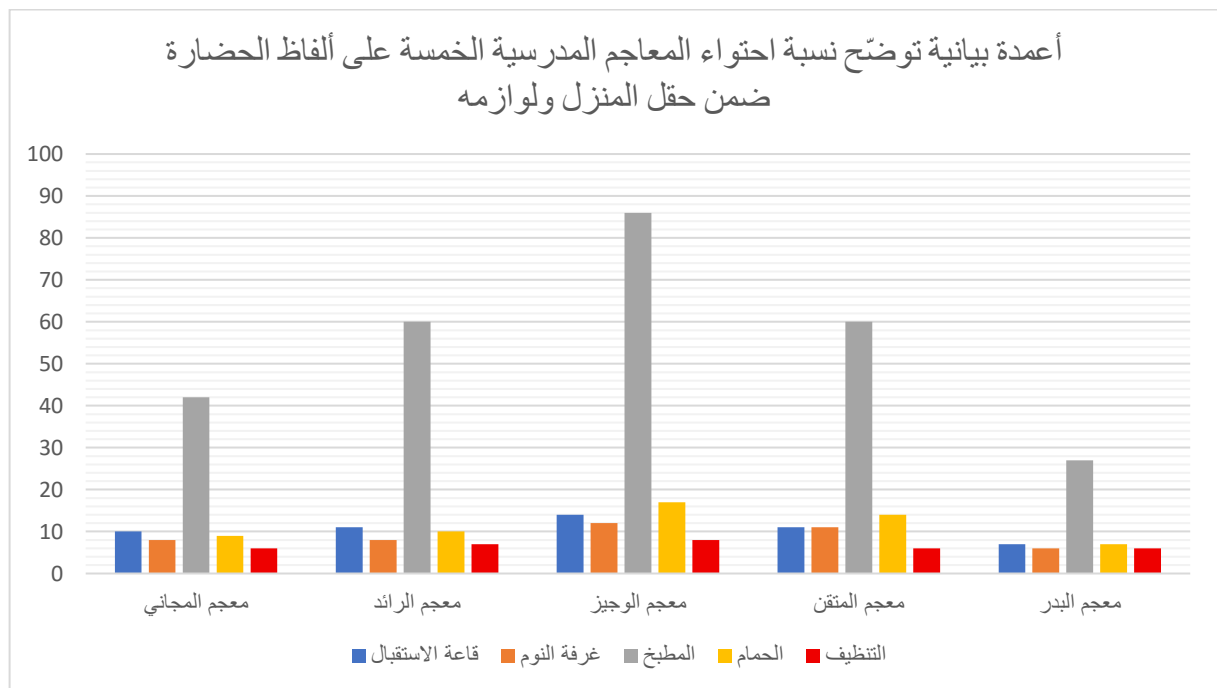
التعريف المنطقي للفظّة "العباءة"	
معجم الوجيز	كساء مشقوق واسع ذو فتحتين، تخرج منهما اليدين، يُلبس فوق الثياب
معجم البدر	كساء مفتوح من الأمام بلا أكمام، يلبس فوق الثياب.
معجم المجاني	كساء واسع بلا كمّين مشقوق من الأمام، يلبس فوق الثياب

معجم المتقن	كساء مفتوح من الأمام بلا أكمام يلبس فوق الثياب
معجم الرائد	كساء من صوف أو غيره، مشقوق من قدام، واسع من غير كمّ، يلبس فوق الثياب

تعكس هذه النماذج التعريف المنطقي من خلال الانتقال من الجنس وهو لفظ عام يضم عدد من الأفراد (ثوب/ كساء)، ثم يُنتهى بذكر الفصل وهو ما يتميز به المدخل عن غيره من الأفراد التي يجمعها جنس واحد (سابع واسع الكمّين، مشقوق المقدم/ يلبس فوق الثياب، مشقوق واسع ذو فتحتين، تخرج منهما اليدين، يلبس فوق الثياب/ مفتوح من الأمام بلا أكمام، يلبس فوق الثياب/ من صوف أو غيره، مشقوق من قدام، واسع من غير كمّ، يلبس فوق الثياب/ طويل واسع الكمّين، يلبس فوق الثياب).

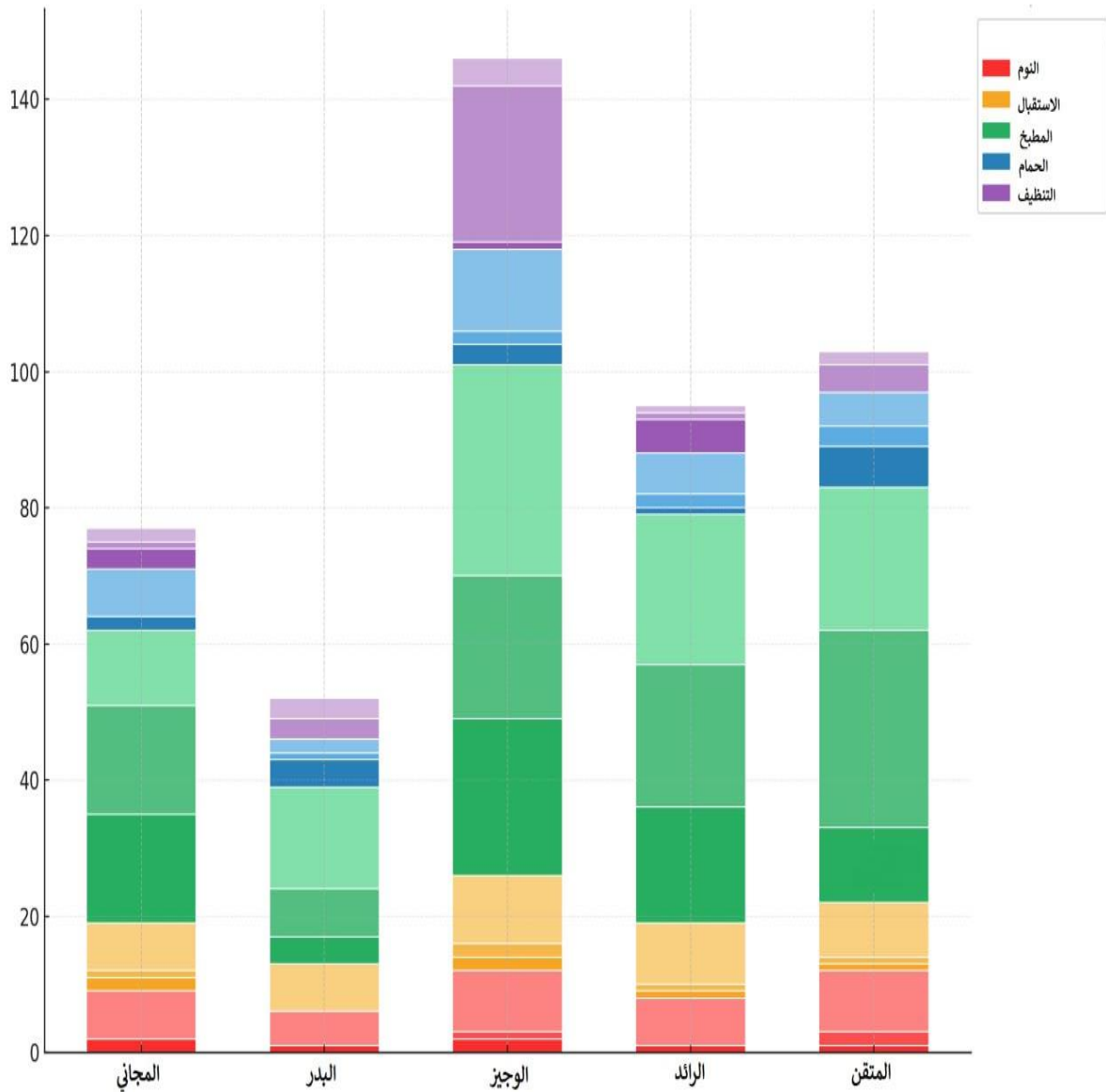
2. حقل المنزل ولوازمه

يتميّز حقل المنزل عن غيره من الحقول الأخرى بكثرة مداخله، وهذه الأعمدة البيانية الآتية تكشف عن نسبة الألفاظ الحضارية في معجم بحسب الحقول الفرعية لحقل المنزل ولوازمه:



توضح الأعمدة البيانية ارتفاع نسبة وجود ألفاظ الحضارة ضمن حقل المطبخ مقارنة مع باقي الحقول الفرعية الأخرى، وقد سبق وأن فسّرنا سبب هذا الارتفاع، في المقابل نسجل قلّة

مع حقل التنظيف والحمام حيث لم تتجاوز عشرة ألفاظ إلا مع معجم "الوجيز" ومعجم "المتقن"، أمّا الأعمدة البيانية التالية فهي توضّح نسبة اعتماد التعريفات الثلاث ضمن كل حقل من الحقول الفرعية:



(أعمدة بيانية توضّح نسبة اعتماد التعريفات الثلاث ضمن الحقول الفرعية للمطبخ)

توضح هذه الأعمدة اختلافا كبيرا بين المعاجم في اعتماد التعريفات الثلاثة، وقد أشرنا إليها من خلال تدرّج الألوان الثلاث من الداكن إلى اللون الفاتح، حيث يشير اللون الداكن إلى التعريف البنوي، وأمّا اللون الفاتح فيشير إلى التعريف الاسمي، أمّا اللون المتوسط بينهما

فيشير إلى التعريف المنطقي، تعكس الألوان التدرجية حجم اختلاف توظيف التعريف الواحد مع المعاجم الخمسة، فعلى سبيل المثال حقل التنظيف نجد التعريفات الثلاثة عند كل من "المجاني" و"الوجيز" و"الرائد"، أمّا التعريف البنوي فغائب كليّة عند معجم "البدر" و"المتقن"، والأمر نفسه مع حقل الحمام.

إن هذا التباين وهذا الاختلاف بين المعاجم المدرسيّة الخمسة يدفعنا إلى التساؤل عن السبب الذي كان وراء هذا الاختلاف، إن كان هناك من سبب مقنع يمكن الإدلاء به فهو راجع إلى غياب خلفية نظرية تضبط طريقة التعريف ينطلق منها واضعو هذه المعاجم، وعليه لمّا غاب التنظيم عنهم انتهج كلّ معجم طريقة في التعريف

وبتتبع المداخل التي اتفقت المعاجم الخمسة على تعريفها اسمياً لم نجد سوى ستة مداخل (أريكة، مقعد، ثريا، سرير، مخدة، مائدة)، فقد جاء تعريفها على النحو التالي:

التعريف الاسمي للفظـة	
"أريكة"	
معجم الوجيز	مقعد
معجم البدر	سرير فاخر.
معجم المجاني	مقعد فاخر، مزين مريح.
معجم المتقن	سرير فاخر.
معجم الرائد	سرير أو مقعد كبير منجد مزين.
التعريف الاسمي للفظـة	
"مقعد"	
معجم الوجيز	ما يجلس عليه
معجم البدر	الكرسي
معجم المجاني	مكان للقعود، ما يجلس عليه، كرسي.
معجم المتقن	مكان القعود.
معجم الرائد	مكان القعود.

التعريف الاسمي للفظه "ثريا"	
معجم الوجيز	مجموعة المصابيح التي يسميها الناس النجفة.
معجم البدر	منارة متعددة المصابيح
معجم المجاني	مجموعة من مصابيح الإنارة ذات أرومة واحدة ونسق خاص بها
معجم المتقن	منارة متعددة المصابيح تنار بها الفنادق والقصور والمسكن الكبيرة.
معجم الرائد	مجموعة مصابيح كهربائية تعلق في سقوف البيوت والفنادق ونحوها.
التعريف الاسمي للفظه "سرير"	
معجم الوجيز	المضطجع
معجم البدر	المضجع، المرقد
معجم المجاني	مضطجع ما يُتخذ للنوم.
معجم المتقن	المضجع
معجم الرائد	ما ينام عليه.
التعريف الاسمي للفظه "المخدة"	
معجم الوجيز	مقعد الوسادة يوضع عليها الخد.
معجم البدر	الوسادة
معجم المجاني	ما يوضع عليه الرأس في أثناء النوم، وسادة.
معجم المتقن	وسادة.
معجم الرائد	وسادة، ما يوضع الخد عليه عند النوم.
التعريف الاسمي لفظه المائدة	

معجم الوجيز	الخوان عليه الطعام والشراب.
معجم البدر	طاولة الطعام.
معجم المجاني	طعام يوضع أمام الأكلين، طاولة أو نحوها عليها طعام وشراب.
معجم المتقن	خوان يوضع عليه الطعام، الطعام ذاته.
معجم الرائد	خوان عليه الطعام.

يلاحظ على هذه التعريفات تجسيدها لخصائص التعريف الاسمي، من خلال التعبير عن المدخل باللفظ المرادف:

(أريكة= مقعد / مقعد= الكرسي / سرير= المضطجع، المضجع / المخدة= الوسادة)، أو من خلال العبارة الموسّعة (أريكة= سرير أو مقعد كبير منجد مزين / ثريا= مجموعة المصابيح التي يسميها الناس النجفة / مخدة= ما يوضع على الرأس في أثناء النوم، وسادة / المائدة= طعام يوضع أمام الأكلين، طاولة أو نحوها عليه طعام وشراب ...)

بالمقارنة بين تعريفات المعاجم الخمسة للفظ "مائدة" نسجل الملاحظات التالية:

1- الإشارة إلى المعنى الحقيقي والمجازي عند "المجاني" و"الرائد" و"المتقن"، حيث إن المعنى الحقيقي للمائدة إنما هو الدلالة على طاولة عليها الطعام والشراب، أمّا دلالتها على الطعام نفسه فهي من باب المجاز المرسل.

2- نسجل قصورا عند معجم "البدر"، حيث لم يقيد الطاولة بكون الطعام والشراب عليها، وإنما جعلها مرادفة لها.

3- استعمال كلمة "خوان" هو من باب شرح المدخل اللغوي بما هو أغرب منه، لهذا كان استعمال لفظ الطاولة أفضل.

أمّا التعريف البنوي فلم تتفق المعاجم الخمسة على توظيفه إلا مع مدخل واحد

التعريف البنوي للفظ "محمصة"

معجم الوجيز	آلة التحميص.
معجم البدر	آلة لتحميص الحب ونحوه.
معجم المجاني	مكان تحمّص فيه الحبوب.
معجم المتقن	آلة لتحميص الحب ونحوه.
معجم الرائد	آلة لتحميص الحب ونحوه

اتفقت المعاجم الخمسة على تعريف لفظة "محمصة" ببيان وظيفتها وهي التحميص، وكان من المفترض أن تُنتهج هذه الآلية من التعريف مع كل المداخل "ذات الوظيفة المحددة"، وذلك من باب تسهيل التصور على المُتعلّم، ومع وجود العديد من الألفاظ من هذا القبيل _خاصة حقل المطبخ_ غير أن المعاجم الخمسة لم تلتزم بمنهجية واحدة في التعامل مع المداخل المتشابهة، على سبيل المثال:

تعريف "فرن"	
معجم الوجيز	موقد للخبز وغيره.
معجم البدر	مخبز الخبز أو نحوه.
معجم المجاني	مخبز، موقد معدّ للخبز ونحوه.
معجم المتقن	مخبز الخبز أو نحوه.
معجم الرائد	مخبز الخبز وغيره.

تعتبر لفظ "الفرن" من المداخل ذات الوظيفة المحددة، لهذا كان من الأولى تعريفها للمتعلّم وتقريبها له ببيان وظيفتها، وليس ببيان مرادفها، ومثلها أيضا ثلاجة:

تعرف "ثلاجة"	
معجم الوجيز	جهاز للتبريد وحفظ الطعام ونحوه
معجم البدر	جهاز التبريد
معجم المجاني	براد، جهاز كهربائي يولّد برودة ويستخدم لحفظ الطعام أو نحوه
معجم المتقن	جهاز تبريد للحوم والأجبان.
معجم الرائد	برّاد.

من خلال هذه التعريفات نلاحظ حجم الاختلاف بين المعاجم الخمسة، ففي حين جرح "الوجيز" و"المتقن" إلى التعريف المنطقي، يميل معجم "الرائد" و "البدر" إلى التعريف الاسمي (التعريف بالمرادف)، أما معجم "المجاني" فقد جمع بين التعريفين الاسمي والمنطقي.

أما التعريف المنطقي فلم تتفق المعاجم الخمسة على توظيفه إلا مع مدخلين:

تعريف "غسالة"	
معجم الوجيز	آلة تغسل الثياب أو الأواني بقوة الكهرباء أو غيرها.
معجم البدر	آلة لغسل الثياب.
معجم المجاني	آلة كهربائية تُغسل فيها الثياب أو نحوها.
معجم المتقن	آلة تغسل الثياب.
معجم الرائد	آلة كهربائية لغسل الثياب ونحوها.
تعريف "إبريق"	
معجم الوجيز	وعاء له أذن وخرطوم ينصب منه السائل.
معجم البدر	وعاء له أذن وخرطوم يصب منه السائل.
معجم المجاني	وعاء للسوائل سهل الحمل له عروة أو قبضة يمسك بها، وفوهة يصب منها السائل.
معجم المتقن	إناء له عروة وفم يستعمل للشراب.
معجم الرائد	إناء للماء أو الخمر له عروة وفم.

تنطلق المعاجم في تعريف هذين المدخلين ببيان الجنس الذي ينتميان إليها (غسالة=آلة/آلة كهربائية) (إبريق=إناء/وعاء)، ثم يُذكر الفصل وهو ما يخرج هذين المدخلين ويميزهما عن غيرهما من باقي أفراد جنسهما (غسالة= تغسل الثياب ونحوها)، يلاحظ على تعريف المجاني عدم الدقة في اختيار حرف الجر "في"، حيث يفهم منه أن "الغسالة هي مكان للغسل، والأمر ليس كذلك بل هي من تباشر عملية الغسل، (إبريق= له أذن وخرطوم ينصب منه السائل/ له عروة وفم يستعمل للشراب ...) يلاحظ معجم "المتقن" و"المجاني" استعمال لفظة عروة، وهي من باب شرح المدخل اللغوي بما هو أغرب منه.

3. حقل الأدوات مدرسية

اتفقت المعاجم الخمسة على ثمانية مداخل وهو ما يمثل 22.22% من مجموع ألفاظ هذا الحقل، وتحليل هذه الألفاظ الثمانية يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع من المداخل

1- مداخل ذات وظيفة محدّدة وتحت هذا القسم نجد: طبشور، مبرة، ممحاة.

2- مداخل ذات الدلالة القاعدية: خريطة.

3- مداخل ذات سمات مشتركة: (سفر، كراسة، سجل، كتاب، دفتر) (طاولة، مكتب، خوان، مائدة)

أما النوع الأوّل فقد اتفقت المعاجم الخمسة على تعريف طبشور تعريفا اسميا:

تعريف "طبشور"	
معجم الوجيز (طباشير)	مادة بيضاء جيرية يكتب بها على السبورة ونحوها.
معجم البدر	قطعة كلسية تستعمل للكتابة على السبورة.
معجم المجاني	نوع هشّ من الحجارة الكلسية لونه أبيض ضارب إلى الرمادي، منه الصناعي الذي يعدّ للكتابة على السبورات في المدارس.
معجم المنقن	قطعة مستطيلة من مادة كلسية تستعمل للكتابة بها على السبورة في المدارس أو نحوها.
معجم الرائد	قطعة مستطيلة بشكل قلم، تتخذ من مادة كلسية بيضاء أو ملونة، يكتب بها على السبورة أو اللوح في المدارس أو غيرها.

اتفقت المعاجم الخمسة على تعريف "طباشير" تعريفا اسميا وذلك عن طريق العبارة الموسّعة، من خلال بيان مادّته الأولية "قطعة كلسية/ الحجارة الكلسية/ مادة كلسية" التي يصنع منها، ولونها "أبيض ضارب إلى الرمادي/بيضاء أو ملونة"، غير أن جملة "يكتب به على السبورة" غير دقيقة لكونها قد حصرت وظيفة الطباشير في الكتابة، كما حصرت مكان الكتابة على السبورة، في حين قد يكتب به على غير السبورة، وقد يستعمل لغير الكتابة مثل الرسم.

كما اتفقت أيضا على تعريف "مبراة" تعريفا بينويا:

تعريف "مبرة"		
معجم الوجيز	بنوي	الأداة (تبرى) بها الأقلام ونحوها.
معجم البدر	بنوي	أداة (يبرى) بها القلم.
معجم المجاني	بنوي	آلة (تبرى) بها الأقلام أو السهام أو نحوها.
معجم المتقن	بنوي	أداة (يبرى) بها القلم.
معجم الرائد	بنوي	سكين أو شفرة أو نحوهما (يبرى) بها السهم أو القلم.

في المقابل اختلفت المعاجم الخمسة في تعريف "ممحاة" على النحو التالي:

المعاجم	نوع التعريف	تعريف "ممحاة"
معجم الوجيز	منطقي	قطعة من المطاط أو نحوه تستعمل لمحو الخط.
معجم البدر	منطقي	أداة من مطاط تمحى بها الكتابة
معجم المجاني	بنوي	أداة تمحى بها الكتابة.
معجم المتقن	منطقي	أداة من مطاط تُمحي بها الكتابة.
معجم الرائد	منطقي	أداة من المطاط تمحى بها الكتابة.

إنّ التنصيص على المادة الأولية التي صنعت منها الممحاة وعدم الاكتفاء بلفظة (أداة/قطعة) إنما هو بيان لجنسها، ثمّ قولهم (تمحى/لمحو) هو فصل يُخرج كل الأشياء المطاطية فلا يُعتبر شيء منها "ممحاة"، بخلاف "المجاني" الذي اقتصر فقط على بيان الوظيفة.

أمّا النوع الثاني فقد اتفقت كل المعاجم على التعريف الاسمي على النحو التالي:

تعريف "خريطة"	
معجم الوجيز	ما يرسم عليه سطح الكرة الأرضية أو جزء منه.
معجم البدر	صور لمناطق العالم.
معجم المجاني	مصورّ جغرافي.
معجم المتقن	المصورّ الجغرافي يُظهر هيئة الأرض أو بعض أقاليمها.

معجم الرائد	مصور جغرافي، وهو ورق عادي أو مقوى ترسم عليه هيئة الأرض أو هيئة بعض أقطارها.
-------------	---

تعكس هذه التعريفات مميزات التعريف الاسمي وخصائصه من خلال التعريف بالمرادف كما هو الأمر مع "المجاني"، أو من خلال العبارة الموسّعة كما هو الحال مع باقي المعاجم.

أمّا النوع الثالث فإن طبيعة هذه المداخل تفرض التعريف المنطقي، وذلك بحكم انتمائها إلى جنس يشملها ويشمل غيرها، وعليه فإن تعريفها يكون ببيان فصلها بعد بيان جنسها، فـ"مكتب" إنما تتحدّد دلّالته بتمييزه عمّا يشاركه الدلالة العامّة، (طاولة، خوان، مائدة) ثمّ ذكر ما ينفرد به عن باقي هذه المداخل، لكن يلاحظ على المعاجم الخمسة اختلاف طرائقهم في تعريفها على الشكل الآتي:

تعريف "مكتب" تعويض ببقية الكلمات		
معجم الوجيز	منطقي	قطعة من الأثاث يجلس إليها للكتابة
معجم البدر	اسمي	طاولة يكتب عليها.
معجم المجاني	اسمي	طاولة يكتب عليها.
معجم المتقن	اسمي	طاولة يكتب عليها
معجم الرائد	اسمي	موضع الكتابة

4. حقل النقل وملحقاته

يوضّح الجدول التالي المداخل التي اتفقت المعاجم الخمسة على تعريف واحد من أصل 16 مدخلا:

المداخل	التعريف الاسمي	التعريف المنطقي	التعريف البنوي
مرفأ			
مطار			
ميناء			

مرسى			
مقود			
قاطرة			
سيارة			
مكبج			

وأما المداخل الباقية مما اتفقت عليه المعاجم الخمسة فهي مداخل اختلفت في تعريفها، وهي تدور بين انفراد معجم أو أكثر، وعلى سبيل المثال:

تعريف باخرة		
معجم الوجيز	منطقي	سفينة كبيرة تسير بالبخر
معجم البدر	اسمي	السفينة
معجم المجاني	منطقي	سفينة كبيرة تسير بقوة البخار
معجم المتن	منطقي	السفينة البخارية
معجم الرائد	منطقي	سفينة بخارية كبيرة

يوضح الجدول قصور التعريف عند معجم البدر وبُعده عن الدقة، حيث اكتفى بطرح المرادف دون تخصيصه لا بصفة ولا بإضافة ولا بجملته كما هو الحال عند سائر المعاجم الأخرى.

5. حقل الرياضة

مجموع ما اتفقت عليه المعاجم الخمسة من مداخل هذا الحقل أربعة مداخل (كرة، مرمى، لعب، ملاكمة)، وهذا يعكس الفقر الإفرادي الكبير لدى المعاجم المدرسيّة، خاصة مع الحقول التي تدرج ضمن صميم اهتمامات المتعلّم، ناهيك عن الوسائل المادية المتصلة بالرياضة، هذا ما يجعل المعجم المدرسيّ خارج اهتمامات المتعلّم غير ملبّ لحاجاته التواصلية.

ثمّ إنّ المعاجم الخمسة لم تتفق إلا على مدخل واحد عُرّف تعريفا منطقيا وهو "الكرة"، ولفظة "ملعب" تمّ تعريفها اسميا.

المعاجم	التعريف المنطقي للفظة "كرة"
معجم الوجيز	أداة مستديرة من الجلد ونحوه يلعب بها.
معجم البدر	جسم مستدير يتخذ للعب.
معجم المجاني	كل جسم ذي محيط دائري ككرة القدم.
معجم المتقن	كل جسم مستدير من مطّاط أو جلد يُلعب به أو يتخذ في الألعاب الرياضية.
معجم الرائد	أجسام مستديرة من مطاط أو جلد يلعب بها الأطفال أو تتخذ في الألعاب الرياضية: "كرة القدم، كرة السلة، كرة الطاولة، كرة المضرب، وغيرها"

تم تعريف "كرة" بالانتقال من الجنس العام وهو "جسم مستدير"، إلى ذكر الفصل وهو ما تتميز به لفظة "كرة" (يلعب به/يتخذ للعب ...).

المعاجم	التعريف الاسمي للفظـة "ملعب"
معجم الوجيز	موضع اللعب.
معجم البدر	مكان ممارسة الألعاب.
معجم المجاني	موضع اللعب.
معجم المتقن	مكان اللعب.
معجم الرائد	موضع اللعب.

لجأت المعاجم الخمسة إلى تعريف هذه المدخل اعتماداً على صيغة "ملعب" التي جاءت على وزن "مفعّل"، وهي صيغة تدلّ على اسم المكان وهو تحليل صرفي يعتبر إحدى صور التعريف الاسمي، لهذا اختلفت عبارتهم في التعبير عن المكان (مكان/ موضع).

6. حقل الموسيقى

لم تتفق المعاجم الخمسة سوى على أربعة مداخل (طبل، كمان، مزمار، معزوفة)، اتفقت المعاجم الخمسة على (طبل) تعريفا منطقيا، واتفقت أيضا على تعريف المداخل الثلاثة الأخرى (كمان/ مزمار/ معزوفة) اسميا.

المعاجم	التعريف المنطقي للفظـة "طبل"
معجم الوجيز	آلة يشد عليها الجلد ونحوه ينقر عليه، وأغلب ما كانت عندهم بوجهين.
معجم البدر	آلة يشد عليها الجلد ونحوه ينقر عليه، وتكون في الأغلب ذات وجهين.
معجم المجاني	صندوق أجوف من خشب أو نحاس، أسطوانى يشد على قاعدتيه جلد ويضرب بعصا في فرح أو حزن أو حرب، فيسمع له إيقاع خاص.
معجم المتقن	آلة جوفاء مستديرة مغطاة بجلد من أحد وجهيها تستخدم لضبط الإيقاع والألحان.
معجم الرائد	آلة كالصندوق، جوفاء مستديرة، يشد على كل من وجهيها جلد يضرب عليه بعود أو بعودين لإحداث الأصوات، ويتخذ الطبل للهو أو لعزف بعض الألحان العسكرية أو غيرها.

تعكس هذه التعريفات خصائص التعريف المنطقي بدءا من بيان الجنس (آلة)، إلى بيان الفصل (يشد عليها الجلد ونحوه ينقر عليه، وأغلب ما كانت عندهم بوجهين/ جوفاء مستديرة مغطاة بجلد من أحد وجهيها تستخدم لضبط الإيقاع والألحان...)

7. حقل الترفيه

لم تتفق المعاجم الخمسة سوى على مدخلين (أرجوحة، دراجة) من أصل ستة عشر مدخلا، عُرف الأول اسميا، والثاني منطقيا، أما باقي المداخل فأما أن ينفرد بها أحد المعاجم أو أكثر، أو أن تختلف المعاجم الخمسة فيما بينها في تعريف المدخل، على سبيل المثال:

المعاجم	نوع التعريف	تعريف لفظة "زلاجة"
معجم الرائد	منطقي	قطعة مسطحة من خشب أو معدن أو بلاستيك أو نحوه، تثبت فيها القدم ويتزلج بها على الثلج أو على الماء.
معجم المجاني	منطقي	آلة يقف عليها اللاعب أو يجلس فتتزلق به على ماء أو جليد أو ثلج أو غير ذلك من السطوح الملس.
معجم المتقن	منطقي	أداة من خشب أو حديد يتزلج بها على سطح أملس.

تنتطق هذه التعريفات من بيان جنس لفظة المدخل (قطعة/آلة/أداة)، ثم تبين ما يتميز به المدخل عن باقي أفراد هذه الأجناس، غير أن هذه التعريفات تختلف من حيث:

- هناك من ركّز على ماهية الجنس وعدّد مختلف الأشكال له، من خشب أو معدن أو بلاستيك أو نحوه. (الرائد).
- هناك من اهتمّ بالمكان الذي يُستعمل فيه المدخل، على ماء أو جليد أو ثلج أو غير ذلك. (المجاني).
- وهناك من جاء تعريفه مختصراً، محدّداً لطبيعة لفظ المدخل، دون الإطالة في تعداد ماهيته ولا أماكن استعماله (المتقن).

8. حقل الغذاء

يعكس الجدول التالي التعريفات الثلاث عند كل معجم:

أنواع التعريف	معجم المجاني	معجم الرائد	معجم البدر	معجم الوجيز	معجم المتقن
	المدخل	المدخل	المدخل	المدخل	المدخل
التعريف الاسمي	إدام جبين حساء خبز خل	جبين حساء حلوى خبز خل	جبين حساء خل رغيف زبدة	إدام جبين خبز خل رغيف	جبين حساء حلوى خبز خل

رغيف	زبدة	عصير	رغيف	رغيف	
زبدة	زلاية	قهوة	زبدة	زبدة	
زلاية	عصير	كباب	عصير	زلاية	
عصير	فطيرة		فطيرة	عصير	
فطيرة	قهوة		قهوة	فطيرة	
قهوة	كعك		كعك	قهوة	
كعك	مربى		مربى	كعك	
مربى	شطيرة		نبيذ	مربى	
نبيذ	شوربة		بقلاوى	نبيذ	
بقلاوى	طعمية		بوضة	خميرة	
بوضة	عجة		سحلب		
شوربة	علك		سندويتش		
عجة	قطائف		شطيرة		
علك	كبة		شوربة		
قطائف	كفتة		طعمية		
كنافة	كنافة		عجة		
معكرونة	ملبس		علك		
ملبس	ملبن		قطائف		
نقانق/سجق	نقانق/سجق		كبة		
كباب	هريسة		كفتة		
لسان العصفور	خميرة		مرطبات		
صلطة	كباب		معكرونة		
	الأرنة		معلبات		
	بسطرمة		معمول		
	البسيسة		ملبس		
	البصارة		ملبن		
	جلاش		نشاوية		
	المشبك		نقانق/سجق		
	الشربة		هريسة		
	عصيدة		كباب		
	لسان العصفور		المشبك		
	ملفوف				
	صلطة				
المداخل	المداخل	المداخل	المداخل	المداخل	
كبة	حلوى		زلاية	حلوى	التعريف
كفتة	نبيذ		بيرة		المنطقي
معمول			كنافة		

ملبن هريسة					
المدخل	المدخل	المدخل	المدخل	المدخل	
خميرة			خميرة		التعريف البنوي

إنَّ ألفاظ حقل الغذاء من قبيل الألفاظ ذات المعنى القاعدي الذي لا يحمل سوى حقيقة لغوية واحدة، وهي الدلالة على نوع خاص من الغذاء، لهذا كان التعريف الاسمي أكثر حضوراً من غيره، وتبقى بعض الخصوصية لبعض الألفاظ، فقد يُنظر إليها باعتبارها تشترك مع غيرها من الألفاظ فيتم تعريفها منطقياً، وذلك بالنظر إلى مكوناتها ولكنها تتميز فيما بينها بطريقة طهيها، كما قد يُنظر إليها من منظور الوظيفة والدور فتعرّف بنويًا كما هو الحال مع لفظة "خميرة":

خميرة	
معجم الرائد	ما يجعل في العجين أو غيره ليختمر
معجم المتقن	ما يوضع في العجين ليختمر

9. حقل التكنولوجيا

لقد تميز معجم "الرائد" عن باقي المعاجم بـ 30 مدخلا، في المقابل نجد معجم "المجاني" بـ 07 مداخل، والجدول التالي يعرض مداخل كل معجم مع بيان طريقة تعريفه لكل مدخل:

التعريفات	التعريف الاسمي	التعريف المنطقي	التعريف البنوي
المعجم	المجاني	المجاني	المجاني
المدخل	هاتف		إنبيق شاشة مجهر مذياع مكيف حصادة
المعجم	الرائد	الرائد	الرائد

شاشة مذياع هاتف بطارية تلفزة حاسوب رادار سكايب سي دي عداد لاسلكي مسجلة مصورة مطبعة واتساب يوتيوب حصادة ناسخة	أسطوانة	تلسكوب تلغراف تليفون توتير فيسبوك كمبيوتر مكروسكوب هوائي	المدخل
البدر	البدر	البدر	المعجم
شاشة مجهر هاتف بطارية عداد		مذياع تلغراف عدسة	المدخل
الوجيز	الوجيز	الوجيز	المعجم
بطارية تلسكوب تلغراف تلفزة رادار عداد مصورة أسطوانة ترموجراف ترموتر فونوغراف	عدسة	مجهر مذياع هاتف هوائي	المدخل

المعجم	المتقن	المتقن	مكيف
المدخل	شاشة هاتف تلغراف مكروسكوب عدسة	مجهر مسجلة مطبعة ناسخة	مذياع تلسكوب تلفزة تليفون عداد لاسلكي أسطوانة فونوغراف بارومتر حصادة هوائي

إذا نظرنا إلى طبيعة ألفاظ حقل التكنولوجيا فإننا نجدها من قبيل الألفاظ "ذات الوظيفة المحددة"، ولهذا كثر اعتماد هذا التعريف إلا أننا نجد اختلافا كبيرا بين المعاجم الخمسة، فعلى سبيل المثال:

المعجم	نوع التعريف	تعريف "الهاتف"
معجم الوجيز	اسمي	التلفون.
معجم البدر	بنوي	جهاز لنقل الكلام عن بعد.
معجم المجاني	بنوي	آلة توصيل الصوت من بعيد بواسطة سلكي معدني ممتد بين المتكلم والمخاطب.
معجم المتقن	اسمي	آلة تعرف بالتلفون.
معجم الرائد	بنوي	آلة تنقل الكلام أو الأصوات إلى بعيد، وتعرف بالتلفون، منها الثابت الموصول بخطوط سلكية، ومنها النقال، أو المحمول، وهو لاسلكي ويسمو الخلوي.

لا شك أن لفظة "هاتف" من قبيل الألفاظ ذات الوظيفة المحددة، لكن نظرا لشهرته بحيث لا يكاد أي أحد يجهل وظيفته، كان تعريفه اسميا أفضل وأولى تجسيدا لمبدأ الإيجاز والاختصار، بخلاف لفظة مذياع:

اسم المعجم	نوع التعريف	تعريف لفظة "المذياع"
معجم الوجيز	اسمي	آلة الإذاعة.
معجم البدر	اسمي	الراديو.
معجم المجاني	بنوي /اسمي	جهاز كهربائي يستقبل الأصوات من محطة بث إذاعي ويعيد بثها كما هي/ راديو.
معجم المتقن	بنوي /اسمي	آلة تنتقل الصوت كهربائيا/ الراديو.
معجم الرائد	بنوي /اسمي	آلة تنتقل الصوت كهربائيا في إذاعة الأخبار والخطب والأغاني وغيرها/ راديو.

يلاحظ على أغلب هذه التعريفات الجمع بين التعريف البنوي والتعريف الاسمي، بغية تقريب المدخل للمتعلم، خاصة في ظل تراجع هذه الآلة في عصر التكنولوجيا، لهذا كان التعريف الاسمي غير كاف، وعليه كانت أفضل طريقة لتقريب هذا المدخل إنما كانت من خلال بيان وظيفته.

استنتاجات للتعريفات السابقة:

1/إن تعدد التعريفات واختلافها بين المعاجم الخمسة _ إلى درجة أن نسبة الاتفاق فيما بينها كانت متدنية جدا² _ من جهة، وعدم التزام المعجم الواحد بطريقة واحدة في تعامله مع المداخل من جهة أخرى يعكس اضطرابا منهجيا واضحا، يمكن القول من خلاله إن اختيار التعريفات كان اعتباطيا غير قائم على أسس واضحة.

2/ قصور بعض التعريفات بحيث يبقى المدخل مجهولا لدى القارئ خاصة مع حقل الموسيقى، على سبيل المثال: جاء في تعريف "طنبور": آلة طرب وترية، وجاء في تعريف "بيانو": آلة

² اتفقت المعاجم على 27 مدخلا تم تعريفها اسميا، و07 مداخل عرفت منطقيا، ومدخلان تم تعريفهما منطقيا.

موسيقية وترية، المدخلان مختلفان، والتعريف واحد؟، وقريب منه في الغموض وعدم الوضوح تعريف لفظة "عصير": المعصور، ما يسيل من الشيء المعصور، "جمباز: لعبة رياضية وهذا عند معجم "المتقن"، ومثله عند معجم "البدر" "المطار": محط الطائرات، "المقود" ما تنقاد به الدابة أو السيارة وغيرها، "الغروب": المغيب، "الزبدة": قطعة من الزبد، لم يعرف المعجم البدر هذه المداخل في الحقيقة وإنما أعاد التعبير عنها بصيغة صرفية أخرى فحسب.

3/ التعريف وظيفته توضيح والبيان، لهذا كان لزماً على المعجمي استعمال اللفظ القريب من المتعلم البعيد عن الغرابة، وهذا ما تفقده بعض التعريفات، حيث تمّ تعريف بعض المداخل بما هو أغرب منها، على سبيل المثال: عند معجم "البدر" "التطريز": تزيين الثياب وتوشيتها، وعند "الرائد" نجد تعريف المائدة بالخوان، وهي ظاهرة قديمة في المعاجم لم تتخلص منها.

2.2. المثال

ترجع الملاحظات التي تمّ تسطيرها حول المثال ضمن المعاجم الخمسة إلى الحثيتين:

1- من حيث نسبة حضوره : لقد تباينت منهجية تعامل المعاجم المدرسية العربية الخمسة مع المثال مع أهميته _ ويمكن أن نميّز بين معاجم :

- جعلته أساسياً ضمن بنيتها بحيث لم يرغب عن أيّ مدخل من مداخله مهما كان مفهوماً، وهو معجم "المجاني"، وهذا تجسيد وتطبيق لما جاء في مقدّمة المعجم، حيث أبدى صاحبه في مقدّمة المعجم اهتماماً بالمثال وذلك بغية ترسيخ دلالة المدخل.¹
- أغفلته كلياً، بحيث إننا لم نسجل حضوراً للمثال إلا مع مدخل واحد وهو (البرطل) وهذا مع معجم "الرائد"، وشاهد _ آية قرآنية _ عند معجم "الوجيز" مع مدخل واحد هو (الخبز)، وقد أبان واضعو معجم "الوجيز" عن السبب الذي دفعهم إلى التقليل من الشواهد والأمثلة وهو أن الإطالة بذكرها إنما موضعه المعجمات المطولة، في حين

¹ المجاني، ص. هـ.

المعاجم المدرسيّة مبنية على الإيجاز والاختصار¹، أمّا معجم "الرائد" فقد كان من منهجه الذي سطره هو إضافة شروح جديدة وأمثلة مسايرة للعصر، وهذا ما لا نجده².

- استعانت به مع بعض المداخل وتجاهلته مع مداخل أخرى، وهذا مع معجم "البدر"، ومعجم "المتقن"، فقد بلغت نسبة حضور المثال عند معجم "البدر" 56.32%، سجّل فيها حقل "المطبخ" وحقل "اللباس" وحقل "النقل" أعلى نسبة حضور للمثال، فقد بلغت نسبة حضور المثال ضمن هذه الحقول على التتابع 70.57%، 66.66%، 62.27%، حيث إنّ هذا الحضور البارز للمثال يعكس وعي واضعي المعجم بأهمية المثال، خاصة مع الحقول الدلالية القريبة من المتعلّم، خاصّة وقد ربط واضعو هذا المعجم في المقدمة المثال بالغرض التقريبي للمدخل اللغوي³، هذا الغرض يمكن أن نفهم منه أنّ حضور المثال في المعجم إنّما هو مرتبط بطبيعة المدخل، فإذا كان ممّن دلّالته واضحة استغنى عن المثال، بخلاف ما إذا كانت دلّالته غامضة، وبخصوص معجم "المتقن" فقد بلغت نسبة حضور المثال عنده 21.35%، وهو ما يقابل 66 لفظا حضاريا، وهي نسبة متدنّية جدا بالنظر إلى عدد ألفاظ الحضارة التي بلغت 309 لفظا حضاريا، خاصة مع التزامه في مقدمة المعجم بتوظيف الصور التوضيحية والاستعانة بها، والجدير بالتنبيه أنّ المثال عنده لا يذكر إلا مع الصورة التوضيحية وهو منهج تبنّاه في مقدمة معجمه وذلك من أجل أن يقتدي بها الطالب عند كتابته⁴، إذا كانت هذه هي الغاية من توظيف الأمثلة فلا معنى من ربطها بالصورة التوضيحية، وكان من المفترض ذكر المثال مع كل مدخل لغوي وليس ربطه بالصورة التوضيحية فقط.

2.3. الصورة التوضيحية

¹ المعجم الوجيز، ص. 07.

² معجم الرائد، ص. 01.

³ معجم البدر، ص. 01.

⁴ المتقن، ص. 01.

برجعنا إلى مقدّمات المعاجم الخمسة لا نجد أيّ حديث عن الصور التوضيحية من حيث معايير توظيفها وما هي المداخل التي حرص واضعو المعجم على تعزيز بنيتها الصغرى بالصور التوضيحية، كلّ ما نجده إنما هو منحصر في بيان وظيفتها من توضيح لدلالة الكلمة وتقريبها للقارئ¹، إذ تعدّ الصور والأشكال من أهمّ الوسائل لتوضيح المعنى لصغار التلاميذ²، أو من أجل إضفاء عنصر الجِدّة على المعجم³ بيان لعددتها كما جاء مثبتاً في الصفحة الخارجية للمعاجم مع كل المعاجم إلا معجم الوجيز، وقد جاء في مقدّمات هذه المعاجم الخمسة الإشارة إلى أنها اعتمدت على توظيف الصور التوضيحية على اعتبارها مظهراً من مظاهر التجديد في المعاجم المدرسيّة، قصد توضيح المدخل وتقريبه للمتعلم⁴.

إذا نظرنا إلى المداخل اللغوية التي اتفقت المعاجم الخمسة على تعريفها بالصورة التوضيحية فإننا لن نجد أكثر من مدخلين، وهما "طربوش" و"أرجوحة"، أمّا المداخل التي اتفقت فيها أربعة معاجم على الاستعانة بالصورة وهي:

خوذة	المجاني، البدر، الوجيز، المتقن
قمع	المجاني، الرائد، البدر، الوجيز
السبورة	المجاني، البدر، الوجيز، المتقن
طبشور	المجاني، الرائد، البدر، المتقن
زورق	المجاني، الرائد، البدر، المتقن
كمان	المجاني، البدر، الوجيز، المتقن
دراجة	المجاني، الرائد، الوجيز، المتقن

وأما المداخل التي اتفقت ثلاثة معاجم على الاستعانة بالصورة فهي كالتالي:

عباءة	الرائد، الوجيز، المتقن	قفاز	المجاني، الوجيز، الرائد
قبة	الوجيز، الرائد المجاني	معطف	المجاني، البدر، المتقن

¹ معجم البدر، ص.03.

² معجم الوجيز، ص.07.

³ المتقن، ص.01.الرائد، ص.01.

⁴ المعجم الوجيز، ص.07.

أريكة	المتقن، البدر، المجاني	مدفأة	المجاني البدر، المتقن
منبه	المجاني، البدر، الوجيز	وسادة	المجاني، البدر، المتقن
إبريق	البدر، الوجيز، المتقن	براد	المجاني، البدر، الوجيز
فنجان	المجاني، الرائد، البدر	مائدة	المجاني، الرائد، البدر
غربال	الجاني، الرائد، المتقن	صنبور	البدر، الوجيز، المتقن
الحافلة	المجاني، البدر، الوجيز	الطائرة	المجاني، الوجيز، المتقن
يخت	المجاني، الرائد، المتقن	منطاد	مجاني، الوجيز، المتقن
مرمى	المجاني، الرائد، المتقن	دفّ	المجاني، الوجيز، المتقن
صنج	المجاني، الرائد، الوجيز	طبّل	المجاني، الوجيز، المتقن
ناي	المجاني، الوجيز، المتقن	دوامة	المجاني، الرائد، الوجيز
إنبيق	المجاني، الرائد، الوجيز	مجهر	المجاني، البدر، المتقن
هاتف	المجاني، البدر، المتقن		

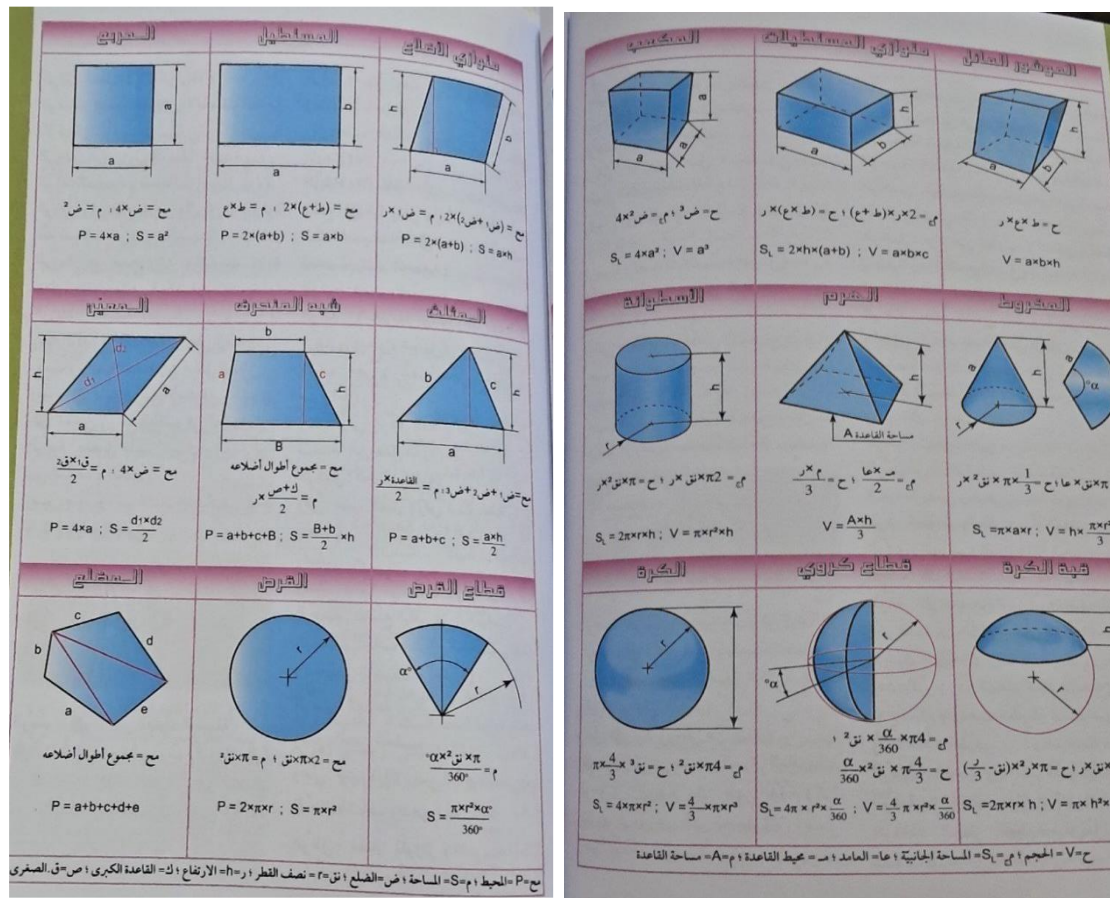
في ظل هاته الجداول نسجل الملاحظتين الآتيتين:

1- لا يقوم توظيف الصورة التوضيحية في المعاجم العربية على أسس دقيقة ومعايير علمية محدّدة، وإنما هو تابع لاجتهادات المعجميين¹، فالمدخل الذي يعدّه بعض المعجميين ضروريا لتعزيز بنيته الصغرى بصورة توضيحية قد لا يُنظر إليه بتلك النظرة مع معجميين آخرين، ولهذا كانت نسبة اتفاقهم جميعهم على مدخل واحد لم تتجاوز 0.04%، ونسبة اتفاق أربعة منهم 0.15%، ونسبة اتفاق ثلاثة منهم 6.01%.

2- يعتبر معجم المجاني أكثر المعاجم الخمسة توظيفا للصورة التوضيحية، بنسبة 65.42%، (140 مدخلا، ويأتي بعده معجم الرائد بنسبة 22.79% (75 مدخلا)، كما يلاحظ على معجم "البدر" إغراقه في إدراج الألواح العلمية التي كان بإمكانه الاستغناء عنها أو الاكتفاء ببعضها، كما صنع مع مدخل الخط، فقد مثّل لسبعة أنواع من الخطوط العربية (الكوفي، الديواني، الجيلي ديواني، النسخ، الثلث، الرقعة،

¹ كريمة بوعمر، الصورة التوضيحية، ص.375.

الفارسي)، مستغلا أربع صفحات متوالية، ومثله مع مدخل أشكال، فقد تناول 18 شكلا مبيانا مختلف العمليات الحسابية المتعلقة بهذه الأشكال.



من خلال تتبع نوعية الصور التوضيحية وكيفية إيرادها نورد الملاحظات التالية:

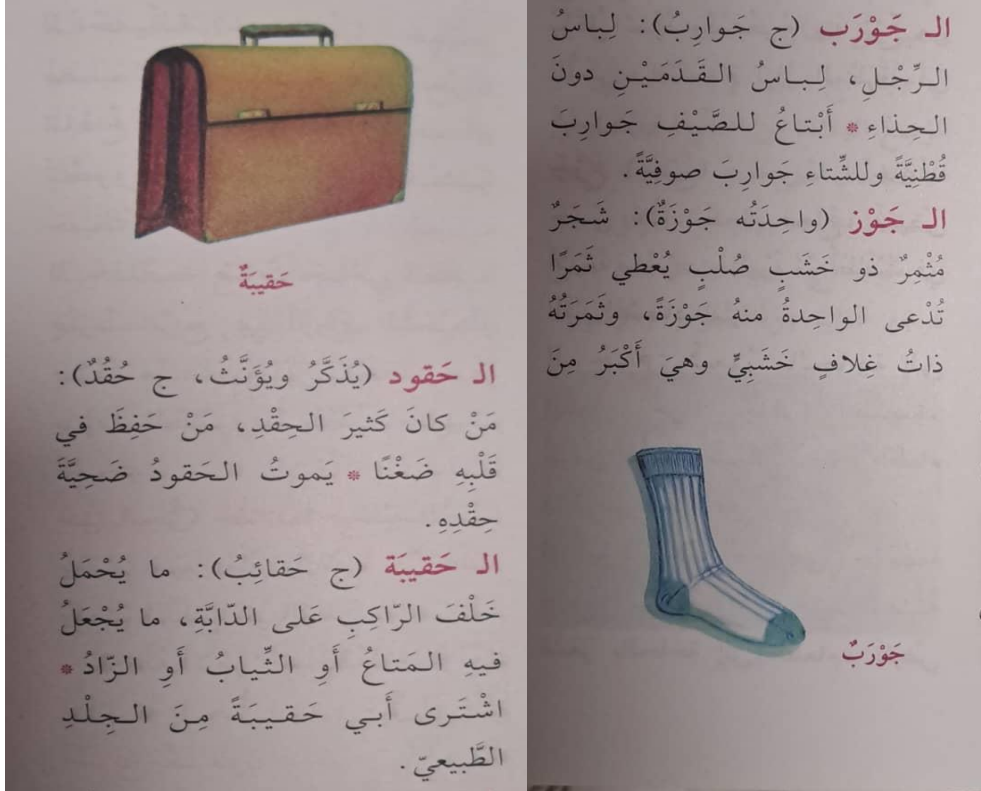
1. من حيث طبيعة الصورة التوضيحية: نجد أنّ معجم "الرائد" قد استعان بالصور الشمسية، في المقابل نجد كلا من "المجاني"، و"البدر" و"المتقن" قد أخرجها في شكل رسومات ملوّنة، وأمّا معجم "الوجيز" فقد أخرج صورته التوضيحية باللونين الأبيض والأسود، والذي يتحكّم في طبيعة الصورة التوضيحية هو طبيعة المدخل، فإذا كانت وظيفة الصور هي توضيح المرجع وتعريفه، فبعض المداخل تفرض الصورة الشمسية ولو تمّ تقريب المدخل في شكل رسومات فسوف تثير الغموض في أذهان المُتعلّمين ذلك لأن الرسم لا يحيل على المرجع بشكل واضح¹، في المقابل قد نجد الصورة المرسومة مؤدّية لغرض التعريف والتوضيح،

¹ المرجع نفسه، الصورة التوضيحية، ص. 668.

إضافة لما فيها من استمالة لميول المتعلمين المبتدئين، خاصة إذا تعلّق الأمر بما هو مِنْ اهتماماتهم، مثل الأدوات المدرسيّة، الملابس وسائل النقل،¹ وهذا ما يجعل الصور التوضيحية متنوعة في المعجم.

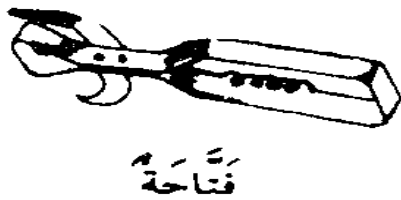
2. من حيث موضعها في صفحة المعجم: عند إدراج الصورة في المعجم يجب أن تكون مرافقة للمدخل قريبة منه، فيحصل التوافق البصري بين المدخل والمرجع، إلا أننا نلاحظ عدم الدقة في إدراج الصورة، فمعجم "البدن" ومعجم "المجاني" كثيراً ما تتأخر الصورة عن المدخل، وأحياناً يتم إدراجها في الصفحة الموالية كما هو الحال مع لفظة (خوذة) فقد تمّ إدراج الصورة في الصفحة 437، وأمّا المدخل فقد وجد في الصفحة الموالية، ومثله كلمة (الدّف)، فقد تمّ تعريفه في الصفحة 455، وأدرجت الصورة في الصفحة الموالية، وهذا ما يُفوّت الفائدة من الصورة التوضيحية، على سبيل المثال: (جورب) عند معجم "المجاني" فقد تمّ إرفاق توسيط مدخل (الجوز) بين المدخل (جورب) والصورة ومثله (حقيبة) كما هو موضح في الصورة التالية، فقد تمّ الفصل بين المدخل اللغوي وبين صورته التوضيحية، بمدخل آخر

¹ المرجع نفسه، ص. 47.



3. من حيث جودة الصور ورداءتها : لا شك أن جودة الصورة ووضوحها يؤدي دورا مهما في تمثيل المدخل في ذهن المتعلم، لهذا بقدر ما تتسم به الصورة (وأحيانا الرسم) من الوضوح والدقة تكون مؤدية للدور المنوط بها، وبتتبعنا للصور التي استعانت بها معاجم الدراسة نجد بعض الثغرات المتصلة بهذه النقطة، فعلى سبيل المثال نجد الصورة عند معجم "الوجيز" في غاية الغموض وعدم الوضوح، على سبيل المثال :

(الْفَتَّاحَةُ) : أَدَاةٌ تُفْتَحُ بِهَا
الْعُلْبُ الْمُخْلَقَةُ مِنَ الصَّفِيحِ
وَنَحْوِهَا .



* (الْخُوْدَةُ) :
غِطَاءٌ مَعْدِنِيٌّ
يَخْبِي رَأْسَ
الْجُنْدِيِّ، (ج)
خُودٌ .

وإذا رجعنا إلى معجم المجاني وتفحصنا المدخل نفسه نجد أن الصورة عنده أكثر وضوحاً، كما هي موضحة في الصورة التالية:



كذلك نجد هذا النقص عند معجم "المتقن"، فهو وإن جاءت صورته ملونة إلا أن بعضاً منها لا تمثل المرجع تمثيلاً واضحاً كما هو الحال مع لفظة "نقّانق" ولفظة "بقلاوى"



4. **من حيث طبيعة المداخل:** تتوخى الكثير من المعاجم المعاني الحسية المادية لتمثيلها في صورة توضيحية، "، والسبب راجع إلى أن الغرابة مرتبطة بالماديات أكثر من ارتباطها بالأمر المعنوية¹، لهذا كان "**حقل المطبخ**" أكثر الحقول استعانة بالصورة التوضيحية، وهذه المداخل هي: " براد، ثقاب، خابية، ركوة، سطل، سلة، شوكة، صحن، طبق، عصارة، فرن، فنجان، قارورة، قدح، قدر، قنية، كانون، مائدة، محمصة، مغرفة، مقلاة، ملعقة، ملقط، مملحة، منضدة، وعاء، ساطور، غربال، قمع، طنجرة، قنية"، من جهة أخرى نجد إهمالا للصورة مع مداخل تحتاج إلى تعزيز بنيتها بالصورة التوضيحية، على سبيل المثال عند معجم "**الوجيز**" : الإتب: وهو القميص يشق فتلبسه المرأة من غير جيب ولا كمين، الزنبرك: وهو شريط من الفولاذ طويل يلف حول محور الساعة ونحوها، كذلك عند معجم المتقن: "الطابة": كرة من جلد أو مطاط يلعب بها، "برنيطة": القبة.

2.4. المعلومات الصوتية

تظهر المعلومات الصوتية في المعاجم العربية من خلال ضبط المداخل بالشكل التام، ويتأكد هذا الضبط إذا كان المدخل يتطابق مع مداخل أخرى، ولا يختلفان إلا في حركة حرف من الحروف، وهو ما يسمى في اللغة بالمثلث (البر) بالحركات الثلاث لحرف الباء، وهنا نسجل نقطة إيجابية للمعاجم الخمسة، حيث أولوا العناية لهذا الجانب فقاموا بضبط المداخل ضبطا كلياً، سواء تعلق الأمر بالحركات، أم بالسكون أم بما يشدد من الحروف²، ممّا يُسهل عملية القراءة على المتعلم، خاصة إذا تعلق الأمر بألفاظ لم يسمعها من قبل، فهو وإن عرف حروفها وهجاءها لكن لا يدري كيفية نطقها لاحتمالها عدة أوجه من الأداءات، لهذا كان الضبط الصوتي للمداخل بالشكل التام هو عصمة للمتعلم من الخطأ في نطقها³.

¹ حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، ص.151.

² رصدنا خطأ واحداً عند معجم "المتقن" مع مدخل "استشفى"، حيث ضبط بفتح الشين، وهو بسكونها.

³ رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، مصر، ط.06، 1999، 422.

2.5. المعلومات الصرفية:

بالرجوع إلى مقدمات المعاجم الخمس لا نجد أي حديث عن منهجية المعجم فيما يتعلق بالمعلومات الصرفية التي سيحرص على الاهتمام بها، إلا ما يمكن فهمه من معجم الوجيز الذي أشار بالرموز التالية (ج) (جج) لبيان الجمع وجمع الجمع، مع هذا التجاوز لبيان المنهجية نجد أن المعاجم المدرسية العربية وجّهت اهتمامها إلى الجانب الصرفي للمداخل اللغوية، وذلك من خلال:

- بيان الجمع

يعدّ الحديث عن الجمع من أهمّ المعلومات التي يجب أن تتضمنها البنية الصغرى للمعاجم المدرسية، خاصة إذا تعلق الأمر بجموع التكسير، نظراً لما يشكله هذا النوع من الجمع من الصعوبات لدى المتعلّمين المبتدئين، حيث إن صيغه وأوزانه لا تكاد تتضبط بقاعدة قياسية، وعليه فإنّ التنصيص على هذا النوع من المعلومات يندرج ضمن البعد البيداغوجي للمعجم، ومن خلال دراستنا للمعاجم الخمسة فإننا نسجل الملاحظات التالية:

1- الإكثار من تعداد مختلف أنواع جموع التكسير للمدخل الواحد، وكان الأولى الاقتصار على أشهرها، مثل: قميص (ج. قُمصان، أقمصَة، قُمص) عند معجم المتقن، دار(ج. دور، ديار، أدور، أدور، أدورة، ديارَة، أدوار، دورات، ديارات، دوران، ديران) عند معجم المتقن، وهو دون غيره من المعاجم الأخرى قد أكثر من إيراد مختلف صيغ جمع التكسير للمدخل¹

2- التنصيص على جمع التصحيح إلى جانب جمع التكسير، والمعجم في غنية عن ذكره، ذلك لأنّ قاعدته مطردة قياسية، مثل: (المتقن=جواز، مظلة)، خاصّة معجم الرائد الذي اهتمّ بكل أنواع الجموع، في حين اقتصر معجم "الوجيز" على جمع التكسير، وفي المقابل أهمل معجم "البدر" كلية ذكر الجمع.

¹ مثل كلمة شيخ، فقد ذكر لها المعجم الجموع التالية: شيوخ، شيوخ، أشياخ، شَيْخَة، شَيْخَة، شِيخان، مشيخة، مشيخة، مشايخ، أشياخ.

3- غياب منهجية مسطرة تحدّد طبيعة المداخل (ألفاظ الحضارة) التي يجب أن تُعزّز بنيتها الصغرى بذكر طريقة جمعها، لهذا نجد العديد من المداخل التي اختلفت حولها المعاجم الخمسة، فكلمة "بطانة" ذكر "المجاني" و"المتقن" طريقة جمعها (بطائن)، في المقابل أغفل ذلك "الرائد"، وكلمة "القناع" اتفق كل من "المجاني" و"الوجيز" على ذكر جمعها، (قُنْع وأقنعة) في حين لم يذكر "المتقن" طريقة جمعها، وكلمة "القميص"، اتفق كل من "المجاني" و"الرائد" و"الوجيز"، وخالفهم "المتقن"، كذلك نجد العديد من المداخل المتشابهة التي تفرض أن تعامل بطريقة واحدة ومع ذلك نجد المعجم يُميّز بينها، فتارة يعزز أحد هذه المداخل بذكر طريقة جمعها، ويترك الأخرى مهملة، ، وعلي سبيل المثال أهمل "المتقن": ترمس، طبل، سلة، طبق، طاولة، وفي المقابل نصّ على جمع المداخل الآتية: مقلاة، مملحة، سفر، يخت، صحن، ومثله "الوجيز" فقد أهمل التنصيص على جمع المداخل الآتية: حذاء، ترام، مجول، تخته، أرغن، وسادة وفي المقابل نجده قد ذكر جمع المداخل التالية: جورب، دثار، كبود ...

- التذكير والتأنيث

تعتبر معلومة التذكير والتأنيث من أهمّ المعلومات التي يجب التنصيص عليها خاصة إذا كان المدخل خاليا من علامة التأنيث، وهذا ما لا نجده مع المعاجم الخمسة، حيث تمّ ذكر هذه المعلومة مع أربعة مداخل مع معجم "المجاني" وهي: رداء، قدر، موسى، طاولة، ومدخلان مع معجم "الرائد" وهما: قميص، موسى، ومدخلان أيضا مع معجم "الوجيز" وهما جام، كأس، ومدخل واحد مع معجم "المتقن" وهو: قدر، في حين لم يضمّن معجم "البدر" إطلاقا هذه المعلومة ضمن بنيته الصغرى.

إذا نظرنا إلى قلة المعلومات الصرفية المُتعلّقة بباب التذكير والتأنيث من ناحية بيداغوجية فإنّ هذا النقص يقلل من الجانب التعليمي للمعجم المدرسي، وذلك بحكم أن المعجم المدرسيّ موجّه لفئة المبتدئين الذين يحتاجون دائما لتزويدهم بمختلف المعلومات اللغوية المُتعلّقة بالمدخل، خاصة إذا كان المدخل خاليا من علامة التأنيث، فإنّ المُتعلّم المبتدئ لا يمكنه الاهتداء إلى جنس المدخل ما لم يتمّ تزويده بذلك، خاصة إذا نظرنا في كتب التصويب اللغوي، فإنّ

نسبة الخطأ في باب التذكير والتأنيث مقارنة مع الأخطاء الأخرى قد بلغت 71 خطأ من أصل 695 خطأ لغويا وصرفيا، والتي تمثل 10.21%².

في آخر هذا المبحث وبتتبع البنية الصغرى للمعاجم المدرسية الخمسة نسجل النتائج التالية:

1.1- يتميز معجم "المجاني" بثناء بنيته الصغرى، حيث إنه لم يغب عن أي مدخل من مداخله:

- الجانب الصرفي المتعلق ببيان الجمع فقط.
- التمثيل للفظ المدخل في جملة قريبة من المتعلم مستوحاة من واقعه مجسدة لمختلف الأبعاد العلمية والثقافية والدينية والتربوية.
- الضبط الصوتي التام للمداخل اللغوية.
- يعتري توظيف الصورة بعض النقائص حيث لم يحترم وضع المعاجم تقارب المدخل مع الصورة التوضيحية.
- قلة الألفاظ الحضارية، خاصة ما تعلق منها بما له صلة بالمتعلم في مراحل تعليمه الأولى، وكذلك بما له علاقة بحقل التكنولوجيا.
- 2- أمّا معجم "الرائد" فلم يتميز بشيء لا على مستوى بنيته الصغرى، ولا على المستوى الكمي لألفاظ الحضارة، لهذا نراه أبعد بكثير عن المستوى المطلوب للمعجم المدرسي.
- 3- تميّز معجم "الوجيز" :
- بكثرة ألفاظه الحضارية على مختلف الحقول الدلالية المختارة.
- انعدام كلي للمثال التوضيحي.

² اعتمدنا على هذه الأرقام والإحصائيات من كتاب: خضر أبو العينين، معجم الأخطاء النحوية واللغوية والصرفية الشائعة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط.01، 2011.

- سوء الإخراج المُتعلّق بالصور التوضيحية مما أفقدها وظيفتها في الشرح والتوضيح.
- ميل الكثير منها إلى توظيف التعريف الصرفي _ وهو أحد صور التعريف الاسمي _ وذلك بتحليل بنية المدخل صرفيا بحسب صيغتها (الملعب = مكان اللعب / المذيع = آلة الإذاعة / الضاغطة = آلة يضغط بها...)

4- تميّز معجم "الرائد" :

- بكثرة ألفاظه الحضاريّة.
- انعدام كلي للمثال التوضيحي.
- توظيف الحقيقي للصور التوضيحية مما يؤدي إلى وضوح المرجع.
- محاولة التجديد بتضمين بنيته الكبرى في مختلف المداخل اللغوية التي تعكس روح العصر، إلا أنها كانت دون المستوى المطلوب، حيث اقتصر على بعض البرامج والتطبيقات التواصلية.

5- تميّز معجم المتقن:

- بكثرة الألفاظ الحضاريّة، خاصة على مستوى حقل الملابس.
- 2- فقر البنية الصغرى للمعاجم العربية التي اقتصر فقط على بيان الجانب الدلالي للمدخل مع بيان طريقة جمعه.
- توسّعه في بيان طريقة جمع المدخل باستيعابه لكل أوزان جمع التكسير للمدخل، وهذا ليس في صالح المُتعلّم، إذ كان الأولى به الاقتصار على الأشهر منها.

2-1- غياب معايير محدّدة وواضحة تضبط عمل المعجمي ابتداءً من:

- تحديد التعريف المناسب الذي تفرضه طبيعة المدخل.

- تحديد المعايير التي يتمّ في ضوءها إدراج الصورة التوضيحية، من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما هي المداخل التي تفرض على المعجمي تعزيز تعريف المدخل بالصورة التوضيحية؟
- تحديد المعلومات الصرفية التي تفرضها حاجة المُتعلّم بحيث تعزّز اكتسابه للغة وتعصم آداءه اللغوي من الخطأ واللعن.

المبحث الثالث

المقارنة بين الألفاظ الحضاريّة
في المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية

يأتي هذا المبحث مقارنا بين صناعيتين معجميتين تروم كل واحدة منها التسهيل على المُتعلّمين لاكتساب اللّغة على مختلف مستوياتها، ونحن إذ نقارن بينهما إنما في الحقيقة نكشف عن إيجابيات كل واحدة منها وسلبياتها، فنحرص على الأولى تنمية واستثمارا، وعلى الثانية تجاوزا واحترازا، وعليه فنحن نقارن لنشخص من أجل البناء.

1. المقارنة على المستوى الكمي للألفاظ.

حتى نقف على حجم الاختلاف بين المدونتين من حيث عدد ألفاظ الحضارة نعقد في الجدول الآتي مقارنة بين مجموع الألفاظ الحضارية:

اسم الحقل	مجموع الألفاظ الحضارية في المعاجم الفرنسية الثلاث	مجموع الألفاظ الحضارية في المعاجم العربية الخمسة
اللباس	96	69
المنزل ولوازمه	146	150
الأدوات المدرسية	46	36
النقل ولواحقه	74	50
الرياضة	44	18
الموسيقى	30	24
الترفيه	44	16
الغذاء	108	51
التكنولوجيا	50	35
المجموع	639	449

واضح جليا الفرق الكبير بين المدونتين على كل الحقول الدلالية خاصة على مستوى حقل الغذاء، فقد بلغ حجم الفرق بينهما ضعفين، وكذلك على مستوى حقل الترفيه وحقل الرياضة وهي من أهم الحقول الدلالية القريبة من المُتعلّم، ولم تتميز المعاجم العربية إلا على مستوى حقل المنزل، ولم يكن الفرق بين المدونتين سوى أربعة مداخل.

ثمّ يكفي حتى نبرز حجم الاختلاف بين معاجم العيّنة العربية والفرنسية، أن نقارن معجماً واحداً من المعاجم الفرنسية وهو معجم (Hachette) - باعتباره المعجم الفرنسي الذي تميّز بكثرة ألفاظه - مع مجموع الألفاظ الحضاريّة الواردة في المعاجم العربية الخمسة من خلال الجدول التالي:

اسم الحقل	مجموع الألفاظ في المعاجم العربية الخمسة	عدد الألفاظ في معجم Hachette من أصل 6000 مدخل
اللباس	67	86
المنزل ولوازمه	149	136
الأدوات المدرسيّة	36	43
النقل ولواحقه	48	68
الرياضة	18	42
الموسيقى	24	27
الترفيه	16	41
الغذاء	51	104
التكنولوجيا	35	41
المجموع	444	588

مع قلة المداخل اللغوية (Hachette) والتي بلغت 6000 مدخل، في مقابل 4851 مدخل عند معجم "البدر"، 16000 عند معجم "الرائد"، 13845 عند "المتقن" و8700 عند "المجاني" و5000 مادة عند "الوجيز"¹، إلا أنه استطاع أن يتفوق عليها جميعاً عددياً، ما عدا حقل المطبخ، وهو في الحقيقة تفوق المعاجم الخمسة مجموعةً مداخلها، أمّا لو قارنا معجم

¹ هي 5000 مادة ولكن تحت كل مادة العديد من المداخل.

(Hachette) مع كل معجم من المعاجم الخمسة لكان أكثر منهم جميعا ألفاظا كما هو موضح في الجدول التالي:

اسم الحقل	عدد الألفاظ الحضارية في معجم Hachette	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "المجاني"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "المتقن"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "الرائد"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "الوجيز"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "البدر"
اللباس	86	31	52	50	56	21
المنزل ولوازمه	136	77	102	96	127	53
الأدوات المدرسية	43	25	23	24	31	17
النقل ولواحقه	68	28	33	39	36	24
الرياضة	42	10	13	14	12	06
الموسيقى	27	12	19	22	22	04
الترفيه	41	09	14	14	09	05
الغذاء	104	16	33	40	40	09
التكنولوجيا	41	06	20	30	18	08
المجموع	588	214	309	329	351	174

والأمر نفسه لو قارنا (Larousse) مع المعاجم الخمسة فإننا نسجل الملاحظة نفسها كما في الجدول التالي:

اسم الحقل	عدد الألفاظ الحضارية في معجم La rousse	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "المجاني"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "المتقن"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "الرائد"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "الوجيز"	عدد الألفاظ الحضارية في معجم "البدر"
اللباس	85	31	52	50	56	21
المنزل ولوازمه	123	77	102	96	127	53

17	31	24	23	25	37	الأدوات المدرسيّة
24	36	39	33	28	71	النقل ولواحقه
06	12	14	13	10	40	الرياضة
04	22	22	19	12	25	الموسيقى
05	09	14	14	09	39	الترفيه
09	40	40	33	16	83	الغذاء
08	18	30	20	06	45	التكنولوجيا
174	351	329	309	214	548	المجموع

يبقى حقل المنزل ولوازمه نقطة قوة للمعاجم العربية مع معجم "الوجيز" إلا أنّ الفرق بينهما يسير، غير أن نقطة قوة معجم (Larousse) كامنة في ثراء ألفاظه ضمن حقل النقل، لهذا يبلغ حجم الفرق بينه وبين باقي المعاجم الخمسة من ضعفين إلى ثلاثة أضعاف.

وكذلك الحال مع معجم (Le robert)

اسم الحقل	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم Robert	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم "المجاني"	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم "المتقن"	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم "الرائد"	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم "الوجيز"	عدد الألفاظ الحضاريّة في معجم "البدر"
اللباس	81	31	52	50	56	21
المنزل ولوازمه	97	77	102	96	127	53
الأدوات المدرسيّة	37	25	23	24	31	17
النقل ولواحقه	63	28	33	39	36	24
الرياضة	38	10	13	14	12	06
الموسيقى	25	12	19	22	22	04
الترفيه	35	09	14	14	09	05

09	40	40	33	16	78	الغذاء
08	18	30	20	06	42	التكنولوجيا
174	351	329	309	214	496	المجموع

سبق وأن رأينا في المبحث الأول أن معجم (Robert) أقل المعاجم الفرنسية الثلاث ألفاظا حضارية، ولكنه مع هذه القلة هو أكثرها ألفاظا من كل المعاجم العربية الخمسة على مستوى كل الحقول إلا حقل المنزل ولوازمه.

وسنستعرض في الجدول التالي الألفاظ الحضارية المتعلقة بحقل الملابس وحقل المنزل ولوازمه¹ وحقل الغذاء -على سبيل التمثيل- مقارنة بين ما ورد في المدونتين العربية والفرنسية حتى نقف على حجم الفقر الإفرادي في المعاجم المدرسية العربية:

لباس الرأس	لباس الرجل	لباس اليد	لباس الجزء السفلي من الجسم	لباس الجزء العلوي من الجسم	لباس الجسم كله	ما يتصل باللباس
Chapeau Bonnet Cagoule Foulard Béret Casque Casquette Cape Képi Turban	Chaussette Chaussure Bas Chandail Lacet Talon Basket Soulier Sabot Sandale Semelle Chausson Botte Babouche Cordon Socquette Palme Pantoufle Patin	Gant Manche Moufle	Pantalon Jean Bermuda Fuseau Jogging Jupe Short Slip Culotte Poche Ceinture Collant Lanière	Manteau Tablier Veste Blouse Blouson Dossard Capuche Chemise Tricot Gilet Soutien-gorge Cravate Armure Habits Bavoir Anorak Corsage Tee-shirt Echarpe	Combinaison Costume Kimono Maillot Salopette Scaphandre Pyjama Sous-vêtement Djellaba Caftan Robe Survêtement	Cintre Elastique Fermeture Bouton Doublure Braguette Broderie Housse Boutonnière Broche Layette Cirage

¹ حتى نقف على حقيقة النسبة المرتفعة للألفاظ الحضارية ضمن هذا الحقل، هل هي حقيقة تعبر عن ثراء أم أنها من قبيل المترادفات.

		Polo Pull-over Capuchon Bretelle Sweat-shirt Pagne			Roller	
--	--	---	--	--	--------	--

واضح جدا ثراء المعاجم المدرسيّة الفرنسية على مستوى حقل اللباس، فقد تنوعت مداخل هذا الحقل بحسب كل عضو في جسم الإنسان، كما أنها تنوعت بحسب الوظيفة: رياضية (Kimono-roller-scaphandre-survêtement-Jogging-Patin...-Soulier)، رسمية (Costume- Chemise- Cravate)، منزلية (Pyjama- Pantoufle- Robe)، مهنية (Casque- Blouse- Manteau)، كما أنها تنوعت بحسب الفصول السنوية: شتوية (Botte-Combinaison-Dossard)، صيفية (Anorak- Gant- Bonnet- Veste- Capuchon Chandail- Bermuda- Short- Jupe- Maillot).

الجدول التالي يعرض ألفاظ الحضارة المتعلّقة بحقل الملابس ضمن المعاجم المدرسيّة العربية:

لباس الرأس	لباس الرجل	لباس اليد	لباس السفلي من الجسم	لباس العلوي من الجسم	لباس الجسم كله	ما يتصل باللباس
طربوش طرطور خوذة قلنسوة قبعة كوفية البرطل قناع برقع برنيطة البخنق	جورب حذاء جزمة شراك/شسع صندل ضبان بابوج	قفاز	سروال كسوة تنورة الإتب ملاءة منزر	قميص معطف الأصدة ربطة عنق صدرية درع رداء شال وشاح شعار مريّة خفاء الحرملة جمازة مجسد حمالة مشد	برنس جلباب منامة مبذلة قطنية البت طيلسان مجل جبة عباءة فستان بُرد بزة دثار	بطانة زر دبوس تكة عروة فروة

		زنار طرظ حة قباء كبود إبريم				
--	--	--	--	--	--	--

يغلب على الألفاظ التي انتقتها المعاجم المدرسيّة العربية صفة التراثية فهي مرتبطة بحقبة تاريخية سابقة مثل: طربوش/طرطور/ طيلسان، وهذا ما يجعل المعجم المدرسيّ غير صالح لهذا العصر، في المقابل كانت مداخل الألفاظ الحضاريّة في المعاجم المدرسيّة الفرنسية مرتبطة بما هو حديث، وما يرتديه المتعلّم وهذا ما يجعل المعجم المدرسيّ قريباً من المتعلّم. وأمّا الألفاظ الحضاريّة المعلقة بالمنزل ولوازمه:

غرفة النوم	قاعة الاستقبال	الحمام	التنظيف	المطبخ
------------	----------------	--------	---------	--------

أدوات الطبخ المبارة	غسالة فرشة مكنسة ممسحة منديل منفضة مرشف نشافة إجانة مبيد	شفرة موسى صابون/صابونة مبولة مرآة مشط مغسلة مغطس صنبور منشفة قوطة البشكير معجون حنفية الدش مرشة الصابانة صندوق الطرد	بساط البهو كرسي مقعد أريكة كنبة مروحة مسند مكيّف جدرانية شمعدان مدخنة مدفأة زهريّة النجفة ثريا	خزانة سرير صوان لحاف مشجب منبه وسادة مخدة تخت ناموسية محبس
أدوات مساعدة في الطبخ	ثقاب قداحة ملقط فتاحة مصفاة الثدام البشكور مطلمة قمع الباسنة مبشرة صينية مغرفة مملحة ساطور غريبال منسف الفدام مقشرة إسفنج مشحذ معجن دمجانة مرقاق الخلقين حقة			

البرطمان				
كسارة				
أدوات التقديم				
إبريق				
ترمس				
براد				
إناء				
البرنية				
طاس				
فنجان				
دورق				
سطل				
قدح				
كأس				
جام				
وعاء				
ركوة				
قنية				
زجاجة				
قارورة				
قنينة				
مرضعة				
خاوية				
شربة				
شبال				
مسمنة				
دسام				
سلة				
شوكة				
صحن				
طبق				
ملعقة				
مسكبة				
الزمزية				
السكرية				
المطبيقية				
الأسكرجة				
الشرشف				

طبالية مشنة قفة الجباعة الثبنة الباطية منضدة مائدة أدوات كهر ومنزلية برادة/ثلاجة عصارة فرن كانون مخبز تنور الأتون منقل محمصة خلاط طاجن مقورة				
المطبخ	التنظيف	الحمام	قاعة الاستقبال	غرفة النوم

أدوات المطبخ	Chiffon	Brosse	Aquarium	Armoire
المباشرة	Balai	Chasse	Bouquet	Berceau
Casserole	Corbeille	Baignoire	Cadre	Casier
Cocotte	Détachant	Bain	Canapé	Couverture
Marmite	Détergent	Cuvette	Divan	Commode
Jarre	Gel	Dentifrice	Fauteuil	Couchette
Théière	Paillason	Déodorant	Moquette	Couette
	Lessive	Lavabo	Nappe	Coussin
	Poubelle	Gant	Napperon	Drap
أدوات مساعدة في	Balayette	Peignoir	Rideau	Duvet
المطبخ	Aspirateur	Rasoir	Store	Lit
Allumette	Lessive	Robinet	Tapis	Matelas
Briquet		Savon	Vase	Oreiller
Buffet		Savonnette	Ventilateur	Penderie
Rappe		Serpillère	Tringle	Placard
Rouleau		Serviette	Siège	Réveil
Tire-bouchon		Shampooing		Taie
Ouvre-boîte		Flacon		Veilleuse
Bouchon		Robinet		Couchage
Bocal				Oreiller
Evier				Portemanteau
Passoire				Sommier
éponge				Traversin
Chaise				Superposé
Salière				
Sucrier				
Couvercle				
Couvert				
Cuillère				
cuvette				
Soucoupe				
Etagère				
Tabouret				
Entonnoir				
Tréteau				
أدوات التقديم				
Assiette				
Biberon				
Bol				
Gobelet				
Louche				
Panier				
Plateau				
Soupière				
Tasse				

Tétine Thermos Plat Verre Torchon Récipient Bouteille Fourchette coupe Barquette Gamelle pot Porcelaine Ustensile Cruche Bucher Gourde أدوات كهرمنزلية Cuisinière Four Frigidaire Friteuse Glacière Hotte Lave-vaisselle Mixeur Réfrigérateur Vaisselle Micro-onde Cafetière Congélateur Bouilloire Poele grille-pain Timbale				
--	--	--	--	--

إذا كانت المعاجم المدرسيّة العربية قد سجلت نسبة مرتفعة فيما يتعلّق بحقل البيت ولوازمه، إلا أن هذا الارتفاع إنما كان بسبب كثرة المترادفات، فهي وإن تعدّدت المداخل إلا أنها تحيل على مرجع واحد، على سبيل المثال: (فرن، كانون، مخبز، تنور، الاتون، منقل) (قنينة، قارورة، زجاجة، قنية) (إناء، برنية، طاس، فنجان، دورق، سطل، قدح، كأس، جام، وعاء، ركوة) (غربال، منسف، فدام) (فوطه، منشفة، بشكير)، صحيح أنه يمكن أن نسجل فروقا دلالية بين هاته المداخل، لكن يبقى أمر تتبعها وتضمينها كلها ضمن مداخل معجم مدرسي مما لا يفيدنا في هذه المرحلة، خاصة مع إهمال المعاجم العربية للعديد من الألفاظ الحضاريّة، خاصة إذا نظرنا في المعاجم المدرسيّة الفرنسيّة فإننا نجد الكثير من الألفاظ الحضاريّة المرتبطة بالأدوات الكهرو منزلية.

وأما حقل الغذاء:

حلويات ومرطبات	مشروبات	مأكولات	حلويات ومرطبات	مشروبات	مأكولات
Bonbon Brioche Cake Caramel Biscuit Biscotte chewing-gum chips Chocolat Crêpe Croissant Dragée Eclair Flan Confiture Dessert Gateau Glace Millefeuille Pâtisserie Flan Sucette Nougat Beignet	Boisson Champagne Jus Sirop Limonade canette apéritif Bière Cidre Liqueur Soda Sorbet whisky	Camembert Barbecue Compote Gratin Paella Beurre Hot dog Merguez Méchoui Mayonnaise Hamburger Margarine Paté purée roti salade Ketchup Baguette Couscous soupe spaghetti Pizza boudin Bouillie	حلوى زلابية كعك كنافة مرطبات معمول هريسة بقلاوى بوضة علك قطائف مرّبي المشبك ملبس البسيمة جلاش	عصير قهوة نبيذ بيرة ملبن	إدام جبّين حساء خبز خل رغيف زبدة فطيرة سحلب سندويتش شطيرة شورية طعمية عجة كفتة معكرونة معلبات نقانق/سجق

Berlingot Buche Cornet Crème Entremets Esquimau Fraîdise Galette Gaufre Gelée Meringue Mousse Pastille Tablette Tarte Réglibise confiserie		Brochette Charcuterie Choucroute croque-monsieur crouste gouter Gruyère Omelette petit-suisse potage pot-au-feu quiche Ragout Ravioli Roquefort Rosbif Sandwich Saucisse Saucisson Toast Mie Nouilles Vermicelle Cantine Yaourt Tartine Sauce Vinaigrette hors-d'oeuver			خميرة كباب الشربة عصيدة لسان العصفور ملفوف صلطة كبة نشاوية الأرنة بسطرمة البصارة
--	--	---	--	--	--

لما كانت معاجم العينة تستهدف المتعلم (الطفل الصغير) جاءت أغلب ألفاظ هذا الحقل مع المعاجم المدرسية الفرنسية متصلة بما يتعلق به الأطفال ويرغبون فيه ويحرصون عليه ألا وهي الحلويات والمرطبات، وهذا من شأنه أن يقوي العلاقة ويؤمن الصلة بين المتعلم والمعلم المدرسي، فينظر إليه على أنه كتاب يفهم رغبته ويعرف حاجاته فيقبل عليه، أما المعاجم المدرسية العربية فقد جاءت ألفاظ هذا الحقل مرتبطة بالكبار أكثر منها من الأطفال الصغار (زلابية، كعك، قطائف، كنافة...) بخلاف المعاجم المدرسية الفرنسية (Bonbon/ chips/) (Sucette/ Réglibise/ Esquimau)، ثم من جهة أخرى نجد الألفاظ الحضارية المتعلقة بالمشروبات فهي على قلتها لا تعكس ثقافتنا (نبيذ/بيرة).

وأما الجدول التالي فيوضح نسبة ألفاظ الحضارة في كل معجم من المعاجم مقارنة بالعدد الكلي لمداخله:

المعجم	عدد المداخل	عدد ألفاظ الحضارة	نسبة ألفاظ الحضارة	المعجم	عدد المداخل	عدد ألفاظ الحضارة	نسبة ألفاظ الحضارة
الوجيز	5000	351	% 7.02	Hachette	6000 مدخل	588	9.8%
المجاني	8700 مدخل	214	% 2.45	Larousse	6200 مدخل	548	8.83%
الرائد	16000 مدخل	329	% 2.05	Robert	8000 مدخل	496	% 6.2
المتقن	13845 مدخل	309	2.23%				
البدر	4851 مدخل	174	% 3.58				

تعكس هذه الفروق العددية بين المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية فقر المعاجم العربية على مستوى ألفاظ الحضارة في مقابل كثرة مداخلها اللغوية، وما يفسّر هذه المفارقة هو أنّ الكثير من مداخل المعاجم العربية مازالت مرتبطة بالقديم¹ غير عاكسة للواقع المعاصر للتعلم مما يجعلها بعيدة عن تلبية حاجاته التواصلية، إضافة إلى المئات من الألفاظ الغريبة أحصينا العديد والكثير من:

1. المداخل المتعلّقة بأسماء النباتات والأعشاب :

¹ عبد اللطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي: في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة،

المجاني	الوجيز وهو أكثر المعاجم إيراداً لهذه المداخل	الرائد
سمسم / سنديان / سوسن / شقائى النعمان / صبار /	أينوس / الأديون / الأس الآنسون / الأترج / الأتم البان / التبغ / / التفاف / الثغامة / جرجير / حسك	أترج / أينوس / أراك / خردل / خرنوب / خروج / أفحوان / أنيسون / خشخاش / قلقاس / كتان / كزبرة ...

2. المداخل المتعلقة بأسماء المذاهب والتيارات الفكرية والعقائد والأديان :

المجاني	الوجيز وهو أكثر المعاجم عناية بها	الرائد
إقطاعية / إقليمية / انفصالية بوذية / بورجوازية / باطنية دروز / بلشفية / فاشتية رأسمالية / شيوعية / نازية ...	/ الرافضة / الرمزية / / الأزارقة / الرواقيون / الزيدية / السريالية / السبئية السوفسطائية ...	الاشتراكية / الإصلاحية / إقطاعية / إقليمية / انفصالية بوذية / بورجوازية / باطنية / بلشفية / فاشتية/ هللوا ...

3. المبالغة في الاهتمام بالكلمات المشتقة حتى من الألفاظ الجامدة :

المجاني	الوجيز	الرائد
سفر / استقرب / تعكز / استقصر / زئر / تمارض استكتب / استلطف / استنسب / استمهل / تلصص ...	أرطت / جيب / تبطرق تسع / فقط / ذوب / زابق طل / صعلك / جلبب تدثر / بنج / فخذ / زبد مؤرنب / أركت / فلفل تقنفد / تكهف / أقمح / تقلنس / مرحب / يود ...	أفنه / ارزق / إشقر / بنج أفف / استسمج / إطل / اثفل / استمزج / اغذوب اجتبر / استنسب / أقات أحج / أسدس / انشدخ أدغل / أسعل / إنضنى تئر / بنج / صوبن / بيكر...

5. المداخل المُتعلّقة بمختلف أنواع الطيور والحشرات:

المجاني	الرائد	الوجيز
سنونو / شربين / عندليب / القاق / قبرة / قطا / كروان / برغوث / وطواط / برغ / برغشة / بجع / / الباز / / جندب / جرذة / حداة / حجل / حسون ...	أبو براقش / أبو منجل / أبو دخنة / إوز / ببغاء / بطة / بعوض / بق / بلبل / بوم / حباحب حباري / حسون / حردون / زاجل / سنونو / شحرور / صرّار / طاوس / عشة / وروار	أبو براقش / الباشق / بغاث // حداة / البق / الباز بومة / خضّار / الخضيري / التربس / الثمّر / الثعبنة / الخباري / الحمّر / خفاش الخلبوص / الأخيل / الذعرة زمج الماء / الرخم ...

6. المبالغة في العناية بأسماء الشهور وهذه خاصة بمعجم "الوجيز"، فقد ذكر أسماء

الشهور العربية، الرومية، العبرية، السريانية، النبطية.

وهذه الظاهرة المتمثلة في كثرة الألفاظ مع عدم وظيفيتها في مختلف المقامات التواصلية والخطابات اليومية بالنسبة للمتعلّم هي ما عبر عنها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح مرة بـ "الحشو اللغوي"¹ ومرة بـ "التخمة اللغوية" حيث يقول: "إن اطلعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل من المدارس الابتدائية أظهر لنا -معشر اللسانيين في المغرب العربي- عيوباً ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي، فمن حيث الكم تقدّم للطفل غالباً كمية كبيرة جداً من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سبباً في توقف أليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكييب بل غرابة المفاهيم ..."²

وعليه فقد جمعت المعاجم المدرسيّة العربية بين:

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 117/1

² عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص.205.

1- غزارة لغوية لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة.

2- خاصصة فظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات الحديثة في عصرنا الحاضر.¹

إن نصل إلى أن المعاجم المدرسيّة الفرنسية متفوقة (عددياً) جُملة وتفصيلاً على المعاجم المدرسيّة العربية وهذا التفوق العددي بينهما لا يكمن في لفظة أو لفظتين وإنما هو من ضعف إلى ضعفين إلى ثلاثة اضعاف.

2. على مستوى البنية الصغرى

إن الانفتاح على تجارب الآخرين تجعلنا ندرك حقيقة ما نملك، وكذلك الأمر بالنسبة للمعاجم المدرسيّة، فإن المقارنة بين الفرنسية منها والعربية من حيث الألفاظ الحضاريّة تكشف عن فقر في المعاجم العربية من حيث الكمّ ومن حيث ما يحتاجه متعلّمونا من ألفاظ حضارية تعبّر عن حاجاته، مقابل البنية الغنية بالنسبة للمعاجم المدرسيّة الفرنسية، ومن ناحية أخرى تكشف عن اضطراب وعدم تقيد بمنهج محدّد عند المعاجم العربية²، في المقابل يغلب وجود انضباط ودقة في الكثير من الأحيان مع المعاجم الفرنسية، أمّا من الناحية الأولى فقد سجلنا ثراء معرفياً ولغوياً على مستوى بنية المعاجم المدرسيّة الفرنسية، هذا الثراء نلمسه من خلال مختلف المعلومات التي التزم بها مع كل مدخل ومردّد ذلك إلى معلومات متعلّقة بالجانب الدلالي فلم يخل مدخل من مداخل الألفاظ الحضاريّة إلا وتمّ تقريبه للمتعلم من خلال تعريفه بحسب ما تقتضيه خصوصية كل مدخل، مقرونا بمثال يعكس الاستعمال الفعلي للفظ المدخل من خلال جملة مستوحاة من بيئة المتعلّم قريبة منه، إضافة إلى صورة توضيحية تزيد من الشرح والبيان، وكذلك بيان الجانب النحوي للمدخل من خلال تصنيفه حسب إحدى المقولات النحوية (اسم، فعل، صفة)، إضافة إلى ذلك نجد بيان الجانب الصوتي للمدخل من خلال الكتابة الصوتية عصمة للأداء الصوتي للمدخل، أيضاً بيان المعلومات الصرفية للمدخل من خلال التنبيه إلى بيان طريقة جمعه مع الإشارة إلى جنس المدخل وتذكيراً وتأنيثاً، وأيضاً نجد

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 180/1.

² إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص.13.

معلومات إملائية حيث ينبه المُتعلّم إلى طريقة كتابة لفظة المدخل نظرا لخصوصية في طريقة كتابتها، لتختتم البنية الصغرى ببيان **المعلومات التأثيلية** للمدخل، وأمّا من الناحية الثانية فقد وقفنا على نوع من التوافق والانسجام بين المعاجم المدرسيّة الفرنسية سواء في طريقة التعريف، أم في طبيعة المعلومات التي يعزز بها البنية الصغرى للمدخل، فعلى سبيل المثال اطرّد عمل المعاجم الثلاثة على ذكر طريقة جمع المدخل إذا كان مركبا من كلمتين أو كان مختوما بـ (eau) كما مر معنا في المبحث الأول من هذا الفصل، ولم يشذ عن هذا أي مدخل، ولم يتخلف أي معجم عن هذه المعلومة مع هذا النوع من المداخل، كذلك نجد هذا الانضباط مع المعلومات التأثيلية فقد اهتم بها (Larousse) و (Robert) وأهمّلها كلية (Hachette)، وعليه لا نجد تذبذبا في التعامل مع المعلومات اللغوية من حيث الذكر أو الإهمال، بحيث تذكر في مواضع، وتهمل في مواضع أخرى كان يجب أن تذكر فيها.

على حين جاءت المعاجم المدرسيّة العربية مقتصرة في بنيتها -فيما اتفقت عليه- على بيان الجانب الدلالي فقط، أمّا باقي المعلومات فهي دائرة بين الحضور والغياب غير المنتظم في معجم دون آخر، إضافة إلى ذلك نسجل غيابا كليا للمعلومات الإملائية مع عظيم أهميتها، خاصة مع وجود مداخل كان من الواجب تنبيه المستعمل إليها، وذلك إذا تعلق الأمر بالكلمات المهموزة أو الكلمات ذات الحروف الروادف فربما لم يفرقوا بين "الخوذة" و"الخودة"، و"منضدة" و"منظدة"، والأمر نفسه بالنسبة للمعلومات التأثيلية خاصة مع وجود الكثير من الكلمات الدخيلة ذات الأصول التركية والفارسية واليونانية والأوروبية^[2] على تنوعها إلا أن المعاجم الخمسة قد أهملت كلية إثراء البنية الصغرى للمعجم بهذا النوع من المعلومات، ولم نكد نسجل التنقيص على هذا النوع من المعلومات مع كثرة الألفاظ ذات الأصول الأجنبية*^[3].

^[2] **لكل عصر دخيله**، فمعظم الدّخيل في العصر الجاهلي من اللغات الفارسية، والسريانية واليونانية، وفي بعض العصور الإسلامية كثرت الكلمات الدخيلة من التركية الفارسية، أمّا عصرنا هذا فجاء أكثر دخيله من اللغات الأوروبية... "ف. عبد الرحيم، معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط. 01، 2011، ص. 07.

^[3] وهذه قائمة ألفاظ الحضارة ذات الأصول غير العربية التي تمّ الوقوف عليها:

طربوش، قلنسوة، برنيطة، شال، طيلسان، إبريم، الإتب، الأصدّة، البت، البخنق، البرطل، تكة، مريّة، صندل، طرحة، كبود، ضبان، أريكة، النجفة، تخت، فنجان، سيخ، إسفنج، الأسكرجة، البرطمان، البرنية، الباسنة، البشكور، كرسى، ثريا، كنبّة، تخت، ناموسية، صوان، إبريق جام، كوب، خابية، جرة ركة،

إلا أربعة ألفاظ مع (معجم الرائد)، وهي (راكيت، تويتر، سي دي، فيسبوك) ، وهذا كلّه يعكس فقرا في المعاجم العربية المدرسيّة، أمّا من الناحية الثانية وهي الاضطراب وعدم التقيد بمنهج فيكفي أنّ المعجم الواحد لم يلتزم منهجية واحدة يسير عليها كما رأينا في المبحث الثاني، بله أن تتفق المعاجم الخمسة على شيء واحد.

إن المدخل اللغوي هو كيان معقّد ذو ثلاثة مكونات، مكون صوتي، ومكون صرفي وهذان المكونان متعلّقان بالجانب الشكلي للمدخل، ومكون دلالي، وعليه فإن التعريف للمدخل هو العمل على تمييزه عن غيره من المداخل على صعيد هذه المكونات الثلاث لا الاختصار على المكون الدلالي فقط، فلو لا الجانب الشكلي للمدخل صوتا وصرفا لَمَا كان للمُكوّن الدلالي أي وجود، إذ هما الحاملان له.¹

وعاء، قهوة، صاج خبز، طاجن، قنينة، طنجرة، تنور، دمجانة، برطمان، مرقاق، مبشرة، صابون، بشكير، منشفة، حنفية، صنبور، دش، بركار، بوتقة، طبشور، مجلة، كراسية، موسوعة، دفتر، قلم، باخرة، ترام، هليكوپتر، سيمافور، أوتوستراد، بابور، بنزين، تاكسي، أرغن، بيانو، سنطور، بزق، كمان، قانون، قيثارة، شطرنج، نرد، بليار، سينما، مهرج، بقالوة، بوضة، آيس كريم، بيرة، سحلب، سندويتش، كنافة، كفتة، معرونة، نقانق، سجق، كباب، جلاش، بسطرمة، بسبوسة، بصارة، مذياع، تلفزة، تلسكوب، رادار، كومبيوت، بارومتر، ترمومتر.

ينظر أصول هذه الكلمات:

- رجب عبد الجواد إبراهيم، المعجم العربي لأسماء الملابس، دار الآفاق العربية، مصر، ط.01، 2002.

- المغرب والدخيل في المعاجم العربية: دراسة تأثيلية، جبهة ناصر علي، دار طلاس، دمشق، ط.01، 2001.

- ف. عبد الرحيم، معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط.01، 2011.

¹ إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، ص.164.

الخاتمة

بعد هذا التتبع والتحليل المقارن لمدونتين معجميتين مدرسيّتين إحداهما عربية والأخرى فرنسية من الناحية الكمية للألفاظ الحضارية والبنية الصغرى لهذه المعاجم نسجل النتائج التالية:

1. إذا كانت المعاجم المدرسيّة الفرنسية قد خصّصت لكل فئة عمرية معجماً مدرسياً، فإن المعاجم المدرسيّة العربية مازالت تستهدف كل المتعلّمين على اختلاف مراحلهم التعليمية بعجم مدرسي واحد فلم تفرق بين متعلم الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ولا يخفى ما بين كل مرحلة ومرحلة من الاختلافات والفروق اللغوية والفكرية والنفسية التي تستلزم تخصيص معجم ملائم لها.

2. مازالت المعاجم المدرسيّة العربية بعيدة عن حقيقة المعجم المدرسيّ، سواء تعلق الأمر بالألفاظ الحضارية المنتقاة، أم تعلق الأمر ببنيتها الصغرى وحجم إثرائها بمختلف المعلومات اللغوية، في المقابل جاءت المعاجم المدرسيّة الفرنسية غنيةً بألفاظها الحضارية، وافيةً بالحاجات اللغوية للمتعلّمين المبتدئين.

3. إذا كانت المعاجم المدرسيّة الفرنسية قد ضمّنت بنيتها الكبرى -المداخل اللغوية- مختلف الحقول الدلالية المتعلّقة بالألفاظ الحضارية القريبة من المتعلّم التي تسمح له بالتعبير عن كل ما يحيط به من مستحدثات حضارية في مختلف المقامات التواصلية، كل هذا مع قلة مداخلها اللغوية الكلية، فإن المعاجم العربية مع كثرة مداخلها (بلغت 13845 مدخل لدى المتقن) إلا أنها كانت قديمة تراثية أكثر منها ألفاظاً حضارية معاصرة.

4. تشهد الصناعة المعجمية العربية نوعاً من الاضطراب وغياب منهجية محدّدة على مستوى البنية من حيث تعريف ألفاظ الحضارة، حيث لم تتسق طريقتها في تعريف الألفاظ الحضارية فجاءت مضطربة نشازاً.

5. جاءت البنية الصغرى للمعاجم المدرسيّة الفرنسية غنية بمختلف المعلومات اللغوية المتعلّقة بالمداخل اللغوية، بدءاً من أصغر مكون لبنية المدخل وهو المتعلّق بالجانب الصوتي إلى الجانب الدلالي، مروراً بالجانب الصرفي والإملائي والتأثيلي، في المقابل

شهدت المعاجم المدرسيّة العربية فقرا في بنيتها الصغرى لمداخلها اللغوية، وليس ذلك لفقر في اللّغة العربية في حدّ ذاتها بقدر ما يرجع الأمر إلى غياب منهجية محدّدة يتمّ في ضوئها صناعة المعاجم المدرسيّة.

6. التأكيد على أهمية المصادر والمراجع التي تُنتقى منها مداخل المعجم المدرسيّ، والمتمثلة أساسا في كل ما يقع تحت يد المُتعلّم من كتب مدرسية على اختلاف المواد التي يدرسها، ومن كتب شبه مدرسية، حتى تكون مداخل المعجم المدرسيّ قريبة من المُتعلّم يجد فيها رغبته ويلبي حاجته وينمي لغته.

7. أهمّ خاصية للمعجم المدرسيّ هي الإيجاز والاختصار، لهذا كان على المعجمي التحريّ بالدقّة في كل معلومة يتمّ إدراجها ضمن البنية الصغرى للمداخل اللغوية، سواء تعلق الأمر بالمعلومات الصوتية أو الصرفية أو النحوية أو الدلالية، كل ذلك بما تطلبه خصوصية المدخل اللغوية.

في ضوء هذه النتائج نقدم التوصيات التالية:

1- إن سرّ نجاح أيّ مشروع علمي ذو أبعاد تعليمية -ومنه وضع معجم مدرسي- إنما يكمن في التركيز على المُتعلّم، بحيث تكيف المادة اللغوية بما يلائم المُتعلّم من حيث السن والمرحلة التعليمية والقدرات العقلية، لا أن تُجعل المادة اللغوية هي الأساس، لهذا وجب على واضعي المعاجم المدرسيّة الأخذ بعين الاعتبار الحاجات التواصلية للمتعلمين، وذلك بدراسات مختلف وضعياتهم التواصلية الكتابية والشفهية، سواء في المدرسة، في البيت، في الشارع، في أيّ مكان يفترض وجود تلك العيّنة من المُتعلّمين، وإمدادهم بما يحتاجونه من رصيد لغوي يسعفهم في نجاح عملياتهم التواصلية التبليغية، وهذا ما يجعلنا نخصّص لكلّ فئة من متعلّمي مرحلة تعليميّة معيّنة معجما مدرسيا خاصا بها، يعكس اهتماماتها ويلبّي حاجاتها.

2- الحرص على ضبط الصناعة المعجمية بضوابط علمية، وذلك بتحديد:

• المصادر التي تُنتقى منها مداخل المعجم المدرسيّ، وذلك بأن تكون قريبة منه سواء في إطارها الرسمي -الكتاب المدرسيّ على اختلاف المواد- أو الكتب شبه مدرسية.

• منهجية التعريف للمداخل اللغوية بما تملّيه خصوصية المدخل.

• المعايير التي يتمّ في ضوئها إدراج الصورة التوضيحية بحيث لا يتحوّل المعجم المدرسيّ إلى ألبوم من الصور.

3- تجنّب العثرات التي وقعت في التجارب المعجمية السابقة، والتي نرجعها في مجملها إلى:

• الاستعجال في وضع معجم مدرسي يسد الفراغ الذي يشهده الوسط التعليمي بالدرجة الأولى والوسط العلمي على صعيد العالم العربي، وغير خاف ما تتطلبه الصناعة المعجمية من الوقت والجهد والبحث، وقد يكون مع المستعجل الزلل.

• غياب الخلفية النظرية للصناعة المعجمية فأكثر هذه المحاولات إنما كانت تنطق من غيرتها على اللغة العربية وليس لها خلفية نظرية ولا منهجية دقيقة تحاكم إليها المنجز، وهذا ما يجعلها تتصف بالاعتباطية.

• قيام الصناعة المعجمية العربية في مجملها على الفردية ولا شك أن عهد الفردية قد ولى زمانه، خاصة وأن الصناعة المعجمية المدرسية تتطلب إشراك العديد من التخصصات اللغوية وغير اللغوية، ثم إن هذا التكاثر والاجتماع يجب أن ينتظم انتظاماً بحيث يؤدي كل فرد دوراً محدداً لفائدة المجموع، فكل واحد يعمل لفائدة الآخر، ولا يستغني أي عنصر عن خدمات غيره.

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

- 1- إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط.01، 2010.
- 2- ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة، الجزائر، 2009.
- 3- ابن سينا، رسالة في الحدود، منشورات عكاظ العصرية، بيروت، 1979
- 4- ابن فارس، مجمل اللّغة، الرسالة، لبنان، ط.02، 1986
- 5- أبو بكر محمد بن الحسن الإشبيلي، مختصر العين، مكتبة الوحدة العربية، الدار البيضاء، 1963
- 6- أحمد عبد الغفور عطار في كتابه الصحاح ومدارس المعجمات، دار الكتاب العربي، مصر، [د.ت.]
- 7- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1990.
- 8- أحمد محمد معتوق، المعاجم اللغوية العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط.01، 2008.
- 9- أحمد مختار عمر، صناعة المعجم العربي الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط.02، 2009
- 10- بركات علي، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار الفكر العربي، بيروت، 2005.
- 11- تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994
- 12- الجاحظ، الحيوان، دار الجيل، بيروت، 1996.
- 13- جمال الدين الشيال، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية غي عصر محمد علي، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.
- 14- جميل صليبا، المعجم الفلسفي: بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1982

- 15- جهينة ناصر علي، المعرب والدخيل في المعاجم العربية: دراسة تأثيلية، دار طلاس، دمشق، ط.01، 2001
- 16- جورج ماطوري، المنهجية المعجمية، تر. عبد العلي الودغيري، مطبعة المعارف، الرباط، 1970
- 17- الحبيب النصراوي، التوليد اللغوي في الصحافة العربية الحديثة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط.01، 2010.
- 18- حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، مكتبة الدراسات اللغوية، [د. م.]، 1971.
- 19- حسين نصار، المعجم العربي: نشأته وتطوره، مكتبة مصر، القاهرة، 1968، ط.2
- 20- حكمت كشلي، المعجم العربي في لبنان، دار ابن خلدون، بيروت، ط.01، 1982.
- 21- خضر أبو العينين، معجم الأخطاء النحوية واللغوية والصرفية الشائعة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط.01، 2011.
- 22- رجب عبد الجواد إبراهيم، المعجم العربي لأسماء الملابس، دار الآفاق العربية، مصر، ط.01، 2002.
- 23- رفاعة الطهطاوي، مناهج الأبواب المصرية في مباحج الآداب العصرية، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.
- 24- رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، مصر، ط.06، 1999
- 25- زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1951.
- 26- الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط.01، 1998.
- 27- ساطح الحصري، في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط.02، 1985.
- 28- ستيفان أولمان، دور الكلمة، مكتبة الشباب، الأردن، 1975.

- 29- السيد ادي شير، الألفاظ الفارسية المعربة، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1908
- 30- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2009.
- 31- صمويل كريم، من ألواح سومر، ترجمة: طه باقر، مكتبة المثنى، بغداد، [د. ن.]
- 32- طه الباقر، تاريخ الفرات القديم، بغداد، 1955، ط.02.
- 33- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
- 34- عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ط.01
- 35- عبد القادر الفاسي الفهري، حوار اللّغة، منشورات زاوية، الدار البيضاء، ط.01، 2006.
- 36- عبد الكريم خليفة، اللّغة العربية والتعريب في العصر الحديث، مجمع اللّغة العربية، الأردن، ط.02، 1988.
- 37- عبد الكريم شديد محمد النعيمي، مباحث في المعجم العربي، مكتبة المنتصر للطباعة والاستنساخ، [د. م.]، 1988
- 38- عبد المنعم عبد الله خلف حميد السباك الدليمي، الألفاظ اليونانية في المؤلفات العربية وتأصيلها، دار غيداء، الأردن، ط.01، 2017
- 39- عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، الهيئة المصرية العام للكتاب، 2002.
- 40- علي القاسمي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1985.

- 41- علي القاسمي، علم اللّغة وصناعة المعاجم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1991، ط.02.
- 42- علي محمود حجي الصراف، الألفاظ المحدثّة في المعاجم العربية المعاصرة، عالم الكتب، [د.، م]، [د.، س].
- 43- ف. عبد الرحيم، معجم الدخيل في اللّغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط.01، 2011.
- 44- كارم السيد غنيم، اللّغة العربية والصحة العلمية الحديثة، دار النصر للطباعة الإسلامية، القاهرة، 1990.
- 45- كنزة بنعمر، فاطمة خلوفي، تعليم اللّغة العربية والتعليم المتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2002.
- 46- مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات الرعبية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، لبنان، ط.02، 1984.
- 47- محمد الخضر حسين، موسوعة الأعمال الكاملة، دار النوادر، سوريا، ط.01، 2010.
- 48- محمد المبارك، فقه اللّغة وخصائص اللّغة العربية، دار الفكر، 1972.
- 49- محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط.01، 1986.
- 50- نصر محمد عارف، الحضارة-الثقافة-المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، المعهد العالي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط.02، 1995.
- 51- هادي حسن حمودي، مقدمة تحقيق مختصر العين للإسكافي، وزارة التراث القومي والثقافة، عمان، 1998.
- 52- يوسف وجليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2008.

ثانيا: الرسائل الجامعية

- 1- أمّال نزار قبائلي، المعجم المدرسيّ للمرحلة الابتدائية: دراسة في المنهج والخصائص، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ.د. خالد هدنة، جامعة محمد لامين دباغين، سطيف، 2022
- 2- بن عودة فتيحة، واقع المعجم المدرسيّ الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي _ دراسة وصفية تحليلية _ ، رسالة دكتوراه (ل م د)، إشراف: أ.د. سعيد بوخاوش، جامعة البليدة، 2019.
- 3- حميدي بن يوسف، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة: دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، إشراف: أ.د. الطاهر ميله، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2012
- 4- رادية حجار، الألفاظ الحضاريّة وخصائص توليدها في المعجم العربي الأساسي، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. صالح بلعيد، جامعة مولود معمري -تيزي وزو-، 2014.
- 5- سليمة بن مدور، المادة المعجمية في المعاجم المدرسيّة بين الجمع والوضع، رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. الطاهر ميله، جامعة الجزائر، 2017
- 6- سليمة بن مدور، المعجم المدرسيّ بين التأليف والاستعمال: دراسة وصفية تحليلية ميدانية، رسالة ماجستير، إشراف: أ.د. طاهر ميله، جامعة الجزائر، 2006
- 7- صونيا بكال، البنية الصغرى في القاموس المدرسيّ: دراسة لسانية تداولية للتعريف والمثال، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ.د. الطاهر ميله، 2017، جامعة الجزائر.
- 8- الطاهر ميله، الألفاظ الحضاريّة الحديثة في العربية بين الوضع والاستعمال، رسالة دكتوراه، إشراف: محمد الحواس، جامعة الجزائر، 2000.
- 9- طيبة ميدني، أثر الشواهد المعجمية في التوجيه التربوي للمتعلّمين: المعجم العربي الأساسي أنموذجا: دراسة معجمية دلالية، رسالة ماجستير، إشراف: د.أحمد شامية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2006.

- 10- عبد القادر بوشنة، المعجم المدرسيّ العربي: دراسة وصفية في ضوء الدرس اللساني، أطروحة دكتوراه، إشراف: د. الزبير القلي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2019.
- 11- عثمان الحاج ثالث، طرق التعريف في المعجم الوسيط: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، ماليزيا، 2012.
- 12- كريمة بوعمر، الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسيّة: مقارنة سيميائية، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ.د. رشيد بن مالك، جامعة الجزائر 02، 2015.
- 13- محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة، رسالة دكتوراه، 1988.

ثالثا: المقالات

- 1- ابيح يمينه، المولد والدخيل والمغرب في المعجم الوسيط، مجلة أقلام الهند الإلكترونية، ع.03، 2021.
- 2- أحمد شفيق الخطيب، ألفاظ الحضارة بين العاميّ والفصيح، مجلة اللسان العربي، ع.36، 1992.
- 3- أحمد مطلوب، معجم الحضارة الحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج.03، مج.78، 2003.
- 4- أنستاس الكرمل، دقائق التعريب، مجلة المشرق، ع.22، 1903.
- 5- جموعي تارش، لبوخ بوجملين، المعجم التعليمي: مفهومه، خطوات صناعته، المعلومات المقدمة فيه، مجلة الأثر، ع.23، مج.14، 2015.
- 6- جيلالي حلام، المعجم العربي الأساسي قراءة أولية في الرصيد والتعريف، اللسان العربي، ع.38، 1994.
- 7- جيلالي حلام، المعجم العربي بين المدارس والنظريات، مجلة المعجمية، ع.10، 1994.

- 8- جيلالي حلام، واقع المعجم العربي المعاصر وآفاق المستقبل، مجلة اللّغة العربية، مج.01، ع.01، 1999.
- 9- حاج هني محمد، تقنيات التعريف في المعاجم المدرسيّة العربية: قراءة وصفية نقدية في المنجز، مجلة المرتقى، مج.01، ع.01، 2018
- 10- حسن حمزة، البنية المركّبة في مداخل المعجم العربي، مجلة اللسانيات، ع.19، مج.20، 2014.
- 11- الحسن عبد النوري، الثروة اللفظية وانعكاساتها على شخصية المتعلّم وقدرته التعبيرية، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، المركز العربي الديموقراطي، ألمانيا، ع.29، 2023
- 12- الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللّغة، الإشعاع، ع.08، 2017/06
- 13- حسين محمد علي البسومي، اختيار المداخل المعجمية في المعاجم الطلابية: دراسة معجمية، مجلة جامعة المدينة العالمية، ع.11، 2015
- 14- خالد اليعبودي، الاقتراض اللغوي والتعريب في العربية، مجلة جذور، ج.30، مج.12، 2010
- 15- دليلة خليفي، الترجمة من نص الوصول ونص الانطلاق، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر 02، ع.07، 2013
- 16- ريمة روابح، وآخرون، استراتيجيات ترجمة ألفاظ اللّغة المستحدثة في الرواية السياسية التهكمية: (Brave New World) أنموذجا، مجلة دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، معهد الترجمة، مج.25، 2022
- 17- سليمة بن مدور، الثقافة المعجمية لدى المتعلّمين: أسباب ضعفها وسبل نمائها، اللسانيات، مج. 27، ع.01، 2021.

- 18- صالح بلعيد، القاموس المدرسيّ المنشود، فعاليات اليوم الدراسي: القاموس واللغة العربية المعاصرة، المجلس الأعلى للغة العربية، 2013.
- 19- صلاح الدين الكواكبي، النحت والمصطلحات العلمية، مجلة مجمع القاهرة، ع.04، 1964.
- 20- صونيا بكال، اجتهادات المحدثين في بنية النص المعجمي وآثارها على المتعلم، مجلة اللسانيات، مج.20، ع.19، 2014.
- 21- صونيا بكال، كريمة بوعمر، التعريفات المعجمية بين التنظير والممارسة، مجلة اللسانيات، مج.28، ع.01، 2022.
- 22- صونيا بكال، مادة المعجم المدرسيّ بين الواقع والمأمول، مجلة اللسانيات، مج.16، 2010.
- 23- الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسيّ المعاصر، مجلة اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 24- عباس الصوري، بحوث ودراسات لغوية ومعجمية: في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، اللسان العربي، ع.45، 1998.
- 25- عبد الرحمن الحاج صالح، الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر، مجلة اللسان العربي، ع.55، 2003.
- 26- عبد الرحمن حاج صالح، أنواع المعاجم العربية الحديثة ومنهج وضعها، مجلة المجمع العلمي بدمشق، 2001.
- 27- عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسيّ ومواصفاته، مجلة اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 28- عبد الستار فراج، أساس البلاغة للزمخشري، مجلة العربي، ع.133، 1969.

- 29- عبد العزيز بنعبد الله، المعاجم الحديثة العامة والمختصة، اللسان العربي، مج.14، ج.01، 1976.
- 30- عبد الغني أبو العزم، الخطاب المعجمي، مجلة فكر، جامعة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المغرب، ع.01، 2005
- 31- عبد الغني أبو العزم، وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 32- عبد الفتاح الفرجاوي، من قضايا الدلالة في التعريف القاموسي: مشتقات مادة (هـ.م.ش) نموذجاً، مجلة الدراسات المعجمية، ع.10، 2014.
- 33- عبد الكريم حي، سميرة بن عمو، ترجمة المصطلح مشكلات وآفاق، حولية كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، الدوحة، ع.08، 1995.
- 34- عبد الكريم خليفة، المعجم العربي الموحد لألفاظ الحضارة، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1989، ع.01.
- 35- عبد الكريم خليفة، معجم ألفاظ الحياة العامة: المشروع الأردني نموذجاً، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج.03، مج.78، 2003.
- 36- عبد اللطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، مجلة اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 37- عبد النور جميعي، المصطلح العلمي والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 38- عبد الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسي، مجلة المعجمية، تونس، ع.03، 1987.
- 39- علي القاسمي، اختصار المعاجم: أهدافه وطرائقه: دراسة في مختار الصحاح للرازي، مجلة اللغة العربية، مج.03، ع.02، 2001..

- 40- علي القاسمي، الخصائص المميزة الرئيسية للمعجمية العربية، اللسان العربي، ع.47، 1999.
- 41- علي القاسمي، ألفاظ الحضارة: ماهيتها وأثر توحيدها في تنمية اللغة، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.09، 2009
- 42- علي القاسمي، ألفاظ الحضارة: هل هي كلمات عادية أم مصطلحات تقنية، مجلة اللسان العربي، ع.55، 2003
- 43- علي القاسمي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، مج.02، 2020.
- 44- علي ياسين الجبوري، مراحل تعليم الكتابة المسمارية والمعاجم اللغوية المدرسية في العصر البابلي القديم: في مدينتي نيبور وأور، أبجديات، الإسكندرية، مج.09، 2014.
- 45- عمر لحسن، كريم مرادي، دور المعجم المدرسي في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ وإثرائه، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، مج. 03، ع.09، 2020
- 46- عمر لحسن، منهجية الشرح في المعجم المدرسي، جسور المعرفة، مج.06، ع.01، 2020.
- 47- عيسى مومني، صناعة المعجم المدرسي في الجزائر: ومعجمية اللسانيات الحديثة، مجلة التعليمية، مج.13، ع.01، 2023.
- 48- غماري أسماء، سيتواح يمينية، دور المجاز الاصطلاحي في ترجمة المصطلح الطبي المركب من الفرنسية إلى العربية، مجلة المعالم، مج.14، ع.01، 2021
- 49- فيلالي فريال، الترجمة ونقل الرسالة من لغة الانطلاق إلى لغة الوصول، حوليات جامعة الجزائر، جامعة الجزائر، ع.20، ج.02، 2011

- 50- كريمة بو عمرة، وظيفة الصورة التوضيحية في المعاجم المدرسيّة، مجلة اللسانيات، ع.19، مج.20، 2014.
- 51- كريمة بوعمرة، التعريف في المعجم المدرسيّ أنواعه وطرقه، مجلّة اللسانيات، مج.16، ع.02، 2010.
- 52- ماجي زكريا، المعاجم المدرسيّة وكتب التصوير اللغوي علاقة استثمار وبناء: قراءة في كتاب "معجم الخطأ والصواب في اللّغة" ومعجم "رائد الطلاب المصور"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج.13، ع.25، 2024
- 53- مجاهد العيد، المعجم المدرسيّ: أغراضه وأسباب غياب استعماله في العملية التعليمية التعلمية، مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية، مج.06، ع.02، 2009
- 54- محمد أحمد مصلح، أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللّغة العربية على تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي في لواء رمثا-الأردن في ضوء برنامج الرامب، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج.11، ع.29، 2019.
- 55- محمد السيد علي بلاسي، التعريب بين النظرية والتطبيق، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع.32، 1989
- 56- محمد السيد علي بلاسي، النحت في العربية، مجلة الدرعية، ع.18-19، 2002
- 57- محمد رشاد الحمزاوي، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجمية الحديثة، مجلة مجمع اللّغة العربية بدمشق، مج.78، ج.04.
- 58- محمد رشاد الحمزاوي، المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.01، 1986.
- 59- محمد رشاد الحمزاوي، المنهجية العربية لوضع المصطلحات: من التوحيد إلى التنميط" نشره بمجلة اللسان العربي، ع.24، 1985

- 60- محمد صلاح الدين الكواكبي، الكلمات الدخيلة على العربية الأصيلة، مجلة مجمع اللغة العربية، مج.48، ج.4، 1973.
- 61- محمد يحياتن، دور معهد العلوم اللسانية (جامعة الجزائر) في ترقّي اللغة العربية (1964-1986)، مجلة اللغة العربية، ع.13، 2005.
- 62- محمود تيمور، ألفاظ الحضارة لعام 1971، مجلة اللسان العربي، مج.09، 1972.
- 63- مصطفى بن عطية، المعجم المدرسيّ الجزائري: بين التطلعات العلمية والحاجات التعليمية، مجلة التعليمية، مج.13، ع.01، 2023.
- 64- مصطفى جواد، دراسات المعجمات اللغوية: المصباح المنير، مجلة المجمع العلمي العراقي، ع.06، 1959.
- 65- ممدوح خسارة، الاشتقاق النحتي وأثره في وضع المصطلحات، مجلة التراث العربي، ع.71-72، 1998.
- 66- نورة بلقاسم بوزيدة، غنية بوحوش، تنميط الكفاية المعجمية في المعجم المدرسيّ: دراسة وصفية تحليلية لألفاظ الحضارة في بابي الهمزة والباء في المعجم الوجيز، مجلة الموروث، مج.10، ع.02، 2023.
- 67- الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسيّ، مجلة المعجمية، ع.3، 1987.
- 68- هبة لطرش، شهرزاد بن يونس، إشكالية التعريف المعجمي في القواميس المدرسيّة الجزائرية: أسماء الشهور أنموذجاً، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج.08، ع.01، 2021.
- 69- وجيه السمان، النحت، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق، ج.01، مج.57، 1982.
- 70- يس أبو الهيجاء، "وهو معروف" من إشكاليات تقنيات التعريف في المعجم العربي، مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع.13، 2013/05.

- 71- يوسف أمير، دور المعجم في تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: معجم الغني الزاهر نموذجاً، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، مج.02، ع.03، 2020
- 72- يوسف وغليسي، آلية المجاز في توليد المصطلحات النقدية المعاصرة، مجلة البيان، ع. 448، 2007، الكويت

رابعاً: المعاجم

- 1- إبراهيم أنيس، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط.02.
- 2- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، 1992، ط.07.
- 3- جبران مسعود، الرائد، دlr هاشت، لبنان، 2019.
- 4- جرجس همام الشويري، معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية، 1907.
- 5- جرجي شاهين عطية، المعتمد: في ما يحتاج إليه المتأدبون والمنشئون من متن اللغة العربية، مكتبة صادر، لبنان، 1927.
- 6- جمال بن الشيخ وآخرون، معجم البدر، دار البدر، الجزائر، 2012.
- 7- جميل أبو تصري، معجم المتقن، دار الراتب الجامعية، لبنان، 2015.
- 8- جوزيف إلياس، معجم المجاني، بيروت، 2015.
- 9- الرازي، الصحاح، دار الحداثة، بيروت، ط.2، 1983.
- 10- سعيد الخوري الشرتوني، أقرب الموارد في فصح اللغة والشوارد، منشورات مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، إيران.
- 11- عبد الله البستاني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكية، 1930.
- 12- عبد الله العلايلي، المرجع: معجم وسيط، دار المعجم العربي، بيروت، 1963، ط.01.

- 13- لويس معلوف، المنجد، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1956، ط.15.
- 14- معجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1994.
- 15- المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، 1986، ط.05.

خامسا: المراجع الأجنبية

- 1- Boulanger, Jean-Claude, Quelques figures du panthéon des dictionnaires scolaires modernes
- 2- Paul Bogaards, a history of research in lexicography in Howard Jackson The Bloomsbury companion to lexicography, Bloomsbury academic London 2013
- 3- F. Guerard, Le Dictionnaire Monolingue Dans L'apprentissage Du Français A L'école Elémentaire, Thèse De Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2010.
- 4- M. Rossi, Dictionnaires Pour Enfants En Langue Française : L'accès Au Sens Lexical, Actes du Colloque EURALEX, Lorient : 6-10 juillet 2004, Université de Bretagne Sud
- 5- A. Rey, De l'artisanat du dictionnaire à une science de mot, paris : Armand Colin , 2008.
- 6- M. Lewis, The lexical approach, language Teaching Publications, 1993.

سادسا: المعاجم الأجنبية

- 01Hachette Benjamin, Paris, 2004.
- 02Larousse, Paris, 2005.
- 03Le Robert benjamin, Paris, 2014.

فهرس الموضوعات

المقدمة 04

الفصل الأول: المعجم المدرسيّ تعريفًا وتأليفًا

المبحث الأول: تعريف المعجم المدرسيّ ونشأته.

1. تعريف المعجم المدرسيّ 10

2. تاريخ المعجم المدرسيّ وجذوره 16

2.1. المعجم المدرسيّ في الحضارات القديمة 16

2.2. المعجم المدرسيّ في أكناف الحضارة العربية: 18

2.3. المعجم المدرسيّ العربي في العصر الحديث 24

2.4. المعاجم المدرسيّة في فرنسا 36

2.5. المعاجم المدرسيّة في الجزائر 41

المبحث الثاني: أهمية القاموس المدرسيّ ووظائفه

1 الوظائف اللغوية اللسانية 56

1.1. ذكر المعنى 56

1.1.1. تعريف التعريف 56

1.1.2. طرق التعريف 59

1.1.3. شروط التعريف 64

1.2. بيان النطق 71

1.3. تحديد الرسم الإملائي أو الهجائي 75

75.....	المعلومات الصرفية النحوية	1.4.
77.....	معلومات الاستعمال	1.5.
80.....	المعلومات الموسوعية	1.6.
81.....	الوظائف التعليمية	2.
82.....	يُعزّز التعليم الذاتي	2.1.
83.....	المساعدة على تكوين ثقافة المُتعلِّم	2.2.
84.....	المساهمة في خلق كفاءة معجمية	2.3.
85.....	المساهمة في تنمية الرصيد اللغوي وإثرائه	2.4.
	المساهمة في التكوين الثقافي والعلمي	2.5.
86.....		
86.....	الوظائف التربوية	3.
	المبحث الثالث: مواصفات المعجم المدرسيّ وخائصه	
91.....	المواصفات المُتعلّقة بالمدخل اللغوية	1.
91.....	مُتعلّقة بالنوع	1.1.
90.....	مما يصادفه المُتعلِّم	1.1.1.
92.....	المجتمع	1.1.1.1.
92.....	الكتاب المدرسيّ	1.1.1.2.
93.....	الكتب التثقيفية	1.1.1.3.
94.....	الوسائل السمعية البصرية	1.1.1.4.
95.....	تنوّع المداخل	1.1.2.

95.....	ألفاظ حضارية	1.1.2.1
95.....	المصطلحات العلمية	1.1.2.2
96.....	مداخل لغوية	1.1.2.3
98.....	التبسيط والوضوح	1.1.3
98.....	على مستوى التعريفات	1.1.3.1
99.....	على مستوى الأمثلة والشواهد	1.1.3.2
99.....	مُتعلّقة بالكم	1.2
99.....	-تحديد المداخل وانتقاؤها	1.2.1
99.....	التحكّم في إدراج الصور التوضيحية	1.2.2
100.....	2. مواصفات مُتعلّقة بترتيب المداخل	
101.....	3. مواصفات مُتعلّقة بالنّصّ المعجمي	
102.....	3.1. مراعاة شروط التعريف	
102.....	3.2. توظيف علامات الترقيم	
102.....	3.3. التحيين المستمر	

الفصل الثاني: ألفاظ الحضارة

105.....	المبحث الأول: تعريف ألفاظ الحضارة
106.....	1. على مستوى المصطلح
108.....	2. على مستوى المفهوم
116.....	المبحث الثاني: آليات توليد (Néologie) ألفاظ الحضارة

1. الاشتقاق 117
2. المجاز / التوسّع في الاستعمال/النّقل 119
3. التعريب (Arabization) / الاقتراض (emprunt) 122
4. النّحت 126
5. الترجمة 129

الفصل الثالث: وصف وتحليل ألفاظ الحضارة ومقارنتها بما ورد في المعاجم المدرسيّة العربية والفرنسية

المبحث الأول: وصف ألفاظ الحضارة وتحليلها في المعاجم المدرسيّة الفرنسية.

1. على المستوى الكمّي للألفاظ 138
2. على مستوى البنية الصغرى 147
- 2.1. على مستوى التعريف 143
- 2.2. الصور التوضيحية 176
- 2.3. المثال 180
- 2.4. المعلومات الصوتية 181
- 2.5. المعلومات الصرفية 184
- 2.6. المعلومات الإملائية 187
- 2.7. المعلومات التأثيلية 190

المبحث الثاني: ألفاظ الحضارة ضمن المعاجم المدرسيّة العربية.

1. على المستوى الكمّي للألفاظ 198
2. على مستوى البنية الصغرى 206
- 2.1. على مستوى التعريف 206
- 2.2. المثال 225
- 2.3. الصورة التوضيحية 229
- 285

236 2.4. المعلومات الصوتية

237 2.5. المعلومات الصرفية

المبحث الثالث: المقارنة بين الألفاظ الحضارية في المعاجم المدرسية العربية والفرنسية

1. المقارنة على المستوى الكمي للألفاظ..... 243

2. على مستوى البنية الصغرى..... 260

264 **الخاتمة**

269 **فهرس المصادر والمراجع**

279 **فهرس الموضوعات**

الملخص:

لا يمكن لأي لغة أن تثبت وجودها وتفرض استعمالها على السنة أبنائها وأقلامهم إلا إذا وفرت لهم الرصيد اللغوي الذي يسعفهم للتعبير عن مختلف حاجاتهم التواصلية، وبحكم أن المعجم المدرسيّ من أهم المصادر التي يستقي منها المتعلم لغته الأولى جاءت هذه الأطروحة لتقارن بين معاجم مدرسية عربية ومعاجم مدرسية فرنسية موجهة لمرحلة التعليم الابتدائي وذلك بحكم تفوقها في هذا الميدان، بغية معرفة حجم تلبية هذه المعاجم لحاجيات المتعلمين في ضوء ما يعرف بألفاظ الحضارة، بحكم أنها ألفاظ شائعة مستعملة من قبل جميع شرائح المجتمع وليست خاصة بفئة معينة، كما تعرضت المقارنة للبنية الصغرى لهذه المعاجم للوقوف على طبيعة المعلومات اللغوية التي تمّ إثراؤها بها.

إن الهدف المتوخى من هذه المقارنة هو توصيف للصناعة المعجمية المدرسية العربية وتقييم لها بالدرجة الأولى، لنحدد نقاط القوة، ومكان الضعف، فنثمن الأولى ونعززها، ونتجنب الثانية ونتفادها.

الكلمات المفتاحية: ألفاظ الحضارة، المعجم المدرسيّ، مرحلة التعليم الابتدائي، البنية الصغرى، العربية، الفرنسية.

Abstract

No language can firmly establish its existence and impose its use on the tongues and pens of its speakers unless it provides them with the linguistic resources that enable the effective expression of their diverse communicative needs. Given that school dictionaries are among the most important sources from which learners acquire their initial linguistic knowledge, this thesis undertakes a comparative analysis of Arabic and French school dictionaries, designed for primary school level, owing to its recognized prominence in the field of educational lexicography.

The study aims to assess the extent to which these dictionaries respond to learners' needs in relation to what is commonly referred to as the vocabulary of civilization, defined as a set of lexical items widely used across all segments of society and not restricted to any particular social or professional group. In addition, the analysis examines the microstructure and the illustrative evidence provided in these dictionaries to determine the nature of the linguistic information with which they have been enriched.

The ultimate aim of this comparison is primarily to describe and evaluate Arabic school lexicography, identifying its strengths and weaknesses, with the objective of reinforcing the former and remedying or avoiding the latter.

Keywords: Civilizational terms, school lexicon, primary stage, microstructure, Arabic, French.