هل يصلح المعجم المدرسي المرتّب حسب الموضوعات معجما للنّاشئة

دراسة لـ (الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي)

أ. الجوهر مودر

جامعة مولود معمري تيزي–وزو

تمهيد:

تمثّل المعاجم المرتّبة ترتيبا موضوعاتيا أوّل نموذج للتّأليف المعجمي عرفه التّراث العربي منذ النّصف الثّاني من القرن الثّاني الهجري، وكان بمثابة الإرهاصات الأولى للمعجم العربي المختص، أما في وقتنا، فقد أصبح خارج اهتمامات المعجميين المحدثين، غير أنّنا لا نعدم وجودها، ويمثّل المعجم الذي وقع بين أيدينا إحدى المحاولات التي أراد صاحبه من خلاله تقديم مادة لغوية وجهها لجمهور خاص هم فئة المتعلمين. وهذا المعجم هو معجم «الآفاق المدرسي؛ معجم لغوي مدرسي عربي– عربي معجم مرتب حسب المواضيع» الذي ألّفه أيت يحياتن يحيى وإن لم يكن من ذوي الاختصاص، فهو من الذين مارسوا التّعليم ثمّ التّفتيش في الأطوار التّعليمية الأولى للمدرسة الجزائرية، واستشعر حاجة الطّلاب إلى معجم يتوفّر على المصطلحات المعبّرة عن التّطور العلمي والمعرفي الذي يعيشه العالم، فألّف هذا المعجم الذي جاء مختلفا من حيث جمعُه ووضعه عما ألفناه في المعاجم المدرسية الكثيرة التي تحتويها مكتباتنا، إذ بالرّغم من أن

التأليف في المعاجم المدرسية قد قطع شوطا لا بأس به؛ يبقى ما حققه محصورا في الجانب الكمي لا النوعي، فخصوصية هذا المعجم عززت رغبتي في دراسته بغية التعريف بالجوانب التعليمية في هذا المعجم، والأسس البيداغوجية التي ينبغي أن تخضع لها عملية جمعه ووضعه حتى تجعل منه معجما تعليميا بامتياز.

أولا: التوجهات التعليمية في معجم (الآفاق المدرسي):

1- صيّاغة العنوان: جاء عنوان المعجم مركبا من جزئين الجزء الأول (الآفاق المدرسي) والجزء الثاني (معجم لغوي مدرسي)، وصف الطرفان بصفة واحدة [(المدرسي) و(مدرسي)] وهي تأكيد على الهدف التّعليمي للمعجم. وإذا كانت صياغة العنوان لا تحدّد المستوى التعليمي لمستعملي المعجم، وقد عوّدنا التأليفُ المعجمي الحديث إطلاقَ هذه الصفة على كل معجم خاص بتلاميذ المدارس في مختلف مراحل التعليم الذي يسبق الجامعة[1]، فإن صاحب المعجم قد أشار أسفل الصفحة إلى أن المعجم «يحتاجه كل تلميذ وطالب وأستاذ لإثراء لغته»، أي أنه معجم للمعلّمين والمتعلّمين في مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وهي مراحل متشعبة تختلف مستوياتها وبرامجها[2]، ونعلم جميعا أن الاحتياجاتِ اللغويةِ والعلمية لتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي مختلفةٌ كثيرا عن احتياجات تلميذ السنة الرابعة أو الخامسة من المرحلة نفسها ، فهل يصلح أن نضع معجما واحدا لجميع مراحل التعليم ثمّ نظن أنه صالحٌ لها جميعا؟

2- تحديد الفئة أو الجمهور: لهذا العنصر أهمية في بناء المعجم، إذ لا بد أن يكون للمعجمي تصورا حول مستوى الجمهور الذين يخاطبهم، لذلك

أصبحت المعاجم «تحدَّد ليس فقط بالمستوى التعليمي وإنّما أيضا بمستوى عمر المتعلم، أي بعدد ما بلغه من سنين، فلكلّ فئة من العمر رصيدها اللغوي ومنهجية في العرض وأسلوب في الشرح»[3]، أما معجمنا فقد حصر صاحبُه جمهورَه في فئة المتعلّمين (وليس لعامة الناس)، لكن اعتبره صالحا لكل تلميذ وطالب وأستاذ[4]، وهذا العموم لا يؤدي إلى ضياع مستوى القارئ فحسب بل ما قد يحتويه المعجم من منزلقات من الجانب البيداغوجي.

3- تحديد الأهداف: تعدّ مسألة تحديد الأهداف من وضع المعجم إحدى المعايير الواضحة التي يمكن على أساسها تصنيف المعاجم، لأن هذا المعيار يساعد المؤلف على اتخاذ القرارات المناسبة في اختيار المادة المعجمية والمداخل والترتيب وطرائق الشرح، وإذا كان معجمنا معجما لغويا موجها إلى فئة المتعلمين من مختلف المستويات والأعمار، فهل أفصح صاحبه عن الأهداف التي وضع من أجلها المعجم؟ وإن كان كذلك فهل أبان عن الوسائل التي من شأنها أن تحقق تلك الأهداف؟

جاء في مقدمة المعجم هدف صاحبه «إلى وضع معجم صغير يكون في متناول الجميع من حيث **الاستغلال** و**الاستفادة** منه دون أي شق الأنفس»، ثم يضيف «تيسير البحث لدى المتعلمين والمعلمين أثناء تفتيشهم عن الألفاظ قد يتعذر على الكثير منهم العثور عليها بسهولة في قواميس أخرى»[5]، وإذا كانت مسألة الإفادة واليسر من السمات التي يجب أن يحققها كل معجم مدرسي . وأشار إليها صاحب المعجم، مقتديا بالكثير من المعاجم الحديثة التي لا تخلو مقدماتها من

هذه الإشارة . فإنه لم يقدم لنا تصورا دقيقا عن تحقيق تلك الأهداف، لكن لا يخفى علينا أن تلك الإشارة قد طرحت مسألتين مهمتين:

إحداهما تتعلق بقضية الجمع في عبارته (معجم صغير الحجم/ الاستغلال والإفادة) التي تحيل إلى قضية حجم المعجم، وقضية المحتوى أو مادة المعجم، فإذا كانت القضية الأولى مما لا يعدّ ميزة بين معاجم الصغار ومعاجم الكبار، لأن هناك معاجم للكبار من الحجم الصغير، فإن قضية المادة يمكن اعتبارُها الفيصل بين النوعين، ذلك أن الحاجيات اللغوية تختلف من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر، كما أن تصور المعجم لا يمكن أن يكون واحدا لجميع المستويات.

والمسألة الثانية تتعلق بقضية الوضع في عبارته (تيسير البحث عند التفتيش عن الألفاظ) وهي تتعلق بترتيب مواد المعجم، الذي سلك فيه المؤلف طريقة الترتيب الموضوعي، ونتطرق في العناصر التالية إلى طريقة المعالجة التطبيقية للمسألتين في المعجم.

ثانيا: قضية الجمع في معجم (الآفاق المدرسي): قضية الجمع تعنى بالمدوّنة المعجمية، وأهم المصادر التي اعتمدها المؤلف لجمع مادة معجمه، وعلى ضوئها تتحدّد كمية المادة التي يضمنها في المعجم وأهم المستويات اللّغوية أي طبيعة الرّصيد اللّغوي الذي أخذت منه مواد هذا المعجم.

1- مصادر الجمع (المدونة): يعتبر تحديد المصادر التي يتم من خلالها استقصاء المواد اللغوية التي تشكّل مادة المعجم قضية ضرورية لمعرفة معايير التأليف، وعليه يتحدد نوع المدونة التي تشكل منها الوحدات

المعجميّة، ومهما كانت المدوّنة النصيّة التي يتم حصرها فلا بد أن تخضع لمجموعة من الشروط، على رأسها ضرورة انسجامها مع الفئة التي يوجه إليها المعجم، وبالتّالي الانطلاق من الأهداف التي يروم المعجمي إلى تحقيقها من وضع المعجم، وإلى نوع المتلقّين الّذين يستهدفهم، وبما أنّ الأمر هنا يتعلّق بمعجم خاص بفئة المتعلمين، فما هي مصادر المعطيات اللغوية التي اعتمدت في استخراج مواد المعجم؟

لا يحتوي المعجم على قائمة لمصادره على مستوى الفهارس التي يخلو منها المعجم، أما على مستوى المقدمة، فيذكر المؤلف أنه قضى «ثلاث سنوات في تنسيق وتبويب الكلمات وجمع الشواهد (آيات قرآنية... أحاديث نبوية.. أمثال .. أبيات شعرية) من أمهات الكتب»[6]، لكن لم يذكر صراحة تلك الكتب، كما لا نعرف ما ذا يقصد بأمهات الكتب لأننا نجده يستشهد أيضا بأبيات لشعراء محدثين كأحمد لشوقي والعقاد. وأشار في موضع آخر بالقول «ولتعميم الفائدة أكثر أضفت إلى هذا المعجم المدرسي قائمة تكميلية من الرصيد اللغوي الوظيفي ومجموعة من المصطلحات العلمية والفنية»[7] دون أن يذكر مصدر تلك المصطلحات، وهنا نرى أنه من الضروري أن نتساءل أولا: عن سبب اعتبار الرصيد اللغوي مصدرا ثانويا بالنسبة لمعجم ذي توجّه تعليمي؟ ثانيا: عن غياب مصادر المادة المعجمية؟

فبالنسبة للأمر الأوّل، يفترض في مدونة هذا المعجم أن تنطلق من الرصيد اللغوي الوظيفي* إضافة إلى «جميع النّصوص التي يحتاج إليها المتعلّمون في أطوار التّعليم المختلفة مثل البرامج التّربوية والكتب المدرسية والنّصوص الأدبية والإعلامية بأنواعها المكتوبة والمنطوقة»[8] دون إهمال

قوائم الكلمات الأكثر شيوعا وتواترا في اللّغات الأخرى لتمكين أولادنا من الاطّلاع على ما حقّقه التّقدم العلمي في البلدان الرّاقية في عصرنا**.

أمّا الأمر الثاني الخاص بغياب ذكر المصادر في المعاجم؛ فيبرره كثير من الواضعين بالرغبة في الاختصار وعدم الإطالة، لأن القارئ حسبهم يكون بحاجة إلى معرفة الألفاظ وشروحها، لا إلى مصادر المعجم، إلا أن هذه الحجة باطلةٌ لأن المؤلف لا يُلزم بإقحام المصادر في المقدمة التي عادة ما يطلع عليها القارئ، بل ينبغي أن تذكر منفردة، تنسحب عليها كل شروط التوثيق والترتيب في الذكر[9]، ولا تحشر حشرا في مقدمة المعجم.

2- **علاقة مداخل المعجم بالمتن التعليمي:** يشترط في كل معجم مدرسي أن يرتبط أشدّ الارتباط بالعملية التعليمية[10]، وهذا يفرض الانطلاق من المتن التعليمي كمصدر لاستقاء مواده، غير أن المعجم في إشارته إلى المدونة المعجمية لم يذكر الكتب المدرسية كمصدر من مصادر تلك المدونة، وإن كان هذا لا يعني ضرورة استبعاد المواد التعليمية، فما هي نسبة احتمال ورودها؟ لمعرفة ذلك قمنا بمقارنة مواد بابين من أبواب المعجم، هما باب الألبسة وباب الأمراض والعاهات، وما ورد من ألفاظ الموضوعين في الرصيد اللغوي الذي يشكل محتوى الكتب المدرسية للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي[11]، فكانت نتيجة المقارنة ما يلي:

بالنسبة لعدد ألفاظ الألبسة ونسب توزيعها:

- بلغ عدد مفردات الألبسة في الكتب المدرسية ستين (60) لفظة بينما بلغ في المعجم ستّا وتسعين (96) لفظة؛

– عدد المفردات الذي تشترك فيه المدوّنتان معا هو إحدى وثلاثون (31) لفظة؛

– تقدر نسبة المفردات المشتركة بين المدوّتنين بـ(24.8%)، أما النسبة التي تختلفان فيها فتقدر بـ(75.2%).

وبالنسبة لطبيعة المفردات، وإن جاء المعجم ثريا بألفاظ الألبسة، إلاّ أنه بعيدٌ عن وصف ما هو شائع في محيطنا، فلم يذكر كثيرا من المفردات التي تعد من الأهمية أن تذكر مثل (ثوب، جزمة، جورب، حزام، حلي، حمالة (bretelle)، حايك، حجاب، سريدة، دملج، منديل، فستان، منامة، لباس، لحاف، نظارات...).

أما الباب الخاص بالأمراض والعاهات، فقد كانت نتيجة المقارنة بين المدونتين خلو المعجم من قائمة للمصطلحات التي كثر ورودها في الكتب المدرسية، خاصة كتب التربية العلمية والتكنولوجية وكتب التربية المدنية ومن تلك المصطلحات (اسقوربيط، أبتر، بدانة، تسوس (الأسنان)، تفوئيد، حساسية، ربو، زكام، عشى ليلي، عقم، كوليرا، هزال)، هذا دون أن نغفل خلوه من الألفاظ المستحدثة التي أصبحت جزءا من الحياة اليومية كالهاتف والهاتف المحمول، والحاسوب (الكمبيوتر)، وأجزائه، كالفأرة ولوحة المفاتيح، والقرص المضغوط، والفيديو، والكامسكوب...

يبدو واضحا من النتيجة السابقة أنه لا علاقة لمداخل هذا المعجم بالمتن التعليمي، وهذا مرده استبعاد هذا الأخير من مصادر مدونة المعجم اللغوية، فجاء بعيدا عن اهتمامات المتعلمين وواقعهم، ولو اعتمد مؤلفه على الكتب المدرسية ومقررات التلاميذ بالإضافة إلى بعض البرامج والأشرطة العلمية الخاصة بالأطفال لتمكن من إعداد معجم أكثر وظيفية.

3- **كمية المادة المعجمية:** لتحديد حجم المادة في المعجم أهمية كبيرة، لأن كمية المادة تعكس الوعي النّظري من قضية الجمع؛ كما تعكس نسبة جمهور المستفيدين لذلك تحرص المعاجم الغربية على تحديد حجمها، خاصة المعاجم التّعليمية الّتي لا تستدعي كثرة المادة بقدر ما تحتاج إلى ضبط كيفية حصر المداخل ونوع المادة التي تفي بمطالب المستعملين. أما بالنسبة للمعجم – محل الدراسة- فلا نجد أيّة إشارة إلى مقدار المادة التي يحتويها، كما تخلو مقدمته من ذكر المعايير التي تم اعتمادها في عملية اختيار تلك المداخل. لذلك قمنا بإحصاء عدد مداخل كل باب، ثم حساب النسبة المئوية لمداخله، مقارنة بمجموع مداخل باقي الأبواب، عسى أن نستنبط تلك المعايير الغائبة، فكانت نسبة كل باب كما في الجدول التالي:

	عنوان الباب	عدد المواد	النسبة المؤوية
.1	باب النبات	263	% 9,84
.2	باب الحيوان	153	% 5,72
.3	باب الطيور	101	% 3,78
.4	باب الحشرات	52	% 1,94
.5	باب الظواهر الطبيعية	78	% 2,92
.6	باب الصفات والطبائع لدى الإنسان	292	% 10,92
.7	باب الأمراض والعاهات	149	% 5,57
.8	باب مصطلحات تهمك	416	% 15,56
.9	باب الحرف وأدواتها	174	% 6,51
.10	باب الألبسة	96	% 3,59

.11	باب الألوان والأصوات	116	% 4,34
.12	باب وسائل التثقيف والإعلام	59	% 2,20
.13	باب الأدوات المنزلية	190	% 7,12
.14	باب المأكولات	55	% 2,05
.15	باب العملات الدولية	220	% 8,23
.16	باب الألعاب الجماعية	26	% 0,97
.17	الملحق	233	% 8,34
العدد الإجمالي لمواد المعجم		2673	% 100

قراءة الجدول: جاءت أبواب المعجم متفاوتة من حيث عدد مداخلها، ويمكن تصنيفها إلى مجموعات:

المجموعة الأولى: (الأكثر من 10%): (باب المصطلحات)، ثم (باب الصفات والطبائع لدى الإنسان).

المجموعة الثانية: (بين 7 % و10%): (باب النبات)، ثم (الملحق) يليه (باب العملات الدولية)، ثم (باب الأدوات المنزلية).

المجموعة الثالثة: (بين 5% و7%): (باب الحرف وأدواتها) يليه (باب الحيوان)، ثم (باب الأمراض والعاهات).

المجموعة الرابعة: (بين 3 % و5 %): (باب الألوان والأصوات) و(باب الطيور)، و(باب الألبسة).

المجموعة الخامسة: (الأقل من 3 %): (باب الظواهر الطبيعية)، و(باب وسائل التثقيف والإعلام)، و(باب المأكولات)، و(باب الحشرات)، و(باب الألعاب الجماعية).

من خلال النسب المئوية نلاحظ أن الأبواب التي تتصدّر أعلى النسب هي تلك الخاصة بمحيط الكبار واهتماماتهم، بينما نجد أن الأبواب المتعلقة بمحيط الطفل كـ(باب الألعاب)، أو تلك الأبواب التي عادة ما ينطلق منها الطفل في المدرسة والتي تحتل حيزا واسعا في البرامج التعليمية للمراحل الأولى من التعليم (كالأسرة والألبسة والمأكولات ...) فهذه المحاور جاءت في آخر اهتمامات هذا المعجم. وهذه إحدى النتائج السلبية التي تنطوي عليها المعاجم التي تفترض قارئا واحدا، بسبب عدم خضوعها لمستوى معين وبالتالي عدم التحكم المنطقي في طبيعة الرصيد اللغوي الخاص بكل مستوى عمري وتعليمي للقارئ.

ثالثا: قضية الوضع في معجم (الآفاق المدرسي): تعنى هذه القضية بمسألتين هما الترتيب والتّعريف، وهما المبدآن اللذان يحدّدان هويّة المعجم الحقيقية[12]، وفي هذا المعجم يمثلان قطب الرحى.

1- التّرتيب: يعدّ الترتيب أوّل الاختيارات التقنية التي ينبغي على المعجمي أن يجابهها، لأنّه يؤثر بصورة مباشرة على منهجيّته في معالجة المخزون اللّغوي المعروض في المعجم[13]، كما أن المنهجية بدورها تخضع «إلى الهدف من تصنيف المعجم، أي إلى جمهور القراء الذي يهدف المعجم إلى خدمتهم أو مساعدتهم»[14] وفي هذا الصّدد ذكر المؤلف أن الهدف من التّرتيب «هو تيسير البحث لدى المتعلمين والمعلمين أثناء تفتيشهم عن الألفاظ قد يتعذر على الكثير منهم العثور عليها بسهولة في قواميس أخرى»[15]، لكن هل تعكس منهجية ترتيب مواد المعجم هذا الهدف؟

اعتمد المؤلف نمطين من الترتيب، هما الترتيب الموضوعاتي وهو الترتيب الأساس، وقد جاء ذكره على غلاف المعجم، وترتيب ألفبائي وهو ترتيب فرعي رتبت بموجبه مداخل كل موضوع من المواضيع التي أفرزها الترتيب الأوّل.

الترتيب الألفبائي: سار وفق تسلسل حروف الألفبائية العربية دون تمييز بين الأصلي والزّائد، وهذه الكيفية هي الطريقة التي تتبعها أغلب المعاجم المدرسية اقتداءً بمعاجم اللغات الأوروبية[16]، وقد أوصى بها المشاركون في الدّورة التّدريبية التي نظّمها مكتب تنسيق التّعريب بين 31 مارس و08 أفريل 1981 بالرّباط حول (صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية)[17]، وهذا النمط أكثر ملاءمة لمستوى تلاميذ المراحل الأولى من التعليم، وعلى هذا المستوى، فقد وفق المؤلف في اختيار الترتيب الذي يجنب التلميذ مشقة البحث عن أصل الكلمة ومعرفة القواعد الإملائية والصرفية وهذه الأمور لا تتأتى للمبتدئين الذين هم أكثر الناس حاجة إلى المعجم، لكن، لا ينبغي أن نغفل تلك الهفوات التي وقع فيها المعجم، فقد سجلنا عدم مراعاة توالي الحروف في ترتيب مداخل باب النبات، إذ قدّم مداخل حرف (التاء) على مداخل حرفي (الألف والباء)، كما وجدنا أخطاءً في ترتيب المداخل بالنظر إلى الحرف الثاني والثالث، كما سجلنا أيضا ورود كلمة (البرتقال) بعد (البرقوق) وسبقت بـ (البرعوم، والبرغل، والبرقوق)، وورود (الفاصولية) بعد (الفسيلة) وسبقت بـ(الفجل، الفرفار، الفستق، الفسيلة) وجاءت كلمة (الموز) بين (المشمش) و(المصطكى)، والأمثلة كثيرة ليس من أهداف البحث الوقوف عندها جميعا.

الترتيب الموضوعاتي: بموجبه قسِّم المعجم إلى أبواب، وكل باب يضم ألفاظا يجمعها موضوع واحد كـ (النبات، والحيوانات والأسماك، والطيور...) وقد عرفه العرب في تأليف رسائل لغوية تختص كل رسالة في موضوع واحد، كما ألفت عدة معاجم أبرزها معجم (المخصص في اللغة) لابن سيده (ت 458هـ)، أما حديثا فقد نال هذا النمط من الترتيب اهتمام علم اللغة المعاصر وذلك بدراسة الأسس النظرية والتحليلية للمفردات التي تتصل بموضوع واحد وفق نظرية علمية تعرف باسم (نظرية الحقول الدلالية)، وتأخذ بطريقة التبويب بعض المعاجم الملحقة بكتب تعليم اللغات*** كذلك المعاجم المتخصّصة.

من الناحية العملية، يفترض الترتيب الموضوعي أن يكون المتعلم عارفا بالموضوع الذي ينتمي إليه اللفظ، فيعود إلى الباب للتأكد منه، أما إذا كان يجهل ذلك حينئذ يكون مضطرا للانتقال من باب إلى آخر، ممّا يستدعي جهدا ووقتا ربما أدى به إلى الانصراف عن البحث، وإذا علمنا أن أغلب التلاميذ لا يعودون إلى المعجم للتحقق من اللفظة بقدر ما يدفعهم إلى ذلك جهل معناها أدركنا الخطأ الذي وقع فيه المؤلف في تعميم الفئة المستهدفة، بحيث شملت حتى الصغار الذين هم في مرحلة اكتساب ألفاظ اللغة، زيادة على ذلك، فلا نجد في المقدمة سوى مجرد إشارة عابرة إلى اعتماده «على تصنيف الألفاظ على شكل أبواب»[18] دون أي توضيح بخصوص هذا الترتيب، أو كيفية البحث عن لفظة ما في المعجم، وهذا دليل على عدم التزام واضع المعجم بالأسس البيداغوجية التي تفرض عليه مراعاة مستوى وقدرات الفئة التي يخاطبها معجمه، فكان الأجدر توجيه هذا المعجم لتلاميذ المراحل المتقدمة من التعليم لأنهم أقدر على البحث والوصول إلى المعلومات التي يقدمها هذا المعجم.

لقد توقعت في هذا المعجم الـ«مرتب حسب المواضيع» أن يستغل مؤلفه خصائص هذا الترتيب من أجل تقديم رصيد معجمي بشكل نسقي وواضح، بحيث يعكس المعجم الطاقة التعبيرية للغة العربية والخاصة بالجانب المصطلحي المتعلق بالأبواب التي شملها المعجم مع الحرص على ذكر ما يحتاج إليه الجمهور الذي يستهدفه، لكن البحث في محتواه انتهى إلى تسجيل خروقات في عدم الالتزام بالترتيب المنصوص عليه خاصة بالنسبة للملحق الذي يضم 233 مفردة منها ما لها علاقة بالأبواب الأخرى للمعجم ومنها ما لا يجمعها موضوع معين مما أدى إلى هدم وحدة الحقل المفهومي الذي يعد سمة من سمات الترتيب الموضوعاتي.

إضافة إلى ما سبق، فإن إخضاع المواد للتّرتيب الألفبائي جعل تبويبه إلى موضوعات دون أهمية لضياع التماسك بين مواد الموضوع الواحد، وبالتالي نرى أنه من الأحسن إعادة تصنيف كل باب على شكل حقول دلالية رئيسية وأخرى فرعية، ولنمثل ذلك بباب الحيوانات، يقسم إلى محاور كأن يكون حسب الوسط الطبيعي الذي تعيش فيه، ويقسّم كلّ محور إلى محاور فرعية كأن تكون حسب تكاثرها، أو أشكالها، أو كيفية تنقلها... ولتحقيق وظيفية المعجم ينبغي أن يعتمد في تحديد المجالات العلمية والمعرفية التي تشكل موضوعات الأبواب على المتن التعليمي حتى يكون المعجم مدعما لمكتسبات التلاميذ، خاصة منها المواد العلمية لأنّها أحوج إلى الاستزادة والدعم بالمصطلحات التي يحتاج إليها المتعلم ضرورة**** وبالتالي يحقق المعجم الوظيفة العلمية والتعليمية. كما يشترط في المعجم احتواؤه على فهرسة لتسهيل توجيه التلميذ إلى الكلمة التي يبحث عنها.

2- التعريف: هو من أهم عناصر المعجم، ولا يمكن أن يخلو منه وإلا لما صحت تسميته بالمعجم، والتعريف هو «نوع من التعليق على اللفظ، أو العبارة؛ وهو كذلك شرح نص (اللفظ أو العبارة)»[19] ويشترط فيه أن يتم بلغة مألوفة مبسطة بعيدة عن التعقيد، مع الاستعانة بالشواهد والصور لمزيد من التوضيح و. بالنسبة للتعريف في معجم (الآفاق المدرسي) لا يختلف عن غيره من المعاجم المدرسية من حيث تنوع طرق شرح المداخل، فاستخدم كثيرا التعريفات الاسمية التي من صورها:

التعريف بالمرادف وذلك بذكر المكافئ الاسمي، مثل: (الخطء: الذنب) و (البشاشة: طلق الوجه)؛

التعريف بالمشتق مثل: (الألمحي: هو من يلمح كثيرا)، (البسام: كثير الابتسام)؛

التعريف بالضد: مثل: (الخشنة: ضد النعومة، يقال رجل ذو خشنة، أي صعب لا يطاق).

التعريف بالشبيه: (الأبيض: هو ما كان لونه الحليب والدمقس)، و(الرماني: هو المشبه بالرمان في لونه أو هيئته).

وإذا لاحظنا غياب منهجية واضحة في اختيار المرادف أو الضد أو الشبيه في الشرح، فإن الإشكال الذي يمكن أن يطرح بالنسبة لهذا النوع من التعاريف هو أن القارئ قد لا يكون عارفا بالضد أو المرادف، ثم إذا كان التعريف الاسمي صالحا في بعض المداخل، فقد لا يكون صالحا عندما يتعلق الأمر بأسماء الذوات[20] و المفاهيم المصطلحية، لذلك فقد اعتمد المعجم على التعريف المنطقي خاصة في تعريف أسماء الذوات وهو تعريف

يقتضي ذكر الجنس، والنوع، والفصل، والخاصية، والعرض العام، ويتعين في هذا النمط من التعريف الالتزام ببنية ثابتة من حيث ذكر هذه الأركان، بحيث توضع التعريفات في قوالب متشابهة، من أجل أن يحقق وحدة النسق بينها، وعلى سبيل المثال فإن التعريف الذي يتم الالتزام به بالنسبة لحيوان ما أو نبات ما، يجب تبنّيه لكل نوع من أنواعهما [21]، لكن يكفي أن نقدم مثالين لنتبين مدى التفاوت القائم بين شرح المداخل من نفس الباب.

من باب الطيور:

1- القراع: طائر من الفصيلة النقارية، متوسط الحجم له منقار قوي، يقرع به الخشب حتي يثقبه ليخرج ما به من الحشرات فيلتقطها بلسانه الطويلة، وأقدامه إيلافية الأصابع، أي له إصبعان أماميتان وإصبعان خلفيتان، في كل قدم يقبض بها على غصون الأشجار وريشات ذيله كزة مدببة تساعده في الارتكاز على الأشجار في أثناء تسلقه ويوجد في جميع العالم ما عدا أستراليا وجزيرة مدغشقر.

2- أبو دخنة: طائر يشبه لونه القبرة.

من باب الحيوانات:

3- الكركدّن: حيوان من ذوات الحوافر، عظيم الجثة، كبير البطن، قصير القوائم، غليظ الجلد، له قرن واحد قائم فوق أنفه ولبعض أنواعه قرنان الواحد فوق الآخر، ويسمى كذلك وحيد القرن.

4- المدرع: حيوان مغطى بمادة قرنية.

يلاحظ من خلال الأمثلة تباين في ذكر الأركان التي يقوم عليها التعريف، ففي المثال الأول (1) والمثال الثالث (3) استوفيا جميع الأركان وتوسع فيهما، بينما في المثالين الثاني (2) والرابع (4) لم يتجاوز ذكر الجنس والنوع، وهذا ما أدّى إلى قصوره وعدم وضوحه، تعريف المدرع بـ (حيوان مغطى بمادة قرنية) تعريف تشترك فيه حيوانات كثيرة كـ(العضايا، والسلاحف...).

بالإضافة إلى استعمال المعجم نوعي التعريف السابقين، فقد جاءت تعريفات مصطلحاتية، وهذا النوع لا يحدّد الدلالة المركزية العامة للمداخل، ولا يراعي صلة المدخل بالنظام اللساني، بل يكتفي بتحديد الدلالة في مجال من المجالات العلمية[22]، لذلك يحرص على ذكر المجال في بداية التعريف، واعتمده المعجم في تعريف بعض المصطلحات، مثل: (الإشعاع في الفزياء، خاصة في الأجسام، هي أن تطلق حولها الحرارة التي تجمعت فيها، اسم يطلق على جميع أصناف التموجات التي تنتشر خلالها الطاقة).

المعلومات الخاصة بالنظام اللساني للمدخل: لم يهتم المعجم بتحليل النظام اللساني للمداخل، فلم يأت منها إلا بمعلومات صرفية في بعض المداخل من خلال الإشارة إلى الجمع باستعمال الرمز (ج)، وإلى المؤنث برمز (م)، كما في الأمثلة التالية: (الشريف: ذو الشرف، (م) شريفة (ج) شرفاء، أشراف، (ج) شريفات). وقد يذكر الجمع، فيشار إلى مفرده، مثل: (البرغش: الواحد "برغشة"؛ البعوض وهو جنس حشرات مضرة، من فصيلة البعوضيات ورقبة ذات الجناحين).

الاستعانة بالوسائل المساعدة في التعريف (الشواهد والصور): تستعين المعاجم بالشواهد أو الأمثلة لتوضيح المعنى، كما توضح مختلف السياقات التي ترد فيها اللفظة المعنية بالشرح (المدخل)، فتضفي بذلك نوعا من الحيوية في المعجم الذي يتحول إلى مجرد هيكل في غيابها (un dictionnaire sans exemple n'est qu'un squelette [23]) على حدّ قول بيير لاروس (Pierre Larousse).

تتميز الشواهد في المعاجم المدرسية بكونها من الاستعمال الآني للغة العربية وفق الوظائف البيداغوجية التي تؤديها في المعجم[24] ذلك لأن من خصائص المعاجم المدرسية أنها موجهة أساسا لاكتساب مفردات اللغة[25]، من خلال ترصد معانيها وكيفية استعمالها في مختلف السياقات، أما بالنسبة لـ(الآفاق المدرسي) على قلة الشواهد التي وردت فيه فإن أغلبها إما من القرآن الكريم أو من الشعر الفصيح الذي يتجاوز مستوى مدارك التلاميذ قبل مرحلة التعليم الثانوي.

أما بالنسبة للصور فلم توظف، وأن ما يتضمّنه المعجم عبارة عن رسومات باللون الأسود جعلها في صفحة واحدة لا تحمل أيّ إشارة أو توضيح مضمونها ما عدا إرفاقها بعنوان الباب، ولمزيد من التوضيح نمثل ذلك بما جاء في باب (وسائل التثقيف والإعلام)[26] إذ من بين الرسومات نجد جهاز الفيديو، والماسح الضوئي، والكامسكوب، وآلة التصوير، والسفطة (**Disquette**) والتلسكوب، والمجهر، لكن لم تدوّن أسماؤها لا مع الرسم ولا ضمن المداخل، لتكون هذه الرسومات مجرد حشو أضيف إلى المعجم ليزيد من هفواته.

النتائج:

– من الناحية النظرية، يتوفر المعجم الذي درسناه على أركان المعجم المدرسي، ليظهر ذلك جليا على مستوى الغلاف والمقدمة، من خلال العنوان وصياغة الأهداف وتحديد الجمهور، أما من جانب التطبيق يبقى بعيدا عن المعجم المدرسي المنشود لعدة أسباب أهمها:

– لم ينطلق من المتن التعليمي، بحيث تستخرج مدونته النصية من متن الكتب المدرسية ومحادثات الأطفال في مختلف المناسبات، وما يقع بين أيديهم من كتب أثناء مطالعاتهم، وعلى ما تتوفر مكتباتهم من مجلات وجرائد وما يبث في وسائل الإعلام من ألفاظ ومصطلحات جديدة؛

– يفتقر المعجم إلى عنصر الدقة في تحديد مستوى المتعلم، واكتفى بالإشارة إلى مرحلة متشعبة تختلف مستوياتها، وبالتّالي اختلاف احتياجاتها وقدراتها الذهنية مما يجعل تخصيص معجم واحد لها جميعا نوعا من الوهم والمغالطة؛

– لا يملك المعجم كفاية وظيفية، إذ رغم أنه يغطي مواضيع معرفية مهمة إلاّ أن ما يحتوي عليه من مواد لا يعكس القدرة التعبيرية للغة العربية، ولا مظاهر التّجديد إن على مستوى الألفاظ أو على مستوى المعاني وهذا نتيجة اعتماد تأليفه على مصادر قديمة؛

– لم يستغل مؤلف المعجم المزايا التي ينطوي عليها الترتيب الموضوعاتي من حيث إمكانية تقديم رصيد لغوي بشكل نسقي وإبراز مظاهر تطور اللغة العربية من خلال تضمين المعجم المفردات الدالة على أسماء المخترعات والمصطلحات الحديثة.

– غياب منهجية واضحة في صياغة التعاريف، مع ما يتيحه الترتيب الموضوعاتي من إمكانية الالتزام ببنية ثابتة عند صياغة التعاريف المنطقية خاصة في أبواب (النياتات/ الحيوانات/ الطيور/الحشرات).

الخلاصة:

رغم المزالق التي وقع فيها المعجم، فإن هذا النمط من المعاجم (أي المرتبة ترتيبا موضوعاتيا) تنطوي على مميزات تجعله صالحا كنموذج تؤلف على شاكلته معاجم مدرسية ترافق الكتب المدرسية خاصة في المراحل الأولى من التعليم، بشرط أن يكون لكل مرحلة تعليمية معجمها الخاص.

الهوامش:

1 – ينظر: حسن حمزة "المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدماتها"، مجلة اللسانيات، العدد 16: 2010، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ص 119.

2 – ينظر: عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي، ص 241.

3 – عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، ص 36.

4 – ينظر: أيت يحياتن يحيى، الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي، غلاف المعجم.

5 – مقدمة المعجم.

6 – المرجع نفسه.

7 – المرجع نفسه.

* – ولو أنّ هذا الرصيد أصبح متجاوزا بسبب عدم تجديد محتواه بما استجد من ألفاظ ومصطلحات خلال ما يربو على أربع عشريات من عمر هذا الرّصيد.

8 – الطاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر"، مجلة اللسانيات، العدد 16: 2010، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ص 29.

**– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 1، 2010، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

9 – ينظر: حميد مطيع العواضي، المعاجم اللغوية المعاصرة قضاياها النظرية والتطبيقية، ط1. صنعاء اليمن: 1999، مؤسسة العفيف الثقافية، ص 103.

10 – ينظر: عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته.

11– هذا العمل يتعلق بدراسة أخرى قمنا بها حول دراسة الرّصيد اللغوي في الكتب المدرسيّة للأطوار الابتدائية.

12 _ ينظر: إبراهيم بن مراد، أسس المعجم المختص اللسانية، مجلة اللسان العربي، العدد 48، 1999، مكتب تنسيق التعريب الرباط، ص 203.

13 – على القاسمي "ترتيب مداخل المعجم" صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، أبحاث الدورة التدريبية، الرباط من: 31 مارس إلى 8 أبريل 1981، ص 20.

14 – المرجع نفسه، ص 20.

15 – مقدمة المعجم.

16 – ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح "أنواع المعاجم الحديثة ومناهج تأليفها"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 78، الجزء 3، 2003، ص 678 وما بعدها.

17 – ينظر: المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، صناعة المعجم العربي لغير النّاطقين بالعربية، أبحاث الدورة التدريبية، الرباط من: 31 مارس إلي 8 أبريل 1981، مكتب تنسيق التعريب الرباط: 1983.

*** – مثل (المعجم المساعد لدارسي الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عربي– فرنسي– اسباني– ألماني– إنجليزي،)، الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج الثقافة والاتصال، تونس: 2007. وهو في الحقيقة حصيلة المفردات الخاصة بالسنتين الأولى والثانية مرتبة حسب المواضيع الدراسية.

18 – مقدمة المعجم.

**** – ينظر في هذا الصفحة 33 من كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وردت فيها صورتان، إحداهما لرجل الفضاء والثانية لغواص، كلاهما مزود باللباس والأجهزة التي تناسب وظيفتيهما، لكن لا يشير الكتاب إلى أسمائها، ونحن نعلم فضول أولادنا للتعبير عن مثل هذا المظهر ووصف هذه الأجهزة، وأنهم حتى وإن اكتفوا بالجواب بوضع «العلامة (–) تحت كل رسم يمثل وضعية لا يمكن أن يبقى فيها الشخص مدّة طويلة، فإن تقديم تعليل عن لماذا؟ كما جاء في الكتاب، قد يدفعه لذكر اسم تلك الأجهزة غير أنها لم ترد في الكتاب، وبالتالي يفترض في مثل هذا المعجم تزويد التلميذ بالمصطلحات المناسبة حتى لا يكون مضطرا للتعبير عنها باستعمال المصطلحات الأجنبية.

19 – محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ط1. لبنان: 1986، دار الغرب الإسلامي، ص 165.

20- ينظر: حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، د ط. دمشق: 1999، اتحاد الكتاب العرب، ص 123.

21 ينظر: عبد الغني أبو العزم "المعجم العربي منهجيته وأسسه العلمية في أفق تحويله إلى معجم إلكتروني معجم الغني – نموذجا" مجلة اللسان العربي، العدد 62، 2008، مكتب تنسيق التعريب، ص 35.

22 – ينظر: حلام الجيلالي، التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص 139.

23 – Club d'orthographe de Grenoble, Jargon des lexicograheses, Publié le 26 mars 2006, voir: http://orthogrenoble.net/listes/jargon-lexicographes.html

24 – الطاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر"، ص 32.

25 – ينظر: فاطمة الخلوفي "معجم الوجيز" عدد خاص باليومين الدراسيين حول: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط: 2007، ص 172.

26 – ينظر ذلك في آخر صفحة من الملحق.

الملحق

الآفاق المدرسي
معجم لغوي مدرسي
عربي - عربي
معجم مرتب حسب المواضيع
يحتاجه كل تلميذ وطالب وأستاذ لإثراء لغته
دار الآفاق

وسائل التثقيف والإعلام