المقروئيـة الخطيّة في الإنتاجات الكتابيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة

. دراسة تقييمية لطريقة عرض النص وتوظيف علامات الوقف فيه .

د.حفيظة تازروتي

ملخص:

يدرس هذا المقال واقع تدريب التلاميذ على حسن توظيف معايير عرض المكتوب وطريقة توظيف علامات الوقف فيه، في المرحلة الابتدائية من التعليم في الجزائر، قصد وصف اهتمام المناهج والمنظومة التربوية بهذا الجانب، لخلق كفاءة نصية في تعليم التعبير الكتابي لدى التلاميذ لما لهذه العلامات من دلالات يعبر بها التلاميذ عن انفعالاتهم وأغراضهم خاصة.

Abstract:

This article studies the training of Algerian elementary school pupils on good use of exposition criteria and punctuation. The study seeks to present a general description of the importance given by the curriculum and the educational organisation to this aspect which helps pupils acquire a textual competence in written expression that they will be able to use to express their feelings and needs.

مقدمة:

اللغة في أصلها وسيلة اتصال شفوية تتحقق بواسطة أصوات مختلفة النبرات وقد نشأت الكتابة بعد ذلك لتحوّل تلك الأصوات إلى رموز بصرية.

ولاشك أنّ التوافق بين الأداء الشفوي للغة وكتابتها على مستوى التبليغ والإفهام يجب ألاّ يحجب الفروق بين لغة الحديث ولغة الكتابة؛ فالمتحدث يتوقف وقفات قد تطول وقد تقصر حسب الفكرة المراد إبلاغها أو حسب رغبته، وقد يستعمل بعض الإشارات ، كفتح الفم للدلالة على التعجب والدهشة، أو الضغط على كلمة بعينها.. ؛ فالصوت والحركة يسهمان بدلالات إضافية، في إفهام السامع ما يريد المتكلم إبلاغه، وهو ما لا يتوافر في اللغة المكتوبة، فباعتبارها رموزا بصرية،هي عاجزة نسبيا عن نقل بعض ما كان يصاحب الحديث من إشارات ونبرة صوت، ممّا يجعلها غير قادرة إلى حد ما عن نقل الأفكار على النحو المناسب من الوضوح. من هنا كان لزاما استعمال رموز بصرية أخرى تحقّقالإفهام بالطريقة المرجوّة، وهو الغرض الذي تؤدّيه علامات الوقفباعتبارها رموزا اصطلاحية توضع بين الجمل والكلمات للدلالة على

الفصل بين أجزاء الكلام والتفصيل والتفسير وإبراز غرض الكاتب وانفعالاته من تعجب واستفهام وغير ذلك، وهو ما يبرز أهميتها، إذ إنّها ليست مجرّد علامات شكلية ،بل جزء من الكفاءة النصية التي ينبغي أن تتوافر للكاتب، ومن هنا أيضا تبرز ضرورة تدريب التلاميذ على حسن توظيفها منذ المراحل الأولى من التعليم. فما هو واقع تدريس هذا الجانب وجوانب أخرى تتعلّق بمعايير عرض النص المكتوب في المدرسة الجزائرية؟

إنّ قراءة مناهج اللغة العربية المعتمدة في المدرسة الجزائرية تؤكّد عدم عنايتها في أيّة مرحلة من تاريخها بهذه الجوانب، وإذا كان لذلك ما يبرره في المناهج التي طبقت بُعَيْد الاستقلال، نتيجة عدم توفر المختصين من جهة، ورغبة الدولة في فتح المدارس ونشر التعليم مهما كانت الأدوات والوسائل من جهة أخرى، فإنّه لا مسوّغ له بعد ذلك ،خصوصا عند القيام بأوّل إصلاح للمنظومة التربوية باعتماد نظام المدرسة الأساسية، والذي صاحبه تغيير المناهج بكلّ مركباتها، الأمر الذي كان يقتضي إصلاح وتعديل وسدّ النقائص التي تضمنتها سابقتها، إلاّ أنّ القراءة المتأنية لمناهج الأساسية تؤكّد افتقارها لرؤية تتعلّق بتعليم علامات الوقف وطريقة عرض المكتوب، إذ لا إشارة لذلك سواء في الأهداف أو المضامين أم الطرائق، باستثناء ملاحظة وحيدة وردت في منهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي أثناء شرح طريقة إنجاز نشاط التعبير الكتابي، وأحيل عليها من جديد في منهاج السّنة

الخامسة من التعليم نفسه[1]، حيث جاء فيها: «ابتداءً من السنة الرابعة...يتعيّن الشروع في تعويد التلاميذ على بعض مقتضيات الكتابة (علامات الفصل والوصل والعلامات التعبيرية والعلامات الفقرية: الفاصلة والنقطة والفاصلة المنقوطة وعلامتا الاستفهام والتعجّب ومطّة الحوار وعلامة بداية الفقرة(شريطة أن ننسق ذلك بما يجده التلميذ من هذه العلامات في نشاطات القراءة)»[2].

يدرك المتمعّن في هذه الملاحظة بأنّها تنطوي على مفارقتين؛ تتمثّل الأولى في تأجيل زمن تعليم علامات الوقف إلى غاية السنة الرابعة من التعليم الأساسي، وهنا نتساءل عن الأسس المستند إليها في ذلك، أهي مرتبطة بالنمو المعرفي للطفل، أي بعدم قدرته على اكتساب هذه العلامات إلى غاية سنّ التاسعة الموافق للسنة الرابعة من التعليم الأساسي؟ وتتجسّد الثانية في ربط تعليم هذه العلامات في المكتوب بنشاط القراءة.

أمّا الأولى ، فمردودة بنتائج الكثير من الدراسات التي تؤكّد بأنّ التلاميذ بإمكانهم توظيف علامات الوقف في إنتاجاتهم الكتابية منذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية[3]،كما يمكن تحسين مستوى هذا

التوظيف عن طريق تقديم مساعدات لهم في مرحلة التخطيط للكتابة(Planification)[4]،وأمّا الثانية فإنّها تحمل تناقضين، يتعلّق الأول منهما بعدم إيراد موضوع علامات الوقف إطلاقا في نشاط القراءةضمن منهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي، وإذا كان المقصود هو ربط تعليم هذه العلامات بما ورد في نشاط القراءة في مناهج اللّغة العربية للطور الأول، فإننا لم نجد فيها أيضا ما يوضّح ذلك، باستثناء إشارتين خاطفتين وردتا في أهداف تعليم نشاط القراءة في منهاجي السنتين الثانية والثالثة، وهما على الترتيب:« تدريب التلاميذ على القراءة المتصلة، الخالية من التهجّي والتقطيع وتمكينهم من مهارات القراءة المختلفة (السرعة ،الأداء المناسب ، الشد ، المد ، الوصل، **الوقف**)»[5]

« أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة (يراعي فيها الوصل و**الوقف** والأداء المناسب للمعنى)...» [6]، فكيف يمكن إذن تعليم علامات الوقف في التعبير الكتابي عن طريق التنسيق بين ذلك وبين ما ورد في القراءة؟

وأمّا التناقض الثّاني، فلا يسعنا إلاّ وصفه بـ"المفارقة"، على غرار ما فعلته كاديو (CADDEO) في خلاصة دراستها لكيفية توظيف أطفال سنّ السابعة والثّامنة لعلامات الوقف، عندما قالت :«وخلاصة القول، فإننا نستعمل قواعد خاصّة بالقراءة لتعليم الأطفال توظيف علامات الوقف في المكتوب، ألسنا أمام مفارقة؟»[7].

لقد كان لعدم وضوح الرؤية في كيفية تعليم علامات الوقف لدى معدي مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية، وكذا عدم اهتمامهم بها أثر سلبي على الكفاءة النصية لتلاميذ الطور الثّاني من التعليم الأساسي، تجلّى من خلال عدم إدراكهم لوظائفها وللمركبات الأساسية للنص[8]، وهو أمر نتساءل عن إمكانية تداركه، خاصّة وأنّهم في نهاية مرحلة أولى من التعليم دامت ستّ سنوات، وعلى وشك الانتقال إلى مرحلة ثانية هي مرحلة التعليم المتوسط.

لقد صار واضحا اليوم، وبتأكيد العديد من الدراسات، بأنّ تعليم علامات الوقف، وطريقة عرض النص المكتوب عن طريق ترك البياض في بداية كل فقرة وكذا تجويد الخط ،من المسائل الهامة التي ينبغي الحرص على إكسابها للمتعلّم والتي تبرز مدى تحكّمه في جانب هام من الكفاءة النصية ،فقد اعتبر فافار (Favart) وشنكوي (Chanquoy) علامات الوقفإلى جانب العلامات الإحالية (Marques de référence) والروابط، الأدوات اللّغوية الثلاث الهامّة التي تضمن الاتساق النصّي لما لها من

« دور وظيفي هام، كونها تضمن ربط العلاقات، وتسهم بالتالي في تنظيم المضامين اللغوية المراد إبلاغها»[9].

وإذا كانت المسائل المذكورة تحظى بهذه الأهمية، وإذا كان حالها في مناهج المدرسة الأساسية هو هذا الذي وصفنا، فما هو وضعها في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية المطبّقة حاليا والمعدّة في إطار إصلاح سنة 2003، خاصّة وأنّها تبنت المقاربة النصيّة؟

وما هو أثر ذلك في كتابات التلاميذ؟

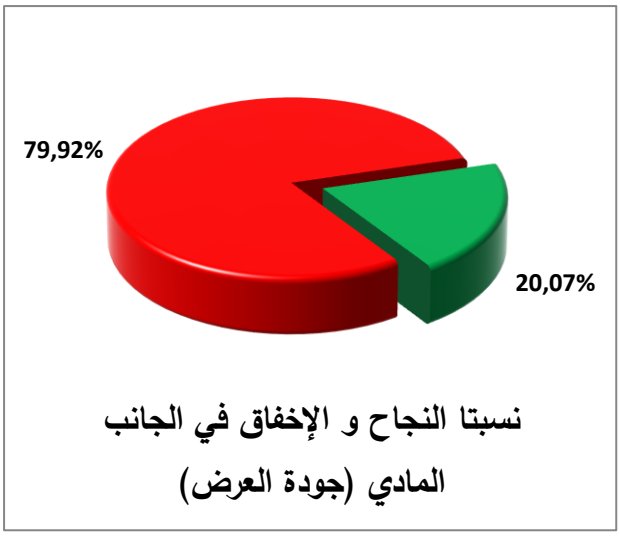
للإجابة عن التساؤلين المذكورين، اعتمدنا على مدونة لتلاميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، أي في نهاية المرحلة الابتدائية، تتمثل في نصوص كتبها هؤلاء التلاميذ استجابة لوضعية إدماجية المطلوب فيها اختيار رياضة ووصفها وبيان فوائدها[10]، وقد أخضعت هذه النصوص في إطار دراسة أشمل لشبكة تقييمية تتكون من أربعة معايير وعشرين مؤشّرا[11]، نعرض منها المعيار الخاص بالمقروئية الخطية ممثلا في "جودة العرض"، والمكوّن من أربعة مؤشرات، نجسّدها من خلال جزء من شبكة التقييم المتمثّل في:

مستويات التحليل	مؤشّرات التقييم		
جوانب التحليل (المعايير)	النّص في مجمله(البنية الكبرى)	العلاقات بين الجمل	الجمل(البنية الصغرى)
الجانب المادي (جودة العرض)	1. هل الخط المستعمل واضح؟(مقروء) 2. هل نظّم التلميذ نصّه في شكل فقرات؟	3. هل وظّف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟ (الفاصلة، النقطة..)	4. هل وظّف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما ؟

لقد أخضعت نصوص التلاميذ للمؤشرات المذكورة أعلاه، بعد منح كلّ منها التقدير المناسب له[12]، ثمّ تمّ حساب النتائج الإجمالية .

تحليل النتائج

تظهر نسبة التلاميذ الناجحين في الجانب المادي والمقدّرة بـ 20,07% ،عدم توفق معظمهم في عرض نصّهم، وهو ما تؤكّده نسبة المخفقين في ذلك، والمقدّرة بـ 79,92%، وترد هذه النسبة الكبيرة إلى عدم اهتمام المناهج الدراسية بتعليم هذا الجانب، فإذا كان معظم التلاميذ قد كتبوا بخط واضح، وهو ما يفسّر نجاح معظمهم في هذا المؤشر، مثلما سنوضحه عند تحليل نسب النجاح والإخفاق في المؤشرات، فإنّ عددا كبيرا منهم لا يميّز بين الفقرات، ولم ينجح في تعيين علامات الوقف، إذ لايرسمها بعضهم إطلاقا، وإن رسمها بعضهم الآخر فإنّه يخطئ في موضعها، أو في اختيار العلامة المناسبة للوقف، ويرجع هذا الأمر كما ذكرنا إلى



نسبتا النجاح و الإخفاق في الجانب المادي (جودة العرض)

المناهج الجديدة التي لا تولي الجانب المادي اهتماما، من حيث المحتوى وطريقة التدريس، فعلى الرغم من تضمّن منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي للكفاءة القاعدية: «يلتزم بقواعد رسم الحروف والإملاء **وبمعايير العرض**»[13]، متفرعة إلى أهداف تعلّمية تتعلّق بالكتابة بخط واضح وباستعمال النقطة لتحديد نهاية الجملة، وكذا ورود الكفاءة: «يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف و**الترقيم**»[14] في منهاج السنة الثالثة، ثمّ تحولّها إلى هدف تعلمي في السنة الرابعة: «يلتزم بقواعد الإملاء و**معايير العرض**»[15]، وإلى أحد أهداف نشاط الإملاء في منهاج السنة الخامسة: «التحكّم في استخدام علامات الوقف»[16]، فإنّنا لم نصادف الموضوع باعتباره محتوى، أيْ وصفه مضمون مُدرج ضمن المعارف الواجب تقديمها للمتعلّم، إلاّ في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي[17]، أمّا طريقة تدريسها فهي غائبة في المناهج وفي الوثائق المرافقة لها على حدّ سواء، ممّا يدلّ على غياب تصوّر واضح لها لدى معدي المناهج، وهو ما يجعلها تشارك الكتب المدرسية الفرنسية الصّادرة سنة 1996 في الوصف الذي قدّمه لها جان شارل شابان (J .Ch.Chabanne) من حيث افتقارها لأي تصوّر يتعلّق بتعليم علامات الوقف[18]، وهو ما كانت قد أكّدته دراسة نينة كاتاش (N.Catach) بقولها: «عندما تتحدّث القواعد المعلّمة في المدرسة عن علامات الوقف، وهو الأمر المستبعد حتى في أيامنا هذه ،فإنّها تخلو من أي تفكير عميق يتعلّق بتعليمها...، ممّا يعني أنّه لا وجود لتكوين ذي مستوى أو متابعة دراسية داخل الأقسام في هذا المجال»[19]

وعلى الرغم من خلو مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من كلّ ما ذكرنا، فإنّها تحاسب المتعلّم على عدم توظيف علامات الوقف في نصوصه المكتوبة، وهو ما يؤكّده تضمّن الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج لشبكات تقييم خاصة بالتعبير الكتابي تنص على معيار جودة العرض المحقق بمؤشّر "توظيف علامة الوقف المناسبة"[20]، أليس ذلك مفارقة؟

إنّ نسبة الإخفاق المذكورة لتدلّ دلالة واضحة على خلل ينبغي تداركه تعود المسؤولية الأولى فيه إلى المناهج، ولكنهالا توضّح بجلاء الكفاءات المكتسبة من غير المكتسبة لدى تلاميذ العيّنة، لذلك سنقدّم تحليلا أدق يتعلّق بالنتائج المحصّل عليها في كلّ مؤشر من مؤشرات هذا المعيار، وهي نتائج نجسّدها من خلال الجدول الآتي:

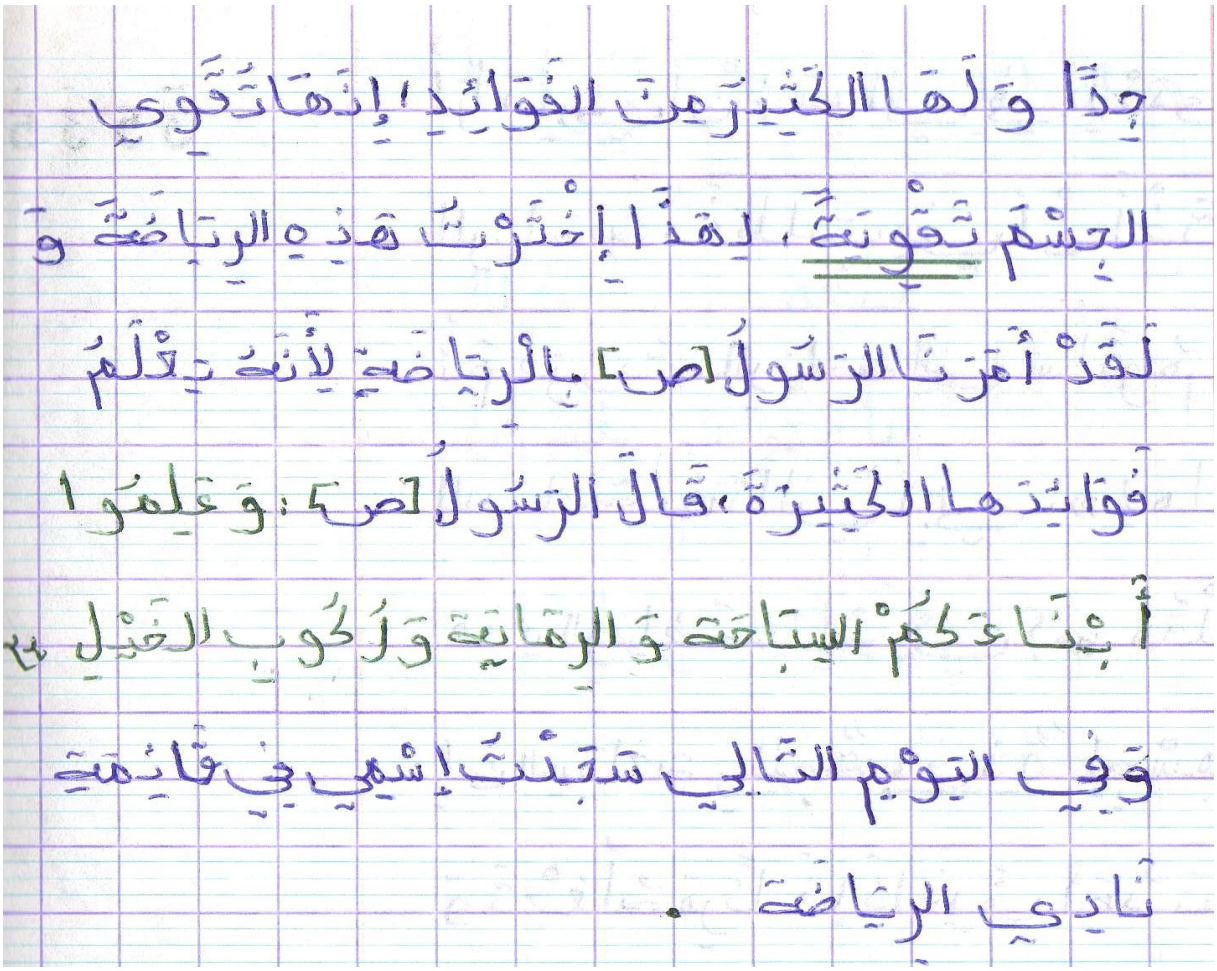
جدول رقم (1): نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "جودة العرض "(الجانب المادّي)

التلاميذ	التلاميذ النّاجحون	التلاميذ المخفقون

المؤشرات	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	253	94,05%	16	5,94%
2	55	20,44%	214	79,55%
3	40	14,86%	229	85,13%
4	35	13,01%	234	86,98%

يظهر من النتائج المجسّدة في الجدول أعلاه، أنّ تلاميذ العيّنة قد حققوا نجاحا كبيرا في مؤشّر واحد من مؤشرات معيار "جودة العرض"، وهو المؤشّر (1) المتعلّق باستعمال الخط الواضح أثناء كتابة النص، أمّا باقي نسب النجاح في المؤشرات الأخرى، فهي كلّها دون 50%. ولقد قدّرت نسبة النجاح في المؤشّر المذكور بـ 94,05%، وهي نسبة كبيرة لاشكّ أنّ الفضل فيها يعود إلى المناهج الجديدة التي مدّدت زمن تعليم الخط إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بعدما كان يتوقف في مناهج المدرسة الأساسية في السنة الرابعة، كما أفرد له معدّوها حصّة خاصّة يتمّ من خلالها تدريب التلميذ على تجويده ووضوحه، فعلى الرغم من اكتسابه لبعض المهارات الخطيّة ،فإنّ حاجته إلى الخط تبقى قائمة، نظرا لأهميته في عملية التواصل الكتابي، ومن ثمّة فإنّ «...المعلّم في الطّور الثّالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)، يحثّ المتعلّم على تجويد الخط، فيسعى... إلى الكتابة الواضحة وصولا إلى الخط الأنيق، وذلك من خلال كتابة النصوص»[21].

وبهذا يمكننا القول إنّ المناهج الجديدة قد حقّقت أهدافها الخاصّة بتعليم الخط لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولعلّ أبرز ما يجسّد ذلك، الخط الجميل المستخدم في كتابة هذا النص:

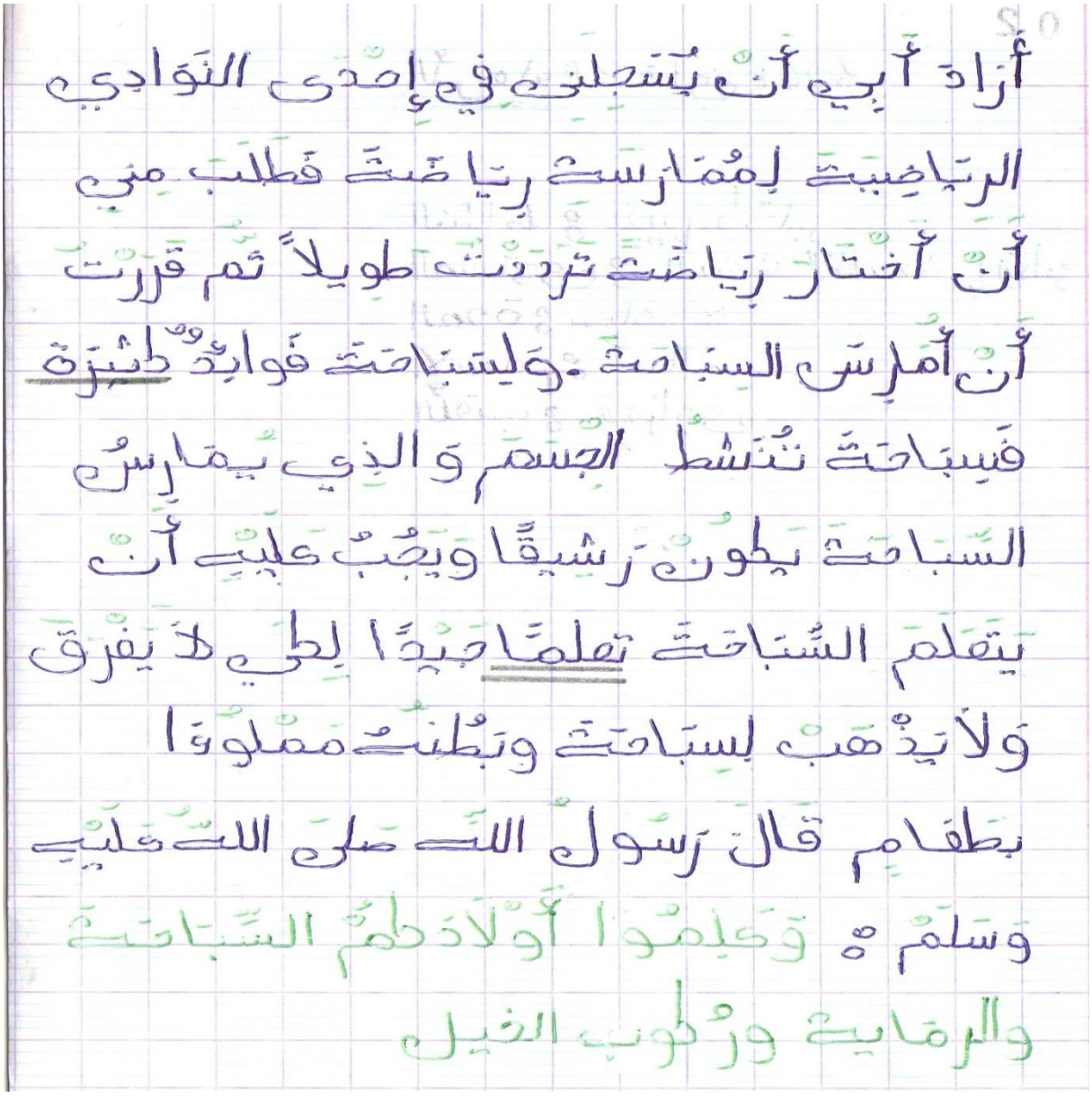

جدًا ولها الكثير من الفوائد، إنها تقوي
الجسم تقويةً، لهذا إخترت هذه الرياضة و
لقد أمرنا الرسول ص بالرياضة لأنه يعلم
فوائدها الكثيرة، قال الرسول ص: وعلموا
أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل
وفي اليوم التالي سجلت إسمي في قائمة
نادي الرياضة .

لم ينجح في المؤشّر الثاني (2)، والمتعلّق بتنظيم التلميذ لنصّه في شكل فقرات، إلاّ نسبة قليلة من التلاميذ، قدّرت بـ 20,44%، في مقابل إخفاق نسبة كبيرة منهم بلغت79,55%، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام المناهج بتعليم هذا الجانب، على الرغم من أهميّته، إذ يعتبر تمايز الفقرات من العوامل المساعدة على العرض الجيّد للنص المكتوب، فهو يبرز هيكلته وطريقة تنظيمه، لذلك يؤكّد علماء النفس اللغويون بأنّ الفقرة هي « بدون شكّ إحدى الوحدات الأكثر قوّة في بناء النصوص»[22].

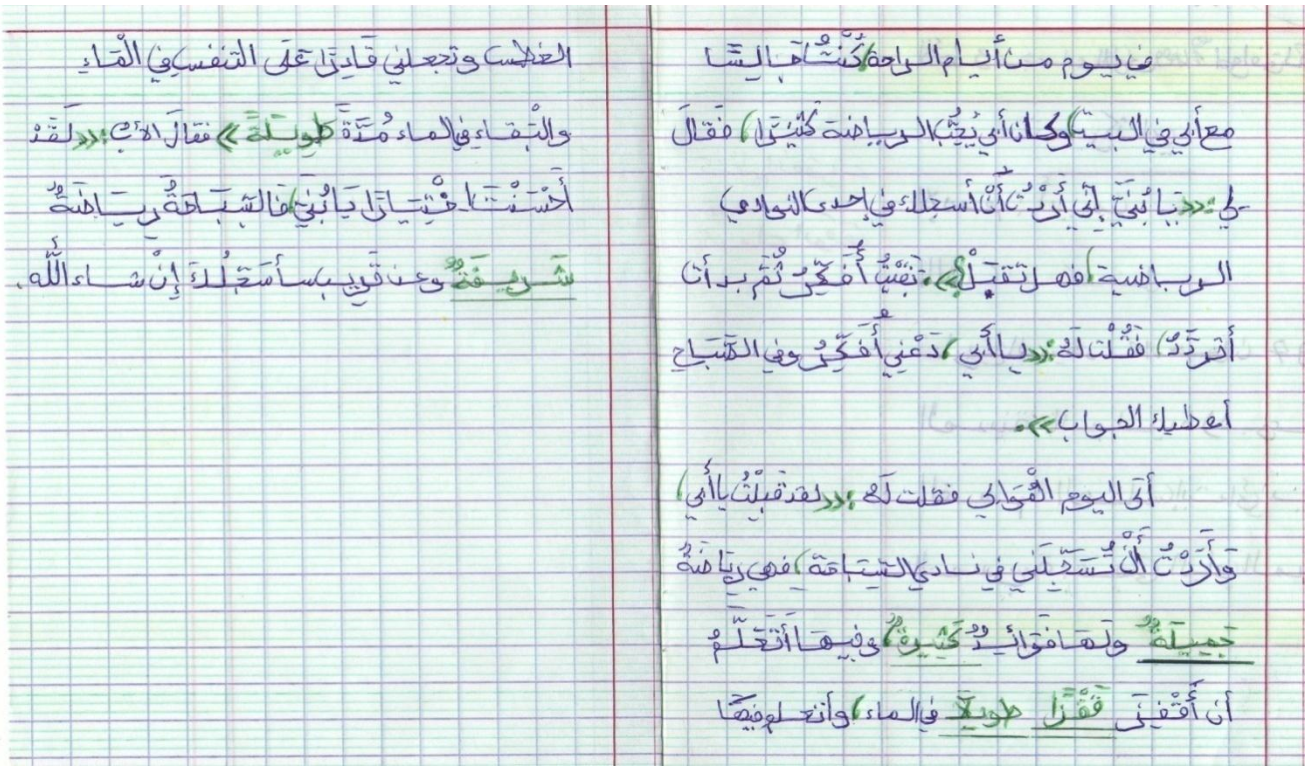
ولا يعني ذلك أنّها مجرّد وحدة شكلية تدلّ على العرض الجيّد لصفحة النص المكتوب، بل إنّها تحقّق وظائف مختلفة لعلّ أبرزها وأكثرها شيوعا وظيفة "علامة حدود المضمون" (Marqueur defrontières de contenu)، التي تبقى مغيّبة في الوسط المدرسي نتيجة تجاهل معدي المناهج لها، وبالتالي عدم تدريب التلاميذ عليها، ممّا حصر وظيفتها في الجانب الشكلي فقط.

إنّ اللجوء إلى ترك بياض في بداية السطر إعلان عن بدء فقرة جديدة ليدلّ على تغيير المضمون أو تناول فكرة أخرى، فضلا على أنّ للفقرة ارتباطا وثيقا بوظيفة العائد (Anaphore)، إذ لا يستعمل الضمير العائد (Le pronom anaphorique) عندما يتواجد المرجع (Référent) في فقرة أخرى، ومن هنا يتبيّن أنّها ليست مجرّد وحدة شكلية، بل إنّها مرتبطة أيضا بتنظيم الرسالة اللغوية وهيكلتها وبانسجام النص، وهي تشكّل بذلك جزءا من الكفاءة النصيّة للتلميذ.

وتبرز نسبة الإخفاق الكبيرة المحققة في هذا المؤشّر جهل الكثير من التلاميذ للوظيفة التي يؤديها "تمايز الفقرات" في النصّ المكتوب، ولذلك جاءت إنتاجاتهم عاكسة لخطيّة كلامهم والتدفق المتواصل للخطاب الشفهي، فالجمل مصفوفة الواحدة تلو الأخرى ،مثلما يوضّحه النص الآتي:


أراد أبي أن يسجلني في إحدى النوادي
الرياضية لممارسة رياضة فطلب مني
أن أختار رياضة تردد طويلاً ثم قررت
أن أمارس السباحة. ولسباحة فوائد كثيرة
فسباحة تنشط الجسم والذي يمارس
السباحة يكون رشيقاً ويجب عليه أن
يتعلم السباحة تعلماً جيداً لكي لا يغرق
ولا يذهب لسباحة وبطنه مملوءا
بطعام قال رسول الله صلى الله عليه
وسلم: وعلموا أولادكم السباحة
والرماية وركوب الخيل

هذا، ونفسّر نجاح فئة قليلة من التلاميذ في هذا المؤشّر، على الرغم من عدم عناية مناهج اللغة العربية الجديدة به، بالاجتهادات الخاصّة للمعلّمين، وهو ما يؤكّده انتماؤهم كلّهم إلى قسمين معينين من الأقسام التي تضمّ تلاميذ العيّنة، ويتجسّد هذا النجاح من خلال النص الآتي:



في يوم من أيام الراحة كنت جالسًا
مع أبي في البيت وكان أبي يحب الرياضة كثيرًا، فقال
لي: «يا بني إني أريد أن أسجلك في إحدى النوادي
الرياضية، فما رأيك؟» فكرت قليلًا، ثم بدأت
أتردد، فقلت له: «يا أبي، دعني أفكر وفي الصباح
أعطيك الجواب».

في اليوم التالي قلت له: «لقد قبلت يا أبي،
وأريد أن تسجلني في نادي السباحة، فهي رياضة
جميلة، ولها فوائد كثيرة، وفيها أتعلم
أن أقف في قعر طويل في الماء، وأن أعلم فيها
الغطس وتجعلني قادرًا على التنفس في الماء
والبقاء في الماء مدة طويلة». فقال الأب: «لقد
أحسنت يا بني، فالسباحة رياضة
شريفة». وعد قريبًا سأسجلك إن شاء الله.

يبيّن نجاح التلاميذ على قلّتهم في هذا المؤشّر، دور المعلّم الكفء الذي قد يدرّب تلاميذه على ما يراه ضروريا، ولو لم تقرّه المناهج أو الكتب المدرسية، ولكن ذلك لا ينفي إطلاقا مسؤولية المناهج، إذ يعتبر عدم تعليم التلاميذ القواعد التي تخضع لها مسألة "تمايز الفقرات"، وتدريبهم على توظيفها أثناء عرض نصوصهم، تقصير واضح تؤاخذ عليه.

حظي المؤشّران (3) و(4) والمتعلّقان –على الترتيب– بتوظيف علامات الوقف بين الجمل وفي الجملة بنسبتي نجاح ضعيفة قدّرتا بـ 14,86% و13,01%، في مقابل نسبتي إخفاق كبيرتين، بلغتا على الترتيب أيضا 85,13% و86,98%، وهو ما يبرز مرّة أخرى مسؤولية المناهج، إذ لم تول عناية لطريقة تعليم هذا الجانب الهام الذي قد تكون اعتبرته شكليا، الأمر الذي لاشكّ أنّه قد رسخ في أذهان التلاميذ وتسبّب في عدم اهتمامهم بتوظيف علامات الوقف أثناء الكتابة سواء كان في الجملة أو بين الجمل ،هذا ما أكّدته الكثير من الدّراسات، فقد بيّنت كاديو (Sandrine CADDEO) بعد مساءلتها مجموعة من التلاميذ عن أهمية علامات الوقف في الكتابة أنّهم يتقاسمون الرأي نفسه عنها، والمتمثّل في أنّها تستخدم «لجعل النص أكثر جمالا (C'est pour faire plus joli)»[23]، فهي مجرّد إضافات شأنها شأن رسم يمكن أن يلحق بالنص المكتوب[24]، كما أوضح ويلد (Wilde) الذي قام بتحليل خمس عشرة ومائتي (215) قصّة كتبها تلاميذ أمريكيون من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الابتدائية، أنّ 40% من نصوصهم خالية من علامات الوقف، وقد فسّر جانبا من عملية نسيانهم لها أو إغفالها بكونها تشكّل في نظرهم عنصرا ثانويا[25].

ليست علامات الوقف مجرّد علامات شكلية، بل إنّ القدرة على توظيفها توظيفا سليما في النصوص المكتوبة لدليل على تنظيم نصي مركّب ومتسلسل، ذلك أنّ التحكّم في استعمالها يتوقف على القدرة على تحديد المركّبات الأساسية للنص، وهو ما يجسّده النص الآتي:

الرّياضة هي الحركات الّتي نقوم بها لنجعل عضلاتنا أكثر قوّة، فالرياضة أنواع" منها الفرديّة كالسباحة والملاكمة..... ومنها الجماعيّة كَكُرَةِ القدم.....

أنا شخصيًّا أحبّ السّباحة لأنّها رياضة كاملة، فعندما نسبح نحرّك كل أعضاء جسمنا فيصبح كلّ جزءٍ منه قويًّا، وهذه الرّياضة يمارسها الصّحيح والمريض وهي تسمح للممارس أن ينمّي قدرته الذهنيّة.

حلمي هو أن أصبح سبّاحًا ماهرًا مثل السّباح الجزائري الشّهير «سليم إلاس».

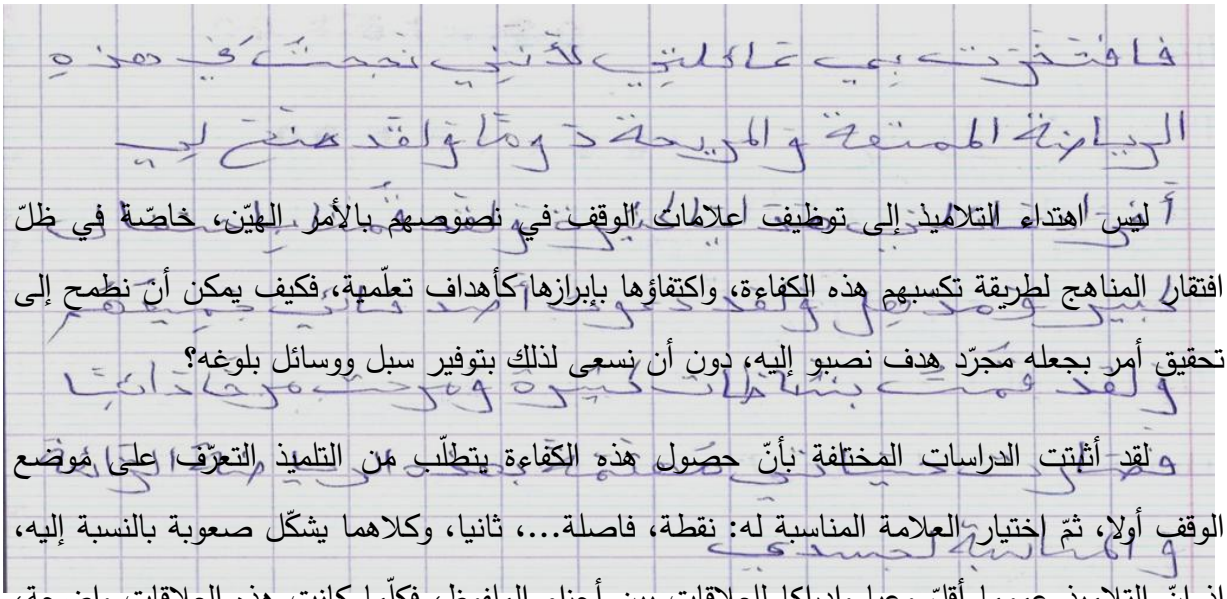
أدعو من الله أن يوفقني لذلك.

إنّ نجاح بعض التلاميذ في توظيف علامات الوقف في نصوصهم مثلما هو الحال في النص المقترح، لا يمكن أن يفسّر إلاّ بالمجهودات الخاصّة لبعض المعلّمين، وهو ما يؤكّده مرّة أخرى . انتماء أغلب الناجحين في هذين المؤشّرين إلى قسمين بعينهما، وهما القسمان نفسهما اللذان ضمّا التلاميذ الناجحين في المؤشّر الخاص بـ " كتابة النص في شكل فقرات" (1)، ممّا يبرز اهتمام معلميهما بهذه المظاهر النصية.

ويصدق على معلمي هذين القسمين قول جان شارل شابان(J.Ch.Chabanne) عن معلمي اللغة الفرنسية حينما درس مسألة تعليم علامات الوقف من خلال الكتب المدرسية، الذي استهله بقوله:« إنّ تدريس علامات الوقف في اللغة الفرنسية في مجمله، ليس إلاّ شعارا، فهناك بون شاسع بين الأبحاث المجدّدة...، وبين الممارسات التي تتطور بشكل بطيء، عندما لا تنتكص، ومع ذلك توجد مدارس مبدعة تضمّ معلّمين يتساءلون، ويطالعون ويجرّبون. إنّ الكتب المدرسية، –نذكّر بذلك–، ليست إلاّ مكوّنا واحدا من مكونات النشاط الفعلي في القسم، وقد قلنا إنّها تلعب دورا كبيرا ومحفّزا حقيقيا، ولكن المعلّمين الأكثر إبداعا لا ينغلقون على أنفسهم»[26].

ولا يمكن الحديث، استنادا إلى ما ورد في هذا القول عن إمكانية الرفع من مستوى نجاح التلاميذ في توظيف علامات الوقف عندنا، بالاعتماد على مجهودات المعلّم فقط، فكم من معلّم عندنا يملك الجرأة الكافية ليعلّم ما يراه ضروريا وغير وارد في المنهاج؟ وكم من معلّم لديه الكفاءة التي تؤهله إلى إعداد طريقة يعلّم بها علامات الوقف في ظلّ افتقار المناهج لها؟

إنّ نص التلميذ المذكور، والمجسّد لحسن توظيف علامات الوقف، ليس إلاّ واحدا من نصوص قليلة، وفّق التلاميذ فيها، إذ إنّ أغلبها كانت خالية منها، وهي إن تضمنتها، فإنّ التلميذ يقتصر فيها على رسم نقطة في آخر نصّه، وقد لا يرسمها هي الأخرى،مثلما يوضّحه النص الآتي:



ليس اهتداء التلاميذ إلى توظيف اعلامات الوقف في نصوصهم بالأمر الهيّن، خاصّة في ظلّ افتقار المناهج لطريقة تكسبهم هذه الكفاءة، واكتفاؤها بإبرازها كأهداف تعلّمية، فكيف يمكن أن نطمح إلى تحقيق أمر بجعله مجرّد هدف نصبو إليه، دون أن نسعى لذلك بتوفير سبل ووسائل بلوغه؟

لقد أثبتت الدراسات المختلفة بأنّ حصول هذه الكفاءة يتطلّب من التلميذ التعرّف على موضع الوقف أولا، ثمّ اختيار العلامة المناسبة له: نقطة، فاصلة...، ثانيا، وكلاهما يشكّل صعوبة بالنسبة إليه، إذ إنّ التلاميذ عموما أقلّ وعيا وإدراكا للعلاقات بين أجزاء الملفوظ، فكلّما كانت هذه العلاقات واضحة، كلّما برزت الحاجة إلى علامات الوقف، وبالتالي زادت فرص ظهورها في كتاباتهم؛ فهم يرسمون نقطا وفواصل أكثر، كلّما كان التغيير الدّلالي بين مقطعي ملفوظ واضحا[27]، ومن هنا يمكن القول بأنّ تركيب (La complexité) العلاقات يؤدي إلى مشكلات في توظيف هذه العلامات.

ظلّت مسألة تعليم علامات الوقف عندنا مقتصرة على نشاط القراءة، ولذلك نلاحظ تكرّر أهداف تعلّمية من نوع « تدريب المتعلّم على القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم»[28] في مناهج اللغة العربية لمختلف سنوات المرحلة الابتدائية، وهو ما يؤكّد اهتمامهابتوظيف هذه العلامات نطقا(القراءة الجهرية)، ولعلّ سكوتها عن طريقة تعليمها في التعبير الكتابي نابع من ربطها بطريقتها في القراءة، أي اعتماد الآليات نفسها أثناء الكتابة، وهو أمر شائع حتى في لغات أخرى، على الرغم ممّا أثبتته بعض الدراسات من عدم استقامته، ففي هذا الصّدد، قامت (كاديو) بدراسة ضمّت كعيّنة لهاثمانيةعشر طفلا (18)، تتراوح أعمارهم بين سبع (7) وثماني (8) سنوات، اقترحت عليهم فيها قصّة من تأليفها خالية من علامات الوقف وطالبتهم بإدراجها في مواضعها المناسبة[29].

لقد قام الأطفال برسم علامات الوقف في نص منظّم مسبقا، ومن ثمّة فإنّ تركيزهم انصب على مهمّة واحدة وهي موضع هذه العلامات، وقد كانت الباحثة تطمح إلى مقابلة هذا التمرين بتمرين آخر يقتضي إنتاج الأطفال أنفسهم لنصوص مكتوبة يوظّفون فيها علامات الوقف، لأنّ «فعل (Acte) إعادة رسم العلامات (Reponctuation) وفعل الإنتاج لايتطلبان سيرورات التفكير نفسها»[30]، ولذلك لجأت إلى

مقارنة نتائج تمرينها بالملاحظات التي جمعتها (إميليا فيريرو) عند دراستها لإنتاجات الأطفال الكتابية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ تعليم علامات الوقف إن وجد، مرتبط عموما بتعليم القراءة، إذ تتمثّل مرحلته الأولى في تعلّم قراءة نص باحترام التقسيم (Découpage) الذي تدلّ عليه ،واعتبار بعض هذه العلامات كمؤشرات على الوقف (النقطة، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة) أو التنغيم (علامتا الاستفهام والتعجّب)، أمّا مرحلته الثانية، فتتجسّد في إعادة استعمال التلاميذ للمقاييس المستخدمة في القراءة عند بناء نصوصهم المكتوبة، أي لرسم علامات الوقف فيها، وهنا تتساءل الباحثة: هل استعمل التلاميذ فعلا مسألة الوقف في القراءة لرسم العلامات في التمرين المقترح عليهم؟

وتجيب بأنّه من الصّعب الإقرار بذلك، لأنّ التلاميذ قد أنجزوا تمريناتهم دون قراءة النص جهريا، ممّا ينفي من المفروض ،المعالم التي يمكن للقراءة أن تمدّهم بها، فلا يمكن إذن الحكم بأنّ التلاميذ يسخدمون مقياس الوقف أثناء الكتابة من أجل رسم علامة الوقف. وقد لاحظت الباحثة أيضا بأنّ التلاميذ حينما يكونون أمام نصوص ينبغي رسم العلامات فيها، فإنّهم عموما يترددون ويشعرون بالإحباط، ممّا ينمّ عن صعوبة المهمة بالنسبة إليهم، فقد اعتادوا على علامات الوقف من خلال قراءة النصوص فقط. وقد دفع ذلك بعضهم إلى أن يطلب منها مساعدتهم في إنجاز التمرين عن طريق قراءته قراءة جهرية تراعي علامات الوقف، ممّا يدلّ على أنّه غير قادر بمفرده على توظيف الآليات التي تعلمها في القراءة ليرسم علامات الوقف في نصّه المكتوب. وممّا يؤكّد ذلك استشهاد الباحثة بمقاطع نصيّة لتلاميذ تجسّد إدراجهم لعلاماتالوقف بين عناصر تركيبية مترابطة(Solidaire)، أي أنّ قراءة النص لم تمدّهم بمعالم تساعدهم على اكتشاف مواضع هذه العلامات[31].

ولإثبات ذلك بطريقة أخرى، قامت الباحثة بنشاط مغاير مع هؤلاء التلاميذ، طلبت منهم فيه أن يقاطعوها أثناء قراءتها للنص ويوقفوها في الموضع الذي أدرجوا فيه علامة من علاماتالوقف، ولم يكن هدفهامن ذلك مساعدتهم على رسم هذه العلامات من خلال القراءة، بل أن يفسّروا ويقدّموا مبررات لما قاموا به، أي للموضع الذي اختاروا رسم العلامة فيه ،وقد لاحظت في ذلك موقفين:

. احتفاظهم بعلامة الوقف التي رسموها في نصوصهم، على الرغم من أنّها لم تقف في قراءتها، ولا يوجد أي حدّ أو فاصل تركيبي أو دلالي (Frontière syntaxique ou sémantique).

رفضهم للعلامات التي رسمها بعضهم أثناء استماعهم لقراءة الباحثة، ممّا يدلّ على قدرة بعضهم على نقد طريقة رسم العلامات مستندين في ذلك إلى عدم وجود حدّ تركيبي أو دلالي[32].

انطلاقا ممّا ذكرنا، لا يمكن التسليم بإمكانية اعتماد آلية الوقف الخاصة باللغة الشفهية لرسم علامات الوقف رسما سليما أثناء الكتابة، وهو ما يتطلب تفكيرا أعمق ييسر تعليمها للتلاميذ في المكتوب.

هذا، ونفسّر خلو نصوص الكثير من التلاميذ من علامات الوقف أيضا بطريقة تعليم التعبير الكتابي ، أو بالأحرى بمراحلها المختزلة في حصّة يتعرّف فيها المتعلّم على الوضعية ثمّ يشرع في تحليلها ليسلّم نصّه في آخر الحصّة نفسها للمعلّم دون أن يكلّف نفسه عناء إعادة قراءة نصّه ومراجعته قصد إصلاحه أو تدارك ما نسيه فيه، إذ إنّ توظيفه لعلامات الوقف مرتبط في جانب كبير منه بوضعية الإنتاج، فأثناء كتابته للنص في صورته الأولى ،يعطي التلميذ الأولوية، وذلك طبيعي، لمعالجة الأفكار والتخطيط لنصّه على حساب جوانب أخرى مختلفة من بينها رسم علامات الوقف، ومن ثمّة فإنّ أي تغيير في ظروف الإنتاج قد يقود إلى تغيير في استعمال علامات الوقف، فليس من الصدفة أن تتمّ إضافة النقط والفواصل إلى النصوص المكتوبة غالبا عند مراجعتها، من هنا تبرز ضرورة تخصيص زمن في حصّة التعبير الكتابي لمراجعة المكتوب، أو ما يعرف بمرحلة المراجعة، التي هي إحدى مراحل الكتابة الخمس[33].

يتضّح من مجمل ما ذكرنا أنّ معظم تلاميذ العيّنة قد أخفقوا في تحقيق ثلاثة مؤشرات من الأربعة التي أخضعت نصوصهم المكتوبة إليها، ولم ينجحوا إلاّ في المؤشر المتعلق بوضوح الخط، ويرّد ذلك إلى عدم اهتمام مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بتدريب التلاميذ على معايير عرض المكتوب، وطريقة توظيف علامات الوقف فيه، فقد قصّرت في هذا الجانب الهام الذي يعتبر جزءا من الكفاءة النصيّة للتلميذ،على الرغم من تبنيها مقاربة نصيّة ،وهي مناهج تفتقر، بالإضافة إلى ذلك، لطريقة واضحة المعالم في تعليم التعبير الكتابي، على الرغم أيضا من أنّها جعلت من تحقيق كفاءة المكتوب في شقّه التعبيري تحديدا أحد أبرز غاياتها [34]، وبذلك يمكن أن نستخلص بأنّ كلّ مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، القديمة منها والجديدة، لم تول العناية للجوانب النصيّة المذكورة، وإذ نقول هذا فإننّا نحمّل المناهج الجديدة مسؤولية أكبر لأنّها لم تتمكّن من سد ثغرات المناهج القديمة وإصلاح عيوبها، وهو أمر ينبغي تداركه للرفع من مستوى كفاءة التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

الإحـالات

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية،*مناهج التعليم الأساسي للطور الثّاني*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط.1999، ص.88 .

(2) المرجع نفسه،ص.70.

(3) ينظر مثلا:

Claudine FABRE, ''Les débuts de la ponctuation au CP'', in *Etudes de linguistique appliquée*, n°73, Mars 1989, p.59-70.

(4) Lucile CHANQUOY, Michel FAYOL, Analyse de l'évolution de l'utilisation de ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte, étude longitudinale du CP au CE2, in *Enfance* , Vol. 48, n°2, 1995, p. 227-241.

(5) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الأول*، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، 1996،ص.51.

(6) المرجع نفسه،ص.67.

(7) Sandrine CADDEO,''L'usage de la ponctuation chez les enfants'', in Jean-Marc DEFAYSE, Laurence ROSIER ,Françoise TILKIN ,A qui appartient La ponctuation ?, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 Mars 1997, De Boeck supérieur, Bruxelles, 1998, P. 258.

(8) ينظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003) ،نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2،2011.2012.

(9) Monik FAVART, Lucile CHANQUOY,'' Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts'', in *Langue française*, n°155, 2007, P. 51.

(10) ينظر، الوضعية الموجهة إلى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في: حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح...، ص.190.

(11) للتفصيل ، ينظر، المرجع نفسه ،ص 210 –216.

(12) ينظر، كيفية التقدير في المرجع نفسه، ص 217–221.

(13) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثّانية من التعليم الابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص.30.

(14) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،*مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004.ص.29.

(15) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،*مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005، ص.24.

(16) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.ص.15.

(17) ينظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،*مناهج السنة الثّالثة من التعليم الابتدائي*،ص.35.

(18) Jean -Charles CHABANNE, ''La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10) ans, Aspects théoriques et didactiques'',in A *Qui appartient la ponctuation ?,* p. 238.

(19) Nina CATACH, *La ponctuation*, PUF, Paris, 1994, p.46.

(20) ينظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص.22.

(21) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة للغة العربية*،ص.16.

(22) Pierre COIRIER, Daniel GAONAC'H, Jean-Michel PASSERAULT, *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, A.Colin, Paris, 1996, p.192.

(23) Sandrine CADDEO,''L'usage de la ponctuation chez les enfants'', in *A qui appartient La ponctuation ?*, p.255.

(24) ينظر المرجع نفسه،ص.262.

(25) S.WILDE, ''Learning to spell and punctuate : a study of eight-and nine-year old children

نقلا عن:

Jean Pierre JAFFRE, ''Vers une linguistique génétique de la ponctuation'', in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 244.

(26) Jean Charles CHABANNE. ''La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans), Aspects théoriques et didactiques'', in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 238.

(27) بنظر،

Jean Pierre JAFFRE, ''Vers une linguistique génétique de la ponctuation'', in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 245.

(28) انظر مثلا، *منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي*، ص.31، أو منهاج السنة الثالثة، ص.30، أو الرابعة، ص.21، أو الخامسة، ص.12.

(29) انظر،

in *A qui appartient* Sandrine CADDEO, ''L'usage de la ponctuation chez les enfants'', *La ponctuation ?*, p. 256.

(30) المرجع نفسه، ص.257.

(31) ينظر، المرجع نفسه، ص. 257–259.

(32) ينظر، المرجع نفسه، ص.260.

(33) ينظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح...، ص.169.171.

(34) ينظر، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل2003 ، ص.26.