

دور الموروث الثقافي للغة الأم في تطوير تعليم اللغة الأم⁽¹⁾ وتحقيق التنمية البشرية . الحكاية الشعبية أنموذجا .

د. حفيظة تزروتي

جامعة الجزائر 2

ملخص

ما من شك في أنّ اللغة العربيّة ، باعتبارها اللغة الوطنيّة والرسميّة الأولى في بلادنا ، هي أكثر اللّغات تجربة وتأهيلا لتكون لغة العلم والثقافة وأداة التنمية الشاملة التي لا تتحقق إلّا عن طريق الاهتمام بالفرد ، أو بالأحرى بلغة أم كلّ طفل ، والعمل على ترقيتها نحو اللغة الأمّ : اللغة الوطنيّة والرسميّة الجامعة ، باعتبارها أداة من أدوات الاستثمار ورأس المال . ولكن كيف يمكن استثمار رأس المال اللغوي هذا تحقيقا للتنمية البشريّة فالتنمية الشاملة ؟

لقد شغلت هذه الإشكالية المختصين في التعليمات وفي علم الاجتماع اللغوي فحاولوا الإجابة عنها من خلال التأكيد على ضرورة تطوير مقاربة لغوية ثقافية تأخذ في الاعتبار هوية المتعلّم في بعدها الوجداني والمعرفي ، وتتأسس على الثراء اللغوي والثقافي الذي يفد به الطّفل إلى المدرسة بغرض إدراج الاكتساب في سيرورة بيئية (إيكولوجية) ؛ وهو خيار يندرج ضمن منظور "بيئة التنمية البشرية" لبروفنبرنر (BRONFENBRENNER) ، سنحاول استثماره باعتماد الموروث الثقافي المشترك بين لغتي الأمّ العربيّة والأمازيغيّة في مسعى ترقية تعليم اللغة العربيّة ، ضمانا لتكافؤ الفرص وتحقيقا للتنمية البشرية .

الكلمات المفتاحية: التعدّد اللغوي ؛ لغة الأمّ ؛ اللغة العربيّة ؛ اللغة الأمازيغيّة ، التنمية البشرية ؛ بيئة التنمية البشريّة ...

Mother Tongue Cultural Heritage Role in National and Official Language Teaching and Human Development Achievement : Popular Tales in Focus

Abstract : Being the first national and official language in our country, there is no doubt that Arabic is the best language in terms of experience and qualification to be the language of science and culture, and a tool for a global progress. This latter would not be attained unless importance is given to the individual, or rather to the mother tongue of every child, and with the work

towards its promotion to a mother tongue: the national and official common language being one of the tools of investment and a capital. However, one would wonder how it is possible to invest this capital to achieve human lingual development and then the global development.

Specialists in didactics and sociolinguistics have long been thinking about this problematic. They attempted to find out an issue when they insisted on the necessity of developing a linguistic and cultural approach which would take into consideration the learner's identity with its both conscious and cognitive dimensions, and which would also be founded on the linguistic and cultural richness a student goes to school with, having the purpose of including acquisition in an ecological process. This is an alternative that lies under BRONFENBRENNER's perspective "Human Development Ecology". We attempt to invest it by adopting the common cultural heritage of both Arabic and Amazigh languages aiming at improving Arabic language teaching in order to guarantee equal opportunities and to attain human development.

Keywords : Multilingualism ; mother tongue ; Arabic ; Amazigh language ; human development ; human development ecology

مقدمة

لا شك في أنّ ما يحدث اليوم في المجتمعات من انتفاضات وثورات هو نتيجة حتمية لتعثر مشاريع الإصلاح التربوي ورهانات التنمية في مختلف مستوياتها ، ولذلك فهي مطالبة بإعادة النظر في سياسات التعليم والتكوين والثقافة تحقيقا لما يسمى بـ "التنمية المستدامة" التي لا يمكن إرساء معالمها إلا بالاعتماد على القدرات والإمكانات الذاتية ، وفي مقدمتها اللغة باعتبارها أهم مقومات الذات ، بل و«الدعامة المركزية في تراث الأمم وجزء مكوّن لهويّة الناطقين بها ؛ هذه الهوية التي تتشكل من مقومات أخرى: كالدين، والتربية والثقافة ، والتنشئة ومنظومات القيم الاجتماعية والحضارية للمجتمع المعني ...»⁽²⁾

إنّ اللغة أساس الوجود البشري وهي شكل من أشكال التعبير الثقافي ، ولذلك نصّت كل المواثيق الدولية في مجال حقوق الإنسان على ضرورة حمايتها ، فلمّا كانت نظاما «... وسطا رمزيا ووجدانيا بين الإنسان والموضوعات والتبادلات التي تحدّد وجوده الاجتماعي والثقافي ، فإنّ العديد من القضايا المجتمعية ، كالتحديث والتنمية والمواطنة ، تطرح في

مداخلها ومنطلقها القضية الثقافية واللغوية ، حيث يبقى تحقيق هذه المشاريع رهينا بجعل الإنسان صلبها وغايتها ، انطلاقا من تدبير منصف للوضع اللغوي والثقافي بما يحفظ كرامة الإنسان وانخراطه في الحياة »⁽³⁾

وتأتي الدعوة إلى احترام الحقوق اللغوية والثقافية في سياق احترام حقوق الإنسان ، وقد تمّ الاعتراف الفعلي بها من خلال الإعلان العالمي للحقوق اللغوية ببرشلونة سنة 1996 ، الذي أقرّ الحقوق اللغوية الشخصية والجماعية ، كالحق في أن يُعرف الفرد كعضو في جماعته اللغوية ، والحق في استعمالها كما يشاء ، والحق في إصلاح وتنمية ثقافة الجماعة اللغوية...⁽⁴⁾

لقد اعتبر هذا الإعلان اللّغة «قاطرة لتحقيق التنمية المستدامة وبناء ثقافة الحداثة والمواطنة الحوارية المنتجة ، وتكوين الهوية أو الذاتية الوطنية والحضارية التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات ؛ فاللغة ليست فقط حقا ، بل إنّها محور مجموعة من الحقوق اللغوية والتربوية والثقافية...»⁽⁵⁾

ولا جدال في ارتباط الثقافة باللّغة عامة وبظاهرة التعدد اللغوي خاصّة ، التي قد تشكّل مؤشرا إيجابيا يحقّق التنمية البشرية وبالتالي التنمية الشاملة إن أدرج ضمن تخطيط محكم ، وفي ذلك تقول إيرينا بوكوفا (IRINA BOKOVA) ؛ المديرة العامة لليونسكو : «...إنّ تعدّد اللغات مصدر قوة وفرصة للبشرية ، فهو يجسّد تنوعنا الثقافي ويشجّع تبادل وجهات النظر ، وتجديد الأفكار وتوسيع قدرتنا على التصرّف...»⁽⁶⁾ ، بالإضافة إلى أنّ «تعزيز تنوّع اللغات والتعدّد اللغوي في جميع المجالات ، ولا سيما في التعليم والثقافة وفي وسائل الإعلام والحياة العامّة ، هو شرط لا بدّ منه لضمان المساواة والارتفاع بالتعليم والمعارف والإنصاف المحتمل في مشاركة الجميع في التنمية ، ولضمان الاحترام بوجه عام لهوية كلّ شخص وجماعة...»⁽⁷⁾

ويتخذّ التعدّد اللغوي أشكالا مختلفة لعلّ أهمها ذاك الذي يسهم في التنمية البشرية ، والمتمثّل في تعليم اللغات الموطّنة ، حيث يشتمل النظام التربوي عندنا على تعليم اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية ورسمية إلى جانب اللغة الموطّنة المشتركة (اللغة العربية) «...ولتعليم اللغات الموطّنة في البلدان المعربية ثلاث فوائد أساسية : الأولى: تأمين المحقوق اللغوية لأبناء الأقليات المناطق بتلك اللغات الموطّنة ، ما يؤدي إلى شعورهم بالعدالة والانتماء الوطني ، وتجنّب التوترات الاجتماعية والإسهام في التنمية البشرية. الثانية: يؤدي تعلّم الأطفال في المدرسة الابتدائية لمفهم الموطّنة

المستعملة في منطقتهم والتي يتحدث بها أهلهم ، وظيفة نفسية وتربوية تزيد من احترام الذات والمتحفيز على المدرس والتعلم ، والتمهيد لتعلم اللغة الوطنية المشتركة واللغات الأجنبية في مرحلة تالية.

المثالثة: تنمية هذه اللغات الوطنية والمحيلة دون انقراضها ، فالثقافة التي تحملها هذه اللغات الوطنية هي رافد من روافد الثقافة الوطنية المشتركة ... إن تنمية اللغات الوطنية وتعليمها في النظام التربوي تصب في صالح التنمية البشرية ، لأن شعور أبناء الأقليات اللغوية باستيفاء حقوقهم كاملة بما فيها الحقوق اللغوية يزيد من التماسك الاجتماعي في البلاد ، ويسهم في السلام الأهلي الملازم للتنمية البشرية ، ويكثف من مشاركتهم في العملية التنموية»⁽⁸⁾.

غير أنّ تحقيق هذه الأهداف مرهون بخيار استعمال اللغة في التعليم وبطريقة انتقاء محتوياتها وهندستها ، فإن أحسن ذلك ، شكّلت هذه اللغة بمضامينها ووظائفها الثقافية والاجتماعية عامل توحيد للأمة والمجتمع ، فلا يمكن تعزيز التنمية والديمقراطية ما لم تُكفل للفرد حقوقه اللغوية كثروة ثقافية وتربوية وحضارية ، وهو ما يقتضي الاهتمام «بتطوير السياسات اللغوية التي تمكّن كلّ جماعة لغوية غير سائدة من استعمال لغتها الأولى... وتمكينها إضافة إلى ذلك من التعلم واستعمال اللغة أو إحدى اللغات الوطنية... وهذا يدخل في التمتع بـ "الحق اللغوي" في تكلم هذه اللغة أو تلك ضمن حقوق شخصية تتعلق بحق الإنسان في استعمال اللغة الأم في حياته الخاصة وممارساته الثقافية والدينية... علاوة على حقّه في تعلّم اللغة الرسمية لبلده إن كانت مخالفة للغة الأم...»⁽⁹⁾.

يتطلب تحقيق التنمية الشاملة إذن الاهتمام بالفرد وتطوير قدراته العقلية والفنية والرفع من مستوى تعليمه وخبرته وثقافته ووعيه ، وهو أمر لا يتحقق إلا عن طريق توطين المعرفة في تربتها ، إذ لا يمكن استيعاب هذه المعرفة والتفاعل معها بشكل إيجابي إلا إذا صيغت باللغة الوطنية والرسمية وعكست مختلف أبعادها الاجتماعية والثقافية ، فليس هناك من وسيلة مُجدية لتعميم المعرفة وتطوير الفرد والمجتمع وضمان تماسكه ووحدته أكثر من ترقية اللغة الوطنية ونشرها. وغني عن البيان أنّ هذا التماسك هو أحد الأسس الضرورية لنجاح التنمية ، وهو تماسك يشهد متنه بوحدة اللغة وقد يضعف بقدر ما في المجتمع من تعدّد لغوي. ولما كان هذا التعدّد ظاهرة طبيعية لا مناص منها في كل المجتمعات ، وجب الاهتمام باللغة الجامعة وبالقواسم المشتركة واللاحمة بين مختلف المكونات المجتمعية الثقافية ، تدويرا للاختلافات الموجودة بينها تدريجيا ، وليس هناك أفضل من اللغة المشتركة الجامعة

والموحدة لتأدية هذه المهمة ، إذ «... الأصل في كل مجتمع متماسك ومنسجم أن يكون موحد اللغة بشكل من الأشكال ، بمعنى أن تكون له ، حتى في حالة تعدد الألسنة التي يستعملها ، لغة مشتركة... تؤمن حسن التواصل بين كل أفراد وعناصره ومكوناته المجتمعية...[و] ما هو مفروض حقاً على كل مواطن ، ...هو اللغة المشتركة التي لا يمكن لأي شخص التواصل مع غيره من أبناء مجتمعه بدونها .فالناس مهما عدّوا وأكثروا من اكتساب اللغات ، لابدّ لهم من هذا القاسم المشترك .وهنا لا يكون التعدد متناقضاً أو متنافياً مع وحدة اللغة المشتركة .وهذا هو المفهوم السليم للعبارة التي أصبحت متداولة بكثرة وهي: التنوع داخل الوحدة» ⁽¹⁰⁾ . فما هو السبيل إلى خلق عصبه لائحة بين مكونات المجتمع لغويا وثقافيا وتحقيق "التنوع داخل الوحدة"؟

إن اللغة العربية ، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية الأولى في بلادنا ، هي أكثر اللغات تجربة وتأهيلا لتكون لغة العلم والثقافة العالمية وأداة التنمية الشاملة التي لا تتحقق إلا عن طريق الاهتمام بالفرد ؛ أي بالتنمية البشرية ، والتي ينبغي أن تكون هي الأخرى شاملة لكل أفراد المجتمع ، فلا توجّه لصالح مجموعة أو فئة أو طبقة أو جهة أو منطقة دون غيرها ، وهو ما يستوجب الاهتمام بلغة أم كل طفل وترقيتها نحو اللغة الأم : اللغة الوطنية والرسمية الجامعة ، باعتبارها أداة من أدوات الاستثمار ورأس المال ، ولكن كيف يمكن استثمار رأس المال اللغوي هذا تحقيقا للتنمية البشرية فالتنمية الشاملة مع ضمان "الحق اللغوي" لكل مركبات المجتمع ؟

في إطار الاهتمام بتمدرس الأطفال ، وقصد إحصاء حاجياتهم وتوفير الشروط المساعدة على إدماجهم المدرسي والاجتماعي ، ثم من أجل تحليل تمثلاتهم حول اللغات ، ينبغي العمل على إعداد سندات تعليمية تستهدف أخذ معارفهم القبلية في الاعتبار وإقامة جسور بين لغاتهم الأم وما تحمله من ثقافة ، واللغة العربية وما تقدّمه لهم المدرسة من قيم ثقافية بواسطتها ، وذلك قصد التقليل من آثار الانقطاع الدراسي التي يرى المختصون بأنها تشكّل أبرز الفرضيات المفسرة للإخفاق المدرسي ؛ حيث يجد الطفل نفسه بين لغتين متداخلتين سواء في المجتمع أم في المدرسة ، فيكون ملزما بمحاولة التوفيق بين ميله للغته العفوية ومتطلبات الإدماج في المجتمع بدءا بالنجاح المدرسي .

لقد شغلت هذه الإشكالية المختصين في التعليمات وفي علم الاجتماع اللغوي فحاولوا الإجابة عنها من خلال التأكيد على ضرورة تطوير مقاربة لغوية ثقافية تأخذ في الاعتبار هوية المتعلم في بعدها الوجداني والمعرفي ، وتتأسس على الثراء اللغوي والثقافي الذي يفد به الطفل إلى المدرسة بغرض إدراج الاكتساب في سيرورة بيئية (إيكولوجية) ؛ وهو خيار يندرج ضمن منظور "بيئة التنمية البشرية" (L'écologie du développement humain) لأوري

برونفبرنر (Urie BRONFENBRENNER) ، سنحاول استثماره باعتقاد الموروث الثقافي المشترك بين لغتي الأم العربية والأمازيغية في مسعى ترقية اللغة العربية ضمانا لتكافؤ الفرص وتحقيقا للتنمية البشرية ، حيث نقترح في هذا الصدد الاستفادة مما يزر به الموروث الثقافي في اللغتين الشفهيتين العربية والأمازيغية من حكايات شعبية.

1. **بيئة التنمية البشرية لبرونفبرنر:** هي نظرية يستخدمها كثير من الفاعلين في مجال الصحة العمومية ، سواء تعلق الأمر بالوقاية أم بعلم الأوبئة. كما تعرف في مجال تصميم مركب من الأوساط التي تتفاعل فيما بينها وتساعد على نمو الطفل . و تقوم على تفاعل مفاهيم أساسية هي: النظام الأصغر (Micro système) ، مجموعة الأنظمة الصغرى (Mésosystème) ، النظام الخارجي (Exosystème) ، النظام الأكبر (Macrosystème) .

نشر برونفبرنر كتابه "بيئة التنمية البشرية" (The ecology human development) سنة 1979 ، ولكنه لم يترجم قط إلى الفرنسية ، فما توافر من أفكاره في هذه اللغة ورد في بعض الكتب والمقالات والمداخلات⁽¹¹⁾ التي أولت عناية خاصة للتخطيط (رسم الخرائط) لهذا النموذج الذي يمثل تداخل وتركيب مختلف الأوساط ، أما في السنوات الأخيرة ، فقد تم استعماله في سياقات متنوعة ، لعل أهمها التربية⁽¹²⁾ .

لقد كان لأصول برونفبرنر الروسية وعلاقاته مع المهاجرين أثر في صياغة نظريته ، إذ تعكس هذه الأخيرة الأحداث التي عاشها حتى صار مهتما بقضايا تنمية الشخصية⁽¹³⁾ ، كما شكّلت أفكار فيجوتسكي (Vygotsky)⁽¹⁴⁾ ولوان (Lewin)⁽¹⁵⁾ أساس هذه النظرية ، حيث استوقفه موضوع تأثير السياق في نمو الأطفال ، فطور نوعا من الاهتمام بالتغيرات التي تطرأ على الأوساط ، ومقاله (Two world of childhood) يبرز مجالات اهتماماته ويتضمن بذرة نظريته حول التنمية البشرية⁽¹⁶⁾ .

وبذلك فإن أفكار برونفبرنر تندرج في تيارات التفكير البنائي الاجتماعي (Socio-constructiviste) ، ولكنه يتميز بملاحظته الطبيعية في مقابل الطرائق التجريبية ، فالملاحظة الطبيعية تستهويه ، لأنها تتناول الطفل في سياق حقيقي واقعي ، أين يستغني الباحث عن اللجوء إلى المتغيرات.

تقوم نظرية برونفبرنر على فكرة رئيسية تتمثل في تأثير المحيط بمفهومه الواسع على نمو الطفل ، حيث « تقتضي بيئة التنمية البشرية الدراسة العلمية للمرافقة التدريجية والمتبادلة بين الكائن البشري الذي يتطور و التحولات الطارئة على مكونات الأوساط التي يعيش فيها الإنسان ، مادامت هذه السيرة تتأثر بالعلاقات بين هذه الأوساط والسياقات التي تحتضنها »⁽¹⁷⁾ . و انطلاقا من هذه الفكرة ومدفوعا بإرادة تحديد مجال علمي ، يقترح

تعريفه الخاص ببيئة التنمية البشرية ، فبالنظر إلى أهمية المحيط ، يكون من الضروري على الباحث التمكّن من قياس آثار التفاعلات بين عناصر هذا المحيط على نمو الطفل . و لبلوغ ذلك ، طوّر الباحث صنفًا للأوساط أو المحيطات المتداخلة ، حيث عرض محيط الطفل كسلسلة من الأوساط المتداخلة داخل بعضها البعض ، أو المدرجة الواحدة ضمن الأخرى مثل الدمية الروسية ، حيث ينتج نمو الطفل في نظره ، ضمن تفاعلات أربعة أنماط من المحيطات : النظام الأصغر ، ومجموعة الأنظمة الصغرى ، والنظام الخارجي ، والنظام الأكبر . وتختلف هذه المحيطات المسماة أنظمة (systèmes) باختلاف درجة مشاركة الطفل والأم فيها ، أي بالنظر إلى فاعليتهما المباشرة ومساهمتها فيها .

يشكل الطّفل والأم النظام الأصغر للتنمية البشرية ، ولما كان هذا الطفل يكبر ويشارك في أوساط أخرى ، فإنّه يصير فاعلا في أنظمة صغرى أخرى كالمدسة والنادي الرياضي... و يتزايد عدد هذه الأنظمة مع نموّه .

ويتكوّن هذا النظام الأصغر من ثلاثة عناصر تمكّن من ملاحظة نمو الطفل ، وهي : نماذج (patterns) الأنشطة المعبر عنها باللغة اللفظية أو غير اللفظية ، والتفاصيل المتضمنة في الأنشطة ، والتفاعلات التي ينخرط الطفل فيها ، ف« النظام الأصغر هو نماذج من الأنشطة والأدوار والعلاقات بين الأفراد التي يعيشها الطفل أثناء نموه في سياق يتسم بخصائص جسدية ومادية خاصّة. أما مجموعة الأنظمة الصغرى فهي مرگب من الأنظمة الصغرى المتعاقبة عن طريق التبادل والتواصل ، وقد يكون هذا التفاعل مباشرا ، كما قد يكون عن طريق المراسلات والمكالمات الهاتفية...، فمثلا ، قد توجد مجموعة الأنظمة الصغرى في حالة المدرسة /العائلة ، حيث يتحقق التفاعل بواسطة دفتر قسم التلميذ ، فهي إذن ، نظام من الأنظمة الصغرى.»⁽¹⁸⁾

تحظى مجموعة الأنظمة الصغرى بدور هام في تنمية الفرد ، ويمكن تحسين آثاره ومردوده عن طريق التواصل المباشر ، وعندما يعمل الأفراد الحاضرون والمنتهمون إلى أوساط مختلفة في جماعة وبشكل مندمج ومتعاون .

يحيل النظام الخارجي على الأوساط التي لها تأثير على نمو الطفل ، ولكن دون أن يكون للفاعلين في الأنظمة الصغرى تأثير مباشر ، مثلا ؛ هيئة عمل الأب ، القوانين الداخلية لمجلس الأقسام...فهذه الأنظمة الخارجية تؤثر في نمو الطفل عن طريق وضع ضوابط ، لاكتلك المرتبطة بالتغذية (أوانها ، نوعيتها ، طريقتها...)، أو معايير خاصة بالالتزامات المدرسية ، أو عن طريق تأثيرها على طبيعة الحياة العائلية ؛كقلق العمل ، فتأثير النظام الخارجي يمكن أن يضاعف من مردود نمو الطفل ، إن وجدت روابط محفزة لمشاركة الفاعلين

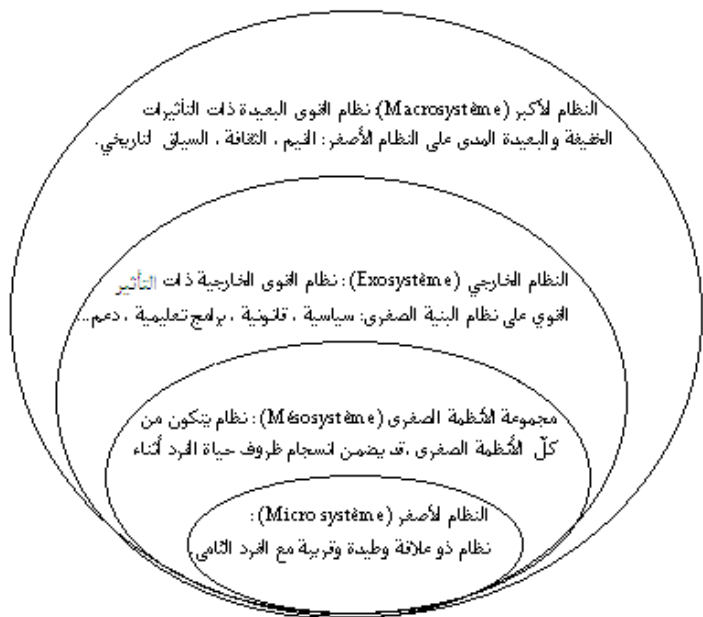
في الأنظمة الصغرى ضمن النظام الخارجي ، قصد التأثير مثلاً في اتخاذ قرارات من شأنها تفعيل الكبير لسيرورة النظام الأصغر.

أخيراً ، فإن النظام الأكبر يضمّ مجمل الأنظمة الأخرى ، حيث يتعلق الأمر بالنماذج التي تحدد أنماط أو نظم الحياة في المجتمع ، مثلاً يوجد النظام الأكبر السياسي (macrosystème politique) كالديمقراطية الاجتماعية ، أو الاقتصادي (macrosystème économique) كالليبرالية ...ويمكننا أن نشبهه بالثقافة التي تحدّد كقواعد اجتماعية ، أي كمجموعة من القواعد التي تكون أحياناً غير ظاهرة أو ضمنية (tacites) ، والتي قد تتجسد عن طريق استعمال اللغة ، فالأمر يتعلق إذن بكل ما هو بديهي و شامل لمجموع الأنظمة ، ولكنه موضع تحيين وتأويل من طرف كل نظام.

وبهذا ، فإنّ النظامين الخارجي والأكبر لا يمثلان فضاءات للمشاركة الطبيعية للأفراد ، فإذا كانت التفاعلات في إطار الأنظمة الصغرى ومجموعة الأنظمة الصغرى ذات طبيعة تقتضي الإقحام المباشر للأفراد ، فإنّ الانخراط في النظام الخارجي أو الأكبر ينبغي أن يكون منظماً ومضبوطاً⁽¹⁹⁾ . و لا يقترح برونفنبرونر صياغة لتركيبة الأنظمة في شكل مخطط ، بل إنه يصف هذه البنية بتشبيهها بالدمية الروسية كما ذكرنا ، وهو تمثيل مرتبط بأصوله الروسية .والدمية الروسية التقليدية هي عبارة عن تمثال أجوف من الحطب ، يفتح بطريقة أفقية ، تركب بداخله نسخ طبق الأصل من الدمية الأولى في الشكل واللون والزخرفة ، ولكن بأحجام مختلفة ، حيث تشكل أصغرها في الغالب رضيعاً (Bébé) ، و«التمثيل بواسطة الدمية الروسية هو تجسيد رائع لدور النظام الأكبر ، فالدمية الخارجية تعطي صبغة

لبقية الدمي المركبة ...»⁽²⁰⁾ .

الدمية الروسية⁽²¹⁾ :



إنّ التمثيل بواسطة الدمية الروسية هو الأكثر شيوعاً في مجال التخطيط (schématisations)، حيث تجسّد الأوساط دون رسم حدود الدوائر، ويكون المركز هو النظام الأصغر والدائرة الخارجية هي النظام الأكبر، وهو نموذج لتجسيد تركيب الأنظمة، غير أنّ ما يعاب عليه هو قلة وضوحه في تجسيد مجموعة الأنظمة الصغرى التي يمثّلها بدائرة حول النظام الأصغر، فلا يوضّح بذلك العلاقة بينها، ممّا يجعل القارئ يتكهّن بفحواها (مجموعة الأنظمة الصغرى) في أفضل الأحوال، شريطة معرفته المسبقة لمفهومها، وفي أسوأ الأحوال، فإنّه يحزّف جانباً هاماً من جوانب النظرية عن طريق إلغاء مظاهرها التفاعلية الدينامية⁽²²⁾، وعليه «ينبغي أن تولي عملية تعريف مجموعة الأنظمة الصغرى عناية خاصة، فالخطأ الشائع في تجسيدها، يكمن في اعتبارها نظاماً وسيطاً بين النظام الأصغر والنظام الخارجي، لا علاقات متبادلة (interrelations) بين الأنظمة الصغرى». ⁽²³⁾ وهو الأمر الذي تداركه مخطط دامتو (Demarteau) ومولر (Muller)⁽²⁴⁾، حيث ركّز على عملية التفاعلات بين مختلف الأنظمة، فهذا المخطط يصدّ النقص في التمثيل عن طريق الدمية الروسية بإبراز المقصود بمجموعة الأنظمة الصغرى، والذي هو: «تشابك أو تعالق من الأنظمة الصغرى»⁽²⁵⁾.

وعلى الرغم من أنَّ مقارنة برونفنبرونر البيئية «... لا تحدّد أية تقنية دقيقة أو خاصّة ولا تقترح أيّ "دليل للاستعمال" أو لوازم (Kit) التدخل ، أو أيّ عنصر يمكن للمتدخلين إضافته " لصندوق عدّتهم " (Boite à outils)»⁽²⁶⁾ ، فقد شاع استعمالها في مجالات الصحة والمصالح الاجتماعية والتخطيط لتنتقل بعدها إلى التربية والتعليم. والجدير بالذكر أنَّ مفهوم التفاعل الذي قدّمه برونفنبرونر ليس جديداً ، فالسلوك ناجم عن تفاعل الفرد مع محيطه ، غير أنَّ المبتكر فيه هو تعريفه للمحيط الذي يجسّد عادة من خلال التفاعل بين الأنظمة الفرعية العائلية (Sous systèmes familiaux) وكذا النظر إلى المؤسسات والهيئات على أنها هي المحددة لهذا المحيط ، في حين يرى برونفنبرونر وغيره من الإيكولوجيين أنّه ترافق من طبقات مركبة الواحدة في الأخرى ، حيث تكون التفاعلات بينها متبادلة ، كما أنَّ دور الفرد فيه ليس سلبياً ، بل بإمكانه التأثير في هذه الطبقات بدرجات متفاوتة .

ونظراً لأهمية هذه الطبقات أو الأوساط أو الأنظمة في توفير بيئة التنمية البشرية ، ونظراً لما تشكّله مفاهيم نظرية برونفنبرونر من تأسيس نظري لهذه الدراسة ، فإنّنا سنحوصلها مع التمثيل لها على النحو الآتي:

- **النظام الأصغر:** فضاء ، أو وسط مادي عادة ، يتردّد عليه الفرد ، ويمكن أن نلاحظ فيه مخططاً من الأنشطة والأدوار والتفاعلات ، مثلاً: المنزل / المدرسة / المكتب...
- **مجموعة الأنظمة الصغرى :** مجموع العلاقات بين هذه الأنظمة ، مثل العلاقة بين المنزل والمدرسة ، المنزل والعمل ، العمل والمدرسة... ، حيث يتم الاهتمام والانشغال بالاستمرارية والتوافق أو الانسجام بينها.
- **النظام الخارجي:** فضاء أو وسط لا يتردّد عليه الأفراد كمشاركين ولكنّ أنشطته وقراراته تمس أنشطتهم الخاصّة وتؤثر عليها وعلى أدوارهم في النظام الأصغر ، ويمكن التمثيل له بعمل الوالدين بالنسبة للطفل ومدرسة الطفل بالنسبة للوالدين أو مجلس الأقسام ، أو البرامج التعليمية .
- **النظام الأكبر :** مجموع المعتقدات والقيم والمعايير والإيديولوجيات الخاصّة بالجماعة البشرية ، فهي المصدر والانعكاس في الوقت نفسه للسلوكات الفردية والمؤسّساتية⁽²⁷⁾

وفي إطار البحث عن إرساء معالم التنمية البشرية في مستوى "النظام الأصغر" ، يمكن التساؤل عن العوامل التي تشكّل اضطراباً أو خطراً أو تهديداً لنمو الطفل ، أو عن العوامل التي يُتوقع أنّها تسهم إيجاباً في نموّه ، وكذا عن كيفية تمظهر عوامل الخطر أو الدعم في

الأدوار والتفاعلات وفي أنشطة المحيط المادي ، كما يمكن التساؤل عن درجة التوافق والانسجام والاستمرارية بين الأنظمة الصغرى وعن مصادر الاضطراب وموارد المساعدة التي ينبغي تقديمها في مستوى "مجموعة الأنظمة الصغرى" ، أما في مستوى النظام الخارجي ، فتتناول المقاربة تحليل الجوانب المؤسساتية المؤثرة على الفرد: ماهي الهيئة أو المؤسسة المؤثرة على نمو الطفل؟ ما هي القواعد أو المعايير التي يمكن أن تثبّت أو تعيق تصرفاته وأفعاله ونموه وتلك التي تضمن له السند والدعم؟

وفيما يخص القيم والمعتقدات المؤثرة على الأفعال (Actions) ، فإنّها تشكّل النظام الأكبر الذي يمكن التساؤل فيه عن القيم السائدة في المؤسسات والهيئات والجماعات البشرية والمجتمع ، وعن مدى انسجامها مع تلك الخاصة بالفرد ، وعن التدابير التي اتخذتها الدولة للاعتراف بالاختلاف .⁽²⁸⁾

2. **تطبيق المفاهيم الأساسية للمقاربة البيئية في تعليم اللغة الأم:** لمجرّد أن يلقي الرحم البيولوجي بالطفل ، يتلقاه الرحم الاجتماعي والثقافي ليتصدى له بالتنشئة والتكوين ، و يكون ذلك في إطار الوسط الأول الذي يتفاعل معه وهو النظام الأصغر (البيت) الذي تشكّل الأم أحد عناصره الأساسية ، حيث تتكوّن أسس شخصية الطفل الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية في السنوات المبكرة ، ويكون للغة الأم في ذلك الدّور الحاسم ، نتيجة ارتباط الطفل الشديد بالأم وتأثيرها القوي فيه: «إنّ اللغة الممزوجة بعطف الأم وحنانها ودفعها يشعر الطفل بالامتلاء الوجودي ، والتفاؤل بالحياة التي بدأ الانخراط فيها ، انطلاقاً من هذه الفترة المبكرة من الحياة التي تنبني فيها شخصيته وتتكون قيمه واتجاهاته ، بفضل ما يتمتع به من مرونة وقابلية للتشكّل... خاصة إذا كان محاطاً بجو عاطفي مفعم بالمحبّة والرعاية التي تحقّق له تواصلًا وتفاعلاً جيّداً ، ممّا سيكون له بدون شك انعكاس واضح على بنياته الذهنيّة التي تساعد على النمو والتفتح المبكر ، وتمثّل العالم الخارجي واتخاذ موضوع فهم وبحث وتأمّل ، في استقلال عن موضوعاته»⁽²⁹⁾ .

إنّ لغة الأم هي الوسيلة المثلى التي تكفل للطفل توازناً نفسياً ، ونموها لغوياً ينعكس تأثيره على شخصيته وهويته الشخصية فالجماعية ، نتيجة تقديره للغته وإيمانه بقدرتها على المساهمة في بناء الحضارة ، حيث تمكّنه هذه اللّغة من وظيفة التواصل والتعبير عن الذات ممّا يشعره بالأمان ويحقّق توازنه النفسي والعاطفي وبالتالي الاندماج في المجتمع والفاعلية فيه ، فلغة الأم هي التي ترسم «...معالم مفهوم الذات وصورتها لدى الشخص ، وتطور هذه الصورة عبر مراحل النمو ، لتكوين وبناء هويته الشخصية التي تجعله يدرك وجوده وحياته كفرد له كيان متميز عن جماعته ، من جهة ، وعضو ضمن أفرادها ، من جهة أخرى ، وكفرد

ينتمي إلى مجموعة اجتماعية لها هويتها الاجتماعية والثقافية ، تشعره بوجوده ومكانته الخاصة ، عبر قيمها واتجاهاتها ومبادئها التي يتشربها عبر عملية التنشئة الاجتماعية التي تضع الأسرة منذ السنوات المبكرة من الحياة لبناتها الأولى»⁽³⁰⁾.

تلعب لغة الأم إذن دورا بالغ الأهمية في نحت هوية الطفل ثم في فرض الانسجام الاجتماعي من خلال قيادته إلى الاندماج بيسر في المجتمع عن طريق إحساسه بقواسم ثقافية مشتركة وهو يتكلم اللغة نفسها داخل المجموعة : « وتعتبر اللغة الأم بدون شك وسيلة التنشئة الاجتماعية بامتياز والأساسي في هذا كله أن مفهوم الهوية وثيق الصلة دائما بأصل الشخص وجذوره ، كما أن له دائما وشائج تربطه بالآخرين ، فمن خلال الانتماء والارتباط بالآخرين عبر سيرورة ديناميّة مستمرة ، تتكون الهوية الشخصية ، والهوية الاجتماعية ، والهوية الثقافيّة ، وأداتها في ذلك مختلف العناصر الثقافية والحضارية التي تتكون من المعارف والمعتقدات والأخلاق والأعراف والعادات وكل الاستعدادات التي يخضع إليها الطفل ويكتسبها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تلعب فيها اللغة الأم دور الناقل والحامل في الوقت نفسه ، فهي معين ثقافته الخصب»⁽³¹⁾.

وترتبط اللغة عامّة ولغة الأم خاصّة بالمحيط الثقافي الذي نشأت فيه ، ممّا يجعلها لا تعبّر عن نوايا الفرد وأفكاره فحسب ، بل عن طبيعة المجتمع وثقافته ، فهي ليست وسيلة تواصل فحسب ، بل وعاء ثقافي ، بوسعها أن تدمج الفرد في ثقافة مجتمعه ، وبذلك تكون وسيلة من وسائل نقل الإرث الثقافي إلى الناشئة وتحقيق التنمية البشرية ، إذ لا تنمية بشرية بدون تنمية ثقافية تعمل على « تنمية المعارف ، وصيانة الموروث الثقافي بمختلف جوانبه ، وتطويره والإضافة إليه ، وتنمية الإبداع الفني والفكري والحضاري ، وصقل المواهب ... ولا يمكن لمجتمع من المجتمعات أن يحافظ على ثقافته وينمّيها ويطوّرها بغير لغته الوطنية أو القومية .و لاسيما وأنّ اللغة هي الوعاء الذي يحفظ هذه الثقافة وينقلها من جيل إلى جيل ، وهي الأداة المعبرة عنها تعبيرا صادقا ، ولا يمكن لأيّة لغة أخرى أن تنوب عنها في ذلك ، لأنه لا يمكن لأيّة ثقافة أن تتشكّل وتصاغ بغير لغة المجتمع الذي أنتجها .إنّ اللغة هي مكوّن أساس من مكونات هذه الثقافة .فهل سمعت بثقافة لا لغة لها؟»⁽³²⁾.

بهذا يتضح دور لغة الأم بحمولتها الوجدانية والثقافية في تحقيق التوازن النفسي واللغوي والاجتماعي للطفل ، وهو توازن ينبغي تغذيته بعناصر الموروث الثقافي ، وفي مقدّمتها الحكاية الشعبية التي تربطها وشائج وثيقة بلغة الأم ، مثلما سنوضّح.

تمثّل المدرسة أو القسم ، ثاني "نظام أصغر" يتفاعل معه الطفل ، وهو نظام ينبغي أن يحافظ على التوازن الذي حققه الطفل في النظام الأول (البيت) في سبيل استمرارية مسار التنمية ، لذلك فإنّ التفكير في إطار "مجموعة الأنظمة الصغرى" في ربط العلاقة بين المنزل

والمدرسة ضرورة ملحة ، ذلك أن التوازن النفسي الذي تحققه لغة الأم سواء أكانت العامية العربية أم الأمازيغية عامل حاسم في النجاح المدرسي ، إذ يقود إلى احترام الذات وزيادة القابلية للتعلّم ، كما يمكن أن يشكّل تمهيدا لتعلّم اللغة المشتركة: «...الثقافة التي تحملها هذه اللغات الوطنية هي رافد من روافد الثقافة الوطنية المشتركة»⁽³³⁾ . ومادامت اللغة محورية في منظومة الثقافة كما ذكرنا و «...أساس رئيس من أسسها لارتباطها بالفكر والإبداع والمعتقدات والتراث ، وغيرها من المكونات. فهي لا تنمو في فراغ ، بل في مجتمع له سياقه الثقافي وبعده التاريخي وامتداده الجغرافي ، لذا فالمدخل الطبيعي لمجتمع المعرفة والتنمية هو التعليم»⁽³⁴⁾ .

لقد أدرك معدو المناهج التعليمية عندنا في إطار ما يمكن إدراجه ضمن "النظام الخارجي" للمقاربة البيئية ، ضرورة الاهتمام باللغات الأمّ وما تحمله من موروث لساني وأدي ، فقد جاء في المرجعية العامة للمناهج الصادرة سنة 2009: «يجب أن تتحمّل [المناهج الجديدة] حصّتها... لتحقيق الأهداف المتمثلة في نقل وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية... التحكّم في اللّغتين الوطنيتين ، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحمله من خلال (خاصة) ... الوعي بالانتماء...و [معرفة] الأسس والقيم الأخلاقية للإسلام ، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية...»⁽³⁵⁾ . كما جاء فيها ، وفي مجال تعليم اللغة العربية تحديدا: «على المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم ، والاعتزاز بثقافتهم ، ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمة ، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية...»⁽³⁶⁾ ، أمّا فيما يخص اللغة الأمازيغية ، فقد أقرّت هذه المرجعية بأنّ «...المسألة تتعلّق بالهوية ، فالأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريين ، وترتكز على العمق التاريخي الراسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككلّ.

وبهذه الصفة فإنّ الأمازيغية تمثّل لغة الأم ، وواقعا لسانيا ووطنيا هاما ، واقعا ثقافيا وحضاريا ووطنيا ، و أحد مقومات الهوية الوطنية»⁽³⁷⁾ . وتؤكد هذه المرجعية على ضرورة تفعيل المكتسبات اللغوية للطفل الجزائري ، أي ما اكتسبه في لغته الأم ، من خلال تنبيه الفاعلين في المنظومة التربوية إلى ما يمكن أن يحققه ذلك في تعليم اللغة الوطنية المشتركة ، ف «...على المدرسين والبيداغوجيين . في بداية التعليم والتعلّم . أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ ، وذلك حتى يكون الانتقال من العربية العامية والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا. وبهذا المنظور ، يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية»⁽³⁸⁾ .

وهو ما كانت مناهج اللغة العربية في إطار إصلاح سنة 2003 ، قد ألحت عليه أيضا ، حينما استطردت في تقديم توجيهات بيداغوجية للمعلّم ، تنظّم علاقته بالمتعلّم وبلغته الأم

«... فالتشبث بفكرة إقحام المتعلّم بادئ ذي بدء في لغة متهيئة لا شائبة فيها ، ...متجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لا بد منها ، قد يزيد من ثَقُوره وانغلاقه على التعلّم ، وهو في بداية تدرسه. مع أنّ هذا المستوى من اللّغة لا يمكن الوصول إليه مع المتعلّم الذي أقبل إلينا بلغة أمّه ، إلّا بعد اجتياز مستويات لغوية (les registres) قريبة من لغة الأمّ ؛ إضافة إلى كون هذه المستويات تتفاوت بتفاوت لغات الأم المحلية في الجزائر وبدرجة تأثّر هذه الأخيرة باللّغة المدرسية المهيّئة... »⁽³⁹⁾ وتستمر هذه المناهج في مدّ الجسور بين لغة الأم ولغة المدرسة (اللغة الأم) ، ضمانا لحق التلميذ اللغوي ، فتقول: «عند الالتحاق بالسنة 1 [هكذا] ، ينتقل جُلّ الأطفال من الجوّ الأسري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية التي يرجى منها سد الفراغ الناجم عن غياب تعميم التّعليم التحضيري ، ولو لسنة واحدة. فلو كانت هناك سنة واحدة من التحضير فحسب لتكفلت بصورة طبيعية ببعض الأنشطة ذات الصلة بالقراءة والكتابة والحساب ؛ كأن يتدربون [هكذا] على الممارسة الشفوية للّغة استنادا إلى لغة الأم ، بحيث يتهيّئون بها كمطلب قبلي لتعلّم القراءة»⁽⁴⁰⁾ .

وإذا كان ما تضمّنته هذه المناهج يصبّ في تحقيق التنمية التي تدعو إليها المقاربة البيئية ، نظرا لانسجام ما يقترحه "النظام الخارجي" مع ما ذكرنا في "مجموعة الأنظمة الصغرى " و "النظام الأصغر" فإنّ مناهجنا أخلت بهذا التوافق في سياق "إصلاحها الإصلاح" ، مستغنية عمّا يمكن أن تجنيه من لغة الأم بيداغوجيا واجتماعيا ، إذ «...من غير البيداغوجي حتّى التلاميذ على التبرؤ من لغة منشئهم ، فليس اعتبار الوافدين الجدد منهم صفحة بيضاء بتجاهل لغتهم الأمّ ، هو ما سيمنّ من إدماجهم ، لأنّ مكتسباتها متعدّدة: تواصلية ، ثقافية ، معرفية ، وأحيانا نصيّة أيضا. إنّ عدم اكتراث المؤسسات التربويّة للمكتسبات اللّغويّة القبليّة ينشئ عدم توازن وجداني ومعرفي لدى الطفل ... »⁽⁴¹⁾ ، وقد تمّ ذلك فيما يعرف بمناهج "الجيل الثاني" التي دخلت حيّز التطبيق بدءا من الموسم الدراسي 2016/2017 ؛ إذ لم تعترف هذه المناهج بالمكتسبات القبليّة ممثّلة في لغة الأمّ سواء أكانت عاميّة عربيّة أم أمازيغيّة ، ولذلك فقد أحجمت عن ذكرهما ، على الرغم من تركيزها على البعد القيمي وعلى ضرورة الاهتمام بالموروث في مختلف أشكاله ، باعتبارهما مكونا من مكونات الهوية ، ففي ميدان تكوين الشخصية وعلى صعيد ترسيخ القيم الوطنية ، حدّدت هذه المناهج القيم الواجب غرسها لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي ، والمشكّلة لمهجّ تخرّجهم من هذه المرحلة على النحو الآتي:

- «يتعرّف [المتعلّم] على مبادئ جزائريته Algerianité (الانتماء للجزائر) ، معبّرا عن احترامه للرموز التي تمثّلها ...

● يتشبع بمعرفة واسعة لموروث الأمة في المجال التاريخي والجغرافي واللساني (اللغوي) والثقافي والديني...» ⁽⁴²⁾.

أما عند تحديد المحاور الرئيسية التي تدور حولها مضامين كل المواد ، فقد أقرت هذه المناهج محور الموروث الحضاري ، المتضمن المحاور الفرعية أو المجالات الآتية : « الموروث الحضاري الوطني ، الموروث الحضاري العالمي ، الموروث التاريخي والثقافي واللساني (اللغوي) وذاكرة الشعوب » ⁽⁴³⁾ وهو ما يشكل مفارقة على المناهج الجديدة تداركها .

و يعكس النظام التربوي ؛أي "النظام الأكبر" في المقاربة البيئية ، الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية التي تتبناها الدولة ، فهو محصلة لعناصر علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية وإقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة ، ويلعب هذا النظام دورا رئيسا في إرساء القيم المراد غرسها في مواطن الغد وبالتالي في المجتمع ، ولذلك جاء في ديباجة القانون التوجيهي للتربية : « المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والحفاظة عليها ، بصفتها الحبكة التاريخية للتطور السكاني والثقافي والديني واللساني معا » ⁽⁴⁴⁾ ، كما جاء في هذه الديباجة نفسها أنّ المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية ، تقوم على تكوين الوعي الوطني المستمد من « - العروبة كلفة وكحضارة وكثقافة والتي يعبر عنها من خلال اللغة العربية كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين .اللغة العربية على غرار الإسلام ، تشكل مع الأمازيغية إسمين الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصرا جوهريا لوعيه الوطني ...

- الأمازيغية كلفة وكثقافة وكتراث هي جزء لا يتجزء من مركبات الشخصية الوطنية التاريخية ، وعليه يتعين أن تستفيد هذه اللغة بكامل الاهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية » ⁽⁴⁵⁾.

ولما كانت مكونات الهوية الوطنية ، هي الإسلام والعروبة والأمازيغية ، فقد وجب الاهتمام بها جميعا تحقيقا للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية ، ولذلك ركزت غايات التربية في هذا القانون على :

« - تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حبّ الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها ، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة .

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية ، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية

.... تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي ...

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي ...»⁽⁴⁶⁾.

بهذا يتضح أنّ المقاربة البيئية المستوحاة من نظرية برونفنبرونر والهادفة لتحقيق التنمية البشرية قابلة للتطبيق في مختلف مؤسساتنا أو الأوساط التي يتفاعل معها الطفل الجزائري ، مادامت مسألة تحقيق التوافق والانسجام والاستمرارية بين مختلف الأوساط أو الأنظمة ممكنة ، وبالنظر إلى القيم التي يسعى "النظام الأكبر" إلى غرسها في المجتمع والتي تنمى مع منظورنا في اقتراح استثمار الموروث الثقافي للغة الأم ممثلاً في الحكاية الشعبية المروية بالعامية العربية أو الأمازيغية في نشر اللغة العربية المشتركة والثقافة المشتركة ، ودعم اكتسابها في المدرسة ، تحقيقاً للتنمية البشرية ، إذ « الهدف الأساسي للعملية التعليمية هو التنشئة على نفس القيم دفعا للتنازع الفئوي المفضي إلى تفكيك الجماعة ، وضبطاً للإيقاع الفردي الضامن لتماسك مكونات المجتمع .وعلى قدر نجاح النظام التربوي في التنشئة على نفس القيم الاجتماعية يضعف التنازع الطائفي المرخص للاستقواء بالأجنبي على الوطني ، ويشتد التناغم المجتمعي المانع من تسلل القيم النواشز التي تثبت الوهن في جسم الأمة ابتغاء تفكيكها»⁽⁴⁷⁾.

وفي هذا الصدد ، ومن أجل التأسيس على الثراء الثقافي الذي يحضره الأطفال إلى المدرسة ، وبفرض إدراج الاكتساب في منظور بيئي يهتم بالوسط المدرسي في علاقته ببقية أوساط التلاميذ ، ينبغي اختيار نصوص من عالمهم الثقافي ، أي من أوساطهم العائلية ، وهو خيار يندرج ضمن منظور "البيئة والتنمية البشرية" لبروفنبرنر الذي يتأسس ، كما ذكرنا ، على ضرورة الاهتمام "بالنظام الأصغر" ، ممثلاً في القسم و بالعلاقات بين مختلف الأوساط التي ينشط فيها الأفراد أثناء نموهم ، مثل العلاقات بين المنزل والمدرسة والأقران بالنسبة للطفل (مجموعة الأنظمة الصغرى) ، وضمان استمراريتها فيما يقره "النظام الخارجي" وكذا "النظام الأكبر" ؛ نظام الثقافة ونظام المعتقد والإيديولوجية التي تثوي وراءه .يتعلق الأمر إذن بربط شتى السياقات المستبطنة للمعايير الثقافية المختلفة ، ومساعدة المتعلم على الاندماج ببناء ذاته ضمن هذه التنشئة الاجتماعية المتعارف عليها كسيروية مستمرة لتكيف الفرد ، كلما اضطر لربط علاقات اجتماعية في سياق اجتماعي جديد .ويمكن لذلك أن يتحقق عن طريق استراتيجية تعليمية معقلنة ، تنكب على استغلال الحكاية الشعبية في شكل قصص شفهية أو رسوم أو أفلام أو مسرحيات ، ولها لا نصوص القراءة بعد تفصيلها ، دون أن نغفل أنّ حفظ الأشعار والألغاز والأغاني يسهم هو الآخر ، عن طريق خاصيتها الحكائية بشكل كبير في البناء التدريجي لرصيد ثري من التمثلات اللغوية .

3. **الحكاية الشعبية:** ظلت الحكاية الشعبية الجزائرية بعيدة عن البحث العلمي التعليمي ، مقارنة بالبحث السوسولوجي أو النفسي أو الأنثروبولوجي ، ووعيا بأهميتها باعتبارها جزءا من التراث الفكري والثقافي واللغوي والحضاري ذي الأثر العميق في حياة الأفراد والمجتمعات وفي نموها وتطورها ، ارتأينا تناولها من منطلق تعليمي يتأسس على اعتبارها وسيطا بين العائلة والمدرسة ، أي ربط العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة أو بالأحرى لغة الأم ولغة المدرسة ، تحقيقا للتنمية البشرية التي تسعى كل سياسة تربوية إلى تحقيقها من خلال غرس مجموعة من القيم لدى طفل اليوم ومواطن الغد ، وبالتالي بناء مجتمع متماسك يساهم في التنمية الشاملة للبلاد.

ما من شك في أنّ الحكاية الشعبية لم تعد تلقى الانتشار الذي كانت تعرفه في الماضي نتيجة تطور نمط الحياة والإقبال على وسائل الإعلام المختلفة ، فقد كانت في الماضي «...تروى عادة في سهرات السمر الليلية في نطاق الأسرة ، في جو شبه طقوسي ، عند موقد النار أو تحت الأغطية الصوفية أو الوبرية ، ويحرم تداولها في النهار بدعوى أنّ من يرويه في ضوء النهار يصاب بأذى في نفسه أو في ذريته. في مثل هذه السهرات يتجمع الأولاد حول جدتهم أو أمهم أو أختهم الكبرى ، فتروي لهم مغامرات الأبطال الخرافيين ...»⁽⁴⁸⁾.

تعكس الحكايات الشعبية إذا الحياة الاقتصادية والاجتماعية المتدنية ، فهي «لسان حال الطبقات الشعبية داخل مجتمعات تقليدية لم تصلها بعد التحولات الحديثة التي استبدلت وسائل الاتصال والتثقيف التقليديّة بوسائل جديدة مثل الإذاعة والتلفزة والمسرح والسينما والقصص المصورة والمكتوبة وأدت إلى التفكك التدريجي لحلقات رواية الحكاية الشعبية...»⁽⁴⁹⁾.

وفي ظلّ هذا التطور السريع الذي تشهده المجتمعات ، ومادامت هذه الحكايات ثروة ينبغي المحافظة عليها ، وجب التفكير في إعادة بعثها ، إذ إنّ «...كلّ ما يعثر عليه الإنسان حتى اليوم من أخبار آبائنا لهو أكبر قيمة من الكنوز والآلئ...والذي نعرفه عن آبائنا أنّهم كانوا يلزمون أنفسهم بإخفاء هذه الكنوز عن المتطفلين...تماما مثلما يتحتم علينا نحن أن نقوم بحماية حكايات وطننا التي تبدو مبعثرة من قبل أن تذروها الرياح المتغيرة...»⁽⁵⁰⁾.

وفي هذا السياق يندرج التفكير في استثمارها في شكل قصص شفوية أو مكتوبة بعد نقلها إلى المستوى الفصيح ، أو في شكل رسوم أو أفلام أو مسرحيات...

لقد اختصت المرأة في مجتمعنا ، شأنها شأن نساء بقية المجتمعات ، برواية الحكاية الشعبية أكثر من الرجل ، ف «...أداؤها غير قاصر على النساء ، بل قد يؤديها الرجال والشبان أحيانا في تجمعات الأسرة أو تجمعات أخرى خارج البيت. مع ذلك يظل الرواة الأصليون لهذا

النمط هم النساء»⁽⁵¹⁾ ويعود اختصاص المرأة بذلك إلى كون فضاء الحكاية يشكّل بالنسبة إليها متنفساً من أعباء الحياة ، ذلك ما يؤكّده الباحث محمد فخر الدين على لسان إحدى النساء المحجبات عن سؤال : لماذا تحكي المرأة؟ حيث يقول : «...المرأة هي التي تقوم وتحمل كلّ المشاق في داخل البيت وخارجه ، وفي النهاية عندما تأتي مكدودة لتنام لا بدّ أن تجمع أطفالها وفي بعض الأحيان أطفال جيرانها لتلهيهم بحكاياتها...حتى يستسلموا للنوم ، وتستسلم بدورها لأحلامها التي تنسيها متاعب يومها وحياتها الرتيبة الشاقة»⁽⁵²⁾ .

تؤكد هذه الرواية وغيرها ، ارتباط الحكاية الشعبية بالمرأة عامّة والأم خاصّة ، ممّا يدعم علاقتها الوثيقة بلغتها أيضاً (لغة الأم) ، وما يبرز البعد الوجداني الذي يمكن للحكاية الشعبية إشباعه لدى الطفل .

1.3 دور الحكاية الشعبية في التنشئة الاجتماعية: لا شك أنّ الحكاية الشعبية ليست للتسلية فحسب ، بل إنّ وظيفتها الأساسية «هي ضمان استمرار العلاقات الاجتماعية السائدة ، ولن يتحقق ذلك إلّا بنقل القيم وتمريها إلى الناشئة لاجترارها من جديد في حلقات محكمة من التواصل الشفاهي الذي يلهب السمع والذاكرة»⁽⁵³⁾ ، كما أنها أنجع قناة لنقل العادات والتقاليد والاعتقادات من جيل إلى جيل ، حيث تتمثّل الناشئة هذا السياق الاجتماعي الثقافي دون وعي «...إذا كانت الحكاية تسلي وتمتع وتبهر ، فإنّ دلالتها الأصلية والعميقة وهدف وجودها في المجتمعات الإفريقيّة خاصّة ، هو نقل المعرفة»⁽⁵⁴⁾ .

إنّ الحكاية الشعبيّة مخزن للقيم الثقافية الخاصّة بالمجتمع ، والتي لا تنقل للطفل بشكل مباشر ، بل تستند إلى سبل شدّه إليها «...فهي تتوسل بالخيال والصور والرموز لتحقيق أغراضها التعليميّة ، لأنّ التعليم في نظرها لا يتمّ إلّا بعملية إدهاش وإفتان للمتلقّي لإدراجه في عوالم من الخيال واختراق لاوعيه لتمرير القيم والمثل الجماعية»⁽⁵⁵⁾ ، فهي تقوم بتهيئة متخيّل الطفل لتمثّل مجموعة من القيم بطريقة تراعي خصوصياته النفسيّة وسياقه الاجتماعي الثقافي ، فتقوده إلى بناء شخصيته وفق النموذج السائد في المجتمع ، كما تتولّد عن المتعة التي يشعر بها الطفل وهو يستمع إلى الحكاية ، إمكانية تجاوز المخاوف ، وفي هذا العالم الذي تنعدم فيه المخاطر والمخاوف «...يمكن أن ينمو المتخيّل الذي هو أساس كلّ نمو...»⁽⁵⁶⁾ ، و«إذا كان كبار المفكرين يرون في الحكايات غذاء للروح وللذهن ، فلأنّها تجعل الطفل يباشر الصعوبات الأساسيّة التي يعاني منها الراشد...»⁽⁵⁷⁾ .

2.3 توظيف الحكاية الشعبية في المجال التربوي: يتميز الوضع الاجتماعي والثقافي الجزائري بالغنى والتنوّع نتيجة تنوّع وتعدّد اللغات فيه ، وهو ما يتطلب توطيد العلاقة بين اللغة والتراث الشفهي والهوية الثقافية إغناء للثقافة الوطنية ومحافظة على موروثها بكلّ

مركباته في زمن العولمة. وتتقضي حماية الهوية الثقافية تشجيع التراث الشفهي من حكايات وقصص وأمثال ووضع استراتيجية لاستثمارها في المجال التربوي بشكل يعود على الفرد بالفائدة خدمة للغة الوطنية والرسمية وتحقيقا للتنمية البشرية ، مادامت اللغة أحد أهم مقوماتها ؛ فالعمل التراثي (œuvre patrimoniale) ، هو « ما ينبغي على كلّ التلاميذ وراثته ، هو الملكية المشتركة المؤسّسة لثقافة مشتركة... »⁽⁵⁸⁾ ، وهو « تلك الملكية التي نقلها لغيرنا ، والتي لا يمكن أن تعزل عن فكرة القيم ، بالإضافة إلى أنّه يحقّق الغنى بالنسبة لوارثه المحتمل. ونشعر جميعا بأننا معنيون بهذه الملكية التراثية ، مهما كانت طبيعتها ، عندما نكون واعيين وعيا تامّا بالثراء الذي يمكن أن تمثّله للذات... »⁽⁵⁹⁾ .

ونظرا لهذه الأهمية ، تؤكّد بنيديكت شوقي ميلسون (Bénédicte SHAWKY- MILCENT) على ضرورة تأدية المدرسة لأحد مهامها المتمثلة في نقل الموروث الأدبي عامّة والشفهي خاصّة للتلاميذ ، فهو يسهم في إدماجهم في "ثقافة مشتركة" ، كما أنّها تتساءل في الوقت نفسه عن السبيل الأنجع لقيادة هؤلاء التلاميذ إلى الوعي بالثراء الذاتي الذي يمكن أن يضمّنه لكلّ واحد منهم تمكّك هذا الموروث ، وهو ثراء معرفي ووجداني وثقافي في الوقت نفسه « ثراء في العلاقة بالآخر... ثراء في تلقي الزمن والتاريخ... »⁽⁶⁰⁾ ، فهل يعين فعلا هذا الموروث عامة والحكاية الشعبية خاصّة الطّفل على التحصيل والإبداع ؟

يجيب الباحث في الحكاية الشعبية الأمازيغية موحى الناجي عن هذا السؤال قائلا « الإجابة العلمية الراهنة تؤكّد ذلك لأن الحكاية الشعبية هي إحدى الوسائل المثلى للتنشئة ، هدفها إدراك الناشئة لمقومات الحياة والقيم الجمالية التي يحفل بها هذا الأدب الذي يمكن من خلاله تشكيل اتجاه فكري وتذوّق جمالي خالص ، مؤثّر في أنماط سلوك الناشئة ، فالتراث الشعبي ليس مجرد عناصر جذب وتشويق وإثارة للخيال فحسب ، بل هو أيضا موسوعة من المعلومات التاريخية والجغرافية ، بجانب أهدافه التربوية والتعليميّة ، وبتوظيف عناصر من الحكاية الأمازيغية في ثقافة الطفل... نسعى إلى ترسيخ ولائه الوطني و إغناء معلوماته وثقافته العامة. وقد يستلهم ذلك في إبداعاته المستقبلية ، ممّا يحقّق تواصلًا ثقافيًا بين الأجيال »⁽⁶¹⁾ .

لقد أكّدت كثير من الدراسات الأجنبية ، وفي مقدمتها الدراسة التي قامت بها نادين ديكورت (Nadine DECOURT)⁽⁶²⁾ و جوزيان ف. همرس (Josiane.F.Hamers)⁽⁶³⁾ ، ودينير (DENHIERE)⁽⁶⁴⁾ دور الحكايات الشعبية الشفهية في النمو المعرفي للطفل وفي ولوجه عالم القراءة والكتابة ، ونتيجة لما أثبتته هذه الدراسات ركّزت برامج سنة 2002 في فرنسا على الممارسة الشفهية للحكاية ، معتبرة إيّاها أداة لاكتشافات الثقافات الشفهية ، فالفترات التي يتم فيها جمع الأطفال للحكي لهم تمثّل إضافة ووسيلة لولوج عالم لغة الإثارة

(langage de l'évocation.) ، وهي تسمح بتطوير القدرة على تمثّل اللغة عن طريق استثمار أساليب الخيال وتكوين ثقافة مشتركة أولى. وفي هذا الصدد تؤكّد هذه البرامج على أنّ الرصيد الضخم من التقاليد الشفهية ينبغي أن يشكّل محور العمل البيداغوجي ، إذ يجب برمجة كيفية استثمارها بشكل دقيق يسمح بتكوين معرفة فعلية بالمجالات الكبرى : الحياة والموت ، الاستقلالية والحرية ، الشجاعة والجبن ، الفقر والغنى ، الخير والشر... وكذا بالشخصيات التي لا يمكن تجاهلها ، الحيوانات الرامزة ، أبطال الحكايات الرئيسية أو القديمة في أدب الأطفال التي تستثير بدورها الثقافة الشفهية ⁽⁶⁵⁾ .

ولا تجد هذه البرامج حرجا في الإقرار بأنّ اللغة الشفهية تختلف عن اللغة المكتوبة ف « المسافة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة معتبرة ، وهو ما يظهر على مستوى المعجم المستعمل وعلى المستوى التركيبي أو حتى في رسوخ المعيار... » ⁽⁶⁶⁾ ، ولذلك فإنّها تقترح اعتماد هذه الحكايات المُكسبة لُغة الإثارة و كذا الكتب المصورة لتعليم اللغة الشفهية في مرحلة الحضنة والولوج التدريجي بالتالي لعالم الكتابة ⁽⁶⁷⁾ .

كما تؤكّد هذه البرامج ذاتها على ضرورة الاهتمام بثقافة الأطفال المغتربين الذين يترددون على المدرسة الفرنسية ، من خلال هذه الحكايات نفسها ف «...ففي خضم هذا التنوّع يمكن تحقيق تقارب يجسّد الميزة العالمية لهذه الثقافة » ⁽⁶⁸⁾ . وفي هذا السياق ، قامت الباحثة نادين ديكورت بدراسة حرصت من خلالها على إبراز دور الحكاية الشعبية وضرورة عدم إغفال التقاليد الشفهية المحلية وتلك الخاصة بالفضاءات الثقافية للأطفال الأجانب أو من ذوي الأصول الأجنبية الذين يترددون على المدرسة ⁽⁶⁹⁾ ؛ حيث أسّست عملها على مدوّنة جمعت في مدرستين وإكالميتين ، تراوحت نسبة المغتربين فيها ما بين 38 و 56 % ، وعلى إشكالية تمثّلت في كيفية تيسير سبل تفاعل تلاميذ "مزدوجي الغربة" مع ثقافة المدرسة ، وقيادتهم نحو التحكم في المكتوب (L'écrit) ، وذلك بالنظر إلى ظروف معيشتهم وثقافتهم الأصلية ، فهل هناك وسيلة تمكّن من تعويض الخلل أو الانحراف الثقافي لدى هؤلاء ، وسيلة تقوم بدور الوساطة بين العائلة والمدرسة ؟

تجيب الباحثة بأنّ الحكاية يمكنها أن تقوم بهذه المهمة على أحسن وجه ، وأنّه من الضروري المراهنة على ممارسة تتأسس على الأدب الشفهي ، وهو ما يبرزه مقالها الذي يوضّح كيف يمكن لفكرة الوساطة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة أن تقود الكبار والصغار إلى إقامة تحويل فعلي لتجربة تحوّل الحكاية الشفهية في المكتوب .

3.3 الحكاية الشعبية كوسيط بين العائلة و المدرسة: يتوي وراء اقتراح اعتماد الحكاية

الشعبية كوسيط بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة دافعان ينبعان من الملاحظة الميدانية ، يتمثل الأول في ضعف النقل الشفهي (Transmission orale) في أحسن

الأحوال ، حيث إنّ الأولياء قد غفلوا بعض الكفاءات الهامة التي لم يعد لها موقعا في حياتهم ، نتيجة انشغالات الحياة اليومية وأعبائها وكذا قلة الاهتمام بتراث طمسه رونق (Prestige) المكتوب ، فهل يدرك الأولياء الأهمية التي يوليها البيداغوجيون للحكاية ؟ وهل يعرفون أهمية الممارسات الشفهية والفوائد التعليمية التي تحقّقها ، بل ودورها في مدّ جسور بين لغة الأم وثقافتها الشفهيتين ولغة المدرسة المكتوبة ؟

إنّ الحكاية وسيلة من وسائل محاربة الإخفاق وتحقيق النجاح المدرسي لدى الأطفال من ذوي الثقافة الشفهية باعتبارها أداة لبعث الجانب الخيالي لدى الطفل الذي كثيرا ما يتراجع بدخوله المدرسة ، بالإضافة إلى أنّ مواردها تتجاوز الحدود الجغرافية . و أمّا الدافع الثاني فيخص الملاحظة المرتبطة بالقطيعة الموجودة بين ثقافة المدرسة وثقافة المنزل ، أو بالأحرى بين الممارسات اللغوية ووسائل نقل المعرفة ، فإذا كان الأطفال يشكلون مجموعة غير متجانسة بالنظر إلى سنّهم ومنشئهم اللغوي ، فهم يتقاسمون في الغالب صعوبة التحكّم في اللغة المكتوبة المطلوبة في المدرسة ، وولوج ما تسميه جونيفاف فرماس (Genivière Vermès) الاستعمال غير السياقي للغة (Usage décontextualisé du langage)⁽⁷⁰⁾ ، وهي صعوبات موجودة ومشتركة حتى بين الأطفال ذوي المنشأ اللغوي والثقافي نفسه باعتبارهم غريبين عن الثقافة الخطيّة (اللغة المكتوبة) التي تقدّمها المدرسة ، وعليه فإنّه من الأجدر في مرحلة التعليم التحضيري والسنة الأولى من التعليم الابتدائي المراهنة على موارد خطاب مزدوج ، وعلى قدرة التلاميذ على الانتقال من ثقافة إلى أخرى والتزوّد بمعالِم في سبيل تنمية مرونة أو طواعية (Flexibilité) معرفية ، وهو ما يقتضي حسب جوزيان ف.همرس (Josiane.F.Hamers) تمثيلا إيجابيا للغات والثقافات توسلا بتمارين خاصة بكفاءات لغوية في هذه اللغة وتلك⁽⁷¹⁾ ، إلّا أنّ الواقع يؤكّد أنّ

« لغة الأم المحمّلة بالوجدان والقيم الرمزية تتحول غالبا إلى مجرد وسيلة للتواصل العادي »⁽⁷²⁾ . بهذا تتأكّد الضرورة العلمية التعليميّة لاعتماد الحكاية الشعبية : « إنّ إعادة الاعتبار للاستشهاد والاقتراس من الحكايات التي تروى ضمن الأسرة ، يشكّل في الوقت نفسه ضرورة شرعيّة للغة المنزل... فحتى بالنسبة للأطفال الذين أصبحوا لا يفهمون لغاتهم الأم بسبب ابتعادهم عن المناطق الناطقة بها ، فإنّهم .في حدود علمي .لم يتخلوا عن أصولهم ونسبهم في مجتمع يناضل من أجل هويته في كلّ من مكان ، فمن المهم إذن تزويد هؤلاء الأطفال بإمكانيات واستراتيجيات تحدّد توجههم (Repérage)»⁽⁷³⁾ .

وفي هذا الصدد تتساءل الباحثة نفسها عن دور الحكاية « أفلا يمكن للحكاية أن تمدّ الأطفال الأكثر عجزا بوسيلة التحكّم في التناص (intertextualité) وبالولوج الفعلي لعالم الأدب »⁽⁷⁴⁾ .

فعلا، يمكن للحكاية الشعبية أن تقوم بهذا الدور، إن استثمرت كثافة شفوية في تعليم اللغة العربية وتعليم التعبير الشفهي تحديدا لتلاميذ السنتين التحضيرية والأولى من التعليم الابتدائي، خاصة وأن المناهج التعليمية تنص على ضرورة التفتح على الثقافات، وهو ما يكفل التكفل الناجع بعامل التنوع الثقافي للجمهور المستهدف من المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق جمع الحكايات الشعبية المشتركة في التراث العامي العربي الجزائري والتراث الأمازيغي وتهذيبها، وتقديمها رواية أو بالاستعانة بالوسائل السمعية البصرية، مما قد يقود التلاميذ على اختلاف مناشئهم اللغوية إلى عقد مقارنة بين الحكاية التي سمعوها في أسرهم وتلك التي تقدمها لهم المدرسة، وهو ما يمكن تسميته بالأدب المقارن الذي يوصف بكونه « قليل التواجد فيما بين الممارسات الثقافية (Littérature comparée interculturelle)، ويبدو بأنه المادة الأكثر ملاءمة ووجاهة لتناول موضوع عابر للثقافات (Transculturel) بشكل مجد، لما يخوله من تعديل للنقاش والجدل المثار بشأن الممارسات الحالية»⁽⁷⁵⁾، كما يمكن لهذه الحكايات الشعبية بعد تفصيلها. أن تكون موضوع النصوص القرائية عندما ينتقل المتعلم إلى عالم القراءة والكتابة، فيتشرب منها عاداته وتقاليده وقيمته، وليس ذلك بالأمر العسير فالحكايات التي صارت تصنف اليوم ضمن الأدب الكلاسيكي ك: "ذات القبة الحمراء"، و "بياض الثلج" وغيرها من القصص العالمية التي شكّلت ولا تزال مادة تعليمية في الكتب الأجنبية، هي ذات أصول شفوية⁽⁷⁶⁾.

إن اعتماد الحكاية الشعبية المشتركة بين التراث العامي العربي والتراث الأمازيغي في تعليم اللغة العربية من شأنه أن ينقل الطفل ذي المنشأ العامي العربي والطفل ذي المنشأ الأمازيغي معا لتعلم لغتهما المشتركة الجامعة بطريقة سلسة عفوية تذلل الكثير من الصعوبات، فيتحقق بذلك شعار "التنوع في الوحدة". ويصدق هذا الذي سقناه من إدراج المشترك بين الموروث العربي والأمازيغي من حكايات شعبية في برامج تعليم اللغة العربية كمادة لتعليم اللغة الأمازيغية أيضا، إذ من شأن ذلك أن ييسر سبل تعلمها على الطفل ذي المنشأ العربي، وهو ما يضمن للمتعلم في الحالتين « الاستمرارية الوجدانية والمعرفية بين المحيط العائلي من جهة والمؤسسة التعليمية والوسط المجتمعي من جهة أخرى، ذلك أن المتعلم الذي يمر من فضاء تسود فيه لغة وثقافة الوسط العائلي إلى فضاءات أخرى من مدرسة ومجتمع تغيب فيه هذه الثقافة وهذه اللغة فإنه، أي المتعلم، يعيش لا ريب حالة نفسية وذهنية موسومة بعدم التوازن، أي حالة شبيهة بحالة انفصام الشخصية، وهي بالتأكيد حالة تحول دون نضج شخصية المتعلم الصغير، ومعه المواطن الراشد...»⁽⁷⁷⁾.

ويقتضي اعتماد الحكاية الشعبية كمادة تعليمية في السنوات الأولى من التعليم رصد الحكايات الشعبية الجزائرية والمشاركة بين اللغتين العربية والأمازيغية، أو الاستناد إلى

الدراسات والبحوث التي جمعت هذه الحكايات في اللغتين لتحديد المشترك وغربلتها لانتقاء تلك المعبرة عن القيم الهادفة والمجسدة للثقافة الوطنية بمختلف أشكالها ، ويمكن في هذا الصدد الاستئناس بما ورد من حكايات جمعها الباحث عبد الحميد بورايو⁽⁷⁸⁾ وتلك التي أصدرها مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، والتي تؤكد القراءة السريعة لها وجود الكثير من الحكايات المشتركة بين التراث الأمازيغي والتراث العربي ، ك : بقرة اليتامي / ثاقفانست إجوجلن⁽⁷⁹⁾ ، و البلاج والذئب / أبليرج أذ وشن⁽⁸⁰⁾ والذبانة والقط / إيزي⁽⁸¹⁾ ولونجة والغول / أنوجه أوثريل⁽⁸²⁾

خاتمة

لا شك أنّ توفير سبل الانتقال من لغة الأم إلى اللغة الأم ، سيحقق تنمية تظهر نتائجها على المدينين القريب والبعيد من خلال التقليل من أسباب الإخفاق المدرسي وتكوين مواطن ناجح متمتع بأمن لغوي ومتشبع بالقيم التي رسمتها السياسة في "النظام الأكبر" ، مواطن فاعل وناشط في مجتمع متماسك « إن المؤسسة التعليمية التي تتجاهل اللغة والثقافة الأولى للمتعلم ، تنتج في نهاية المطاف متعلمين يفتقرون إلى قاعدة هوياتية صلبة تمكنهم من تقوية الروابط مع الذات الجماعية والمواطنة الحققة »⁽⁸³⁾.

وبهذا يكون التعدّد اللغوي والتنوع الثقافي ، المجسّد بواسطة اللغتين الوطنيتين والرسميتين العربية والأمازيغية عاملا من عوامل التنمية البشرية ، لا سيما وأنه « لا يتعارض مع المصلحة العليا للبلاد [وأنه] يسهم فيما يحقق لها الاستقرار والسلم والوئام الاجتماعي ، وهي الشروط الضرورية لكل نهضة أو تنمية اقتصادية أو اجتماعية ، وأنّ في الحفاظ عليه حفاظا على الثروات الثقافية واللغوية والإنسانية من الانقراض.... »⁽⁸⁴⁾ ، وباستثمار لغة أمّ الطفل الجزائري بنوعها العامي العربي والأمازيغي وبما تتضمنانه من حمولة وموروث ثقافيين في تعليم اللغة العربية المشتركة أو حتى في تعليم الأمازيغية نكون قد انتهجنا سياسة لغوية تعليمية منسجمة ومتماسكة وعادلة من شأنها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ ، وتوفير أحسن ظروف التنمية وبناء مجتمع يتمتع جلّ أفراده بالأمن اللغوي ، فيتجسّد شعار الاتحاد الأوروبي "الوحدة في التنوع" أو الشعار الذي تبنته الولايات المتحدة الأمريكية: "من الجميع نضع واحدا" ، وهما شعاران « ليسا إلا مثالين لنوع من الشعارات التي توفّق بين الذات الخاصة والذات العامة ، والتنوع والتماسك الضرورين للعيش المشترك ، ولمواجهة التحديات الوطنية والقارية »⁽⁸⁵⁾ ، وكما كتب نوافك (NOVAK) «إنّ الوحدة في التنوع هي أعلى مرتبة في الحضارة (أو الحضرة) ، وشهادة على أنبل الإمكانيات للعنصر البشري ، وأنّ هذا الإنجاز يصير ممكنا عبر الانتقال المتحمّس للاختيار ، في جوّ من الثقة الاجتماعية »⁽⁸⁶⁾

الإحالات

- (1) سنستخدم مصطلح "لغة الأم" (بالإضافة) للدلالة على اللغة التي يكتسبها الطفل من أمه البيولوجية ، أو ما يعرف بلهجته المحلية ، بينما نوظف مصطلح "اللغة الأم" (بالوصف) للدلالة على اللغة الوطنية الرسمية .
- (2) حسن علوض ، "الحقوق اللغوية وجدلية الهوية والتعدد الثقافي . رؤية تربوية حضارية ." في ، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي ، التوجهات والتحليلات ، مجلة عالم التربية ، المغرب ، العدد 26 ، 2016 ، ص.129.
- (3) رشيد الحاجي ، الأمازيغية والسلطة ، سلسلة دفاتر وجهة نظر ، الرباط ، العدد 16 ، ص.125.
- (4) انظر موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة : www.unesco.org/new/ar.consulté le 07 /03/2017 à 21h.
- (5) حسن علوض ، "الحقوق اللغوية وجدلية الهوية والتعدد الثقافي . رؤية تربوية حضارية ، ص.130.
- (6) موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة : www.unesco.org/new/ar
- (7) الموقع نفسه
- (8) علي المفاصي ، "التعدد اللغوي والتنمية البشرية" ، في مجلّة الممارسات اللغوية ، مخبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، العدد 16 ، 2012 ، ص.4 ، 5.
- (9) انظر موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة : www.unesco.org/new/ar
- (10) عبد العالي الودغيري ، "التعددية اللغوية والمعالجة الدستورية للمشاكل اللغوية بالمغرب" ، في ، الهوية المغربية في ضوء المحددات الدستورية ، ندوة أكاديمية المملكة المغربية ، الرباط: 8 . 9 أكتوبر 2012 ، ص.187 ، 188.
- (11) انظر ،
BEDNAREK .S,ABSIL .G,VANDOORNE .C,LACHAUSSEE.S,VANMEERBEEK.M,
Ensemble travaillons autour de la petite enfance .Rapport de recherché .Les fondements d'une intervention précoce,2008,p.76.
VANDOORNE.C,DERMATEAU.M, Evaluer l'éducation pour la santé :quelques modèles de référence. Communication aux journées régionales d'éducation pour la santé , Marseille, septembre 2007.
BANTUELLE.M, DEMEULEMEESTER.R, Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire .Programmes et stratégies efficaces .Référenciel de bonnes pratiques .Saint-Denis ,INPES ,2008,p.132.
- (12) انظر على سبيل التمثيل لا الحصر
VAN HOYE.A,L'analyse de l'influence de la culture de la classe scolaire sur la pratique de la classe scolaire sur la pratique de l'activité physique ,Diplôme d'Etudes approfondies en santé publique ,Liège ,Université de Liège ,2007,p.51.
TILMANT. JL, Treize stratégies pour prévenir les violences l'école,Vigneux :Matrice,2004,p.182.
- (13) ولد سنة 1917 في مدينة موسكو أثناء الثورة الروسية ، وهو ابن الدكتور ألكسندر برونفنبرونر Alexandre (BRONFENBRENNER) و أوجني كمنستكي برونفنبرونر Eugenie KAMENESTSKI (BRONFENBRENNER) ، هاجرت عائلته إلى الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1923 ، حيث كان عمر أوري

ست (6) سنوات .وقد كان الدكتور ألكسندر مختصا في روائز قياس معامل الذكاء (Quotient intellectuel).ناقش أوري برونفنبرونر سنة 1942 رسالة الدكتوراه في جامعة ميشيقون (Michigan) وبعد عمله في المصالح النفسية للجيش صار سنة 1948 أستاذا للتنمية البشرية في جامعة كورنال (Cornell) أين طوّر نظرية "بيئة التنمية البشرية"، وقد طبق أفكاره في معهده .وفي سنة 1979 ينشر أوري كتابه "بيئة التنمية البشرية" (The Ecology of human development)، كما يصدر سنة 2005 مؤلفا يجمع مقالاته تحت عنوان (Making Human beings human). وتوفي في سبتمبر من سنة 2005 .

(14) ليف فيجوتسكي (1896 . 1934) باحث في مجال علم النفس ، روسي الأصل ، ذاع صيته خارج روسيا على وجه الخصوص حيث انتشر عمله في سنة 1960 ، وحسب الباحث فإن التفاعلات الاجتماعية ضرورية لنمو الذكاء ، وبذلك فإن أفكاره تندرج ضمن نظرية النمو الاجتماعي .تركز هذه النظرية على دور الثقافة وكذا التفاعلات الاجتماعية واللغة في النمو المعرفي للطفل ، وهي نظرية تتأسس على فكرتين رئيسيتين :السند (L'étayage) ، أو (L'échafaudage) ؛ وهو شخص يمتلك معرفة وتحكما أكثر من المتعلم ، والمنطقة التقريبية للنمو (Zone proximale de développement) والتي تمثل الفرق بين ما يمكن للمتعلم أن يقوم به بمفرده وبين ما يقوم به عندما يوجهه ويشجعه راشد .يستثمر برونفنبرونر أفكار فيجوتسكي المتعلقة بالدور الهام للثقافة (نسبية نمو الطفل) ، وبالتفاعلات الاجتماعية والمرافقة (L'accompagnement)

(15) كورت لوين (Kurt LEWIN) (1890 . 1947) هو أحد مؤسسي علم النفس الاجتماعي ، عالم نفس الهاني ، هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد عرف أساسا بنظرية "القيادة" (Leadership)، وقد أخذ عنه برونفنبرونر فكرة أن السلوك هو وظيفة التفاعلات بين الأشخاص ومحيطهم .

(16) انظر ،

Geatan ABSIL , Chantal VANDOORNE, Michel DEMARTEAU. ,Bronfenbrenner, L'écologie du développement humain, Réflexion et action pour la promotion de la santé, APES-ULG,Liège, Belgique, p.3.

Urie BRONFENBRENNER , The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University press, 1979, p.348.

(18) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(19) انظر ، Geatan ABSIL , Chantal VANDOORNE, Michel DEMARTEAU. ,Bronfenbrenner,

L'écologie du développement humain, Réflexion et action pour la promotion de la santé,p.7

(20) انظر المرجع نفسه ص.8

(21) المرجع نفسه ص.9

(22) المرجع نفسه ، ص.8 ، 9.

(23) المرجع نفسه ، ص.9.

(24) انظر ،

Geatan ABSIL , Chantal VANDOORNE,L'approche écologique. Notes de cours sur « L'approche par milieu de vie ». Liège : Université de Liège, Ecole de Santé Publique, 2004.

(25) المرجع نفسه ، ص.9.

- BOUCHARD Camil," Intervenir à partir de l'approche écologique :au centre (26)
 ,l'intervenante",in érudit,école de service social de l'université Laval,volume 36,n° 2-
 3,1987,p.455.
- (27) انظر المرجع نفسه ، ص.459.
- (28) انظر المرجع نفسه ، ص.459 ، 460.
- (29) أحمد أوزي "اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة"، في : اللغة والتواصل التربوي والثقافي ، مقاربات نفسية وتربوية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1 ، 2008 ، ص. 47 .
- (30) المرجع نفسه ، ص.41.
- (31) المرجع نفسه والصفحة نفسها
- (32) عبد العلي الودغيري ، لغة الأمة ولغة الأم ، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 2014 ، ص.53.
- (33) علي المقاسمي ، التعدد اللغوي والتنمية البشرية ، ص.5.
- (34) فؤاد بوعلي ، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب ، مطبعة طوب بريس ، الرباط ، 2015 ، ص.136.
- (35) وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04.08 المؤرخ في 23 يناير 2008 ، مارس 2009 ، ص.26.
- (36) المرجع نفسه ، ص.53.
- (37) المرجع نفسه ، ص.54.
- (38) المرجع نفسه ، ص.53.
- (39) مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، طبعة جوان 2011 ، ص.9.
- (40) المرجع نفسه ، ص.12.
- (41) Gilbert Dalgalian,Le bilinguisme favorise —t-il l'intégration ? Quatrième forum sur: Le français langue seconde, p.58. www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 30m.
- (42) وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعات المتخصصة للمواد ، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، ماي 2016 ، ص.20.
- (43) المرجع نفسه ، ص.22.
- (44) وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية رقم 09-08 ، ص.08.
- (45) المرجع نفسه ، ص.10 ، 11.
- (46) المرجع نفسه ، المادة الثانية ، الفصل الأول ، الباب الأول.
- (47) فؤاد بوعلي ، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب ، ص.160.
- (48) عبد الحميد بورايو ، الحكايات الخرافية للمغرب العربي ، ط1 ، دار الطليعة ، بيروت ، 1992 ، ص.7.
- (49) محمد فخر الدين ، الحكاية الشعبية المغربية ، بنيات السرد والتمثيل ، دار نشر المعرفة ، الرباط ، 2013 ، ص.22.
- (50) نقل هذا القول فردريش فون ديرلاين عن قصاص من أمريكا الجنوبية ، وورد في : الحكاية الخرافية ، ترجمة نبيلة إبراهيم ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1973 ، ص.149 .

- (51) عبد الحميد بورايو ، الحكايات الخرافية للمغرب العربي ، ص.7.
- (52) محمد فخر الدين ، الحكاية الشعبية المغربية ، بنيات السرد والمتخيل ، ص.24.
- (53) المرجع نفسه ، ص.27.
- (54)
- TSOUNGUI Françoise , Clefs pour le conte africain ,collection Fleuve et flamme, Edicef ,1986,p8.
- (55) محمد فخر الدين ، الحكاية الشعبية المغربية ، بنيات السرد والمتخيل ، ص.28.
- THOMASSAINT Jacques, Conte et (ré) éducation ,chronique sociale , Lyon ,1991,p.19 (56)
- MOQUADEM Safi, Contes de Safi : sud Maroc ,Afrique- orient,Casablanca, 1994,p.4 (57)
- V. Houdart-Mérot, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », (58)
- in Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques (dir. Isabelle de Peretti), Peter Lang, collection « Théocrit », 2012,p.23.
- Bénédicte SHAWKY-MILCENT, De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective (59)
- .Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire (dir) Sylviane AHR, Nathalie DENIZOT, Les patrimoines littéraires à l'école :usages et enjeux ,Presses Universitaires de Namur, France, 2013 , p.137.
- (60) المرجع نفسه والصفحة نفسها.
- (61) موحى الناجي ، "توظيف الحكاية الشعبية في المجال التربوي" ، " ، في ندوة الحكاية الشعبية في التراث المغربي ، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية ، الرباط ، 2005 ، ص.219.
- (62) انظر ،
- Nadine DECOURT, " Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle ", in Repères n°3 ,1991
- (63) انظر ،
- Josiane.F HAMERS, "Un modèle socio-psychologique du développement bilingue", in Langage et Société, n°43 ,mars 1988.
- (64) انظر ،
- G. DENHIÈRE, Il était une fois...compréhension et souvenir de récits ,Presses Universitaires de Lille, 1984.
- (65) انظر ،
- Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n° 1 du 14 février 2002
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- (66) الموقع نفسه .
- (67) الموقع نفسه .
- (68) الموقع نفسه .
- (69) انظر ،
- Nadine DECOURT, " Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle ", p.133.
- (70) انظر ،

Geniviève VERMES, " Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants",in Migrants-formation ,n°74,septembre1988,p.14-20.

(71)

Josiane.F HAMERS , "Un modèle socio-psychologique du développement bilingue",in Langage et Société,n°43 ,1988, p.99 ,100.

(72)

Nadine DECOURT, " Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle",p.100

(73) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(74) المرجع نفسه ، ص.101.

(75) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(76) انظر ،

M.SORIANO, Les contes de C.Perrault.Culture savante et traditions populaires, Paris, Gallimard ,1979.

(77) أحمد بوكوس ، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب ، منشورات مركز طارق بن زياد ، ط1 ، 2003 ، الرباط ، ص.75.

(78) انظر ، عبد الحميد بورايو ، الأدب الشعبي الجزائري ، دار القصة للنشر ، الجزائر ، 2007.

(79) انظر ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، أَجْرُوحُ انْقُبَائِلُ ، منشورات المخبر ، 2016 ، ص.114.

(80) انظر المرجع نفسه ، ص.136.

(81) انظر المرجع نفسه ، ص.146.

(82) انظر المرجع نفسه ، ص.151.

(83) أحمد بوكوس ، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب ، ص.75.

(84) عبد العالي الودغيري ، "التعددية اللغوية والمعالجة الدستورية للمشكل اللغوي بالمغرب" ، ص.186 .

(85) عبد القادر القاسي الفهري ، السياسة اللغوية في البلاد العربية . بحثا عن بيئة طبيعية ، عادلة ، ديمقراطية ، وناجعة ، دار الكتب الجديدة المتحدة ، بيروت ، ط 1 ، 2013 ، ص.175.

(86)

Michael NOVAK, Epigraph.In Carol Birch. Unity in diversity :An index to the publication of conservative and libertarian institution.

نقلا عن المرجع نفسه والصفحة نفسها.