

ففي الممارسة المعجمية

للمتن اللغوي

د. عباس الصوري (*)

- بين القاموس والمعجم

يورد صاحب القاموس في مادة "قمس" أنها تعني "الغوص"، وأن "القاموس" هي (بئر تغيب فيها الدلاء من كثرة مائها)، أما القاموس فهو "معظم ماء البحر"⁽¹⁾.

ويشرح لويس معلوف كلمة "القاموس" بمعنى "البحر" وهو أيضا (كتاب الفيروز آبادي في اللغة) ثم يضيف (ويطلقه أهل زماننا على كل كتاب في اللغة، فهو عندهم يرادف كلمة معجم)⁽²⁾، ويترجم "جوزيف نعوم حجار" في "المنجد العربي الفرنسي للطلاب" كلمة "قاموس"، بالمقابل الفرنسي "Dictionnaire" دون الإشارة إلى معنى البحر⁽³⁾، ويعيب د. إبراهيم السامرائي هذا الاستعمال، ويرى أن الصواب هو استعمال كلمة "معجم" للتمييز بين كتاب "الفيروز آبادي" المشهور، والمؤلفات المعجمية الأخرى⁽⁴⁾. إلا أن د. عبد العلي الودغيري يرى أن هذا الاستعمال (القاموس) قد شاع حاليا، وقد انتهى الأمر فيه، فبعد أن كانت كلمة "قاموس" تعني (وسط البحر أو معظمه، ثم أصبحت علما على

كتاب الفيروز آبادي) (صارت) تعني أحيرا كل كتاب لغوي يحتوي على طائفة من الكلمات المرتبة والمشروحة⁽⁵⁾. يجب إذن الفصل بين "قاموس" و"معجم" فيستعمل المصطلح الأول للدلالة على (كل كتاب أو تأليف له هدف تربوي وثقافي. ويجمع بين دفتيه قائمة من الوحدات المعجمية (المداخل) التي تحقق وجودها بالفعل في لسان من الألسنة وتخضعها لترتيب وشرح معينين) ويقابله في الفرنسية كلمة (Dictionnaire)، أما مصطلح معجم فيرى أنه أنسب للدلالة على (المجموع المفترض واللا محدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها، بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة)⁽⁶⁾، ويقابله في اللغة الفرنسية (Lexique).

ويسير كل من د. عبد القادر الفاسي الفهري ولبلى المسعودي في نفس الاتجاه الذي يدعو إلى التمييز بين المصطلحين، يقول الفاسي الفهري عن اصطلاح "القاموس" إنه (الصناعة التي تنوق إلى حصر لائحة المفردات ومعانيها) أما "المعجم" (فهو المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة التكلم /

(*) مكتب تنسيق التعريب

هذا البناء المزدوج يجعل من القاموس كتاباً مرجعياً، وليس نصاً يقرأ من أول صفحة إلى آخرها⁽¹⁰⁾ فهذه المجالات تقتضي (صناعة) خاصة تقوم (لأغراض عملية) كما يرى ذلك د. علي القاسمي، وأن لهذه الصناعة متخصصين لا يتقيدون بما يتقيد به علماء اللغة في دراستهم اللسانية، فهم يتبعون الخطوات الآتية (جمع المعلومات والحقائق واختيار المداخل وترتيبها طبقاً لنظام معين، كتابة المواد ثم نشر النتائج النهائي)⁽¹¹⁾.

وفي هذا الإطار يطرح القاموس عدة قضايا لغوية، نذكر منها هذه الأمثلة:

2 - المعجم والشرح اللغوي:

2 - 1 - شرح المعنى :

تطرح قضية تفسير المعنى عدة صعوبات تنشق عن الشروط التي يتم فيها استعمال المفردات، فهي تدخل في تراكيب متنوعة تجعل معناها يتخصص حسب كل تركيب. ومعنى هذا أن المفردة الواحدة تدل على أكثر من معنى (Polysemie)، ثم إن هناك مفردات لا تستقر على نفس المعنى، فالمعنى قد يتسع أو يتحول بفعل المجاز، وهكذا تبرز مشكلة المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، والمعنى الأول والمعنى الثاني إلخ... مما يؤدي إلى انشطار الوحدة الدلالية للفظ تنشأ عنه (فروع تكون بدورها وحدات دلالية مستقلة)⁽¹²⁾.

المستمع اللغوية⁽⁷⁾. وتفتح ليلى المسعودي بدورها مصطلح (قاموس) كمقابل ل (Dictionary / dictionnaire) لأنه يقدم المداخل المعجمية مصحوبة بمعلومات تخص النطق والاشتقاق والمرادفات والأضداد والتعاريف إلخ...). والمعجم للدلالة على: (Lexicon/lexique) لأنه (يقتصر على إدراج مجموعة محصورة من المصطلحات تنتمي إلى حقل معرفي محدد ولا تكون مصحوبة بالمعلومات التي نجدها في القواميس)⁽⁸⁾ في حين لا يميز أصحاب "القاموس الموسوعي لعلوم اللغة" مثلاً، بين المصطلحين فهما يعينان عندهم نفس الشيء كما يتجلى في تعريفهم التالي (القاموس أو المعجم يشير إلى المعنى أو المعاني التي تتضمن الكلمات... ولأسباب تبسيطة يمنح القاموس معلومات عن أشكال التغيرات الصرفية الخاصة بكل كلمة)⁽⁹⁾.

وتلاحظ J. Rey-Debove في موسوعة "le langage"، حول مادة (معجم وقاموس) أن (الباحثين الأمريكيين يستعملون مصطلح "قاموس" حيث يستعمل الباحثون الفرنسيون مصطلح "معجم") وترى أن (القاموس يعد من أهم الأدوات الثقافية المحاطة بالإبهام) لأنه في نظرها يتداخل مع عدة مراجع كثيرة الرواج بين الباحثين، وتحدد مجالاته كالتالي (القاموس نص مزدوج البناء: هناك متواليات من المداخل العمودية تكون مرتبة حسب النظام الألفبائي، في مقابلها برنامج من المعلومات حول هذه المداخل يؤلف مجموعها جملة من المقابلات...

2 - 2 - علاقة المعنى بالنحو والصرف:

يرى د. علي القاسمي أن الدراسة التي تُعنى بمعاني المفردات وعلاقتها بالنحو والصرف من حيث اشتقاق ألفاظها وأبنيئها ودلالاتها المعنوية والإعرابية والتعابير الاصطلاحية والمترادفات وتعدد المعاني⁽¹³⁾ تسمى بالمعجميات، وهي تختلف عن معنى "القاموسية"، التي تهتم - في نظره - بصناعة المعاجم لأغراض عملية مثل الاستعانة بها في (شرح ما غمض من ألفاظ النصوص التي نطالعها وما استعصى فهمه من تعابيرها)⁽¹⁴⁾ خصوصا إذا كان الأمر يتعلق بنصوص تراثية يصطدم القارئ في تناولها بغرابة ألفاظها واختلاف مدلولاتها، بسبب تباعد زمان استعمالها، فتكون الحاجة هنا ماسة إلى المعاجم القديمة لضبط المعنى ودلالة الاستعمال.

فنحن عندما نتصفح القاموس لاستجلاء معنى غامض لكلمة معينة نصادف عدة عناصر تشوب مادتها وتكون هذه العناصر هي التي توجه معناها؛ فالأسماء مثلا لا ترد معزولة عن أداة التعريف، والأفعال لا يمكن فصلها عن أحرف الزيادة أو أحرف المضارعة، فاختلاف الصيغ وتغيير الأصوات يؤثر على المعنى مثل اختلاف نظم المفردات مع بعضها أو تغيير السياق، كل ذلك يؤدي إلى تغيير المعنى، لهذا نجد الباحثة (J.R. Debove) في موسوعة (Le langage) تعرف "المعجم" أنه (مجموع الوحدات التي تخضع لقواعد النحو... وأن اقتران النحو بالمعجم شرط ضروري وكاف لإنتاج جمل

اللغة وفهما...)⁽¹⁵⁾ فهي ترى القاموس يحمل إشارات لجنس المفردات وكيفية مطابقتها وموقعها في الجملة... ويدخل هذا في نطاق النحو. إن هذا التقاطع بين مظهر المادة المعجمي ومظهرها النحوي والصرفي يجعل الدارس يعتقد أنه أمام موضوع واحد، يعالج من وجهتين مختلفتين، فإذا كان الأمر يتعلق بالنحو فهو يعالج من الكل إلى الجزء، وإذا كان يتعلق بالقاموس فهو يعالج من الجزء إلى الكل⁽¹⁶⁾، وقد سبق للعلامة دوسوسير أن نبه إلى أنه (ليس من المعقول أن نفصل المعجم عن النحو)⁽¹⁷⁾ وسنجد مجموعة من الباحثين، عندما يريدون تعريف "المعجم"، يعمدون إلى مقارنته بالنحو باعتبارهما نظامين متقابلين (النظام المعجمي مفتوح، والنظام النحوي مغلق)⁽¹⁸⁾.

ومعنى وصفهم للمعجم أنه نظام أي له قواعد تحكمه، لا يقصدون به محدودية هذه القواعد على غرار النحو، فالتقابلات في المعجم - مثلا - لها مدلول مختلف، فنحن إذا أخذنا موضوع "السكن" فإنه يحتوي على عدة مفردات تشكل حقله الدلالي (لكن كلمة منزل مثلا لا تقابل كلمة "عمارة")، ومعاني المفردات في المعجم تتسم نسبيا بالخصوصية أي أن لكل منها معنى خارجيا معينا، بينما معاني النحو تكون عامة ومجردة، وبما أن المعجم (يهتم بمعاني المفردات التي لا يمكن أن تجمعها قاعدة واحدة على غرار القواعد النحوية)⁽¹⁹⁾ التي تتصف بالنظامية والاطراد، فقد جعله بلومفيلد مجرد دليل للنحو

ونعني بذلك: المرسل والمرسل إليه وكذلك العوامل الاجتماعية المحيطة والتي يأتي الخطاب اللساني لإحداث التواصل داخلها، هذه العوامل الاجتماعية هي التي تؤثر في النص الملفوظ، وبه تحدث صياغة العبارة ونوع الأسلوب المناسب: الأمر، النهي، الإقناع، التأكيد، الإغراء...⁽²⁴⁾ هذا البعد الخارجي للخطاب هو أقرب المناهج إلى التطبيق البيداغوجي باعتبار عملية التدريس عملية براغماتية تنحو نحو الاستعمال لا نحو التحليل الداخلي قصد إعادة النظريات التي تحكم اللسان. من هذه الزاوية الخارجية الاجتماعية ينظر ج. ماطوري إلى القاموس، فهو يرى أن دراسة المفردات هي دراسة المجتمع، وأن (الانطلاق من دراسة المفردات إنما يكون لمحاولة تفسير مجتمع معين)⁽²⁵⁾. فالمعجمية تتناول اللغة كظاهرة اجتماعية، وبالتالي لا يدرس (المعجم لذاته وإنما يدرس لتفسير المجتمع)⁽²⁶⁾. كيف ذلك؟

ينظر ج. ماطوري إلى المفردات باعتبارها أفعالا اجتماعية، وهي تصنف في مجموعات تسمى (حقولا)، وتصنف هذه الحقول (حسب التصورات والمفاهيم الخاصة بكل مجتمع والخاصة بكل حقبة زمنية)⁽²⁷⁾ ومعنى هذا أن اللغات يمكن أن تلتقي في أمور عامة لكنها تختلف في تصوراتها ومفاهيمها الخاصة، والذي يهم في اختلاف اللغات (هو في رؤية العالم)⁽²⁸⁾ وكما تختلف المجتمعات في رؤاها وتتغير هذه الرؤى حسب الزمان والمكان، كذلك تحصل الاختلافات في لغاتها، (فالتغيرات الاجتماعية هي

يتضمن (قائمة من الاستثناءات الأساسية)⁽²⁹⁾ التي تشتمل عليها اللغة. أما عند التوليديين فهو يشكل المكون الدلالي الذي بواسطته تؤول مفردات الجملة أي إمكانية تفسير مختلف القراءات المناسبة لكل مفردة يراد تأويلها... معنى هذا أن تركيب الجملة عندهم يتم على مستويين: تركيب نحوي مجرد يبنى عليه تركيب دلالي يعطي للجملة معناها، أو كما يقول أحد الباحثين: (إن بنية الجملة العميقة هي تركيب نحوي مجرد، وأنها ليست صورة دلالية للجملة أو بنية دلالية لها)⁽³¹⁾، فالمدرسة التوليديّة إذن تفصل بين النحو والدلالة، وإن كان بعض المنشقين عنها لا يرون ضرورة لهذا الفصل، لذلك سموا أنفسهم بتيار "الدلالة التوليديّة"⁽³²⁾.

3 - المعجم والسياق الاجتماعي:

المعجم لا يطرح مشكل المعنى وعلاقته بالنحو والصرف فقط، وإنما يطرح أيضا انعكاس هذا المعنى على مستوى الحياة الاجتماعية والبراغماتية، وبالتالي العلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاجتماعي، ويؤخذ على اللسانيات أنها (منهج داخلي يعتمد، في تفسير المتغيرات اللغوية، على ظواهر لغوية محضة...)⁽³³⁾ أي أنه يغفل السياق أو الموقف أو المقام.

فاللسانيات الاجتماعية إذن تعطي أهمية للسياق الذي يحدث فيه التواصل اللغوي، والمقصود به اعتبار الموقف أو المقام، فنحن عندما نتحدث عن الموقف لا يمكن تصوره دون العوامل الفاعلة فيه،

4 - المعجم والمادة المعجمية:

قبل الإجابة عن السؤال الوارد في الفقرة السابقة، نود معرفة موقع هذا القاموس داخل الحركة المعجمية للغة العربية كما تتجلى في التراث الهائل الذي تراكم على مدى 14 قرناً من الزمان، وهذا التراكم في حد ذاته يطرح عدة مشاكل لمن أراد الاستفادة منه في تصور حاجيات المتعلمين للغة العربية، صغاراً كانوا أو كباراً، فنحن إذا نظرنا إليه من الناحية التعايقية سنجد معظم الباحثين في المعجمات العربية يرون أن المادة اللغوية قد جمعت ودونت ورتبت خلال أربع مراحل تاريخية:

- المرحلة الأولى، وهي مرحلة جمع الحديث النبوي والشعر والأدب، وكانت الخطة تهدف إلى جمع الألفاظ العربية من أفواه العرب بالبادية عن طريق شد الرحال إليهم في عين المكان، مثلما فعل أبو عمرو بن العلاء والأصمعي وأبو عبيد وغيرهم...⁽³²⁾.

- المرحلة الثانية: تم فيها تدوين المواد العربية في رسائل صغيرة متفرقة، جمعها رابط لفظي معين مثل كتاب (النوادر) و(الأضداد) لقطرب وكتاب (فعلت وأفعلت) للزجاج وغيرها.

- المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي وضعت فيها المعجمات اللغوية الشاملة التي يفخر بها التراث العربي كالعين والصحاح والعياب واللسان وتاج العروس إلخ.

ولقد سجل أحمد أبو سعد في دراسة له تحت

أساس التغيرات اللغوية والدافع لها⁽²⁹⁾ وبالنسبة إلى القاموس، لا ينظر ج. ماطوري إلى المفردات في شكلها المجرد وإنما ينظر إلى القيمة التي تحملها كل مفردة، وهذه القيمة هي التي تعطي الكلمة مدلولها سواء كانت حسية أو ذهنية، فقيمتها قيمة اجتماعية بمعنى أن أهميتها تحدث بفعل وضعها داخل السياق الاجتماعي، أما خارجه فهي مجرد سديم، يقول: (ليست الكلمة مجرد طريقة سهلة لتعيين ما ليس من جوانب سلسلة الترابطات الصوتية والتصورية)⁽³⁰⁾.

ومعنى هذا أن الرصيد اللغوي الذي يكتسبه المتعلم ليس مجرد ركام من الأفعال والأسماء والحروف، وإنما هو عبارة عن تجارب حية وسلوكات عينية، يجب أن يكون لها مكان داخل الحياة التي يعيشها المتعلم، فالتكوين اللغوي هو أساساً فعل تربوي، والفعل التربوي كما يراه دريفيون (J. Drévilion) (ليس هو إكساب المتعلم ركاماً من معارف زائلة، وإنما إكسابه مواقف ومناهج تساعد على تنمية القدرة على التحدد وامتلاك المعارف، وهذا معنى قولهم "تعليم الطفل كيف يتعلم"⁽³¹⁾.

فالموقف البيداغوجي يقتضي إذن التعامل مع القاموس في إطار تفاعل محتواه مع الإعداد اللغوي للمتعلم، فما هي القضايا اللغوية والتعليمية التي يطرحها قاموس اللغة العربية للمتعلمين في المدرسة المغربية؟!.

عنوان (المعاجم العربية في موقعها الراهن وخطه لتطويرها) مجموعة من المآخذ على هذه الأعمال نجملها فيما يلي:

- صعوبة ترتيب المداخل
- الخلط بين المواد، بين المعنى الحقيقي والمجازي
- عدم استكمال المادة
- عدم التفرقة بين الصفة والاسم
- إغفال كثير من صيغ الأفعال
- الغموض في التعريفات وكثرة الحشو
- إهمال القيمة الاستعمالية
- شيوع التصحيف والتحريف والخطأ في رواية الشواهد
- وقوفها في الجمع على فترة الجاهلية والإسلام⁽³³⁾.

- المرحلة الرابعة: وهي التي نحن فيها وتبتدئ مع النهضة وحركة الأحياء، وفيها حاول المعجميون المحدثون وضع معجم حديث يكون شبيها بمعجمات اللغات الحية، مستفيدا من تقنياتها في ترتيبه وإخراجه وذلك بإدخال الرسوم والصور الموضحة وإضافة الأعلام والأمثال إلخ... مثلما نجد في "المنجد" للأب لويس معلوف و"المعجم الوسيط" الذي أشرف على إخراجه الجمع اللغوي المصري، وكان ضمن أعضاء لجته: أحمد حسن الزيات وإبراهيم مصطفى ومحمد علي النجار⁽³⁴⁾.

5 - المعجم بين التجديد والمحافظة:

ويبدو أن مؤشر التجديد في هذه الحركة

المعجمية الحديثة قد سار في اتجاهين:

- اتجاه التجديد مع المحافظة على المتن المعجمي القديم

- اتجاه التجديد مع إدخال تغييرات شكلية لاحتذاء المعاجم الحديثة في اللغات الحية.

5 - 1 - يمثل الاتجاه الأول المعاجم التي بنت متنها اللغوي على معجم من المعاجم القديمة، خصوصا منها معجم "القاموس المحيط" للمجد الفيروز آبادي، مع إضافة أو تكملة من بعض القواميس الأخرى مثل "تاج العروس"، للزبيدي، وهو بدوره عبارة عن تفسير للقاموس واستكمال لمواده، والقاموس نفسه انطلق فيما يبدو من مشروع كان ينوي فيه مجد الدين الجمع بين قاموسي "الحكم" لابن سيده (398-458هـ) و"العباب" للصاغاني (577-650هـ) لأنهما في نظر المؤلف (غرنا الكتب المصنفة في هذا الباب)⁽³⁵⁾. وقد لقي هذا التوجه استحسانا من قبل القراء، فنال المعجم حظوة وإقبالا على تدارسه منذ حياة المؤلف نفسه بحيث يقول عنه المرتضى الزبيدي في مقدمة "تاج العروس" (اشتهر في المدارس اشتهاه أبي دلف بين مختصره وباده، وخف على المدرسين أمره إذا تناولوه، وقرب عليهم مأخذه فتناولوه وتناقلوه)⁽³⁶⁾. وقد تناولت الكتاب عدة دراسات منذ ظهوره إلى الآن، ما بين شرح وتعليق واستدراك واختصار، ولعل أجملها، في باب الاستدراك والإثراء، كتاب "تاج العروس من جواهر القاموس" للمرتضى

والتحقيقات وتوسيع مادة الشواهد على الأصل، كما أن هذه المعاجم، عندما تقوم بعملية استقصاء لمادتها، نجدها تكاد تنهل من نفس المادة، يقول الشرتوني في مقدمة كتابه (أقبلت على كتب الأئمة الثقات، واللغويين الأثبات من مثل ابن منظور المصري، صاحب لسان العرب، والزنجشري، مصباح البلاغة، والزبيدي، والجوهري، مؤلف الصحاح والفيومي مؤلف المصباح، والراغب الأصفهاني صاحب المفردات... والزبيدي صاحب التاج والمجد صاحب القاموس البديع المنهاج، وابن فارس مؤلف المجمل، والرازي منتقى المختار الأفضل)⁽³⁸⁾ فالمراجع المعجمية تكاد تكون هي نفسها⁽³⁹⁾، فهي التي تشكل الأصل وإضافة هؤلاء المعجميين لا تعدو أن تكون فروعا عليه، لذلك تباعدت مادة مؤلفاتهم عن الحياة العصرية التي تجردوا لسد حاجيات القارئ حولها. وهذا ما جعل أحدهم يصف العلاقة بين هذه المعاجم والحياة العصرية بأنها منعدمة، ويستشهد بمقال لإبراهيم اليازجي (1847-1906م) منذ أواخر القرن التاسع عشر بعنوان "اللغة والعصر" يقول فيها "لو أراد الكاتب أن يصف باللغة العربية حجرة مناهم لم يكذب فيها ما يكفي هذه المؤونة اليسيرة"⁽⁴⁰⁾ وسنجد أحمد حسن الزيات بعد 60 سنة من هذا المقال يردد نفس الملاحظة، وبعده الأستاذ أحمد الأخضر غزال عندما يقارن بين اللغتين الفرنسية والعربية في قدرتهما على الإحاطة بالتعبير عن محيط المتعلم، وسنعود إلى ذلك في حينه.

الزبيدي (1145-1205هـ)، وكتاب "الجناسوس على القاموس" لأحمد فارس الشدياق المطبوع سنة 1299هـ.

ومن أهم المعجمات الحديثة التي أخذت عن "القاموس" أيضا معجم المعلم بطرس البستاني (1819-1883م) الذي سماه "محيط المحيط" ومن خلال عنوانه ندرك توجه صاحبه، فقد أراد لمعجمه أن يشتمل على ما في "القاموس" أساسا قبل أن يضيف إليه ما بدا له من زيادات تتصل بالعصر الحديث فيما يحتاجه القارئ من مصطلحات ومفاهيم مستحدثة في العلم، يقول في مقدمة كتابه (ولما كان المؤلف يحتوي على ما في محيط الفيروز آبادي الذي هو أشهر قاموس للعربية من مفردات اللغة، وعلى زيادات كثيرة عثرت عليها في كتب القوم، وعلى ما لا بد منه لكل مطالع من اصطلاحات العلوم والفنون، سميناه محيط المحيط...)⁽³⁷⁾.

وقد فعل الشيء نفسه سعيد الخوري الشرتوني (1849-1919م) في معجمه الضخم المسمى (أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد)، وعبد الله البستاني (1854-1930م) في معجمه (البستان)... ويمكن أن نعتبر أصحاب هذا الاتجاه امتدادا للمعجميين القدماء الذين تشكل أعمالهم نوعا من استنساخ بعضهم لبعض، والذي يؤكد ذلك، أن عنصر المحافظة كان هو الذي يوجه أعمالهم، أما الاجتهادات التي كان ينفرد بها كل واحد منهم عن الآخر، فهي تتجلى في جانب مراكمة الإضافات

رموز للاهتمام إلى أنواع المفردات مثل "مص" للمصدر، و (م) للمؤنث و(فا) لاسم الفاعل، و(مفع) لاسم المفعول وهلم جرا".

وعلى الرغم من هذه الإيجابيات، فإن المنجد، قد تعرض لعدة انتقادات تخص أولاً المصادر التي نهل منها. فهي غير معروفة، ولم يتكبد أصحابه عناء الكشف عنها منذ ظهور أول نسخة سنة 1908 إلى آخر طبعاته المتعددة التي تجاوزت العشرين، وقد عملوا على تنقيح المادة وتطعيمها، ولكنهم لم يثيروا إلى مصادرهما، وماهي المقاييس التي اعتمدت في عملية التطعيم بالمفردات المستحدثة مما دفع النقاد إلى التشكك في مصداقية المعجم اللغوي، يقول مازن مبارك بهذا الصدد (...تمضي طبعات المنجد وليس في واحدة منها منذ صدر سنة 1908 إلى آخر طبعاته... ذكر لمصدر لغوي واحد يعول عليه، ولست أدري ما قيمة معجم لغوي لا أصل له ولا سند لروايته؟)⁽⁴²⁾ ويُجمع جل الملاحظين على أن المنجد إن كانت لديه مصادر، فهي غير موثوق بها بسبب وجود أخطاء كثيرة تشوب مواده، وتداخل الألفاظ العامة بها، وكذلك استعماله لبعض المصطلحات العلمية بلفظها الدخيل أو الأعجمي مثل (اليسابورط الجواز) والبريفه (الشهادة الابتدائية العليا)، بنطلون، بولفار، برنيطة، بالون، البخت، بوليس، البيجاما، البلطة إلخ...)⁽⁴³⁾.

ويبدو أن المعجم الذي ألفه الأب لويس معلوف سنة 1908 قد حاد عن أغراضه، خصوصاً

- الاتجاه الثاني في عملية تحديث المعاجم والذي سار على هدي المعاجم الحديثة في اللغات الأخرى الحية، يمكن أن نأتي له بمثالين للاختصار: (المنجد في اللغة) للأب لويس معلوف (1876-1946م)، و(المعجم الوسيط) الذي أصدره المجمع اللغوي المصري سنة 1960 في جزئين.

يقول الأب لويس معلوف، عن سبب تسمية معجمه (بالمنجد)، إنه سماه بذلك (ليجد فيه المتأدب أو الكاتب عوناً حسناً ونجدة وإفية في البحث والتنقيب)⁽⁴⁴⁾ ويرى أنه يمتاز عن المعاجم الأخرى بإدخاله ما يعرف في المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية، وهو يشير بذلك إلى مختلف التحسينات التي أدخلت على "المنجد" في طبعاته العديدة ولاسيما المتأخرة، وبالفعل فقد أضحى هذا المعجم ظاهرة العصر بحيث نجده في مكتبة الأديب والباحث والمدرس والتلميذ في أحجام كبيرة ومتوسطة وصغيرة، ولاتساع نطاق شهرته بين متعلمي اللغة العربية غطى اسمه على بقية المعاجم الأخرى إلى حد اختلط الأمر على الطلاب، فأصبحوا يستعملون لفظة "منجد" للدلالة على معنى القاموس، والسبب في ذلك يعود إلى ما طرأ من تحسينات على هذا القاموس جعلت الطلاب يحسون بوجود الشبه بينه وبين المعاجم الأخرى في اللغات الأجنبية، فهو يسير في مداخله، حافل بالجداول واللوحات والخرائط والصور الملونة الموضحة للمعاني، وقد ساعد الطلاب على بلوغ مقاصدهم، خلال البحث، وضع

قرر مجمع اللغة أن يفتح على هذه التطورات، لكن ذلك الانفتاح يكون وفق مقاييس محددة حتى تتحقق هذه السلامة للغة، ومرد ذلك يعود في الغالب إلى الهاجس التربوي الذي كان يشغل بال وزارة المعارف فيما بين الحربين بمصر، حيث نجدها تسد الفراغ الذي كان يعاني منه الطلاب أمام انعدام تأليف معجم ينسجم مع مراحل التعليم الثانوية آنذاك (وتلافياً لأي انتظار قبرت [وزارة المعارف] أن يكون "المصباح المنير" الأداة الصالحة لهذا المجال بعد تنقيحه وتهذيبه، ثم سارعت باقتراح "مختار الصحاح" وإعادة تبويبه"⁽⁴⁷⁾).

فالهاجس إذن كان هو سد الحاجات العلمية للطلاب، لكن المعاجم القديمة، إن كانت لها فائدة في المادة اللغوية المحضة فهي بحكم قدمها لا يمكن أن تسعف الطالب فيما جد من مصطلحات ومفاهيم علمية مستحدثة، لذلك عمد المجمع العلمي إلى تشكيل لجنة لتأليف معجم يحقق هذه الأهداف، فتشكلت، كما قلنا سابقاً، من متخصصين، كان من بينهم (السادة إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار)⁽⁴⁸⁾، فالتحقت اللجنة خطة لتأليف ثلاثة معاجم: معجم كبير لتغطية حاجات المتأدين وعلماء اللغة العربية، شرع فيه ولم يتم إنجازه، معجم وسيط عملت اللجنة على إخراجه إلى الوجود في جزئين سنة 1960، ويشتمل على (30 ألف مادة مشروحة، ومليون كلمة مضبوطة بالشكل، مرتبة على أوائل الأصول وفق الترتيب

بعد وفاة صاحبه سنة 1946، فقد حاول صاحبه في البداية أن يحذو حذو المعاجم الأجنبية وذلك بربطه بجمهور الطلاب الذين (لم يتمرسوا بالمعجمات القديمة عسيرة التناول) فألف لهم هذا المعجم المدرسي الذي وصفه بأنه (ليس بالمخل المعوز، ولا بالطويل الممل المعجز، يكون قريب المأخذ، ممتازاً بما عرفت به المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية من إحكام الوضع ووضوح الدلالة)⁽⁴⁹⁾ لكن هذا التصور المدرسي الذي تحدث عنه الأب لويس معلوف قد اتسع بفعل الطباعات التجارية مختلفة الألوان والأحجام والتي تركز عليها ورثته على حساب ضبط مادته والحرص على تصحيحها مما جعل بعضهم يرى في هذا الاتساع والانتشار نوعاً من الاحتضار (على يد ورثة لم يحسنوا التصرف فيما ورثوه)⁽⁴⁵⁾.

وعلى العكس من ذلك، حاول أصحاب "المعجم الوسيط" أن يخرجوا عملاً حديثاً يحافظون من خلاله على سلامة اللغة، وكان ذلك من أهم الأهداف المرسومة له من قبل المجمع اللغوي المصري الذي كان له موقف من الألفاظ، المولدة أو المعربة أو الدخيلة، بحيث لا يقر منها إلا ما كان يسير على مقاييس اللغة العربية، فمفهوم «سلامة اللغة» لدى المجمع، وإن كانت تشترط نهج مقاييس اللغة، فهي غير منقطعة، ولا تنحصر في (عصر معين ولا مكان معين)⁽⁴⁶⁾ وبما أن اللغة العربية قد طُرات عليها تغييرات كثيرة بفعل حاجيات العصر ومتطلباته، فقد

لكن (المعجم الوسيط) لم يقف عند قرارات مجمع اللغة العربية، فقد كان له موقف من الألفاظ المولدة والمعرّبة والدخيلة؛ فهو لم يتحفظ في إدراج الألفاظ المعربة مثلما فعل القدماء وقد كان لهم أسلوب في التعامل مع الألفاظ المستعارة من لغات أخرى، فإذا استطاعوا إدخالها في القالب العربي على نهجهم في تعريب الألفاظ بإحداث تغييرات عليها بالزيادة أو النقص أو القلب، قبلت وأصبحت اللفظة عربية، وإذا استعصت على التغيير، بقيت على حالها، وأدرجت ضمن الألفاظ الدخيلة، مثل الطربوش والتلفون والطقس إلخ...

أما الألفاظ المولدة، فهي تنقسم قسمين:

أ - الألفاظ التي تولدت بفعل الحضارة الإسلامية بعد عصر التدوين والرواية مثل أسماء الأبايز والرياحين والفواكه والطيور، وبعض الألبسة وأثاث البيت ومظاهر الزينة والعمارة إلخ... وهذه أصبحت في صميم العربية، ومعاجم المتأخرين حافلة بها كالقاموس والتاج واللسان.

ب - الألفاظ التي استعملها المحدثون في العصر الحديث وشاعت في لغة الحياة العامة ومنها: المجتمع، والجامعة... ورقى المستخدم (رفعه درجة)، والركن (جانب من برنامج...) إلخ⁽⁵¹⁾.

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة للمعجم الوسيط فإنه قد أدى مهمة ترويح قرارات مجمع اللغة المصري التي تنم عن اجتهادات لم تكن دائماً محل قبول من طرف بقية المعجميين العرب، فاللجنة -

الألفبائي المعروف، مشفوعة بنحو 600 صورة توضيحية⁽⁴⁹⁾، أما المعجم الثالث واسمه "المعجم الوجيز" فلم يتم إنجازه إلا بعد الوسيط بنحو 20 سنة؛ أي في سنة 1980، واعتمدت اللجنة في اختيار مواده على نفس المقاييس المطبقة في "المعجم الوسيط". وقد بلغت هذه المواد زهاء 5000 مادة مضافاً إليها 600 صورة توضيحية. ويبدو أن فكرة "الإيجاز" التي تتحكم في عملية الانتقال من "الوسيط" إلى "الوجيز" غير واضحة، كما لاحظ ذلك د. أبو العزم، فهي (تعني عند [المؤلفين] اختصار المداخل وشرح الألفاظ أو تعريفها)⁽⁵⁰⁾ فإذاً هو "إيجاز" في الكم لا غير، لكن حل مشكل "الكم" في عملية تيسير المعجم العربي لغاية تعليمية غير كاف. نصل الآن إلى قضية تحديث المعجم العربي عن طريق إدخال المصطلحات العلمية لكن - كما لوحظ ذلك سابقاً - مع الحرص على سلامة اللغة، ومن أجلها اعتمد في عملية التحديث على ما اختيره مجمع اللغة المصري وأقره، وإن أعوزه اللفظ قاس على شبيه له مما ورد في قرارات المجمع، وهكذا نجد معظم الألفاظ الحضارية التي تتعلق بالعلوم الرياضية والفيزيائية والعلوم الاجتماعية كانت من الألفاظ التي أقرها مجمع اللغة العربية، ولتمييزها عن غيرها وضع بجانبها الرمز (مج) الذي يعني أن اللفظ أقره المجمع، مثل: المجهر (في علم الطبيعة) والمرقم (في التصوير) والتركيب (في الفلسفة) وتراخوما (في علم الأحياء) إلخ.

بمباركة المجمع اللغوي في مصر.

6 - الاتجاه التعليمي في المعجم:

لا شك أن المعجمين، وهم يقبلون على وضع معاجمهم، كانوا على بينة مما يفعلون. كانت لهم أهدافهم الخاصة، وكان في ذهنهم الخطة المرسومة لإنجاز هذه الأهداف، وقد رأينا كيف أن عملية تعليم اللغة لا يمكن فصلها عن المعجم الذي يشكل متنها، فهل كان المعجميون يدخلون في اعتبارهم هذه العلاقة الوثيقة؟ لقد رأينا كيف أفصح المعجميون، المحدثون خاصة، عن غاياتهم التربوية، لكن الإفصاح عن النوايا شيء ومدى تحققها على الوجه المطلوب شيء آخر، أما القدماء فقد كانت لهم مواقف مختلفة تبعا لاهتمامات كل واحد منهم، وإن كان البعد التربوي غير بعيد عن هذه الاهتمامات، كما سنرى.

6 - 1 - في المعاجم القديمة:

هناك تقسيم درج عليه الباحثون في المعجم العربي، يصنف التراث المعجمي عند العرب إلى ما يسمى بمعاجم الألفاظ، وكان يغلب على جهود أصحابها الجانب الاستقصائي من جهة، وأما جس التوثيقي، من جهة أخرى، وهناك صنف آخر يسمى بمعاجم المعاني مثل المعاجم التي اهتمت بالأضداد وأنواع الصيغ الصرفية وأنواع الأفعال إلخ... وقد كانت هذه المعاجم قد ألّفت تلبية لحاجات الشعراء والكتاب من المعاني والعبارات المناسبة لمختلف الاستعمالات...

مثلا- لم تكن تتحرج، إذا أعوزها اللفظ المحدث، أن تنهل من اللهجة المصرية، وهي كما نعلم لهجة رائجة في البلدان العربية بفعل انتشار الأشرطة السينمائية والمسلسلات والبرامج التلفزية التي برهن المصريون فيها على باع طويل، فحظيت بالرواج والانتشار في معظم الدول العربية، ولكن هذا لا يعطيها حق احتكار الفصحى والاقتصار على لهجتها في إغنائها، فلفظ "قرة جوز" لا يعرف هذا الاصطلاح إلا في مناطق كانت محتلة من طرف الأتراك، ومنها مصر، ويقصد به (الدمى الصغيرة من الورق المقوى أو الخشب الرقيق، يحركها إنسان مخنف وينطق بما تقول، فترى كأنها تتحرك وتتكلم)⁽⁵²⁾ فقد ورد هذا اللفظ مركبا من جزئين «قرة» و «جوز»، وعندما وصل اللفظ إلى المغرب العربي وقع تعديله فأصبح «كراكي» لكن المجمع أقر اللفظ المركب على الرغم من تنافر أصواته، وتجاهل ما حصل فيه من تعديل، ويمكن أن نقبس على ذلك ألفاظا واستعمالات أخرى كثيرة... ثم إن المعجم الوسيط، فوق هذا وذاك، قد حد من فائدته المدرسية اقتصاره على المادة اللغوية وحدها، ولم يتطور ليستوعب (مثل ما فعل أصحاب «المنجد») ملحقا بالأعلام التي يحتاج الطلاب إلى الإلمام بها في تعاملهم مع النصوص الأدبية والفكرية، خصوصا منها النصوص الكلاسيكية التي يواجهها الطلاب بكثرة في المعاهد الثانوية، والتي كانت من بين الأهداف الأساسية التي من أجلها ألف المعجم

وسواء أكانت الغاية استقصائية كمية أم موضوعية نوعية، فإن الخلفية التي توجه أعمالهم - في معظمها - هي الإحاطة بالمعنى الغامض لاستجلاته وتفسيره، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بفهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. وقد كانت العادة، قبل ظهور المعاجم، أن يرجع الناس، متى استغلق عليهم لفظ أو اضطرب لديهم معنى من المعاني، إلى "أهل العلم" فالعرب كانوا يعتزون بلغتهم التي آثرها الله فجعلها لغة القرآن، وكان فخرهم يتعاضم بسبب ما يرونه من اتساع لغتهم وغنى معجمها إلى حد يرون لغتهم لا حدود لمعانيها وألفاظها، وذلك مدلول ما يؤثر عن الكسائي في قوله "لقد درس من كلام العرب كثير" وكذلك ما يروى عن أبي عمرو بن العلاء، وهو من القراء ومن الرواة الكبار، أن (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير)⁽⁵³⁾. وقد كان للرواة دور في جمع اللغة وتفسير ما غمض منها وكانت لهم مناهج في ذلك، فقد كان ابن عباس ينصح الناس إذا خفي عليهم معنى أن يردوه إلى الشعر، لأن (الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزله الله رجعنا إلى الشعر فالتمسنا ذلك منه)⁽⁵⁴⁾.

ومع ظهور المعاجم تطورت أساليب معالجة الألفاظ وانتقل الأمر من مجرد محاصرة المعنى، داخل السياق اللغوي والاجتماعي أو خارجه، إلى غايات أخرى متصلة بتدقيق أدواتهم في عملية الشرح

والتفسير، ومن هذه الغايات: مسألة حصر مفردات اللغة والتنبيه على ما فيها من دخيل أو جمع صحاحها دون تصحيف أو تحريف، فمعجم الجوهري المشهور بالصحاح استطاع صاحبه أن يجمع فيه قرابة 40000 مادة مشروحة، وسيتطور هذا الكم عند صاحب القاموس ليصل إلى 60000 مادة. وقد اشتمل (لسان العرب) لابن منظور على 80000 مادة. وقد وصل صاحب "تاج العروس"، في استدراكاته على القاموس، إلى 120000 مادة، وكل مادة من هذه المواد يمكن أن يتولد عنها ما لا حصر له من الألفاظ، قد يبلغ بها بعضهم إلى زهاء 12 مليون لفظة⁽⁵⁵⁾.

لقد تبارى المعجميون في عملية الجمع إلى غاية قصوى، أصبح المعجم العربي معها ضرباً من الموسوعات الهائلة، تختلط فيها اللغة بالأدب وبالتاريخ والخرافات والأساطير، مما جعل اقتحام هذه المعاجم لا يخلو من متاعب (لا يستطيع من لم يتمرس بها أن يصل إلى ضالته فيها بيسر وسهولة)⁽⁵⁶⁾.

يرى ابن منظور أن المشكلة مركبة، لها وجهان: هناك مسألة الجمع من جهة، وهناك أيضاً قضية الترتيب بعد الجمع، لذلك يصنف أصحاب المعاجم (بين رجلين، رجل أحسن الجمع ولم يحسن الوضع (الترتيب)، ورجل أجاد الوضع مع رداءة الجمع، ولم يجد في كتب اللغة أجمل من تهذيب اللغة للأزهري، ولا أكمل من المحكم لابن سيده، إلا أن

الناس أهملوهما لو عورة المسلك وسوء الترتيب...⁽⁵⁷⁾.

وهناك غاية أخرى، لعلها من أهم الغايات التي توخاها أصحاب المعاجم، تتصل اتصالاً وثيقاً بقضية الجمع والاستقصاء، ونعني بها مسألة توثيق المادة، ويبدو هاجس التوثيق جلياً في تسمية أعمالهم، فكما أن أسماء مثل «القاموس» و«العباب» و«البارع» تحيل على ما أشرنا إليه من عملية الاستقصاء والتبحر في الجمع، كذلك أسماء مثل، «المحكم» و«التهذيب» و«الصحاح» توحى بمعنى الحرص على الدقة والتثبت في النقل والرواية. لقد كان المعجميون على وعي بنقل المسؤولية (فكان أحدهم يشعر أمام اللفظة بما يشعر به ناقل الحديث النبوي من حرج يجعله لا ينطق بالحرف إلا مسنداً إلى قائله أو معزواً إلى راويه أو مؤيداً بالشاهد والدليل)⁽⁵⁸⁾ فكثرت الإحالات ومعها الوجوه والاختلافات وأثقلت المادة بأنواع من الشواهد والدلائل إلى حد التخمة وهذا كله لمزيد من إضفاء المصادقية على هذه الإحالات. يقول صاحب التهذيب في مقدمته (ولم أودع كتابي هذا من كلام العرب إلا ما صح لي سماعاً منهم أو رواية عن ثقة، أو حكاية عن خط ذي معرفة ثابتة اقترنت إليها معرفتي، اللهم إلا حروفاً وجدتها لابن دريد وابن المظفر في كتابيهما، فثبت شكّي فيها وارتياحي بها)⁽⁵⁹⁾.

هذه التحريات التي لازمت التأليف المعجمي

لا يمكن تجاهل خلفياتها التعليمية، ولكن المعجمي وهو يلتزم بها يريد أن يبقى في السكة التي نهجتها الثقافة الإسلامية في مختلف علومها، سكة الدقة والتثبت في الرواية على غرار ما كان يفعله رواة الحديث النبوي فابتكروا لذلك سبلاً معقدة في كيفية بناء الأسانيد وضبط الروايات، فأصحاب المعاجم إذن وهم يقومون باستقصاءاتهم اللغوية واختباراتهم المنهجية وتكثيف الروايات والشواهد، لا يهمهم أن تطول المادة أو تقصر، ولا يعينهم أن تلتف مسالكها وتتعد إلى حد يجعل اقتحامها من الأمور العسيرة لأنهم لم يكونوا يأخذون بعين الاعتبار جمهور المتعلمين والطلاب، ولم يضعوا نصب أعينهم الكيفية التي يمكن أن يستفيد بها هؤلاء من أعمالهم، بل نجد منهم من يستنكر إسناد مهمة الإلمام باللغة لتكون بواسطة المعاجم مثلما فعل صاحب بن عباد (324-385) صاحب معجم «المحيط» تجاه الهمداني (ت 320هـ) صاحب كتاب «الألفاظ الكتابية»، قائلاً: «لو أدركت عبد الرحمان بن عيسى مصنف كتاب الألفاظ لأمرت بقطع يده» فسئل عن السبب فقال: «جمع شذور العريضة الجزالة في أوراق يسيرة فأضاعها في أفواه صبيان المكاتب ورفع عن المتأدين تعب الدروس والحفظ الكثير والمطالعة الكثيرة الدائمة»، فبالنسبة إلى ابن عباد، عملية التعليم يجب أن تركز على الرواية وتمارين القرينة على الحفظ، وقوة العارضة في الحفظ مهما بلغت، فهي لا تستطيع أن تطال ضخامة المتن المعجمي الذي يصل

إلى ملايين المفردات...

فأصحاب المعاجم القدماء لم يكن يعينهم شؤون الناشئين من طلاب اللغة العربية (و لم يأخذوا بعين الاعتبار موضوع الحجم أو موضوع القيمة المادية للمعجم)⁽⁶⁰⁾ مثلما سيفعل المعجميون المحدثون، لكن، وكما قلنا سابقا، فهم وإن تجاهلوا حاجات المتعلمين، فإن أعمالهم لم تكن بمعزل عن النشاط التعليمي، ظهر هذا - كما قلنا - في مناهج التحري والتوثيق لمادتهم اللغوية، كما تجلّى في تسميتهم معاجمهم بأسماء تعكس هذا الحرص على تصحيح المتن اللغوي وتنقية رواياتهم من شوائب اللحن وزلل الأخطاء، ولقد جاء من بعدهم من وظف جهودهم لغايات تعليمية محضة، وهذا ما لاحظته د. أبو العزم عندما قال: "إن تأليف المعاجم المدرسية يأتي باستمرار بعد جهد ضخم... ينصب أولا على إنهاء إنجاز المعاجم الشاملة، ويتحول ثانيا إلى التفكير في تلخيصها وإيجازها في معجم موجز يسد حاجات طلاب العلم"⁽⁶¹⁾ وهكذا اختصر أبو بكر الزبيدي (317-379هـ) كتاب العين، واختصر من بعده أبو بكر الرازي (ت. 660هـ) كتاب الصحاح وسمّاه "مختار الصحاح" واختصر صاحب بن عباد كتاب "الجمهرة" وسمّاه "جوهرة الجمهرة" إلخ... وهكذا توالى المختصرات، وكانت كلها لغاية تعليمية إذ بواسطتها تسهل عملية الحفظ. والرواية التي حث عليها صاحب بن عباد، ومنهج التلخيص في عمومها لا يعد كثيرا عن أسلوب آخر وظف لغاية تعليمية

ألا وهو نظم المتون ونقلها من الشر إلى الشعر حتى يسهل تذكرها وهي موزونة مقفاة. هذه المعاجم القديمة إذن لم تكن تنغى إيصال المادة اللغوية إلى أيدي المبتدئين من الناشئة المتعلمة بشكل صريح، ولكن جهودها قد وظفت بشكل غير مباشر عن طريق ما يقوم به أئمة اللغة من تدريس هذه المعاجم ومن إنجاز مختصرات لتيسير الإلمام بها. أما موقف المعجميين المحدثين من قضية استعمال المعجم لغاية تربوية، فقد كان مختلفا، وتطورت الغاية التعليمية عندهم متدرجة في مراحل، نذكرها فيما يلي:

6 - 2 - عند المعجميين المحدثين:

استمر الرعيل الأول من المعجميين المحدثين في التقليد البيداغوجي الذي تلقوا فيه تعليمهم، وهو - كما قلنا - الاعتماد على المختصرات بدل الأمهات، فقد غزت هذه المختصرات معاقل التدريس وأضحت ركنا أساسيا من أركان مناهج العلوم، إلى حد هدّدت، بهيمتها في ميدان التعليم، الأمهات التي أخذت عنها هذه المختصرات. وقد نبه إلى هذه الظاهرة الإمام السيوطي قائلا: (قال أبو الحسن الشاري في فهرسته: كان شيخنا أبو ذر يقول: المختصرات التي قضت على الأمهات أربعة: مختصر العين للزبيدي، ومختصر الزاهر للزجاجي ومختصر سيرة ابن إسحاق لابن هشام ومختصر الواضحة للمفضل بن سلمة)⁽⁶²⁾.

كان الرعيل الأول من المعجميين إذن يعكس

أن يكون بلغة عصره، لا يلتزم عبارات الأقدمين التي كثيرا ما جاءت غامضة⁽⁶⁵⁾.

أما "المنجد" فقد اكتسى صبغة مدرسية منذ ظهوره، فتعددت أحجامه من كبيرة إلى وسيطة وصغيرة سائرا في ذلك على نهج المعاجم الفرنسية وبخاصة "معجم لاروس"، يقول في مقدمة طبعته 18 إنه: "يسير فيه -مع المنهج الذي سارت به المعجمات اللغوية الأجنبية" وأنه "ممتاز بما عرفت به المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية"...

بالإضافة إلى ظاهرة المختصرات البيداغوجية التي شكل الرعيل الأول من المعجميين المحدثين نوعا من الامتداد لها، فقد اتسمت أعمالهم -كما أشرنا إلى ذلك سابقا- بظاهرتين: ظاهرة المحافظة في المتن مع التجديد في الشكل مثلما نجد في معجم الشرتوني "أقرب الموارد" و "محيط المحيط" لبطرس البستاني و "البستان" لعبد الله البستاني... وظاهرة التغيير في المتن مع التجديد في الشكل مثلما نجد في "المعجم الوسيط" و "المنجد"، لكن هؤلاء جميعا عندما يتوجهون إلى الطلاب يكون ذلك دون رسم خطة معينة ولا التزام رأي فئة خاصة من مستويات التعليم، إن معظمهم -عندما يشير إلى مستوى الفئة المستهدفة- يذكر جمهور طلاب التعليم الثانوي بصفة إجمالية ودون تحديد، وعلمنا أن نتظر ظهور الجيل الثاني من المعجميين ممن لهم إلمام بعلم المعاجم وعلاقته بإعداد المنهج التعليمي المناسب لكل مرحلة من مراحل التعليم، وهؤلاء المعجميون سينطلقون

انشغالاته البيداغوجية في السير على نهج القدماء، وهكذا عمد المعلم بطرس البستاني إلى معجمه "محيط المحيط" فاخترله في معجم صغير سماه "قطر المحيط"، وأشار في مقدمته إلى علاقة هذا الاختصار بتيسير تحصيل اللغة العربية وتسهيل أسبابها (ولما كان أمر تحصيلها وتسهيل أسبابها من مرغوبات من اتصف بالحماسة الوطنية والحمية العربية، رأينا أن نضع فيها هذا التأليف... ليكون للطلبة مصباحا يكشف لهم عما أشكل عليهم من مفردات اللغة التي عرفت عند المحققين هي نصف العلم...)⁽⁶⁶⁾.

وكذلك فعل عبد الله البستاني صاحب معجم البستاني، فقد عمد إلى اختزاله بدوره في معجم صغير سماه "فاكهة البستان" (جرى في ترتيبه على نسق معجمه الكبير في الترتيب والشروح والرموز مع ميل إلى الاختصار بما يتناسب مع طلبة المدارس، وصدر في مجلد واحد فقط عن المطبعة الأمريكية ببيروت عام 1930)⁽⁶⁴⁾.

ولقد رأينا كيف كانت خطة الجمع اللغوي المصري انطلاقا من الاعتماد، في برامج التعليم، على "مختار الصحاح" للرازي إلى ظهور فكرة المشروع الثلاثي الذي نفذ منه "المعجم الوسيط" ليقع اختصاره وتلخيصه في معجم أصغر، سنة 1980، هو "المعجم الوجيز" الذي حاولت من خلاله لجنة المؤلفين (الوفاء بحاجة الطلاب... مراعية سبيل القصد، مهمة الغريب المهجور... مؤثرة الدقة والوضوح في شرح الألفاظ أو تعريفها، حريصة على

(المعجم المدرسي) الذي وضعه محمد خير أبو حرب
(معجمي الحي) لسهيل حسيب سماحة، و(القاموس
الجديد للطلاب) و (القاموس المدرسي) وهما معاً
من تأليف لجنة من المتخصصين بتونس بالإضافة إلى
بعض المعاجم المصورة مثل (معجمي العربي المصور)
لوجدي رزق غالي...

والمعاجم الموجهة لتعليم اللغة العربية لغير
الناطقين بها، وسنكفي هنا بمثال (المعجم العربي
الأساسي) الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم سنة 1988م.

6 - 3 - معاجم اللغة العربية لأبنائها:

6 - 3 - 1 - المصادر

على مستوى المعاجم التي ترتبط بتعليم اللغة
العربية لأبنائها، سنجدها تتخذ موقفين من المصادر
التي تستقي منها مدونة ألفاظها؛ موقفا مضطربا غير
واضح في عملية ضبط هذه المدونة، مثلما نجد عند
محمد خير أبو حرب وسهيل حسيب سماحة فهما
يتحدثان عن المصادر التي أخذتا منها مادتهما حديثا
عاما كأن يقول أبو حرب إنه جمع المتن من (صفوة
ما تنائر من جواهر العربية في أمهات المعاجم... وما
استحدث من الألفاظ والمصطلحات التي نشر
معظمها في المعجمات الصادرة عن مجامع اللغة
العربية)⁽⁶⁷⁾ وقد يشير سهيل سماحة إلى أن مقياس
الاختيار عنده قد جعله يستقي ألفاظه من (ما هو
أكثر تداولاً وتواتراً في لغة اليوم الحية ومن المعاني

طبعاً من اهتمامات تعليمية محضة، وستكون أعمالهم
هادفة، موجهة لجمهور معين ومحدد من المتعلمين في
المرحلة الابتدائية أو الثانوية، بل سنجد منهم من
سيدرج في خطته مرحلة التعليم الأولي الذي تكون
فيه الناشئة لا تحسن القراءة والكتابة، وسنجد من
يذهب في نطاق التدقيق إلى حد يجعل لكل مرحلة
عدة معاجم تواكب كل سنة يقطعها المتعلم في هذه
المرحلة. بحيث يجعل للسنة الأولى معجمها الخاص،
وكذلك السنة الثانية والثالثة وهلم جرا⁽⁶⁶⁾.

سنختار نماذج من أعمال هؤلاء المعجميين،
وسنحاول إجراء قراءة لها وفق شبكة تتكون من بنود
أربعة:

1 - ماهية المصادر المعتمدة في المعجم ؛

2 - نوعية المتن اللغوي الذي يشتمل عليه؛

3 - ما هي الفئة المستهدفة من المتعلمين؛

4 - المضامين التي يدور حولها المعجم.

عندما نبحر في قراءة أولى لهذه المعجمات سنجد
أنها تسير في عدة أنحاء بحكم توجهها اللغوي المحض
أو التوجه المدرسي أو مجرد التوجه التجاري؛ أي
تلبية حاجات السوق التي تتطلبها هذه الكراسات
الملونة الحافلة بالرسوم والصور، على غرار ما يوجد
عند الغربيين في مدارج التعليم الأولية من معاجم
ميسرة توجه غالباً للصبيان الذين لا يزالون في مرحلة
الاكتساب اللغوي الأساسي، وسنعمد هنا، على أي
حال، إلى التمييز بين نوعين من هذه المعاجم:
المعاجم الموجهة لتعليم اللغة العربية لأبنائها مثل

الممكنة بما هو شائع ومعروف⁽⁶⁸⁾، لكنهما في جميع الحالات لم يذكر بالاسم مصادرهما، إن كانت هناك مصادر، ولا كيف تصرفا تجاهها. أما قضية التواتر التي يشير إليها صاحب "معجمي الحي" فهي عملية استقصائية تنبني على منهجية دقيقة في إعداد الرصيد اللغوي المتصل بالمنهج التعليمي للغة، لكن سهيل سماحة لم يذكر لنا ماهية البحث الذي استند إليه والذي تمخض عن هذه النتائج التي بنى عليها معجمه، ولا أعتقد أنه يوجد هناك بحث، فالتواتر الذي يتحدث عنه صاحب المعجم رجع فيه إلى الحس والتجربة أكثر من إجراء بحث ميداني يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين.

أما عند اللجنة التونسية التي سهرت على إعداد "القاموس الجديد للطلاب" و "القاموس المدرسي" والتي تتألف من الجيلالي بن الحاج يحيى، وبلحسن البشير، وعلي بن هادية، فإن المصادر محددة، فهي في "القاموس الجديد للطلاب" الذي وضع سنة 1974 تخيل على "لسان العرب وتاج العروس والقاموس المحيط والمنجد والمعجم الوسيط"⁽⁶⁹⁾ يضاف إلى هذه المصادر قائمة من المفردات (تعد ب 1579 مفردة) اختيرت من الرصيد اللغوي الوظيفي الذي أعدته اللجنة التابعة للهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم في شكل تكملة مجموعة من الآيات من القرآن الكريم (3137 آية) ومجموعة من أبيات الشعر (1663 بيتاً) وأحاديث نبوية وأمثال... سيبقى الاعتماد على نفس

المصادر عندما تكلف نفس اللجنة بوضع معجم "القاموس المدرسي" سنة 1983 (إصدار الشركة التونسية للتوزيع)، مع نقلة طفيفة في كيفية التعامل مع هذه المصادر. فقد عمدت اللجنة إلى إدماج تكملة الرصيد اللغوي الوظيفي في متن المعجم، ولم تعد مجرد ملحق به، كما أنها حددت مقياس التعامل مع المعاجم القديمة مثل "اللسان" و "تاج العروس": "إلخ -بالإشارة إلى أنها تأخذ منها ما ينسجم مع "النصوص الأدبية والألفاظ الشائعة"...

فعلى مستوى المصادر إذن نجد أمثالاين: مثال "معجمي الحي" لسهيل حسيب سماحة و "المعجم المدرسي" لمحمد أبو حرب الذي يرتبط بالمتن المعجمي أساساً، دون بذل أي مجهود للبحث عن مصادر أخرى ترتبط بحاجات المتعلم خاصة، وهناك مثال اللجنة التونسية التي حاولت أن تجمع بينهما؛ فهي من جهة تستند إلى المصادر المعجمية الكلاسيكية، ومن جهة أخرى تحاول أن تطعم هذه المصادر بتكملة من الرصيد اللغوي الوظيفي الذي أعد لتعليم اللغة العربية لأبناء الدول المغاربية في المرحلة الابتدائية، وهي خطوة إلى الأمام، ستجلى أكثر في المعاجم المصورة.

ففي "معجمي العربي المصور" الذي ألفه بلبنان وجدي رزق غالي ولورديس لبكي، ستحدد المفردات بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل، المحيط الصغير الذي يوجد به وهو بيته وأسرته ثم مختلف الأنشطة التي تمارس فيه... وهو بهذه العملية أقرب

من ترتيب المواد ترتيباً مختلفاً. صاحب "المعجم المدرسي" يتبنى النظام التقليدي المستعمل في المعاجم العربية، ونعني به "النظام الألفبائي حسب جذر الكلمة" والمفروض في المتعلم أن يكون على بينة من قواعد المجرد والمزيد في ألفاظ اللغة العربية وأنواع الإبدال والإعلال. على النقيض من ذلك، تبنى سهيل سماحة واللجنة التونسية النظام الألفبائي، ولكن حسب نطق الكلمة مثلما فعل جل المستشرقين في تأليف معاجمهم باللغة العربية⁽⁷⁰⁾، فالمتعلم يسهل عليه الاستفادة من المعجم بمجرد النظر إلى المفردة للبحث عنها كما هي في صورتها دون حاجة لمعرفة جذرها.

6 - 3 - 3 - فئة المتعلمين

ترتبط هذه المعاجم بالمدرسة بصفة مباشرة، مثل المعجمين المؤلفين من قبل اللجنة التونسية، بحيث تحدد اللجنة مستوى التعليم الابتدائي الذي كان موضوع تأليف الرصيد اللغوي الوظيفي، وكذلك "معجمي العربي الحي" لسهيل سماحة، فقد حدد له مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط. أما صاحب "المعجم المدرسي" فكانت علاقته بالمدرسة غير مباشرة أي بدون تحديد صريح، يقول في المقدمة إنه وضعه (تلبية لحاجة الطالب إلى معجم لغوي يعينه على فهم معاني الكلمات التي تعرض له فيما يطلع عليه من نصوص)⁽⁷¹⁾ فهو قد ألفه إذن لسد حاجة الطالب اللغوية، لكن دون تحديد، وهو في هذا أكثر ارتباطاً بالرعيل الأول من المعجميين الذين لم يكن

إلى الجو المدرسي، وما يروج فيه من مفردات لتنمية قدرة المتعلم اللغوية في التعامل مع وسطه الاجتماعي الذي يعيش فيه. وتعرض هذه المفردات على أساس ربط المعنى بالصور. وقد عمد المؤلفان إلى الاستعانة بأكثر من رسام لإخراج معجمهما في الصورة التي أرادها قرية من جمهور الأطفال الصغار.

6 - 3 - 2 - المتن اللغوي

يتأرجح متن المعاجم التي تناولها بالتحليل ما بين 8500 مفردة و 26253 مفردة، باستثناء "معجمي العربي المصور" الذي لا يتجاوز 388 مفردة بحكم اعتماده أساساً على الرسوم التوضيحية التي تجعل رصيده يقف بالدرجة الأولى عند المفردات التي يمكن معاينتها دون غيرها. يتفق أصحاب هذه المعاجم على إعطاء أهمية للمفردة داخل السياق وخارجه ومعنى هذا أنهم يحاولون تقريب المتعلم من استعمال المفردات مع إضافة بعض الشروح الملائمة لمستواه؛ فصاحب "المعجم المدرسي" لا يتردد في إطلاع القارئ على مختلف المشتقات المتصلة بالفعل، كما أنه زود معجمه بأهم أسماء الأعلام التاريخية والأدبية وأسماء المدن وكذلك بعض المصطلحات العلمية والفنية، في حين نجد الغلبة في معجم "معجمي العربي المصور" للأسماء، وعندما يقدم الأفعال، وهي محدودة يحاول أن يقرنها بالرسم والصورة، أما المترادفات، فيوردها عند الحاجة فقط ويضعها بين قوسين، بينما نجد في المعاجم الأخرى استعمال الشرح بالمترادف والضد رائجاً، كما أن أصحاب هذه المعاجم يقفون

على مستوى تكملة المعجم في المحاولة الأولى، ثم في المحاولة الثانية (القاموس المدرسي) عندما أدمج في صلب الرصيد لم يكن يمثل إلا جزءاً يسيراً من مجموع مفردات المعجم، ومع ذلك فقد تحددت بعض المضامين كما وردت في الرصيد اللغوي الوظيفي مثل:

1 - أسماء ومصادر...

2 - النباتات والأشجار والخضر والفواكه

3 - الحيوانات والحشرات... إلخ

أما لدى "معجمي العربي المصور" فكما أن فئة المستفيدين من المعجم تحدد بالأطفال ما قبل التعليم المدرسي الذين لم يتمكنوا بعد من القراءة والكتابة، فإن المؤلفين حاولوا أن يحددوا مجال محيط هؤلاء الأطفال في المضامين الآتية:

الإنسان - الحيوان - الطير - النبات -
الموسيقى - الرياضة - المخترعات - الحرف -
الثياب - الأدوات...

6 - 4 - معاجم اللغة العربية لغير الناطقين

بها: المعجم العربي الأساسي، نموذجاً

تجدر الإشارة في البداية إلى أننا سنتعامل مع هذا المعجم بصفته قاموساً للعربية بالدرجة الأولى، وسنرجع الحديث عن تصور اللجنة التي أعدته للرصيد المعجمي، وكيف توصلت إلى بنائه، وما هي أسس البناء، وماذا كانت النتائج؟ فقبل ظهور (المعجم العربي الأساسي) أقامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم صاحبة المشروع ندوة عقدتها

لهم تصور حول المستوى ولا الفئة من المتعلمين الذين يخاطبونهم، بينما المعاجم والمعلومات الحديثة أصبحت تعدد ليس فقط بالمستوى التعليمي وإنما أيضاً بمستوى عمر المتعلم، أي بعدد ما بلغه من سنين. فلكل فئة من العمر رصيدها اللغوي ومنهجية في العرض وأسلوب في الشرح، وهذا ما لم يتوفر إلا عند القليلين ممن حاولوا تطبيق معطيات الدراسات المعجمية في ميدان تدريس اللغة الحية⁽⁷²⁾.

6 - 3 - 4 - المضامين المعجمية

إن ارتباط المعجم المدرسي بالمدرسة وبالمنهاج الذي يدرس في مستوى معين يدعو إلى أن يعكس هذا المعجم المضامين الواردة في المنهاج والتي يتعرض المتعلم إلى حاجة البحث فيها لاستجلاء ما غمض منها أو للاستزادة وإغناء رصيده منها، وهذا ما لا يتوفر دائماً في هذه المعاجم.

فنحن لا نجد تحديداً لهذه المضامين في معجمي كل من محمد أبو حرب وسهيل سماحة. وهذا راجع طبعاً إلى تصور عائم للمستوى التعليمي عند الأول، وإلى اتساع رقعة الفئة المستهدفة عند الثاني (المرحلة الابتدائية والمتوسطة)، فانعدام التدقيق في مسألة تحديد الفئة من المتعلمين جعل أعمالهما تصيب في جهود الرعيّل الأول من المعجميين، أما اللجنة التونسية التي ألّفت "القاموس الجديد" و"القاموس المدرسي" فهي تخطو خطوة عندما ارتبطت بالرصيد اللغوي الوظيفي الذي بني خلال جمعه على أساس المحاور والموضوعات، ولكن ارتباطها بالرصيد كان

- ترتب مداخل المعجم المخصص للمتقدمين في دراسة اللغة العربية بحسب الترتيب الجذري، ثم يوضع كشاف... ترتب فيه جميع الألفاظ ألفبائياً، ويوضع بعد كل لفظ الجذر أو رقم الصفحة التي يرد فيها لتيسير عبور القارئ عليه⁽⁷⁴⁾.

4 - الشرح: يقترح المشاركون أن تذكر الكلمة ودلالاتها على الشكل التالي:

أ - الأمثلة التي توضح دلالة الكلمة

ب - التعابير الاصطلاحية

ج - التعابير السياقية

د - الأقوال المأثورة

هـ - الكلمات المركبة...

كما أوصى المشاركون بإدراج (مداخل مختارة تمثل الملامح الكبرى للحضارة العربية الإسلامية التي تتمثل في: المعلومات الجغرافية وأبرز الأعلام في التاريخ والأدب والعلوم... التقاليد والمعتقدات الدينية والاجتماعية إلخ⁽⁷⁵⁾).

فماذا تحقق من كل ذلك في المعجم الذي خرج إلى الوجود سنة 1988، والذي نشرته مؤسسة "لاروس" الفرنسية!! ثم "المعجم العربي الميسر" وهو مستخلص من المعجم الأول الذي قام بإعداده الخليل النحوي وراجع د. طه حسن النور وأديب اللحجي، والذي أصدرته دار "لاروس" أيضاً سنة 1991؟

يرى د. أبو العزم أن المؤلفين لم يلتزموا بتوصيات

بالرباط ما بين 31 مارس و 18 أبريل 1981 لتبادل الرأي بين المتخصصين في صناعة المعجم حول إمكانية إنجاز معجم عربي يوجه لغير العرب، فتحدث عدد من الخبراء في ميدان تعليم اللغة العربية للأجانب مثل بيتر عبود، وعلي القاسمي، و داود كاون ويوسف الخليفة أبو بكر وغيرهم، فكانت حصيلة الأيام الدراسية مجموعة من التوصيات نذكر منها بعض الأمثلة:⁽⁷⁶⁾

1 - فيما يخص مقدمة المعجم، اقترح المشاركون أن تشمل هذه المقدمة على:

- نبذة عن خصائص اللغة العربية الصوتية والصرفية النحوية

- عرض موجز تقابلي لنظام الكتابة العربية وأشكال حروفها وحركاتها إلخ...

2 - نوع اللغة التي نختار منها المراحل:

يقترح المشاركون أن تكون: اللغة العربية الفصحى المستعملة في مختلف المجالات الدينية والثقافية والإعلامية - مع إدخال الكلمات المولدة والمعربة والدخيلة.

3 - ترتيب المداخل

يقترح المشاركون أن ترتب المداخل بإحدى الطريقتين:

" - ترتب مداخل المعجم المخصص للمتعلمين ترتيباً ألفبائياً مع مراعاة ترتيب معين للحركات، وبعد كل مدخل يوضع الجذر الذي اشتق منه المدخل...

كانت الإشارة غامضة لمضامينها، مثل "عنيينا...
بأسماء الأشياء المادية التي يجدها أحدنا حوله في
حياته اليومية وفي بيئته الحديثة على
الخصوص..."⁽⁷⁹⁾ مع العلم أن المنظمة سبق لها أن
أشرفت على إعداد سلسلة من كتب مدرسية لتعليم
اللغة العربية للأجانب يعمل المجلد الأول منها عنوان
"الكتاب الأساسي"⁽⁸⁰⁾، فما العلاقة بين "المعجم
العربي الأساسي" و"الكتاب الأساسي"؟

باستثناء وجود كلمة (الأساسي) في العنوانين،
فإن العاملين معا تكاد لا تربط بينهما رابطة، اللهم
إلا ما كان من اضطراب متتهما معا وعدم ضبط
رصيدهما اللغوي، وضمور جانب المعلومات
الخاصة بالمغرب العربي عامة، ويبدو فيما يتعلق
بالمعجم أن أصحابه، ولو أنهم كانوا على علم
بتوصيات الندوة السابقة حول (صناعة المعجم لغوي
الناطقين بالعربية)، فإنهم سرعان ما تجاهلوا الجانب
البيداغوجي في عملية إعداد المعجم ليسقطوا في
السكة المألوفة التي سار عليها الرعيل الأول من
المعجمين، أي الاهتمام بالمادة المعجمية بقطع النظر
عن ما إذا كانت موجهة لأصحاب اللغة أو لغيرهم
من الأجانب ولم تكف التوصيات التي سهر على
تدريجها الخبراء في ندوتهم سائلة الذكر لتبقى مجرد
أفكار نظرية، لم يتأت الاهتمام بها لاجللة ولا
تفصيلا...

الندوة المشار إليها⁽⁷⁶⁾ فهم لم يتضح عندهم الخط
الفاصل بين تأليف معجم للعرب وآخر لغير العرب،
فالمدونة المعجمية غير واضحة مع أن المنظمة تتوفر
على "مشروع الرصيد اللغوي العربي" الذي أعدته
بتعاون مع معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر
(سنة 1981 بتونس)⁽⁷⁷⁾ والمواد - كما يلاحظ -
حافلة بالأخطاء، ويشوبها نقص في الجانب
الموسوعي المتعلق بأعلام المغرب العربي والمعلومات
الجغرافية والتاريخية المتصلة به..

كنا نتظر في "المعجم الميسر" الصغير أن تتحقق
بعض التوصيات التي لم يستطع المؤلفون الالتزام بها
في المعجم الكبير باعتباره موجها للمتقدمين في تعلم
العربية، لكن أصحابه تمسكوا مثلا بالترتيب حسب
جذر الكلمة وهو ما يخالف التوصيات الواردة في
رقم 3 مما سبق، كما أن المادة المعجمية لم يقع فيها
تحول يراعي حاجة المتعلمين المبتدئين، كل ما حصل
هو إجراء عملية انتقاء حسب مقاييس غير واضحة،
توضحها المقدمة كالتالي:

"أردنا لهذا المعجم أن يكون وجيزا ومفيدا في
آن، فانتقينا من المعجم العربي الأساسي ما لا
يسوغ هجره أو إهماله من مفردات اللغة الحية،
وعنيينا بلغة التكنولوجيا دون أن نوغل في
ذلك..."⁽⁷⁸⁾

وعن المدونة اللغوية التي اشتغل عليها المعجم،

الهوامش

- 1 - المجد الفيروز آبادي: القاموس المحيط "مادة قمس".
- 2 - لويس معلوف: المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية - بيروت.
- 3 - جوزيف نعوم حجار: المنجد العربي الفرنسي للطلاب، منشورات دار المشرق - بيروت.
- 4 - انظر د. عبد العلي الودغيري في (اللسان العربي) العدد 33-1989، هامش رقم 1 ص. 130 على مقال بعنوان: "قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي".
- 5 - المرجع نفسه.
- 6 - المرجع نفسه.
- 7 - د. عبد القادر القاسي الفهري: تعريب اللغة وتعريب الثقافة بالمجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عدد اغسطس 1985، ص. 73.
- 8 - ليلي المسعودي: ملاحظات حول معجم اللسانيات، اللسان العربي، العدد 35/1991 ص. 209.
- 9-O.Ducrot-T.Todorov:Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage: Seuil Paris 1972, p.71.
- 10-J.Rey - Debove: in : Le langage, edition CEPL Paris 1973, p 82.
- 11 - د. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود - الرياض 1411هـ. ص. 4.
- 12 - Encyclopédie de la Pleiade (le langage) Gaillemard, Paris 1968, p 296.
- 13 - أبو سعد: المعاجم العربية بمجلة الفكر العربي، العدد 72، ص. 27.
- 14 - المرجع نفسه، ص. 27.
- 15 - J.R.D موسوعة "Le langage"، ص. 82.
- 16 - المرجع نفسه.
- 17 - د. محمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية، دار النهضة العربية 1966 ص. 13.
- 18 - موسوعة "La pleiade" ص. 284.
- 19 - د. القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص. 6.
- 20 - المرجع نفسه.
- 21 - د. مرتضى جواد باقر: مفهوم البنية العميقة للسان العربي، العدد 34/1990 ص. 12.
- 22 - المرجع نفسه (يرى صاحب المقال أن أصحاب "الدلالة التوليدية" يركزون على تصوير نظام القواعد بحيث تتوالد الجملة من عناصر دلالية تجتمع في بنية دلالية تصور لنا دلالة الجملة ثم تجري على هذه البنية الدلالية تحويلات وتغييرات بحيث تعطي تلك البنية هيأتها النحوية الظاهرية أو السطحية وحينئذ لا يوجد هناك مستوى محدد يطلق فيه على البنية الجمالية النحوية اسم (البنية العميقة)، فتولد الجملة يندئ من بنيتها الدلالية التي تخضع إلى تحويلات تصل بها إلى البنية السطحية) ص. 13، ويبدو أن تشومسكي قد قدم (حججا تدحض فرضية البدء ببنية دلالية للجملة تنقل بالتحويلات إلى البنية السطحية...).
- 23 - د. نهاد الموسى نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، بمجلة: المجلة العربية للدراسات اللغوية - معهد الخرطوم عدد اغسطس 1985، ص. 11.
- 24 - روى ابن جني عن بعض مشايخه قوله (أنا لا أحسن. أن أكلم إنسانا في الظلمة) (الخصائص ج1)، والمثل العربي يقول "رب إشارة أبلغ من عبارة" نفس المرجع السابق.
- 25 - جورج ماطوري، منهج المعجمية، ترجمه د. عبد العلي الودغيري، منشورات كلية الآداب، جامعة محمد الخامس، مطبعة المعارف الجديدة 1993، المقدمة، ص. 76.

- 26 - المرجع نفسه.
- 27 - المرجع نفسه.
- 28 - المرجع نفسه.
- 29 - المرجع نفسه.
- 30 - المرجع نفسه.
- 31 - جون دريفيون (J. Drévilion): ممارسات تربوية وتنمية الفكر الإجرائي، PUF 1980، ص 154 و 158.
- 32 - د. عبد اللطيف الصوفي: اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية، دار طلاس - دمشق 1986، ص 34 وما إليها...
- 33 - أحمد أبو سعد: المعاجم العربية في واقعها الراهن وخطة لتطويرها: مجلة الفكر العربي، العدد 1993/72، ص 27.
- 34 - د. عبد اللطيف الصوفي، اللغة ومعاجمها، ص 305.
- 35 - المرجع نفسه، ص 201.
- 36 - المرجع نفسه، ص 209.
- 37 - المرجع نفسه، ص 278.
- 38 - المرجع نفسه، ص 282/283.
- 39 - والملاحظ أن القدماء قد حددوا مبادئ بهذه الأصول، على رأسها تحديد عصر التدوين وشروط الرواية ومقومات الفصاحة وحصر المدونة، وبالنسبة لهذا المبدأ الأخير يكاد يتفق معظم المعجميين على أصول تعد أساسا للمادة المعجمية، وقد حصرها أحمد بن فارس في كتابه "مقاييس اللغة" في خمسة أصول هي كتاب العين للخليل وإصلاح المنطق لابن السكيت والجمهرة لابن دريد وغريب الحديث، والغريب المصنف لأبي عبيد، يقول ابن فارس (فهذه الكتب الخمسة معتمدنا فيما استنبطناه من مقاييس اللغة، وما بعد هذه الكتب فمحمول عليها وراجع إليها) عن محمد أبي الفرج (المعاجم اللغوية) ص 27.
- 40 - أحمد أبو سعد: المعاجم العربية، الفكر العربي، العدد 1993/72.
- 41 - د. عبد اللطيف الصوفي، اللغة ومعاجمها، ص 290.
- 42 - د. مازن مبارك: نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت 1979، ص 172.
- 43 - المرجع نفسه، ص 185.
- 44 - المرجع نفسه، ص 185.
- 45 - المرجع نفسه، ص 170.
- 46 - د. محمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية، ص 38.
- 47 - د. أبو العزم: المعجم المدرسي: مناهجه وأأسسه وتوجيهاته، مطبعة تينمل، مراكش 1994 ص 13.
- 48 - د. عبد اللطيف الصوفي: اللغة ومعاجمها، ص 305.
- 49 - المرجع نفسه، ص 307.
- 50 - د. أبو العزم، المعجم المدرسي، ص 139.
- 51 - د. محمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية، ص 57.
- 52 - المرجع نفسه، ص 55.
- 53 - د. عبد اللطيف الصوفي: اللغة ومعاجمها، ص 32.
- 54 - المرجع نفسه، ص 33.
- 55 - د. حسن ظاظا: كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت 1976، ص 449.
- 56 - د. مازن مبارك: نحو وعي لغوي ص 158.
- 57 - المرجع نفسه، ص 156.
- 58 - المرجع نفسه، ص 154.
- 59 - د. أبو العزم، المعجم المدرسي، ص 26.
- 60 - د. مازن مبارك، نحو وعي لغوي، ص 154.
- 61 - د. أبو العزم، المعجم المدرسي، ص 73.
- 62 - المرجع نفسه، ص 34.
- 63 - المرجع نفسه، ص 73.
- 64 - د. عبد اللطيف الصوفي: اللغة ومعاجمها ص 296.
- 65 - د. أبو العزم، المعجم المدرسي، ص 134.
- 66 - هذه الخطة هي التي بنى عليها الأستاذ أبو العزم

- المنظمة (مكتب تنسيق التعريب بالرباط)، سنة 1981،
تحت عنوان "صناعة المعجم العربي لغير الناطقين
بالعربية" وصدرت في كتيب مستقل سنة 1983.
- 74 - المرجع نفسه، ص 6 و 7.
- 75 - المرجع نفسه، ص 8 و 9.
- 76 - د. أبو العزم المعجم المدرسي، ص 152.
- 77 - المرجع نفسه، ص 152.
- 78 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المعجم العربي
الميسر، لاروس 1991 ص 7.
- 79 - المرجع نفسه، ص 7.
- 80 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الكتاب
الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها - تونس
1983.
- أطروحته في كتابه (المعجم المدرسي) المشار إليه سابقا.
- 67 - المرجع السابق، ص 142.
- 68 - المرجع نفسه، ص 108.
- 69 - المرجع نفسه، ص 105.
- 70 - انظر مثلاً رينهارت دوزي في معجمه "تكملة المعاجم
العربية" ترجمة د. محمد سليم النعيمي، دار الحرية،
بغداد، 1976.
- 71 - عن د. أبو العزم، (من مقدمة المعجم) ص 142.
- 72 - مثلما فعل د. أبو العزم في (معجمه الصغير) الذي ألفه
للأطفال ما بين 2 و 6 أعوام ملتزماً في ذلك منهجية
واضحة وهادفة (ط 1. 1993، دار النجاح الجديدة-
الرباط).
- 73 - أخذنا هذه الأمثلة من أعمال الندوة التي عقدتها