استثمار معجم الدوحة التاريخيّ في إعداد معجم تربويّ للناطقين بغير الفصحى*

Investing Doha Historical Dictionary in preparing an educational lexicon for non-classical Arabic speakers

الشيخ مُودُ بَدَرْ جُوبْ: مرشّح لنيل شهادة دكتوراه في اللّسانيّات الاجتماعيّة، كلّيّة الآداب، جامعة محمد خامس–الرباط، المغرب

Cheikh Modou Badar Diop: Ph.D Candidate in Sociolinguistics, Mouhamed–V University of Rabat – Morocco.

Email: Cheikh94modou@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.56989/benkj.v3i5.288

* يشير الباحث إلى أنَّ هذه الدراسة ليست مُموّلةً من طرف أيّ جهة من الجهات المذكورة وغير المذكورة في داخل البحث، فكلّما ورد فيه فهو اجتهاد شخصيّ من الباحث.

الملخّص:

ثمّة مشكلة لغويّة في الواقع التعليميّ للناطقين بغير الفصحى في العالم عموما، وفي البلدان غير العربيّة خصوصا. وهذه الإشكاليّة طرحت فكرةَ أهمّيّةِ إنجاز معجم مدرسيّ باللّغة العربيّة الفصيحة، يساعد على اكتساب اللّغة العربيّة. وكان معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة ومدوّنته اللّغويّة مصدرَ استثمار لتحقيق ذلك الهدف التربويّ، لكن تحت إشكاليّةٍ، وهي: كيف يمكن استثماره؟ وما هي الخطوات المنهجيّة للاستفادة منه؟ ولتحقيق أهداف الدراسة فقد انتهج الباحث منهج الاستقراء، بالتعاون مع توظيف بعض أدوات الإحصاء، كما اعتمد النظريّة المعجميّة والصناعة المعجميّة للمقاربة. وقد تحقّقت نتائجُ، من أهمّها، أنه يمكن استثمار معجم الدوحة ومدوّنته اللّغويّة لحلّ بعض المشاكل المتعلّقة بإنجاز معجم مدرسيّ، من خلال توظيفهما، لكن بطرق مختلفة، كما بيّنت الدراسة على بعض الخطوات المنهجيّة لتحقيق هذا الهدف، من خلال توظيف المدوّنة اللّغويّة للمعجم باستعمال تعديلات في طبيعتها. بالإضافة إلى النتائج السابقة، حقّقت الدراسة كذلك نتائج أخرى مفاهيميّة تتعلق بالدراسة الاصطلاحيّة في الحقل المعجميّ والتربويّ.

الكلمات المفتاحيّة: استثمار، المعجم، المدوّنة اللّغويّة، معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة، الصناعة المعجميّة، الناطقين بغير الفصحى.

Abstract:

There is a linguistic problem in the educational realm for those who speak non-standard Arabic, both globally and particularly in non-Arabic-speaking countries. This phenomenon has led to the concept of a compilation of a learner's dictionary in Standard Arabic to aid in learning the Standard Arabic language. The Doha Historical Dictionary of the Arabic Language and its linguistic corpus were seen as potential resources to achieve this educational objective, but there is a question as to how to utilize them. What are the best steps to take to get the most benefits from them? The research followed a survey approach and utilized statistical tools, lexicographical theories, and approaches to reach its conclusions. The findings indicate that the Doha Historical Dictionary and its linguistic corpus can be utilized to address some of the challenges in creating a learner's dictionary but through different methods. The study also outlines several

steps that can be taken to accomplish this goal, such as modifying the linguistic corpus of the dictionary, in addition to other conceptual and terminological results in the lexicographical and educational fields.

Keywords: Investment, Lexicon, Dictionary, Corpus Linguistic, Historical Dictionary of the Arabic Language of Doha, Lexicography, speakers of other languages.

المقدّمة:

استقرّ مفهوم المعجم التاريخيّ في كثير من اللّغات العالميّة، التي ساهمت في انتشار المعرفة والبحث العلميّ واللّغويّ. وقد انعكس كلّ ذلك على مجالات أخرى علميّة وتعليميّة، فاستفاد اكتساب وتعليم اللّغة الإنجليزيّة من المعجم الإنجليزيّ التاريخيّ، كما استثمرت اللّغة الفرنسيّة معجمها التاريخيّ أيضا في تعليم اللّغة الفرنسيّة للناطقين بغيرها. غير أنّ اللّغة العربيّة ما زالت لا تمتلك معجما تاريخيّا، على الرغم من عراقتها في التاريخ البشريّ، مقارنةً مع تلك المعاجم التاريخيّة في الغرب، ممّا يحرم اللّغة العربيّة من تحقيق الفوائد التي تتعلّق بالمعجم التاريخيّ.

لقد انتبه الكثير من الدارسين والمتخصّصين إضافة إلى العالِم الألمانيّ أوغست فيشر على ضرورة إنجاز هذا المعجم للعربيّة، فسعى هذا الأخير إلى تحقيق هذا الهدف، ثم شرع في جمع المفردات للّغة العربيّة، غير أنّه وافته المنيّة، فتوقّف المشروع، ولكنّ ذلك لم يمنع المجمع اللّغويّ في مصر من طباعة عمله، الذي لم يكتمل.

وفي السنوات الأخيرة من بداية الألفية الثالثة، أشار المركزُ العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات في قطر، ثم مجمعُ اللّغة العربيّة في الشارقة إلى ضرورة وضع معجم لغويّ تاريخيّ لفائدة اللّغة العربيّة. وهذان المشروعان ما زالا في طور التحرير. وقد حقّقَا تقدّما كبيرا في الصناعة المعجميّة التاريخيّة، ومن ثمّ طُرحت عدّة تساؤلات لدى الباحثين في اللّسانيّات والمعجميّة حول إمكانية توظيف بعضها في إنجاز معاجم لغويّة عامّة للتعليم والتربيّة، خاصّة لدى الناطقين بغير الفصحى.

اختارت هذه الدراسة واحدًا من المعاجم التاريخيّة للّغة العربيّة إطارًا للعمل وهو "معجم الدوحة التاريخيّ" من أجل كشف إمكانية استعمال موارده ثم استخدامها في صناعة معجم مدرسيّ للناطقين بغير الفصحى في العالم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في اللّغات الأخرى، كالإنجليزية والفرنسيّة وإسبانيا، نجد أنّ المدوّنات اللّغويّة المنجَزة والجاهزة لاستخدام الطرفين؛ الأساتذة والمتعلّمين، كثيرةٌ ومتنوّعة لتعليم لغات ثانيّة، ولا نعرف مدوّنة لغويّة عربيّة خُصّصت إلى الآن –لحدّ علمنا– من أجل **تعليم العربيّة الفصحى للناطقين بغيرها**، ويمكن القول إنّ ثمّة مدوّنات خاصّة ومحاولات متواضعة في البلدان العربيّة لتلبية حاجيات المناهج التعليميّة في مناطقهم، ولكن لا ترتقي إلى مستوى صفات المدوّنة اللّغويّة بالمعنى الدقيق والتقنيّ.

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات: كيف يمكن الاستفادة من "مدوّنةٍ عامّةٍ كمعجم الدوحة التاريخيّ" واستثمارها في تحقيق أغراض تأتي من "مدوّنة خاصّة" كمدوّنة المتعلّمين مثلا؟ وكيف يمكن استخراج المادّة العلميّة من مدوّنة معجم الدوحة التاريخيّ لتحقيق أغراض "تعليم العربيّة الفصيحة للناطقين بغيرها؛ في حين نجد أنّ المعجمَ تاريخيٌّ والمدوّنة أيضا أُعدّت في الأصل لأغراض تاريخيّة؟ فهل نستخلص منها مادّة لصناعة معاجم مدرسيّة لتعليم اللّغة العربيّة الفصيحة للناطقين بغيرها، أو نصنع من جديد مدوّناتٍ جديدة؟

وهذا يطرح إشكاليّة إمكانيّة الاعتماد على "مدوّنة لغويّة في تعليم اللّغة العربيّة الفصيحة للناطقين بغيرها"، إضافة إلى إثارة إشكاليّةٍ أخرى هي كيفيّة استثمارها في اكتساب اللّغة العربيّة؛ لأنّ السياق غير العربيّ يتميّز بعدّة عوامل، من بينها؛

1– أنّ بعض البلدان المستهدفَة ثنائية اللّغة أو متعدّدة اللّغات كما في بلدان إفريقيّة وآسيويّة وغربيّة.
2– أنّ اللّغة الفرنسيّة تحتلّ الصدارة الرسميّة. ففي السنغال مثلا، رغم استيفاء اللّغة العربيّة شروط السياسات اللّغويّة السنغاليّة لكي تكون معترف بها رسميّا، إلا أنها ما زالت دون ذلك.
3– هناك إشكاليّة لسانيّة اجتماعيّة أخرى على مستوى حرب اللّغات؛ لأنّ اللّغة العربيّة تُعتبر منافِسة فكريّة ولسانيّة، بل تعتبر تهديدا على استقرار الفرنسيّة في إفريقيا.

تلك مشاكل وتحدّيّات تُواجه تعليم العربيّة الفصحى، ممّا أدّى إلى صعوبة اكتسابها على الوجه الذي يخدمها في قضايا إنتاج المعرفة، والإبداع من خلالها. وهذه الإشكالات تستدعي على المعنيّين إلى اتّخاذ خطوات عَمليّة لإيجاد حلول ترتقي بأهداف تعليم العربيّة الفصحى في المناطق التي تعتبر دولا ناطقة بغير العربيّة الفصيحة.

ومن الإشكاليّات أيضا أنّ المكوّنين ومفتّشي التعليم في البلدان غير العربيّة لم ينفتحوا بعد على **توظيف المدوّنات اللّغويّة العربيّة** في تعليم الفصحى، وهذا يرجع إلى عدّة أسباب معرفيّة عَمليّة، منها؛ غياب الرأسمال المعرفيّ والبشريّ، وغياب التمويل المخصّص للاستثمار في تنمية الاقتصاد المعرفيّ في القطاع التربويّ التعليميّ، وهذا يعني غيابَ الموارد الماليّة.

إن التطوّر الحاصل في توظيف المدوّنات اللّغويّة لاكتساب أو تعليم لغة ثانيّة، يشكّل إشكاليّة جديدة لدى طرق التعليم عامة، ولدى مناهج تعليم اللّغات الحيّة خاصّة. ويعدّ تعليم اللّغة العربيّة الفصيحة للناطقين بغيرها في طليعة الإشكالات التي تواجه تحدّيات المعلوماتيّة الجديدة.

النظريّة ومنهج الدراسة:

تدخل الدراسة ضمن النظريّة المعجميّة، ومجال سياسات التعليم. وتستعين بمنهج الاستقراء وأدوات الإحصاء وبمنهج الصناعة المعجميّة.

أهميّة الدراسة:

من الأهميّة أنّ الدراسة تحاول اقتراح منهجٍ تربويّ، من خلال استثمار مدوّنة معجم الدوحة التاريخيّ في صناعة معجم مدرسيّ لفائدة متعلّمِي اللّغة العربيّة الناطقِينَ بغير الفصحى. ومن الأهميّة بمكان الإشارةُ إلى فوائد استثمار "مدوّنة معجم الدوحة التاريخيّ" من أجل استخراج مدوّنات أخرى تعليميّة للمساهمة في عَمليّة تصميم وإعداد الكتب المدرسيّة، والمعاجم المدرسيّة ودروس النحو، إضافة إلى إمكانيّة استعمالها في سبل توفير لائحةٍ من الكلمات والعبارات الوظيفيّة لإغناء واجبات التلاميذ المنزليّة، بناءً على مستوى تعليميٍّ معيّن.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة في نهايتها إلى:

1. اقتراحِ منهجيّ يمكن من خلاله استثمار معجم الدوحة التاريخيّ ومدوّنته في تعليم العربيّة الفصحى في البلدان الناطقة بغيرها.
2. أهمّيّةِ المدوّنات اللّغويّة التعليميّة في تعليم اللّغات، وخاصّة تعليم العربيّة الفصيحة للناطقين بغيرها.
3. بيانِ الخطوات المنهجيّة لإنجاز معجم بشكل عام، والمعجم المدرسيّ المختصّ بشكل خاصّ.

مصادر المعطيات:

تعتمد الدراسة على:

1. معجمِ الدوحة التاريخيّ، وعلى مدوّنته.
2. مجالِ الصناعة المعجميّة ونظريّتها.

المفاهيم وإشكاليّة بعض المصطلحات:

فلا نجد شيئا في الساحة الأكاديميّة أضرّ على السياق العربيّ من تعدّد المصطلحات. إنّ المجال التداوليّ العربيّ يتفاعل مع المجال الغربيّ على مستوى المعرفة والعلوم. غير أنّ المصطلحات في الغالب تستقرّ عندهم ولا تكاد تشكّل إشكاليّة أبستمولوجيّة في الأوساط العِلميّة، على خلاف السياق العربيّ، الذي يضطرب فيه المصطلح لأسباب، ومن أشهرها اختلافٌ في الترجمة للمصطلح الوافد، كما هو الحال مع مصطلحات مثل اللّسانيّات، والألسنيّة، وعلم اللّغة، واللّغويّات، والمدوّنة، والمتن، والقاموس، والمعجم، والمعجميّة، والمعجماتيّة، والمعاجميّة، والقاموسيّة، إضافة إلى مصطلح يكثر تداوله ويجب ضبط مفهومه وهو '**الناطق بغير العربيّة**'؛ لذلك فلابدّ من ضبط بعض المصطلحات، بناءً على "أنّ السجل الاصطلاحيّ هو الكشف المفهوميّ الذي يُقيم للعلم سُوره الجامع وحصنه المانع، فهو له –كما يقول المسدّي– كالسياج العقليّ الذي يرسي حرماته رادعا إياه أن يلابس غيره، وحاظرا غيره أن يتلبّس به"(المسدّي، 2010، 33)، وفيما يلي تحديدٌ لبعض المصطلحات:

الخلفية التاريخيّة لمصطلح "المعجم" وتطوّره دلاليّا:

يضع عبد العلي الودغيري اعتبارات تأثيليّة في تعريف مصطلح المعجم قبل استقرار الكلمة وَوُصولها إلى مفهوم كتاب يضمّ مفردات لغةٍ معيّنة من حيث الترتيبُ والشرح، وقبل أن يصل علمُ المعجم إلى مفهوم مجال بحثيّ في دراسة المفردات اللّسانيّة قبل العصر الحديث. ويرى أنّ المصطلح من الألفاظ العربيّة تطوّرت من دلالة إلى أخرى، بناءً على عوامل تاريخيّة وعلميّة وأخرى لغويّة (الودغيري، 2019، 19).

يستعين الودغيريّ من الآليّات الصرفيّة لتقديم إطار دلاليّ لأصل استعمال المصطلح، بأنّه مصدر ميميّ، يدلّ على الإعجام، بناء على وزن (مُدخَل ومُخرج) أي إخراج وإدخال (مذكور، 2008، 21)، ومفهومُ الإعجام هو إزالة الغموض واللبس، والهمزةُ الموجودة في الإعجام هي همزة إزالةٍ أو سلبٍ؛ لذلك نُوِدِيَتِ الأحرفُ الهجائيّة بحروف المعجم؛ لأنها تزيل ما كان يشير إلى الغموض واللبس. وهذا ما أدّى إلى وضع نُقط الإعجام بعد غيابها عن الأحرف في الأصل العربيّ، ثم تُوُسِّعَت في الاستعمال لتشمل جميع حروف العربيّة، ومن بعد صاروا يقولون: (كتب المعجم، أو حروف المعجم[1]) (الودغيري، 2019، 17)، ثم إنّ تصريح مَذْكُورْ على مستوى تمسية الأحرف الهجائيّة فمن باب التغليب فقط ولا تعني كلّ الأحرف (مذكور، 2008، 20)، ولما اعتمد العلماء الأوائل على ترتيب كتبهم وفقا لتلك الأحرف سمّي الكتابُ بالمعجم ليدلّ على مفهوم مصطلح المعجم على كتاب شامل يحتوي على مفردات، مرتّبةً ومشروحةً، بناء على أحرف المعجم، ثم جاء الاستعمال –كما

[1] أسهب عدنان الخطيب في المسألة، يمكن الاطلاع على كتابه: **المعجم العربيّ**، من صفحة 14 إلى صفحة 17

اتّفق عليه الودغيري ومدكور – على لسان علماء الحديث في القرن الرابع ليعبّر عن كتب التراجم، التي تُرتّب على حروف المعجم. ولكنهم قصدوا غير ما قصدناه في دراساتنا اللّسانيّة الحديثة، ومن ثمّ، فلا نجد أحدا من اللّغويّين القدامى سمّى الكتابَ الذي وُضع لتعريف وشرح كلمات اللّغة العربيّة بـ"المعجم"، بل إنهم "ابتدعوا فكرة المعجم، ودوّنوا مفردات اللّغة في المعجمات العديدة التي ألّفوها، ولم يطلق أيّ واحدٍ منهم على مؤلّفه اسم "**المعجم**"، بل اختار كلّ واحد اسما خاصّا بمعجمه" (الخطيب، 1994، 22).

نستخلص ممّا سلف، أنّ مصطلح المعجم متعدّد دلاليّ اعترتْه حوادث دلاليّة عِلميّة، فأدّت إلى انتقاله من معنى لآخر، وقد جاء استعماله للدلالة على مفهوم كتاب يحتوي على مفردات لغويّة؛ شرحًا وترتيبًا متأخّرًا، كما رأينا أنّ المحدِّثين استعملوه للتعبير عن ترجمة الشيوخ والرواة في ترتيب أسمائهم، اعتبارا على أحرف المعجم، قبل أن يستقرّ تقريبا على الاستعمال العصريّ في الدراسات المعجميّة مع اللّسانيّين في القرن العشرين مع ظهور كتاب "معجم الألفاظ الحديثة" لمحمد ديّات عام 1932، وكتُب أخرى تحمل لفظ المعجم (الودغيري، 2019، 18)، فصار مجالَ اشتغالِ نظريّات لسانيّة.

فالمعجم ظاهرة من عدّة ممارسات لغويّة من النظريّة والتطبيقيّة المعجميّة. وتتشكّل "**النظريّة المعجميّة**" Theory Lexical من حقلَيْن مهمّيْن هما؛ **المعجميّة النظريّة** أو **علم المعجم** Lexicology، والثاني **المعجميّة التطبيقيّة** Lexicography أو **الصناعة المعجميّة**. ويقترح الكاتب إضافة عنصريْن أخريْن وهما **الإحصاء المعجميّ**[1] و**علم الصرف المعجميّ**؛ وهذا الأخير علم معجميّ موضوعُه تحديدُ الوحدات المعجميّة مركّبةً ومفردةً، وتصنيفُها تحت جذورها الأصليّة، مع تحديد موقعها المدخليّ داخل الترتيب الداخليّ للمعجم، لأنّ مهمّة المعجميّ هو رصد كلمات اللّغة ومورفيماتها للتعريف بها دلاليّا (عبد الدايم، 2003، 101). و"قد يكون المعجميّ أمام حالة يجب أن يقرّر فيها ما إذا كان التعبيرُ حديثا أو قديما، مناسبا أو غير مناسب، طبيعيّا أو غير طبيعيّ لتحديد وصفه أو تعريفه"(Hartmann, 1983, 5)، ولا يُسعفه في تلك العمليّة إلا علمُ المعجم؛ نظريّا وتطبيقيّا. ولا عجب أنْ عَدّ هَارْتَمَانْ النظريّةَ المعجميّة من العلوم البينيّة Interdiciplinary

[1] يجتهد الباحث في إضافة هذين العنصرين (الإحصاء المعجميّ وعلم الصرف المعجميّ)؛ لأنه يرى أهميتهما في تكوين المعجميّين في سياق المدونات اللغوية، التي لا يمكن التعامل معها إلا في إطار إتقان قليل من علم الإحصاء، كما رأى أهمّة علم الصرف المعجميّ (مثل الوسم ورموزه) في تعليم الصناعة المعجميّة، ودليله في ذلك هو، أن معرفة علم الصرف التراثيّ فقط لا يكفي في صناعة المعاجم، باعتبار أن الصرف المعجميّ أوسع، وله مصطلحات ومفاهيم لا تتوفّر في علم الصرف التراثيّ مثل: الوحدة المعجميّة، والجذع، والمتلازمات اللفظيّة والوسم.

(Hartmann, 2001, 120–124)، وأنّ البحث المعجميّ يتكامل مع عدّة تخصّصات؛ حيث يتقاطع مع علم الإحصاء والحاسوبيّة والمعالجة الآلية للّغة واللّسانيّات الاجتماعيّة.

النظريّة المعجميّة:

سجّل التاريخ للعرب أنشطة وممارسات معجميّة مبكّرة؛ إذْ كانت للمسلمين وغيرهم من الأمم، معاجمُ كـــ "كتاب العين" عند الخليل أحمد، وهو من الأوائل الذين اهتمّوا بالقضايا المعجميّة للّغة العربيّة، غير أنّ الطابع العصريّ على مستوى الصناعات المعجميّة أخذّ صورة الحداثة مع الدراسات اللّسانيّة، التي تعود أصولُها إلى الغرب. وقد ذكر رُوبِيرْتْ إِيلْسُونْ أنّ مهنة الصناعة المعجميّة مجال واعدٌ مع المعاجم التاريخيّة الغربيّة كالإنجليزية والفرنسيّة والألمانيّة (Ilson, 1986, 19).

أثبت كلٌّ من إبراهيمت بن مراد (1997، 11–5)، ومحمد عبد العزيز عبد الدايم (2003) نظريّةً عربيّة معجميّةً، وتحدّثا عن نموذج الخليل في الصناعة المعجميّة ليثبتَا أنّ الممارسات العمليّة قديمة وأمّا النظريّة فحديثةٌ.

وقد قسّم بن مراد مفهوم "**المعجم**" إلى **عامّ** و**خاص**. فالأوّل هو كلّ مفردات لغة من اللّغات لدى جماعة لغويّة للتعبير عن أغراضهم، وهو المقصود بالمصطلح الفرنسيّ Lexique والانجليزية Lexicon، وأمّا **الخاصّ** فيُطلق عليه "مدوّنة" Corpus أي المفردات المعجميّة في كتاب معيّن معرّفةً ومرتّبةً، وعنده، قد يكون هذا المعجم الخاصُّ لفائدةِ جمْع واستيعاب ما تيسّر جمعُه من مفردات اللّغة، والبعض يطلقون على هذا الصنف اسم "**القاموس**". وهي كلمة تقابل مصطلح Dictinnaire الفرنسيّ ومصطلح Dictionary الإنجليزيّ (بن مراد، 1997، 8).

ومن هنا يرى بن مراد أنّ الأوّل (المعجم) مرتبطٌ بمفهوم "**المعجميّة النظريّة**" وموضوعُها الوحدات المعجميّة وما يتعلّق بها من المكوّنات والأصل والتوليد والدلالة، ويرتبط الثاني (القاموس) "**بالمعجميّة التطبيقيّة**"؛ حيث يبحث في الوحدات المعجميّة بكونها مداخلَ معجميّة Entries Lexicales تُستخرَج من مصادرَ ومن مستويات لغويّةٍ يحدّدها المعجميُّ، وأنها مادّة كتابٍ وُضع على أساس منهج للتعريف والترتيب الخاصّيْن (بن مراد، 1997، 8).

يشير القاسميّ إلى المصدر الفكريّ للمصطلحين Lexicology و Lexicography، وأنّها من أصول إغريقيّة بحكم اللّواصق Logy، التي تحيل على "دراسة أو علم"، بينما تَعني اللاصق Graphy، "الكتبةَ والخطاطة". وبالنسبة للعرب، فقد وضعوا لهما مقابلات مختلفة (القاسمي، 2003، 20).

فالمعجم عند القاسميّ هو؛ "كتاب مخطوط أو مطبوع أو محوسب، يحتوي على ألفاظ منتقاة، تُرتّب وفق نظام معيّن، مع معلومات ذات علاقة بها، سواء أعطيت تلك المعلومات باللّغة ذاتها (المعجم الأحاديّ) أم بلغة أو لغات أخرى (المعجم الثنائيّ أو الثلاثيّ أو متعدّد اللّغات) (القاسمي، 2014، 41). ويعرّف القاسمي مصطلح "**المعجميّة**" بالدراسة التي تهتمّ بقضايا تلك المعاجم التي ذكرها في تعريفه، وجعل له شقّين: شقّ نظريّ ويسمّى "**بعلم المعجم**"، وشقّ عمليّ ويسمّيه "**بالصناعة المعجميّة**" (القاسمي، 2014، 42). فالأوّل هو "المعجميّة النظريّة" ويهتم بالألفاظ من حيث الدلالات والاشتقاقات والبنى التكوينيّة إلى جانب المتماثل اللّفظيّ، والمترادفات، والمتلازمات اللّفظيّة، والتعدّد الدلاليّ. والثاني هو "**المعجميّة التطبيقيّة**" وهو مخصّص لأغراض صناعيّة يقوم بها. والصناعة تقوم على خمس خطوات رئيسيّة، هي: "**جمع المعلومات، واختيار المداخل وترتيبها، طبقا لنظام** منهج **معيّن، وكتابة الموادّ، ثم نشر النتائج النهائيّة**" (القاسمي، 2003، 20)!

إشكاليّة مصطلح: المعجم والقاموس:

يرى حسن حمزة[1] أنّ مصطلح المعجم ملتبِس ومُلبِس، لأنه من التعدّد الدلاليّ كما رأينا من قبل، لذلك يرى أنّ البعض[2] يستخدمون **المعجم** للتعبير عن الجوانب النظريّة، وآخرون يستعملون مصطلح **القاموس** للتعبير عن الجوانب التطبيقيّة، وقد فرّق حسن حمزة ما بين مصطلحيْن، في مجال الدراسات المعجميّة، فيما اصطلح عليه المعجميّون، بـــ"**الرصيد اللّغويّ ومفردات اللّغة**"، غير أنّ القاسميّ يستعمل مصطلحَا "**المتن، والرصيد**" للتعبير عن جميع الكلمات اللّغويّة الموجودة في لغةٍ أو في جماعة لغويّة معيّنة، ويستخدم "**الرصيد**" للتعبير عن المخزون المفرداتيّ لدى الفرد الواحد (القاسمي، 2003، 19).

نجد أنّ القاسميّ وحسن حمزة[3] يختلفان مع كثير من المعجميّين من التونسيّين والمغاربة؛ حيث إنّ القاسميّ يُرادف ما بين كلمتيِ "**المعجم والقاموس**"[4] على الأقلّ مع بيانه "أنّ الأول استعمالٌ حقيقيّ والثاني (القاموس) استعمال مجازيّ أو توسيع معنويّ"(القاسمي، 2003، 18)، واستخلص من خلال إحصائه أنّ لفظَ **المعجم** يغلب على **القاموس** في التعبير عن المعاجم الأحاديّة اللّغويّة، و يغلب **القاموسُ** في التعبير عن المعاجم الثنائيّة اللّغويّة.

---

(1) محاضرة في مادّة "علم المعجم وقضايا المعجم التاريخي" سنة 2020 في معهد الدوحة للدراسات العليا.

(2) المعجميّون التونسيّون كإبراهيم بن مراد وبعض المغاربة أمثال عبد العلي الودغيري.

(3) أعتبر ضمنيّا من قول حسن حمزة "من التعدّد الدلاليّ" أنه يقصد الترادف وليس من باب التأكّد منه، كما أعتقد أنه وقف على التعريف الفرنسيّ للكلمة في المعجم الفرنسيّ!

(4) وهو بذلك يتوافق مع تعريف Le Nouveau Petit Robert المعجم الفرنسيّ الذي يعدّ المصطلح من المتعدد الدلاليّ، ويرادفه ما بين المعجم والقاموس (Lexique et Dictionnaire).

وَوَفقًا لتعريف المعجم الفرنسيّ Petit Robert de la langue Francaise فكلمة المعجم متعدّد دلاليّ كما أشار إليه حسن حمزة. وكلمة Lexique ترادف لِلكلمة الفرنسيّة Dictionnaire بناءً على الوسم (vx) الموجود في التعريف، والمعنى الثاني اللّسانيّ لها هو "مجموعةٌ غير محدّدة من عناصر الدلالة الثابتة لِلُغة، وتعتبر بشكل تجريديّ أحدَ المكوّنات التي تشكّل رموز تلك اللّغة" (Rey-Debove, at al 2010,)، والمعنى الثالث هو "مجموع الكلمات المستعمَلة لدى شخص" (Rey-Debove, at al 2010,)، بينما تُعرّف المنظّمة العربيّة للترجمةِ كلمةَ المعجمِ بأنّها "من أصل يونانيّ lexikon المنحدرة من lesis أي (كلمة)، أخذتها الفرنسيّة من اليونانية: وهو مجموعة غير مغلقة من الوحدات المعجميّة في لسان ما، وتعني المعجميّةُ بضبط الطبيعة النحويّة والدلاليّة لهذه الوحدات التي تكون أشياء غير معطاة بل مبنيّة، أو ممَقوَلة، وتأخذ هذه الوحدات داخل المعجم شكلَ بُنًى تنصهر في مجموعات فرعيّة (نوفو، 2004).

يؤثّل عدنان الخطيب مصطلح القاموس من أوّل ظهور له للتعبير عن مجموعة من الكلمات المشروحة في كتاب منذ ظهور كتاب "**القاموس المحيط**" للفيروز آبادي من القرن التاسع الهجريّ، ويتحقق في الذين حذوا حذوه وصاروا على منواله، وينتهي الخطيب إلى أنّ المعنى مولَّد اليوم لكلمة القاموس بإقرارٍ من علماء المعجم في المجمع اللّغويّ المصريّ بالقاهرة، "وأنّ المعنى الأوّل هو؛ البحر العظيم، والثاني علَمٌ على معجم الفيروز آبادي وعلى كلّ معجم لغويّ على التوسّع" (الخطيب، 1994، 49-51).

ومن الدراسات التي تناولت القضيّة الاصطلاحيّة ما بين المعجم والقاموس "**القاموسيّة العربيّة الحديثة بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم**" (الودغيري، 2019، 37-17). وقد قدّم الودغيري دراسةً تأريخيّة للاستخدامات القديمة والحديثة للمصطلحيْن، كما قدّم أدلّة وحجَجا على ما ذهب إليه، غير أنّ أكثرها يمكن تفنيدها بأدلّة أقوى [1]، كالآتي: حاول الباحث في هذه الدراسة أن يخرج من المأزق الاصطلاحيّ المعرفيّ لبيان الفرق بين مصطلح "**القاموس والمعجم**"؛

[1] من بينها أنه قال: "واستعمال الكلمة (يقصد المعجم) بهذه المعاني الثلاثة المختلفة كلها يُشيع نوعا من الاضطراب والخلط بين عدّة مفاهيم تقتضي دقّة الاصطلاح العلميّ الحديث أن يُخصّص لكلّ واحد منها مصطلحٌ بعينه إذا أطلِقَ انصرف الذهن إليه دون غيره. فمن عيوب المصطلح أن يكون فيه ترادف، أو اشتراكٌ، أو تضاد، أو حشوٌ وفضول، أو زيادة، أو نقصان، أو أيّ إخلال، أو لبسٍ يؤدّي إلى سوء الفهم وعدمِ الدقّة في تحديد المعنى المقصود" (الودغيري، 2019، صفحة 20). في حين، نسي الدكتور الودغيري أنّ من العيوب أيضا استخدام مصطلح مجازيّ للتعبير عن معنى حقيقيّ بينما يوجد الاستخدام المصطلحيّ لذلك المعنى الحقيقيّ بالفعل، وخاصّة إنّ الاستعمال الحقيقيّ أكثرُ شهرة من الاستخدام المجازيّ. ومن بين شروط المصطلح أن يكون مشهورا في التداول، وعليه، وفقا لإحصاءات القاسميّ، فلفظ 'المعجم' أكثرُ شهرة من القاموس للتعبير فيما ذهب إليه الدكتور عبد العلي الودغيري.

حيث اضطربَا في المجال التداوليّ العربيّ بسبب الاختلاف، ربّما، في ترجمة الكلمات الوافدة من سياق مغاير "Lexique et Dictionnaire"، ومن المخارج الممكنة ما يلي:

"قال ابن منظور": والقاموس والقومس: قعْر البحر، وقيل وسطُه ومعظمه، وفي حديث ابن عباس: وسئل عن المدّ والجزر، قال ملك موكّل بقاموس البحر، كلّما وضع رجله فيه فاض، وإذا رفعها غاص، أي: زاد ونقص، وهي فاعول من القمس، وفي الحديث أيضاً: قال قولاً بلغ قاموس البحر، أي: قعْره الأقصى، وقيل، وسطه ومعظمه. قال أبو عبيد: القاموس: أبعد غورًا في البحر، قال وأصْل القمس الغوص، وبذلك **فالقاموس هو بحر اللّغة مجازا...**

ومن هنا، و"تفضيلا للصريح على المجازيّ نرى أنّ كلمة "المعجم" هي الأكثر ملاءمة في الاستعمال؛ لأنّ المعجم في الاستخدام الصريح هو الأداة التي تجعل المبهَم من اللّغة واضحا، والعسيرَ مما أشْكَل يسيراً، وذلك في الاستخدام اللّغويّ في تراث المعاجم" (البطل، 2010، 7–6).

ومن الكتب التي عالجت الإشكاليّة بين المصطلحيْن في السياق العربيّ عليُ القاسميّ في كتاب "**المعجمية بين النظريّة والتطبيق**"؛ حيث قام بمناقشة المصطلحيْن "**المعجم والقاموس**"، **ثم** أحصى –بناءً على المنهج الإحصائيّ – عددَ استعمالهما. وفي "624 عملا معجميّا يحمل أحد الاسميْن، نجد أنّ 362 منه (أي نسبة 58 %) يحمل اسم المعجم، و262 منه (أي نسبة 30%) يحمل اسم القاموس" (القاسمي، 2003، 18)، وعليه، بناء على تلك الأدلّة اختار الباحث كلمة "**المعجم**" بدلا من القاموس، ونستدلّ على ذلك **أنّ "المعجم" صريح، وهو أيضا يعبّر مباشرة عن غرض المعجم من إزالة المُشكِل من خلال تعريف المفردات، بناءً على ترتيب فنّي وَفق ضوابط الصناعة المعجميّة والمنهجيّة المتَّبعة فيها، وقد يكون كتابا ورقيّا أو مُحوسبا، واستنادا على القوانين الاصطلاحيّة[1] إضافة إلى ذلك؛ نرى أن مصطلح "المعجم" هو الأكثر تداولا واستعمالا في أوساط علماء اللّغة والمعجميّين من القاموس، وهذه دلالة حقيقيّة على خلاف القاموس المجازيّ.**

المعجم التاريخيّ:

فتعريف مصطلح "المعجم" مفردةً شيءٌ، وتعريفه وهو مركّب مع كلمة أخرى ملازِمةٍ شيءٌ آخر، سواء قلنا: المعجم المدرسيّ، أم معجم المصطلحات، أم المعجم التاريخيّ، أم المعجم العامّ، أم المعجم المختصّ، أم المعجم العامّ، أم المعجم الفرنسيّ، أم المعجم العربيّ. فلا ندخل في سرد التعريفات، بحكم أنّ الحيّز النظريّ بدأ يأخذ كثيرا من الورقة، وإليكم عدّة تعريفات، منها:

[1] مراعاة مبدأ شيوع المصطلح.

عرّفه أحمد مختار عمر بأنه معجمٌ "يعني بتطوّر الكلمة على مرّ العصور سواء في جانب لفظها، أو معناها أو طريقة كتابتها، ويسجل بداية دخولها اللّغة وأصولها الاشتقاقيّة ويتّتبع تطوّرها حتى نهاية فترة الدراسة أو نهاية وجود الكلمة"(عمر، 1998، 56).

ويرى محمد حسن عبد العزيز بأنّ المعجم التاريخيّ هو "ديوان يضمّ بين دفتيه ألفاظَ اللّغة العربيّة وأساليبها. ويبيّن تاريخ استعمالها أو إهمالها، وتطوّر مبانيها عبر العصور والأصقاع. ويقدّم مدخلا لغويّا للحضارة العربيّة والإسلاميّة" (عبد العزيز، 2008، 11).

ويتّفق عز الدين البوشيخي[1] ورشيد بلحبيب ومحمد العبيدي على أنّ تعريف المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة هو أنّه "معجمٌ يرصد دلالة ألفاظ اللّغة العربيّة في حياتها. إنّه معجم يتضمّن (ذاكرة) كلّ لفظ من ألفاظ اللّغة العربيّة، هي تسجّل، حسب المتاح من المعلومات، تاريخَ ظهورها بدلالته الأولى، وتاريخَ تحوّلاته الدلاليّة، ومكانَ ظهوره، ومستعلميه في تطوّراته ما أمكن ذلك، مع توثيق تلك (الذاكرة) بالنصوص التي تشهد على صحّة المعلومات الواردة، وهو معجم مفتوح، ويعتمد على مدوّنة لغويّة شاملة تتضمّن النصوص العربيّة الفصيحة؛ الورقيّة والإلكترونيّة" (بركة، 2014، 23).

معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة:

فنّيًا؛ فلا يخرج معجم الدوحة التاريخي من إطار تلك التعريفات، وخاصة التعريف الأخير؛ حيث أعتبره، من الناحية الصناعيّة والأغراض، مُصدّقًا ومُهيمنًا[2] على جميع التعريفات السابقة، ويتميّز بعناصر غابت عنهم مثل عنصر "كونِ المعجم رقميًّا ومعتمِدًا على مدوّنة فعليّة".

وبما أنّنا نتحدّث عن فكرة إمكانيّة "استثمار معجم الدوحة التاريخيّ في إعداد معجم تربويّ لتدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغير الفصحى"، فإنّ التعريف الذي سيشير إلى تلك الأغراض التربويّة يحضر في التعريف الجديد الذي في مقدّمة المعجم.

وبالرجوع إلى مقدّمة المعجم نفسها، نجد أنّ المنسّقين يُعرّفون **معجم الدوحة التاريخيّ** بأنه "معجمٌ مؤسّسٌ لنهضةٍ لغويّة شاملة؛ فهو يوفّر أرضية لغويّة صلبة لقراءة جديدة لنصوص تراثنا المعرفيّ العربيّ[3]، منيّة على فهم اللّفظ في سياقه التاريخيّ، بعيدًا عن الإسقاطات وانحراف التأويل،

---

[1] هو المدير التنفيذي لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية في الدوحة.

[2] التعريف الأخير جامع مانع؛ يخرج ما ليس في عمل المعجم التاريخيّ ويذكر ما هو عمله، بل ويتميز بأشياء غابت عنهم.

[3] ليس فقط التراث المعرفي العربيّ، بل التراث المعرفيّ الإسلاميّ؛ لابد من إدراج كلمة "الإسلام" في مثل هذه السياقات، لإضفاء الكلام طابعا شاملا، بعيدا عن اللبس أو الإلباس لكي لا يفهم القارئ فُهُومات تتعلّق بالطابع القوميّ فقط. إنّ إضافة "العربيّ الإسلاميّ" تشمل القوميّ والمشترك الدينيّ!

كما يتيح تدشين مشاريع بحثيّة في علوم اللّغة، وفي أسباب التطوّر الدلاليّ وقوانينه، واستخلاصَ معاجم لغويّة متنوّعة[1]، كمعاجم المصطلحات حسب العلوم والمعارف والفنون، ومعاجم الأبنيّة واللّغات، ومعاجم المعاني، وغيرها... وهو معجم لغويٌّ تاريخيٌّ للعربيّة، مفتوحٌ[2]، ومرحليٌّ مبنيٌّ بطريقة تراكميّة[3]، نسقيٌّ يخضع لقوانين الصناعة المعجميّة المعاصرة المرابطة بالتطوّرات الراهنة في علم المعجم ونظريّاته، تفاعليٌّ موثّق وموثوق[4]، لغويٌّ ومعنيٌّ أساسًا بألفاظ اللّغة العربيّة ومعانيها. ومن مزاياها أنّه انطلق من مدوّنة نصّيّة صُمِّمت خصّيصا لأغراض معجميّة تاريخيّة" (حمزة و بلحبيب، 2014، 11-9)، وهو معجم رقميّ محوسب.

المعجم المدرسيّ/ التربويّ:

وجدنا ضمن تعريف معجم الدوحة التاريخيّ أنه يتيح لإنجاز مشاريع معجميّة أخرى "**كما يتيح تدشين مشاريع** بحثيّة **في علوم اللّغة، وفي أسباب التطوّر الدلاليّ وقوانينه، واستخلاصَ معاجم لغويّة متنوّعة**"؛ ومن بين تلك المعاجم اللّغويّة المعجمُ المدرسيُّ الذي نروم تحقيقه.

ويعدّ إعداد معاجم مدرسيّة عربيّة من أكبر المشاكل التي يعانيها السياق العربيّ والإسلاميّ. فالدراسات النظريّة في صناعة المعاجم المدرسيّة/ التربويّة كثيرة، ولكن يقلّ الإنجازُ الفعليّ على أرض الواقع، حتى إنّ المعاجم التي تُزعم أنّها مدرسيّة ليست بها -على حدّ تعبير حسن حمزة[5]-؛ لأنها تَفقد كثيرا من عناصر الصناعة المعجميّة التي بها يكون المعجمُ المدرسيّ معجمًا مدرسيّا حقيقيّا. ويعتبر هذا النوع من المعاجم على حدّ تعبير كلٍّ من جُونْ دِيبُوَا وآخرون (Jean Dubois et al) من أهمّ أدوات التعليم والتعلّم: "إنّ المعاجم آليّات مصنوعة يلبّي إنتاجُها مهمّات في المجتمعات المتقدّمة، ويلبّي متطلباتِ المعلومات والاتصالات، فهدفُها تعليميّ بشكل أساسيّ؛ لأنها تهدف إلى سدّ الفجوة الموجودة بين المعرفة والمجتمع بأكمله، سواء كانت هذه المعرفةُ تتعلّق باللّغة أم بعلم معيّن، ولذلك فهي **أدوات للتعليم** مدى الحياة؛ لأنها كتاب لمن في سنّ المدرسة، كما أنّها كتاب للراشدين، وأهداف المعاجم بيداغوجيّة؛ توفّر إجابات تعليميّة لأسئلة مستهدَفة" (Dubois et al, 1971, 7-11)، والأمر نفسه عند بُولْغِيرْ Polguère؛ حيث إنّ الأمر يتوقّف على الجمهور

---

(1) التغليظ من عندنا لجذب الانتباه!

(2) احتراز من ادعاء الكمالية في إحصاء كلمات ودلالات الألفاظ العربية.

(3) يعني أنه لم يكن ممكنا إنجازه دفعة واحدة، ثم إنه لا يُستبعد أن تظهر معاني وكلمات جديدة مع النصوص المحققة في المستقبل، ويلزم الأمر إضافة تلك المعاني إلى أماكنها ولو فُرغ من إنجازها.

(4) تُنشر موادّه عبر بوابة إلكترونية تسمح بتفاعل الجمهور، ويمكنهم أبداء ملاحظات أو تصويبات تغذية، ويقدم لهم معلومات إحصائية آنية.

(5) راجع دراسته في "**المعاجم المدرسيّة العربيّة من خلال مقدّماتها**".

المستهدَف من صناعة المعجم، وعلى طريقة الاستخدام؛ والمعجمُ التعليميّ عنده صمِّم للاستعمالات الشخصيّة من أجل اكتساب لغة ما، ومعجمًا كهذا لا يُكثر من المعلومات، بل يقتصر الأمر على حسب مستوى التعليم المستهدف "فتتضمّن المعاجم الموجّهةُ للسِّنّ المتوسّط على معلومات أقلّ أثناء الشرح من المعاجم الموجّهة للكبار، كما يمكن أن تكون من خصائص وطبيعة تلك المعاجم التعليميّة بنياتٌ تقليديّة. فالترتيب على سبيل المثال، يعتمد على الحقول الدلاليّة أو على الترتيب الألفبائيّ" (Polguère, 2002, 178–179)، ولا فرق في ذلك من أن يكون المعجم المدرسيّ ورقيّا أو رقميّا (وخاصة نحن في عصر الرقميّات)، أو هما معا كما في بعض المعاجم غير المخصّصة لغرض مدرسيّ فقط مثل: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة لأحمد مختار عمر، والمعجم التاريخي للّغة العربيّة في الشارقة/ الإمارات، وأما معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة، فقد صرّح المدير عز الدين البوشيخي مع صحيفة الراية القطرية بأنه " **قد يكون مبكّرًا إصدار نسخة ورقيّة لهذا العمل الكبير، ولكن ذلك ممكنٌ في الوقت المناسب**"[1].

فمن الدراسات المعجميّة النقديّة التي تصدّت لدراسة ما يوصف في العالم العربيّ والإسلاميّ بأنّه معاجم مدرسيّة، دراسةُ حسن حمزة في "**المعاجم المدرسيّة العربيّة من خلال مقدّماتها**"، وبناء على مُخرجات هذه الدراسة؛ فلا يمكن اعتبار ما أُنجزت حتى الآن من تلك الأعمال بأنها "مدرسيّة"، على الأقل ليس في ثقافة المعجميّين، والدليلُ على ذلك باختصار هو:

1- عدم تحديد الجمهور المستهدف ما عدا معجم المنجد ولم يحدّد أهدافه قط.

2- غياب "**مدوّنة معجميّة مدرسيّة**" فعلية. ولا يوافق حسن حمزة على أن يوصف معجمٌ "بالمدرسيّ" لأنّ حجمه صغير فقط.

وقد خلُص إلى أنّ تلك المعاجم إنما هي "إعادة إنتاج للمعاجم القديمة، يقوم على التحيّز، اعتمادًا على الذوق الفرديّ الخاص لصانع المعجم" (حمزة، 2010، 144)، وليس على مدوّنة لغويّة ولا على منهج محدّد، وأيُّ معجم مدرسيّ فقدَ تلك العناصر الصناعيّة والعلميّة، فلا يحقّ الوصفَ المدرسيّ، أو يكون اسما بلا مسمّى لا غير!

وهذه الدراسة التي بين أيديكم **تحاول البحث عن منهجٍ صناعيّ معجميّ مدرسيّ يمكن تحقيقه من خلال استثمار إمكانيات معجم الدوحة التاريخي للّغة العربيّة**، الذي يتوفّر على مدوّنة لغويّة شاملة، وهذه العناصر (خاصة المدوّنة اللّغويّة الحقيقيّة) من أهمّ الآليّات للنجاح في وضع معجم

[1] عز الدين البوشيخي، "**مقابلة مع صحيفة الراية القطرية**"، بتاريخ: 1 فبراير 2023، https://www.raya.com/2023/01/18/بحث-إصدار-نسخة-ورقية-من-معجم-الدوحة-الت/

مدرسيّ ناجح يَقدر أن يلبّي حاجيات التلاميذ والمتعلّمين؛ سواء في البلدان العربيّة أم في البلدان الناطقة بغير الفصحى.

يشيع في الغرب أنّ استعمال المعاجم اللّغويّة التعليميّة، يساعد المتعلّم على عملية اكتساب اللّغة، كما أنّ الفكرة بدأت تأخذ منحى أكثر جديّة في السياق العربيّ؛ حيث يحاجج النشوان أنّ "استعمال المعجم يبرز كأحد (...) الوسائلِ خاصّة إذا كان المعجم مصمّما على أسس عِلميّة وتربويّة تلائم حاجات الدارسين" (النشوان، 2006، 516)، وتحاجج أيضا ولاء بنت فهد على أنّ "متعلّم اللّغة لا غنى له عن استخدام المعجم، أيًّا كان نوعه" (السبيت، 2015، 72)، غير أنّ المشكلة في نوعية المعاجم التي يستخدمونها؛ وهل تلك المعاجم تلبّي حاجياتهم التعليميّة أو لا؟

هناك دراسة معجميّة استقصائيّة من ولاء بنت فهد (السبيت، 2015، 81–80) على عيّنات من المتعلّمات الناطقات بغير العربيّة في السعوديّة، وكانت النتائج تبرز كمّيّات من المشاكل (فالدراسة كانت مقتصرة على 79 طالبات غير عربية) منها؛ عند إجابتهن عن سؤال الاستبيان "إذا وجدت الكلمة التي أبحث عنها في المعجم أجد صعوبة في فهم معناها حتى أقرأ ما كتِب عنها" كانت درجة الصعوبة كالتالي: انظر الجدول التالي، رقم[1]:

جدول يظهر مشاكل تتعلّق بالتعريفات المعجميّة:

العبارة		أبدا	قليلاً	متوسطاً	كثيراً	كثيراً جداً
إذا وجدت الكلمة التي أبحث عنها في المعجم أجد صعوبةً في فهم معناها حتى أقرأ ما كتب عنها	**العدد**	3	8	22	12	25
	النسبة	%4	%12	%31	%17	%36

جدول رقم[1]

فمعاجم المتعلّمين وخاصّة الناطقين بغير العربيّة لا تحتاج إلى معلومات موسوعيّة على مستوى التعريف للمفردات، كما تُبيّن الدراسة المشاكلَ المتعلّقة بشرح مفردات المعجم للناطقات بغير العربيّة على النحو التالي، الجدول رقم[2]:

المعلومات الغزيرة في المعاجم المصمَّمة للناطقين بغير العربيّة لا تُحقِّق فوائد كثيرة:

العبارة		أبدا	قليلاً	متوسطاً	كثيراً	كثيراً جداً
كثرة الكلام في شرح المعنى والأمثلة يُبعدني عن المعنى الذي أبحث عنه ويفقدني التركيز	العدد	2	17	17	11	23
	النسبة	3%	24%	24%	16%	33%

جدول رقم(2)

إنّ السبب في عدم إفادة المعلومات الكثيرة في التعريف للناطقين بغير الفصحى هو أنهم لم يمتلكوا بعد تلك الملكة اللّغويّة للتفريق بين المعاني المتعدّدة، ومن ثمّ؛ فلا بدّ من الوعي، عند صناعة المعجم المدرسيّ للناطقين بغير العربيّة، على ضرورة التركيز على الحاجة الدلاليّة، وفقًا لمستوياتهم. ولكن مالمقصود بـــ"الناطقين بغيرها"؟!

تُعتبر الإجابة عن هذا السؤال محدِّدا منهجيّا ومُوجِّهًا في صناعة المعجم المنشود، باعتبار الفئةَ الناطقة بغير الفصحى المستهدَفين من ذلك المعجم المدرسيّ.

إضافة إلى تلك الدراسة السابقة، فقد قام المعتز بالله السعيد في "**نحو معجم للّغة العربيّة للناطقين بغيرها: معالجة حاسوبيّة إحصائيّة**" (طه، 2018، 10–13) بإحصاء معظم المحاولات السابقة لوضع معجم مدرسيّ في السياق العربيّ، وخلُص إلى نتائج، منها:

1- "فما أنجزوه [المحاولات السابقة] لا يراعي طبيعة اللّغة العربيّة في أحيان كثيرة؛ كما يخرج عن إطار الصناعة المعجميّة".

2- إنّ "أعمالهم [بعض الذين ألّفوا لمحاولة وضع معجم لغويّ/ مدرسيّ] (طه، 2018، 13) بتعليم العربيّة لا تراعي –في أكثرها– المناهجَ التربويّة في تدريس وتعليم اللّغات؛ وبدَا هذا واضحا في المعجمات المنجزَة لهذا الهدف. وكانت النتيجة دراسات تراعي مناهج التدريس التربويّة وتعاني قُصورا في جانبيِ اللّغةِ والمعجم، أو دراسات لغويّة ومعجميّة لا تراعي المعايير التربويّة".

ومن مفهوم المعجم المدرسيّ:

1- "مجموع الوحدات المعجميّة المتداولة فعليّا في الكتب المدرسيّة في كلّ مستوى معيّن وضمن السياق التعليميّ لهذه الكتب"(الرفيق، 2020، 37).

2- أنه "وسيلة من الوسائل التربويّة التعليميّة التي يحتاجها التلميذ في دراسة بحوثه، وتساهم في إنجاح العملية التعليميّة والتعلّميّة" (دراجي، 2014، 410).

3- ويرى الباحث أنّ المعجم المدرسيّ هو: معجمٌ لغويّ مختصّ، بني على مدوّنة لغويّة مدرسيّة لأغراض تعليميّة، استنادا على الكتب والمناهج الدراسيّة واللّغة المتداولة في مجتمع التلاميذ. والحاجة إلى المعجم-كما تشير إليه ؟؟؟- "حاجة أبديّة لا يمكن أن تتوقف إلا بموت اللغة وانحدارها، فهو الناقل للهويّة اللغويّة والثقافية والحضاريّة للأمة" (عللي، 2023، 164).

الناطقون بغير ها:

وقف الباحث على جدلية ثنائيّة "اللّغة" و "اللّهجة" عند الباحثين، ممّا أدّى به إلى طرح عدّة تساؤلات، منها؛ هل يعتبر الأمازيغيّ ناطقا بغير العربية على الرغم من فصاحة لسانه في الخطاب وفي الكتابة؟! وما المقصود بالناطقين بغيرها إذا كانت العامّيّات والدوارج ليست عربيّة فصيحة؟ فلماذا يستوي، في تعلّم العربية الفصيحة، العرب وغيرهم؟ ولماذا بعض "الأعاجم" يُتقنون العربية أكثر من بعض من العرب؟!

في أثناء تحرير مفهوم هذا المصطلح صادفنَا دراسات عربيّة كثيرة في موضوعات لها علاقة بفكرة "الناطقين بغيرها"، ولكن تنتفي معظم تلك الدراسات عن تعريف المصطلح! غير أننَا وجدنَا إشارات مهمّة صدرت من كتاب "**التقنيّة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها**"(عبد الله، 2016 ، 13) تشير إلى أنّ اللّغة العربيّة: "**أمميّة، وهي لغة الحضارة الإسلاميّة التي كتبت بالعربيّة**"، كما التقينَا بدراسة أخرى حاولت تقديم تعريف عن مفهوم الناطقين بغيرها، وهي "**المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**" (طعيمة، 2016، 67)؛ حيث أَحصَت ستّة (6) مصطلحات للتعبير عن ذلك المفهوم؛ وهي:

1. تعليم العربية للأجانب.
2. تعليم العربية لغير العرب.
3. تعليم العربية للأعاجم.
4. تعليم العربية لغير الناطقين بها.
5. تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
6. تعليم العربية للناطقين بغيرها.

لقد ناقشت جميع المصطلحات وخلُصت في النهاية إلى اختيار " تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى" على الرغم من اعترافه بأنه فضّل هذا الاصطلاح المترجَم من السياق الأمريكيّ:

Teaching English to speakers of other languages!

وهذا المصطلح في الواقع الممارس لا يُخرج العرب من الناطقين بلغات أخرى! إلا إذا ادّعوْا بأنهم "**سَلِيقِيُّونَ**" "Native speaker!"، ولا نجد في العالم العربيّ من يولد بلغة عربيّة فصيحة، وإلا فلماذا لا يفهم الخليجيّ عربيّة المغرب والجزائر، أليست عربيّة؟! ولماذا يتعلّم العربُ الفصحَى في المدارس؟ فمعظمُ العرب –المغاربة والجزائريّين وغيرهم– لا يتكلّمون الفصحى في الواقع اليوميّ ولا يفهمونها، وقد تكون غريبة عليهم إن لم يدرسوها في المدارس؟!

نعتقد أنّ العالم (العربيّ وغير العربي بما في ذلك الناطقون بالعربيّة الفصيحة في إفريقيا) كلّهم ناطقون بلغات أخرى إذا نظرنا إلى أنّ اللّغة العربيّة صارت بدون سليقة، وأنّ معظم شعوب البلدان العربيّة يكتسبونها في المدارس كالجميع، وقد يكون غيرُ العربيّ، في بعض الأحيان، يتقن اللّغة العربيّة أكثر من كثير من العرب!

بما أنّ المصطلح مستورد ومترجم حرفا بحرف مع تعديل في التركيب، وبما أنّ اللّغة العربيّة التي نتحدّث عنها (بلسان عربي مبين/ فصيح)، وبما أنّ الجميع؛ عربًا وغير عربيّ يتعلّمونها في المدارس ويكتسبونها، فإنّنا نقترح استبدالها **بمصطلح "تعليم الفصحى للناطقين بغيرها"**[1] ليستوي في ذلك الجميع ممّن يدرس ويكتسب اللّغة العربيّة الفصيحة في المدارس، بغض النظر عن لغته الأم كما في حال جميع البلدان العربية، وعن المنطقة الجغرافيّة كما في إفريقيا والغرب وآسيا. وهذا المصطلح جامع مانع؛ لأنه يُخرج اللّبس والالتباس الموجود في "**تعليم العربيّة للناطقين بغيرها**"، فما المقصود بالعربيّة هنا؟ علمًا أنّ معظم برامج "**تعليم العربيّة للناطقين بغيرها**" في كندا مثلا تُدرِّس "**العامّيّة المصريّة**"، وفي المغرب يعني "**تعليم الدارجة المغربيّة**" وهل تلك هي المقصودة ب "**تعليم العربية للناطقين بغيرها**"؟! فالجواب يكون بالنفي طبعا، ومع ذلك تُستخدم المصطلح للتعبير عنها!

لقد اقترحنا **مصطلح "تعليم الفصحى للناطقين بغيرها"** بديلا للأوّل **ليخرج ويمنع** هذه الأمور:

1. إدراج الدوارج والعامّيّات في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.
2. ليمنع من استثناء العرب حتى ولو أنهم من جنسيّة عربيّة أو من عرق عربيّ، ممّن يدرس اللّغة العربيّة الفصيحة.
3. ليمنع من ادّعاء امتلاك "السليقة"/ الفصحى لغة الأم. فلا يولد في العالم العربيّ مولود بالفصحى! ولم تعد الفصحى "لغة أمّ" لأحد في العالم حاليّا.

[1] هذا اجتهاد وتنبيه لغويّ لدى الباحث من أجل الخروج من بعض المصطلحات التي يعتقد أنها لا تعبّر عن حقيقة الواقع اللّغويّ!

4. ليمنع من جعل مصطلح "**تعليم العربيّة للناطقين بغيرها**" متعدّدا دلاليّا (العامّيات، الدوارج، الفصيحة/ اللسان العربيّ المبين)، أو يُستخدم للتلبيس.

وهذا المصطلح المقترح بالنسبة للباحث جامع؛ لأنه يُدخل جميع من يَدرس اللّسانَ العربيّ المبين/ الفصيحَ، وهو المقصود في تعليم العربية، ويشمل:

1. يشمل كلّ من يدرس اللّغة العربيّة الفصيحة بغضّ النظر عن انتمائه أو جنسيته أو لغته الأم.
2. يشمل العرب وغير العرب ممّن يدرس اللّغة الفصيحة في المدارس العربيّة بغض النظر عن المنطقة الجغرافيّة.
3. هذا المصطلح الذي اقترحناه يعبّر حقيقة المعنى المراد في المجال الديداكتيكي من غير التباس أو تلفيق مقصود. والتحديدُ الدقيق أمر ضروريّ في مجال البحث العلميّ والدراسات الأكاديميّة التربويّة، لتجنّب تحميل المصطلحات العلميّة من الحُمولات الأيديولوجيّة أو تحيّزات معرفيّة!

مفهوم المعجم المدرسيّ للناطقين بغيرها:

بناء على التعريف السالف للمعجم المدرسيّ، فما الفرق في هذه الحالة بين المعجم (بدون كلمة إضافيّة) وبين المعجم المدرسيّ للناطقين بغيرها؟

ناقشنا في الأعلى قضيّة "الناطقين بغيرها"، ثم اقترحنا "**تعليم الفصحى للناطقين بغيرها**" ليشمل جميع من يدرس اللّغة العربيّة الفصيحة؛ سواء يتكلم العاميّة أو الدارجة أو يتكلّم لغات أخرى في الشرق أو في الغرب أو في الشمال أو في الجنوب، بدليل أنّ الجميع يستوون في تعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة، ولا أحد يولد سليقة اللّسان، وأن الجميع يكتسبونها في المدارس ومن خلال التعلّم كالجميع، سواء أهو مغربيٌّ أم جزائريّ أو جِيبُوتي. وإذا كان الأمر كذلك؛ فلا نجد فرقا دقيقا في تصنيف المعاجم، بناء على "فكرة من يتكلّم لغة أخرى"، وسنعتمد في ذلك على المعايير العلمية المشتركة. وهي الاعتماد على **بناء معجم عربيّ فصيح** يستند إلى مدوّنة لغويّة واقعيّة تُمثّل واقع اللّغة العربيّة المتداولة في العالم مع انتهاج منهج يتناسب في الصناعة مع الأعمار والمستوى الدراسيّ لدى الفئة المستهدَفة.

أقصد أنْ نضع في الحسبان حجم المعجم، ونمط التعريف للمفردات ومنهج الترتيب لها. والباحث يعتبر اللّغة العربيّة الفصيحة مشتركا جماعيّا بين الماليزي والمالي والبنغاليّ والسنغالي والمغربيّ واللبنانيّ، ومن ثمّ، فلا إشكال في وضع معجم تربويّ يضمّ ما يتناسب، من الكلمات، مع من يتعلّم اللّغة الفصيحة، ليكون وسيطا لغويّا من دون اللّجوء إلى المعاجم التراثيّة القديمة إلا بعد تمكّنهم من التكوين اللازمة للتعامل معها.

يعرّف المعتز بالله **مفهوم المعجم التعليميّ** بأنه "معجمٌ لغويّ مصنوعٌ لغرض تعليم اللّغة لأبنائها أو للناطقين بغيرها، ويكون عامّا، أو مصنوعا لأغراض خاصة" (طه، 2018، 10–3).

فالمعجم المدرسيّ لتعليم الفصحى للناطقين بغيرها، هو معجم لغويّ مختصّ لأغراض تعليميّة، ولاكتساب اللّغة العربيّة الفصيحة، بُني على مدوّنة لغويّة واقعيّة خُصّصت للفئة التي تدرس اللّسان العربيّ الفصيح من أبناء العرب وغيرهم[1]. نعتقد أنّ هذه التعريفات دقيقة للتعبير عن المراد في المصطلح الذي اقترحه الباحث في الأعلى.

المدوّنة اللغويّة:

لا يمكن سرد ملف السيرة الذاتيّة للمدوّنات اللّغويّة في الغرب وفي المجال العربيّ، لكن يمكن الإشارة إلى أنها مجال واعد في السياق العربيّ وفي اللّغة العربيّة مع الانفتاح على اللّسانيّات الحاسوبيّة (محمد، 2023)، تقريبا منذ خمس وثلاثين سنة (35) بالنظر إلى أول كتاب، في السياق العربيّ، أُلِّف للحديث عن علاقة اللّغة العربيّة بالحاسوب "**اللّغة العربيّة والحاسوب**"(عليّ، 1988).

إنّ المدوّنات اللّغويّة Corpus Linguistics هي مجال اهتمام اللّسانيّات الحاسوبيّة تحت فرع لسانيّات المدوّنة Linguistics Corpus. وهو علم يُجمع استخدام الآليّات والأدوات الدراسيّة بين الدراسات اللّغويّة والإحصائيّة والمعلوماتيّة على حدّ سواء، لمحاولة معالجة المشاكل اللّغويّة العويصة في الواقع، كما في فكرة اللّسانيّات التطبيقيّة.

ومن الدراسات العربيّة المهمّة، إضافة إلى كتاب علي نبيل الذي أشرنا إليه، كتابُ "علم المصطلح: أسسه النظريّة وتطبيقاته العَملية" (القاسمي، 2008، 694–662) لعليّ القاسميّ؛ حيث عقد فصلا تفصيليّا للحديث عن تاريخ المدوّنات اللّغويّة بين المجالين المعرفييْن الغربيّ والعربيّ، إلى جانب سرد الخطوات المنهجيّة للصناعة المعجميّة في فصل "لسانيّات المدوّنة الحاسوبيّة وصناعة المعجم العربيّ المختصّ". وقد عرّفها بأنها:

"المدونة الحاسوبيّة (القاسمي، 2008، 667) هي عبارة عن مجموعة مهَيكلة من النصوص اللّغويّة الكاملة المكتوبة (أو لمنطوقة) التي تُقرأ إلكترونيّا"(القاسمي، 2008، 667)، ويعرّف لسانيّات

[1] هذا التعريف اجتهاد من الباحث؛ فإن أصاب فخيران وإن لم يصب فخير. وقد أدرج الكاتب مصطلح "اللسان العربي الفصيح" استوحاء من التعبير القرآني الذي يضمّ كل من يتكلم اللغة العربية الفصيحة كما أُنزل بها القرآنُ ودُوّن بها الحديث، والتي تُعتبر مشتركا لغويّا لكل مسلم وغير مسلم من العرب في لبنان وفي فلسطين على سبيل المثال.

المدوّنة "بالعلم الذي يدرس الظاهرة اللّغويّة من خلال مدوّنة أو مجموعة كبيرة من النصوص التي يمكن قراءتها آليًّا"(القاسمي، 2008، 669).

بينما يعرّف وَاكْلافْ بِريزِنَا (Vaclav Brezina)[1] المدوّنة اللّغويّة بأنها "طريقة علميّة لتحليل اللّغة. ويتطلّب من المحلّل تقديم أدلّة تجريبيّة في شكل بيانات مستمدَّة من واقع اللّغة لدعم أيّ بيان يتمّ الإدلاء به حول اللّغة، وهي في جوهرها منهجٌ كمّيٌّ، يتعامل مع ورود عدد الكلمات والعبارات في داخل المدوّنات" (Brezina, 2018, 22–23)؛ لذلك يعتبر منهج الإحصاءات أمرا بالغ الأهمّيّة لِلُّغويّين؛ لأنها تساعد على العمل بفعّاليّة مع المعلومات الكمّيّة.

وأما المعتز بالله السعيد[2] فيعرّف المدوّنة اللّغويّة نقلا عن مَارْتِنْ وِيسُورْ (Martin Weisser)[3] بأنها "مجموعة من نصوص اللّغة المكتوبة أو المنطوقة التي يمكن التعامل معها آليّا والتحكّم في بياناتها ومُدخلاتها بالإضافة أو الحذف أو التعديل من خلال قواعد بيانات صُمّمت خصوصا لتكون قادرة على التعامل مع هذه النصوص؛ حيث تُمثّل هذه القواعد مخزنا كبيرا للّغة، يُرجع إليه وقت الحاجة ويتحمّل أيّ قدَر من النصوص التي يمكن أن تُضاف مستقبلا"(طه، 2016، 11)، وبالتالي نطرح سؤالا مفاده: **كيف يمكن الاستفادة من "مدوّنةٍ عامّةٍ كمعجم الدوحة التاريخيّ" واستثمارها في تحقيق أغراض خاصّة كانت، من المفروض أن تتحقّق مع "مدوّنة خاصّة" كمدوّنة المتعلّمين؟**

استثمار معجم الدوحة التاريخيّ في تعليم الفصحى للناطقين بغيرها:

للإجابة عن سؤال "كيف" منهجيّا؛ فعندي ثلاث مقترحات ضروريّة لتتحقّق استفادة الصناعة المعجميّة المدرسيّة من معجم الدوحة:

1. **الموارد الإنسانيّة:**

فمن أكبر المشاكل التي تعانيها الصناعة المعجميّة عموما غيابُ أيادي عاملة وموارد بشريّة لإنجاز العمل. وهذه المشكلة تنتفي مع مشروع معجم الدوحة؛ ومن ثمّ يمكن استغلال ذلك لإنجاز

[1] هو محاضر أوّل في قسم اللسانيات واللغة الإنجليزية، في جامعة لانكستر Lancaster Univesrsity. وهو متخصص في اللسانيات والإحصاء وفي اللسانيات التطبيقية، وقد صمم عددا من الأدوات المختلفة لتحليل المدونات اللغوية.

[2] هو خبير حاسوبيّ لغويّ في معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة، وقد اشتغل على صناعة أكبر مدوّنة لغويّة للّغة العربيّة في بحث تخرّجه للدكتوراه.

[3] هنا تعريف له وخلفية عن مجال اشتغالاته الأكاديمية: http://martinweisser.org/mw.html صنع كثيرا من المدونات اللغوية في بريطانيا وفي النمسا.

المعجم المدرسيّ. ويكفي أن يكون مشروعا موازيًا مع أعمال معجم الدوحة التاريخيّ. أضف إلى ذلك، أنه ينبغي الاستفادة من الكوادر والمعجميّين المشتغلين في معجم الدوحة، سواء على مستوى المجلس العلميّ، أو على مستوى الموظَّفين. ولا مانع من توظيف طلبة برنامج "اللّسانيّات والمعجميّة العربيّة" للاستفادة من تكوينهم تحت إشراف البرنامج، أو تحت إدارة المعجم التنفيذيّة.

2. المادّة العلميّة:

فالمقصود بالمادّة العلميّة هي **المدوّنةُ اللّغويّة** اللازمة لإنجاز المعجم المدرسيّ بما فيها المدوّنة المحوسبة. وهذه لا تشكّل إشكاليّة صناعيّة؛ لأنّ المدوّنة موجودة بالفعل. أضف أيضا إلى أنّ بعضًا ممّن ساهموا في صناعة مدوّنة معجم الدوحة صنعوا "**مدوّنة معجميّة مدرسيّة لتعليم الفصحى**" (طه، 2018). فهو أوّل مدوّنة لغويّة –على حدّ علمي– صُنعت خصّيصة لهذا الغرض فقط. وفي حالة كهذه ستكون الأطر الإداريّة والوظيفيّة أنسب في إنجاز المهمّة مؤسّساتيًّا، بما أنّ **مدوّنة معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة غير متاحة للجميع** حتى يتمكّن غيرهم من استغلالها في الدراسات الإحصائيّة المعجميّة لمعرفة تكرار الكلمات أو في صناعة قوائم المفردات لإنجاز معجم مدرسيّ لتعليم الفصحى، وأنّ تصميم مدوّنة أخرى سيكون مكلِّفا، وإنْ صرّح المدير التنفيذيّ للمعجم – إثر سؤال صحفي الراية: كم عدد المفردات التي تناولها المعجم حتى الآن(2022)؟[1] – أنّ "**بإتمام العمل في المرحلة الثانية من المعجم أصبح عدد الكلمات فيه يناهز 200 ألف كلمة تمثّل مداخل مقرونة بمعانيها وشواهدها وأسماء مستعمليها وتواريخ استعمالها منذ أقدم نصّ حتى القرن السادس الهجري على مدى عشرة قرون**"[2].

3. الموارد التقنيّة والفنّيّة:

إنّ إنجاز معجم مدرسيّ يلبّي المعايير العلميّة والأكاديميّة، يتطلّب قُدرة معرفيّة، وَوُصولا إلى برامج معجميّة متطوّرة كبرامج تحليل البيانات الضخمة وإحصائها، ومعظمُها تتطلّب اشتراكا؛ فرديّا أو مؤسّساتيّا، وهذا طبعا يلزم توفّر الموارد الماليّة، وليس الجميع يقدر على ذلك. وعليه؛ فمعجم الدوحة لا يواجه هذه المشاكل التقنيّة والفنّيّة، ومن ثمّ فقد يكون مناسبا جدا أن تُستغلّ تلك في صناعة المعجم المدرسيّ المنشود لتحقيق الجودة والقيمة المعرفيّة.

---

[1] سبقت الإشارة إلى المقابلة في الأعلى.

[2] سبقت الإحالة عليها في الأعلى.

4. عن مدوّنة معجم الدوحة التاريخيّ:

هناك وصف بالأرقام لمدوّنة معجم الدوحة، ليس كليّا، ولكن يمكن الاعتماد عليه حاليا لاقتراح منهجيّة صناعيّة، ومن خلالها، يمكن استثمار المدوّنة في إنجاز المعجم المدرسيّ المنشود لتعليم الفصحى:

لحد الآن فثمّة ثلاث مراحل للمدوّنة[1]: انظر إلى الجدول التالي، رقم (3):

يوضّح الجدول بداية فترة الاشتغال في المعجم وعدد المصادر المعتمَدة وعدد كلمات المدونة اللغوية.

الفترة	عدد المصادر	عدد الكلمات
من أقدم نصّ غربيّ إلى 200 هـ	1925	أكثر من 12 مليون
من 201 إلى 500 هـ	1740	أكثر من 100 مليون
501 هـ إلى الوقت الراهن	3200	أكثر من 350 مليون

جدول رقم[3]

5. منهج صناعة المعجم المدرسيّ لتعليم الفصحى للناطقين بغيرها:

بناء على المعجميّين (علي القاسمي والمعتز بالله السعيد مثلا)؛ فإن الصناعة المعجميّة تمرّ عبر مراحل عَملية معجميّة، منها (القاسمي، 2003، 20):

1 – عند علي القاسميّ: خمس مراحل انظر إلى الجدول التالي، رقم (4):

يشرح الجدول خطوات صناعة المعجم عند القاسميّ.

الرقم	الخطوة	شرح الخطوات
1	جمع المعلومات	المدوّنة التي تُعتمد عليها
2	اختيار المداخل	جذور الكلمات والمداخل
3	ترتيب المواد	ترتيب الجذور
4	كتابة المواد	قد يقصد بها العريف المعجمي للمداخل
5	نشر النتائج النهائية	استخراج المعجم جاهزا

[1] وللمزيد من المعلومات حول الأرقام ارجع إلى: ١– مقابلة المدير التنفيذي للمعجم عز الدين البوشيخي مع صحيفة الراية (سبق ذكرها في الأعلى)، ٢– إلى مقدمة المعجم التي حُيِّنتْ.

جدول رقم[4]

2 – وعند المعتز بالله السعيد، تقوم صناعة المعجم لتعليم الفصحى للناطقين بغيرها على ثلاثة مراحل إجرائيّة هي (انظر إلى الجدول رقم (5)، (طه، 2018، 44):

يوضيح الجدول الخطوات المنهجية للصناعة المعجمية عند المعتز بالله.

الرقم	الخطوات	مضامين كل خطوة
1	جمع المواد (المدونة المعجمية)	إخضاع مادّة المعجم ثلاث مراحل
2	التحرير المعجميّ	تعيين المعلومات المعجميّة التي تلبي حاجة الفئة المستهدفة
3	نشر المعجم ورقيا أو حاسوبيا	إخراج المعجم على شكل؛ إما ورقيّا أو رقميّا

وأمّا المرحلة الأولى في الجدول "**إخضاع مادّة المعجم ثلاث مراحل**" تتضمّن ثلاث خطوات أيضا، هي كالتالي: انظر إلى الجدول التالي في الأسفل رقم[6]:

يوضيح الجدول رقم[6] لعناصر الخطوة الثالثة من الخطوات الأولى في الجدول رقم[5]

الخطوة	الرقم	مضامين كل خطوة	الشرح
	1	الفهرسة الآلية	استخلاص قائمة كلمات المدوّنة لتعيين معلومات التكرار
إخضاع مادّة المعجم لثلاث مراحل	2	الكشف السياقيّ	استخراج سياقات الكلمات لتعيين المعاني المعجمية، والوظيفية، والشواهد
	3	التحليل الصرفيّ	استخراج جذور الكلمات لتحديد المداخل والوحدات المعجميّة

إنّ الغرض والمسألة الجوهريّة هي كيف يمكن استثمارها في إنجاز معجم مدرسيّ لتعليم العربية الفصحى للناطقين بغيرها؟ ففيما سبق في الأعلى إشارات منهجيّة صناعيّة لتمكين الجهات والمؤسّسات من تنفيذ العملية، وإضافة إلى تلك المسائل، فثمّة قضايا أخرى تتعلّق بكيفية اختيار المداخل، والتعريفات، والوسوم، والشواهد. فمن المعلوم أنّ التعريفات وعناصر صناعة المعجم المدرسيّ تختلف عن التعريفات في المعجم التاريخيّ؛ إذن، ما هو حجم مدوّنة المعجم المدرسيّ المراد إنجازها؟ وكيف تكون التعريفات وما هي عناصرها؟

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

إنّ الدراسات اللّسانيّة الحديثة تقوم على فكرة "حلّ المشاكل اللّغويّة في الواقع" كما أشرنا إليها في المقدّمة. والمدوّناتُ اللّغويّة، بما تتضمّن من الإمكانات الهائلة، خيرُ تمثيل على أدوات اللّسانيّات التطبيقيّة والحاسوبيّة. فهي تسمح لنا بمزيد من الضبط للمصطلحات المتداولة في السياق المعرفيّ العربيّ، باعتبار التحديدات الاصطلاحيّة من المحدّدات المنهجيّة لأيّ دراسة علمية. إضافة إلى أنّ ضبطَ المصطلحات والألفاظ اللّغويّة؛ من تعريف المعجم، والمعجم التاريخيّ وبيان محتواه وميزاتها التي يقدّمها، محدّداتٌ منهجيّةٌ إضافيّةٌ لنجاح صناعة المعجم المدرسيّ. فالتصوّرات فرع مساعِدة في تحديد الأهداف بوضوح. وتصوّرنا الواضح لمعجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة ومدوّنته اللّغويّة، يساعدنا على رسم الخطوط والخطوات المنهجيّة نحو إنجاز معجم مدرسيّ للناطقين بغير الفصحى، كما أنّه يساعدنا على اكتشاف التحدّيات دون تحقيق ذلك المعجم في الواقع؛ لأنّ هذا التصوّر على طبيعة المعجم ومدوّنته –منهجيّا– يرسم لنا الطريق نحو معرفة مداخل الاستثمار بشكل منهجيّ؛ نظريّا وتطبيقيّا. وقد رأينا ذلك في ثنايا العرض؛ حيث وقفنا على مراحل الصناعة المعجميّة، وكيف يمكن الاستفادة من مدوّنة معجم الدوحة في إنجاز معجم مدرسيّ من أجل حلّ المشاكل التعليميّة للّغة العربيّة للناطقين بغير الفصحى.

النتائج:

1) اكتشفت الدراسة عن إمكانيّة توظيف مدوّنة ومعجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغير الفصحى.
2) أفادت التحقيقات المنهجيّة عن إمكانيّة استغلال امتيازات معجم الدوحة التاريخيّ في صناعة المعاجم العامّة كالمعجم المدرسيّ.
3) أسفرت التعريفات الاصطلاحيّة في داخل البحث عن وجود اضطرابات لدى بعض المصطلحات المتداولة في مجال الصناعة المعجميّة، وقد اقترحت الدراسة بعض الحلول للخروج من التوظيفات الأيديولوجيّة كما في مصطلح "الناطقون بغيرها"، الذي صار "الناطقون بغير الفصحى"[1].
4) أفادت التحليلات عن أهمّيّة المدوّنات اللّغويّة، وعن ضرورة الاهتمام والعناية بها من أجل إنجاز المعاجم المنشودة في صناعة المعاجم المدرسيّة لضمان تمثيلٍ واقعيٍّ للّغة المتداولة.
5) أظهرت الدراسة المشاكلَ اللّغويّة والتربويّة الموجودة في مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغير الفصحى، وقدّمت طرقا عمليّة من أجل علاج تلك المشاكل في الواقع.

[1] فالجملة محكيّة لذلك ستبقى كما هي على الرغم من دخول فعل الناسخ 'صار' عليها.

6) ستساعد نتائجُ الدراسة السياسيّين اللّغويّين، الذين يضعون سياسات التعليم العربيّ، على تصميم مناهج تربويّة أفضل في تعليم الفصحى للناطقين بغيرها.

التوصيات:

1) لابدّ –في رَأيِنا– من توفير تمويلات من المؤسّسات العربيّة الدوليّة كمنظّمة الأَلِسْكُو، ومن المؤسّسات الإسلاميّة الدوليّة كمنظّمة الإيسيسكو، على المشروعات الحضاريّة واللّسانيّة لتمكين الباحثين من مزاولة البحث في مناخ تسمح لهم بتقديم دراسات تساهم في حلّ مشاكل اللّغة العربيّة في العالم.
2) يلزم، على سبيل الوصيّة، توسيعُ رقعة اهتمام المعاجم التاريخيّة لتشمل جوانب لسانيّة أخرى كتوظيفها في تعليم اللّغة العربيّة.
3) من الأهمّيّة بمكان من باب التوصية، معرفة أنّ الهدف في إنجاز المعاجم التاريخيّة لا ينبغي أن يقتصر فقط في مفهوم "أنّ الآخرين عندهم معاجم تاريخيّة ويجب أن يكون عندنا معجم تاريخيّ". فهذا هدف نبيل، لكن لا يجوز أن يقتصر عند تلك الحدود فحسب، بل من المستحسن أن يُنظَر إلى إمكانات المعجم التاريخيّ في نشر اللّغة العربيّة في العالم وفي اكتسابها.
4) لابدّ من تقنين ترجمة المصطلحات الوافدة من خارج مجال التداول العربيّ وتنظيمها، وذلك من أجل ضبطها ضبطا دقيقا لضمان الاستخدام العلميّ، ومن أجل الحيلولة من الاستعمال المتحيّز لها.
5) من الأهمّيّة –بل يُستحسن وأوصي به– إشراكُ الباحثين المتميّزين من غير العرب في تحقيق المشروعات المتعلّقة بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغير الفصحى. وهذا سيضمن على سرعة اكتشاف المشاكل والمعوّقات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف في سبيل خدمة اللّغة العربيّة ونشر ثقافتها الإسلاميّة.

قائمة المصادر والمراجع:

البطل، محمد، (2010). **مدخل إلى علم المعاجم، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر**– لونجمان.

بن مراد، إبراهيم، (1997). **مقدّمة لنظريّة المعجم**، التونس: دار الغرب الإسلاميّ.

حمزة، حسن و بلحبيب، رشيد (التنسيق)، (2020). **مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، قطر: معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

حمزة، حسن، (2010). "**المعاجم المدرسيّة العربيّة من خلال مقدّماتها**"، **اللسانيّات**، 16، ص117–146.

الخطيب، عدنان. (1994). **المعجم العربيّ بين الماضي والحاضر**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

دراجي، تيسير عبد الله، (2014). "**المعجم المدرسيّ: واقع وآمال**"، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد 2، ص 407-435.

الرفيق، محمد، (2020). **المعجم المدرسيّ دراسة تحليليّة للوافر الوجيز**، الأردن: عالم الكتب الحديث.

السبيت، ولاء بنت فهد، (2015). "**مشكلات استخدام المعجم العربي عند متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها**" ضمن: **أبحاث ودراسات**، (تحرير) نداء إبراهيم اليحيى، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

طعيمة، رشدي أحمد، (1986). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ط1، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية سلسلة دراسات في تعليم العربية.

طه، المعتز بالله السعيد، (2016). "**توظيف المدونات اللغوية في تطوير مقررات اللغة العربية**"، **التخطيط والسياسة اللغوية**، العدد الثالث، ص 10-44.

طه، المعتز بالله السعيد، (2018). "**نحو معجم للغة العربية للناطقين بغيرها: معالجة حاسوبية إحصائيّة**"، **مجلة التواصل اللساني**، مجلد 19، العدد 1,2، 7-54.

عبد الدايم، محمد عبد العزيز، (2003). **نماذج النظرية العربية للتركيب المعجميّ العامّ، مجلة المعجمية**، العدد 19-18، ص 99-140.

عبد العزيز، محمد حسن، (2008). **المعجم التاريخي للغة العربية: وثائق ونماذج**، ط1، القاهرة: دار السلام.

عبد الله، عبد الحليم، (2016). "**تعيم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبرامج الدعم والتعزيز برامج الأجهزة الذكية**"، **ضمن: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، ط1، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عللي، خديجة. (2023). "**دور المعاجم اللغوية في صناعة علم المصطلح**". **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، 3(4)، ص: 169-150.

عليّ، نبيل، (1988). **اللغة العربية والحاسوب**، ط1، القاهرة: تعريب للنشر.

عمر، أحمد مختار، (1998). **صناعة المعجم الحديث**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

القاسمي، علي، (2003). **المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق**، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

القاسمي، علي، (2014). **صناعة المعجم التاريخي للغة العربية**، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

القاسمي، علي، (2008). **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العَملية**، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

مجموعة مؤلفين، (2014). (التنسيق) بسام بركة، **نحو معجم تاريخي للغة العربية**، ط1، قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

محمد، أحمد عبد الغني، (2021). "**تعليم القواعد النحوية بالاعتماد على أمثلة المدوّنات اللغوية: المفعول لأجله نموذجا**"، **اللسانيات العربية**، العدد 12، ص 343-378.

مدكور، عمرو، (2008). **المعجم العربي المعاصر**. القاهرة: دار البصائر.

المسدّي، عبد السلام، (2010). **مباحث تأسيسيّة في اللّسانيّات**، ط1، لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

النشوان، أحمد محمد، (2006). "**اتجاهات متعلمي اللغة العربية نحو استخدام المعجم**"، **مجلة جامعة أم القرى**، المجلد 12، العدد 38، ص 552-515.

نوفو، فرانك، (2004). ترجمة: صالح الماجري، **قاموس علوم اللغة**، ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

الودغيري، عبد العلي، (2019). **القاموسية العربية الحديثة بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم، ط1**، الدوحة: المركز العربي لأبحاث ودراسة السياسات.

References:

Brezina, Vaclav, (2018). *Statistics in Corpus Linguistics,* Camberidge: Camberidge University Press.

Dubois, Jean et al, (1971). *Introduction à la lexicographie.* Paris: Librairie Larous.

Hartmann, Reinhard R. K, (1983) .*Lexicography: principles and practices*. London/Toronto/ Tokyo/ New York: Academic press Inc.

Hartmann, Reinhard R. K, (2001). *Teaching and researching lexicography.* London/New York: Routledge.

Ilson, Robert, (1986). *Lexicography: an emerging international profession.* Manchester University presse.

Polguère, Alain, (2002). *Notions de base en lexicologie*. Montréal (Québec): Université de Montréal.

Rey-Debove, Josette et Alaine Rey, (2010). *Le Nouveau Petit Robert de la langue Française,* France: Le Robert.