علاقة المادّة المعجميّة باحتياجات المتعلّمين
-دراسة في القاموس المدرسي الوظيفي قبائليّ-عربيّ

الدكتورة. الجوهر مودر

جامعة مولود معمري تيزي-وزو

eldjouher_m@yahoo.fr

الملخّص:

تعدّ المعاجم المدرسيّة وسائل تعليميّة لا تقلّ أهميّة عن سائر المستندات التّربوية، كالكتاب، والمنهاج... وبذلك أصبح من الضّروري أن يزداد وعي مؤلفي المعاجم بمختلف الأدوار التي أنيطت بالمعجم، وبالتّالي الشّروط التي ينبغي الالتزام بها عند التّأليف، وعلى رأسها ضرورة انسجامه (أي المعجم) مع مستهلكه، والانطلاق من نوع المتلقّين الّذين يستهدفهم واحتياجاتهم اللّغوية لتحديد المدوّنة اللّغوية.

سأقف في هذه المداخلة على دراسة مدوّنة تتمثّل في قاموس مدرسيّ هو نتاج عمل جماعة من باحثين في إطار وحدات بحث تابعة لمخبر الممارسات اللّغويّة بالجزائر، وأقف على الإشكاليات التّالية:

- ماهي طبيعة المادّة اللّغويّة في القاموس؟

- هل هي كفيلة بأن تحقّق الهدف الذي ألّف من أجله القاموس وهو أن: «يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه»؟

وهذا يدعونا للبحث في:

- ما هي مصادر المادّة المعجميّة؟

- وكيف تمّ انتقاؤها؟

- وما علاقتها بالمتعلّم الذي وجّه إليه القاموس؟

الكلمات المفتاحيّة: معجم مدرسيّ، مدونة معجميّة، معجم النّاشئة، رصيد لغوي.

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

1- الجمع والمادّة المعجميّة:

إنّ الحديث عن المادّة المعجميّة هو حديث عن قضيّة تشكّل أحد طرفي التّأليف المعجمي وهي قضية الجمع، أمّا الطّرف الثّاني فهو قضيّة الوضع، وقد أسماهما محمّد رشاد الحمزاوي المدونة (Corpus) ونظام التّرتيب (Ordre de classification)(1). ويقصد بالجمع حصر مفردات اللّغة من مصادرَ معيّنة، ليشكل ما يقابله في اللّسانيات الحديثة بمصطلح المدوّنة (Corpus) ويعني حسب المعجم الموحّد لمصطلحات اللّسانيات: «ما يشكّل الرّصيد اللّغوي أو مجموع المعطيات اللّغويّة التي يخضعها الباحث للتّحليل والدّرس»(2). وهذه المدوّنة تتيح للمعجمي استخلاص الرّصيد اللّغوي الذي يشكّل المدوّنة اللّغويّة للمعجم، وقد تحدّث إبراهيم بن مراد عن المدوّنتين، وحدّدهما كما يلي:

- النّوع الأوّل: المدوّنة النّصيّة: وهي مجموعة النّصوص الّتي يجمعها المؤلّف لينطلق منها ويتّخذها مصادرَ لتكوين النّوع الثّاني للمدوّنة، وبالنّسبة للغة العربية تشكّل الذّخيرة اللّغوية العربية أعظم مشروع يوفر لمؤلفي المعاجم نصوصا تتناول الاستعمال الحقيقي للّغة العربية من أقدم العصور حتّى العصر الحاضر.
- والنّوع الثّاني هو: المدوّنة المعجميّة: وهي مجموعة الوحدات المعجميّة (مفردات أو غير مفردات) التي يأخذها المؤلّف من المدوّنة النّصيّة(3).

إذًا؛ يبدأ المعجمي بالمدوّنة النّصية الّتي تمثّل مرحلة جمع النّصوص من مصادر مختلفة، ثمّ تلي هذه المرحلة مرحلة استقراء تلك النّصوص لاستخراج المدوّنة المعجميّة، بعد أن تخضع لمجموعة من الأسس والمعايير، يحدّدها الهدف المنشود من المعجم(4). يؤكّد إبراهيم بن مراد على أنّ العين هو المعجم الوحيد الذي بُنيت مواده على أساس مدوّنة نصيّة، ويؤكّد هذا الأمر بقوله إنّ الرّسائل اللّغوية ذات الموضوع الواحد كانت متأخّرة عن معجم العين، وبالتّالي لم يكن للخليل مدوّنات معجميّة يعتمد عليها. فقد استقى مواد المعجم من مصادر تتمثّل في القرآن الكريم والشّعر الجاهلي والإسلامي والمأثور من كلام العرب من حِكم وأمثال بالإضافة إلى المروي عن الأعراب في البادية مشافهة. وقد صرّح بذلك صاحب العين قائلا في مقدّمته: «أ ب ت ث ... مع ما تكمّلت به فكان مدار كلام العرب وألفاظهم. فلا يخرج منها عنه شيء، أراد أن تَعرِف به العرب في أشعارها وأمثالها ومخاطباتها فلا يشِذّ عنه شيء من ذلك»(5) أمّا المعاجم التي أُلّفت بعد العين فأغلبها تتّفق في اعتمادها على المدونات المعجميّة، لكنّها تختلف من حيث نوعُ المادّة المعجميّة، وكميّتُها ومستواها الاستعمالي.

2- المادّة المعجميّة في المعجم المدرسي:

من الأسس التي ينبغي مراعاتها في أيّ معجم ضرورة انسجامه مع مستهلكه، وبالتّالي الانطلاق من نوع المتلقّين الّذين يستهدفهم المعجم لتحديد المدوّنة اللّغوية، وبما أنّ الأمر هنا يتعلّق بالمعاجم ذات توجّه مدرسي، فينبغي أن ينطلق المعجم من احتياج المتعلّم، وأن يحقّق الغاية التي ألّف من أجلها، والفائدة المرجوّة منه(6). وهي الاستجابة لاحتياجات المتعلّمين، لكن كيف يمكن للمعجمي أن يحدّد تلك الاحتياجات؟

ينصرف مفهوم المعجم المدرسي بكونه: «مجموع الوحدات المعجميّة المتداولة فعليا في الكتب المدرسيّة في كلّ مستوى معين، وضمن السّياق التّعليمي لهذه الكتب»(7). وهذا التّعريف قاصر لأنّه يحصر مدوّنة المعجم في الرّصيد اللّغوي للكتب المدرسيّة(8). وكما نعلم فإنّ هذه الكتب بحكم حجمها المحدود لا يمكنها التّفصيل في كلّ ما يستهدفه المنهاج، فضلا عن عدم قدرتها على أن تحيط بكلّ المفردات التي قد يحتاج إليها المتعلّم للتّعبير عن واقعه، وعليه يفترض في المعجم المدرسي أن لا يحوي فقط المفردات التي تكون واردة في الكتب المدرسيّة، بل أن تسدّ ثغرات هذه الكتب، وتزوّد المتعلّم بكلّ الألفاظ التي قد يكون بحاجة إليها. ولتحقيق هذا ينبغى أن يتم اختيار المدوّنة المعجمية لكلّ معجم مدرسي من مدوّنة لغوية تشمل كلّ الألفاظ التي يكثر تداولها بين المتعلّمين في سنّ معيّنة، ومن جميع النّصوص التي يحتاج إليها المتعلّمون في أطوار التّعليم المختلفة مثل البرامج التّربوية والكتب المدرسيّة والنّصوص الأدبية والإعلامية بأنواعها المكتوبة والمنطوقة دون إهمال قوائم الكلمات الأكثر شيوعا وتواترا في اللّغات الأخرى(9). لتمكين أولادنا من الاطّلاع على ما حقّقه التّقدم العلمي في البلدان الرّاقية في عصرنا.

3-المادّة المعجميّة في القاموس المدرسي الوظيفي قبائلي-عربي:

أ- التّعريف بالقاموس: هو إنجاز يدخل ضمن مشاريع مخبر الممارسات اللّغوية، ألّفه مجموعة من أعضاء لفرقة بحث، نشره مخبر الممارسات اللّغوية في 2014، يقع في 111 صفحة، من الحجم المتوسّط بطول (22سم) وعرض (15.5سم) وسمك (0.5 سم). ويحتوي على:

– مقدّمة: وهي في تسع صفحات، تشير إلى عناصر تعدّ من متضمّنات المعاجم المعاصرة، وهي:

- ✓ سبب إنجاز القاموس؛
- ✓ ما يميّز القاموس عن غيره من القواميس المدرسيّة الأخرى؛
- ✓ بيان مناسبة الحرف العربي لكتابة الأمازيغيّة من الحرف اللّاتيني؛
- ✓ سبب تسميّته قاموس (*) *؛
- ✓ بيان سبب اعتماد القبائليّة وليس الأمازيغيّة (وهنا أجد أنّ اعتماد القبائليّة يناقض الهدف الذي صرح به مؤلفو القاموس وهو أن: «يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه»، فهناك ألفاظ كثيرة في الأمازيغية تخالف ما هو شائع في القبائليّة).
- ✓ منهج تصنيف المعجم؛
- ✓ سبب اعتماد التّرتيب حسب الحقول الدّلاليّة؛
- ✓ منهجية استعمال القاموس؛
- ✓ ذكر المصادر والمراجع؛
- ✓ الفريق المنجز للقاموس.

– متن المعجم: ورتّبت مواده حسب الموضوعات، وسُمي كلّ موضوع حقلا وعددها سبعة عشر، تستغرق تسعا وثمانين (89) صفحة، في كلّ صفحة ثلاثة أعمدة، العمود الأيمن للكلمات باللّغة العربية، وعمودان لمقابل الكلمة بالقبائليّة، الوسط منهما مكتوب بالحرف العربي والأيسر مكتوب بالحرف اللّاتيني. لكن ما يلاحظ هو غياب فهرس يمكِّن القارئ الاهتداء إلى مواضيع الحقول.

– الشّواهد والأمثلة: وضعت الشّواهد والأمثلة في آخر المعجم منفصلة تماما عن المداخل، وشغلت الصّفحات السّبع الأخيرة من المعجم، وليس هناك أيّة إشارة تربطها بالمداخل وتسهّل على التّلميذ استغلالها.

– وإلى جانب هذه العناصر، فقد احتوت مقدّمة القاموس مسائلَ أخرى أرى أنّها تصلح أن تكون موضوعات مناقشة في صفحات مؤلّفات أخرى وليس في مقدمّة معجم مدرسي، منها:

- مسألة التّمييز بين المعجم والقاموس، ومسألة تتعلّق بالحرف المناسب لكتابة الأمازيغيّة، وسبب تفضيل الحرف العربي على الحرف اللّاتيني . علما أن القاموس قد جمع الحرفين

معا، ولعلّ ذلك برهان على عدم أفضليّة خطّ عن خطّ آخر وأنّهما في نفس المستوى من الأهميّة.

- الإشارة إلى متضمّنات المعاجم التي جاءت مجرّد إشارات نظريّة دون أن تمثّل هذا القاموس، منها ما تشير إليه هذه العبارة: «وضعنا مقدّمة لغويّة عامّة لأهمّ القواعد النّحويّة بخصوص: الضّمائر/ الأفعال/ الضّمائم/ الأدوات» (ص11) ولكن تغيب تماما تلك الخلاصة عن القاموس، إمّا لأنّها سقطت لخطإ تقني، أو لأنّ المقدّمة تمّت صياغتها مسبقا وقبل الإنهاء من تأليف القاموس.

– نظام ترتيب المداخل: أخضع المعجم لترتيبين، ترتيب أساس حسب الموضوعات، وترتيب فرعي رتّبت بموجبه مداخل الموضوع الواحد وحسب الإشارة التّالية: «وقع الاتّفاق على الألفبائيّة الفرنسيّة» (ص10)، لكن ذكر في الصّفحة التي تسبقها ما يلي: «اعتمادُنا الألفاظ القبائليّة بالحرف العربيّ تسهّل* للتّلميذ البحث كونه قد تلقّى اللّغة العربيّة قبل اللاّتينيّة» (ص9) وهذا تناقض عجيب، بل لم تخضّع المداخل الفرعيّة لأيّ ترتيب، ففي الحقل الخاص بحروف الجرّ نجده يبدأ بكلمة (Di). ولم ترد أوّل كلمة مبدوءة بـ(A) إلّا بعد خمسة مداخل حيث وردت بين المدخلين (Ɣef) و(Deffir). والغريب أن يبدأ حقل المعاملات بكلمة (Zzhar) وتأتي أوّل كلمة مبدوءة بحرف (A) وهي (aɛeddeb) بعد (,Zzhar, ṭṭira Lfal, Yekfa, laxart, ddunit, lğennet, timest. فأيّ ألفبائية فرنسية هذه التي تبدأ بحرف Z يليه T ثمّ L ثم Y وبعده D ويأتي بعدها جميعًا حرف الA؛ بل سيلاحظ القارئ من هذه الأمثلة عدم جمع كلمات الحرف الواحد على التّوالي، بل هي مبعثرة بطريقة عشوائيّة جدّا.

ثانيا: التّوجّهات التّعليميّة في القاموس المدرسي الوظيفيّ (قبائلي-عربي): من الأسباب التي دفعتني لدراسة القاموس بيان احتوائه على ضوابط المعجم المدرسيّ، ومن هذه الضّوابط أذكر:

- صياغة العنوان: لقد أدرك مؤلّفو القاموس الدّور الذي يلعبه العنوان، فاختاروا له صفتين إيجابيّتين:

- صفة .(مدرسي) وهي نسبة إلى (مدرسة) وتطلق على المؤسّسة التي يزاول فيها المتعلّم دراسته في المرحلة الابتدائيّة، وقد تشمل أيضا المرحلة الإعدادية كما في نظام التّعليم الأساسي وعليه تكون صفة (مدرسي) صالحة للمرحلة الابتدائية وللمرحلة الإعداديّة معًا؛

- وصفة (وظيفي) وهي صيغة معياريّة تحمل حكما إيجابيا.

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

وبهذا فقد سهّلوا على القارئ الإهتداء مباشرة إلى المعجم. لكن ينبغي ألّا نغفل الإشكالات التي تطرحها هذه الأنماط من المعاجم التي تجمع أكثر من مستوى تعليمي، فحاجات المتعلّم تختلف من مرحلة إلى أخرى.

- تحديد الأهداف: إنّ تحديد هدف القاموس«معناه: تحديد الغاية من تأليف القاموس، والفائدة المرجوّة منه»(10). ومن الأهداف التّعليميّة التي ذكرها القاموس موضوع الدّراسة نجد:

- الصّفتان (مدرسي، وظيفي) الواردتان في العنوان تحيلان إلى أنّ القاموس موجّه لفئة المتعلّمين وإنّه معجم عملي غرضه خدمة الجمهور الذي وجّه إليه والاستجابة لما يحتاجه.

- كما ذكر سبب وضعه وإنّه استجابة «للطّلب في القواميس المدرسيّة»(ص5) و«أنّه يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه»(ص6) ثمّ بيان تسميّته بقاموس لأنّه «تأليف ذو هدف تربوي»(ص8) وبالنّظر إلى هذه الأهداف نجد أنّها أهداف تبرّر العنوان الذي صيغ للقاموس.

- تحديد الفئة (أو الجمهور): تختلف الحاجات اللّغويّة للمتعلّمين بحسب اختلاف أعمارهم ومراحل التّعليم، وتترتّب عن تحديد فئة القرّاء «بالضّرورة أشياء كثيرة، كتحديد حجم الكتاب والمادّة اللّغويّة، ونوعيّة المعلومات...»(11). وهذا يعني اختلاف التّصوّر الخاص بالتّأليف، أمّا عن القاموس الذي بين يديّ فإنّه يفتقر إلى تصوّر واضح حول المستوى أو الفئة من المتعلّمين الذين يخاطبهم، فقد يفهم من تسميّته أنّه موجّه إلى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعداديّة، لكن لم يصرّح بذلك المؤلّفون.

ثمّ تشير المقدّمة في أسباب وضعه إلى: «دخول المازيغيّة في النّظام التّربوي» (ص5) وهذا لا يمكن اعتباره مقياسًا لتحديد مستوى دراسي معيّن، لأنّ تعليم الأمازيغية يشمل كلّ المستويات التّعليميّة بدْءًا من السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي ويشمل مرحلة التّعليم المتوسّط والتّعليم الثّانوي وعليه فإنّ هذه العبارة لا تبيّن بالضّبط المستوى المراد، لكن قد نقترب من الجمهور المقصود من خلال قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها مؤلفو القاموس، منها كتاب الأمازيغية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وكتابي السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم المتوسّط، وقد يفهم من هذا أنّه موجّه إلى تلاميذ المرحلتين التّعليميّتين الابتدائية والمتوسّطة، ولا يمكن اعتبار هذه الإشارة ضابطا البتّة ليس بسبب سوء استغلال هذه المصادر فحسب . وسيأتي بيانه لاحقا. بل إنّ هذا العموم

يجعل من هذا القاموس قاموسًا لا يستجيب لتطلّعات المتعلّم، لأنّ لكلّ مستوى تعليميّ حاجاته الخاصّة.

4- المادّة اللّغويّة في القاموس المدرسي الوظيفي:

أشرت في ما سبق إلى المسائل المتعلّقة بالمادّة اللّغويّة في المعجم وأنّها تتمثّل في المصادر التي تؤخذ منها، وكميّتها ومستوياتها، وإذا كان نجاح القاموس يقاس بمدى رضا القرّاء واستفادتهم منه وشيوعه بين المستعملين، فذلك يتوقّف على مدى التّحكم في هذه المسائل، فكيف تعامل مؤلفو القاموس المدرسي الوظيفي (قبائلي عربي) مع هذه المسائل؟

أ- مصادر الجمع في القاموس: ذكر أحمد مختار عمر في كتابه صناعة المعجم الحديث أنّه وُجِدت طريقتان لجمع المادّة الأساسيّة الملائمة لمعاجم المتعلّمين: طريقة تعتمد في حصر مفرداتها على الكتب المدرسيّة وحدها، وهي طريقة ناقصة، وطريقة تضمّ إلى الكتب المدرسيّة مادّة أخرى ينبغي أن تدخل في حصيلة التّلميذ عند انتقاله من سن إلى سن(12).. وهذا من شأنه أن يحقّق للمعجم شرط الكفاية، ولم يكن هذا الشّرط خفيّا على مؤلفي القاموس المدرسي الوظيفي، فقد ذكروا في المقدّمة: «ونزعم أنّ هذا القاموس يتميّز عن القواميس المدرسيّة الأخرى لأنّه يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه، وهذه ميزة قلّما تجدها في المعاجم الحديثة»(ص6) من هنا توقعت أن تشمل قائمة مصادر القاموس في المقام الأوّل على جميع الكتب المدرسيّة المقرّرة للمرحلتين الابتدائيّة والإعداديّة، لكنّ القائمة لا تذكر سوى العناوين التّالية:

« أذليس – ئو ن تمازيغث، أسقاس أمآزوارو ؤلموذ ألماس، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2003.

. أذليس ن تمازيغث، أمور ويس سين ن ؤسوير ويس سين، لمهوب حيروش وآخرون، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003.

. أذليس تمازيغث، أسقاس ويس 4 ن ؤلموذ أمانزو لمهوب حيروش وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2010-2011»(ص13).

كما ذُكرت المراجع التّاليّة:

«بالأرضي مبارك: المعجم الأمازيغيّ الوظيفيّ (عربيّ أمازيغيّ) مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء 2012/2008.

. أمينة أدردور: معجم مدرسيّ (عربيّة– عربيّة مغربيّة- فرنسيّة) سلسلة المعاجم المدرسيّة، رقم2 منشورات المعهد الجامعيّ للبحث العلميّ المغرب 2010.

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

- YOUCEF MERAHI, Digest De Kabylie. Edition Alpha ; Alger.

. اعتمدنا مدونة شفاهيّة من قبل مفتش اللّغة العربيّة سي الحاج الطّيب وعمره 79 سنة، وهو مترجم القرآن الكريم إلى القبائليّة» (ص13).

إنّ هذه القائمة على قلّتها وعدم كفايتها لوضع قاموس مدرسيّ وظيفيّ، فهي تثير عدّة تساؤلات انطلاقًا من عدّة اعتبارات:

أولّا: باعتبار القاموس قاموسًا مدرسيًّا: فالقائمة تشير فقط إلى الكتب المدرسيّة بالأمازيغية، وأقصت كليّا باقي الكتب، بل حتى كتب اللّغة الأمازيغية لم يُذكَر منها إلّا كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي وكتابا السّنتين الأولى والثّانية من التّعليم المتوسّط، فإذا سلّمنا بأنّ القاموس موجّه إلى تلاميذ بين السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي والسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط فلماذا لم يذكر أيضا كتاب السّنة الخامسة، فهذا خلل لا يمكن تبريره، ثمّ إنّ هذا الإقصاء سيترك فراغا واضحا في المعجم، كما سيؤدّي إلى تفاوت مستوى المفردات وغياب التّناسق والانسجام في ألفاظ الحقل الواحد.

ثانيا: باعتباره قاموسا مدرسيّا ثنائيّ اللّغة قبائلي- عربي: فهو يدخل ضمن القواميس الـ«مصمّمة لخدمة النّاطقين بكلتا اللّغتين معا»(13). وهذا ما يفهم من العبارة: «السّعي لتحقيق التّكامل الوطنيّ بين العربيّة والقبائليّة» (ص6) لذلك كان ينبغي أن يعتمد كتب اللّغة العربية على حدّ سواء مع كتب اللأمازيغية حتى يحقّق ذلك التّكامل المفترض.

ثالثا: باعتباره وظيفيّا: وتشير قائمة المصادر والمراجع إلى اعتماد «مدونة شفاهيّة» وذلك من شأنه أن يثبّت «الصّلة بين اللّغة والمدرسة من جهة وبين لغة التّخاطب اليومي من جهة أخرى بحيث يستطيع التّلميذ أن يعبّر عن كلّ ما يختلج في نفسه وعن متطلّبات العصر في يسر وسهولة»(14). ولكن هذه الصّلة لا تتحقّق إلاّ إذا شملت المدوّنة الفئة المستهدفة ـ في المقام الأوّل ـ وهم تلاميذ المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة من التّعليم، كما ينبغي أن تشتمل أيضا فئة المعلّمين والأساتذة الذين يحتكّون بهذه الفئة ويعرفون احتياجاتهم، وكذلك الأولياء والمربّون والمفتشون الذين يزاولون مهامهم، والمستشارون التّربويون، بل أيضا الذين يعملون في المكتبات والنّوادي، وعلماء النّفس، والمهتمون بالتّأليف للأطفال ... ولكن أمام هذه المصادر الكثيرة والمهمّة لم يتم الاعتماد إلّا على ما أدلى به «مفتش اللّغة العربيّة» وإذا كان الجهد الفردي غير كافٍ مهما أوتي صاحبه من قدرة لغويّة، واجتهادٍ علميّ، فإنّ لعامل السّن أيضا تأثيره، والرّاوي «عمره 79 سنة» كما تشير مقدّمة القاموس . وهذا يعني أنّه ابتعد عن المدرسة منذ سنين**، وربّما لم يطّلع على

المناهج الجديدة ولم يتعامل مع كتب اللّغة الأمازيغية، ثمّ إنّ كونه مترجما للقرآن الكريم إلى القبائلية*** لا يجعل من مدوّنته حتما ما يحتاج إليه التّلاميذ، خاصّة وأنّ احتياجات الصّغار تختلف تمامًا عن احتياجات الكبار، وهو ما ينعكس على طبيعة المفردات التي يحتويها هذا القاموس كما سأبيّنه في الصّفحات اللّاحقة.

لقد شارك المفتّشَ في إنجاز القاموس مجموعةٌ من أساتذة بينهم معلّمة في اللّغة المازيغية وإذ يفهم من مصطلح (معلّمة) أنّها مدرسة في المرحلة الابتدائية، فإنّ المقدّمة لم تذكر حصيلة خبرتها في ميدان التّعليم، والمستوى الذي توّلته*، ثمّ إن كان وجودها سيعزّز –نوعا ما**- من قيمة القاموس فإنّ المقدّمة لا تشير إلى اعتماد لغتها في المدوّنة الشّفويّة بل حصرتها في ما أدلى بها مترجم معاني القرآن الكريم إلى القبائلية فقط.

وانطلاقا ممّا سبق، فلا شكّ أنّ الاختلالات المسجّلة عن طبيعة هذه المصادر سيكون لها تأثير على طبيعة المادّة اللّغويّة لهذا القاموس.

ب- كميّة المادّة اللّغويّة: ذكرنا سابقا أنّ الحاجات اللّغوية تختلف حسب الأعمار، وحسب المستوى التّعليمي، وهذا يفرض على المعجمي أن يحدّد طبيعة المادّة اللّغويّة للمعجم وكميّتها حسب ما يلائم الفئة المستهدفة، وهو ما تحرص على ذكره المعاجم المدرسيّة الّتي من أهدافها الأساسيّة أن تفيَ بمطالب المستعملين. لكن القاموس الذي بين يديّ، لا يحمل أيّة إشارة إلى مقدار المادّة التي يحتويها لكن يمكن تقديرها وذلك ضرب متوسّط عدد مداخل الصّفحة الواحدة في عدد الصّفحات ويكون الحاصل تقريبًا 1500 مدخل، وهي كميّة قليلة جدّا مقارنة بالمستويات التّعليميّة التي استهدفها القاموس.

ج- طبيعة المادّة اللّغويّة في القاموس: يمكن تحديد طبيعة المادّة اللّغويّة للقاموس من خلال معايير الانتقاء، ومن الإشارات التي وردت في المقدّمة: «الاعتماد على اللّفظ الشّائع الاستعمال والأكثر جريانًا»(ص9)، واعتماد «القبائليّة المبسّطة والأكثر استعمالًا»(ص9)، لكن لم يُربَط هذا الاستعمالُ لا بالتّلميذ، ولا بالكتب المدرسيّة، وكأنّ طول المقدّمة قد أنست المؤلفين إشارتهم السّابقة إلى «أنّ هذا القاموس يتميّز عن القواميس المدرسيّة الأخرى لأنّه يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه» (ص6) وإذ يفهم من هذا الاقتباس أنّ المادّة اللّغويّة للقاموس محصورة أساسًا في تلك التي يحتاجها التّلميذ في تمدرسه، فليس أمامنا من سبيل لتأكيد هذا الأمر أو نفيه إلّا أن نربط مادّة القاموس بالمتن التّعليمي. أي بالمفردات التي تشكّل الوحدات التّعليمية التي يتلقاها التّلاميذ بين السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، والسّنة الثّانية من التّعليم

المتوسّط، وهذا يعني القيام بعمليّة مقارنة بين مفردات القاموس ومفردات الكتب المدرسيّة التي اعتمدها وهي محصورة في كتب الأمازيغية، وسننطلق في المرحلة الأولى من مفردات هذه الكتب باختيار المفردات التي تستخدم في اللّهجة القبائليّة ونبحث هل وردت في القاموس أم لم ترد؟

وفي المرحلة الثّانية نعكس العمليّة بأن ننطلق من مفردات القاموس، ثمّ نبحث عن علاقتها بمحاور الكتب المدرسيّة المقرّرة، وبمدى مناسبتها لمستوى التّلاميذ لأنّ هدف القاموس أن يقدّم ما يحتاج إليه التّلميذ من ألفاظ ومصطلحات باعتبار أن المعجم ينبغي أن يكون مكمّلًا للكتب المدرسيّة مع مراعاة معيار الحاجة، والملاءمة (أي ألّا تكون أدنى من مستوى التّلميذ العلمي والإدراكي، ولا تكون أعلى من ذلك). وهنا أشير إلى يسر عمليّة البحث لأنّني أعتمد الطّريقة الآليّة بفضل توفر نصّ المدونات بالصّيغة الإلكترونيّة.

أوّلا: حضور مفردات كتب الأمازيغيّة في القاموس المدرسي الوظيفي: اخترت ضمن مفردات الكتب المدرسيّة ما يدخل في اللّهجة القبائلية باعتبار أنّ القاموس قبائلي- عربي، ولمعرفة نتيجة البحث عن هذه المفردات في القاموس أستعين بالجدول أدناه حيث تشير علامة (ا) في الخانة المقابلة إلى ورود المفردة، وتشير (°) إلى عدم ورودها.

Netta. Nutni	ا	Asmi	°	AcuɣerAcuɣer	ا
S wacu	ا	Azeṭṭa	°	akken ma llan	ا
Tacinat	ا	azkka	ا	amaru	ا
tagut	°	ɣef	ا	amdan	ا
Tagzemt	ا	I wumi	°	Ameddakkel	°
Tajeggigt	°	Ibki	ا	Amek	ا
Tamedyazt	°	iḍelli	°	Amek armi	°
Tammt	ا	idurra	°	Amek-iten	°
Tamsefrut	°	igider	°	Ameksa	ا
Tasekkurt	°	ilf	ا	Amenzu	ا
Tayaziḍt	ا	ils	ا	Amergu	°
Tayuga	ا	inisi	ا	amzun	°

Anda	ا	isebbaḍen	ا	Tifireɛqesl	◦
Anida	ا	izirdi	ا	Tiwiziwin	◦
Anwi	ا	kecc, kunwi	ا	Tiwkilin	◦
Anẓar	◦	kecmeɣ	ا	tufrar	◦
Aqcic	ا	Kunemti	ا	uccen	ا
asaru	ا	lebɣi	◦	uɛekkaz	◦
Asefru	ا	maɛlic	ا	umcic	ا
Aserwal	ا	Melmi	ا	useggas	ا

جدول بيان حضور مفردات كتب الأمازيغيّة في القاموس المدرسيّ الوظيفيّ

يبيّن الجدول ورود سبع وثلاثين(37) مفردة من بين ستين (60) مفردة، وتمثّل نسبة تقدّر بـ(61.66%) ولم ترد ثلاث وعشرون مفردة (23) وتمثّل نسبة (38.33%)، وهي نسبة كبيرة ستزيد كلّما ارتفع عدد المفردات المنتخبة، وهذا يعكس الفجوة الكبيرة للقاموس، وهنا نتساءل عن الكيفيّة التي تمّ بها استغلال المادّة اللّغويّة للمصادر وبخاصّة منها الكتب المدرسيّة، ولا يمكن أن يعزى هذا إلى عدم وضوح مفهوم القاموس المدرسي لدى الفريق المنجز بدليل ورود العبارة: «ونزعم أنّ هذا القاموس يتميّز عن القواميس المدرسيّة الأخرى لأنّه يستجيب لمختلف الألفاظ التي يصادفها التّلميذ في تمدرسه»(ص6) ولكن ما كان غائبًا عنهم هو ضوابط تحقيق هذا القاموس ومدى الالتزام بها.

ثانيا: علاقة المادّة اللّغويّة للقاموس بالمتن التّعليمي والمتعلّم: أشرت في الفقرات السّابقة إلى أنّ القاموس مرتّب ترتيبًا موضوعاتيًا، في سبعَ عشرةَ حقلًا، وردت مرتّبة كما يلي:

الجوانب اللّغويّة الأدوات والضّمائر؛	حقل الطّعام؛
حروف الجر؛	حقل اللّباس؛
حقل أفراد العائلة؛	حقل ما يدخل في بناء البيت القبائلي؛
حقل عبارات اللّباقة؛	القديم؛
حقل المعاملات؛	حقل الفلاحة؛
حقل جسم الإنسان؛	حفل أزمنة الوقت وتوابعه؛
حقل الأمراض؛	حقل الطبيعة والمناخ؛

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

حقل أفعال وصفات الإنسان؛	حقل الحيوانات والعصافير والحشرات؛
حقل المنزل ولوازمه؛	حقل المهن؛

طبيعة الموضوعات: من خلال العناوين نجد أنّها تسبق بكلمة (حقل) ما عدا الموضوعين الأوّل والثّاني، يفترض أن يقدّم الأوّل المعلومات الخاصّة بكيفيّة تمثيل بعض الأصوات وحركات المدّ، سواء بالحرف العربي أو بالحرف اللّاتيني وبخاصّة تلك الأصوات التي تنفرد بها القبائليّة وليس لها مثيل في اللّغتين العربية والفرنسيّة، ك(گ) في كلمة (أگوفِي/ Akufi) وهو اسم لوعاء كبير من الطّين يستعمل قديمًا لتخزين الطّعام الجاف أو السّميد. و(ڗ) في كلمة (أڗكا/aẓekka) ومعناه القبر وينطق الحرف مفخّما، بينما ينطق مرقّقا في (أزكا) (azekka) ويعني بالعربية (الغد). ولا شكّ أن توضيح هذه الأمور من شأنه أن يسهّل على القارئ إدراك الفرق بين الكلمات ومعرفة قراءتها، ولكن القاموس لم يقدّم شيئًا عن هذه الأمور، واكتفى بسرد قائمة لحروف الجرّ وللضّمائر وأسماء الاستفهام وأدواتها وأسماء الإشارة بطريقة عشوائية ودون أي ترتيب سوى أنّها وردت تحت عنوان الأدوات والضّمائر.

أمّا الموضوع الثّاني المعنون حروف الجر، فتتضمّن مائةً وأربعَ وأربعين مفردة ليس بينها سوى ثلاثة حروف جرّ وهي: (في/ ذِي/De)، (من / ذُو/ Do) ,(على / أنِّ/Nnig) أمّا باقي المفردات فمنها أسماء وصفات وأفعال، وذكر كلّ ذلك دون أيّ ضابط يعين القارئ للاهتداء إليها.

أمّا عن موضوعات الحقول فلا ننكر أهميّتها، لكن هناك ما هو أهمّ منها، وأشدّ ارتباطا بفئة التّلاميذ كحقل المدرسة وكلّ ما له علاقة بها من عناصر ماديّة وبشريّة تتوافق والعولمة، وكذلك حقل الألعاب والتّسليّة، وحقل خاص بالمصطلحات المتعلّقة بوسائل الاتّصال الحديثة. ثمّ كان يجدر بالفريق المنجز للقاموس الاهتداء بالموضوعات المقرّرة للتّلاميذ حتى يحقّق القاموس صفة القاموس المدرسي الوظيفي.

– طبيعة مفردات الحقول: رأينا في ما سبق أنّ كثيرًا من المفردات التي وردت في كتب اللّغة الأمازيغية لم ترد في القاموس، لكن ما يؤاخذ عن القاموس أيضا هو أنّ المفردات التي تشكّل مختلف الحقول لم يتم اختيارها بعناية بحيث تكون موافقة لمتلقّي القاموس وهم تلاميذ في مستوى تعليمي بين المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة، ولتوضيح ذلك ننظر إلى هذه القائمة التي نقلتها من حقل المعاملات:

الآخرة	لَاخَرْثْ	Laxart
الدنيا	أدُّنِيثْ	Ddunit
الجنة	ألْجَنَّثْ	Lğennet
النّار	ثِمَسْثْ	Timest
العذاب	أَعَذَابْ	aɛeddeb
الحساب والعقاب	الَحْسَابْ وَالْعِقَابْ	leḥsab d lɛiqab
ملك الموت	مَالِكْ الْمُوثْ	malik n lmut
يوم القيامة	يُومْ الْقِيَامَه	yum lqiyyama
الجن	لَجْنُونْ	Leğnun
عزرائيل	عَزْرَايْنْ	ɛazrayen
جبريل	جَبْرَايْنْ	Ğebrayen
القبر	أزْكا	aẓekka

Arbib d awal i d-yemmalen amek immug kra, ama d amdan, ama d tayawsa, ama d imyi.
Amedya: argaz **ukyis**. Amcic **aberkan**.
Awalen « ukyis » akked « aberkan » d irbiben

والسّؤال هنا: هل هذه المفردات مناسبة لتوضع في قاموس موجّه إلى تلاميذ تسعى المنظومة التّربويّة من المدرسة إلى تكوينهم تكوينا يجعلهم قادرين على مجابهة تحدّيات المستقبل؟

قد تكون هذه الكلمات مطلوبة في القاموس، لكن هناك مفرادات أولى أن تذكر لما تحيل إليه من المبادئ المطلوبة من المدرسة تحقيقها في المتعلّم، كـ(الإخلاص، لمان، Lamane)، و(التّعاون، ثويزي،Tiwizi) و(التّسامح، سماح، Smah) ... أمّا أن يحشر القاموس الموجّه لفئة الأطفال والمراهقين بمفردات عن الموت والحساب والعقاب وعذاب القبر وأهوال يوم القيامة وهم في سنّ البراءة؛ فإنّ ذلك سيزرع فيهم الرّعب بدلًا من الاطمئنان، واليأس بدلًا من الأمل، والإدبار بدلًا من الإقبال. فهذا القاموس لم يوضع ليخاطب فئة الشّيوخ والكّهل؛ بل فئة الأطفال وبما أنّه يحمل صفة (مدرسي) فيتعيّن عليه أن يعكس مهام المدرسة، وما تؤدّيه من وظائف أخلاقيّة وتربويّة وعلميّة، وما تتطلّبه من جهد وسهر وعمل ومثابرة، وما يجب أن يتحقّق من نجاح وتفوّق وتقدّم وتطوّر في كلّ

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

الميادين العلميّة والتّقنية، وما يُطلب من توافق بين أفراد المجتمع وأجياله، ويجلب الرّفاهيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة، وهي مكاسب تعزّز حبّ الوطن والشّعور بالانتماء الوطني.

وبالإضافة إلى القائمة السّابقة، نتساءل؛ كذلك؛ عن أهميّة إدراج حقل خاص ببناء البيت القبائلي القديم حيث وردت فيه كلمات لأشياءَ وجدت في الماضي ولم تعد تستعمل في وقتنا، مثل: أسافو، أَگوِفِي امْبُوخان، ثمدازث، ثُمْلِيلْث،... وكان يمكن للقاموس استغلال كتب الأمازيغية ليدلّل على المتعلّمين بعض الصّعوبات، واللّبس في بعض الألفاظ التي انتقلت من الاستعمال العام إلى الاستعمال الإصطلاحي، كما في تعريف كلمة (أربيب) في كتاب السّنة الخامسة (ص65) حيث نقرأ:

إنّ كلمة (أربيب Arbib) تعني في الاستعمال العادي ما تعنيه بالعربيّة (ربيب، أي ابن الزّوج من امرأة أخرى، أو ابن الزّوجة من زوج سابق (بعد الطّلاق أو التّرمّل) لكن يرد أيضا مصطلحًا مقابلًا لمصطلح الصّفة باللّغة العربية. والأحرى بالقاموس أن يقف عند هذه الكلمات.

شواهد القاموس المدرسيّ الوظيفيّ: لا تختلف الشّواهد التي ذُيل به القاموس عن المداخل من حيث علاقتها بالمتن التّعليمي، وأرى أنّها لم تراع المستوى المعرفي للتّلميذ، وهذه أمثلة من المدوّنتين:

أمثلة من القاموس المدرسيّ الوظيفيّ:

1. أعَروسْ أُرْيَزْمِرْ إِيمَانِسْ يَرْنَا اَيْبُوبْ أجُغْلالِيسْ ⬅	يدفع للاستسلام والتّراجع.
2. أَفُوسْ أُرْتَزْمرَذْ أَطْغَزَضْ سُوذْنيثْ ⬅	قبول الإذلال.
3. أكَتشَّغْ أذَتشَّغْ ثمورثْ فِثْتسَدُّوظْ ⬅	التّهديد والاعتداء على حقوق الأخرين.

أمثلة من كتب الأمازيغية:

1. يَتْشَا لْمَالْ يَفْرَحْ بَاب اسْ Yečča lmal, yefreḥ bab-is	الانفاق على الأهل من أسباب السّعادة.
2. أَتْشْ إِمَنْسِ نَاغْ أَذَ أَسْ إِنِغْ إِوْعَكَازْ أَذَ كِوَتْ Ečč imensi neɣ ad as-iniɣ i uɛekkaz ad k-iwwet	القيام بالواجب تجنبا للعقاب.
3. أَمَيَزْ قِيَلْ أَنَقَزْ Ameyyez q bel aneggez	التّفكير قبل التّنفيذ.

من خلال الأمثلة يتبيّن لي أنّ شواهد القاموس لم يتم اختيارها بعناية، وأجدها غير مناسبة للتّلاميذ بسبب ما فيها من دلالة على القيم السّلبيّة، فالطّفل أو المراهق قد لا يصل إلى المعنى العميق من الحكمة أو المَثَل، فالحكمة الأولى الواردة في القاموس قد يفهم منها المعنى المشار إليه وهو الاستسلام والتّراجع، لكن قد يفيد أيضا الحيطة والحذر من الإقبال على ما يتجاوزنا من الأمور.

أمّا الحكم الواردة في الكتب المدرسيّة فهي تحيل إلى القيّم الأخلاقية، ممّا يكسبها أهميّة كبيرة في توجيه الأطفال وتهذيب سلوكهم، وهو ما يدعو إلى إدراجها في مجال التّأليف المدرسي ومنها القواميس المدرسيّة.

الخلاصة:

من خلال دراستي للمادّة اللّغويّة في القاموس الوظيفي المدرسي قبائلي-عربي وعلاقتها بالمتعلّم تبيّن لي أنّها تتّصف ببعدها عن المتن التّعليمي، وعمّا يتصّل مباشرة باحتياجات الفئة المستهدفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدّة أسباب أهمّها نقص خبرة الباحثين في ميدان وضع المعاجم المدرسيّة والشّروط التي ينبغي التّقيّد بها. فقد بيّنت مقدّمة القاموس أن الفريق قد انطلق مباشرة من الهدف وغاب عنه أن تحقيق الهدف مرتبط بالفئة التي سيخدمها، وبالتّالي كان ينبغى أوّلا تحديد الحاجات اللّغويّة لتلك الفئة، وهذا يتطّلب فريق عمل متعدّد الاختصاصات من مختصّين في علم المعاجم، ولغويّين متمكّنين من اللّغتين معًا، وأخصّائيين في علوم التّربية، وكلّ من يحتك بفئة التّلاميذ ويعرف احتياجاتهم في المدرسة وفي البيت وفي الحي ...

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

كما أُؤكّد على ورود أخطاء منهجيّة وهذا يصعّب كثيرًا استخدام القاموس، إضافة إلى ورود أخطاء معرفيّة يجب تصحيحها حتى لا تنتقل إلى التّلاميذ.

الاقتراحات: أقترح على لجنة التّوصيات ما يلي:

- ✓ ضرورة الاهتمام بالمعاجم المدرسيّة وإنزالها منزلة الكتاب المدرسي نظرا للأدوار التي يمكن أن تلعبها في العمليّة التّعليميّة، كما تعدّ المعاجم اللّغويّة العامّة وسائل تثقيفية بامتياز؛
- ✓ ضرورة دراسة المعاجم المدرسيّة وتقييمها على غرار كلّ السّندات وبيان ما فيها من عيوب
- ✓ ونقائص؛
- ✓ ضرورة توفير معاجم مدرسيّة مرحليّة ترافق التّلميذ في دراسته، وتسدّ نقائص الكتب من حيث الألفاظ والمصطلحات.
- ✓ ضرورة تكثيف الملتقيات الخاصّة بدراسة المعاجم لما لها من دور في إثراء البحث المعجمي.

الإحالات:

(1) ينظر: محمد رشاد الحمزاوي "مقترح لوضع نموذج للمعجم العربي الحديث"مجلة الدّراسات المعجميّة، الجمعيّة المغربية للدّراسات المعجميّة، الرّباط: يناير 2007م، العدد 6، ص 70.

(2) المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم مكتب تنسيق التّعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللّسانيات (انجليزي- فرنسي- عربي) ص 38.

(3) إبراهيم بن مراد "قضايا تكوين المدوّنة في القاموس المدرسي" مقال ألقي في النّدوة الدّوليّة التّكوينيّة حول المعجم المدرسي مادّته وآليات صناعته" مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر: 11/10 يناير 2009. (غير منشور).

(4) المعتز بالله السّعيد "حوسبة المعجم التّاريخي للّغة العربيّة"، مجلة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرّباط: 2014م، العدد 74، ص 72

(5) أبو عبد الرّحمن الخليل بن أحمد الفراهدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، بغداد: 1982، دار الرّشيد للنّشر، ج 1، ص47.

(6)عبد العلي الودغيري "نحو خطّة لإنجاز القاموس العربي التّاريخي في ضوء التّجربة الفرنسية" مجلة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرّباط: 2014م، العدد 74، ص26.

(7) عبد العزيز قريش "الإشكالات في المعجم المدرسي"، ضمن: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، الرباط: 2007، ص177.

(8) صونية بكال "مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول"، اللّسانيات مجلة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر: 2010، العدد 16، ص76.

(9) الطّاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر" اللّسانيات مجلّة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر: 2010، العدد 16، ص 29.

* ذُكر في مقدّمة القاموس سبب توظيف مصطلح (قاموس) على اعتباره «تأليف ذو هدف تربويّ وثقافيّ يجمع قائمة (شاملة) أو جزئيّة من وحدات معجميّة تحقّق وجودها فعلا في لغة ما. أي إنّه بضاعة تُنتَج استجابة لضغوط بيداغوجيّة وإعلاميّة بغية سدّ ثغرات معرفيّة لدى المستهلكين»(ص8)، تمييزا عن مصطلح (معجم) «ويعرّف في الفرنسيّة بمصطلح (le lexique) ويُعدّ في الدّرس اللّسانيّ أساس هويّة نظريّة، بما أنّه رصيد افتراضيّ غير متناه يمكن أن تمتلكه جماعة لغويّة ما»(ص8)، ولا أظن أنّ جميعَ الأعضاء المشتركين في هذا التّأليف متّفقون في هذه القضيّة فقد يكون الأخذ بمصطلح (القاموس) من باب ترجيح رأي الأغلبيّة، والدّليل هو أنّ رئيس الفرقة قد أشار في إحدى دراساته إلى أنّه: «لا يمكن إنكار شيوع مصطلح (المعجم) عن (القاموس) كما أنّ مجمع اللّغة العربيّة أقرّ استعمال (المعجم) ورسّخه. ولهذا فالاستعمال أولى من التّدقيق اللّغوي والبحث عن الفروق» ينظر: صالح بلعيد: متضمنات مقدّمات المعاجم اللّغويّة" ضمن "ندوة دوليّة مقدّمات المعاجم العربية، قضايا المنهج: الغايات والأهداف" 24/23/22 مايو 2014، مجلة الدّراسات المعجميّة، الجمعيّة المغربيّة للدّراسات المعجميّة، الرّباط: يناير 2015، العدد11، ص 25. ثمّ إنّ أغلب ما وضع في هذا النّوع من التّأليف يحمل مصطلح (معجم)، بل إنّ مقدّمة هذا القاموس نفسه تشير إلى ثلاثة معاجم. (ينظر ص12).

✱ [هكذا] والصّواب: يسهّل (العامل فيه ضمير يعود على: اعتماد).

عبد العلي الودغيري "نحو خطّة لإنجاز القاموس العربي التّاريخي في ضوء التّجربة الفرنسيّة" مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط: 2014م، العدد 74، ص26.

عبد العلي الودغيري المرجع نفسه، العدد 74، ص27.

أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1998، ص45، 46.

علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مكتبة لبنان ناشرون، ط3. لبنان: 2004، ص32.

عبد الرّحمن الحاج صالح "الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته احاجاته في العصر الحاضر" مجلة الموقف الأدبي، اتّحاد الكتاب العرب بدمشق، دمشق: كانون الثّاني: 2008م، العدد 441، ص205.

المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم -

★★ تشير سيرته العلميّة المنشورة على صفحات الأنترنيت أنّه بدأ في سلك التّعليم سنة 1966، وتقاعد بعد 38 سنة من الخدمة، وهذا يعني أنّه تقاعد سنة 2004، وهي السّنة التي تمّ فيها اعتماد الجيل الأوّل من الإصلاحات.

★★★ وهذا غلط، فالنّص القرآني نصّ معجز لا يمكن ترجمته، لكنه ترجم معاني القرآن إلى القبائليّة وقد سبقه إلى ذلك مفسّرون أخرون.

✖ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أم السّنة الخامسة.

✖✖ أشرنا إلى عدم كفاية الجهد الفردي، وبخاصّة في تأليف القواميس.

المصادر والمراجع :

1. إبراهيم بن مراد "قضايا تكوين المدوّنة في القاموس المدرسي" مقال ألقي في النّدوة الدّوليّة التّكوينيّة حول المعجم المدرسي مادّته وآليات صناعته" مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر: 11/10 يناير 2009. (غير منشور).

2. أبو عبد الرّحمن الخليل بن أحمد الفراهدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، بغداد: 1982، دار الرّشيد للنّشر.

3. أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1998.
4. حيروش موهوب وآخرون، أذليس ن تمازيغت أسآقّاس ويس4 ن ؤلموذ أمآنزو، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر: 2010/ 2011.
5. أذليس ن تمازيغث أسوير ويس5 ن ؤلموذ أمآنوز، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر: 2011/ 2012.
6. أذليس ن تمازيغث أسقاس أمآزوارو ن ؤلموذ ألماس، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: الجزائر: 2010/ 2011.
7. أذليس ن تمازيغث، أمور ويس سين ن ؤسوير ويس سين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2010/ 2011.
8. صونية بكال "مادة المعجم المدرسي بين الواقع والمأمول"، اللّسانيات مجلة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر: 2010، العدد 16.
9. الطّاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر" اللّسانيات مجلة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر: 2010، العدد 16.
10. عبد الرّحمن الحاج صالح "الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته احاجاته في العصر الحاضر" مجلة الموقف الأدبي، اتّحاد الكتاب العرب بدمشق، دمشق: كانون الثّاني: 2008م، العدد 441.
11. عبد العزيز قريش "الإشكالات في المعجم المدرسي"، ضمن: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، الرباط: 2007.
12. عبد العلي الودغيري "نحو خطّة لإنجاز القاموس العربي التّاريخي في ضوء التّجربة الفرنسية" مجلة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرّباط: 2014م، العدد 74.
13. علي القاسمي، علم اللّغة وصناعة المعجم، مكتبة لبنان ناشرون، ط3. لبنان: 2004.
القاموس المدرسي الوظيفي قبائلي-عربي، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر، الجزائر: 2014.
15. محمد رشاد الحمزاوي "مقترح لوضع نموذج للمعجم العربي الحديث"مجلة الدّراسات المعجميّة، الجمعيّة المغربية للدّراسات المعجميّة، الرّباط: يناير 2007م، العدد 6.
16. المعتز بالله السّعيد "حوسبة المعجم التّاريخي للّغة العربيّة"، مجلة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط: 2014م، العدد 74.
17. المنظّمة العربية للتّربيّة والثّقافة والعلوم مكتب تنسيق التّعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللّسانيات (انجليزي- فرنسي- عربي).