# تعليمية المعجمية العربية بوصفها ممارسة: طلبة اللسانيات العربية (2025/2024) بجامعة جيجل نموذجا

# *Teaching Arabic Lexicology as Practice: Arabic Linguistics Students (2024/2025) at the University of Jijel as a Case Study*

د. شعيب حبيلة*

جامعة جيجل (الجزائر)، choayb.hebila@univ-jijel.dz

تاريخ الاستلام: 2026/04/02 تاريخ القبول: 2026/05/06 تاريخ النشر: 2026/06/30

**Abstract:**

The aim of this study is to present our teaching approach to the lexicology course as it is practiced at the Faculty of Arts and Languages at the University of Jijel. The study introduces a set of practical applications designed for students of Arabic linguistics during the 2024–2025 academic year. The paper opens with an introduction to the teaching of lexicology in general, outlining the pedagogical objectives underlying our approach. This is followed by a methodological presentation of the supervised coursework (TD), which included collecting standard Arabic lexical items found in the Jijel dialect and explaining and analyzing them, as well as rewriting selected passages from novels through the use of synonyms drawn from dictionaries of meanings and synonyms. Additional applications involved guided readings of classical texts within the discipline, both Arabic and foreign. The study concludes with a summary of the main findings.

**Keywords:** Didactics; Lexicology; University of Jijel ; Thematic Dictionaries; Dialect.

**الملخص:**

قصد التعريف بمنهجنا في تدريس مقياس المعجمية بوصفه ممارسة بكلية الآداب واللغات بجامعة جيجل؛ عرضنا في هذه الدراسة جملة تطبيقاتٍ خصصت لطلبة اللسانيات العربية من السنة الجامعية 2025/2024. صُدِّرت الدراسة بمدخل في تعليمية المعجمية عامة وفي بيان الأهداف البيداغوجية التي نقصدها من منهجنا. تلاه عرض منهجي للتطبيقات المنجزة بين جمع لمداخل الفصيح في لهجة جيجل وشرحها وتحليلها، وبين تفصيح النصوص الروائية بناء على معاجم المعاني والمترادفات، فضلا عن تطبيقات أخرى متعلقة بقراءة النصوص الكلاسيكية في التخصص سواء العربية منها أو الأجنبية، وقد ختمت الدراسة بجملة نتائج.

**الكلمات المفتاحية:** تعليمية; معجمية; جامعة جيجل; معاجم موضوعات; لهجة.

* د. شعيب حبيلة

**مقدّمة:**

لا خلافَ في سبق علماء العرب إلى التأليف المعجمي المنهج والموسوعي، سواء من حيث المعاجم نفسها أو من حيث الأعمال اللغوية التي عدَّت خادمة لها. ولكن، لا خلاف أيضا، في أنّ الصناعة المعجمية والمعجمية نفسها، تلك التي تدَرس في الجامعات العربية، وعليها المعتمد في صناعة المعاجم، إنما هي نتاجٌ غربي تُلقي تلقيا حسنا من قبل المعجميين العرب المعاصرين الذين استأنفوا التأليف فيها القرنَ الماضي، بما يملكونه من إرث معجمي رصين؛ يسَّر تكييف نظريات المعجمية بما يتسق مع خصوصيات اللغة العربية خصوصا المعاصرة منها. ولم تتخلف الجامعة الجزائرية عن المساهمة في الدراسات المعجمية العربية من حيث البحوث والرسائل الجامعية التي تنجز سنويا، كذلك؛ فإن المعجمية ظلت مقياسا رئيسا في تخصصات لغوية عدة.

أما وإنا قد عُهد إلينا تدريس مقاييس المعجمية بكلية الآداب واللغات من جامعة جيجل؛ فإنا حاولنا أن نؤسس لتطبيقاتٍ متسقة مع ما نقدمه في المحاضرات النظرية، ومع مكتسبات الطلبة القبلية، من غير إغفال واقعهم اللساني. وأخذا بواقع أن تعليمية المعجمية العربية تعتريها إشكالاتٌ عدة، أكثرها من جنس ما نجده في العلوم الإنسانية عامة، أعني غلبة التنظير ووعورة الممارسة، أو عدم توافر الأدوات المناسبة، فإنا ارتأينا أن نعرض تجربتنا في تدريس مقياس (معاجم المعاني) لطلبة اللسانيات العربية من السنة الجامعية (2024-2025) بالمؤسسة سالفة الذكر. وإذ نحرر هذه الدراسة فإنا نحاول أن نجيب عن إشكالٍ رئيس هو: ما الذي يمكن أن نفيده من عرض هذه التجربة في تعليمية المعجمية عامة؟

إنّ منهجنا في هذه الدراسة قائم على وصف التطبيقات التي اعتمدت خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية سالفة الذكر، مع ذكر نماذج عما درس أو نوقش فضلا عن النتائج؛ لأجل ما سبق قسمت الدراسة إلى مبحثين رئيسين، خصص الأول لمدخل في تعليمية المعجمية، وخصص الثاني لمباحث التطبيقات.

إنّ أهداف هذه الدراسة ووجازتها تلزماننا تجاوزَ الإحالة الشكلية إلى النظريات البيداغوجية التي طالما تكررت في تعليمية العربية، ولكن هذا لا ينفي أن نوضح أنها تظلُّ خادمة للغرض الرئيس من البيداغوجيا أعني تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة مدرسية، كذلك فإنها، لاعتبارات عدة، يمكن أن تخدم علم المناهج (Curriculum Studies)؛ ذلك أنها تعرض لنماذج عن تصميم البرامج التعليمية وصلتها بتنظيم المعارف وتسلسلها ومواءمتها مع مشروطية الطالب الثقافية والمجتمعية ومكتسباته القبلية.

## 1. مدخل في تعليمية المعجمية:

يدرس طالب اللسانيات العامة بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة جيجل في السداسي الخامس مقياس (المعجمية

العربية)، وهو مقياس أقرب ما يكون من مدخل إلى العلم، أعني المقدمات الضرورية في الفرق بين (المعجمية) و(القاموسية)، وفي المصطلحات المفاتيح من مثل: المدخل، المادة المعجمية، الجذر، التقليبات الصوتية، معاجم الألفاظ (المعاجم المجنسة) ومعاجم المعاني (المعاجم الموضوعية)، المعاجم التاريخية، المعاجم الوصفية، التأثيل ... إلخ، فضلا عن تاريخ المعجمية العربية نفسها بين القدماء والمحدثين. وكيف تصرفت الحال؛ فإن هذا المقياس ليس كافيا كيما يتحقق الطالب بالعلم نفسه، بله تاريخه أو تطبيقاته.

تلقى طالب اللسانيات العربية في السنة الأولى من طور الماستر مادة علمية أكثر تفصيلا فيما تعلق بالمعجمية؛ إذ يدرس في السداسي الأول مقياسا موسوما بـ (معاجم الألفاظ)، ويدرس في الثاني آخرَ موسوما بـ (معاجم المعاني). إنّ مادة المقياسين في ظاهرها تقتصر على ما نسميه (المعجمية التراثية)؛ تلك التي تنتهي بمؤلَّف مرتضى الزبيدي (ت 1790)، ولكنا إذ ندرسها لا نغفل بيان الفرق بين ما هو قديم وما هو معاصر. لقد حاولنا أن نبين في مجمل المحاضرات النظرية أن النظرية المعجمية العربية ليست مقتصرة على جمع اللغة وتوثيقها خدمة للنص الديني، بل هي ترقُب الجانب التعليمي خصوصا عند استحضار المتعلم ثنائي اللغة، أو عند استحضار اللغة الفارسية وغيرها من لغاتِ الخلافة الإسلامية الأولى.

قبل أن نفصل في مباحث الدراسة، لا بد أن نشير إلى محاولاتٍ سبقت في تعليمية المعجمية، خصوصا عند الغرب. في كتابه حول مناهج التعليم (Methods of Teaching) المنشور سنة 1893، يخصص البيداغوجي الأمريكي (ألبرت نيوتن روب Albert Newton Raub) (ت 1904) مبحثا يفصل فيه أربعة وعشرين مقترحا لتدريس المعجمية أو علم المفردات (Lexicology) (Raub, Methods of Teaching Including the Nature.Object,and Laws of Education ,Methods of Instruction ,and Methods of Culture . E.L Raub & Company, 1893) (Raub، 1893، الصفحات 173-176)؛ هذه المقترحاتُ متعلقة أساسا بالمداخل المعجمية لا بالمعاجم نفسها. ليس مطلوبا أن نورد المقترحاتِ جميعها؛ ولكن من المهم أن ننبه إلى أهم ما جاء فيها مما له علاقة بما نحن فيه:

- التجنب الصارم للعامية والالتزام باللغة الأدبية أو المعيارية.
- اعتماد القصص أو ما هو سردي في العملية التعليمية؛ لما له من تأثير في التقاط المفردات الخاصة بالطالب.
- إحالة الطالب على أعمال مكتوبة بلغة جيدة من حيث نقاء مفرداتها وجاذبية أسلوبها.
- السماح للطالب بأن يستبدل مفرداتٍ مما يقرؤه شرط أن لا يخل بمعاني الجمل.
- ضرورة تعلم معاني المفردات من خلال التسييق، أي كونها مدرجة في جمل لا من خلال التعريفات المجردة.

- تدريب الطالب على تدوين المفردات التي لا علم له بمعانيها والرجوع إلى المعاجم لتبين هذه المعاني، ناهيك عن تعلم المترادفات.
- ضرورة اشتغال الطالب بتأثيل المفردات وبتاريخها مع الرجوع إلى المظان المناسبة من معاجم وكتب لغة.

إنّ أهمّ ما اقترحه (ألبرت روب) هو ما تعلق بما سبق، ولكن مقترحاته جميعها يراد بها، وإن لم يصرح، خدمة ما نسميه بـ (الرصيد) المعجمي، فعندما ينص على أنه لا يصح أن نطلب من طالب أن يعرف كلمة معروفة، وعندما ينص على أن تمرينات من قبيل:

- أن يذكر الطالب مفردة، فيتبعها زميله بمرادفها، ثم الذي يليه ... إلخ.
- أن يذكر الطالب مفردة، فيتبعها آخر بضدها.

فإنّ هذه التمرينات خادمة للرصيد المعجمي، ومادتها، في السياق العربي، مفصلة في معاجم المعاني، ومنها معاجم المترادفات والأضداد التي اضطلع بها الطلبة في المحاضرات النظرية، وبغيرها. ههنا قد يكون مناسبا أن نشير إلى وعي الجزائريين بتعليمية المعجمية في زمن متقدم؛ فالبشير الإبراهيمي (ت 1965) يؤكد في مقال له عن تعريب المدرسة أن التعليم الأوربي زمنه يعتمد مسلكا قريبا من مسلك ابن الأجدابي (ت 470 هـ) والهمداني (ت 320 هـ) وهما فيه عالة على أمثال صاحب المخصص، أعني ابن سيدة الأندلسي (ت 458 هـ)، وهو ينص على منهجية واضحة في تدرج تعليم العربية، يمكن أن نوجزها فيما يلي (الإبراهيمي، 1997، 5/264-265):

- تدريس الصغار معاجم معانٍ ومترادفاتٍ وجيزة من مثل (كفاية المتحفظ) و(الألفاظ الكتابية)، وهذان عملان عُرِضا على الطلبة في المحاضرات النظرية.
- حمل التلاميذ على العربية الفصيحة حتى ينطبعوا عليها والتدرج في المفردات بدءا بما هو سهل قريب، تليها التراكيب.
- ضرورة أن يتجاوز المعلمون المفردات الأعجمية كي لا تؤثر على ملكة التلاميذ، وهذا غير بعيد عما نص عليه (ألبرت روب).
- التوسّع فيما سبق في المرحلة الثانوية، وتجنب الإكثار من حصص اللغات الأجنبية؛ لأن العربية عند التلميذ لا تستحكم إلا في التعليم الجامعي الذي يُجيز فيه التوسع في هذه اللغات.

في محاولة منه لشرح المعجمية بوصفها ممارسة، يقدم (رينهارد هارتمان Reinhard R.K. Hartmann) بين يدي الفصل اقتباسا مهما، نرى أنه من الضروري أن نورده ههنا (Hartmann، 2016، صفحة 4):

"Many of our dictionaries are the result of the work of good cooks who can bake a splendid cake but know nothing of the chemical processes".

هذه العبارة يمكن أن نترجمها بـ: "عدد غير قليل من معاجمنا هو نتاج عمل طهاة مهرة يحسنون إعداد كعكة رائعة، بيد أنهم لا يعرفون شيئا عن العمليات الكيميائية".

والقصد ههنا، أن أكثر المعاجم، سواء الإنجليزية أو العربية، اشتغل بتأليفها أناسٌ لا يملكون من النظريات اللسانية والمعجمية ما يتعلمه الطالب اليومَ في الجامعات. إن هارتمان في عمله هذا يستقري تعريفات المعاجم الإنجليزية لمصطلح (المعجمية)؛ ليقف على أن أكثرها يعرِّف العلم بوصفه ممارسة (As a practice). إن ما سبق له ما يصدقه في تراثنا العربي؛ فطالما أشار مؤرخو العلوم إلى الملمح التجريبي في هذا التراث، والحال ما سبق؛ فإن الطالب لحظَ في المحاضرات النظرية أنه يدرس حقيقة المعاجم المؤلفة، وليس التنظيرُ فيها إلا ما اشتمل عليها بعضها من مقدماتٍ ضرورية، ولقد كان الطالب مطالبا بأن يتعلم النظريات المعجمية التي قامت عليها المعجمية العربية من لدن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ) إلى مرتضى الزبيدي استنباطا من أعمالهم ومن مناهجهم، ومن علاقة المتأخر بالمتقدم في سيرورة تطور هذه المعجمية.

ليس من غرضنا أن نحيط بالأعمال المعجمية أو اللسانية التي عرضت لتعليمية المعجمية، بل هو بيانٌ لقُدمة هذه الإشكالية ولاستمرار النظر فيها في الدراسات الغربية، ولكن غرضنا ههنا أن نبسط تصورنا عن تكييف تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بما يناسب خصوصية اللغة العربية وتراثها المعجمي ابتداء، وبما يناسب الطالب الجزائري وخصوصيته اللغوية من حيث الازدواج أو الثنائية اللغوية، أو من حيث الرصيد المعجمي الأولي الذي يمتلكه. كثر مَا ألف المعاصرون في المعجمية العربية من حيث نشأتها وتاريخها، ومن حيث مدارسها، عند من يرى أنها مدارس، ومن حيث واقعها وآفاقها. وظاهر أن الطالب يمكن أن يحصل ما هو نظري من غير كبير كلفة، ولكنّه إن لم ينخرط في ممارستها انخراطا حقيقيا فإنّه لن يتحقق بالأغراض التي لأجلها وضع هذا العلم. إن تصورنا قائم أساسا على توظيف التعلم بالاكتشاف الموجَّه في تعليمية المعجمية العربية؛ قصدَ تحقيق أغراض رئيسة نجملها فيما يلي:

1. التحقق بالحالة التي كان عليها المعجميون واللغويون العرب القدماء أمثال الخليل الفراهيدي والكسائي (ت 189 هـ) في اشتغالهم بما عُرف عن ابن منظور (ت 711 هـ) من ثنائية (الجمع والوضع)*.
2. التحقق بمفهوم الغريب أو النادر من المداخل المعجمية.

*- من المهم أن نشير ههنا إلى أن من منهجنا في تعليمية المعجمية الإشارة إلى أصول المصطلحات المفتاحية في التخصص، ومن ذلك مصطلح (الجمع والوضع) الذي ينسب عادة إلى ابن منظور، والحق أنه من مصطلحاتِ أبي سليمان الخطابي (ت 388 هـ) التي أوردها في مقدمة كتابه (غريب الحديث) مفرقة، ثم إن ابن منظور اعتمدها، نقلا عن أبي السعادات ابن الأثير (ت 606 هـ) الذي أوردها في مقدمة كتابه (النهاية في غريب الحديث والأثر) وهو من جملة مصادر ابن منظور. مثل هذه التحقيقات لم نزل نراها ضرورية حتى يعي الطالب سيرورة النظرية المعجمية العربية مادة ومنهجا واصطلاحا.

3. التحقق بطرائق التعريف المعجمي.
4. التحقق بمفهوم التأثيل وعلاقته بالتطور الدلالي للمفردات والمعاجم التاريخية.
5. التحقق بالقوانين الصوتية التي تحكم المفردات في اللغات السامية من إبدال وقلب وإدغام ... إلخ.
6. التحقق بمفهوم (الرصيد المعجمي) تطبيقا ودور معاجم المترادفات في ذلك.
7. التحقق بالفرق بين العربية المعاصرة وبين العربية المتقدمة.

## 2. تعليمية معاجم المعاني: التطبيقات والنتائج:

أخذا بما سبق، فقد قسمت تطبيقات المقياس التي بلغ عددها اثنا عشر تطبيقا إلى ثلاثة مباحث رئيسة:

1. الاشتغال بجمع المفردات النادرة في المنطوق الجزائري عامة والجيجلي خاصة، ومحاولة تعريفها تعريفا معجميا، وهو المبحث الغالب.
2. الاشتغال بنص روائي وإعادة تحريره بناء على معجم خاص في المترادفات.
3. تطبيقات عامة: قراءة في نصوص معجمية عربية وأخرى غربية، والإجابة عن أسئلة مستقاة من نصوص معجمية عربية تراثية.

### 1.2 المبحث الأول: في نوادر المنطوق الجيجلي وممارسة الصناعة المعجمية:

يطلب من الطالب أن يجمع مفردات من حقل دلالي واحد من اللهجات الجزائرية (تقدم عامية جيجل). يستأنس فيها الطالب من حيث تفصيل المعاني والموضوعات بمعاجم المعاني، وأهمها المخصص لابن سيدة، وتدرس بعد الجمع من حيث تأثيلها، مع مقدمة للدراسة وخاتمة. وقد قيد الطلبة بعشرة حقول هي:

1) خلق الإنسان (صفات الجسم: المحاسن والعيوب، صفات النساء، صفات الرجال ...).
2) الأمراض والعلل.
3) أخلاق الإنسان (مساوئ الأخلاق).
4) أخلاق الإنسان (محاسن الأخلاق).
5) العمران بين المدينة والريف.
6) الملابس.
7) الرياضة.
8) الطبخ والأطعمة.
9) المهن.

10) الدين والشعائر والعادات.

خصصت الحصة الأولى لشرح منهجنا فيما سبق من مباحث، وقسمت الواجبات بحيث يشتغل الطالب بما يلي:

- يشتغل نصف الطلبة في الحصة الأولى بالمبحث الأول، أعني تقييد محاولة في جمع مفرداتٍ في المجال الأول (خلق الإنسان) يشترط فيها شيء من الندرة، مع شرحها شرحا معجميا يستأنس فيه بـ (المخصص) لابن سيدة.
- يشتغل النصف الآخر في الحصة الأولى بالمبحث الثاني، أي إعادة تحرير نص روائي وفق ما طُلب أدناه.
- يعكس الاشتغال في الحصة الثانية؛ ولكن الفرق أنا ننتقل إلى المجال الدلالي الثاني، وهكذا دواليك.
- تنجز هذه الأعمال في شكل بحوث خارج توقيت الحصة، وتسلم إلى الأستاذ نهايتها.
- تخصص الحصص الحضورية، عدا حصص استثنائية مخصصة للمبحث الثالث، لـ (التعلم التعاوني)، أي الاشتغال الجماعي على نموذج المعجم بحسب ترتيب المجال الدلالي.
- يقدم الطلبة المفردات التي يعدونها نادرة (سواء اشتغلوا بالمجال الدلالي المدروس أو لم يفعلوا)، ويختبرون مدى استعمالها من طالب إلى آخر بحسب الحدود الجغرافية التي نشأوا فيها.
- يناقش الطلبة معنى المفردة أو مفهوم المصطلح بحسب ما هو مستعمل عندهم.
- يناقش الطلبة التعريف المعجمي المناسب للمدخل، ويقيدون شرحا موحدا مجمعا عليه.

### 1.1.2 ثبت المداخل المجموعة بحسب مجالاتها الدلالية*:

- **باب خلق الإنسان**: أسلسول، أَقَرْجُومْتْ، بَنُّونَة، أَبَرْطُومْ، شِينْ، امْسَلَّسْ، امْكَرْفَسْ، امْزَعْدَرْ.
- **باب الأمراض والعلل**: وِيلَط / لِيطْلِيطْ، دَرْيَاسَة، بوحمرون، تَادَرْيَاسْ، الزَّدْرَة، تَافُورَة، بُوسُوَّاطْ / بُولْخَدَادَرْ، بُوشُوكَة / بُوقَمْقَمْ، الْحَلّ، الْحَرّ، النَّقْرَسْ، عَاعُوشَة، السَّالْمَة، النَّاحُورْ، بُولَفْمَامْ.
- **باب مساوئ الأخلاق**: مَشْتَاق / مَحْجَاح / رْذِيلْ / مَرْذَالْ، وقاب / نسناس، مغندر / مشنف، مغندف، صاب / لاسولو، حناق، مخياق / محياك، مزيزي، باطش، فركوس، بجهة، محماز، بريجطو، محلبوط، مكنوز، سرير.
- **الأبواب الأخرى**: ازري، اقنس، قيوسة، اسداري، ازيري / الزير، امشاط، الجابية، قرورة، العرصة، المتاكة، الربع،

* – من المهم أن أشير إلى أن هذه الدراسة تأتي في سياق الإيفاء بوعدٍ قطعته أمام الطلبة؛ قصد حفزهم، أعني نشر دراسة توثّق تجربتهم في ممارسة شيء من الصناعة المعجمية. هذه المداخل، بصرف النظر عن تفاوت الجهد والنظر، هي من جمع الطلبة الآتية أسماؤهم: ولاء عبروقي، أمينة عجرود، خديجة بن مازة، يسرى بوشكريط، روميسة بوجريو، منال بويشر، ميساء بورحلة، منال بوراوي، بتول بوريوش، أريج شبوط، نسرين شكراوي، إيمان شيهب، إكرام دربال، نسرين غلبي، كلثوم قحام، صبرينة حمزة، زينب حريد، رانية قاسيمي، شيماء كماش، رجاء لعربي، هاجر مخلوفي، هند مزيتي، أمينة سعيود، شيماء طعبوش، لطفي تسلامات.

المازلة، الكتايف، قرقابة، لعزيب، ايوف، امريج، اغلاد، البحيرة، لكسير، غريان، اغريون، الفراحة، اجدار، قرقاف، الغرابة، الغراب، ادَّاي، الكوري، امحيط، العشة، الخناق، اوقيد، اقفار، عزاز، دربال، عصابة، يخنوقة، الريحيات، التبانتا، القاعة، الحميلة، الكردوف، القردون، اللواية، اقبوج، الخنوفة، تزروف، البراكة، الكبوط، الكساكة، البالطو، الباليطة، الشان، الجليكة، الفلايك، فلوكة، امرزيط، قبقاب، زقال.

قد يلاحظ مطلع أنْ ليست المداخل جميعها في حكم الغريب أو النادر، ولكن بعضها ذُكر لاعتبارات متعلقة بما ينبغي للطالب أن يطلع عليه أو أن يستنبطه، وقد أوقفنا الطلبة على نتائج عدة من الاشتغال بجمع المداخل ومناقشتها وتحريرها النهائي، أهم هذه النتائج هي:

- الوقوف على أبنية صرفية مطردة ترجع إلى أصل بربري يرجح أنه قديم مغاير للأبنية الصرفية العربية.
- ملاحظة جملة من القواعد الصوتية التي تحكم المداخل من مثل الإبدال اللهجي بين حرف (القاف) وحرف (الياء) في أكثر من مدخل.
- ملاحظة عدد من المترادفات، وهي تلك التي فصل بينها بـ (/).
- محاولة تأثيل المداخل من حيث أصلها بين ما هو عربي وبربري (أو مشترك) وتركي فارسي ... إلخ.

### 2.1.2 نماذج وتعليقات:

**أ) أبرطوم:**

إنّ مفردة أو مدخل (أبرطوم) بصيغتها الكتامية ودلالتها على امتلاء الوجه أو الشدقين أو ما كان في معناه، هي من غريب المنطوق الجيجلي بلا خلاف، ولكن بعد أن اقتُرحت من قبل طالبة واحدة، وتبين أنها نادرة الاستعمال بين الطلبة أنفسهم، وبعد شرحها المعجمي، أوقفنا الطلبة على أصل لها في معجمين دُرِسَا من قبل، أحدهما معجم ألفاظ وآخر معجم معاني، أما معجم الألفاظ فهو كتاب العين المنسوب للخليل بن أحمد الفراهيدي، وقد جاء فيه: ""البَرْطَمةُ: عُبُوسٌ في انتفاخ [وغيظ، تقول]: رَأَيتُهُ مُبَرْطِما ... وما الذي بَرْطَمَةُ؟" (الفراهيدي، د ت،473/7). وأما معجم المعاني فهو (فقه اللغة وأسرار العربية) لأبي منصور الثعالبي (ت 429 هـ)، وقد أوضحنا أنه ورد في ثلاثة فصول من كتابه: فصل (معايب الفم)، وفصل (العبوس)، وفصل (في ترتيب أحوال الغضب وتفصيلها) (الثعالبي، 2002).

**ب) امْكَرْفَسْ:**

شرحنا هذا المدخل بما يؤدي عدم الانتظام والتهور، ولكنا حاولنا أن نظهر له أصلا من أهم معجم معانٍ ألف في تاريخ العربية سعة وتحقيقا، أعني المخصص الذي جاء فيه: "وقال: تكرسف الرجل وتكرفس: تداخل بعضه في بعض" (ابن سيدة، 1996، 329/3).

**ت) بُوسُوَّاطْ:**

يعد هذا المدخل من أهم المداخل التي تُظهر القوانين الصوتية بين العربية وبين المنطوق الجيجلي، لقد عرَّف الطلبة (بُوسُوَّاطْ) بوصفه داء يصيب الأذن، ولكنا حاولنا أن نشرح لهم أصله في العربية بعيدا عن الصيغة الصرفية المستعملة في هذا المنطوق. إن المدخل يرجع إلى صفة (الأصيد) في العربية وهو في أصله داء يصيب الإبل يمنعها أن ترفع رأسها وفق ما وثق في كتاب العين، في الكتاب نفسه يشرح المدخل بوصفه داء يمنع صاحبه من الالتفات يمينا أو شمالا، وقد احتجَّ له الخليل أو الليث بشواهد شعرية (الفراهيدي، د ت، 144/7). والحاصل أن الطالب يستحضر أصلا قديما للمدخل من حيث دلالته، ومن حيث مادته اللغوية ويلحظ الإبدال الصوتي بين (الصاد) و(السين) وبين (الطاء) و(الدال).

**ث) وِيلَط / لِيطْلِيطْ:**

أوضحنا أنّ هذا المدخل الذي يؤدي في المنطوق الجيجلي معنى (الرمد) له أصل عند من نقل مادة كتاب العين، أعني (المحيط في اللغة) للصاحب بن عباد (ت 385 هـ)، هو (الولث) بالثاء الذي شرح بأنه أصل رمد في العين (ابن عباد، 1994، 176/10)، وبهذا يقف الطالب على إبدال صوتي بين (الطاء) و(الثاء).

**ج) زدران / الزدرة:**

ظاهر أنّ هذا المدخل ليس معدودا في جملة النوادر، ولكنّا أدرجناه لبيان الفرق بينه وبين الأصل العربي القديم. لقد أوضحنا أنّ العرب تؤدي هذا المعنى باسم المفعول (مصدور) أي في الدلالة على من يشتكي داء في صدره، وأوضحنا أن الإبدال الصوتي بين (الزاء) و(الصاد) له مثيل في العربية المتقدمة بين الفعلين (أصدره) و(أزدره)، ولكن أهم ما نوقش في هذا المدخل، التحقق بدلالة الوزن (فعلان) بوصفه مورفيما يدل على الحاجة والضعف وما شابهها في نحو (عيان) و(جيعان) و(عطشان) مثل دلالته في العربية المتقدمة على الحركة والاضطراب، وقد أوضحنا أصل هذا من المصادر المتقدمة، مثلما هو الحال في (كتاب سيبويه) (سيبويه، 1988، 21/4).

أرجعنا بعدُ عدة مداخل إلى أصلها في المعاجم العربية، من مثل: الدرياسة من (الدرس) وهو في المعاجم العربية خاص بالبعير، ومن مثل (تافورة) من (العصب الفائر) أي المنتفخ، ومن مثل (بوشوكة) وهي الشوكة عند العرب بمعنى قريب، ومن مثل (الحل) و(النقرس)، و(زدرة)، و(وقاب) و(مشنف) و(اسداري) و(الجابية) ... إلخ. والحق أن ليس من غرضنا أن نعرض أصول هذه المداخل، فقد أوضحنا طرفا منها للطلبة؛ إذ الغرض هو بيان المشترك بين المنطوق الجيجلي وبين العربية المتقدمة، وبيان الفروق الدلالية والصوتية بينها، كذلك موضعها من معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني.

في السياق ذاته، أوقفنا الطلبة على مرجع مهم في مداخل المنطوق الجزائري عامة، وهو معجم (تكملة المعاجم العربية Supplément aux dictionnaires arabes) لـ (رينهارت دوزي Reinhart Dozy) (ت 1883)،

حيث أحصينا عدد المداخل التي شرحها المؤلف مما جمعوه، وذكرنا منهجه في شرحها، من هذه المداخل: أَقَرْجُومْتْ، درياس، الحر، السالمة، مغندر، مغندف، قرقاف، قبقاب ... إلخ. ولنضرب مثالا بمدخل واحد، هو (أوقيد)، حيث شرح في معجم التكملة بـ: "وقيد: بعر الماعز والغنم التي يستعملها القرويون لأغراض الوقود (شيربونو) ..." (دوزي، 1979-2000، 91/11). إن ورود هذه المداخل في معجمٍ قيد سنة 1881، يدفع عن الطالب ما يجده من حرجٍ في دراسة اللهجات المحلية، وهو حرجٌ له أسبابه الثقافية التي يمكن أن تناقش في غير هذه الدراسة، كذلك فإنه يوضح مفهوما طالما شرحناه في بيان الفرق بين المعجمية التراثية والمعجمية المعاصرة، أعني (التحيين المعجمي) وهو عند التحقيق من أهم ما ينبغي أن يقف الطالب عليه.

لم نقتصر في الممارسة المعجمية على ما سبق، بل ختمت التطبيقات بعرضٍ لنموذج عن الصناعة المعجمية بجامعة جيجل؛ ذلك أننا أوقفنا الطلبة على منهجنا في إخراج معجمٍ حديث النشر من تأليف أستاذ الدراسات الأدبية واللغوية بالجامعة نفسها، أعني الأستاذ المبرز عيسى لحيلح. إنّ هذا المعجم الموسوم بـ (معجم الألقاب الكتامية: تفكيك وقراءة) نشر سنة 2023، ولقد كان عرضه مهما لأنّه متسق مع ما اشتغل به الطلبة، أي إن (السجل اللغوي) واحد، هذا من جهة. من جهة أخرى فإن الاشتغال المعجمي الذي أجريناه على مسوَّدة العمل يظهر للطلبة ما يمكن أن تؤول إليه نماذجهم التي دُرست في التطبيقات، مثلما يظهر لهم تطبيقا واضحا عما تعلموه من شروط الصناعة المعجمية الحديثة، أمّا أهم ما ذكرناه في هذا النموذج فهو:

- طريقة الترتيب الخارجي والداخل للمداخل والمواد المعجمية.
- قائمة الاختصارات والمقدمات التي يجب أن يشتمل عليها المعجم.
- طريقة توظيف الذكاء الاصطناعي في نقرحة المداخل.

**نصوص من المعجم:**

6) **باخا**

**بوباخة** هذان اللقبان يوجدان بمنطقة بلهادف، دائرة العنصر. أما المعنى اللغوي فهو:

**[Bāḫḫā]** "وُبِخْ: شعّ، لمعَ (...) وبِخْتْ: ضوء، سطوع، وهج (...) وبِخْ: أبيض".

**[Būbāḫḫā]** إن مقابله العربي، بنفس المنطقة هو: "لبيض"، وكذلك "خلاصي": الذي يعني البياض كذلك.

بعض رموز النقرحة إلى الحروف اللاتينية:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ء: ʾ | ج: j | خ: ḫ | ع: ʿ | ذ: ḏ |
| ح: ḥ | ث: ṯ | ش: ṣ | غ: ġ | ق: g |
| ض: ḍ | ص: ṣ | ط: ṭ | ظ: ẓ | ي: y |
| و: w | ياء المد: ī | واو المد: ū | ألف المد: ā | |

أمثلة: باخَّة: [Bāḫḫā]. بازولة: [Bāzūlah]. باعوني: [Bāʿūnī].

ملحوظة:

رتّبت مداخل المعجم وفق الترتيب الأبتثي، سواء تعلق الأمر بالحروف الأولى أو بالثواني أو بالثوالث، ولا اعتبار للسابقة (بو) و(بل) و(بن)، مثاله: مدخل (بوساعة) ينظر في فصل السين، ومدخل (بلفريخ) في فصل الفاء، ومدخل (بن حوتة) في فصل الحاء.

(لحيلح، 2023، الصفحات، د-14)

## 2.2 المبحث الثاني: في التفصيح والرصيد المعجمي:

يختار الطالب ما بين مائتين وثلاثمائة كلمة من فقرات في رواية معاصرة ويعيد صياغتها معتمدا معجم (نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد) لإبراهيم اليازجي (ت 1906)؛ قصد الإفادة من معجمات المعاني في تحسين الرصيد المعجمي، ولقد وضعنا للطالب نموذجا يستأنس به مع إحالة إلى الفصول المعتمدة من المعجم (اليازجي، 1905)، هو:

"كان مولاي قزمان أبو نسوان يحمل بين يديه الرقيقتين المرتجفتين الناعمتين فأسًا برأس ذات لسان عريض حاد، بريق شفرته يتلألأ تحت ضوء قناديل الزيت الباهت المثبتة في زوايا من جدار هذا السجن الرطب، الذي أُلقيتُ فيه منذ ما يزيد عن شهرين أو أكثر. الضوء خافت، سبعة وستون يوما وليلة بالتدقيق. كان ظل مولاي الذي ظله وليس بظله يقترب مني منعكسًا على بلاط الغرفة الزليجي البارد **وهو يضحك ضحكا هستيريا**، لم يكن طويلاً بل على العكس كان قصره باديًا كثيرًا. لقد عرفته، ميزته في هذا الظلام أو نصف الظلام: **إنه مولاي صاحب الرياسة والكياسة**. قال لي: **أشعارك الموزونة بميزان الفراهيدي والمنظومة في مدحي يا ابن عمار لا تشفع لك، خيانة الملوك يا باش كاتب لا يمحوها الشعر أبدًا، هي أكبر من خيانة الحبيبات**. الشعر ليس بلسما، ومنافستك لابن زيدون وانتصارك عليه بعض مرات لا تجعل منك محصنًا من عقابي **وحبي لك، وتفضيلي لك، وشربنا من كأس واحدة النبيذ نفسه، ونومنا على وسادة واحدة محشوة بريش النعام الرأس بجانب الرأس، حتى ولو اشتركنا في الحلم نفسه لا يغفر لك خديعتك لي**. السلطة لا حبيب لها يا باش كاتب. ثم أطلق ضحكة طويلة ثانية دوى صداها في أركان الحبس، **وتقدم مترنحا في سكرته** خطوتين أو أكثر في اتجاهي وأنا مقرفص في الركن أنتظر مصيري، لم أكن أميز هل نحن في الليل أم في النهار، لا يهم، **حاولت أن أزحف إليه كي أقبل قدميه طالبا العفو منه**، لكنه أمرني أن أمكث حيث أنا. تسمّرتُ، رفعت نظري

إليه فوجدت قامته أقصر بكثير مما هي عليه عادة، **لقد أتعبته الهزائم التي صورتها له في شكل انتصارات**، ثم هوى على رأسي بالفأس فقسمها إلى قسمين" (زاوي، 2019، الصفحات 8-9).

1- (وهو يضحك ضحك هستيريا): يرجع الطالب إلى فصل (الضحك والبكاء) من (الباب الرابع: في حركات النفس وانفعالاتها وما يلحق بذلك)، فيقول مثلا: "وقد ذهب به الضحك كل مذهب"، أو "وهو يضحك ضحكا تشهاقا".

2- (إنه مولاي صاحب الرياسة والكياسة): يرجع الطالب إلى فصل (في أشراف الناس وسفلتهم) من (الباب الخامس: في الأصول والأنساب والطبقات وما يتصل بها)، فيقول مثلا: "إنه مولاي سامي الرتبة وعالي الذروة".

3- (أشعارك الموزونة بميزان الفراهيدي والمنظومة في مدحي يا ابن عمار لا تشفع لك): ما دامت العبارة في بيان المدح والشفاعة، يرجع الطالب إلى فصل (المدح والذم) من (الباب السابع: فيما يعرض في الألفة والمجتمع والتقلب والمعاش) وإلى فصل (الشفاعة والوسيلة) من الباب نفسه، ويفيد منهما في استئناف إنشاء النص، فيقول مثلا: "لئن قرَّظتني وأذعتَ مناقبي وأظهرت محامدي وأعلنت مفاخري وهتفت بي فإنك لا تنفعك عندي شفاعة ولا تغني عنك آصرة ... إلخ".

4- (خيانة الملوك يا باش كاتب لا يمحوها الشعر أبدًا، هي أكبر من خيانة الحبيبات): يرجع الطالب إلى فصل (الوفاء والغدر) من (الباب السابع: فيما يعرض في الألفة والمجتمع والتقلب والمعاش)، فيقول مثلا: "فأن تبدي صفحة الغدر للملوك يا باش كاتب فهذا أمر لا يمحوه الشعر أبدا، إنه أكبر من ختر الحبيبات".

5- (وحبي لك، وتفضيلي لك، وشربنا من كأس واحدة النبيذ نفسه، ونومنا على وسادة واحدة محشوة بريش النعام الرأس بجانب الرأس، حتى ولو اشتركنا في الحلم نفسه): يرجع الطالب إلى فصل (الحب والبغض) من (الباب الرابع: في حركات النفس وانفعالاتها وما يلحق بذلك)، فيقول مثلا: "أما وقد صافيتك وخالصتك الود، وأُشرِبت محبتك، وجعلتك أثيري وصفيِّي، وتساهمنا الوفاء وتقاسمنا الصفاء ... إلخ".

6- (لا يغفر لك خديعتك لي): "لا يغفر لك مخاتلك إياي"، أو "لا يغفر مكرك/ محلَك/ بي"، أو "لا يغفر مخالبتك وغدرك". "أنت أخدع من سراب وأروغ من ثعلب". نفيد هذه البدائل من (فصل في المداهنة والخداع) من (الباب الرابع: في حركات النفس وانفعالاتها وما يلحق بذلك).

7- (وتقدم مترنحا في سكرته): يرجع الطالب إلى فصل (الشراب والسكر) من (الباب الثالث: في الأحوال الطبيعية وما يتصل بها ويذكر معها)، فيقول مثلا: "وتقدم متطرِّحا ترنِّحه سكرته".

8- (حاولت أن أزحف إليه كي أقبل قدميه طالبا العفو منه): يرجع الطالب إلى فصل الصفح والمؤاخذة من (الباب

السابع: فيما يعرض في الألفة والمجتمع والتقلب والمعاش)، فيقول مثلا: "حاولت أن أزحف إليه كي أقبل قدميه عله يقيل عثرتي ويصفح عن زلتي ظانا أن (الاعتراف يهدم الاقتراف) ... إلخ".

9- (لقد أتعبته الهزائم التي صورتها له في شكل انتصارات): يرجع الطالب إلى فصل (التعب والراحة) من (الباب السابع: فيما يعرض في الألفة والمجتمع والتقلب والمعاش)، فيقول مثلا: "لقد جهدته الهزائم"، أو "لقد عانى برحا بارحا من الهزائم التي صورتها له في شكل انتصارات".

## 3.2 المبحث الثالث: في قراءة النصوص المعجمية وتحليلها:

إنّ دارس المعجمية العربية بحاجة إلى أن يضطلع بمادتها من خلال الاطلاع المباشر على نصوصها، ولكنا ارتأينا أن نقاربها من خلال ما يقرب مما يسمى بـ (التعلم القائم على المشكلات [PBL])، أي من خلال أسئلة يجهد الطلبة في جوابها، وتناقش بشكل جماعي، لنتبعها بنصوص من المعاجم فيها جواب هذه الأسئلة، وهذا نموذج مما عرض على الطلبة:

**الأسئلة:**

1. جاء في الحديث: "لولا بنو إسرائيل لم يخنز اللحم". ما تأثيل (خنز)، وأين يمكن أن نضع الكلمة في معجم معانٍ معاصر مقارنة بمعجم معانٍ قديم، وكيف تطورت دلالة الكلمة بين الفصحى والعامية؟
2. ما معنى (المائدة) في العربية وأين يمكن أن نضعها في معجم معانٍ معاصر مقارنة بمعجم معانٍ قديم؟
3. نعبر بالفعل (معين) في العامية عن الإصابة بالعين، هل تعتقد أن الفصحى تشتمل على فعلٍ لهذا المعنى، وما هو؟
4. تستعمل (عبيد) جمعا بدل المفرد في العامية، هل تعتقد أن المتقدمين مارسوا التخصيص نفسه أو شيئا قريبا منه، ثم أين نضع الكلمة في معجم معانٍ معاصر مقارنة بمعجم معانٍ قديم؟
5. ما المباحث الصرفية التي يمكن أن توضع في معجم معانٍ؟

ليس من غرضنا ههنا الإجابة تفصيلا عن هذه الأسئلة، ولكنَّا أوضحنا للطلبة أن معاجم المعاني التي درسوها كفيلة بالجواب عنها، فالفعل (خنز) يرجع إلى قلب صوتي من الفعل (خزن) وهو ما يوضحه أحد أهم معاجم المعاني التراثية، أعني كتاب الألفاظ لابن السكيت (ت 244 هـ) في باب (تغير اللحم) (السكيت، 1998، صفحة 363). كذلك فإن الطالب حالَ مراجعته لهذه المعاجم سيقف على فعل قديم يندر استعماله في العربية المعاصرة، مكافئ للفعل العامي (معين)، أعني (عنت فلانا) بمعنى أصبته بالعين، وهكذا دواليك في جواب الأسئلة جميعها. إن نصوص المعاجم تعرض على الطلبة حضوريا بفصولها وأبوابها وتوثيقها الكامل؛ كي يطمئن لهذه الإجابات.

من منهجنا في تدريس المعجمية العربية الإحالة على أعمال أجنبية من مثل المعاجم الفرنسية والإنجليزية، قديمها

وحديثها، هذه الأعمال وإن كانت تذكر في المحاضرة استطرادا؛ فإننا لا نغفل دراستها في التطبيق، مثال ذلك ترجمتنا لمقدمة معجم (روجيه Peter Mark Roget) (ت 1869) في المترادفات، والموسوم بـ:

Roget's Thesaurus of English words and phrases classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition.

فقد عرضنا النص أمام الطلبة وناقشنا أهم ما جاء فيه مفصلا؛ لبيان الفرق بين منهج المعجميين العرب وبين منهج المعجميين الغرب، ولقد خلصنا من تحليل هذه المقدمة إلى نتائج مهمة، ليس هذا موضعا لذكرها.

مما اشتملت عليه معاجم المعاني التراثية، ومنها المخصص، أبواب في (المقصور والممدود)، وهو مبحث مهم من مباحث العربية من جهة تعليمية اللغة نفسها؛ ولقد كان مهما أن نشرح للطلبة أصول هذا الباب في التراث العربي، ولم نجد بدا من عرض أهم منظومة قيدت فيه، أعني (شرح المقصور والممدود لابن دريد)، فبعد أن قدمنا تعريفا عاما بها، وبشروحها، عرضنا فصلين منها هما:

- باب ما يفتَح أوله فيقصر ويمد والمعنى مختلف، وقد شرحناه كاملا، مثاله:

لا تركننّ إلى الهوى ******واحذر مفارقة الهواء (ابن دريد، 1981، صفحة 21).

- باب ما يكسر أوله فيقصر، ويفتح فيمد والمعنى واحد، وقد شرحناه كاملا، مثاله:

وأرى البِلى يُبلي الجديـ ****** ـدَ وكلُّ شيءٍ للبلاء (ابن دريد، 1981، صفحة 41).

لقد طلب من الطلبة ابتداء أن يخمنوا معاني المقصور والممدود من كل بيت، ثم شرحت هذه المعاني مفصلة، أمّا الأبيات التي تجاوزناها، فقد طلب من الطلبة أن يرجعوا إلى الكتاب نفسه قصد الاستزادة.

**خاتمة:**

بعد بسط مباحث الدراسة تعريفا وتمثيلا وتعليقا، نخلص إلى جملة نتائج، هي:

- لقد حاولنا من خلال منهجنا في تدريس تطبيقات مقياس (معاجم المعاني) أن نوقف الطلبة على ما يشبه الحالة الأولى التي كان عليها المعجميون العرب في القرن الهجري الثاني، أي ممارسة (الجمع) و(الوضع) على لغة أو لهجة لم تدرس إلا قليلا؛ ولأجل التحقق بهذه الحالة اخترنا نوادر المفردات في المنطوق المحلي، كذلك فإن التحقق بهذه الحالة يحسُن من جهة أن الطالب يمارس العمل المعجمي على مدونة هي لغته الأم، مثلما كان عليه الحال عند المعجميين العرب المتقدمين.
- لقد كان الطالب حالَ اشتغاله بجمع نموذجات هذه المجالات الدلالية جمعا وشرحا في حالِ اضطرار إلى ممارسة العمل المعجمي؛ ذلك أن الجمع لا بد أن يكون ميدانيا، وكذلك الشرح لا بد أن يكون صادرا عنه؛ إذ لا مراجع أو مصادر

في مثل هذه الحالة.

- حاول الطلبة الالتزام بنموذج التفصيح الذي عرض عليهم، وقد انتخبوا روايات عدة اشتغلوا على تفصيح نصوصها أخذا بمعجم المترادفات المقترح، ولقد وقفوا على مرادفاتٍ لم يكن لهم بها سابق علم، وإن توظيفها في تحرير النص أرجى في أن يغني رصيدهم المعجمي.
- إن ممارسة (التعلم التعاوني)، أي العمل المعجمي الجماعي، و(التعلم بالاكتشاف)، أعني الاشتغال بنوادر المنطوق الجزائري عامة والجيجلي خاصة أوقف الطلبة على قضايا التعريف المعجمي والظواهر الصوتية والصرفية التي طالما اشتملت عليها معاجم المعاني التراثية، ولقد لمسنا عند عدد منهم رغبة في استكمال النظر في الصناعة المعجمية، سواء تعلق الأمر بالعربية المعيارية أو باللهجات.
- أظهرت المداخل المجموعة وما عرض على الطلبة من أصول في المعاجم العربية التطورات الدلالية والصوتية التي تطرأ على المفردات، وهي التطورات نفسها التي تعرض لمفردات العربية نفسها بين العربية الكلاسيكية والعربية المعاصرة.
- أظهرت التطبيقات المعتمدة زخم التراث المعجمي العربي وغناه، ناهيك عن جدوى الاشتغال به قراءة ودراسة.
- لمسنا عند الطلبة حافزا أكبر كلما تعلق الأمر بالاشتغال المعجمي جمعا وشرحا مقارنة بغيره من المباحث، ولمسنا اختلافا واضحا بينهم وبين دفعاتٍ سابقة لاختلاف المنهج في التطبيقات، أي تكييف النظريات البيداغوجية بما يتسق مع مفردات المقياس ومع مكتسبات الطالب؛ حيث غلب التعلُّم النشط، لاعتمادنا ما اصطُلح عليه بـ (التعلم بالاكتشاف) و(التعلم التعاوني).

## المصادر والمراجع:


1) Albert Newton Raub .(1893) .*Methods of Teaching Including the Nature, Object, and Laws of Education, Methods of Instruction, and Methods of Culture* .E.L. Raub & Company.

2) R. R. K. Hartmann .(2016) . *Teaching and Researching Lexicography* .Taylor & Francis.

3) إبراهيم اليازجي. (1905). *نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد*. مصر: مطبعة المعارف.

4) أبو منصور الثعالبي. (2002). *فقه اللغة وسر العربية*. إحياء التراث العربي.

5) الخليل الفراهيدي. (د ت). *كتاب العين*. دار ومكتبة الهلال.

6) الصاحب ابن عباد. (1994). *المحيط في اللغة*. بيروت: عالم الكتب.

7) أمين زاوي. (2019). *الباش كاتب*. لبنان: منشورات الاختلاف ومنشورات ضفاف.

8) رينهارت دوزي. (1979-2000). *تكملة المعاجم العربية*. (محمَّد سَليم النعَيمي وجمال الخياط، المترجمون) الجمهورية العراقية: وزارة الثقافة والإعلام.

9) علي ابن سيدة. (1996 ). *المخصص*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

10) عمرو بن عثمان سيبويه. (1988). *الكتاب* (المجلد 3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

11) عيسى لحيلح. (2023). *معجم الألقاب الكتامية: تفكيك وقراءة*. الجزائر: منشورات الوطن اليوم.

12) محمد ابن دريد. (1981). *شرح المقصور والممدود*. دمشق: دار الفكر.

13) يعقوب ابن السكيت. (1998). *كتاب الألفاظ*. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.