تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم الجزائري
الواقع والمأمول

Teaching Arabic in the methods of Algerian education
Real and promised

د. صالح بوترعة
قسم اللغة والأدب العربي_ جامعة العربي بن مهيدي_ أم البواقي (الجزائر)
Bouteraa05@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2019/09/04 **تاريخ القبول: 2019/09/20**

ملخص

إن قوّة لغات الأمم واستمراريّة بقائها تكمن في معرفة أبنائها بها، ومدى استعمالهم لها فهي الحافظ لدينها وتاريخها وثقافتها فتستمر في الحياة والتطور بناء على مدى استعمال المجتمع لها وعليه فحياتها أو موتها مرتبط بالسياسة اللغوية للمجتمعات من خلال بناء مناهجها التعليمية واللغوية منه بالخصوص، لأن المناهج وبكل بساطة هي السواعد البانية أو المعاول الهادمة، وعليه فهي المعيار في قوة أو ضَعف الأمم . وتشخيصا لواقع مناهج اللغة العربية في الجزائر نحاول إضاءة دور التركيبة الاجتماعية للمجتمع الجزائري و تأثير ها في عملية اكتساب اللغة العربية وعرض نقائص المناهج الحالية بهدف توجيهها التوجيه المناسب للحصول على مناهج ذات كفاءة

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية ، المنهاج ، التعليم، خصوصية المجتمع، الواقع والمأمول.

Abstract:

The strength of the languages of the nations and the continuity of their survival lies in their children's knowledge of them and the extent to which they use them. They are the custodians of their religion, history and culture. They continue to live and develop based on the extent to which society uses them. Therefore, their lives or deaths are linked to the linguistic policy of societies through the construction of their educational curricula; Because the curriculum is simply the constructive armaments or the sloping shovels, and therefore it is the standard in the strength or weakness of nations, and a diagnosis of the reality of Arabic language curricula in Algeria. We try to illuminate the role of the social structure of Algerian society and its influence in teaching of Arabic language, Current approaches with a view to directing them to appropriate guidance for efficient approaches

Keywords :
the teaching of the language - the method - teaching - the Arabic language, the lived experience and the desirable

مقدمة :

ممّا لاشك فيه أن واضعي المناهج والسّاهرين على شؤون التربية في بلادنا، وبالخصوص فيما يتعلق بتعليمية اللغة العربية، يسعون إلى تحسين أدائها بتوظيفها في مختلف المواقف وذلك بنقلها من المدرسة إلى الحياة الاجتماعية، حيث وعلى إثر هذه العملية يتم تصويب الأخطاء التي تقف في طريق هذا المسعى والتي كان وراءها -بلا شك- العديد من الأسباب التاريخية و النفسية و الاجتماعية وغيرها .

وقد بنت التّوجهات السياسية القائمة على قيم المجتمع رؤيتها على إشباع الأفراد بالروح الوطنية المبنية على هذه القيم والتي تُعد اللغة أحد أركانها، ومنه استمد الاهتمام باللِّسان العربي في الجزائر مكانته ليرقى إلى مصاف عناصر الهُوية الوطنية منذ الاستقلال دون منازع . إلّا أن تطور الأحداث أسهم بإدراج اللِّسان الأمازيغي إلى جانب اللِّسان العربي استدراكا لقيم المجتمع الذي يحتوي هذه اللغة، والتي غُيبت من عناصر الهُوية الوطنية لمجموعة من الأسباب لا أهمية لذكرها في هذه الدراسة، لأن ما يهم موضوع الدراسة هو الإشارة إلى التعدد اللغوي في الجزائر الذي يفضي إلى الحيطة والحذر عند بناء منهاج تعليم اللغة العربية، كما أن تجاهل الخصوصيات الاجتماعية التي تُعد اللغة أحد أبرز مكوناتها سيصبح بلا شك أهم العوائق في تعلم العربية.

لذلك في إطار إشكالية توجيه بناء المناهج في المجتمعات غير المتجانسة لغويا كالوضع الذي يميز المجتمع الجزائري يمكن طرح التساؤلات التالية :

هل تمتلك مناهجنا النظرة الشمولية في استيعاب الكمّ الهائل في ثقافة المتعلم وبالخصوص في المراحل الأولى من التعلم، حيث نجد المتعلم أمازيغيا في بيته ومحيطه ومدرسته، وناطقا

بالعربية الفصحى في حجرة الدرس فقط، وعاميًّا في فناء المدرسة في أحسن الأحوال، والشيء نفسه مع ابن العربية (العاميّة)، في تعلمه للعربية والفرنسية كلغات أجنبية عن لغته الأم ؟

هل فكرت المناهج في إيجاد طريقة سليمة وناجعة في تكوين تلاميذ فصحاء الِّلسان في مختلف المواقف التواصلية انطلاقا من التعرف على الاختلاف في الألسنة ؟

يجدر بنا قبل التطرق إلى التعريف بالمناهج التعليمية في إعداد المتعلمين وتوجيه المعلمين، التفرقة أولا بين مصطلحين يشكلان صلب العملية التعليمية وهما الاكتساب والتعلم نظرا لاعتقادنا أنهما مرحلتان مترابطتان منطقيا .

1 . الاكتساب :

لا يولد الفرد مزودا بلغة معينة يهتدي إليها تلقائيا في مرحلة ما من عمره، لكنه سرعان ما يتمكن من اللغة تمكن البالغين منها، دون تلقينه إياها من الكبار، فهو يكتسب لغة مجتمعه الذي ينتمي إليه بطريقة كلية غير مباشرة في جميع مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية انطلاقا من حركة اللغة في التواصل الاجتماعي؛ فالمجتمع هو الذي يعربه أو يمزِّغه أو يفرنسه، كل فرد حسب المحيط اللِّساني الذي يعيش فيه .

ويذهب الباحثون في تعليمية اللغات إلى أن عملية اكتساب اللغة يؤطرها جانبان أساسيان هما :

1-1-الجانب الفطري:

وهو تلك المقدرة الإلهية المودعة في الذهن الإنساني والتي تجعله يكتسب اللغة عن طريق السمع الذي هو عند ابن خلدون أبو الملكات اللسانية [1]، فالطفل يكتسب لغته عن طريق سماعه مادتها اللغوية ثم محاولاته تكلم هذه اللغة بإنشاء الكلام في إطار تلك المادة.

كما أنه لا أحد بإمكانه أن يعرف الكيفية الدقيقة التي تعلم بها هذه اللغة. فالأم التي هي أكثر اعتناء بالطفل في حاجياته المختلفة التي من بينها المراقبة اللغوية ليست متخصصة في مجال تعليم اللغات، ثم لو أنها كانت مختصة في ذلك لن تتمكن من تعليمه اللغة تعليما مدرسيا نظرا لتشعب المعارف والمواقف التي لا يمكن بأي حال التحضير لها مسبقا، ومنه لا يمكن تسمية علاقة الطفل ببيئته علاقة تعليمية صرفة، كما لا يمكن أن نعتبر كلام البيئة مادة لغوية

سليمة لما فيه من الانحراف عن الأصول والقواعد المعيارية؛ فالاكتساب عمل ذاتي خلاّق. والطفل بهذه الصورة ينمّي في ذاته تصورا داخليا لتنظيم من القواعد التي تُحدد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وفهمها[2] .

1-2- الجانب الإرادي / البيئة:

يعرف ابن خلدون الجانب الإرادي لاكتساب اللغة عند أفراد المجتمع اللغوي على أنه « ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخِر عن الأول »[3]؛ فبتعرضه للتواصل المباشر المستمر مع أفراد بيئته، بدءا بوالديه يكتسب لغته بصفة سلسة ومدهشة، لذا يعد الباحثون في هذا المجال عمل الفرد في عملية اكتساب اللغة شيئا ذاتيا خلّاقا ينبغي دراسته من حيث هو خاصية إنسانية مميزة.[4]

كما أن الباحثين يقرون في ملاحظاتهم أن ليس لاكتساب اللغة « علاقة بالذكاء، فالطفل الذكي والغبي على السواء في اكتساب نظام لغوي كامل... واكتساب اللغة عملية تدوم مادامت الحياة في البيت أو في المدرسة أو في الجامعة أو في العمل »[5]، ولعل ما ذهب إليه رينيه ديكارت يؤيد هذه الملاحظات عندما قال: « ينبغي أن يوضع في الحسبان أنه لا يوجد غبي أو بليد، حتى دون استثناء المعتوهين، فمع أنهم عاجزون عن نظم مختلف الكلمات لتكوين جملة يعبرون بها عن أفكارهم، فإنه في مقابل ذلك لا يوجد حيوان يمكنه أن يفعل ذلك ولو توفرت له الكفاءة التّامة والبيئة الملائمة ».[6]

وعليه فاكتساب اللغة هو عملية خاصة بالإنسان يتمكن بها من استقبال واستيعاب اللغة استيعابا صحيحا يؤهله في التواصل الاجتماعي، هي إذن عملية تنشط بشكل طبيعي شفاف من دون حاجة الفرد إلى من يُؤطِّر له معرفته باللغة تماما « كما يحدث عند اكتساب الطفل للغة الأصلية أو اللغة الأم»[7] .

2 . التّعلم:

في المتعارف عليه عند العامّة والخاصّة هو أنّ العملية التي تحدث عن طريق النظام المدرسي الرسمي تسمى تعلما، غير أن المتتبع لجهود العلماء المهتمّين بالتعلم يجد أغلب تعريفاتهم تدور حول ثلاثة مفاهيم وهي [8]:

2-1-التعلم كتذكر للعالم هربارت :

يرى هربارت أن العقل مخزن للمعلومات بعد عملية الحفظ؛ أي أن التعلم مرادف للتخزين، لذا حُددت عملية التعلم في هذه النظرية بالخطوات الآتية :

. تصنيف المعارف إلى مواد .

. تحديد المواد التي تدرس، واختيار أجزاء المادة التي تدرس لكل فرقة من الفرق الدراسية.

. إعطاء التلاميذ هذه الأجزاء من المادة .

. استذكار التلاميذ لها، وعمل التمرينات اللازمة.

. اختبار التلاميذ فيما حفظوه من المادة الدراسية .

وللأسف فإن بعض المدرسين في مختلف المستويات التعليمية لا يزالون يتبعون هذا النمط رغم أن الطرق الصحيحة تركز أولا على الفهم ثم يليه التذكر.

2-2- التّعلم كتدريب للعقل للعالم الانجليزي لوك :

ومفاد هذه النظرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير، والتذكر، والتخيل والتصور...الخ، وأن التّعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية، إلا أن هذه الرؤية تولي الاهتمام لبعض المواد كالرياضيات والفيزياء، و تهمل المواد الاجتماعية والإنسانية.

2-3-الّتعلم كتعديل للسلوك:

في هذا المفهوم يُنظر إلى التّعلم على أنّه عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغيير يستمر مدى الحياة فيكون التعديل لما يوافق كل المواقف لأجل تحقيق الأهداف، وفي هذا المعنى يورد "جيتس" تعريفه للتعلم الذي يأخذ به أكثر الدارسين: التعلم تغيير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة الذاتية في بذل الجهد المتكرر حتى يحصل الفرد على استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته، وأن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات .

وتنطبق مظاهر التعلم في هذه الرؤية بمفاهيمها الثلاثة على كل التعلمات مهما كان نوعها لغوية أو غير لغوية .

3- اللغة بين الاكتساب والتّعلم:

انطلاقا من العرض السابق للاكتساب وجوانبه، والتعلم ومظاهره ، وارتباط الأول بالبيئة العامة للفرد الإنساني ، وارتباط الثاني بالمدرسة مما يوحي بنوع من الاختلاف بين المصطلحين المعبرين عن العمليتين، ولكي تكتمل الصورة المفهومية لكل واحد منهما، وانطلاقا من النظر إلى اللغة الناتجة عن التعلم المدرسي على أنها لغة ثانية، يمكن رصد الفروقات بينهما في النقاط التالية [9]:

3-1- الدوافع : تكتسب اللغة الأم من أجل ممارسة الحياة، أما اللغة الثانية فمن أجل حاجات أخرى .

3-2-البيئة اللغوية : بيئة اكتساب اللغة الأم طبيعية وواقعية، أما اللغة الثانية المدرسية فبيئتها اصطناعية في أكثر الأحوال .

3-3- كمية التعرض اللغوي: كمية التعرض اللغوي لاكتساب اللغة الأم يكون بدرجات أكبر من اللغة الثانية .

3-4- التعزيز : يكون في اللغة الأم أكثر وأقوى تأثيرا لأنه يأتي من الأبوين أو من المجتمع الفعلي، أما في اللغة الثانية فهو نادر واصطناعي في أغلب الأحوال.

3-5-الاسترخاء: في اللغة الأم نوع من الراحة النفسية لأنه يتَّحِدُ مع النشاط اليومي، أما في اللغة الثانية فهناك على الدوام نوع من الخوف و التّوتر.

3-6-السِّن: سن اكتساب اللغة الأم يكون في المرحلة الحرجة، لأن الأطفال لم يتعاملوا مع المعلومات الأخرى. أما في اللغة الثانية المدرسية فرغم أن المتعلمين يكونون أكثر نضجا إلا أن اللغة ليست المعلومات الوحيدة أمامهم وهي - بلا شك- تشتت الانتباه.

3-7-التّدخل: اللغة الأم مكتسبة وحدها دون تدخل من لغات أخرى، أما اللغة الثانية المدرسية فتتعرض - بلا شك- لتدخل اللغة الأم في بناء المفاهيم.

4 . أهم الفاعلين في عملية الاكتساب :

4 . 1 . الأسـرة :

هي اللبنة الأساسية التي تتكفل بإعداد الفرد في كل المجتمعات الإنسانية في جميع مناحي الحياة، وأول هذه المجالات وأهمّها على الإطلاق اللغة. فهي السند والمتكأ الأساسي الذي يعتمده الفرد في التعايش من خلاله وعبره مع أفراد مجتمعه؛ فاللغة يكتسبها أبناؤها كما يكتسبون باقي عاداتهم ومعتقداتهم، فلا نتصور وجود أطفال في مجتمع عربي مسلم يصلون للشمس صباح مساء. وعليه لن نجدهم في مراحل اكتساب اللغة ينطقون ويتكلمون الصينية أو الهندية وهم أبناء العرب أو الأمازيغ، كما أنهم لم يسبق وأن سمعوا بها على الإطلاق! فاللغة (اللِّسان)، سلوك مكتسب من واقع الاستعمال تفرضه الجماعة اللغوية على أبنائها فهي « مؤسسة اجتماعية بامتياز، بحيث لا يمكن تصورها خارج المجتمع كما لا يمكن تصور أي مجتمع بدونها، الإنسان ليس تجريدا، ولكنه حصيلة اجتماعية»كما يقول كارل ماركس[10].

4 . 2 . المنهاج :

المنهاج أساس التعليم في كل المجتمعات الإنسانية، كونه أهم آلية في بناء المجتمع، هو الجسر الذي تتوسله الأمم لتحقيق أهدافها السياسية، والاقتصادية والدينية، في حاضرها ومستقبلها؛ فمتعلم اليوم معلم الغد، وطبيبه، وضابطه وقاضيه، بل وزيره ورئيسه. فالمنهاج على أهمية كبيرة في بناء مستقبل المجتمع لذلك يجب أن يكون في تَغيُّرٍ مستمر بحسب تغير ظروف وسياسات البلد المعني بالتطور.

والمنهاج في اللغة من النهج وهو الطريق الواضح البيّن[11]، والمصطلح وارد في القرآن الكريم قال تعالى:﴿لِكُلٍ مِنْكُم جَعَلْنَا شِرْعَةً ومِنْهَاجًا﴾[12].

أما في الاصطلاح فهو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات، وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، المؤدي إلى تحقق النّمو الشّامل والمتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية [13].

ويتفق الباحثون في بناء المناهج على أن المنهاج مهما كان نوعه ينبني على أربع مكونات أساسية تمثلها الأسئلة الآتية:

- ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها؟

- ما الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟

- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعّالة؟

- كيف يمكن معرفة إذا ما كانت الأهداف قد تحققت ؟

بناءً على الأسئلة السابقة يكون هيكل المنهاج كالتالي[14]:

4-2-1- الأهداف:

هي الغايات التي يُراد الوصول إليها في نهاية كل مرحلة، ففي حقل اللغة العربية تُحدد الأهداف العامّة لهذه المادة، ثم تُرصد الأهداف الخاصّة بكل مرحلة، وبحسب كل فئة من المتعلمين .

4-2-2- المضامين : وهي المُقِررات التّربوية التي يضعها المختصون في هذه المادة، وذلك في ضوء الأهداف المشار إليها المخطط لها سلفا، وذلك وفقا لطبيعة وخصوصيات المواد والمتعلمين .

4-2-3-الطرائق : تعتمد طرائق التدريس على طبيعة المواد المدرسة وخصوصيات المتعلمين، فبناء على خصائص اللغة المدرسة مثلا والمتعلمين تكون طرائق التعليم اللغوي .

4-2-4- التقويم : وهو العملية التربوية المراقبة لجدوى التطبيق الميداني، فقياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المرجوة في كل مرحلة من مراحل المنهاج هو الذي يعرض بنية المنهاج للإصلاح على الدوام .

تأسيسا على ما سبق يجب أن يكون بناء وإصلاح المناهج التعليمية مرتبطا بخصوصيات المتعلمين، ولاسيما المتعلق منها بالتعليم اللغوي، لأن الوسيلة الأساسية التي يتفاعل بها المتعلمون في مجتمعاتهم هي اللغة؛ فباللغة يدركون العالم وباللغة يدركون اللغة نفسها.

وقد أصبح الأمر الذي يؤرق القائمين على التعليم في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا هو تدني اكتساب اللغة العربية في المدارس التعليمية ، مما أثر سلبا على استعمالاتها المتنوعة في مجالات التواصل والابتكار ، ولعل السبب الأساس الذي شكل هذه الصورة السلبية لتعليمية اللغة العربية هو البناء غير الدقيق لمناهج تعليمها التي رغم الاصلاحات العديدة التي نقلتها من السلوكية والإجرائية إلى البنائية في تعزيز الكفاءات، إلا أنها في أحسن تطوراتها لازالت لا تتلاءم ومجتمعاتها، أو بعبارة أوضح أمكن وصفها بأنها معيارية وليست واقعية .

5-خصوصيات المجتمع اللغوي الجزائري ومناهج تعليم اللغة العربية:

إن النقطة السلبية الملفتة للنظر في مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر بصفتها اللغة الرسمية تكمن في عدم مراعاة خصوصيات التكوين اللغوي للمجتمع الجزائري، لا في اختيار المضامين ولا في اختيار القائمين على تنفيذ هذه المضامين.

فمن خلال مراجعتنا لمقدمات مناهج تعليم اللغة العربية عبر مسيرة الإصلاحات التربوية لم نعثر على توصيف للاستعمال اللغوي المتعدد في الجزائر[15]، رغم أنها المشكلة التي أقضّت مضاجع كثير من التربويين الذين سهروا من أجل التعليم الناجح للغة العربية في الجزائر، إلى درجة تتعالى فيه الأصوات من حين لآخر حول التّردي التعليمي للغة العربية في مناهج التعليم، وكما سبق فإن الأسباب الكامنة وراء واقع التّردي هو عدم مراعاة الخصوصيات الاجتماعية واللغوية للجزائر، وكأن المناهج في أصل بنائها معياري إلا في بعض المضامين المتعلقة ببعض الشخصيات والأحداث الوطنية، فإذا نُزعت هذه المضامين أمكن تطبيق هذه المناهج في أي دولة من دول العالم، وهذه ولا شك نقطة ضعف مخلة بهذه المناهج رغم تنويه كثير من الباحثين بضرورة مراعاة الاختلافات اللغوية في وضع هذه المناهج، بل إن من الباحثين التربويين من يدعو إلى تجنب استعمال اللغة الفصحى الأكاديمية في المراحل الأولى من التعليم قصد الحفاظ على الصحة النفسية للمتعلمين، وضمان التقدم في التعليم بطريقة سلسة و في هذا الإطار يقول عبد المجيد عيساني : « ومن الموضوعات التي تستحق الدراسة العلمية الصراع النفسي لدى التلميذ الذي يتكلم لغة عامية غير عربية عندما يبدأ تعليمه بالعربية الفصحى والتنازع الداخلي بين الولاء للغة الآم والولاء للغة التعلم الجديدة بالنسبة إليه، والغربة التي يعيشها التلميذ عندما يواجه العربية لأول مرة في المدرسة خصوصا أن المقررات الدراسية موحدة لجميع أبناء الوطن، لا يعطي اعتبارا للمعالجة الفنية لتعليم اللغة العربية للذين لا يتكلمونها لغة أمٍّ في مواطن نشأتهم، وعندنا في الجزائر الكثير من هذا النوع »[16]. ويضيف الباحث نفسه أن: « الواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم للغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية؛ لأنهم لا يعرفون مطلقا اللغة العربية ولا عاميات اللغة

العربية، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدَرِّسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة إليزي و تمنراست، ومثلها منطقة القبائل بالشرق الجزائري، ومن مناطق أخرى لدى الشاوية يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين باللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامية من اللغة العربية »[17].

وفي المضمون نفسه نجد صالح بلعيد يؤكد أن : « واقعنا اللغوي المتسم بالتعدد اللغوي والموقع الذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلم اللغات الأم،نجدها تصنف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقاه الطفل من لغة في محيطه أولا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنف في المستوى الثاني والرفيع من المستوى البسيط الذي يتلقاه في محيطه، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الذي يوظفه في واقعه اليومي، وتعد بمثابة لغة ثانية»[18] .

يبدو مما سبق أن الخصوصية اللغوية الاجتماعية في الجزائر أمر واقع لا يمكن القفز عليه في بناء تعلم جيّد للغة العربية، وليس الأمر متعلقا بالاختلاف بين المتعلمين العرب والأمازيغ فحسب، بل إن معاناة المتعلمين الذين يتحدثون العربية العامية لا تقل خطورة في هذا المجال، ولعل أقل ما يمكن أن يقلل من عمومية مناهج العربية هو تنبيهها -أي المناهج- إلى الثنائية والازدواجية اللغويتين اللتان تميزان هذا المجتمع، ثم بناء المناهج وتكوين المدرسين وفق هذه النظرة.

6- ما يجب استحضاره عند وضع المناهج التّعليمية للغة العربية في الجزائر:

6 .1- المتعلم :

إن استحضار خصوصيات المتعلم الجزائري عند وضع المناهج ضروري فتحديد المنهاج لهذه الخصوصيات يجعل القائمين على تنفيذ المحتويات التعليمية يأخذون بعين الاعتبار فئات المتعلمين والتي تنقسم في الجزائر إلى فئتين رئيسيتين تنقسم بدورها إلى فئات فرعية لها خصوصياتها اللغوية واللهجية ونكتفي بالإشارة إلى الفئتين الرئيسيتين وهما:

الفئة الأولى : أبناء اللغة العربية (العاميّة) :

هؤلاء يأتون إلى المدارس وهم مزودون بمعجم لغوي يتناسب وسنوات التدريس الأولى؛ أي أن لهم ما يكفي للتواصل مع المعلم لذلك نجدهم سرعان ما يكتسبون المبادئ الأولى للتعلم من الأبجدية واستيعاب أهم مفردات الحقل المعجمي للقسم والمدرسة. ولكن هذا لا يكفي للانتقال إلى التراكيب الفصيحة. بل هذا يَصعب حتى مع الكبار غير العارفين بقوانين العربية عكس المختصين أو الذين يملكون مستوى تعليميا متقدما؛ لأن المتمرسين « بالعربية زمنا طويلا يستطيع الواحد منهم أن ينتقل من العامية إلى الفصحى بيسر، ولكن مثل هذا القول لا ينطبق على عامة العرب. لهذه الازدواجية في المجتمع أثر بالغ في جميع نواحي الحياة الفكرية والاجتماعية، والأخلاقية، يظهر ذلك في التفكير، وفي مشكلات تعلم القراءة، في الروضة و الابتدائية وفي تكوين الشخصية الفردية »[19].

الفئة الثانية: أبناء اللغة الأمازيغية:

هؤلاء وللأسف يجدون أنفسهم غرباء المحيط بغربتهم عن اللغة الأم الأمازيغية. فيكون الخجل الطابع المسيطر على كل تصرفاتهم لعدم امتلاكهم لأدنى فكرة عن لغة التواصل مع معلمهم. لذا نجدهم ينفرون في الأيام الأولى من التحاقهم بالمدرسة، ومَنْ التحق يجد صعوبة بالغة في التعامل مع أفراد القسم، فالعربية عنده لغة أجنبية يتعلمها « تعلما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية. ويختلف السِّن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية، والظروف السياسية »[20].

فالأمازيغي عندما يتعلم العربية يستعمل شعوره في أخذ قواعدها خلاف اكتساب اللغة الأم. فهو يأخذها لاشعوريا أي بطريقة ضمنية فيأخذها من أمِّه وأبيه وإخوته أولا، ومن أفراد مجتمعه ثانيا. أما اللغة العربية فيأخذها من خلال تعرضه المباشر للمعلم في المدرسة وبطريقة نظامية، ووفق خطة مسبقة مُعدة سلفا من طرف الهيئات الرسمية الوزارة مثلا .

بالنظر إلى هذا الواقع وبالعودة إلى المناهج التعليمية نجدنا . وللأسف نُعِدُّ ربع متعلم؛ لأننا أمام متعلم أمازيغي تعلم العاميّة ثم بدأ في التّدرج مع العربية الفصيحة بدءا من السنة الأولى، وفي السنة الثالثة يبدأ في الفرنسية. فكيف يتمكن من العربية؟!

ولتجاوز هذه المشكلة أرى بأنّه من الأولى مراعاة خصوصيات كل منطقة في إعداد مناهجها ويذهب اللِّساني عبده الراجحي أبعد من هذا إذ يري أن تكون مقررات التدريس مختلفة في الوطن الواحد من منطقة إلى أخرى [21] هذا من جهة، و تخصيص المدرسين الذين يتقنون الأمازيغية بمناطق المتعلمين الأمازيغ من جهة ثانية، تسهيلا لعملية التعلم، وتحبيبا للتلاميذ في التعلم. فأوّل شيء يحتاجه هؤلاء الشعور بالأمان ثم التعرف على مسميات البيئة الاجتماعية، وآلية المعلم المناسب في ذلك ربط المسموع بالمرئي؛ باستحضار الصور أو الرسم التقريبي، وإن لم يستطع فعل ذلك يقوم بإيجاد المقابل باللغة الأم الأمازيغية فعلى سبيل المثال لا يتوصل المتعلم الأمازيغي لمعرفة مدلول الجبل، والماء والشمس إلا بمقابلتها بـ: أذْرَارْ، أمَانْ ، ثَفُوثْ وهذا الانتقال يلزم تكوينا خاصا للمعلم حسب خصوصية المنطقة.

يجدر بالأمر هنا الإشارة إلى دور الأقسام التحضيرية المستحدثة في النظام التربوي الجزائري فهي تفيد بشكل كبير المتعلمين الأمازيغ، وتهيئهم بالاندماج المدرسي بطريقة سلسة وعدم الشعور بالغرابة اللغوية مع أقرانهم من أبناء العربية «فالقسم التحضيري هو القسم الذي يستقبل أطفالا مابين 5و6 سنوات في المدارس الابتدائية، حيث بدأ العمل بهذا القسم ... وكرّسه القانون التوجيهي للتربية الوطنية في مادته 38 حيث يقصد بالتربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسة، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين 5 و6 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي»[22] وعلى هذا الاعتبار هل يكون أداء المتعلم الأمازيغي في الدرجة نفسها من الإتقان مقارنة بالمتعلم العربي في مختلف المواقف التواصلية؟

ومهما يكن من أمر يتوجب تزويد القائمين على وضع المناهج بأطالس لغوية لحصر مختلف اللهجات الجزائرية حسب المناطق سواء كانت عامية أم أمازيغية وتوصيف خصوصياتها لاستغلالها في ضمان التعلم المناسب، لأن انتشار اللّهجات في الجزائر كبير ومتنوع فاللهجات الامازيغية وحدها تغطي مساحة جغرافية لا يستهان بها، فمن خلال النظرة الأولى نحدد خمس مناطق تنتشر بالشكل التالي:

- منطقة الشّاوية: باتنة، خنشلة، أم البواقي، تبسة،سوق أهراس، الجهة الجنوبية من ولاية سطيف،منطقة مشونش في بسكرة.
- منطقة القبائل: بجاية، تيزي وزو،البويرة، شمال سطيف، برج بوعريريج، بومرداس، العاصمة.
- منطقة الشلوح: تيبازة، الشلف، تلمسان، بشار ، البيض باقي المناطق المتواجدة على الشريط الحدودي مع المملكة المغربية .

- منطقة بني ميزاب وبني ورجلان : في الجنوب الجزائري ومركزهم غرداية و ورقلة وما جاورها .
- منطقة الطوارق: في أقصى الجنوب الجزائري تمنراست؛ وفي المناطق الحدودية لليبيا ومالي بالخصوص.

كما تنتشر اللهجات العامية العربية في ربوع الوطن وتختلف من الشرق إلى الغرب ومن الشمال إلى الجنوب ولكل منطقة خصوصياتها التركيبية والصوتية قربا وبعدا من العربية الفصيحة. وعليه فإن ضرورة وضع الاعتبار لهذه الفئات عند وضع المناهج أمر واجب تيسيرا للبرامج الموجهة لهم قدر الإمكان.

2-6- المعلم :

المعلم عنصر أساس في تنفيذ المنهاج لهذا يجب إمعان النظر في خصوصياته حسب التركيبة الاجتماعية للمتعلمين، بما يخدم التقدم السليم في تعليم العربية، وهو أمر لم تنتبه إليه المنظومة التعليمية في الجزائر، مما جعل النتائج في تعليم العربية نتائج سلبية في كثير من الأحيان، وللنهوض بهذه النقطة يجب :

- ✓ إعادة النظر في إعداد معلمي تعليم العربية للفئة الناطقة بغير العربية؛ لأن نجاح تعليم هذه الفئة قائم على تكوين المعلمين .
- ✓ توظيف من يتقنون الأمازيغية لتدريس هؤلاء وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم؛ لأنها الأساس في إدماجهم مع أقرانهم في المدرسة من جهة، وتسهيلا لاكتساب المعجم التواصلي والتعامل مع الأبجدية من جهة أخرى.

ففي إحدى المدارس الابتدائية النائية بباتنة، أثناء تدريس موضوع الثورة الجزائرية وبعد مضي أكثر من عشرين دقيقة من عرض المادة التعليمية لاحظ المدرس علامات الاستغراب على المتعلمين، فاستوضح أمرهم فكانت المفاجأة . الصدمة. أن محتوى الدرس كان حول: ثعجميث ندزاير !(عِجْلَةُ الجزائر). المتعلم قام بعملية القياس الخاطئ في عملية التأنيث بإلحاق التاء المربوطة في آخر الاسم المذكر.

ثور ⟵ ثورة . عِجْلٌ ⟵ عِجْلَة .

إن هذا القياس الخاطئ جعل المتعلم لا يوفِّق بين ما تعلمه من خصائص وسمات الوحدة المعجمية المتعلقة بهذا الصنف الحيواني، والحقل المعجمي الثَّوري من : صوت الرصاص، الموت العساكر الجيش الهجوم... إلخ.

فلولا وجود المعلم الأمازيغي في هذه الحال لما صوّب المتعلم مفهومه حول الدرس، ولَما اندمج في محتواه التعليمي، فمعرفة المعلم بالمعجم الأمازيغي يسهل عملية التعليم للمتعلم الأمازيغي.

3-6- مراعاة أسباب ضَعف أداء المتعلم بفئتيه :

على المنهاج الناجح أن يدخل في حسبانه الواقع النفسي والتكنولوجي المحيط بمتعلمي اللغة العربية من نقطتين اساسيتين هما:

- وسائل الاتصال الحديثة:

فالمتعلم قبل اختراع وسائل الاتصال الحديثة والمتطورة كان تركيزه على التعلم قويا وفعالا مما سهل اكتسابه للمعارف اللغوية بشكل جيّد، أما في عصر تكنولوجيا المسموع والمرئي والمقروء والثابت والمتحرك والآني والمسجل فإن تركيز المتعلمين يتوزع على اهتمامات متعددة تتحكم فيه هذه الأجهزة التي « تصل القاصي والداني والغني والفقير والقادر والعاجز، ويأنس إليها الكبير والصغير، الأعمى والبصير، القارئ والأمي، بل لا يكاد يكون لأحد في يومنا الحاضر عنها أو عن بعضها غنى ولا على هجرانها طاقة »[23] .

ولعل الدور الفعّال للراديو في القرن الماضي الذي تنبه إليه الشيخ عبد القادر المغربي رحمه الله في نشر اللغة في قوله : « أصبح اليوم أعظم تلك الوسائل أثرا في نشر اللغة: فإن إصغاء الجمهور إليه، واهتمامهم بتفهم أخباره وتداول تلك الأخبار بينهم يحكيها بعضهم على بعض ويرويها بعضهم عن بعض، كل ذلك يجعل صورة كلمات اللغة ترسخ في أذهانهم على الوجه الذي سمعوه: فإن سمعوا الكلمات صوابا حفظوها ورووها صوابا وإلا وعوها وأدوها خطأ»[24] لم يبق على الحال نفسه بل إن التطور التكنولوجي الذي قرن الصوت بالصورة أصبح يقوم بدور تهديمي .

وهذا ما تذهب إليه ماري وين حيث تؤكد الجانب السلبي للوسائل التكنولوجيا ومنها التلفاز الذي « يسلب الطفل المشاهد إرادته ويعوده الاسترخاء العقلي ويبعده عن التركيز ويقلل من قدرته على الفهم، وهذه أمور لا تضيع عليه فرص تنمية لغته فحسب،وإنما تنعكس على تحصيله المدرسي الذي يحتاج إلى التركيز والفهم واليقظة وحيوية الفكر، وبالتالي فإنها تؤثر على تحصيله الفكري وعلى نمو شخصيته »[25].

إذا كان خطر تكنولوجيا التلفاز بهذا الشكل المرعب، فما بالك بانتشار الهواتف الذكية المزودة بالإنترنيت في أوساط المتعلمين التي أخذت منهم كل شيء ولم تبق للمعلم في المدرسة سوى الجسد .

إن معرفة أسباب الضَّعف يسهم في إعطاء العلاج الناجح:

- ✓ فالتّدفق الإعلامي الهائل،أو الاستعمار الجديد العابر للجغرافيا بلا رقيب، بعدما كان منحصرا في القنوات الإعلامية الفضائية تعدّاها اليوم إلى المواقع الالكترونية المنتشرة في أيدي المتعلمين بشكل رهيب، لم يعد العالم إذن قرية صغيرة وإنما العالم في قبضة أيدينا وهذا ليس للتحكم فيه وإنما ليأسرنا ويشتت تركيزنا.

- ✓ التنشئة الاجتماعية الخاطئة للفرد في بيته،حيث طغت الجوانب الماديّة على الروحية،فتحول اهتمام الآباء إلى إعداد أبنائهم للتّمكن من الهوايات بدلا من القيام بالواجبات؛أي العرضي بدلا من الجوهري. فكانت الرياضة بالنسبة للذكور ومختلف الفنون بالنسبة للبنات أفضل وأولى من الدراسة .
- ✓ الإقبال الشَّرِه على تعلم اللغات الأجنبية وبالخصوص اللغة الفرنسية لاعتبارات كثيرة. ومن أهمّها مواكبة التحضر والتطور،بل أصبح الفرد الجزائري يرى فيها الخلاص من الواقع المعيشي المزري، وأنها الجسر المتين للالتحاق بالضفة الأخرى ضفة الأمن والرفاهية والطمأنينة.
- ✓ انتشار الفرنسية في مختلف المؤسسات الوطنية وهذا ما تؤكده مختلف المراسلات الإدارية وكثرة تداولها من طرف المسؤولين.
- ✓ انحسار تعلم العربية في قاعة الدرس، وهذا في أحسن الأحوال؛ لأن الكثير منَّا يدرس بالعامّية وهي ضربة موجعة للعربية، وبهذا ننمي النفور تجاه هذه اللغة التي يعتبرها المتعلم لغة حيّة في القسم ميتة خارجه. فهو يتواصل باللغة الأم الأمازيغية أو العاميّة.
- ✓ التقويم : إن تعليب المعارف وتقنينها في أدق جزئياتها جعل من المدرس في مختلف الأطوار التعليمية يُقِّيمُ أكثر مما يُقَوّم ما دام النجاح يكون حسب المعطى ولا مجال للإبداع والعربية كما نعرف لغة إبداعية بامتياز. وهذا ما ضَعّف الطاقة الإبداعية لدى المتعلمين. لهذا نجد المتعلم يحِّول اهتمامه إلى النجاح أولا وأخيرا ولا يَهُمُّه التكوين والإبداع.
- ✓ تنامي الصورة المسيئة للغة العربية على أنها لغة قواعد متنافرة، وهي نتاج مدارس متصارعة كما أنها لغة الخطاب السياسي والشعر والشعائر الدينية. فهي بذلك لغة مناسبات لا لغة حياة أمّا ما نحتاجه في الاستعمال هي العامية المطعمة بالفرنسية. بل أصبح شائعا أنه من الضروري تعلم اللغات الأجنبية قبل العربية كونها لغات التطور والعلوم و التحضر.

7 . خاتمة ورؤية استشرافية :

تأسيسا على ما سبق وأملا فيما سيأتي يمكن أن نجمل توجهات بناء مناهج العربية في الجزائر في النقاط الآتية :

- ✓ يجب الأخذ في الحسبان خصوصيات المجتمع في بناء المناهج ولاسيما ما تعلق بالظواهر اللغوية المتراكبة والمتمثلة في الثنائيات والازدواجيات اللغوية مما له الأثر الكبير في إعاقة التقدم السلس في تعلم العربية .
- ✓ تكوين معلمي اللغة العربية حسب التجمعات اللغوية لكل منطقة فمعرفة المعلم لوضعية المتعلم اللغوية تجعله يبني تعلما ناجحا و فعّالا .

- ✓ كما تجب مراعاة الناطقين بغير العربية سواء كانوا أبناء الوطن بمختلف لهجاتهم أو الوافدين من الجاليات الأجنبية.
- ✓ إثراء البرامج بالنصوص التواصلية التي تبنى بالطرائق الحوارية حتى تُنقل للاستعمال ولا تبقى حبيسة جدران قاعة الدرس من جهة، وحتى لا يُنظر إلى اللغة العربية أنها لغة الصلاة والأدب والخطاب السياسي والخطب المنبرية فقط من جهة أخرى.
- ✓ حصر المادة التعليمية بحصر الفئات المتعلمة من حيث العمر والمستوى المعرفي، لأننا و للأسف نجد في أقسامنا وبخاصة في المناطق الريفية فارقَ السِّن يصل في بعض الأحيان إلى 6 و7 سنوات، وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل المعرفي من جهة، ويجهد المعلم من جهة ثانية .
- ✓ الاعتماد على التكوين المستمر للمعلمين واطلاعهم على كل المستجدات في حقل تعليم اللغات .
- ✓ لابدّ من توفر الشجاعة لدى المسؤولين والقائمين على شؤون العربية في كل البلدان العربية على فرض اللغة العربية، وعدم استعمال أيّة لغة ما دام المعجم العربي له المقابل للمصطلح الأجنبي، وله القدرة على الإبلاغ. على غرار الفرنسيين الذين أصدروا قانون " لزوم الفرنسية " سنة 1994م لما أحسّوا بخطر اللغة الانجليزية فجاء هذا القانون ليكون السّد المنيع لذلك لما فيه من العقوبات تصل إلى حدّ الطرد من الوظيفة ودفع غرامة مالية، والسجن لمدة ستة أشهر لكل من حّرر وثيقة بغير الفرنسية أو استعملها في حالة وجود مصطلح فرنسي مقابل لما استعمله[26].
- ✓ بناء مناهج التعليم اللغوي الخاصة بالعربية على خصوصيات المجتمعات وتنوعاتها الثقافية واللغوية عامل مهم في فعالية تعليم العربية، وكل تغييب لهذه العناصر يعود بالعواقب السلبية على تعليميتها.

الهوامش:

(1) ينظر ابن خلدون المقدمة، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، 1987،ص 1057.

(2) ينظر ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت،ط 2 1986، ص 48 وما بعدها.

(3) ابن خلدون، المقدمة، السابق، ص1057.

(4) ميشال زكريا،الألسنية، السابق، ص 19 .

(5) محمد حسن عبد العزيز ، مدخل إلى علم اللغة الحديث،مكتبة ألآداب ،القاهرة،ط 1 ،2011 ، ص 15 .

(6) جورج يول،معرفة اللغة،ترجمة محمود فراج عبد الحفيظ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر إسكندرية،ص 31.

(7) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، علم المعرفة، الكويت،1987، ص 15.

(8) ينظر إبراهيم وجيه محمود،التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2003،ص12،11، 13 ، 14.

(9) ينظر نصر الدين جوهر ،سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما،العودة إلى الموقع الالكتروني :lisanarabi.net .

(10) مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة : تاريخها ،طبيعتها ،موضوعها، مفاهيمها،دار الكتاب الجديد المتحدة ،ط1 ،2010، ص 45، 46.

(11) ينظر ابن منظور، لسان العرب مادة (ن هـ ج).

(12) المائدة 48.

(13) محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، أساسيات المنهج وتنظيماته ،دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص11.

(14) ينظر نايف خرما خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ،ط1988،5 ص، 35.

(15) يراجع في هذا الشأن مناهج اللغة العربية ولاسيما منها : وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، 2016، وكذلك اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08_04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

(16)عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة،دار الكتاب الحديث،طبعة 2012،ص 99.

(17)م ن،ص 93.

(18)صالح بلعيد، في قضايا التربية،دار الخلدونية الجزائر،ط1 ،2009،ص135.

(19) أنيس فريحة ، نظريات في اللغة ، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان ،ط2 ، 1981، ص 109.

(20) محمد أحمد العمايرة ، بحوث في اللغة والتربية ، دار وائل الأردن ، 2001 ، ص 55.

(21) عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،ص63.

(22) سميرة أحمد السيد ، علم الاجتماع التربوي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 3 ، 1998 ، ص 76.

(23) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها ،مصادرها ، وسائل تنميتها ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ص88

(24) م ن، ص90.

(25) م ن، ص97

(26) ينظر سلوى السيد حمادة، اللهجة العامية كأحد أسلحة القضاء على العربية .الموقع الالكتروني : arabiclanguageic.corg.www. بتاريخ 2018/12/03 .

المصادر والمراجع المعتمدة:

1) إبراهيم وجيه محمود،التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2003.
2) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها ،مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت .

3) جورج يول ،معرفة اللغة ، ترجمة محمود فراج عبد الحفيظ ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، إسكندرية.
4) ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، 1987.
5) سميرة أحمد السيد، علم الاجتماع التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 3، 1998.
6) صالح بلعيد، في قضايا التربية،دار الخلدونية الجزائر،ط1 ،2009.
7) عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة،دار الكتاب الحديث،2012.
8) عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
9) فريحة أنيس، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان،ط2، 1981 .
10) محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل الأردن، 2001 .
11) محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة الحديث،مكتبة ألآداب، القاهرة،ط 1 ،2011.
12) مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة : تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديد المتحدة،ط1، 2010.
13) محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة.
14) ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر بيروت ، لبنان.
15) ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
16) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، علم المعرفة، الكويت،1987.
17) نايف خرما خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان ،ط5 ،1988.

مواقع الانترنيت:

1) نصر الدين جوهر، سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما، الموقع الالكتروني: htt://lisan arabi.net بتاريخ 2018/12/03.
2) سلوى السيد حمادة، اللهجة العامية كأحد أسلحة القضاء على العربية .الموقع الالكتروني: arabiclanguageic.corg.www. بتاريخ 2018/12/03 .