الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-
كلية الآدب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي تخصص لغة عربية وإعلام:

سيميائية الصورة في التعليم الابتدائي

إعداد الطالبة:
❖ كعيبيش فاطمة

إشراف :
❖ أ.د/ حنيفي بن ناصر

السنة الجامعية:2016-2017

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ..ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جل جلاله

إلى نبي الرحمة ونور العالمين.. سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

لى مثلي الأعلى الذي بث في سواعدي العزم والإرادة وسكب في روحي فيضا من الرعاية "والدي العزيز"

القبس النوراني المشبع دوما في وجداني، إلى سعة الأمل التي تضيئ طريقي إليك أيتها الروح التي تعانق روحي دائما إلى منبع الحنان " أمي الحبيبة"

إلى أصحاب القلوب الطيبة والنوايا الصادقة "إخوتي الأعزاء"

إلى منبع السعادة.. إلى فرحة العائلة. إلى أبناء أختي" قادة، خديجة ، محمد الأمين"

إلى خطيبي العزيز "سفيان"

إلى قناديل الأخوة والذكريات.. صديقاتي: عائشة، نفيسة، فاطمة.

شكرا

شكر وعرفان

أولا وقبل كل شيء أشكر الله جل وعلا على نعمه التي أنعم علينا،

والذي وفقني في إنجاز هذا العمل المتواضع

إذ يدعوني واجب الوفاء والعرفان بالجميل أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث وعلى رأسهم الأستاذ المؤطر "حنيفي بن ناصر" لما أبداه من معلومات ونصائح قيمة مما أسهمت في إثراء البحث وما شملني به توجيهه في سبيل إرتقاء الموضوع

وكذلك أتوجه بجزيل الشكر إلى كل أساتذتي من الطور الابتدائي

حتى الطور الجامعي

مقدمة

ترتبط الصورة مثل الكلمة، بالإنسان على امتداد تاريخه، وإذا كانت الصورة ترتبط بتاريخ الإنسان على الأرض، فإنها في الفترة المعاصرة من هذا التاريخ التي تعرف بفترة ما بعد الحداثة، باتت تمتلك وضعاً مختلفاً عن العصور السابقة بعد التقدم العظيم في نظم المعلومات، ووسائل الاتصال الرقمية وغير الرقمية، وفي الفنون البصرية خاصة الفن السينمائي.

فقد صرنا، كما يقول منظرو الصورة، محاطين بها في كل مكان، إن الصور أصبحت هي العالم. وغدا تحديد هوية عصرنا الحالي بأنه عصر الصورة تحديداً رائجاً، وغدا مصطلح "الصورة" علماً على حقل معرفي معقد تنشط فيه البحوث. وتحت ضغط انتشار الصورة وتأثيرها، ومجاهرة أصوات كثيرة بضرورة الاهتمام بمباحث الصورة التي تعاني الضعف، أخذ الباحثون في ثقافتنا العربية المعاصرة، في الآونة الأخيرة، يولون الصورة عنايتهم ترجمة وتأليفا، وبدأت تظهر دراسات تهتم بدراسة الصورة وما هو بصري في الأدب، والمسرح والفن التشكيلي، ووسائط الاتصال والثقافة البصرية.

وتلعب الصورة اليوم دورا رئيسياً في حياتنا اليومية، بل أصبحنا نعيش زمن الصورة بالتوازي مع زمن الكلمات، زمن الصورة والكلمة معأ، فالصورة معنا وملازمة لنا في لحظاتنا الصغيرة والكبيرة حتى بدت مرتبطة بنا على نحو لم يسبق له مثيل في كل جوانب الحياة، لتكون الصورة بذلك مجالاً للدراسات السيميائية، في إطار ما يسمى ب السيميولوجيا البصرية، التي وفرت إمكانية دراسة المعطى البصري.

إن الموضوع قيد الدراسة والموسوم بـ: **سيميائية الصورة في التعليم الابتدائي** هو في واقع الأمر محاولة للإلمام بقضايا الصورة منذ القديم وحتى يومنا هذا، مع التركيز على استكشاف المحطات الحاسمة في مسارها، والتي من أبرزها تبني السيميائية كإستراتجية لتحليل وقراءة الرسائل البصرية. ومن هنا تكمن أهمية هذا البحث في التعرف على علم السيميائيات ولمحة تاريخية عنه وما يحتويه من موضوعات تتعلق بهذا العلم كما يهدف إلى تسليط الضوء على سيميائية الصورة ومفهومها والذي قد يسهم أيضا في تكوين وعي بصري

وإلماما ثقافيا حول ما تحتويه الصورة من لغة، بالإضافة إلى الكشف عن أهمية صور الكتب المدرسية في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية.

ولاشك أن عملية اختيار أي موضوع ترجع إلى دوافع ذاتية وأخرى موضوعية، فأما الذاتية فهو الميول لهذا الجانب من المواضيع والدراسات التي تهتم بأمور المتعلم، أما الدوافع الموضوعية نظراً لما شهدته الصورة من اكتساح وتأثير على كثير من الأصعدة والميادين، وعلى وجه الخصوص مجال التربية والتعليم على مختلف مستوياته، بالإضافة إلى تصحيح الفكرة القائلة بأن الصورة مجرد عنصراً لإضفاء الجاذبية على صفحات الكتاب ونظراً لتوفر الصور بكثرة في الكتب المدرسية.

هذه أهم النقاط التي دفعتني إلى البحث في موضوع سيميائية الصورة في التعليم الابتدائي وعليه - ماذا نعني بالصورة؟ وما هي أهم المراحل التاريخية التي مرت بها الصورة؟

-ما هي السيميائية ؟ وما هو الدور الذي تؤديه الصورة في تشكيل المخيال التعليمي للطفل وترقيته فكرياً وتربوياً وإبداعياً؟

أما عن منهج الدراسة فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بذكر الهدف من الصورة التعليمية وإبراز مواصفاتها وشروط استخدامها في العملية التعليمية التعلمية.

أما فيما يخص بنية البحث فقد قسمت بحثي إلى مدخل وثلاثة فصول فصلين نظريين وفصل تطبيقي وأخيراً خاتمة تحمل مجمل النتائج المتوصل إليها من خلال البحث.

تناولت في المدخل تاريخ ظهور الصورة وأهم المراحل التي مرت بها.

ولقد قمت بتقسيم الفصل الأول المسطر تحت عنوان "السيمياء والصورة" إلى ثلاثة مباحث.

يضم المبحث الأول مفهوم السيميائية، لغة واصطلاحاً بالإضافة إلى نشأة السيميائية عند العرب وعن الغرب. وتطرقت فيه أيضا إلى المقاربة بين مصطلح السيميائية والسيميولوجيا والسيميوطيقا.

أما المبحث الثاني فكان مخصصا لأهم الاتجاهات التي شهدها الدرس السيميائي بداية مع دي سوسير كونه أول من بشر بهذا العلم ثم شارل سندرس بيرس ، كما لا يمكن إغفال الحديث عن الاتجاهات السيميائية الأخرى وهي سيميولوجيا التواصل وسيميائيات الدلالة وسيميوطيقا الثقافة.

أما المبحث الثالث فقد تطرقت فيه إلى مفهوم الصورة لغة واصطلاحاً، وكذا أنواع الصورة (الفوتوغرافية، الكاريكاتيرية، الإشهارية...).

أما الفصل الثاني وهو الآخر نظري، عنون باسم "سيميائية الصورة وضرورة التعليم بالصور" هذا الفصل الذي نراه بؤرة موضوعنا ولب صميم بحثنا، إذ يندرج ضمنه ثلاثة مباحث أيضا.

حيث تناول المبحث الأول سيميولوجيا الأنساق البصرية

أما المبحث الثاني تطرقت فيه لمفهوم التعليم وأهمية الصورة في العملية التعليمية

والمبحث الثالث كان مخصصا لمعايير اختيار الصورة التعليمية ومراحل التعليم بالصور

أما الفصل الثالث فهو فصل تطبيقي عنون بـ "الصورة في التعليم" فقد تضمن في المبحث الأول: تعريف الكتاب المدرسي أما المبحث الثاني فكان يتحدث عن مضمون الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون، أما المبحث الثالث فتناول واقع الصورة في كتاب "كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية"، بالإضافة إلى دراسة تحليلية لبعض الصور من الكتاب. ليرسو البحث بخاتمة كانت حوصلة لأهم نتائج الدراسة.

وللإلمام بمقتضيات البحث اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، قدور عبد الله ثاني، وكتاب سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم، عبد الفتاح الحموز، ومعجم السيميائيات لفيصل الأحمر وكذا كتاب تكنولوجيا التعليم والاتصال لعبد الله عمر الفرا وكتاب عصر الصورة السلبيات والايجابيات، شاكر عبد الحميد.

أما عن الصعوبات التي جابهتني فهي بالأساس محدودية الدراسات التي تناولت الموضوع وقلتها، وإن وجدت فصعوبة الحصول عليها مما لم يسعفني إمكانية الاطلاع على جوانب الموضوع وخفاياه.

وحسبي أن ألتمس العذر لما يشوب هذا البحث من نقائص، فإن أصبت فذلك هو المبتغى، وإن لم أصب فحسبي أنني حاولت. ولله الحمد من قبل ومن بعد.

دون أن أنسى وقفة شكر وعرفان إلى أساتذتنا الكرام في توجيهاتهم وإرشاداتهم المتواصلة، ونخص بالذكر الأستاذ الفاضل الدكتور بن ناصر حنيفي الذي شرفني بإشرافه على المذكرة، والذي أمدنا بيد العون ولم يبخل علينا بتوجيهاته السديدة التي ساهمت في إثراء البحث.

مدخل

تاريخ ظهور الصورة

الصورة هي جوهر الفنون البصرية ورغم حاجة بعض الفنون إلى الكلمة و الصوت للتعبير عن الأشياء، إلا أن الصورة خلقت لغة جديدة استحوذت على طاقة البصر فاعتقلت عقله ومخيلته و تطور الأمر في تفاعل لا مرئي في الصورة ولا وعي الإنسان فغيرت حياة العالم فأزالت القيود واخترقت الحدود و كشفت الحقائق. فالصورة هي ملتقى الفنون و هي العتبة التي يقف عليها المتلقي قبل أن يدلف إلى العالم اللامرئي للعمل الفني. وقد شهدت الصورة عدة تحولات فنية في العصر الحديث وكان لها تأثيرات كبيرة في خلق مفاهيم جديدة على كافة الأنشطة الثقافية والمعرفة الإنسانية.

لقد كانت الصور أول طرق التواصل بين بني البشر قبل أن يكتشف الإنسان الكتابة، كما يشير إلى ذلك كثير من المخلوقات الحضارية، فقد استخدم الإنسان الصور منذ أقدم الحضارات فنجد «أن الجنس البشري هو بالتأكيد الذي يحرص من خلال الصور باعتبارها الذاكرة السابقة على الذاكرة، على استحضار الذكرى الطيبة للأفراد. فالصورة خاصية الإنسان وأولى أفعاله. وقد أثبتت الأركيولوجيا هذه الحقيقة الإحاثية المتمثلة في الرسم باعتباره علامة مميزة. فالجواثيم والدلافين والنحل لها لغتها، وكثيرة هي الحيوانات التي تتواصل بإشارات صوتية. أما الثدييات الرئيسية فإنها قد تستعمل الأدوات. لكن لا أحد منها يقوم بقطع أو نحت الحجر. فالرسم والتخطيط وحده يؤكد ولادة الإنسان حوالي 35000سنة قبل الميلاد، أي نهاية العصر الحجري الوسيط»[1].

«لقد عرف الإنسان الصور منذ فجر التاريخ فهو بالتأكيد رأى صورته أول ما رأى، مرسومة على صفحة مياه النهر البحر الرائقة، أو منعكسة على أي سطح زجاجي أو معدني لامع. ثم حاول الإنسان أن يقلد ما يرى من صور للأجسام التي تحيط به، فحاول أن يرسم رسوما تخطيطية للحيوانات والأشجار و الصخور والأحجار...إلخ»[2].

ولنعد إلى العصر البدائي، إلى إنسان العصر الحجري، وسنجد أن الصورة كانت جزءً من حياته في تلك الفترة، أي أن وجود الصورة على الأرض مرتبطة بوجود الإنسان عليها وذلك

[1]- ريجيس دوبري :حياة الصورة و موتها، ترجمة فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، المغرب، د.ط؛ ص92.
[2]–عبد الله عمر الفرا: تكنولوجيا التعليم والإتصال، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة، 1999،ص13.

من تاريخ وجوده عليها. ساكنا في الكهوف، إلى أن انتقل إلى عصر التمدن الاجتماعي في حياته فيما بعد حياة الكهوف، فقد رسم الإنسان القديم الصورة على جدران الكهوف، وقد جاءت هذه الصورة التي رسمها لتمثل حياته البيئية التي عاشها، فرسم الحيوانات التي عاشت بقربه، وقد استأنس ببعضها، أي أن « تاريخ الصورة هو تاريخ الإنسان الذي بدأ التواصل عبر الرسم، لتأتي اللغة كنظام إشاري يعتمد على ما تثيره المفردة من صور في الخيال الإنساني، واطراداً كانت الصورة تحل محل الواقع وتمتلك خاصية الإثبات للمواضيع المجردة وتجعل العالم مقروءاً »[1]أي أن الرسم هو علامة مميزة للإنسان. فقديما كان الصيادون يرسمون أشكال الحيوانات التي يصطادونها على جدران الكهوف، وأكثرها شيوعا منظر الدب المصنوع من الفخار، الذي غرست في جسمه السهام في الكهف، ويعود عهده إلى ما قبل التاريخ، والدب الذي رسمت صورته كعمل من أعمال السحر يساعد على نجاح الصيد، وكان صياد العصر الحجري يوجه النار إلى الصورة التي يراها أو ليعمل على رسمها، وستخدم النار في أغلب الأحيان عوضا عن ضوء الشمس قد لا يصل إلى عمق الكهف. فلقد كانت« الصور القديمة عبارة عن رسومات أو نقش على الجدران، وكانت عبارة عن أشكال هندسية، كذلك رسومات الحيوانات، حيث بدأ الإنسان بتسجيل أفكاره وتصوير حياته في أماكن آمنة من بيئته. نقش رسومات لحيوانات كانت تعايشه على جدران بعض الكهوف قبل عشرين ألف سنة قبل الميلاد، أي استخدام الرسم للتعبير، وتعتبر هذه الرسومات أول محاولة لكتابة رسالة من الماضي إلى الحاضر»[2].

«وقد حاول الإنسان بعد ذلك أن يجعل من هذه الرسوم وسيلة للاتصال أو التواصل مع غيره، فقام باختيار رسوماً لتدل على حروف أو كلمات معينة، ومن هنا نشأت اللغة الهيروغليفية وبعض اللغات المرسومة الأخرى، وبالرسوم التخطيطية أيضا حاول الإنسان

[1]–سالم العوكلي: الصورة والواقع، المجلة الليبية، المقتطف، موقع بلد الطيوب، ع32، ديسمبر2003م،(2017/2/9) . http://www.tieob.com

[2]–بشير عبد الرحيم الكلوب: التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1993، ص15.

وعلى مر العصور، وحتى العصر الحالي أن يخلد تاريخه، فرسم هذا التاريخ على جدران معابده كما حدث في مصر أيام الفراعنة، وأرض الرافدين وأرض كنعان وغيرهم»[1].

في البداية احتلت الصورة جدران الكهوف والمغارات، لترتبط فيما بعد بكل العناصر التي يتم الحصول عليها من القتل كالعظام والقرون والجلود الناتجة عن عمليات الصيد «ففي الأول استخدم الإنسان جثة الميت لصنع صورة، واستخدمها بمثابة المادة الخام والمادة الأولى لصناعة الصنم كتجسيد لشخصية الميت. هذه الجثة جعلت من الإنسان الحر عبدا لفكرة التخلص من رائحتها بتحنيطها أولا ثم استخدام القرون والجلد لصناعة شيء جميل وفاتن، بدون وعي هذا الإنسان بأنه منهمك في صناعة فن معين، فالصورة البدائية لها علاقة بالعظام، بالقرون، والجلد، وكل الأدوات التي تؤخذ من الموتى»[2].وكان ذلك بسبب غريزة الحب التي جبل عليها الإنسان التي كانت سببا في خلق الصورة.

لما كانت الصورة الوسيلة الأولى المعتمدة للتواصل، «فالإنسان سليل العلامة، بيد أن العلامة تنحدر من الرسم و التخطيطات، مرورا بالبيكتوغرام (الكتابة المرسومة)، والكتابة الهيروغليفية (ومن المحتمل أن يعود إليها في المستقبل). ليس ثمة من قطيعة، بل ثمة استمرار تطوري بين محور الصورة المتعددة الأبعاد ومحور الكتابة الخطية، فيما يشكل الطرف المتعلق بالرسم نقطة انطلاق مسار ينتهي بالحروف الصوتية التي تسجل الأصوات(هذا على الأقل ظرفيا، إذا نحن لم نذكر الكتابة الرمزية الحركية باعتبارها كتابة جديدة بالصور). لقد كانت الصورة وسيلتنا الأولى في إرسال المعلومات، والعقل الكتابي بوصفه أم العلوم والقوانين، قد انحدر تدريجيا من العقل الأيقوني، وبما أن الخرافات قد سبقت العلم والملاحم المعادلات الرياضية، فإن الفعل التصويري أقدم من الحرف المخطوط بعشرات آلاف السنين»[3].

[1]–عبد الله عمر الفرا: تكنولوجيا التعليم والاتصال، ص13.
[2]–سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق، المغرب، ص41–42.
[3]–ريجيس دوبري: حياة الصورة و موتها، ص92.

وهذا ما يفسر كون الصورة ظلت تعتبر كتابة حتى الظهور الحديث للطرائق الأولى للتسجيل الخطي للأصوات، وعليه كانت الصورة وما تضل محتفظة بمكانتها على مر العصور وتعاقب الحضارات.

وقد كانت الحضارة الفرعونية واحدة من أهم الحضارات التي اعتمدت ثقافتها على الصورة «ذلك أنها أخذت مكانها في زمن لم يكن مؤسسو هذه يتقنون القراءة و الكتابة، حيث استطاع الفرعوني عن طريق وعيه بالموت، أن يرسم لنفسه صورة تجعله خالدا في عين إنسان المستقبل، ولعل سر خلود هذه الحضارة يكمن في تمكنها واستيعابها لمدى قيمة السلطة الرمزية، وبالتالي سلطة الصورة التي كانت فعالة في صنع متاحف استطاعت حضارة اليوم أن تضع منها متاحفها الخاصة ليصبح (الميت من يعطي للحي قيمته)على حد تعبير دوبري»[1].

أما جذور الصورة في الحضارة الإغريقية «تلك الثقافة المشمسة العاشقة للحياة وللرؤية إلى حد عدم التفريق بينهما. فالحياة بالنسبة للإغريقي القديم ليست كما هي لدينا، مرتبطة بالتنفس وإنما بالرؤية والموت وفقدان البصر. نحن الفرنسيون نقول عن الميت: لفظ نفسه الأخير، أما الإغريق فيقولون: أطلق نظرته الأخيرة. إن حصي العدو أهون عليه من فقء عينيه»[2].

أما الحضارة الرومانية فقد كانت أكثر اهتماما بالصورة إذا قارناها بالحضارة الإغريقية من حيث تقبل الصورة، وفي هذا يقول ريجيس دوبري «لقد جعل الجانب العملي والعائلي والمتواضع للديانة والسيكولوجيا الرومانية هذه الحضارة بالتأكيد، وخلافا التي أيدها فينكلمان، أكثر تقبلا للصور وللإبتكار والتمثيل من الذهنية الإغريقية. فالاتيني أقل ميتافيزيقية من أخيه الأكبر ومن ثمة أكثر فنية. لقد كان المظهر يعذبه أقل لأن اهتمامه بالحقيقة كان اقل، فهذا الشخص الواقعي كان يثق بما يبدو له واقعيا، ولم يكن يبحث عن ضحية مثل معلمه وسلفه الأثيني»[3]. وليس من باب الصدفة أن الشهادات عن التشكيل الروماني كانت أكثر غزارة «فنحن نحتفظ بأسماء تشكيلين قاومت الزمن أكثر من ألوانها

[1]–سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص08.
[2]–ريجيس دوبري: حياة الصورة و موتها، ص17.
[3]– المرجع نفسه، ص146.

وبالمقابل نحن نتوفر على أثار جميلة من التشكيلات الرومانية، لكن من دون إسناد لأصحابها ومن دون أسماء كبرى حفظها التاريخ»[1].

مرت الصيغ التعبيرية في الثقافة البشرية بأربع صيغ جذرية تمثل أربع مراحل مختلفة في التصور البشري ويحددها عبدالله الغذامي في «مرحلة الشفاهية ثم مرحلة التدوين وتتلوها مرحلة الكتابية وأخيرا مرحلة ثقافة الصورة ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها المميزة، وهي خصائص لا تزول مع ظهور مرحلة جديدة بل إن آثار من الصيغ تبقى وتظل فاعلة حتى مع ظهور صيغ جديدة»[2].ويوضح الغذامي فيما يخص المرحلتين الأخيرتين فنجده يقول «إن ثقافة الصورة لن تزيح ثقافة الكتابة من الوجود ولكن الذي سيحدث هو تجاور قوي بين صيغ ثقافية متعددة(...)وإن بدت الصورة أكثر قوة وأبلغ مفعولية وأوسع انتشارا، إلا أن الثقافة الكتابية ستظل موجودة و فاعلة ولن تفرض لا كصيغة ولا كنسق فكري خطابي... ولكن الصورة حتما ستكون هي العلامة الثقافية وستكون هي مصدر الاستقبال والتأويل، ولسوف يجري تغيير جذري في الذهنية البشرية تبعا لذلك»[3].

ارتبطت الصورة في التاريخ الإسلامي بالواقع السياسي لهذا التاريخ من خلال دوله، فلنا أن نسميه عصراً أو مدرسة. والصورة في عصور التاريخ الإسلامي كانت قد اتسمت بخصوصية كل عصر من هذه العصور، والذي ارتبط بشكل الدول الإسلامية وحكامها، ويمكن لنا أن نسمي هذه العصور أو نقسمها على الشكل التالي:

- العصران الأموي والعباسي.
- العصر السلجوقي من أواخر القرن الثاني عشر للميلاد وحتى الثالث عشر.
- العصر المغولي من أواخر القرن الثالث عشر، وحتى السادس عشر في كل من الهند وإيران.
- العصر الصفوي من القرن السادس عشر وحتى نهاية السابع عشر.

[1]– ريجيس دوبري: حياة الصورة و موتها، ص146.

[2]–عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثافي العربي، المغرب، ط1، 2001، ص08–09.

[3]–المرجع نفسه ،ص 09–10.

- العصر التركي من مطلع القرن السابع عشر للميلاد وحتى إلغاء الخلافة العثمانية.

فكل عصر من هذه العصور كان للصورة فيه شأن غير الذي سبقه وخلفه، ويأتي في مقدمة هذه العصور العصر الأموي، "الذي عرف كثيرا من الجدل والنقد حول قضية قصر عمرة، فقد نسب بناءه في كثير من المستشرقين إلى العهد الأموي، بقصد النيل منه وذلك لما احتواه من صور نسائية شبه عارية مرسومة على جدران الحمام التي فيه و كان قد اكتشف هذا القصر الرحالة موزيل في البادية السورية سنة 1998م، ونسب هذا المبنى إلى الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك، فقد وجد فيه كذلك صور لحيوانات وكتابات باللغة الإغريقية والآرامية العربية، إضافة إلى صور ملوك أعاجم، فمعظم هذه الصور والآثار أشارت بوضوح إلى أن هذا المبنى فيما احتواه إنما يعود إلى العصر الروماني، وقد جاء قصد المستشرقين في نسبة هذا القصر إلى الوليد بقصد الإساءة له ولدولته"[1].

وقد سار العصر العباسي على النهج الأموي في تحريم تزيين القصور بالصور الآدمية أوالحيوانية.

"مدرسة التصوير السلجوقي: يعود عطاء هذه المدرسة إلى ماقبل الغزو المغولي لبغداد وفي هذه المدرسة ظهرت الصورة على كتب الطب، والأدب مثل: كليلة ودمنة لابن القفع وغيرها من الكتب ، وعصر هذه المدرسة هو القرن الثالث عشر للميلاد.

المدرسة المغولية في كل من إيران وبلاد ما وراء النهر: امتدت عصور هذه المدرسة قرابة ثلاثة قرون، وقد نشطت في هذه المدرسة الرسوم التشخيصية على الكتب والمخطوطات وعرفت هذه المدرسة العديد من الفنانين الذين حفظت مكتبة تاريخ الفن الإسلامي أسماءهم من خلال موروثهم العظيم.

المدرسة الصفوية: نشأت هذه المدرسة مع قيام الدولة الصفوية في إيران مطلع القرن السادس عشر للميلاد، وفي هذا العصر عرفت المدرسة الصفوية التصوير التشخيصي

[1]–عبد الكريم السمك: الصورة نشأتها وتطورها في تاريخ الحضارات، شبكة الألوكة، 2013/9/5 http://www.alukah.net/culture/0/59546/، 2017/2/13.

لبعض العلماء والحكام وخاصة منهم الشاه إسماعيل الصفوي، وامتازت الرسوم في هذه المدرسة بالألوان الجميلة مع شيء من الإبداع ودخل مع فن التصوير في هذه المدرسة رسم العمائم والألبسة الملونة الجميلة، وقد طال عمر هذه المدرسة قرابة قرنين من الزمن.

المدرسة العثمانية: استقدم السلطان محمد الثاني (1451-1481)الرسام الإيطالي جنتيلي بلليني الذي كلفه برسم صورة له، وهي المعروضة حاليا في لندن في المتحف الوطني ومن الإيرانيين كان الرسام شاه قوللي قد حظي بالمكانة العالية في عهد السلطان سليمان القانوني(1520-1566)، فرسم صورته"[1].

ومن هنا يمكننا أن نخلص إلى أن استخدام الصورة رافق ظهور الإنسان البدائي، حيث عبر عن نفسه وأفكاره بتصوير الأشياء والطيور والحيوانات المحيطة به. واستمر استخدام الإنسان للصورة في التعبير عن نفسه حتى ظهر الفنانون و أصحاب المهارة في التعبير بالصورة رسمياً باليد حيث كانت نظرة الفنان غير موضوعية ومتأثرة بمهارة ومواهب الشخص، واستمر استخدام رسم الصورة يدويا بالقلم أو الفرشاة على الورق أو الجدران أو ألواح الخشب حتى ظهور التصوير الفوتوغرافي في منتصف القرن التاسع عشر.

[1]–المرجع السابق.

الفصل الأول:

السيمياء والصورة

تطور مفهوم الصورة بتطور أشكال العلاقات الإنسانية، لتتحوّل الصورة من موقع الهامش إلى المركز، و من الحضور الجزئي إلى موقع الهيمنة و السيادة. فأضحت الصورة مجموعة من البنى السيميولوجية المنتجة للمعنى، إنها شكل معرفي مستقل بذاته وقادر على التعبير والتأثير. وقد أصبحت الصورة المؤثر الطاغي على حياة البشر فهي تحيط به من كل جهة، إنها تحركه ،توجهه، تفسر له ما ينبغي تفسيره قد تسير به نحو فضاء أفضل. ولما كانت السيميائية بحثا في انبثاقات المعنى داخل الأنظمة العالمية المختلفة، وكانت الصورة شكلا من أشكال التعبير الأيقوني، ونظاما قائم الذات لإنتاج الدلالة، فإن الصورة قد مثلت ميدانا خصبا لتطبيق منهج التحليل السيميائي.

المبحث الأول: ماهية السيميائية

1- مفهوم السيميائية :

أ – **لغة:** وردت الكلمة "سيمياء" بصيغة الجمع سبع مرات في القرآن الكريم: [الآية 273 من سورة البقرة]،[الآية 30من سورة محمد]،[الآية 29 من سورة الفتح]، [الآية 41 من سورة الرحمان]،[و في الآيتين 46-48 من سورة الأعراف].

قال تعالى{**يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا**}[1]

«على أن المراد بالسّيما ضعفُ أبدانهم، و ما يشعر بالفقر و الحاجة» [2]،فتعرفهم بسيماهم أي بعلاماتهم التي ذكرها الله تبارك و تعالى في وصفهم.

ويقول تعالى {**لِنُرْسِلَ عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِنْ طِينٍ مُسَوَّمَةً عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ** }[3] على أن المراد أنها معلمة بعلامات تعرف بها، أي معلمة على كل حجر اسم صاحبه، لأنهم أسرفو و تجاوز والحد.

[1]– سورة البقرة ،الآية 273 .

[2]– عبد الفتاح الحموز : سيميائية التواصل و التفاهم في الثراث العربي القديم ،دار جرير للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن، ط1 ،2011م ،ص 23.

[3]– سورة الذريات ، الآية 33–34 .

- ونجد أغلب المعاجم العربية تقدم لنا لفظة سيمياء بمعنى العلامة ففي لسان العرب نجد: «السيمياء: العلامة: مشتقة من الفعل "سام" الذي هو مقلوب "وسم" وهي في الصورة "فعلى" يدل ذلك على قواهم: سمة، فإن أصلها: "وسمى" ويقولون: سيمى بالقصر، وسيماء بزيادة الياء و المد، ويقولون "سوم" إذا جعل سمة»[1] .

ووردت كلمة سيمياء في باب الميم، فصل السين من مادة سوم في القاموس المحيط: «السُومة بالضم، والسيمة والسيماء والسيمياء بكسرها تعني العلامة وسوَم الفرس تسويماً: جعل عليها سمة»[2].

ونجد أيضا لفظة سيماء «مشتقة من الفعل سوم، وهي العلامة وتنبئ عن الدلالة نفسها ألفاظ مشتقة من الفعل نفسه، وهي: السَومة، والسيمة، والسيماء، والسيمياء، وهذه العلامة يعرف بها الخير من الشر، وتجعل على الشاة، وفي الحرب أيضا، وقيل إن السيمة العلامة على صوف الغنم وجمعها: سيمٌ »[3]. والمتتبع للفظة السيمياء في الجذور العربية يجد أنها من تركيب سوم الذي يعني العلامة التي يعلم بها شيء ما.

ومن الشواهد على السيمياء في الشعر قول النابغة الجعدي:

«ولهم سيما إذا تبصرهم بيَنت ريبةً من كان سأل »[4].

وقول أسيد بن عنقاء الفزازي:

«غلام رماهُ الله بالحسن يافعاَ له سيماء لا تشقُ على البصر.

والمعنى: يسر من ينظر إليه وتحقيق معناه أن الله قد وسمه بسيمياء حسنة مقبولة يلتذ بها الناظر إليها »[5] أي يفرح به من ينظر إليه، بمعنى الحسن والبهجة وفي هذه الأبيات تأتي اشتقاقات سوم ومقلوباتها للدلالة على معنى واحد هو العلامة أو ما يمكن أن يؤدي معناها في اللغة، وهذا ما يؤكد لنا أصالة هذه المفردة في اللغة العربية.

[1]- ابن منظور : لسان العرب ، مج7 ، دار صادر ، بيروت ، ط1 ، 1997 م ، 308 .
[2]–محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، القدس للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص1167.
[3]–عبد الفتاح الحموز: سيميائية التواصل والتفاهم في الثراث العربي القديم، ص23.
[4]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[5]–بطرس بن سليمان حسن أفرام البستاني: محيط المحيط، مج7، بيروت، 2000م، ص433.

وقيل إن «علم العلامات semiotics مشتق من الكلمة اليونانية sema semionويعبر عن هذه اللفظة بالفرنسية semiologie، وبالإنجليزيةsemiotic ، ولامحوج إلى توهم أن هذه اللفظة ليست عربية، لأنها مستعملة في العربية قديما في القرآن الكريم وغيره، كما مرَ فضلاً عن أصحاب المعاجم لم ينصوا على أنها أعجمية ويفهم مما في دائرة المعارف الإسلامية أن لفظة السيمياء عربية قديمة المراد منها السَمة أو الإشارة، أو الإشعار، على أنها تستعمل للإشارة إلى باب من أبواب السحر »[1].

وهذا معناه أن السيمياء كانت لها دلالة واسعة فمنهم من يرى أن السيمياء تدخل في نطاق نوع من أنواع السحر أو هو قسم منه يعرف بعلم السيمياء وهو ما يطلق على غير الحقيقي من السحر.

ب-اصطلاحا:

لقد أصبح من الواضح اليوم أن السيميائيات علم إن لم أقل منهجا واسع المجالات والاتجاهات لتعدد العلامات في هذا الكون الرحب فاختلف العلماء والمنظرون في تعريفها تعريفا دقيقا، إلا أنهم يتفقون عموما على أنها العلم الذي يدرس العلامات بشتى أنواعها.

يعتبر فرديناند دي سوسير أول من أشار إلى هذا العلم أثناء دراساته اللغوية حيث نجده يقول « يمكننا إذن تصور علم يدرس حياة العلامات في صدر الحياة الاجتماعية، وهو يشكل جزء من علم النفس الاجتماعي وبالتالي من علم النفس العام إننا ندعوه بالسيميولوجيا sémiologie تلك التي تدلنا على كنه وماهية العلامات، وما الألسنية إلا جزء من هذا العلم العام »[2].

ويرى دي سوير أيضا أن هذا العلم مهمته دراسة حية العلامات داخل الحياة الاجتماعية فيقول «إن اللغة نسق من العلامات التي تعبر عن الأفكار، وإنها لتقارن بهذا مع الكتابة ومع أبجدية الصم والبكم، ومع الشعائر الرمزية، ومع صيغ اللباقة، ومع العلامات العسكرية (...)

[1]– عبد الفتاح الحموز: سيميائية التواصل والتفاهم في الثراث العربي القديم، ص24.
[2]–فرديناند دي سوسير : محاضرات في الألسنية العامة، تر يوسف غازي ، مجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، د.ط، د.ت، ص27.

وإننا لنستطيع أن نتصور علما يدرس حياة العلامات في قلب الحياة الاجتماعية، وإنه العلاماتية (...) وإنه سيعلمنا مما تتكون العلامات وأي القوانين تحكمها»[1].

أي أن دي سوسير كان يرى أن اللسان نسق من العلامات التي تعبر عن المعنى، وهو ما يمكن أن يقارن بلغة الصم و البكم والطقوس الرمزية الأخرى دينية كانت أم ثقافية ما دامت وسط المجتمع. إذن السيميولوجيا هي ذلك العلم الذي يبحث في أنظمة العلامات سواء أكانت لغوية أم أيقونية أم حركية وبالتالي فإذا كانت اللسانيات تدرس الأنظمة اللغوية، فإن السيميولوجيا تبحث في العلامات غير اللغوية التي تنشأ في حضن المجتمع. «وبالتالي فالسانيات هي جزء من السيميولوجيا حسب العالم السويسري فرديناند دي سوير، مادامت السيميولوجيا تدرس جميع الأنظمة، كيفما كان سننها وأنماطها التعبيرية: لغوية أو غيرها ولقد حصر دي سوسير هذا العلم في دراسة العلامات داخل الحياة الاجتماعية »[2] .

أي أن دي سوير يحصر العلامات داخل أحضان المجتمع ويرى بأنها تربطها علاقة وطيدة بعلم النفس الاجتماعي ويجعل اللسانيات ضمن السيميولوجيا.

بينما نجد الأمريكي شارل سندرس بيرس قد ربط هذا العلم بالمنطق حيث يقول «ليس المنطق بمفهومه العام إلا اسما آخر للسيميوطيقا نظرية شبه ضرورية أو نظرية شكلية للعلامات »[3]. أي أن بيرس يرى أن السيميائيات والمنطق هما وجهان لعملة واحدة فهو يعرفها من خلفيته الفلسفية بأنها مرادفة للمنطق، ومدخل ضروري للفلسفة.

ونجد جوليان غريماس يعرف السيميائيات بقوله « علم جديد مستقل تماما عن الأسلاف البعيدين وهو من العلوم الأمهات ذات الجذور الضاربة في القدم فهي –أي السيميائية- علم جديد، وهي مرتبطة أساسا بسوسير وكذلك ببيرس الذي نظر إليها مبكرا، ونشأ هذا العلم في فرنسا اعتمادا على أعمال جاكبسون وهيالمسليف وكذلك في روسيا (...) وهذا في

[1]– فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2010م،ص17.

[2]– جميل حمداوي: السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان، ط1، 2011، ص14.

[3]– فيصل الاحمر: معجم السيميائيات، ص17.

الستينات»[1] .أي أن غريماس ينفي وجود أية محاولة في علم السيمياء قبل بيرس ودي سوسير.

والسيميائيات عند كل الغربين هي العلم الذي يدرس العلامات، وهذا التعريف اتفق عليه كل من تودوروف وغريماس، وجوليا كريستيفا، وجون دوبوا وجوزيف راي دوبوف وبأن موضوعها هو دراسة أنظمة العلامات واللغات وأنظمة الإشارات.

ويعرف صلاح فضل السيميائيات بقوله: « هي العلم الذي يدرس الأنظمة الرمزية في كل الإشارات الدالة وكيفية هذه الدلالة »[2] فيشترط صلاح فضل في هذا التعريف أن تكون الإشارات المدروسة ذات دلالة لأن السيميائيات تدرس دلالة هذه الإشارات .

أما سعيد علواش فيربطها بالثقافة ومظاهرها حين يقول « هي دراسة لكل مظاهر الثقافة، كما لو كانت أنظمة للعلامة اعتمادا على افتراض مظاهر الثقافة. كأنظمة علامات في الواقع»[3].

ونستنتج من كل هذه التعاريف أن السيميائيات نظرية واسعة جدا، لا يمكن الإلمام بكل جوانبها، وإن السيميائيات لا تخرج عن كونها معرفة للعلامات ونظرية عامة للتمثيل العلامي بدراسة أنساق العلامة والأدلة والرموز، كانت هذه أهم التعريفات لمصطلح السيميائيات في بلاد الغرب وفي بلادنا العربية.

2- نشأة السيميائية:

لقد اختلف الكثير من الدارسين والباحثين في الدراسات اللغوية حول نشأة السيمياء، فهناك من ذهب إلى أن النشأة الأولى لهذا المنهج كانت عند علماء العرب، أمثال: ابن خلدون والجرجاني وابن سينا والفارابي والغزالي وغيرهم. في حين ذهب فريق آخر إلى أن نشأته الأولى كانت عند الغرب بداية من أفلاطون وأرسطو إلى دي سوسير وبيرس، فكيف كانت نشأة هذا العلم عند العرب والغرب ؟

[1]– فيصل الاحمر: معجم السيميائيات، ص17.
[2]–عصام خلف كمال: الإتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، د.ط، 2003م، ص18.
[3]-فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص18.

أ- نشأة السيمياء عند العرب:

إن المتتبع لعلم السيمياء في الدراسات العربية يجد أن له جذور قديمة، فقد مارسه العرب في حياتهم في تلك الفترة، وكانت لهم دراسات مثل دراسة الجاحظ و الجرجاني و القرطاجني وابن سينا، وغيرها من الدراسات التي ارتبطت بالجانب النحوي والبلاغي والفلسفي.

« وهذا ما ذهبت إليه طامر أنوال في قولها: فعلم السيمياء ليس وليد العصر الحديث، بل هو قديم النشأة فقد اهتم القدامى من العرب وغير العرب مثل أمم الشرق القديم، بهذا الجانب من علوم اللسانيات منذ أكثر من ألفي سنة رابطين بينه وبين ما أسموه بأسرار الحروف ويمكن ذكر دراسات عدة للحاتمي، وابن خلدون وابن سينا، والفارابي والغزالي، والجرجاني، والقرطاجني، تباينت التقسيمات للدلالة حسب الفرق لأجل استنباط الأحكام، فعند الشافعية هناك: المنطوق والمفهوم، أما الحنفية، فقسموها إلى أربعة أقسام: دلالة العبارة، دلالة الإشارة، دلالة النص ودلالة الإقتضاء كما صنفوها حسب الوضوح والإبهام»[1].

لقد تعددت استعمالات مصطلح سيمياء كعلم عند العرب قديما « فهذا ابن سينا في مخطوطة له بعنوان كتاب الدر النظيم في أحوال علوم التعليم وفي فصل تحت عنوان علم السيميا يقول: علم السيميا علم يقصد فيه كيفية تمزيج القوى التي في جواهر العالم الأرضي ليحدث عنها قوة يصدر عنها فعل غريب وهو أيضا أنواع »[2]. ونجد أيضا ابن خلدون قد قام بتخصيص فصلا كاملا في مقدمته لعلم أسرار الحروف المسمى بالسيمياء .

يبدو من خلال هذا الكلام أن علم السيمياء -عند العرب- قديم النشأة فقد نشأ في أحضان علوم مختلفة مثل: « علم أسرار الحروف والمنطق، والبلاغة، والفلسفة، وعلم الكلام ، وعلم

[1]–فواز معمري: قراءة سيميائية في مسرحية الطاغية لمحمد غمري، "مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير"، تخصص أدب عربي، كلية الآداب واللغات، جامعة المسيلة، 2013–2014، ص11.

[2]–فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص30–31.

الدلالة وعلوم الدين. وكذلك ما يدل على قدم هذا العلم عند العرب ما يعرف بالقيافة وعلم الفراسة فكلتاهما يدخل في علم السيمياء »[1].

وما يؤكد هذا الرأي ما ذهب إليه الجاحظ في كتابه البيان والتبيين ونجده يحصر أضرب الدلالة السيميائية في خمسة أقسام « هي اللفظ ثم الإشارة ثم العقد ثم الخط ثم الحال، ويسمى نصبة، والنصبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف ولا تقتصر على تلك الدلالات. ولكل واحدة من هذه الخمسة صورة بائنة من صورة صاحبتها وحلية مخالفة لحلية أختها.وهي التي تكشف لك عن أعيان المعاني في الجملة ثم عن حقائقها في التفسير، وعن أجناسها وأقدارها، وعن خاصها وعامها... ثم ينزل بها في كتاب الحيوان إلى أربعة فحسب ولكنه يجعل الضرب الخامس هو ما يقع من صحة الدلالة وصنف الشهادة، ووضوح البرهان. إذن نجد أن الدلالة السيميائية عند الجاحظ تتمثل في خمسة أضرب: (اللفظ، العقد، الخط، الحال، الذي عبر عنه النصبة) »[2] أي أن الجاحظ هنا يعطي أهمية أكبر للضرب الخامس والذي هو النصبة أكثر من غيره، لأنه في نظره أكثر دلالة ومعنى أي أنه يفضل اللغة عن باقي العلامات الأخرى.

ولم يتوقف الاهتمام بالسيمياء في دراسات علم الدلالة بل نجد « اهتمامات البلاغيين التي تمثلت في دراسة الحقيقة و المجاز(...) وفي نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني في القرن الخامس إذ تكلم عن اللفظ و الدلالة والاختيار والتأليف في الكلمات لضبط المعنى في السياق وتحدث الجرجاني في دلائل الإعجاز عن المعاني النفسية و الترتيب، وكيفية إسهام هذه الأشياء في تغيير الدلالة كما أشار إلى أن الدلالة لا تأتي من الجانب الشكلي المكتوب فقط، وإنما للسياق دور مهم جدا في الكشف عن الدلالات الخفية، كما تحدث عن التحول الدلالي بحيث تتحول العلامة في سياق معين إلى علامة ذات دلالة مركبة يتحول مدلولها إلى دال باحثا عن مدلول آخر »[3] .

[1]–فواز معمري: قراءة سيميائية في مسرحية الطاغية لمحمد غمري، ص12.
[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]–آسيا جريوي: "المصطلح السيميائي بين الفكر العربي والفكر الغربي"، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر–بسكرة(الجزائر)، العدد الثاني عشر، جانفي 2013، ص06.

أي أننا نجد عبد القاهر الجرجاني يوضح مفهوم الدلالة ومعناها واشتقاقاتها وتقسيماتها من خلال شرحه علاقة اللفظ بالمعنى، فالألفاظ في نظره لاتكون ميزة إلا بملاءمة المعنى وأكد على عدم الفصل بين اللفظ و المعنى لأن الكلام لايستقيم إلا بهما.

وتحل السيمياء في اللسانيات العربية الحديثة عدة مدلولات منها « علم الدلالة، وعلم العلامات، وعلم الدلائل، وعلم المعنى، وعلم دراسة المعنى، وعلم العلاقات وعلم الإشارات، وعلم الرموز، وعلم الأدلة والأعراضية، والعلامية، وعلم السيمياء والسيميائيات، والسيمياء، والسيمالوجيا، والسيميولوجيا، والسيميوطيقا، والسيميوتية، والسيماتيك »[1].

وكما اهتم العرب القدامى بعلم الدلالة حيث « شاع اللغويين والأصوليين والفلاسفة وفقهاء اللغة العرب بأن الأشياء متعددة الوجوه، فهي موجودة في الأعيان و موجودة في الأذهان وموجودة في اللسان وكل وجود له آلياته وطبيعته الخاصة فالأول دال على المرجع وهو ما يحدد الوجود الموضوعي على العالم الموجود خارج الذات المدركة، ففي تحديدهم لدلالة اللفظ نظروا إلى الأشياء من ثلاثة زوايا، المرجع والدال والمدلول، وهو تقسيم ثلاثي للعلامة يماثل تقسيم بيرس »[2].

وإن المتأمل في تاريخ السيميائيات يجزم أنها ليست حديثة النشأة، بل أن لها مسارا تاريخيا قديما. وهذا ما رأيناه من خلال الدراسات التي قام بها العرب في هذا المجال.

ب- نشأة السيمياء عند الغرب:

تعود نشأة مصطلح السيمياء عند الغرب إلى العهد اليوناني، إذ نلمس هذا المصطلح عند كل من أفلاطون وأرسطو، الذي يرى بأن الكلام الذي نتلفظ به ماهو إلا إشارة ورمز يعبر عن انفعالاتنا .

ومن هذا المنطلق اعتبر أرسطو اللغة مجموعة من الرموز والإشارات مختزنة في ذهنية الإنسان وبعد أرسطو« ساد هذا المصطلح عند الرواقيين في اليونان وكان موجودا في

[1]-عبد الفتاح الحموز: سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم، ص25.
[2]-آسيا جريوي: المصطلح السيميائي بين الفكر العربي والفكر الغربي، ص06.

لاهوتية العصور الوسطى. واستعمل مصطلح السيمياء في أول الأمر في الطب للإنباء بدراسة العلامات التي يمكن أن يتبين بهذا المرض، ثم استعمل في الدراسات اللغوية. وقد اختار دي سوسير (1913/1857) مصطلح السيميولوجيا واختار بيرس (1914/1839) مصطلح سيميوطيقا. وبانتشار هذا العلم في جميع أنحاء العالم في الستينات من القرن العشرين نشأت مدارس، وجمعيات له كالجمعية العالمية في باريس (1969) التي أصدرت دورية بعنوان سيميوطيقا، ومن أعضاء هذه الجمعية: جوليا كريستيفا الفرنسية وأمبرتو إيكو الإيطالي ويوري لوتمان من روسيا، وغيرهم. واستعمل الأوروبيون مصطلح السيميولوجيا متبعين في ذلك دي سوسير واستعمل الأميركيون السيميوطيقا»[1]. إذن نستنتج أن الظهور الفعلي لمصطلح السيمياء كان مع بداية القرن العشرين على يد دي سوسير وبيرس.

ومن هنا نستخلص أن مصطلح السيمياء له جذور قديمة سواء عند الغرب أو العرب وذلك من خلا تصورات ومفاهيم ناضجة، ومنها ما جاء في الخطاب الفلسفي اليوناني وفلسفات القرون الوسطى الأروبية وضمن الفكر العربي القديم الذي اهتم بتطوير مصطلح الدلالة من عصر إلى عصر. وأما عند الغرب فقد أشار إليه كل من أفلاطون وأرسطو في العصر اليوناني.

3 - بين السيميائية والسيميولوجيا والسيميوطيقا:

إن قضية المصطلح هي من القضايا الشائكة التي تطرح في ميدان السيميائيات، إذ مازال هذا المصطلح يعاني الفوضى والاضطراب «والقضية الأولى التي تواجهنا فيما يتصل بالسيميولوجيا هي قضية المصطلح وذلك لتعدد المصادر الثقافية في إطلاق الكلمات الدالة ابتداءً من الاسم العلمي. سنجد أن المتحدثين باللغة الفرنسية يتبعون تقاليد مدرسة جنيف التي تزعمها دي سوسير ويطلقون على هذا اللون السيميولوجيا»[2]. الذي افترض بوجود علم جديد سماه السيميولوجيا يدرس العلامات.

[1]-عبد الفتاح الحموز: سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم، ص28.
[2]- صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط1، 2002، ص121.

كما قلنا بشر في محاضراته بظهور علم جديد سماه السيميولوجياsémiologie سيهتم بدراسة الدلائل أو العلامات في قلب الحياة الاجتماعية، ولن يعدو أن يكون موضوعه الرئيسي مجموعة الأنساق القائمة على اعتباطية الدلالة، على حد تعبير سوسير الذي يقول في هذا الصدد: «ونستطيع -إذا- أن نتصور علماً يدرس حياة الرموز والدلالات المتداولة في الوسط المجتمعي، وهذا العلم يشكل جزءً من علم النفس العام. ونطلق عليه مصطلح علم الدلالة sémiologie: من الكلمة الإغريقية دلالة sémion. وهو علم يفيدنا موضوعه الجهة التي تقتنص بها أنواع الدلالات والمعاني. ومادام هذا العلم لم يوجد بعد فلا نستطيع أن نتنبأ بمصيره غير أننا نصرح بأن له الحق في الوجود. وقد تحدد موضوعه بصفة قبلية. وليس علم اللسان إلا جزءًمن هذا العلم العام »[1]. أي أن دي سوسير تفطن إلى السيميولوجيا وأعطى لها تعريفاً شاملا.

أما فيما يخص مصطلح السيميوطيقا: «سنجد أن المتحدثين بالأنجلوسكسونية يتبعون تقاليد موازية تعود إلى شارل بيرس الأمريكي المنطقي الشهير ويؤثرون مصطلح السيميوتيك»[2].

ونجد أيضا أن بيرس «نحا منحى فلسفيا منطقيا وأطلق على هذا العلم الذي كان يهتم به بالسيميوطيقا semiotique، واعتقد تبعا لهذا النشاط الإنساني نشاط سيميائي في مختلف مظاهره وتجلياته ويعد هذا العلم في نظره إطارا مرجعيا يشمل كل الدراسات»[3].

ومنه نستنتج أن الأروبين يستعملون مصطلح السيميولوجيا بتأثير من دي سوسير الذي وضع هذا المصطلح، وأما الأمريكيون فقد استعملوا مصطلح السيميوطيقا بتأثير من بيرس الذي وظفه في مختلف كتاباته حول العلامة.

وهذا يتبين لنا من خلال ما سبق أن « السيميولوجيا والسيميوطيقا متقاربتان في المعنى. فالسيميولوجيا–إذا- مترادفة للسيميوطيقا، وموضوعها دراسة أنظمة العلامات أيا كان مصدرها لغويا أو سننيا أو مؤشريا كما تدرس أنظمة العلامات غير اللسانية فلم تعد ثمة

[1]- جميل حمداوي: السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، ص49–50.
[2]- صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ص121.
[3]- جميل حمداوي: السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، ص50.

أسباب أو مبررات تجعل أحد المصطلحين يحظى بالسيادة دون الآخر. وإن كانت هناك أسباب تميز بعضهما فهي في الواقع أسباب تافهة تعتمد النزعة الإقليمية على حد تعبير ترنس هوكز، والذي يقول في هذا الخصوص: ومن غير اليسير التمييز بينهما وتستعمل كلتا اللفظتين للإشارة إلى هذا العلم (يعني علم الإشارات) والفرق الوحيد بين هاتين اللفظتين أن السيميولوجيا مفضلة عند الأروبيون تقديرا لصياغة سوسير لهذه اللفظة، بينما يبدو أن الناطقين بالإنجليزية يميلون إلى تفضيل السيميوطيقا احتراما لبيرس»[1].

والاختلاف بين السيميولوجيا والسيميوطيقا في رأي كثير من الباحثين لا يجب أن يأخذ الجانب الأوسع من اهتماماتهم إذ أنهما سيان.

ونجد أن صلاح فضل تطرق إلى قضية المصطلح عند العرب فهو يقول:

«أما النقاد والباحثون العرب فهم يتوزعون على ثلاثة اتجاهات، بعضهم يؤثر مصطلح سيميولوجيا وله مبرراته في ذلك لمحاولة القرب من مصادر الفكر النقدي الحديث لصناعة مصطلحاتها طبقا للتقاليد العربية القديمة لابتلاع الإشارات اللغوية وتمثلها وتوظيفها بما يسمح بالتواصل العلمي مع بيئاتها العلمية. ومنهم من يعتمد على المصادر الأنجلوسكونية فيفضل كلمة سيميوطيقا، وخاصة أنها تمضي على نفس النسق التي كانت تمضي عليه عمليات التعريب كما انتقلت كلمات البيوطيقا وغيرها بهذا الشكل اللغوي. أما الاتجاه فهو يبحث في الثراث العربي ذاته على الكلمات المناظرة والتي يمكن أن تؤدي بشكل تقريبي الدلالة اللغوية المطلوبة في العلم الحديث ويقع على السيمياء ويشتق منها السيميائية، مع أن السيمياء كانت تقترن في الأدب العربي القديم بالكهانة والسحر، والسيمياء بالمفهوم القرسطي واقتفاء الأثر وغير ذلك من الإيماءات التي تبعده عن الإطار المعرفي الحديث ومع ذلك يوشك أن يكون رأيهم قد استقر على هذا المصطلح سيمياء »[2].

نستنتج من هذا أن صلاح فضل يحاول في مقولته أن يقسم النقاد والباحثون العرب على ثلاثة اتجاهات فيرى أن الاتجاه الأول يستخدم مصطلح السيميولوجيا محاولين في ذلك

[1]- المرجع السابق ، ص52–53.

[2]-صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ص121-122.

التقرب من مصادر الفكر النقدي الحديث، ويرى أن هناك اتجاها آخر يفضل كلمة سيميوطيقا، أما الاتجاه الأخير فقد وقع اختيارهم على كلمة سيمياء.

«من جهتنا نستخدم مصطلح السيمياء بصفته يقابل كل من semiologie وsémiotic فسيمياء كلمة عربية قديمة لها وزن خاص بالدلالة على العلم، مثل كيمياء، وفيزياء»[1].

«إن كلمة السيمياء العربية التي تقابل السيميوطيقا أو السيميولوجيا عند الغربيين كلمة عربية أصلاً وفرعاً ومولداً، بدليل الاشتقاقات المختلفة التي جاءت بها من جهة، وكثرة النصوص الفصيحة الرسمية التي وظفت فيها دالاً ومدلولاً التي أشارت إلى مفهوم العلامة بشكل مباشر أو خلال أو من خلال مقاربة المعنى من جانب آخر وذلك ضمن الدراسات والأبحاث المختلفة»[2]. إذن كلمة السيمياء أصلها عربي التي تقابل السيميولوجيا والسيميوطيقا.

«فمن الباحثين والمترجمين من تمسك بهذا الأصل الاشتقاقي العربي، فاستعمل السيمية أو السيمياء، أو السيماء أو السيميائية (بالياء الصناعية) أو السيميائيات، ومنهم من اكتفى بتعريب المصطلحين الأجنبيين سيميولوجيا وسيميوطيقا، واقترح تسمية أخرى مثل علم العلامات، أو علم الأدلة أو الرموزية أو الدلائلية »[3].

المبحث الثاني: اتجاهات السيميائية:

1- سيميولوجيا دي سوسير:

يعد عالم اللغويات النمساوي فرديناند دي سوسير، أول من تطلع في الساحة الأروبية إلى ضرورة إيجاد علم سماه السيميولوجيا. كما أن لهذا العلم تاريخ طويل وجذور موغلة في القدم، إذ تعود في امتداداتها إلى الفكر اليوناني وتطورت أيضا مع فلاسفة عصر النهضة، إضافة إلى ما قدمه العرب القدامى. ولكن هذه المساهمات تبقى متواضعة جداً، فالبداية

[1]-عبد الواحد المرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الإختلاف، ط1، 2010م، ص18.

[2]--آسيا جريوي: المصطلح السيميائي بين الفكر العربي والفكر الغربي، ص328.

[3]-عبد الواحد المرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، ص18–19.

الحقيقية لهذا العلم كانت مع التصور السويسري، حيث قطع هذا العلم الجديد أشواطاً علمية ملحوظة واخترق العديد من العلوم و المعارف.

«إن السيميولوجيا تنطلق في تصور سوسير من نظام جديد للوقائع ذلك أن اللسان نسق دلائل معبرة عن أفكار، ومن ثمة فهو شبيه بالكتابة وبأبجدية الصم-البكم والطقوس الرمزية وأشكال آداب السلوك والعلامات البحرية...الخ. هذه الوقائع، إذن، يمكنها أن تنظم بشكل جديد تحت خانة واحدة ما دامت عبارة عن وقائع دالة. ولأنها كذلك فهي، إذن، أنساق دلائل أي أنساق مكونة من مركبات دوال ومدلولات، هذه المركبات التي عليها أن تؤدي وظيفة التعبير عن أفكاره متميزة، أي وظيفة رمزية داخل المجتمعات المختلفة. ومادامت هذه الوقائع المختلفة أي هذه الأنساق المتنوعة تؤدي نفس الوظيفة، فإنه من الممكن تصور علم عام من شأنه أن يدرس كل الدلائل المختلفة. يقول سوسير: يمكننا إذن، أن نتصور علما يدرس حياة الدلائل داخل الحياة الاجتماعية، علما سيكون فرعا من علم النفس الاجتماعي، وبالتالي فرعاً من علم النفس العام، ونطلق على هذا العلم السيميولوجيا. وسيكون على هذا العلم أن يعرفنا على وظيفة هذه الدلائل وعلى القوانين التي تتحكم فيها»[1].

أي أن دي سوسير عندما قام بوضع نظريته اللغوية مرسيا تصوراً للسيميائية على خلفية اجتماعية، انطلاقا من مبدأ مفاده أن اللغة حدث اجتماعي ويرى أن اللغة عبارة عن نسق من العلامات التي تعبر عن الأفكار، يمكن مقارنته بالكتابة وبأحرف أبجدية الصم والبكم، إضافة إلى مقارنته بالطقوس الرمزية، وبأشكال الآداب وسلوكها وبإشارات الجنود وغير ذلك. إلا أن اللسان هو أهم هذه الأنساق ونفهم من هذا القول أن دي سوسير«قد جعل السيميولوجيا فرعاً من علم النفس الاجتماعي ومن ثم من علم النفس العام ولعل السبب الذي جعله يضع السيميولوجيا هذا الموضع من علم النفس وعلم الإجتماع هو ولعه بالنتائج التي توصلت إليها أبحاث هذين العلمين على يد معاصريه فرويد ودوركايم»[2].

ونستنتج مما سبق ذكره أن دي سوسير ينظر إلى اللغة من ثلاث زوايا:

[1]–حنون مبارك: دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987م، ص69.
[2]– فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص42

«**الأولى:** ويرى فيها أن اللغة مؤسسة إجتماعية، ولكنها تتميز من المؤسسات الأخرى السياسية، والقانونية، إلخ، بسمات عديدة.

الثانية:ويرى فيها أن اللغة نسق من العلامات التي تعبر عن الأفكار.

الثالثة: ويرى فيها أن اللغة بسبب كونها نسق من العلامات، فهي تقارن بالكتابة وبأبجدية الصم والبكم وبالطقوس الرمزية، وبأشكال التهذيب، إلخ. إنها فقط النسق الأكثر أهمية من بين هذه الأنساق»[1].

ومنه نستخلص أن اللغة رغم اشتراكها مع أنظمة علامات أخرى في الطبيعة الرمزية، إلا أنَ لها خصائص تميزها عن تلك الأنظمة.

تقوم سيميولوجيا دي سوسير على تصوره الثنائي لنظام الدليل اللغوي، بحيث «رفض دي سوسيرالفكرة التي ترى أن اللغة هي كومة من الكلمات المتراكمة تدريجيا عبر الزمن، تؤدي وظيفة الإشارة إلى الأشياء في العلم فالعلامة عنده مركبة من طرفين متصلين يمثلان كياناً ثنائي المبنى، يتكون من وجهين يشبهان وجهي العملة النقدية لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فالطرف الأول هو إشارة مكتوبة أو منطوقة، وهي الدال، signifiant أي الصورة الصوتية للمسمى والطرف الثاني هو المدلول، signifié أو المفهوم الذي نعقله من الإشارة لها. ويمكن تمثيل الفكرة كالآتي: »[2].

ما يقبله دي سوسير: العلامة = الدال/المدلول العلامة = الدال / المدلول

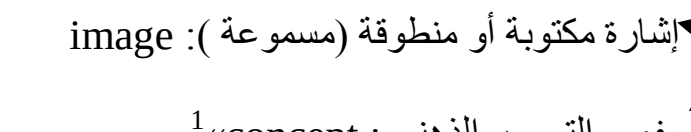
إذن نجد أن دي سوسير يؤكد على ثنائية العلامة وعلى الإرتباط الوثيق بين الدال الذي هو الصورة الصوتية الحسية التي تحدثها في دماغ المستمع سلسلة من الأصوات التي

[1]– منذر عياشي: العلاماتية (السيميولوجيا) قراءة في العلامة اللغوية العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013م، ص47.

[2]- محمد خاقاني، رضا عامر: "المنهج السيميائي: آلية مقاربة الخطاب الشعري الحديث وإشكالياته"، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، فصلية محكمة، العدد3، 2010م، ص67.

تلتقطها الأذن وبين المدلول الذي هو صورة ذهنية عن العالم الخارجي بأبعاده الواقعية أو المخيالية.

هكذا نصل إلى تحديد مفهوم العلامة signe بأنها ذلك الكل المركب من الدال والمدلول «ويمكن توضيح ذلك بيانيا:



[1].

إن العلاقة بين الدال و المدلول لا تقوم على المشابهة والمماثلة، وإنما تقوم على الاعتباط ويفهم من الاعتباطية عدم وجود علاقة طبيعية بين الدال والمدلول «أي أنه لا يوجد ارتباط فطري أو طبيعي أو سببي بين الدال و المدلول. ومثال ذلك أن الحرف (ب)، لا علاقة له بالصوت الذي يدل عليه كما أن كلمة (شجرة) لاعلاقة لها بما تحيل عليه في الواقع. وبالتالي فإن أشكال التواصل الإنساني ماهي إلا أنظمة تتكون من مجموعة من العلاقات التعسفية والاعتباطية»[2].

ويضرب لنا دي سوسير مثالا عن هذه العلاقة «وهكذا فإن المتصور الذهني (أخت) لا تربطه أية علاقة داخلية بتتابع الأصوات التالية: الهمزة والضمة و الخاء والتاء والتنوين الذي يقوم له دالا، ومن الممكن أن تمثله أية مجموعة أخرى من الأصوات، ويؤيد ذلك ما يوجد بين اللغات من فوارق في تسمية الأشياء بل واختلاف اللغات نفسه. فالمدلول بقرة داله بقرة (الباء والفتحة الخ...) وفي العربية وboeuf (بوف) في الفرنسية وoohs في الألمانية»[3].

[1]- المرجع السابق، ص 68

[2]- هامل بن عيسى: إشكالية الخطاب السيميائي في النقد الأدبي المغاربي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الآداب، اللغات والفنون، جامعة وهران، 2012–2013 ص241.

[3]– دليلة مرسلي، فرانسوا شوفالدون، مارك بوفات، جان موطيت: مدخل إلى السيميولوجيا (نص–صورة)، تر: عبد الحميد بواريو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 13–14.

نستنتج مما سبق ذكره أن دي سوير يعتبر العلامة تفصح عن علاقة ثنائية، إذ أنها لا تجمع بين الشيء ومسماه ولكنها تجمع بين المفهوم الذهني والصورة السمعية. وجعل العلاقة بينهما اعتباطية.

2- سيميوطيقا بيرس:

في الفترة التاريخية التي كان يصوغ فيها سوسير تصوره الجديد للسانيات ويداعبه حلم في تأسيس علم جديد أطلق عليه السيميولوجيا، كان الفيلسوف والسيميائي الأمريكي شارل سندرس بيرس (1839-1914) ينحث من جهته، انطلاقا من أسس إبستمولوجية مغايرة تصوراً آخر لهذا العلم سيسميه السيميوطيقا.

تتخذ السيمياء عند بيرس « لم يكن بوسعي أن أدرس أي شيء سواء تعلق الأمر بالرياضيات أو الأخلاق أو الميتافيزقيا أو الجاذبية أو الديناميكية الحرارية أو علم البصريات أو الكيمياء أو علم التشريح المقارن أو علم الفلك، أو علم النفس أو علم الصواتة أو الإقتصاد أو تاريخ العلوم، وكذا الويست (ضرب من لعب الورق) والرجال والنساء والخمر والميتولوجيا، إلا من زاوية نظر سيميائية»[1].

«وبذلك فالسيمياء البيرسية تقدم نفسها بصفتها منطقاً عاما يستوعب كل الظواهر ويسعى إلى صياغة قواعد مجردة وقيم شاملة بين الصحيح والخاطئ. إن المنطق بمعناه - يقول بيرس- هو علم الفكر الذي تجسده العلامات، إنه السيمياء العامة وتستند هذه السيمياء البيرسية إلى سياق فلسفي تفسيري مستوحى من كانط و هيغل يسمى نظرية المقولات، وهي عبارة عن ظاهراتية خاصة ذات مفاهيم ومصطلحات مخصوصة ومبتكرة، تدرس العناصر البارزة على مستوى الفكر لكي تميز طبقاتها وتصنفها ضمن مقولات عامة»[2].

نستنتج أن سيميوطيقا بيرس مبنية على الرياضيات أي صياغة الفرضيات واستخلاص النتائج. إضافة إلى المنطق والفلسفة والظاهراتية وبذلك اتصف الدرس السيميائي لدى بيرس

[1]– سعيد بنكراد: السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س.بورس، المركز الثقافي العربي ،د.ط، د.ت، ص13.
[2]– عبد الواحد المرابط : السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، ص79–80.

بالشمول والتنوع لتنوع المعارف والمواضيع المدروسة، وتهتم بكل ما تنتجه التجربة الإنسانية عبر مجمل لغاتها ومن خلال كل أبعادها.

نظرية المقولات:

تتكون العلامة عند بيرس من المثل و الموضوع والمؤول وتنبني على نظام رياضي قائم على نظام ثلاثي، ومن هنا، أصبحت ظاهريات بيرس ثلاثية.

أ-الأولانية: «هي كينونة إلا مكان الكيفي الموجب (qualitative positive l'etre de la possibilité) أي كينونة شيء أولي وسابق لأي تركيب أو توليف. وهو شيء غير موجود لكنه يحمل في ذاته قدرات وإمكانيات تجعله يوجد أو لا يوجد، يتحين أو لا يتحين. إنه الشيء الذي يملك كينونته في ذاته، بحيث لا يوجد في الوعي ولا يخضع لأي قانون. إن الأولانية إذن هي عالم الممكنات والكيفيات المجردة. ولتيسير فهم الأولانية نعطي مثالا ب الخسوف، قبل أن يقع أول مرة، وقبل أن يعرفه أحد أو يراه أو يتوقعه، فقد كان عبارة عن إمكان كيفي لا نعرف عنه شيئاً إلا بعد أن يحدث»[1].

تشير هذه المقولة إلى الإمكان فقط فلا شيء يوحي بأن معطياتها قد تتحقق في واقعة ما مثلا السعادة، قبل أن يكون هناك إنسان سعيد لم تكن سوى حالة شعورية محتملة.

«يعرفها بيرس بأنها نمط في الوجود يتحدد في كون الشيء ما هو كما هو إيجابيا دون اعتبار لشيء آخر. ولا يمكن أن يكون هذا الشيء إلا إمكانا، وبهذا المعنى فإن الأولانية هي تحديد لكينونة في طابعها المباشر، دون وسائط أو تجسد أو علاقة مع أي شيء آخر. فعندما ندرك مثلا، أي لون مهما يكن هذا اللون وليكن اللون الأحمر أو الأزرق أو الأخضر، فهذه الألوان تشكل ضربا إيجابيا من الإمكان النوعي، في استقلال تام عن أي شيء آخر »[2].

أي إن الأولانية في تصور بيرس تحيل على الوجود النوعي الموضوعي، كما تحيل على سلسلة من الأحاسيس والنوعيات المنظر إليها في ذاتها.

[1]- المرجع السابق، ص80.

[2]– هامل بن عيسى: إشكالية الخطاب السيميائي في النقد الأدبي المغاربي، ص222.

ب- الثانيانية : «هي كل ماهو موجود في عالمنا الخارجي متجسداً ومحققاً، أو متخيلاً، أي أنه الملامح و المعالم المشكلة لمفهوم الأولانية، يعرفها بورس قائلا بأنها: نمط وجود الشيء كما هو في علاقته بشأن دونما اعتبار لثالث إنها تعين وجود الواقعة الفردية وفيها ننتقل من الإمكان إلى التحقق. وتحديد المكان والزمان هو الثانيانية، مثلما نأخذ بيد شخص وتريه شجرة حقيقية في الواقع لينطبق اللفظ المبهم بالصورة الفعلية »[1].

إننا مع الثانيانية ننتقل من الإمكان إلى التحقق، فهي مقولة الوجود، أي وجود الأولانية وتحققها في الزمان وفي المكان، ولذلك فهي عالم الموضوعات والموجودات، والوقائع. أي نقل الأحاسيس والنوعيات من الكينونة اللامحددة إلى الكينونة المحددة في إطار الزمكانية مما يجعلها واقعة قابلة للإدراك كوجود عيني.

ج-الثالثانية: إن الثالثانية، هي «مقولة الوعي الذي يتدخل ليربط بين الشيء كإمكان كيفي مجرد، وبين تحققه الفعلي في عالم الموجودات والموضوعات. إنها الفكر أو القانون الذي يربط بين الأولانية والثانيانية وفق منطق ضروري متجه نحو الوقائع المستقبلية إنها، كما يحددها بيرس ذلك النمط الذي يكمن في كون الوقائع المستقبلية. للثانيانية تتخذ طابعا عاما ومحدداً، في سياق المفهمة و التجريد الذي يستند إليه الإنسان للتخلص من التجربة الفردية»[2].

وبذلك يمكننا القول بأن إدراك الأول والثاني لايتم إلا عبر ثالث، بوصفه تحوير الوجود الموضوع، كضرب للثاني في النطاق الذي هو تحوير للثالث. أي أن الثالثانية هي تبرير للأولانية والثانيانية والرابط بينهما، إذ نحن داخل مجتمع يستعمل الرموز وسيطا بين لغته و ما يريده أثناء عملية التواصل فهي كما قال عنها محمد فتاح « نسق يتحكم في عناصره الموجودة ويستحضر إلى الذهن ما غاب منها، والثالثانية ليست مفروضة من الطبيعة ولكنها فرضت على الطبيعة لتحديد اللامحدود»[3].

[1]– فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص52.
[2]– هامل بن عيسى، المرجع السابق، ص227.
[3]– فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص53.

إن الثالثانية في نهاية الأمر هي القانون والضرورة لإنتاج المعرفة وتداولها، حيث لا يمكن للأول أن يحيل على الثاني في غياب العنصر الثالث الذي يربط بينهما. فهي نظام يحول التجربة الإنسانية داخل الكون من الوجود الفردي المتوقف إلى الوجود العام المستمر. وقد اعتمد بيرس على هذا التصنيف المقولاتي في تصور العلامة السيميائية، فرأى أنها كيان ثلاثي الأبعاد.

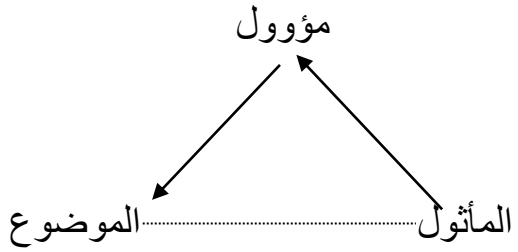
- **العلامة عند بيرس:**

إن العلامة في تصور بيرس هي «الوجه الآخر لأوليات الإدراك، لذا لا يمكن تصور سيميائيات مفصولة عن عملية إدراك الذات وإدراك الآخر. إدراك الأنا وإدراك العالم الذي تتحرك داخله الأنا »[1] فالكون في تصور بيرس يمثل أمامنا باعتباره شبكة غير محدودة من العلامات، فكل شيء يشتغل كعلامة، ويدل باعتباره علامة ويدرك بصفته علامة.

ويرى أن العلامة تتشكل من كيان ثلاثي فهي «عبارة شيء ما يعوض –بالنسبة إلى شخص معين- شيئا ثانيا للإحالة إلى شيء ثالث يحيل عليه الشيء الأول ذاته بنفس الطريقة[2]». أو كما عبر عنها سعيد بنكراد « العلامة هي ماثول représentant يحيل على موضوع objetعبر مؤول»[3] .

فالعلامة عبارة عن ممثلة مرتبطة بموضوعاتها من جهة ومؤولتها من جهة أخرى.

ويمكن أن نمثل لهذا الترابط الذي يجمع بين العناصر الثلاثة للعلامة من خلال الشكل الآتي:



[1]– سعيد بنكراد: السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن الدار البيضاء، د.ط ،2003م، ص60.
[2]– عبد الواحد المرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، ص81.
[3]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص53.

ونلاحظ من خلال الشكل أن العلاقة بين المأثول و الموضوع غير مباشرة بل تمر عبر المؤول.

أ-الماثول (الممثل): «إن العلامة أو الماثول هي شيء يعوض بالنسبة لشخص ما بأية صفة أو بأية طريقة إنه يخلي عنده علامة موازية أو علامة أكثر تطوراً»[1] يتفرع إلى:

-العلامة النوعية (qualisigne): «تتحدد عند بيرس من خلال خاصيتها باعتبارها إحساسا عاما، ولا يمكنها أن تشتغل -على أساس أنها علامة- قبل أن تتجسد في واقعة ما ومثالها الصوت، الذي يمزق الظلام ولا نستطيع تحديد مصدره، ولا سببه لأنه يشتغل على أنه علامة نوعية.

-العلامة الفردية (signsigne): هي شيء أو حدث موجود فعلا يشتغل كعلامة. ولا يمكن أن يكون كذلك إلا من خلال نوعياته»[2]. أي أنها لا يمكن أن تكون علامة إلا عبر نوعيتها ولا تشكل علامة إلا عندما تتجسد فعلياً.

-العلامة العرفية: «هي قانون يعتبر علامة أسسه البشر، وكل علامة اتفاقية تعتبر علامة قانون وليس العكس، وهي شيئاً مفرداً بل متواضعا عليه عاما ما يمكن أن يكون دالا»[3].

ب-الموضوع: يتعلق الأمر فيه بالعلامة منظورا إليها في علاقتها بموضوعها الذي تحيل إليه، ويتكون من ثلاث علامات فرعية:

-الأيقونة (icône): هي عبارة عن «العلامة التي تشير إلى الموضوعة التي تعبر عنها عبر الطبيعة الذاتية للعلامة فقط، علاقتها هي المشابهة، وهي أيقون جزئي، كما الأولانية جزئية مثل اللوحة دون تعليق»[4]. أي أن العلاقة التي تجمع بين الدال والمدلول هي علاقة تشابه وتماثل مثل الخرائط والصور الفوتوغرافية التي تحيل مواضيعها بواسطة المشابهة والتماثل.

[1]- المرجع السابق، ص54.
[2]- سعيد بنكراد: السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س.بورس، ص113.
[3]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص54.
[4]- المرجع السابق، ص55.

-المؤشر(indice): هو «علامة تحيل على الموضوع لامتلاكه بعض الخصائص المشتركة معه، وهذه الخصائص تمكنه من الإحالة على الموضوع»[1].

-الرمز (symbol): هو علامة تشير إلى الموضوعة التي تعبر عنها عبر عرف «الرمز هو ماثول يكمن طابعه التمثيلي في كونه قاعدة تحدد مؤوله، فكل الكلمات و الجمل و الكتب وكل العلامات العرفية الأخرى تشتغل كرموز، فنحن نتحدث عن كتابة أو نطق كلمة رجل ولكننا في واقع الأمر لا ننطق ولا نكتب إلا نسخة أو تجسيدا لهذه الكلمة (...) فإن العلاقة داخل العلامة الرمزية من طبيعة عرفية»[2].

أي أن العلاقة بين الدال و المدلول هي علاقة محض عرفية وغير معللة، فلا يوجد بينهما تشابه أو علاقة تجاور.

ج-المؤول: هو التوسط الإلزامي الذي يحيل الماثول إلى موضوعه وفق شروط وهذا القانون يحد من اعتباطية العلامة وله هو الآخر ثلاث علامات:

-الخبر: «إن الخبر هو علامة تشكل في علاقتها بموضوعها علامة لإمكان نوعي، إننا ندركها باعتبارها تمثل هذا الشيء الممكن أو ذاك فقط وبإمكان الخبر أن يوفر معلومات ولكنه لا يؤول باعتباره يوفر معلومات.

-التصديق: إن التصديق هو علامة تشكل في علاقتها بمؤولها علامة لوجود فعلي(...) إنها تستدعي بالضرورة خبرا كجزء منها لتؤول باعتبارها تشير إلى شيء ما »[3].

نفهم من هذا التعريف أنها علامة تخبر وتعطي معلومة تتعلق بموضوع العلامة، وعلى هذا الأساس فإن العلامة التصديقية في حاجة لكي توجد.

«**-الحجة:** يمكننا تعريفها بأنها ذلك الفعل الذهني الذي يحاول من خلاله الشخص الذي يحكم أن يقتنع بصحة قضية ما»[1].

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- سعيد بنكراد: السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س.بورس، ص122.

[3]- المرجع نفسه ، ص123-124.

ولقد كان هذا التقسيم الثلاثي للعلامة أهم فارق تجاوز به بيرس مفهوم العلامة عند دي سوسير، ذلك أن في تصنيفه لم يقتصر على العلامة اللغوية كما فعل دي سوسير، بل وسع مجال العلامة ليشمل كل ما هو لغوي وغير لغوي كما لمسناه سابقا.

3- سيميولوجيا التواصل:

تعددت اتجاهات السيميولوجيا بتعدد المنطلقات الإبستمولوجية لعلمائها، وتعتبر سيميولوجيا التواصل اتجاهاً قويا فرض نفسه وأفكاره على الكثير من الباحثين، خاصة أقطاب المدرسة الفرنسية أمثال بويسنس و بريطو، ومونان، وكرايس، وأوستن، بالإضافة إلى فتجنشتاين وأندري مارتيني، و هو اتجاه استمد الكثير من مفاهيمه من أفكار اللسانيات، حيث لا نكاد نجد اختلافا بينه وبين ما جاء به دي سوسير. سوى بعض الإضافات التي أضافته السيميولوجيا .

«يستند هذا النوع إلى بعض أفكار دي سوسير حول اللغة التي يقول بشأنها: اللغة نظام من الإشارات التي يعبر بها عن الأفكار. وقد ذكر كل الإشارات اللغوية وغير اللغوية ولكنه جعل اللغة أشدهن أهمية، وقوله يعبر بها عن أفكار يحيل إلى أنه يريد أن يجعل من الإشارات فعلا تواصلياً مع الأخرين وبقصد من المتكلم، الحقيقة أنه أشار إلى ذلك صراحة حين ذكر أن الفكرة القائلة بأن اللغة هي نظام من أنظمة الإتصال [فقط] لم يبلورها كما ينبغي، فقد أكد كل من بريتو ومونان وأندريه مارتيني، وبويسنس على أن وظيفة اللسان الأساس هي التواصل ولا تختص هذه الوظيفة بالألسنية؛ وإنما توجد أيضا في البنيات السيميائية التي تشكلها الأنواع الأخرى غير اللسانية»[2].

أي جعلوا الوظيفة الأساسية للسان هي التواصل .

[1]- المرجع السابق، ص125.
[2]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات،ص85.

ويؤكد معظم الباحثين في هذا المجال أن «الولادة الفعلية لسيميولوجيا التواصل كانت على يد إيريك بويسنس، الذي نشر في سنة 1943 كتاب اللغات والخطابات، محاولة في اللسانيات الوظيفية في إطار السيميولوجيا»[1].

ويرى هذا الاتجاه في الدليل على أنه «أداة تواصلية، أي مقصدية إبلاغية، ويعني هذا أن العلامة تتكون من ثلاثة عناصر: الدال والمدلول والوظيفة أو القصد. وهؤلاء اللسانيون والمناطقة لا يهمهم من الدوال والعلامات السيميائية غير الإبلاغ والوظيفة الاتصالية والتواصلية، وهذه الوظيفة لا تؤديها الأنساق اللسانية فحسب، بل هناك أنظمة سننية غير لغوية، ذات وظيفة سيميوطيقة تواصلية »[2].ونفهم من هذا أن ما يهم أصحاب هذا الاتجاه من الدوال والعلامات السيميائية هو الإبلاغ والوظيفة التواصلية.

وبالإضافة إلى هذا الشرط الذي يصر عليه أصحاب هذا الاتجاه، نجدهم يلمون على شرط آخر وهو شرط التأثير على الغير «يمكن للسيميولوجيا أن تعرف باعتبارها دراسة طرق التواصل، أي دراسة الوسائل المستخدمة للتأثير على الغير والمعترف بها بتلك الصفة من قبل الشخص الذي نتوخى التأثير عليه. تفرض علينا وجهة نظر السيميولوجية اللجوء إلى الوظيفة الأولية للغة: التأثير على الغير»[3].

أي التأثير عندهم شرط ضروري جداً إلى درجة أنهم جعلوا هدف سيميولوجيتهم الأساسي هو الإبلاغ والتأثير على الغير عن وعي أو غير وعي في كون التأثير حادثا لا محالة، فنعتقد أنه يعود إلى طبيعة الوسائل التي يستخدمها الباث والتي هي الأمارات ويمكن تقسيمها إلى ثلاث أمارات:

-الأمارات العفوية: وهي التي «تتكون من الوقائع التي تمدنا بإشارات دون أن تكون هذه الوقائع قد أنتجت لهذا الغرض، سواء تعلق الأمر بالوقائع الطبيعية أم بالوقائع المصنوعة من

[1]- دليلة مرسلي وآخرون: مدخل إلى السيميولوجيا (نص-صورة)، ص15.
[2]– جميل حمداوي: السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، ص29.
[3]– دليلة مرسلي وآخرون: المرجع السابق، ص15.

قبل الإنسان بشكل لا إرادي أو وقائع مصنوعة ذات قصد مغاير لقصد الإشارة مثل: لون السماء الذي يشير بالنسبة لصياد السمك إلى حالة البحر يوم غد»[1].

فالأمارات العفوية هي وقائع ذات قصد مغاير للإشارة تحمل إبلاغاً عفوياً وطبيعياً.

-الأمارات العفوية المغلوطة: «ومثالها اللكنة التي ينتحلها متكلم راغب في إيهامنا بأنه أجنبي»[2] وهي التي تريد أن تخفي الدلالات التواصلية للغة.

-الأمارات القصدية: «ويتعلق الأمر بالوقائع التي توفر إشارات أنتجت قصداً لتوفيرها وهي إشارات لا تبلغ الهدف إلا شريطة الاعتراف بها بوصفها أنتجت لتبلغ ذلك الهدف. مثال: علامات المرور. وتسمى الأمارة القصدية علامة»[3]. وهكذا يبدو أن هناك اشتراطا للقصدية التواصلية الواعية حتى صار الدليل أداة القصدية التواصلية .

ولسيميولوجيا التواصل محوران أساسيان هما التواصل والعلامة، ولكل تفريعاته فمحور التواصل يقسم إلى تواصل لساني وغير لساني. «فالأول -أي اللساني- يتمثل في العملية التواصلية التي تتم بين البشر بواسطة الفعل الكلامي وما يتعلق بذلك من آليات مختلفة»[4]. ويقصد به التواصل الذي يجري بين البشر بواسطة الفعل الكلامي فهو عبارة عن حدث إجتماعي أما التواصل الغير لساني فيسميه بويسنس «لغات غير اللغات المعتادة، ويقسمه إلى معايير ثلاثة: معيار الإشارة النسقية ؛ وتتجلى حين تكون العلامات ثابتة كعلامات السير والمعيار الثاني هو معيار الإشارية اللانسقية حين تكون العلامات غير ثابتة وغير دائمة على عكس المعيار السابق، كالملصقات الدعائية المختلفة التي تستعمل الشكل واللون قصد إثارة انتباه المستهلك إلى نوع خاص من البضائع، ثم معيار الإشارية التي

[1]– صفاء جبارة : الخطاب الإعلامي بين النظرية و التحليل، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2012م، ص84.

[2]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات،ص88.

لمعنى مؤشرها علاقة جوهرية بشكلها، كالشعارات الصغيرة التي ترسم عليها مثلا، قبعة أو مضلة ثم تعلن على واجهات المتاجر دليلا على ما يوجد فيها من البضائع »[1].

أما محور العلامة فيقسم حسب هذا الاتجاه إلى أربعة أصناف:

-الإشارة: وهي أنواع «كحمرة الأصيل، والإرهاصات المنبئة بالثورة، أعراض المرض والبصمات الآثار الدالة على حضور، وأهم ما يميز الإشارة كونها مدركة ظاهرة وهي رهن إشارة الذي يملك حق تعريفها وشرحها كما يريد، ونفهم من هذه المواصفات التي يعطونها للإشارة، أنهم يقصدون بها الأمارات غير القصدية.

-المؤشر: وعرفه بريطو بأنه العلامة التي هي بمثابة إشارة اصطناعية، هذا المؤشر وهو يفصح عن فعل معنى لا يؤدي المهمة المنوطة به، إلا حيث يوجد المتلقي له.

-الأيقون: وهو علامة تدل على شيء تجمعه إلى شيء آخر علاقة المماثلة، إذ يتعرف على الأنموذج الذي جعل الأيقون مقابلا به.

-الرمز: وهو عند موريس علامة العلامة، أي العلامة التي تنتج قصد النيابة من علامة أخرى مرادفة لها ومعنى ذلك أن العلامة اللغوية يصير لها مدلولاً آخر كالسلحفاة رمز للبطء»[2].

ومن هنا نستنتج أن سيمياء التواصل تنطلق من الأرضية التي وضعها دي سوسير التي تبناها أصحاب هذا الاتجاه بصدر رحب، وزادو عليها ما رأوه لائقا، وإن أهم ما يميز هذا الاتجاه هو التركيز على الوظيفة التواصلية، أي أنهم حصرو السيميائية بمعناها الدقيق، في دراسة أنساق العلامات ذات الوظيفة التواصلية، إضافة إلى ضرورة التأثير على الغير، متناسين أن هدف السيميائية الأول هو الوصول إلى عمق الدلالة في صلب الحياة الاجتماعية بأي شكل كان.

[1]– عبدالله ابراهيم، سعيد الغانمي، عواد علي :معرفة الآخر،مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي،ط2، 1996م،92.

[2]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص88–89.

4- سيميولوجيا الدلالة:

انطلاقا من كون العلامات تحمل دلالات مختلفة تفهم بطرائق عدة، ومن كونها تتغير بتغير السياقات، جاء أصحاب سيميائية الدلالة ليؤسسوا اتجاههم المتميز والمتشعب جداً، والمختلف اختلافا جوهريا عن اتجاه سيميولوجيا التواصل، ولقد جاء هذا الاتجاه كرد فعل لها. ولعل الرائد الأول له هو رولان بارت الذي قلب المقولة السويسرية التي ترى أن اللسانيات ما هي إلا جزء من علم العلامات ليؤكد في كتابه درس السيميولوجيا أن السيميولوجيا « هذا العلم الذي يمكن أن نحدده رسمياً بأنه علم الدلائل، استمدت مفاهيمها الإجرائية من اللسانيات»[1].

فهو يؤكد أن اللسانيات ليست فرعاً ولو كان مميزاً من علم الدلائل(السيميولوجيا)، بل السيميولوجيا هي التي تشكل فرعاً من اللسانيات.

ويؤكد رولان بارث على «أن علم الأدلة يعالج كل الشفرات التي تمتلك بعداً اجتماعيا حقيقيا حيث يقول: ومما لا مراء فيه أن الأشياء والصور والسلوكات قد تدل بل وتدل بغزارة، لكن لا يمكن أن تفعل ذلك بكيفية مستقلة، إذ أن كل نظام دلائلي يمتزج باللغة، ولسبب كون كل الأنساق الدلالية لا يمكن لها أن تكون بمعزل عن اللغة، أولى رولان بارث أهمية كبيرة بهذه الأخيرة لدرجة أنه قلب أفكار دي سوسير رأسا على عقب كما رأينا»[2].

أي أن بارث يرى بأنه من الصعب جداً تصور إمكان وجود مدلولات نسق صور أو أشياء خارج اللغة، فلا يوجد لمعنى إلا ما هو مسمى وعالم المدلولات ليس سوى عالم اللغة.

إن أهم ما يميز سيميائيات الدلالة أنها « رفضت التمييز بين الدليل والأمارة، وكذلك تأكيدها على ضرورة التكفل عند كل دراسة لنظام الدلائل باللغة باعتبارها واقعة اجتماعية، وتم رفض هذا التمييز، باعتباره يقتضي أن يكون فعل التواصل –أو بالأحرى الفعل المعنمي الذي يقيم ترابطاً اجتماعيا، كما حدده بريطو- متمتعا بشفافية واضحة، نقيا، منسجما(فيما

[1]– رولان بارط: درس السيميولوجيا، ترجمة: عبد اسلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر و التوزيع، المغرب، ط3، 1993م، ص20.

[2]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص 91.

يتعلق بالعلاقة باث/متلقي) بحيث لا يتعرض لأي ضجيج، وبحيث يمكن دائما الفصل بين الدليل والأمارة بسهولة متناهية »[1].

إذن لا يمكن أبداً الفصل بين أمارة لا تتوفر على قصدية التواصل، ودلالة تتوفر على ذلك، بل نقول أننا نتعامل مع لغة تتأثر بالطبقة الاجتماعية التي تتكلمها. وصعوبة الفصل بين الدليل والأمارة "هو المشكل الذي يثيره لويس جان كالفي حين يتساءل قائلاً: «هل يمكننا دائماً الفصل الواضح بين هذا وذاك ؟ الطربوش العالي le chapeau والكاسكيتة casquette، لاشك أنهما أمارتان على الحالة الاجتماعية الذي يحمل أحدهما، غير أن برجوازيا يمكنه أن يختار "كاسكيتة" بغرض توصيل شيء ما في لحظة ما»[2].

أي أنه لا يمكن أبداً التعرف على دلالة إشارة معينة دون الإحاطة بالحيثيات المتعلقة بكل من الباث والمتلقي. «وهذه النقطة بالذات تجعلنا نطرح سؤالاً آخر يتعلق بالمعاني التي قد تخرج من وعي كل من الباث والمتلقي، أو قد تتعلق بذهن واحد منهما وتغيب عن ذهن الآخر، حيث أن كل شخص ونظرته المعينة وتحليله الخاص للعلامات المختلفة. وفي هذا الصدد تعطي دليلة مرسلي مثالا باسم فاطمة fatma الذي استخدم من طرف المستعمرين في الجزائر وهو اسم انتقل من صنف أسماء العلم إلى صنف الأسماء المشتركة لأنه عرف تطورا استبداليا paradigme: الفاطما la fatma، فاطمتي ma fatma، فاطمة une fatma والذي استخدم لتعيين كل امرأة جزائرية (سواء كانت فاطمة أم لا وعادة تكون عاملة»[3].

فالبنسبة لأنصار سيميولوجيا الدلالة يرون أن المعنى المعجمي يتم تحويله من خلال الممارسة الاجتماعية للدليل.

إن عناصر سيميائيات الدلالة التي أفاض بارث في بحثها تتوزع على أربع ثنائيات كلها مستقاة من الألسنية البنيوية وهي اللغة والكلام، الدال والمدلول، المركب والنظام، التقرير والإيحاء.

[1]- دليلة مرسلي وآخرون: مدخل إلى السيميولوجيا(نص–صورة)، ص17.
[2]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص92.
[3]– المرجع نفسه، ص92.

-اللغة والكلام: « إذا كانت الألسنية تميز بين اللغة والكلام وتجعل وجودهما ضروريا لها فإن السيميولوجيا لا تفرق بينهما، ففي الأولين يستحيل أن توجد لغة بدون أن يوجد لها كلام وفي الثانية لابد أن تتعاقب اللغة والكلام من غير أن ينطلقا معا من نفس المنطق: فالثوب كما تصفه مجلات الأزياء يعتبر لغة من حيث أنه إبلاغ لباسي، ويعتبر كلاما من حيث أنه إبلاغ شفوي»[1].

ويقصد بارث بهذا المثال أن هذا اللباس أو الثوب الموصوف من قبل هذه الصحيفة يعد لغة لأنه يحمل صفة الجماعية والاتفاق في حين أن اللباس هذا لو جسد من طرف الأفراد لفظاً وارتداء يعد كلاما.

إن الامتداد السيميولوجي للفظتي لغة وكلام يطرح أمامنا مشكلتين اثنين: «أولهما أن وضع اللغة تم بتواطؤ المتكلمين بها على ما فيها من دلالات، ولذلك فيستحيل تصور كلام لا يغترف من مخزون اللغة، في حين أن العلامات وهي مجال السيميولوجيا، تم وضعها بطريقة اصطناعية انفرادية اعتباطية لتدل على ما تدل عليه، وثانيهما أن كلا من اللغة والكلام إذا كان في إطار الألسنية متناسبين حجما فإنهما في السيميولوجيا لا يتناسبان في الحجم»[2].

-الدال والمدلول: « من المعروف أن هذه الثنائية هي التي تشكل ما اصطلح عليه في لسانيات دي سوسير بالدليل، وقد أخد مفهوم الدليل في المفهوم السيميائي، وخاصة عند أصحاب سيميائية الدلالة أبعاداً أخرى، حيث لم يعد يستعمل بتلك البساطة التي استعمله بها دي سوسير، بل إنه وبعد أن طوره هيالمسليف معتبرا إياه مكونا من دال ومدلول، يشكل صعيد الدوال صعيد العبارة، ويشكل صعيد المدلولات صعيد المحتوى وجعل لكل صعيد شكلا وماهية، يصبح لدى بارث وجماعته يتكون مثل نموذجه من دال ومدلول (إن لون الضوء في قانون السير،مثلا، عبارة عن أمر يتعلق بمرور السيارات) لكنه يختلف عنه على

[1]- محمد السرغيني: محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1987م، ص21.
[2]- المرجع السابق، ص22.

صعيد الماهيات للعديد من الأنظمة الدلائلية (أشياء، حركات، صور) ماهية عبارة لا يوجد كائنها الدلالة: وهي غالبا أشياء للاستعمال لكن المجتمع حولها لأغراض دلالية»[1].

أي أن المدلول السيميولوجي يجد مصداقية في غير علم الدلالة، وفي هذه الحالة، يعبر عنه بمجموعة من المترادفات، بأن تطعم دلالته بعناصر وصفية تنسب إليه. فالمدلول خاضع لفهم المتلقي أي أنه متعدد أما الدال فيبقى ثابتا لدى الجماعة المستعملة له طبعاً.

-**المركب والنظام:** لهذه الثنائية دور كبير في تفسير كثير من القضايا اللغوية والابستمولوجية وتقوم في اللسانيات على أن اللغة في إنتاجها للكلام إنما تخضع لنوعين من العلاقات «صعيد المركبات (السلسلة الكلامية، حيث تستمد كل لفظة قيمتها من تعارضها مع سابقتها ولاحقتها أما النشاط التحليلي الذي ينطبق على المركب فهو التقطيع، الصعيد الثاني: هو صعيد تداعي الألفاظ وتجمعيها خارج الخطاب، وقد عاد جاكبسون بالدرس لهذا التوسع مطبقا تعارض الإستعارة (وهي من طبيعة النظام) مع المجاز المرسل(وهو من طبيعة المركب) على لغات غير لسانية، فنتج عن ذلك (خطابات) إستعارية وأخرى من المجاز المرسل»[2].

بمعنى أنه فتح الباب للعبور من الألسنية إلى السيميائية على حد تعبير بارث «ويرى بارث أنه في التحليل السيميائي ينبغي، بل من المنطقي الشروع بالتقطيع المركبي، لأنه هو الذي يزودنا بالوحدات التي يجب تصنيفها في الجداول، ويعطي بارث أمثلة على هذا، نختار منها نظام اللباس و الممثل في الجدول التالي:»[3].

	النظام	المركب
اللباس	فئة من الأثواب والقطع أو التفصيلات التي لا يمكن ارتداؤها في نفس الموضع من الجسم في الوقت ذاته والتي يؤدي التنويع فيها إلى تغيير الملبس: طاقية/ قلنسوة/ قبعة.	وصف عناصر مختلفة في الملبوس: تنورة- قميص- معطف.

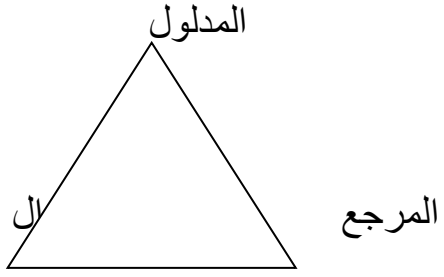
[1]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص94.
[2]- عبد الله ابراهيم وآخرون: معرفة الآخر، مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، ص102-103.
[3]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص95.

-التقريروالإيحاء: تتناول هذه الثنائية الدلالة التقريرية والتحديدية الدلالة الإيحائية التضمينية التي يتميز بها النص الأدبي في علاقته مع المتلقي ويبدو أن الفكرة هذه الثنائية قد اقتبسها رولان بارث من اللساني الدانماركي لوي هيلمسليف « فلقد رفض أصحاب سيميائيات الدلالة ما ذهب إليه أصحاب سيميولوجيا التواصل في إمكانية التمييز بين الدليل والأمارة، لقد قال هؤلاء بأن ذلك صعب جداً، واقترحوا أن كل دليل له مستويان: مستوى تقريري، وآخر إيحائي، فالدليل هو دائما إشارة، والمعنى يكون دائما مرافقا للمعنى الإيحائي، وبالتالي تعنى السيميائيات بدراسة نظام الأدلة التي تستهدف المعاني الإيحائية»[1].

أي أن رولان بارث يرى بأن للصورة معنيين: معنى إشاري ومعنى إيحائي، المعنى الإشاري هو المعنى الظاهر في الصورة، أما المعنى الإيحائي هو المعنى الخفي أو الكامن في الصورة. كانت هذه أهم العناصر التي قامت عليها سيميائيات الدلالة، وقد أفاض بارث في شرحها في كتابه مبادئ في علم الأدلة، وهي أهم العناصر والمبادئ التي قامت عليها النظرية السيميائية.

5- سيميوطيقا الثقافة:

يمثل أنصار هذا الإتجاه المستفيد من الفلسفة الماركسية، ومن فلسفة الأشكال الرمزية (كاسيرر)، عدد من العلماء والباحثين السوفيات الذين تطلق عليهم تسمية (جماعة موسكو تارتو) وهم يوري لوتمان، وفياتشلاف – ف إيفانوف، وبوريس أو سبنسكي، وفلاديمير توبوروف، والكساندر.م. بياتيجورسكي) وكذلك الإيطاليين روسي، ولاندي، «وهم يرون أن العلامة تتكون من وحدة ثلاثية المبنى: الدال والمدلول والمرجع»[2].



[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[2]– عبد الله ابراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص106.

«إن مفهوم الثقافة في الدراسات السيميوطيقية التصنيفية يعد أساسيا لذلك يجب التفرقة بين مفهومين لها: مفهوم الثقافة من منظور الثقافة ذاتها ومفهوم الثقافة من منظور ما وراء النظام العلمي الذي يصنفها، وقد أسس العلماء الذين ذكرناهم أعلاه مع علماء آخرين جمعية أطلق عليها تسمية جماعة موسكو- تارتو وقد بدأ عملهم المنظم والمنهجي في موسكو، وذلك بعقدهم لمؤتمر حول الدراسة البنيوية لأنظمة العلامات»[1].

«وقد كتب افتتاحية المؤتمر إيفانوف، وقد رأى فيها أن الإنسان والحيوان وحتى الآلات تلجأ إلى العلامات، ومن هذا المنطلق يقدم إيفانوف مفهوم النموذج والأنظمة المنمذجة والنمذجة، وقد أصبحت هذه المفهومات أسسا محورية في الدراسات السيميائية السوفياتية كلها، فتوصف الأنظمة السيميائية بأنها منمذجة للعالم، أي أنها تضع عناصر العالم الخارجي في شكل تدرج هرمي واللغة هي النظام الأول»[2].

يؤكد أنصار هذا الاتجاه بأن الإنسان و الحيوان وكذلك الآلات، تلجأ إلى العلامات غير أن العلامات التي يستخدمها الإنسان تتميز بغنى وتعقيد تفتقر إليها العلامات الأخرى، وأن البشر يودعون في اللغة نظرتهم للعالم وفق أنظمة منمذجة في شكل تصور ذهني، فيرى أيضا أن الأنظمة لا تشكل العالم فحسب بل لها وظيفة أيضا وهي نقل المعارف المختلفة فاللغة عنده لديها أهمية كبيرة، إن على الجانب التوصيلي وإن على الجانب الفكري.

«ويذهب هذا الاتجاه إلى أن العلامة لا تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعها في إطار الثقافة وهو لا ينظر إلى العلامة المفردة، بل يتكلم عن أنظمة دالة، أي مجموعات من العلامات، ولا يؤمن باستقلال النظام الواحد عن الأنظمة الأخرى بل يبحث عن العلاقات التي تربط بينها، سواء كان ذلك داخل ثقافة واحدة (علاقة الأدب بالبنيات الثقافية الأخرى مثل الدين والاقتصاد والأشكال التحتية...الخ) أو يحاولون الكشف عن العلاقات التي تربط

[1]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص98.
[2]- المرجع نفسه، ص98.

بين تجليات الثقافة الواحدة، عبر تطورها الزمني أو بين الثقافات المختلفة، أو بين الثقافة واللاثقافة»[1].

نظر هؤلاء العلماء المؤسسين لهذا الاتجاه أن العلامة لا يمكن أن تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعها في إطار الثقافة، لذلك نراهم يتكلمون عن أنظمة دالة أي عن مجموعة من العلامات المتدرجة والمتداخلة ولابد من دراسة هذه الأنظمة من مناحي مختلفة، اجتماعية، اقتصادية، سلوكية، وغيرها. فهم يدرسون العلاقات التي تربط بين الأنظمة المختلفة ويحاولون الكشف عن العلاقات التي تربط تجليات الثقافة.

بالإضافة إلى الاتجاه الروسي المتمثل في جماعة موسكو، تارتو نجد اتجاها آخر اهتم بالظواهر الثقافية وشكل اتجاها خاصا يسمى الاتجاه الإيطالي الذي كان من أبرز عناصره أمبرتو إيكو، وروسي لاندي «هذا الأخير الذي يرى أن الثقافة لا تنشأ وتتطور إلا بتوفر الشروط الثلاثة هي:

- حينما يسند كائن مفكر وظيفة جديدة للشيء الطبيعي...
- حينما يسمى ذلك الشيء باعتباره يستخدم إلى شيء ما ولا يشترط أبداً قول هذه التسمية بصوت مرتفع كما لا يشترط فيها أن تقال للغير
- حينما تتعرف على ذلك الشيء باعتباره شيئاً يستجيب لوظيفة معينة وباعتباره ذا تسمية محددة ولا يشترط استعماله مرة ثانية، وإنما يكفي مجرد التعرف عليه»[2].

إن الثقافة إذن لا تنشأ إلا حينما نتمثل الخارج تمثلا داخليا أي حينما ننتقل من الطبيعي، بواسطة الفكر وبواسطة التجديد فنسمي الأشياء الطبيعية ونسند إليها وظيفة معينة ونقوم بتذكرها على تلك الهيئة، ويعني بذلك تميز الأشياء عن بعضها البعض ووضع سمات لها تميزها عن باقي الأشياء وتستحضرها في حال غيابها. وعليه فإن الثقافة تنشأ كلما تحولت أية وظيفة بصفة آلية، إلى دليل لهذه الوظيفة، « إن الثقافة تقوم بانتقاء بعض الظواهر فتستند إليها وظيفة دلائل في الوقت الذي نبلغ فيه شيئاً ما في شروط ملائمة إلا انه يمكن أن نميز

[1]- عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص107–108.
[2]– حنون مبارك: دروس في السيميائيات، ص86.

داخل الظواهر الثقافية تلك الظواهر التي هي دلائل عن تلك الظواهر التي يبدو أن لها وظائف أخرى غير التواصل فالسيارة مثلا، تستعمل للنقل لا للتواصل»[1].

إن الحديث عن الثقافة لا يصح بمعزل عن الذاكرة بحيث أن جوهر الثقافة ينبغي أن ينظر إليه بوصفه ذاكرة. يقول إيفانوف وآخرون «إننا لو اعتبرنا جماعة ما بوصفها فرضا ذا بنية مركبة فإنه يمكن أن تفهم الثقافة في تماثلها مع الآلية الفردية للذاكرة، باعتبارها جهازا جماعيا للحفاظ على الأخبار ومعالجته»[2].

أي أنهم يرون أن البنية السيميوطيقة للثقافة والبنية السيميوطيقا للذاكرة تمثلان ظواهر من نمط واحد وظيفيا ومتموقعة في مستويات مختلفة.

أما "لاندي" فإنه يحدد سيميوطيقيته من خلال أبعاد البرمجة التي يمكن حصرها في ثلاثة أنواع:

«1- أنماط الإنتاج(مجموع قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج).

2- الإيديولوجيات(تخطيطات اجتماعية لنمط عام).

3- برامج التواصل(التواصل اللفظي وغير اللفظي).

إن السيميوطيقا عند "لاندي" مرتبطة أشد الإرتباط بالجانب الإيديولوجي المرتبط بدوره بالسلوكات الإنسانية، فلاندي إذن يهدف إلى الكشف عن كل سلوكات الإنسان وتعريتها من خفاياها الإيديولوجية المختلفة، إن ما ينفق فيه الاتجاه الروسي والاتجاه الإيطالي في التركيز على سيميوطيقا الثقافة هو أن الظواهر الثقافية ذات مقصدية تواصلية»[3].

يعتبر مشروع سيميوطيقا الثقافة إطارا نظريا ومنهجيا متميزا، إذ يمكننا من تحليل الكثير من النصوص والخطابات والأنظمة الثقافية، مثل دراسة الفضاء العام والخاص

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[2]- المرجع نفسه، ص87.
[3]- فيصل الأحمر: معجم السيميائيات، ص100-101.

ودراسة محكيات السفر وتحليل النصوص السردية ودراسة أدب الهجرة، ودراسة بنيات المدينة واستجلاء الأبعاد الثقافية في النصوص الأدبية وغيرها.

المبحث الثالث: ماهية الصورة

1 – مفهوم الصورة:

أ- لغة: الصورة في اللغة مأخوذة من (ص،و،ر)، وتعني الشكل والصفة والنوع، جاء في لسان العرب:« الصورة هي الشكل، والجمع صور، وصِور،وقد تصورته فتصور، وتصورت الشيء: توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير التماثيل»[1].

والصورة تعني الوجه، الزخرفة، الكتابة الخطية، الوشم، الخيال، الوهم التماثيل المجسمة، العلامات الرمزية وغير الرمزية، أي تجسيد الوهم والغياب.

يعرفها الشيخ عبد الله العلايلي في معجمه الصحاح في اللغة والعلوم بقوله: «الصورة جمع صور عند أرسطو، تقابل المادة وتقابل على ما به وجود الشيء أو حقيقته أو كماله، وعند كانط صورة المعرفة هي المبادئ الأولية التي تتشكل بها مادة المعرفة، وفي المعرفة الصورة هي الشيء الذي تدركه النفس الباطنة والحس الظاهر معاً، لكن الحس الظاهر يدرك أولا ويؤدي إلى النفس»[2].

وقد عنى أرسطو بهذا التقابل وبنى عليه فلسفته كلها وطبقه في الطبيعة، علم النفس و المنطق، فصورة التمثال عنده هي الشكل الذي أعطاه المثال إياه.

كما عرفها ابن الأثير قائلا: «الصورة ترد في لسان العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته»[3].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مج4، دار صادر، بيروت،ط1، 1997م، ص85.

[2]- الجوهري(أبو نصر بن حماد): الصحاح في اللغة والعلوم، تقديم عبدالله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت، 1974، ص744.

[3]– ابن منظور: لسان العرب، ص86.

ويعطي المعجم الوسيط تعريفاً للصورة على النحو التالي: «الصورة: جعل له صورة مجسمة، وفي التنزيل ورد قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ" (سورة آل عمران: الآية06.) صورة الشيء أو الشخص رسمه على الورق أو الحائط ونحته بالقلم...أو آلة التصوير- صور الأمر وصفه وصفا يكشف عن جزئياته - تصور تكونت له صورة وشكل...الخ»[1].

تعرض الوسيط في تعريفه للصورة إلى التنزيل القرآني، وكذا المراحل المتقدمة للتصوير حيث كانت الصورة ترسم وتنحت على الورق أو الحائط وغير ذلك من وسائل بدائية إلى حين اكتشاف آلات التصوير.

أما تعريف العلامة أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي صاحب المصباح المنير للصورة «الصاد مع الواو وما يثلثهما الصورة: التمثال أو التمثيل وجمعها صور مثل غرفة وغرف، وتصور الشيء مثل صورته وشكله في الذهن وقد يراد بالصورة تمثيل الصفة واستحضار ملامح الموصوف كقولهم صورة الأمر كذا أي صفته، ومنه قولهم صورة المسألة كذا أي صفتها... »[2].

ونجد أيضاً أن الصورة «بضم حرف الصاد هي الشكل و الهيئة و الحقيقة، وقد تستعمل الصورة بمعنى نوع وصفة كما ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى صفته، ومن أسماء الله الحسنى المصور الذي صور جميع الموجودات ورتبها فأعطى كل شيء منها صورة خاصة وهيئة منفردة »[3].

وخلص "محمد توفيق رمضان البوطي" في كتابه التصوير بين حاجة العصر وضوابط الشريعة إلى أن الصورة تطلق على «شكل الشيء وهيئته وحقيقته وصفته ونوعه كما وتطلق على الوجه والهيئة و الصفة التي توهمها المرء للشيء في ذهنه كما تطلق على

[1]– قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص162.

[2]– أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي: المصباح المنير، المكتبة المصرية، صيدا، بيروت، د.ط، 1996م، ص182.

[3]– نور الدين أحمد النادي، محمد عبد الله الدرايسة، سعد صديق البهنسي، عدلي محمد عبد الهادي: التصوير الفوتوغرافي، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص13.

التمثال، وصور الشيء بمعنى أعطاه شكله وهيئته ووصفه، وتصور الشيء بمعنى تخيل صورته في ذهنه »[1].

كلمة صورة image نحتت من اللفظتين image و imaginis سنة 1050م ودلت حينها على تمثال أو صورة شخصية، وإذا حاولنا الغوص في أصل كلمة صورة image نجد أن جذورها تمتد إلى « الكلمة اليونانية القديمة أيقونة icone والتي تشير إلى الشبه والمحاكاة والتي ترجمت إلى imago في اللاتينية، وimage في الإنجليزية، ولقد لعبت هذه الكلمة ودلالتها دورا مهما في فلسفة أفلاطون، وكذلك في تأسيس كثير من أنظمة التمثيل أو التمثل representation للأفكار والنشاطات في الغرب»[2].

فيمكن تعريف الصورة اعتمادا على ما جاء في المعاجم اللغوية العربية على أنها هي الشكل أو النوع أو الصفة، وكذلك تعني التماثل والهيئة و التوهم، كل هذه المصطلحات تندرج ضمن التعريف اللغوي للصورة.

ب- اصطلاحا: أثبتت بعض الدراسات أن مفهوم الصورة يتضمن مفهوم آخر وهو الإيديولوجيا فنجد ميتشل يقر بالعلاقة التي تربط كلمة أيديولوجيا من الوجهة التاريخية بمفهوم الصورة و التفكير بالصورة «إن كلمة أيديولوجيا ideology تمتد جذورها داخل مفهوم الصورة والتفكير بالصورة وقد جاءت كلمة أيديولوجيا من كلمة فكرة idea التي جاءت من الفعل يرى to see في اللغة الإغريقية، وهو فعل كثيراً ما كان يتم ربطه بالفكرة العامة حول الضم eidolon أو الصورة المرئية visible image والتي هي فكرة جوهرية في الإبصاريات و نظريات الإدراك، ويضيف شابيرو إلى أفكار ميتشل هنا قوله إن كلمة فكرة idea ترتبط كذلك بكلمة idolum اللاتينية وهي كلمة تعني صورة بلا مادة وهي مشتقة كذلك من اللفظ اليوناني القديم eidolon الذي يعني الشكل form أو المظهر الخارجي shape، وهكذا تكون الأفكار تشكيلات عقلية لمجموعة متفرقة نوعا من الصور التي تكون موجودة في عقل الفرد وعند مستوى نشاطه العقلي الأيقوني أو المتعلق بالتفكير بالصورة

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار مكتبة الهلال، دار الجواد، بيروت، لبنان،د.ط، د.ت، ص214.

هكذا ترتبط الأيديولوجيا بشكل أو بآخر بالصور و التفكير خلالها، كما يؤكد "شابيرو" دائماً»[1].

يمكن تعريف الصورة بأنها « عملية إعادة إنتاج أو نسخ، تستند إلى المحاكاة و التشابه لشخص، أو شكل أو هيئة، أو شيء في الخارج مثل الذكريات، و الأحلام والخيالات، والصور الذهنية التي اتخذتها الخبرات المحسوسة في العقل»[2].

تعتبر صورة شيئا محسوسا متعدد المعاني تستطيع تقديم شخص أو حيوان أو أشياء مختلفة، فمصطلح الصورة استخدم مع كل أنواع الدلالات، فمثلا إذا نظرنا إلى التعبيرات المختلفة لكلمة الصورة لوجدناها ذات معان مختلفة.

لقد وردت العديد من التعريفات للصورة نذكر بعض منها كما جاءت في قاموس روبير وذلك على النحو التالي:

- «هي كل ما نشاهده على شاشة التفزيون و السينما و جهاز الحاسوب و ما يقدمه من أشياء.
- تمثيل شيئاً بواسطة الرسم، أو التصوير الضوئي.
- كل ما يظهر على مرآة أو سطح عاكس.
- رؤية كبيرة أو صغيرة لحقيقة لدينا عن شخص، أو شيء ما(ذكرى).
- ويرى (فرجون) أن الصورة تعني محاولة نقل الواقع بحيث تتحقق عملية الإتصال وهذا النقل للواقع لا يشترط فيه أن يتم عن طريق الصورة المطبوعة على الورق الحساس أو العادي، فقد تكون صورة صوتية لنقل حدث معين أو صورة حركية أو صورة موسيقية...، لذا فالصورة كلمة جامعة شاملة لكننا ألفنا ربطها بالصورة المطبوعة أو الشريحة لعموميتها. ويربط هذا التعريف الصورة باللغة و الكلمة.

[1]-عادل عوض: تركيب الصورة الإبصارية في العقل و المخ، رؤية فلسفية معاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، د.ط، 2011، ص 12-13.

[2]- أحمد عبد المقصود عبد العال : الصورة و المعادل البصري في الرواية العربية المعاصرة، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2007م، ص24-25.

- وتذهب جولي إلى أن الصورة وسيلة تعبيرية، واتصالية تربطنا بتقاليدنا القديمة والغنية بثقافتنا.
- ويرى حميدة الصورة بأنها أداة تعبيرية اعتمدها الإنسان لتجسيد المعني و الأفكار والأحاسيس ولقد ارتبطت وظيفتها سواء كانت إخبارية، رمزية، أو ترفيهية بكل أشكال الاتصال والتواصل.والصورة هي واقع متحقق في حياتنا ويسهل تعريفها بالإشارة إلى تجلياتها المختلفة، وهذا الإختلاف والتنوع هو سمة من سمات الصورة رغم وحدة كينونتها كنوع فني محدد. فالصورة بشكل عام هي بنية بصرية دالة وتشكيل تتنوع في داخله الأساليب والعلاقات والأمكنة والأزمنة فهي بنية حية تزخر بتشكيل ملتحم التحاما عضويا بمادتها ووظيفتها المؤثرة الفاعلة. ويرتبط هذين التعريفين جولي وحميدة بالمعنى الدلالي للصورة في كونها وسيلة تعبيرية »[1].

«ويرى "قرونار" و "إيقو" أن الصورة ظهور مرئي لشخص أو شيء بواسطة بعض الظواهر البصرية، أو هي مجموعة من العلامات البصرية المنظمة كلياً أو جزئيا بالقصد.

وبعبارة أخرى يقول "دي شامب" أن الصورة هي علامة أو أنها نظام للعلامات، ونستدل في تعريف "قرونار" و"إيقو" و"دي شامب" بأن الصورة تشكل علامة أوعلامات متعددة ذات مفهوم سيميائي»[2].

2- أنواع الصورة:

-الصورة التشكيلية: «تعتمد الصورة التشكيلية على رمزية الخطوط والأشكال والألوان والحروف فالخطوط العمودية مثلا تشير إلى تسامي الروح و الحياة والهدوء والراحة والنشاط في حين، تشير الخطوط الأفقية إلى الثبات والتساوي والاستقرار والصمت والأمن

[1]– ابراهيم محمد سليمان: "مدخل إلى مفهوم سيميائية الصورة "، المجلة الجامعة، قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الزاوية، العدد السادس عشر، المجلد الثاني، ابريل 2014م، ص166.

[2]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والهدوء والتوازن والسلم. أما الخطوط المائلة فتدل على الحركة والنشاط، وترمز كذلك إلى السقوط والإنزلاق وعدم الإستقرار والخطر الداهم»[1].

فإذا اجتمعت الخطوط العمودية مع الأفقية دلت على النشاط والعمل، وإذا اجتمعت الخطوط الأفقية مع المائلة دلت على الحياة والحركة والتنوع.

-الصورة الأيقونية: «يرتبط الأيقون أو الأيقونة icon بالسيميائي الأمريكي شارل سندرس بيرس ويدل على كل أنظمة التمثيل القياسي المتميز عن الأنظمة اللسانية وتعبر الأيقونة عن الصورة القائمة على التماثل بين الدال والمدلول. وتشتمل الأيقونة الرسومات التشكيلية والمخططات والصور الفوتوغرافية والعلامات البصرية. والصورة الأيقونة تشمل الرسم التصويري، والتصوير الفوتوغرافي. وتميز كما ميز بيرس بين ثلاثة أنواع من الأيقونة: الصورة image، والتخطيط diagramme، والإستعارة »[2].

-الصورة الفوتوغرفية: تتكون الصورة الفوتوغرفية من العلامات الأيقونية أو البعد الأيقوني(وجوه. أجساد. طبيعة. حيوانات...)، والعلامات التشكيلية أو البعد التشكيلي، ومن السند والمتغير.

«تعد الصورة الفوتوغرافية صورة مختصرة للواقع الحقيقي مساحة وزاوية ومنظوراً وتكثيفاً وخيالا وتخييلاً هذا وتتميز الصور الفوتوغرافية بطابها المهني/التقني، وطابعها الفني و الجمالي، وطابعها الرمزي والدلالي، وطابعها الإيديولوجي والمقصدي»[3].

«والصورة الفوتوغرافية هي صورة ثابتة يمكن الحصول مطبوعة أو مكبرة عن سلبية سبق أن أخذت بواسطة آلة تصوير. والحالات التي تكون عليها الصورة الفوتوغرافية :

- ملونة نتيجة طبعها أو تكبيرها عن سلبية ملونة، ومثل هذه الصورة باهضة التكاليف.

- غير ملونة أي ذات لون واحد –أبيض أسود- وهذه الحالة أكثر شيوعاً»[1].

[1]- قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم،ص107.

[2]– جميل حمداوي: أنواع الصورة، صحيفة المثقف، http://www.almothaqaf.com/qadaya2015/895720.html

[3]– جميل حمداوي: أنواع الصورة http://www.almothaqaf.com/qadaya2015/895720.html

-الصورة الإشهارية: نعني بالصور الإشهارية تلك « الصورة الإعلامية والإخبارية التي تستعمل لإثارة المتلقي ذهنيا ووجدانيا والتأثير فيه حسيا و حركيا، ودغدغة عواطفه لدفعه لاقتناء بضاعة أو منتج تجاري ما. وقد ارتبطت الصورة الإشهارية بالرأسمالية الغربية ارتباطا وثيقا واقترنت كذلك بمقتضيات الصحافة من جرائد ومجلات ومطويات إخبارية، فضلا عن ارتباطها بالإعلام الإستهلاكي الليبيرالي بما فيه الوسائل السمعية والبصرية من راديو، وتلفزة وسينما ومسرح وحاسوب وقنوات فضائية بالإضافة إلى وسائل أخرى كالبريد واللافتات الإعلانية والملصقات واللوحات الرقمية والالكترونية»[2].

-الصورة الكاريكاتيرية: هي« رسوم تخطيطية للأجسام سواء كانت هذه الأجسام للإنسان أو لأي شيء آخر ولكن هذه الرسوم لا تتبع النسب الطبيعية في الرسم بل تظهر الأجزاء المختلفة للرسم وقد حادت عن حجمها الطبيعي حيوداً متعمداً ويكون نتيجة هذا الحيود هو ظهور تشويه مقصود. إن الهدف من هذا التشويه هو إظهار الجزء المشوه ليصبح ملفتا للنظر جاذبا للاهتمام»[3]. أي أنها صورة منحوتة أو مرسومة لشخص ما بغية السخرية منه أو انتقاده أو هجائه، بتشويه صورته ووجهه وهيئته.

-الصورة المسرحية: « هي تلك الصورة المشهدية المرئية التي يتخيلها المشاهد والراصد ذهناً وحساً وشعوراً وحركةً. وغالبا ما تكون هذه الصورة ركحية وميزانسينية، وتتكون من مجموعة من الصور البصرية التخييلية المجسمة وغير المجسمة فوق خشبة الركح، فالصورة المسرحية هي تقليص لصورة الواقع على مستوى الحجم والمساحة واللون والزاوية. ويعني هذا أن المسرح صورة مصغرة للواقع أو الحياة وتتداخل في هذه الصورة المكونات الصوتية السمعية والمكونات البصرية»[4].

-الصورة الرقمية: هي «الصورة المتولدة خلال الحاسوب أو على الأقل معززة به »[5] أي هي الصورة الحاسوبية، «تتميز هذه الصورة بطابعها التقني والرقمي والافتراضي ومن ثم

---

[1]– محمد يوسف الديب: إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين، دار المعارف، د.ط، 1964ص214.
[2]– جميل حمداوي: أنواع الصورة (الكتروني).
[3]– عبد الله عمر الفرا: تكنولوجيا التعليم والاتصال، ص22.
[4]– جميل حمداوي: أنواع الصورة (الكتروني).
[5]– شاكر عبد الحميد: عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، عالم المعرفة، الكويت، م2005م، ص14.

فهي صورة متطورة وعصرية ووظيفية مرتبطة بالحاسوب والشبكة الرقمية»[1] واليوم لا يمكننا الاستغناء عن الصورة الرقمية نظرا لأهميتها التقنية ودورها الإعلامي والتكنولوجي.

الصورة السينيمائية: «هي لقطة بصرية سيميائية متحركة مرتبطة بالفيلم والإطار وزاوية النظر ونوع الرؤية، وتخضع لمجموعة من العمليات الإنتاجية الفنية والصناعية مثل: التمويل، الكاستينغ، وكتابة السيناريو، والتمثيل، والإنجاز والتقطيع، والتركيب والميكساج ثم العرض .

-الصورة البلاغية: عرفت الصورة البلاغية أو الأدبية أو الفنية أو الشعرية دلالات متعددة عبر التطور التاريخي، فقد كان أرسطو يرى أن الصورة استعارة قائمة على التماثل والتشابه بين الطرفين المشبه والمشبه به بل كان يسمي التشبيه والاستعارة صورة.

-الصورة التوجيهية التحسيسية: هي الصورة التي لها توجهات تربوية وأخلاقية ووطنية وقومية تسعى إلى تنوير المواطن وتهذيبه وإخباره ومساعدته أي لها أغراض توجيهية وتحسيسية وإخبارية وإعلانية وتربوية إنسانية ويعني هذا أن هذه الصورة توظف لأغراض تعليمية أو إخبارية أو تنبيهية»[2].

يقصد بها نصح المتعلم والمواطن وإرشاده وتوجيهه.

[1]– جميل حمداوي: أنواع الصورة (الكتروني).
[2]– المرجع السابقـــ .

الفصل الثاني:

سيميائية الصورة وضرورة التعليم بالصور

يستخدم مصطلح الصورة في الوقت الحاضر في العديد من المجالات المختلفة ففي المجالات العلمية استخدمت هذه الكلمة بتوسع حيث أفرز التقدم العلمي كثيرا من الأنواع المختلفة للصور في مجالات متعددة للعلوم المختلفة مثل الرياضيات، والطب، والفيزياء، والإعلام، والفنون والفضاء وغيرها.

ولما كان من ألصق الدلالات بمصطلح الصورة هو أخذ مكان شيء ما، كانت الصورة كمثل الدال والمدلول.

أو كمثل الحضور والغياب في الأشياء، ولما كن الأمر كذلك تصدت السيمياء لدراسة الدلالات الممكنة للعلامة أنى كان شكلها داخل المجتمع الثقافة اللذين ظهرت فيهما، ساعية للكشف عن المعنى المخبئ وراءها.

وربما أمكننا الزعم أن أكثر المناهج فاعلية في مقارنة الصورة هو السيمياء لما اتصف به هذا المنهج من اهتمام بالغ بوسائل التواصل اللغوية وغير اللغوية.

المبحث الأول: سيميولوجيا الأنساق البصرية

1- الصورة وسنن الإدراك: إن أي انزياح عن النموذج اللساني في دراسة الظواهر البصرية يقتضي البحث في ذاتها وعما يميزها عن باقي الظواهر الأخرى، أي البحث عما يجعل منها كيانات تمتلك طريقه أو طرقا في إنتاج المعنى، فالوجود الرمزي المطلق للسان يقابله الوجود المحسوس للظاهرة البصرية التي تتطلب الأخذ بعين الاعتبار مجمل المثيرات البصرية التي تعد المدخل الرئيسي نحو القيام بالشكلنة الضرورية لإدراك ما يوجد خارج الذات.

«وعلى هذا الأساس فإن القضية المركزية في تحديد طبيعة الصورة تتخلص في معرفة الطريقة التي تأتي من خلالها هذه الصورة إلى العين وتستوطنها باعتبارها نظيرا للشيء الذي تقوم بتمثيله. فالإحالة الصافية على موضوع يتم تمثيله من خلال سند أيقوني يوحي بأن العلاقة القائمة بين دال الصورة ومدلولها علاقة قائمة على تشابه يجعل من الأول يحيل على الثاني دون وسائط، وفي هذه الحالة فإن دلالة الصورة أمر يأتي من الصورة ذاتها دونما استعانة بمعرفة سابقة يمكن أن يوفرها التسنين الثقافي»[1].

فالوقائع البصرية في تنوعها وغناها تشكل "لغة مسننة"، أودعها الاستعمال الإنساني قيما للدلالة والتواصل والتمثيل استنادا إلى ذلك فالدلالات التي يمكن الكشف عنها داخل هذه العلامات هي دلالات وليدة تسنين ثقافي وليست جواهر مضمونية موحى بها.

«وقد تسارع العديد من الباحثين لتفنيذ الادعاء القائل بأن الصورة في متناول الناس جميعا ويتم إدراكها بكيفية فورية ومن بين من أقرو بذلك نجد "جوديت لازار"، الذي يرى بأن الصورة لا تمثل انعكاسا بسيطا للواقع، بل تفرض جهدا إدراكيا وتأويليا لا تسمح به الثقافة التقليدية بتاتا. إن الصورة بالفعل واقع مدرك، إلا أننا نعرف أن الإدراك غير مستقل عن أي تأثير ثقافي، يضاف إلى ذلك أن الإدراك نفسه مؤسس- كما أن هناك خاصية ثانية للصورة تتمثل في كونها تعمل وفق سنن أيقوني خاص بها، وعليه تكون الصورة مرموزة بكيفية مزدوجة، بناء على ذلك فإن الاستقبال الصحيح لرسالة بصرية ما، يفترض وجود

[1]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص78–79.

رصيد اجتماعي وثقافي ومكتسبات فكرية»[1]. وبخاصة أن فعل الإدراك: «يعني استملاك "الكليات" و"الأشياء" المسماة بدقة، والمطابقة للكلمات كوحدات ضمن فكرنا كما ذهب إلى ذلك Moles- والمثال الذي قدمه هذا الأخير "بصدد الكرسي" يروم توضيح ما معناه: إن الكرسي على سبيل المثال شيء محدد بأربعة أرجل ومسند، ومتداول ثقافيا، ومعطى أولى بالإحساس إلا أنه يحتاج إلى زمن معين من التعليم والتربية كي نكتسب كلياته، والواقع أن هذا جهد صعب لإرساء علاقة الكائن مع العالم»[2].

«والتعرف على البنية الإدراكية، التي تنتظم داخلها مجمل الخطاطات المجردة، باعتبارها شيئا سابقا على الأيقونية ومتحكما فيها فالتعرف على هذه البنية يشكل المفتاح السري الذي يجب أن يقودنا إلى تحديد المفهوم الخاص للنموذج الإدراكي، أو ما يطلق عليه "إيكوفي" أحيان كثيرة سنن التعرف»[3].

وهو ما يشكل المعرفة الأولية التي تساعد الذات المدركة على فك رموز مجمل الصور البصرية وربطها بالتجربة الواقعية التي تشير إليها، فنحن في واقع الأمر، لا ندرك أي شيء بشكل مباشر، لأن الإدراك والتذكر يقتضيان استحضار خطاطة سابقة. (النموذج الإدراكي أو البنية الإدراكية أو سنن التعرف).

«تثوي داخلها مجموع النسخ التي تلتقطها العين وتنتشي بها ضمن عالم يمج بالأشكال والصور والألوان وهذا له ما يبرره في أوليات الإدراك ذاتها، فعالم الأشياء لا يلج إلى الذاكرة على شكل أشياء معزولة لا رابط بينهما، بل يتسلسل إليها عبر النماذج المنظمة لهذه الأشياء في أقسام متباينة فعلى الرغم من أن ما نراه هو شيء مخصوص فعلي وواقعي إلا أن ما يترسب إلى الذهن هو فكرة عن الشيء، وليس الشيء ذاته»[4].

استنادا إلى هذا القول يمكن القول أن التسنين الذي يحكم عالم العلامات الأيقونية هو نفس التسنين الذي يحكم التجربة الإنسانية ككل «فكل محاولة لإدراك وتحديد كنه ومضمون

---

[1]– بدرة كعسيس: **سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية**– الطور الأول– مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس (سطيف) الجزائر، 2010/2009، ص146.

[2]– جوديت لازار: **الصورة**، تر: حميد سلاسي، مجلة علامات، العدد5، 1996. http://www.saidbengrad.com/al/n5/14.htm

[3]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص80.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

علامة أيقونية ما تقتضي إلماما بمعرفة سابقة مفتوحة على عوالم متعددة ويعود هذا الأمر لسببين:

1- إن ما تدركه العين هو علامات لا موضوعات معزولة والعالم تسكنه العلامات وليس خزانا للأشياء.

2- إن العلامة الأيقونية لا تدل من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أولي للإمساك بممكنات التدليل»[1].

وبناء عليه يمكن القول، دون تردد إن هذه العلامات هي لغة مسننة، أودعها الاستعمال الإنساني قيما للدلالة والتمثيل فهي في جوهرها خاضعة لمبدأ العرف والتواضع، ومن هنا إذا كان من البديهي القول إن مجموع التمثيلات الصوتية لا تستغل كدوال إلا في حدود إثارتها لمدلولات (لمعان) فإن التمثيلات البصرية، أي مجموع ما يشتغل كعلامات بصرية، هي الأخرى، لا يمكن أن تدرك إلا في حدود إحالتها على قسم من الأشياء أو "نوع" بتعبير جماعة "مو"، وهو نموذج مستبطن يمكن الذات المدركة من إدراج النسخة ضمن قسم يعينه «ذلك أن المفصلة الصوتية المؤدية إلى إنتاج حروف تتألف فيما بينها لتولد كلمات وجملا ومركبات، تعد نظيرا للمفصلة البصرية القاضية بتنظيم المدرك البصري ضمن وحدات بصرية دالة فالذات المبصرة تجزئ المعطى البصري وتنظمه داخل أشكال لتجعل منه كيانات دالة وبعبارة أخرى فإن الأشياء التي ترى وتدرك بالعين، أي كل ما يشتغل كعلامات أيقونية، لا ينظر إليها في حرفيتها وإنما يتم التعامل معها باعتبارها عنصرا موجودا ضمن هذا القسم أو ذاك، وهذا ما يجعل العلامات الأيقونية تشتغل هي الأخرى رغم كونها محكومة، ظاهريا على الأقل، بمبدأ التشابه وفق سنن أيقوني يحدد درجة هذا التشابه، ويحد من سلطة الإحالة المباشرة ، ويقيدها بمبدأ التسنين السابق، ويقوم، من ثم، بتحديد نمط إنتاج وإعادة إنتاج عناصر التجربة الواقعية استنادا إلى النموذج لا النسخة المتحققة»[2].

وعليه فإن إدراك الواقع عبر العلامة الأيقونية، لا يتم انطلاقا مما تشتمل عليه هذه العلامة من عناصر قادرة على إحالتنا تجربة واقعية بل يكون ذلك عبر المعرفة السابقة التي تتوفر عليها الذات المدركة، أي هي شرط أساسي لتحديد هوية ما يتم إدراكه.

---

[1]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص80.

[2]– المرجع نفسه، ص81.

«ولم تتردد "جماعة **مو**" في الحديث عن برمجة مسبقة مودعة في الأجهزة الخاصة بالتعرف على الصور، وهي برمجة بيولوجية ومن طبيعة كونية فالإدراك عند هذه الجماعة من الباحثين لا يمكن أن يصبح فعالا إلا عندما نستحضر النشاط التذكري، حينها نمر من النسخة إلى السلسلة، ومن الحدث إلى النوع وهذا الانتقال هو الذي يسمح لنا بالحديث عن مقولة الموضوع، وفي هذه الحالة فإننا ننتقل نهائيا إلى الميدان الثقافي، أي إلى ميدان النسبية»[1].

انطلاقا من هذا التصور العام للإدراك الأيقوني تقدم لنا هذه الجماعة في مجال بناء العلامة الأيقونية ونمط اشتغالها تصوراً يضع حدا لأي تشابه في الاشتغال بينها وبين بناء العلامة اللسانية، وهو تصور من وجهة نظر سعيد بنكراد يستند ضمنياً إلى مقترحات بيرس في مجال التوزيع الثلاثي للعلامة.

«فالعلامة الأيقونية تتكون من ثلاثة عناصر مرتبطة فيما بينها وفق علاقات مخصوصة: الدال الأيقوني والنوع والمرجع.»

1-**الدال الأيقوني:** هو مجموع منمذج من المثيرات البصرية المتطابقة مع نوع قار يتم التعرف عليه استنادا إلى السمات التي يوفرها هذا الدال، فالصورة تشتغل، من خلال تحققها ضمن كيان مخصوص، كدال يمثل لموضوعات تدرك عبر النوع.

2-النوع: نموذج مستبطن وقار، ويعد أساس السيرورة المعرفية عندما تتم مواجهته بمادة الإدراك، ويعتبر النوع في المجال الأيقوني، تمثيلا ذهنيا يتشكل من خلال سيرورة إدماجية، ويمكن القول إن النوع هو صيغة مخصوصة للتعريف الذي يخص به بيرس المؤول، العنصر الثالث داخل البناء الثلاثي للعلامة فكيفما كانت طبيعة العلاقة بين الدال وموضوعه فإن علاقتهما لا يمكن أن تتجاوز حدود اللحظة ومحكومة بشروطها»[2]. لذا يعتبر النوع الضمانة الأساس على وجود العلامة استقبالا وعلى إمكانات التعرف عليها وتأويلها باعتبارها سندا للدلالات.

3-المرجع: «فهو القسم الذي يحيل عليه الدال (وليس الشيء الذي يوجد خارج السميوز) أولا يتعلق الأمر بالقسم في صورته الكلية بل يتعلق بقسم معين وبعبارة أخرى فإن المرجع هو

[1]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها** ، ص86.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

موضوع بعد جزء داخل قسم، لا مجموعاً غير منظم من المثيرات، فالمادة الغفل غير المشكلنة لا يمكن أن تكون مادة للتمثيل لأنها توجد خارج حدود الممارسة الإنسانية وإكراهاتها فعلى الرغم من أن الصورة هي كيان يخصص ولا يعمم ويظهر النسخة لا النموذج، فإن التعرف على مكوناتها لا يمكن أن يتم استنادا إلى ما يوفره النوع من خطاطات ولهذا السبب فإن الموضوع ليس شيئا بل تحيين لنوع»[1].

«إن هذا البناء الثلاثي يستعيد بشكل ضمني التصور البورسي للعلامة فهو يحمل العناصر الثلاثة المكونة للعلامة كيانات سيمائية مرتبطة فيما بينها استناد إلى سيرورة إدراكية تلتقط المعطى الحسي وتدرجه ضمن عجلة التسنين الثقافي الذي يعد المسؤول عن إنتاج مجمل الدلالات التي يستند إليها الإنسان في أحكامه فالصورة لا يمكن أن تلتفت من ربقة التسنين المسبق في التعرف وفي إنتاج الدلالات فلا وجود لكيان بصري مكثف بذاته وحامل لدلالته خارج أي سياق إنه لن يكون كذلك إلا في حدود دخوله ضمن عالم التسنين الثقافي المسبق»[2].

ومنه نستنتج أن الإدراك لا يتم دفعة واحدة دون وسائط، فالصورة لا تحضر في الذهن باعتبار وجودها المخصوص، بل تأتي إلى العين من خلال خطاطة مجردة يطلق عليها البنية الإدراكية أو سنن التعرف أو النموذج الإدراكي فالفعل الإدراكي يبحث في المعطيات الموصوفة عما يتطابق مع الخطاطات المجردة التي تعد بها الثقافة متلقي الصورة وحين يتم هذا التطابق تبدأ عملية التعرف والتسمية والتصنيف.

[1]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص87.
[2]– ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- قراءة الصورة وإنتاج المعنى: إن السيمائيات البصرية كوحدة متمظهرة قابلة للتجلي، وهي عبارة عن رسالة متكونة من علامات أيقونية، لهذا فسيميولوجيا الصورة تجعل من نظرية التواصل مرجعها...، لتتطور الصورة بتطور الاتصال والإعلام والتكنولوجيات الرقمية، لتصبح صورا ذات أنواع وأصناف عديدة، فقد قام "بول ألماسي" بوضع خطاطة تصنيفية للصور، فجاءت في صنفين:

-الصنف الأول: يدخل تحته الصور السينمائية: التي تندرج تحتها كل من السينما، التلفزيون، الفيديو...

-الصنف الثاني: وتندرج تحته ما يعرف بالصور الثابتة.

«تتم قراءة الصورة وفق مبدأين لسانيين وسيمائيين مهمين يعتمدها كل مشتغل على سيميائيات الصورة، وبهما تنتقل الصورة من عالم التحقيق إلى عالم التخييل المنفتح على كل تأويل.

لهذا نجد بأن رولان بارث استثمرها في قرائته للصورة بعدما طوعهما لجهازه المفاهيمي والمصطلحي، أخذا مصطلحي التعيين والتصنيف كقطبين ووظيفيتين مهمتين في سيميائية "يالمسلاف"، فإذا كانت الوظيفة التعيينية تطرح سؤال ما تقول الصورة؟ والتي ستجيب عنها القراءة الوصفية، فإن الوظيفة التضمينية أو الإيحائية ستطرح سؤالا إجرائيا وتأويليا وهو كيف قالت/، تقول الصورة ما قالته/ تقوله؟ وهذا ما ستجيب عليه القراءة التأويلية، باحثة في بنياتها التكوينية والتشكيلية، طارحين عدة أسئلة أخرى منها:

- ما هو أول شيء يجلب الانتباه للصورة؟
- ما هو التأثير الذي توقعه علينا؟
- ما هي العلاقة الموجودة بين الصورة والنص (في حالة وجوده)؟
- كيف تنتظم عناصر الصورة، وما هي مكوناتها؟
- ما تأويلنا للألوان الموجودة في الصورة؟»[1].

[1]– عبد الحق بلعابد: **سيميائيات الصورة**، بين آليات القراءة وفتوحات التأويل، منتديات مكتبتنا العربية

أ-طبيعة الصورة: إن اللغة البصرية التي يتم عبرها توليد مجمل الدلالات داخل الصورة هي لغة بالغة التركيب والتنوع وتستند من أجل بناء نصوصها إلى مكونين:

- ما يعود إلى العلامة الأيقونية.

- ما يعود إلى العلامة التشكيلية.

فالصورة تستند من أجل إنتاج معانيها، إلى المعطيات التي يوفرها التمثيل الأيقوني كإنتاج بصري لموجودات طبيعية تامة (وجوه، أجسام، حيوانات، أشياء من الطبيعة...)، وتستند من جهة ثانية إلى معطيات من طبيعة أخرى، أي إلى عناصر ليست لا من الطبيعة ولا من الكائنات التي تؤنث هذه الطبيعة، ويتعلق الأمر بما يطلق عليه التمثيل التشكيلي للحالات الإنسانية، أي العلامة التشكيلية الأشكال والخطوط والألوان والتركيب، وإن المضمون أو المضامين الدلالية للصورة هي نتاج تركيب يجمع بين ما ينتمي إلى البعد الأيقوني وبين ما ينتمي إلى البعد التشكيلي مجسدا في أشكال من صنع الإنسان وتصرفه في العناصر الطبيعية وما راكمه من تجاوب أودعها أثاثه وثيابه ومعماره وألوانه وأشكاله وخطوطه»[1] وتعد الصورة من هذه الزاوية ملفوظا بصريا مركبا ينتج دلالته استنادا إلى التفاعل القائم بين مستويين مختلفين في الطبيعة لكنهما متكاملان في الوجود.

ب-مكونات الصورة:

❖ **التنظيم المجمل للصورة:** «يكون استقبال الصورة في المرحلة الأولى مجملاً، فالعين تمسح الصورة ولكن تتبثها على نفس الإطار، ليس بالكيفية الخطية التي نتلقى/ تقرأ بها النص، لكن هذه القراءة المجملة ما تلبث لتصبح في مرحلة ثانية قراءة خطية، لأن تركيز بصرنا على الصورة سوف لن يمدنا دفعة واحدة بكل الرسالات والدلالات الممكنة، لذا يقتضي أن نقوم العين بمجموعة من الحركات العمودية والأفقية والدائرية، محددة بذلك مسار الصورة.

[1]– سعيد بنكراد: السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، ص88–89.
http : //www.almaktabah.net/vb/showthread.php ?t=31813

❖ **المنظور:** يميز أهل الاختصاص بين معنيين للمنظورية، معنى واسع يراد به العلم الذي يمكن في تمثيل الموضوعات والأشياء على سطح ما بالكيفية نفسها التي نراها بالبصر، أخذا بعين الاعتبار عنصر المسافة ومعنى ضيق عرف منذ بداية عصر النهضة، بأنه العلم الذي يكمن في تمثيل عدة موضوعات مع تمثيل الجزء المكاني أيضا الذي توجد فيه هذه الموضوعات بحيث تبدو هذه الأخيرة مشتة في مستويات المكان، كما يبدو المكان للعين التي تتموقع في موضع واحد»[1] وذلك ليصبح هناك عدة منظورات، منظور جوي، منظور معكوس، منظور خطي.

❖ **الإطار:**«نسمي إطارا كل تقرير للتناسب أو الانسجام بين الموضوع المقدم وإطاره الصورة، حيث يأتي في أنواع مختلفة منها:

- ✓ الإطار العام أو المجمل، والذي يعانق مجمل الحقل المرئي.
- ✓ الإطار العرضي، والذي يقدم الديكور، بحيث نستطيع فصل الشخصيات أو الموضوعات.
- ✓ الرؤية من القدم حتى ملئ الإطار، وهي التي تقدم الشخص كاملا أو موضوع الموجود في الإطار.
- ✓ الإطار المتوسط، وهو يقدم صورة نصفية.
- ✓ الإطار الكبير، وهو الذي يركز على الوجه أو الموضوع.
- ✓ الإطار الأكبر، نجده يركز على تفصيل الموضوعات الموجودة.

❖ **زاوية النظر:** زوايا النظر تتواصل بربطنا بين العين والموضوع المنظور له/ فيه، فالقارئ المشاهد ليس بالضرورة أن يركز على نفس زاوية النظر التي تركز عليها في الموضوع، ولا نفس الموقع الذي يتخذه المصور أو الفنان في حالة تصويره أو رسمه، لهذا علينا أن نطرح سؤال من أي زاوية تنظر للموضوع؟

❖ **الإضاءة:** هي من العناصر التي تثير الانتباه في الصورة، فالهالة الضوئية تعمل على تقريب ؟أو تبعيد الموضوع أو الشخصية كما تمنحها قيمة بحيث أن التباين يأخذ نجاعته الدرامية سواء كنا أمام صورة فنية أو صورة إشهارية، فلابد علينا أن نأخذ بعين الاعتبار

[1]– عبد الحق بلعابد، **سيميائيات الصورة**، بين آليات القراءة وفتوحات التأويل (الكتروني).

المعنى المقدم من طرف الإضاءة ونحن نقرأ الصورة فإذا كانت على الجانب الأيسر فالمنتوج المقدم يعد منتوجا مستقبليا، أما إذا كانت الإضاءة مركزة على الجانب الأيمن فالمنتوج مرتبط بالماضي أي بالأصول والتقاليد وكذلك المعرفة بالفعل»[1] ويوجد عدة أنماط من الإضاءة منها الإضاءة الآتية من الأمام، والإضاءة الآتية من العمق والإضاءة المعاكسة للنهار.

❖ **اختيار الألوان:** إن اللون كالضوء يغطي كل شيء ولا يمكن أن يوجد شيء خارجه رغم كونيته وارتباطه الكلي بالإدراك الإنساني للأشياء فإن استيعابه وتمثله ليس من الكونية في شيء وبعبارة أخرى «إن إدراك اللون هو إدراك ثقافي، فكل شعب وكل مجموعة بشرية تسند قيما ودلالات للألوان التي تعبر من خلالها عن حالة الفرح والحزن، وعن حالة السعادة والتعاسة وعن حالة الغنى والفقر وعن البرودة والحرارة».[2]

تعتبر الألوان شأن ثقافي، فلا يمكن مقاربة لون إلا من وجهة نظر المجتمع والحضارة التي تنشأ فيها وأن اللون لا يملك دلالة ثابتة ومشتركة بين جميع الكائنات البشرية، فهذه الدلالة ليست سابقة على الممارسة الإنسانية، وليست سابقة كذلك على تجسيد اللون في حالة من الحالات الإنسانية ومن جهة ثابتة لا ترتبط الدلالة باللون في ذاته، إنها وليدة التقابلات الممكنة بين الألوان، «لهذا لا يأتي اللون إلى الصورة إلا مجسدا في أشياء أو مجسدا في ملابس أو تستوعبه أشكال كالمثلث والمربع والدائرة، وفي كل حالة من هذه الحالات نكون أمام دلالة جديدة، كما أن التقابلات بين الألوان هو ما يمنح الصورة أبعادها الدلالية، فالمزج أو الربط بين الألوان داخل السياق الواحد يؤدي إلى تغيير في دلالة اللون الواحد»[3].

لهذا وجب علينا اختيار ألوان الصورة بتفعيل مبدأين مهمين لاختيار الألوان هما: «مبدأ هارمنية الألوان ومبدأ تباينية الألوان، فهارمنية الألوان هي التي تعمل على تدرجه لتوليد لون من لون آخر، أما تباينية الألوان هي من تخطط وتنظم إدراكنا لعناصر الصورة، فنجد بأن هناك:

- الألوان الفاتحة والألوان الغامقة.

---

[1]– عبد الحق بلعابد، **سيميائيات الصورة**، بين آليات القراءة وفتوحات التأويل (الكتروني).

[2]– سعيد بنكراد: **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص99.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- الألوان الحارة (أحمر، برتقالي، أصفر...)، الألوان الباردة (أخضر، أزرق، بنفسجي...)

دون أن ننسى اللونين الأبيض باعتبارهما قيمتين أكثر من لونين»[1].

ج-تأويل الصورة:

يقتضي التأويل وجود الدلالة وربما الأصح تعددها، ووجود الدلالة وتعددها منوط بشكل كبير بمستوى المؤول وقدراته التأويلية، وإن كان التأويل قبل منفصلا عن عملية استقبال الموضوع فإنه اليوم- عصر الصورة- بات مصاحبا لها لدرجة أن دائرة المؤولين توسعت لصورة لا يمكن حصرها.

«إن الصورة موجودة لأننا نقرأها، فبعد هذه القراءة الوصفية لصورة النص على التعيين بتحديد طبيعتها ومكوناتها، (المنظور، زاوية النظر، الإضاءة، اختيار الألوان...)، سيتخذ القارئ من هذه القراء الجماعية التي تواضعت عليها الجماعة المفسرة عونا تأويليا يعضد به قراءته الفردية لنص الصورة، الذي سيتقاطع فيه المستوى التعييني بالمستوى التضميني، ليشكلا قطبا الوظيفة السيميائية، ويحققا شكل مضمون الصورة، لأن تأويل الصورة مثل كل تأويل، يحتاج إلى بناء السياقات المفترضة من خلال ما يعطي بشكل مباشر، ولا يمكن لهذا التأويل أن يتم دون استعادة المعاني الأولية للعناصر المكونة للصورة، وضبط العلاقات التي تنسج بينها ضمن نص الصورة، لنخلص إلى أن كل القراءات التي تناولت الأعمال الفنية والصور هي عبارة عن تأويلات يستحيل معها تطابق الصورة مع المرجع، فالصورة في العود والبدء دائما في خلق قرائي وتأويلي جديد»[2].

ومنه نستنتج أن مجمل الدلالات التي تثيرها الصورة من خلال بعيدها الأيقوني والتشكيلي ليست وليدة مادة مضمونية دالة من تلقاء ذاتها، وليست وليدة معاني قارة ومثبتة في أشكال لا تتغير، إنها مرتبطة بخطاب إنساني يجنح إلى منح الظواهر الطبيعية أبعادا دلالية تتجاوز الأبعاد المادية ولهذا فالأشكال والألوان والخطوط تتسرب إلى الصورة محملة بدلالتها السابقة، فالأحمر في الصورة موجود باعتبار دلالته السابقة لا باعتبار وجوده المادي كلون ضمن ألوان أخرى، وأن قراءة الصورة ترتكز أساسا على المعرفة والثقافة واللذة، لهذا

[1]– عبد الحق بلعابد، **سيميائيات الصورة**، بين آليات القراءة وفتوحات التأويل (الكتروني).
[2]– المرجع نفسه.

نحن نحيا بها وهي تحيا بنا، مكونين بذلك مجتمع الصورة الذي سيقدرنا على مخاطبة المجتمعات الأخرى التي حولت الصورة من لغة عبرة وبيان إلى لغة قهر وسلطان، فالصورة لغة...

المبحث الثاني: التعليم وضرورة الصورة في العملية التعليمية.

تعلب الصورة دورا فعالا في العملية التعليمية، فإذا كانت المدرسة إلى حد الآن تعطي أهمية بالغة للعناصر الشكلية اللغوية فإن بإمكان الصورة أن تدخل التعليم من هذا الباب نفسه باعتبارها وسيطا أصبح يفرض نفسه على المنظومة التعليمية أكثر من أي وقت مضى وذلك لما يتميز به من خصائص لا يمكن أن تلبيها اللغة اللفظية، والصورة ليست وسيطا في التعلم والتعليم فحسب بل هي استراتيجية وطريقة في التفكير والتنظيم، فالصورة مكون أساس وضروري من أجل الوصول للمتعلم إلى وضعيات تعلمية سليمة.

1-مفهوم التعليم: تتفق قواميس اللغة على تعريف التعليم ومصدره (علم تعليما) على أنه تأثير في شخص آخر وجعله ذا علم بالشيء جعله يتعلم.

«فالتعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم (أو الطالب) في الموقف التعليمي كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتعليم أيضا تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم، أو إدارة التعلم التي يشرف عليها المدرس، والتعليم هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف، والمهارات والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة»[1] ومعنى هذا أن عملية التعليم هي تلك العملية التي يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي، والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات تتناسب مع قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلماً ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة.

[1]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002م، الطبعة الثانية، 2005م، ص21.

«يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية، يعني بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين، واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها، وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه»[1]، أي ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راق يسير نحو الأفضل.

يرى "بورنو" في التعليم بقوله: «تتسم النماذج التعليمية الطابع التوجيهي، حيث يقترح مجموعة القواعد على نحو مسبق، تمكن من إنجاز تحصيلي أفضل، في مجال بعض المعلومات والمهارات، كما توفر التقنيات لقياس الأداء»[2] يرى في هذا القول أن التعليم، يتصف بتوجيه السلوك في مجال معين ونحو هدف محدد سلفا، الذي يرغب المجتمع في تنميته، سواء أكان على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، ولتحقيق ذلك يتطلب من الساهرين على التعليم «وضع قواعد تربوية واقتراح طرق ووسائل تربوية، وتقديم توجيهات تربوية مسبقة عن العملية التعليمية لتحقيق أهداف المجتمع وذلك لتحصيل أحسن وكسب مهارات أفضل، ولمعرفة مستوى التلميذ التحصيلي، يتطلب توفير جملة من تقنيات القياس والتقويم التربوي، قصد توجيه التلميذ توجيها صحيحا»[3].

«يعتبر التعليم جهدا شخصيا لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم»[4].

والتعليم الجيد هو ذلك النوع من التعليم الذي يضمن انتقال أثر التعلم والتدريب وتطبيق المبادئ التي يحصل عليها المتعلم على مجالات أخرى في حياته، ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود ثلاثة عناصر هي:

---

[1]– جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص191.

[2]– عسوس محمد، **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط1، د.ت، ص66.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– عبد الله رشدان، نعيم جعنيني: **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994م، ص265.

- ❖ المعلم:أو الموجه أو المرشد.
- ❖ المتعلم: وهو الفرد الذي يرغب في التعلم.
- ❖ المادة أو موضوع التعليم»[1]

ولا يمكن للتعليم أن ينجح، إذا لم تتعاون فيه هذه العناصر الثلاثة.

-**أهداف التعليم:** إن الهدف الشامل للتعليم في المجتمعات العربية يتجسد في تنشئة جيل تتمثل فيه عدة خصائص بصورها المتكاملة، «ويمكن تحديد الأهداف العامة للتعليم في مراحله العامة وفقا لما يلي:

1. تعزيز المثل الإسلامية والقيم العربية والإنسانية.
2. عرض الثقافة العربية الإسلامية وإبراز روحها الأصلية وعناصرها السليمة.
3. تحليل المجتمع العربي المعاصر عن جميع جوانبه وتعيين حاجاته ومشاكله وتوجيه الناشئة إلى مجابهتهما.
4. تنمية الوعي القومي بين الناشئة وغرس الولاء فيهم للأمة العربية وللوطن العربي.
5. دراسة الديمقراطية وتوجيه الناشئة إلى استيعاب أصولا وممارستها.
6. العناية بالفكر الإنساني.
7. تيسير الأسباب لنمو شخصيات الناشئة وتطويرها وبلوغها أقصى ما تسمح به استعدادها بصورة تحقق التكامل والكفاية والتكييف للمجتمع.
8. اكتشاف النابغين وذوي المواهب ورعايتهم».[2]

2-تعريف الصورة التعليمية:

نحن نعيش اليوم في عالم تشغله العوالم البصرية بكامل تفصيلاتها وطرقها في التدليل وأنماطها في الأشغال ولعل هذا ما دفع الكثير من الباحثين في النفسيات إلى التأكيد على أن أكثر المعلومات التي يجري استيعابها من المحيط من قبل الفرد تمر عبر القناة البصرية وهو ما يفرض الاهتمام أكثر بتطوير طرقنا في التعامل مع الجهاز البصري عموما حتى يمكننا

[1]– عبد الله رشدان، نعيم جعنيني: **المدخل إلى التربية والتعليم**، ص266.

[2]– هاشم فوزي العبادي، يوسف حجيم الطائي، **التعليم الجامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2011، ص42–43.

أن نستفيد من هذه القناة في تحصيل معارفنا، إن الآلة البصرية الإدراكية المعقدة بطبيعتها جعلت الكائن الإنساني مختلفا عن باقي الحيوانات الأخرى لأنه يستطيع نقل المعلومات من المحيط الذي ينتمي إليه ومعالجتها من خلال هذه القناة الإدراكية البصرية.

«إن صورة الشيء أكثر تجريدا من عرض الشيء ذاته، أو نموذج عنه ولكن الصورة أكثر واقعية من الألفاظ المجردة التي تصف الشيء ويعود تفوق الصور، في التعبير والاتصال إلى أن حساسية البصر أنشط الحواس في العمليات الذهنية، إذ أن غالبية التصورات الذهنية هي تصورات بصرية وللتأكد من تفوق الصورة على الشرح اللفظي في تحديد المعنى، قم بوصف شخصية تاريخية، أو قرية أو حيوان ما، وبعد ذلك اختبر طلبتك للتأكد من مطابقة التصورات التي كونها طلبتك عن الصورة الحقيقية، فإنك ستجد أن تصورات طلبتك متباينة فيما بينها ولا تطابق أي منها الصورة الحقيقية، أما إذا عرضت الصورة على طلبتك مع الشرح التوضيحي، فإن التصورات المكتسبة تصبح أكثر مطابقة للأصل وأكثر تميزا ودقة، ونظرا إلى تفوق الصورة في التعبير وسهولة فهمها اتخذت كوسيلة أساسية في التعبير بالكتابة لدى البدائيين، كما في الكتابة الهيروغليفية، وما تزال اللغة الصينية الكتابية تتميز بطابعها التصويري، وهناك مثل صيني يقول: **"رب صورة تعادل ألف كلمة"**»[1].

«تمتلئ الصحف والمجلات بكثير من الصور الجميلة والرسومات التوضيحية التي يمكن اختيار بعضها واستخدامها لتقريب بعض المفاهيم المجردة إلى أذهان الطلبة، مثل استعمالها في دروس الجغرافيا لتوضيح منابع ومصبات الأنهار، أو حياة الشعوب، وكذلك في دروس الهجاء والتعبير لتعليم اللغات المختلفة فهي تضفي أبعادا مختلفة من المعنى تجعل الفكرة المجردة، أقرب إلى الواقعية فيسهل إدراكها وتعتبر الصور بأنواعها من الوسائل التعليمية التي يسهل الحصول عليها بأسعار رخيصة نسبيا»[2].

والصورة التعليمية هي وسيلة من وسائل التعليم «التي يستخدمها المدرس في إيضاح الكثير من الحقائق والمعلومات والمعارف التي قد لا يستطيع الطلبة مشاهدتها على الطبيعة

[1]– محمد محمود الحيلة: **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص405.
[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إما لبعدها أو لحصولها في فترات زمنية قصيرة أو تتطلب السفر وصرف مبالغ كثيرة ووقت وجهد كبيرين»[1].

وتتميز الصور كوسيلة تعليمية بالخصائص التالية:

- «بالإمكان توفيرها بأشكال وألوان متعددة.
- سهولة الحصول عليها أو تحضيرها من قبل المدرس والطلبة عن طريق شرائها أو تحضيرها في المختبر الجغرافي، وتوظيف السفرات والزيارات العلمية والعمل الحقلي لالتقاط الصور.
- سهولة استخدامها حيث لا يتطلب عرضها أجهزة معينة.
- تكاليفها المنخفضة حيث لا يتطلب الحصول عليها أو تحضيرها مبالغ كبيرة»[2].

أي أن الصورة التعليمية تتميز بسهولة إنتاجها وتصنيفها والاحتفاظ بها في حيز مكاني ضيق ويمكن من خلال الصورة تغطية مقرر دراسي كامل.

ومن هنا يمكن تعريف الصورة التعليمية التربوية بأنها: «صورة هادفة ومفيدة تستخدم في مجال التربية والتعليم وبالضبط في الفصل الدراسي، وبالتالي تتحول هذه الصورة إلى صورة ديداكتيكية أو ما يسمى أيضا بالصورة التعليمية التعلمية، وماهية هذه الصورة أنها وسيلة توضيحية وأداة بيداغوجية هامة، تساعد المتعلم والمدرس معا على التبليغ والإفهام والتوضيح، وتفسيرها ما غمض من الدرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقدة بشكل محسوس ومشخص»[3] خاصة أن المتعلم لا يستطيع فهم المجردات كثيرا، لذا تقوم الصورة التربوية بدورهام في تبسيط الدرس وتسهيله، وتلخيصه، وتبيان خطواته المقطعية بطريقة ديداكتيكية ميسرة. «والصورة التربوية هي صورة إدراكية ذهنية من جهة

[1]– صباح محمود: **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1998، ص59.
[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها .
[3]– جميل حمداوي: "**الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي**"، مجلة علوم التربية، العدد ،58، ص45–46..

أولى، وصورة انفعالية ووجدانية من جهة ثانية وصورة حركية توحي بالفعل والأداء والإنجاز من جهة ثالثة».[1]

3-أهمية الصورة في العملية التعليمية:

تعد الصورة التربوية التعليمية الموجودة خاصة في الكتاب المدرسي ضابطا من أهم الضوابط التي يتركز عليها الخطاب التربوي التعليمي قصد إقناع المتعلم والتأثير فيه، وإنشاء نوع من التواصل معه، كما يمكن القول إنها إحدى الوسائل الإقناعية التي تعكس المحركات في العالم الخارجي، فالصورة تلعب دورا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، فإذا كانت المدرسة إلى حد الآن تعطي أهمية بالغة للعناصر الشكلية، فإن بإمكان الصورة أن تدخل التعليم من هذا الباب نفسه باعتبارها وسيطا أصبح يفرض نفسه على المنظومة التعليمية أكثر من أي وقت مضى، وذلك لما تتميز به من خصائص لا يمكن أن تلبيها اللغة اللفظية، فالطفل المتعلم يقبل كثيرا على الكتب والمجلات والوسائل البصرية التي تستخدم الصورة، فينساق مع جمالياتها الفنية ويتأثر بأشكالها البصرية، ويندهش لألوانها الزاهية المثيرة ويتيه مع عوالمها التخييلية، فالطفل المتعلم يرتاح إلى الصورة المرئية أكثر مما يرتاح إلى درس جاف.

«والصورة ليست وسيطا في التعلم والتعليم فحسب، بل هي إستراتيجية وطريقة في التفكير والتعقل والتنظيم والتحري، وليست مادة فضلة يمكن الاستفادة منها أو تركها بل هي لازمة لزوم الاستيعاب للتعلم، وهي كفيلة بتجاوز التعلم اللفظي الذي يعتمد الحفظ والاستظهار في الغالب، ولا يتيح للتلميذ إعمال الفكر والتفكر والتعقل والتنظيم، بينما الصورة تمنح للطفل الفرصة للمقارنة واستخدام دهنه في حل المشكلات واستثمار كل العمليات المنطقية في التحصيل»[2].

إن الصورة تخاطب حاستي السمع والبصر في آن واحد، وهذا سر نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية بسبب الطبيعة التلازمية لهذه الثنائية، وكلما كانت الوسيلة أكثر ارتباطا

[1]– جميل حمداوي: "**الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي**"، ، ص46.
[2]– عبد المجيد عابد: **دور الصورة في العملية التعليمية**، موقع علم النفس المعرفي، 2010/04/29.
http://www.psy-cognitive.net/vb/t1694.html.2017/02/19

بالإدراك الحسي وقوية كلما كان تقبل المعلومة أفضل وأجود، والتخزين أقوى وأعمق، واستثمارها استقبالا أكفى، «ومادامت الصورة تعتمد ابتداء على الحس المشترك، أي أنها تستجمع كل المدارك الحسية، فإن تأثيرها سيكون لا محالة أخطر من تأثير الوسائل التعليمية الأخرى التي تعتمد حاسة متفردة ضمن هذه المدارك الخمس، لأنه كلما تم استثمار مدخلات إدراكية متعددة في العملية التعليمية التعلمية، كلما كان ذلك أكفى فالصورة بإمكانها، بالنظر إلى ذلك، حل المشكلات التربوية والزيادة في قدرة التلاميذ على التحصيل والتفاعل والرفع من فاعلية المادة المدروسة، وكل ما يساعد في تطبيق المنهج الدراسي، كما تساعد الأطفال في تغيير سلوكياتهم نحو الإيجاب والدفع بمستوى تحصيلهم نحو الأفضل».[1]

أي أن الصورة من حيث تكوينها تستدعي حسا مشتركا يجمع بين البصر والسمع «إنها نسق سيميائي مزدوج»[2]، مما يسهل عملية التعلم بواسطتها.

كما تلبي الصورة حاجات التلميذ في التعلم والتدقيق وإعمال فكره المنطقي في التعامل معها، «كما تحسسه بأهمية ما يشاهده ويعانيه، وتدفعه إلى التعرف أكثر إلى الأشياء التي يشاهدها، وتجعل العملية التربوية متوازية بين المتعلم والمعلم يشتغلان في آن واحد، إذ بواسطتها سنتمكن من تجاوز معضلة التدريس العمودي الذي يرى في المتعلم صفحة بيضاء، إذ يقوم هذا التعليم التقليدي على الإلقاء والاستظهار فالصورة بعكس ذلك تجعل الطفل الصغير مشاركا في بناء دلالة الصورة»[3].

إن لاستخدام الصور كوسيلة تعليمية مزايا وفوائد يمكن الإشارة إليها كما يلي:

- «تجذب انتباه الطالب وتستثير اهتمامه، وهذه الخصائص من أهم الخطوات المؤدية إلى التعلم ويمكن أن نلاحظ ذلك في انشغال الطالب في تصفح الكتب المصورة واقتناء الصور»[4].

[1]– عبد المجيد عابد: **دور الصورة في العملية التعليمية**، (الكتروني).
[2]– المرجع نفسه.
[3]– المرجع نفسه.
[4]– محمد محمود الحيلة: **تصميم وانتاج الوسائل التعليمية**، ص406.

- شد انتباه الطلبة وتشويقهم للدرس وإثارة حب الاستطلاع والملاحظة وإدراك العلاقات»[1] أي أنها تثير اهتمام المتعلمين وتجدي انتباههم، وتثير لديهم التفكير الاستنتاجي فهي تعد عنصر إثارة وتشويق بالنسبة للمتعلم الصغير، تيسر الفهم والاستيعاب والانتباه الدائم.

▪ «تجسيد المعاني والخبرات اللفظية إلى مادية يمكن أن يدركها المتعلم بسهولة»[2] أي أنها تقوم بتحويل الخبرات والمعارف المجردة إلى أخرى مادية محسوسة باستطاعة الطلبة استيعابها وفهمها بشكل أسرع.

▪ «تساعد الطلبة على فهم الحقائق والمعلومات والمعارف بشكل أكثر فاعلية فيما إذا عرضت بشكل لفظي فقط، لأن الصور تزود الطالب بمعلومات بصرية واضحة.

▪ عن طريق عرض الصور يستطيع المدرس اختصار الوقت المخصص للتدريس كونها تعبر عن تفاصيل ومعلومات كثيرة»[3] أي أنها تختصر الوقت اللازم لتوضيح بعض المفاهيم الذي يحتاجه المدرس لشرحها لفظيا.

▪ «توفير معلومات وحقائق لم يعاصرها الطالب وقد تكون غير مسجلة على أفلام وأشرطة كالأحياء القديمة والقادة والعلماء والحوادث.

▪ تنمي لدى الطلبة القدرة على التمييز والتصنيف والتتابع والمقارنة والتفسير واكتساب مهارة تعلم القراءة البصرية.

▪ تنمي لدى الطلبة مهارة الجمع والتوثيق للصور والوثائق والمجلات وتصنيفها وترتيبها».[4]

▪ التغلب على مشكلة البعد المكاني أو الزماني، مثلا نستخدم صور تمثل "تاج محل" في الهند لنشرح للطلاب عن هذا الأثر العظيم، إذ لا نستطيع إحضار المبنى نفسه، أو أخذ الطلاب في رحلة علمية لزيارته، أو نستخدم صورة لمدينة هيروشيما في اليابان، قبل أن

---

[1]– صباح محمود: **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**، ص61.

[2]– عبد الحافظ سلامة: **الوسائل التعليمية والمنهج**، جدار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص168.

[3]– صباح محمود، **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**، ص61.

[4]– المرجع نفسه، ص61–62.

تبيدها القنبلة الذرية في الحرب العالمية الثانية ليتصور الطلاب تلك المدينة والحياة بها في ذلك الزمان.

- لإعطاء الطلاب تصور لحجم الأشياء، فلا يكفي أن نعرض للطلاب صورة للفيل ونشرح لهم عن حجمه الضخم فقد يتصورونه بحجم غير حجمه الحقيقي ، في حين لو أحضرنا لهم صورة لرجل يركب فيلا، أو يقف بجانبه يلمسه، فإن هذه الصور تعطي الطالب تصورا أفضل عن حجم الفيل بالنسبة للرجل وبالتالي عن حجمه الحقيقي، لأن للطالب تصورا مسبقا لحجم الرجل»[1].
- «تجعل المدرس واثقا من فهم التلاميذ لما ألقي عليهم من معلومات، كما تساعد التلاميذ على تكوين عادة الرؤية والتأمل»[2] فهي تساعد على إيضاح الغامض من مشكلات الدروس وتمكن من تصور كثير من الأشياء التي يصعب تصورها دون وسيلة.
- تتميز الصورة عن اللفظ في أنها دقيقة وتختزل المسارات القرائية المتشعبة للفظ، لأن صورة واحدة قد تغني عن آلاف الكلمات.
- يمكن للصورة أن تؤثر في المتعلم الصغير لما تحمله من قيم وأساليب في التنشئة الاجتماعية والتربوية، تساعد الصورة الطفل الصغير على استثمار مملكته العقلية في الاستنتاج والحكم والتقويم والتقييم والربط، كما أنها تحشذ ذاكرته في استحضار الأشياء الغائبة عن حقله الإدراكي، وتسير خلق الصور الذهنية في تمثل الأشياء مما يساعده على التعلم السريع»[3] أي أن الصورة تمكن الطفل من البناء المنطقي واستخدام أسلوب الاستدلال والاستنتاج والمقارنة والتأمل وتساعده على تثبيت الدروس في الذاكرة، وسهولة استحضارها وقت الحاجة.
- «فالصورة تلعب دورا مميزا في غنى التعليم من خلال التغيير المتميز في البرامج المرتبطة بها، وهو الدور الذي يمنحها الأهمية المثلى عن باقي الوسائل الأخرى لأنها تيسر تكون المفاهيم والتصورات كما أنه بفضلها يمكن للمتعلم أن لا يبقى سجين المكان والزمان، ويطلع على كل الحضارات، والتنشئات الأخرى التي تساعد في إثراء خبراته

[1]– محمد علي السيد، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**، مكتبة المنار، الأردن، ط8، 1988، ص300.
[2]– عبد الله رشدان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص314.
[3]– عبد المجيد العابد، **دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية (الكتروني)**

من خلالها وهذا الدور في حد ذاته شكل تحدي متعلم اليوم لمدرسته فيما يتعلق بالوسائل المعتمدة من قبلها»[1].

وأمام تزايد هيمنة الصورة في عصرنا الحالي بمختلف تجلياتها، غدت غير مطلوبة لذاتها في العملية التعليمية التعلمية، بل وسيطا إلزاميا في هذه العملية فالطفل الذي تراوده الصورة في حله وترحاله، لم يعد ابنا بارا للفظ، بل غدا ابنا بارا للصورة، يقولها وتقوله ويفكرها وتفكره، وهذا ما يبرر الإقبال المنقطع النظير للأطفال للتعلم بالصورة بدلا من التعلم بالكلمات الجافة وحدها، لأن الصورة أصبحت تستجيب لكل حاجات طفل القرن الواحد والعشرين التي أضحت مختلفة اختلافا بينا عن ميول طفل القرون السالفة.

المبحث الثالث: معايير اختيار الصورة التعليمية وكيفية استخدامها

إن الأطفال عادة يستجيبون للوسائل البصرية بصورة انفعالية، بحيث يؤثر الانطباع العام عن الصورة لديهم، أكثر من تأثير المحتوى الموضوعي لها لذلك على مصمم الوسائل البصرية أن يتحكم في محتوى الصورة، حتى يوجه انتباه المعلم إلى النواحي التي تؤكد محتوى الدرس الذي يقوم بتوضيحه، ونضيف أيضا بأن تفسير الوسائل البصرية يتم نتيجة الخبرة العملية، والتدريب، فمهما كانت الصورة بسيطة واضحة، فلا بد من التعلم حتى نصل إلى تفسيرها.

نجد أن «الطفل الأوروبي الذي يرى صورة لمفاعل نووي تحيط به الأعشاب وقطعان من الأبقار ترعى حوله يدرك أن المفاعل النووي لا يؤثر على البيئة، بينما يدرك الإنسان الهندوسي معنى الأبقار التي ترعى ولا يهتم بالمفاعل النووي لأنه يعبد الأبقار»[2].

ومن هنا التأكيد على إبراز الشيء المطلوب في الوسائل البصرية بشكل واضح، واختيار الصور المناسبة لموضوع الدرس والواضحة، ثم استخدامها بشكل منتظم، معنى ذلك أن

[1]– عبد المجيد العابد، **دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية (الكتروني)**.

[2]– عبد الحافظ محمد سلامة: **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1998، ص203.

الاختيار الناجح والاستعمال المنتظم هما العامل العام في إعطاء الوسائل البصرية المردود التربوي.

1-شروط اختيار الصورة التعليمية:

أن تكون الصورة المختارة تعليمية تربوية «من حيث المبدأ يمكن اعتبار أي صورة ومهما كانت طبيعتها أو محتواها هي صورة تعليمية، أي أنها تعطي معلومات معينة أو بيانات محددة ولكنها ليست بالضرورة أن تكون تربوية، فالصورة الفوتوغرافية سواء أكانت لفتاة أو فتى والتي التقطت لتوضح مراحل الوضوء هي وبلا شك صور تعليمية ولكن الأفضل تربويا أن نستعين بصور الفتى وليس صورة الفتاة، لشرح موضوع الوضوء على التلاميذ»[1] وذلك لأن المعلم وقبل أن يكون مصدر معرفة علمية هو في الأصل مربي فاضل يربي أبناءه الطلاب على القيم والأخلاق الفاضلة والسجايا والتي يطالب بها الدين الحنيف، فهو أب يقع على عاتقه مهمة تربية أجيال الأمة «وليست بالضرورة أن تكون القيم السالبة مرتبطة بالمثال السابق وفي مرحلة الشباب فقط، بل إن قصص الأطفال التي تعرضها شاشات التلفزيون والتي تدبلج بالعربية من قصص أجنبية قد تظهر الشخصيات فيها وهي تقوم بعادات قد تكون مقبولة في بلد القصة الأصلي ولكنها غير مقبولة في مجتمعاتنا العربية المسلمة.

أن تحقق كل أو بعض أهداف التدريس: التعلم عملية هادفة وبالتالي يجب أن يختار المعلم الصور التي تحقق كل أهداف الدرس وإن كان ليس بالمستطاع تحقيق ذلك فعلى الأقل يجب أن تحقق أحد أهدافه »[2] أي «أن تسهم في خدمة الهدف من استخدامها بشكل مباشر»[3] أي أن تتناول الهدف من استعمالها مباشرة. وتكون مرتبطة بغايات الموضوع أو الدرس.

أن تكون الصورة أو المصور التعليمي يتناسب من حيث مساحته مع عدد الطلاب المراد عرضه عليهم «فليس من المعقول أن يقوم المعلم بعرض مصورا ذو خطوط دقيقة أو صورة لا تتجاوز أبعادها 10 سم x 12 سم على فصل مكون من ستين طالبا. بالطبع لن

[1]– عبد الله عمر الفرا: **تكنولوجيا التعليم والاتصال**، ص29.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م، ص152.

يستطيع مشاهدة هذه الصورة بوضوح إلا بعض الطلاب الذين يجلسون أمام المعلم مباشرة»[1] ومعناه أن يكون حجم الصورة مناسبا مع حجم القاعة الدراسية وعدد الطلبة وطريقة جلوسهم كي تكون واضحة للجميع.

أن لا تحتوي على تفصيلات كثيرة «إن التفصيلات الكثيرة عادة ما تشتت انتباه الطالب، إن كثرة الأفكار المتشابكة والمتداخلة تعتبر أمورا يجب الابتعاد عنها، يكفي أن تكون الصورة أو المصور التعليمي محتويا على عنصرا أساسيا واحدا، بالطبع هناك عدد آخر من العناصر الإضافية التابعة له، لقد أثبتت الأبحاث الحديثة في هذا المجال أن الحد الأقصى لعناصر الصورة الواحدة يجب أن لا يزيد عن حوالي خمسة عناصر بالإمكان الإلمام بها والتعرف عليها. وقد وجد كذلك أن قدرة التعرف تزداد كلما كان ترتيب هذه العناصر ترتيبا منتظما أفقيا أو رأسيا»[2]. أي خلوها من التعقيد لكي يسهل تحديد محتوياتها.

أن تكون الصورة أو المصور واضحة جلية لأن «الصورة الواضحة تجذب انتباه المتعلم أما الصورة باهتة الطباعة أو ذات الألوان الباردة وقليلة التناقض سوف تجعل المتعلم غير مدفوع نحو التعلم منها، كذلك فإن المصورات المرسومة بالأقلام الخشبية أو حتى الشمعية لا تصلح كمصورات تعليمية في معظم الأحيان، وبخصوص الألوان أيضا يجب أن تكون هذه الألوان داكنة تخفي تفصيلات الصورة والأجزاء الدقيقة منها»[3] يعتبر اللون عاملا مساعدا للمتعلم يساعده على التعلم وأن تكون الصورة واضحة في ألوانها، ويفضل أن تكون ملونة بألوانها الطبيعية لتحقيق جذب انتباه الطلبة وشدهم للدرس «لأن للون تأثيرا على النفس البشرية ويبعث على الارتياح، وتساعد الألوان على وضوح المعلومات لدى الدارسين، وتزيد من استيعابهم، وإن تعذر ذلك فلتكن بالأسود والأبيض، شريطة أن يكون وضوح الصورة وجودة التلوين بحيث لا يطمس أجزاء الصورة»[4] أي تكون واضحة.

«يجب أن تكون معلومات الصورة صحيحة علميا تحتوي على معلومات حديثة بقدر الإمكان.

---

[1] – عبد الله عمر الفرا: **تكنولوجيا التعليم والاتصال**، ص30.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، ص30.

[4] – محمد علي السيد: **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**، ص301.

الصورة التي عليها بيانات تكون أسهل تعلما من الصورة الصماء وذلك شرط عدم كثرة هذه البيانات.

يقل التعرف على الصورة إذا تم عرضها في ظروف ضوضاء صوتية»[1].

يفضل أن تكون الصورة «مؤطرة حتى ولو بإطار ورقي لأن يسهم في تجسيد الصورة»[2] ويعمل على المحافظة عليها وإبراز مكوناتها عند العرض.

«ترتيب عرض الصور ضمن خطة زمنية لا تؤثر على الدرس، أي أن تعرض كل صورة في وقتها المحدد من الحصة الدراسية»[3].

«ومن شروط الأساسية في اختيار الصورة التعليمية أن تترك أثرا في نفسية المتعلم، فتدفعه إلى التساؤل والبحث والدراسة»[4].

وأن تكون الصورة «مناسبة لمستوى عمر المتعلمين»[5].

«ينبغي للمعلم ان يجعل طريقته في التعامل مع الصورة مشوقة حتى تستطيع لفت انتباه المتعلمين ومن خلال ذلك يستطيع إبلاغ المادة الدراسية والوصول إلى تحقيق الكفايات المرادة، كما أن عليه أن يتأكد من أن جميع التلاميذ منتبهين إليها ومهتمين بها لأنها إذا لم تلب حاجاتهم ولم ترض رغباتهم فلن تكون بذلك صورة بيداغوجية، كما على واضع الصورة أن يلم بخصائص الصفات المستهدفة منها، إذ يجب أن يضع في الحسبان مستوى نضج الأطفال قارنا بين النضج العمري والنضج المعرفي في مواجهتهم للمعطيات التي تحملها الصورة، إذ يجب أن تلبي جميع حاجاتهم المعرفية والعاطفية، وتسهم في الرفع من مستوى التعلمات لديهم، حتى يمكنها أن تكون وسيطا فعالا في العملية التعليمية التعلمية ابتداء، كما على واضع الصورة أن يكون ملما بمختلف المناهج الدراسية التي تعتمدها

[1]– عبد الله عمر الفرا: **تكنولوجيا التعليم والاتصال**، ص31.
[2]– محسن علي عطية: **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**،152.
[3]– صباح محمود: **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**، ص62.
[4]– محمد يوسف الديب: **إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين**، ص217.
[5]– عبد الحافظ سلامة: **الوسائل التعليمية والمنهج**، ص169.

الوزارة الوصية، لكي تكون الصورة في وضع تكاملي مع تلك المناهج المتخذة، تلبية لمجموع الأهداف المسطرة قبلا وطرق المعالجة والتقويم والاختبار»[1].

2-مراحل التعليم بالصور:

يخطئ المعلم إذا اعتقد أنه وبمجرد عرضه لصورة ما ومهما كانت هذه الصورة واضحة جلية ومتطابقة مع الملاحظات السابق الحديث عنها، إن الطالب قد استوعب هذه الصورة وفهم معاينها ومضامينها، إن على المعلم أن يتأكد من أن الطالب قد قرأ الصورة ولم يشاهدها فقط والفرق بين القراءة والمشاهدة فرق واسع فالمشاهدة تتم بالنظرة الكلية للشيء أي النظرة الإجمالية أو الجشطالتية وهي لا تكفي وبالتأكيد إلى معرفة تفاصيل الشيء. على سبيل المثال «ربما يسألك أحد زملائك هل رأيت فلانا فتقول نعم رأيته وصافحته ثم يسألك ثانية ماذا كان لون قميصه (مثلا)؟ فتحاول أن تتذكر ولكنك في أغلب الأحيان تجد نفسك عاجزا عن هذا التذكر، هذا المثال البسيط يدل على النظرة الكلية للشيء دون معرفة تفاصيله»[2].

«أما قراءة الصورة نجدها ترتبط بقراءة الكلمة، حيث أننا نقرأ الكلمة حرفا حرفا أي أننا نقوم بعملية تحليل للكلمة تم تركيب لها ومن ثم يتم التعرف على الكلمة المقروءة، وهذا ما يحدث عند قراءة الصورة إذ يقوم المشاهد بتحليلها عنصراً عنصراً ثم تركيب هذه العناصر ليخرج بتفاصيل الصورة وبالتالي فهمها، ليس هذا فقط فكما هو الحال لا نكتفي بقراءة الكلمات كلمة كلمة فقط، بل نربط هذه الكلمة بالكلمة السابقة واللاحقة لنحصل على جملة مفيدة ومن إيجاد العلاقات والارتباطات بين الجمل هذه العناصر لينتج منها الإدراك العام للصورة وفهمها فهما دقيقا»[3].

وعلى ما سبق عرضه، هناك ثلاثة مراحل للتعليم بالصور، وهي:

---

[1]– ينظر: عبد المجيد العابد، **دور الصورة في العملية التعليمية التعلمية (الكتروني)**

[2]– عبد الله عمر الفرا، **تكنولوجيا التعليم والاتصال**، ص27.

[3]– المرجع نفسه ، ص27–28.

أ-مرحلة النظرة الكلية (الجشطالتية)

«وفي هذه المرحلة يترك المعلم الفرصة لطلابه ليشاهدوا الصورة وبشكل جماعي كلي كأن يروا معالمها الأساسية وموضعها، وبالطبع لا تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا»[1] فهي ما تسمى بالنظرة الأولى أو الانطباع العام.

ب-مرحلة التعرف على أجزاء أو عناصر الصورة:

«في هذه المرحلة يقوم المعلم بذكر هذه العناصر لطلابه يشاهدون هذه الصورة فيقول لهم مثلا انظروا إلى هذه الطاحونة الهوائية وإلى هذا البئر ثم هذه النباتات الخضراء، وقد يطلب المعلم من طلابه أن يتعرفوا بأنفسهم على هذه العناصر وذلك بتوجيههم إلى هذه العناصر بالأسئلة النقاشية المناسبة.

ج-مرحلة ايجاد العلاقات والاستنتاجات:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بإيجاد العلاقات بين كل عنصر وآخر موجود في الصورة ففي المثال السابق يوضح المعلم أو يسأل طلابه توضيح نوع العلاقة بين طاحونة الهواء وارتفاع ساريتها ووجود المياه في الجدول إلى آخرها في الصورة من علاقات بين أجزائها، وهكذا يتم قراءة هذه الصورة قراءة متأنية واعية ومن ثم فهمها بصريا وإدراكها عقليا»[2].

ومما سبق نستنتج أنه لم يعد ينظر إلى الصورة الأدبيات التربوية المعاصرة في الغرب على أنها وسيلة ثانوية تستعمل في أوقات محددة فقط ويمكن الاستغناء عنها في أوقات أخرى، بل أصبحت وسيطا لا مناص منه في العملية التعليمية التعلمية للأسباب التي ورد ذكرها سابقا، حيث أصبحت ضمن النظام التعليمي برمته، ومنه لا بد من اختيار الصورة المناسبة لتحقيق الكفايات الواردة في كل درس على حدى، فليست كل صورة بيداغوجية يمكنها أن تقوم بدورها الوظيفي في أي درس كيفما اتفق بل لا بد من اختيار مسبق لها، وهذا ما يجعل المعلم في قلب هذا الاختيار.

[1]– المرجع السابق، ص28.
[2]– المرجع نفسه، ص28–29.

إذ لابد من أن يكون على قدر معين من التأهيل العلمي بها وبطرق انتقائها، كما أن على المعلم أن يختار الوقت والمكان المناسبين للتعامل معها، والطريقة المناسبة والفئة المناسبة أيضا.

الفصل التطبيقي:

الصورة في التعليم

مع احتلال الصورة بمختلف تجلياتها لموقع الصدارة في عصرنا الحالي، لم يعد المتعلم أسيراً للكلمات الجافة ... بل غذا ابناً باراً للصورة، ترواده وترافقه أينما كان، وهذا ما يبرر الإقبال المنقطع النظير للأطفال للتعلم بالصورة، لأن الصورة أصبحت تستجيب لكل حاجات طفل القرن الواحد والعشرين. التي أضحت مختلفة اختلافاً بيناً عن ميول طفل القرون السالفة.

المبحث الأول: تعريف الكتاب المدرسي

تعتبر الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية والأداتية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم.

1- لغة:

«الكتاب هو كل ما يكتب فيه من الفعل كتبَ يكتبُ كتاباً وكُتباَ، جمعه كتب وفي القرآن قال تعالى: "ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ" والكتاب هو الثوراة والإنجيل، وهو القدر والفرض والأجل ومنه قوله تعالى: " لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ"، ومنه قوله صلى الله عليه وسلم "لأقضين بينكما بكتاب الله"، وأم الكتاب هي الفاتحة وأهل الكتاب هم اليهود والنصارى»[1].

2- اصطلاحاً: «الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم منتجاً مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية، أهم عملية لنمو الفرد والأسرة والمجتمع هي التربية المدرسية»[2].

أي أن الكتاب المدرسي هو كتابٌ منهجي أو كتاب مقرر ومهما يكن المسمى، فإنه يبقى من حيث المبدأ ووثيقة تربوية مكتوبة غالبا يستخدمها المعلم والتلاميذ في التعلم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة.

[1]- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد09، ديسمبر2014م، ص195.

[2]- محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية، نظرية قرار المجال، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د.ط، 1997م،ص07.

وجد الكتاب المدرسي منذ القدم، فهو من الوسائل التقليدية التعليمية التي عرفتها البشرية في عملية التعليم، فهو لا يزال من الوسائل المهمة في العملية التعليمية التربوية إذ لا يمكن الاستغناء عنه فهو الركن الأساس في عملية التعليم إذ به يتم توصيل المعلومات إلى المتعلمين «وأهميته تكمن في أنه يقد للمتعلمين المواد الدراسية بشكل مبسط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج. أضف إلى ذلك ما يوفره من الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والخبرات لكل متعلم في مستوى دراسي معين، ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القراءة والمطالعة إلى إنماء الميل للتثقيف الذاتي»[1].

« ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة و الخاصة كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظراً لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا، لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه لأن واضعوه هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية.

كما ويعرف الكتاب المدرسي على أنه مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة المصنفة والمبسطة والقابلة لأي تعلم، ويظهر أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يشتمل على المعلومات المختارة و المعرفة المنظمة التي يستعملها المتعلمون»[2].

«أما عبد الحافظ سلامة، فيرى أن الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل تلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة. وذات دلالة على موضوع الدرس حيث جميعها صور تقود ثم تسير به بشكل تدريجي لمعرفة الحروف و الكلمات و الجمل ابتداء من الجملة»[3].

ويمكن أن نقول أن الكتاب المدرسي هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه حيث يعتبر الوسيلة الأساسية والمهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم.

يعد الكتاب الدرسي مصدرا هاما من مصادر المعرفة، وأحد مدخلات العملية التربوية وأداة من أدوات التوجيه التربوي، وركيزة أساسية للمنهاج المدرسي والأساس الذي يستعين

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، د.ط، 2003م، ص85.
[2]- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص196.
[3]- المرجع نفسه، ص196.

به المعلم في إعداد دروسه وربما المرجع الوحيد في أغلب الأحيان للتلميذ للمذاكرة، لا يمكن لنا أن نتصور أن يكون تدريس فعال في ظل غياب الكتاب المدرسين وعلى الرغم من تعدد البدائل التي يمكن للمعلم أن يقوم بها في حال عدم وصول الكتاب المدرسي مثل توزيع الكتب المستعملة على التلاميذ أو إشراك كل تلميذين بكتاب واحد، أو استعمال السبورة في الحالات التي تقتضي ذلك، هذا كله لا يفي بمقتضيات شروط التعليم الجيد، لما للكتاب المدرسي من دور فاعل في تبسيط المعلومة و تدرجها مع خبرات ومهارات الطلبة من خلال تراكم خبراتهم التعليمية بطريقة سهلة وواضحة بأسلوب شيق له أهميته وأثره على المتعلم.

ويمكن إيجاز أهميته فيمايلي:

أ- «يوفر إطارا عاما للمقرر الدراسي: يتم تأليف الكتاب المدرسي وفقا لأهداف محددة مسبقا للمنهج ويتولى تأليفه مختصون في التربية وتكون لديهم الخبرة و الخلفية التي تمكنهم من تحديد إطار مناسب للمقرر الدراسي وفقا للأهداف حيث يمكن للأستاذ أن يصوغ الأهداف الإجرائية لأي موضوع ويساعده على التنظيم الجيد و المنطقي للدروس و يتناوله بأسلوب سهل و ميسر له ولتلاميذه.

ب- مصدر أساسي للمعرفة وقريب المنال: من أهم ميزاته توفره في كل وقت وحين لدى جميع التلاميذ ويستقي منه كل التلاميذ المعرفة ويساعدهم على تنمية محصولهم المعرفي»[1].

ج- «الكتاب المدرسي أداة أساسية لجذب التلاميذ وإثارتهم لدراسة المواد الإجتماعية فكثيرا ما تستعمل كتب الدراسات الاجتماعية على الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وإحصائية وهذا ما يساهم في إضفاء الحيوية على المادة العلمية ويحبب التلاميذ في دراستها»[2].

فهو يعد الوسيلة الميسرة للتلميذ عن للكشف عن الحقائق وإثارة التساؤلات التي تحفزه على التفكير والملاحظة والعمل ليعتبر مرجعه وحجته.

د- «الكتاب المدرسي أداة أساسية لتنمية مهارة القراءة والدراسة لدى التلاميذ: أوضحت الدراسات أن المهارة في القراءة مرتبطة لدرجة كبيرة بالمادة المقروءة فمهارة التلاميذ في قراءة الدراسات الاجتماعية ودراستها تنمو عن طريق القراءة في كتب الدراسات الاجتماعية

[1]- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص 206.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومعظم التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي لا يملكون أو لا يطلعون على المراجع الكافية التي تعالج موضوعات الدراسات الاجتماعية لدى يوضع الكتاب المدرسي لسد الفراغ»[1].

أي أنه يتيح للتلاميذ فرصا للتدريب على العديد من المهارات التي من أهمها مهارة القراءة والمطالعة بحيث يكون عونا للتلاميذ في المواد الأخرى.

هـ -« الكتاب المدرسي مصدر أساسي لنقل المجتمع للتلميذ: يعمل المجتمع بكافة مؤسساته للحفاظ على تراثه الثقافي ونقله من جيل إلى جيل ومحاولة تنقيته والكتاب هو الأداة الرئيسية لذلك، حيث يتلقى التلميذ من خلاله دروسه الأولى حول ثقافة بيئته وثقافة مجتمعه مما يسهل له عملية الاحتكاك و التكيف السليم معها، فهو يلعب دوراً بارزاً في الحفظ على التراث من ناحية وقيادة التغير الثقافي من ناحية أخرى»[2].

فالكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي فعن طريقه يمكن تعريف التلاميذ بالتغيرات الاجتماعية ليكتسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة.

و- «توافر الكتاب لدى التلاميذ يساعد المعلم في أن يضع لتلاميذه تعيينات محددة ومنظمة: ذلك لأن الكتاب عادة ما يقسم إلى فصول يتضمن كل فصل منها عدداً من الموضوعات المنظمة والمرتبة وفق أسلوب معين ويوجد في نهاية كل فصل ملخص واف لما ورد فيه وعديد من الأسئلة والتمرينات التي يمكن أن تستخدم في توجيه تفكير التلاميذ للمساهمة في مناقشة الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي وما يتصل بها من مشكلات كما أن بعض هذه الأسئلة والتدريبات تتطلب الإجابة عليها بالقراءة خارج الكتاب المدرسي والاطلاع على مصادر أخرى وإن توافر مثل هذه الأمور في الكتاب المدرسي الموجود أصلا في أيدي جميع التلاميذ يسهل على المعلم تحديد واجب منزلي لكل تلميذ من التلاميذ، أو يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويحدد لكل مجموعة واجبا معيناً طبقا لخبراتهم السابقة ومستوياتهم»[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص207.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص207.

أي أن المعلم يستخدم الكتاب المدرسي في تحديد التعيينات التي يكلف التلاميذ بها وذلك لوجودها مع جميع التلاميذ دون استثناء ثم يعمل على توفير الفرص لهم لمناقشتهم فيما تعلموه.

ن- الكتاب المدرسي أداة هامة لأغراض المراجعة والتطبيق والتلخيص: « لا تقتصر أهمية وظيفة الكتاب المدرسي على إمداد التلاميذ بالمعلومات والحقائق عن الموضوعات المقررة عليهم وإن كان ما يتضمنه الكتاب من معلومات وحقائق عن الموضوعات ليست نهاية المطاف بالنسبة لها. بل يكون اعتبارها الحد الأدنى لهذه الموضوعات لذا كان من الأهمية بمكان أن يوجه الكتاب المدرسي التلاميذ بل والمعلم أيضا إلى الاطلاع على بعض الكتب والمراجع الأخرى لاكتساب مزيد من المعلومات والحقائق عن نفس المعلومات المقررة، وأيضا ضرورة قيام التلاميذ بأنشطة متنوعة متصلة بهذه الموضوعات والكتاب المدرسي في هذه الحالة يمكن أن يكون أداة للتأكد من صحة الحقائق والمعلومات التي تم التوصل إليها من خلال ما سمعه التلميذ في الدرس من المعلم أو من خلال قراءة بعض الكتب وعقد المقارنات بين المعلومات والحقائق التي توصلوا إليها من خلال قيامهم ببعض الأنشطة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو القيام برحلة تعليمية وهكذا»[1].

وبدون كتاب مدرسي يمكن أن يكتسب التلاميذ معلومات وحقائق مشتتة وغير مترابطة ولا تساعد على تنمية تفكيرهم.

ومنه نستخلص أن الكتاب هو المصدر الأساسي والتميز في العملية التعليمية، حيث يمثل المصدر بالنسبة للمتعلم والمرجع أيضا بالنسبة للمعلم فهو الأداة عند كلا الطرفين حيث يعمل على إيصال مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات للمعلم والمتعلم ويضبط المعلم أثناء تخطيطه لدرس أو موضوع ما، ويعتبر أيضا حلقة وثل بين المدرسة ومنزل التلميذ فله دور في المدرسة وآخر في المنزل بدراسة المادة ومراجعتها وبالتالي يتيح للطلاب فرصة الحصول على خبرات الآخرين والمعلومات مع توفير الجهد والوقت لهم.

«إن الكتاب المدرسي من أهم الوسائل المساعدة في توضيح أهداف المنهاج التربوي بل يلعب دور الرابط المحوري بين الثلاثي المكون للعملية التعليمية (التلميذ، المجتمع، الوصاية)

[1]- المرجع السابق، ص208.

إلا أنه هناك أمر يجدر الإشارة إليه يكمن في أن هذا الكتاب لا يمكن أن يقوم بالدور المنوط به ما لم يقم كل من أفراد هذا الثلاثي بالدور المتعلق به في استعمال الكتاب في العملية التربوية كما أن أدوار مهام أفراد هذا الثلاثي يجب أن تكون مبنية على أساس الاستراتجية اللولبية في الوصول إلى الهدف»[1].

المبحث الثاني: وصف المدونة

أضحى تأثير الصورة في التواصل اليوم أمراً مسلما به إذ تعتبر الثقافة البصرية المكون الحاسم لجل عمليات التواصل ذلك لأن الصورة من شأنها أن تقوم بدور فعال في إنجاح الرسالة التعليمية نظراً لما يتوفر فيها من خصائص مهمة.

ومن هذا المنطلق اعتادت لجان تأليف الكتب المدرسية المقررة لتلاميذ المدارس إرفاق بعض الصور والرسومات بالنصوص المعتمدة المختارة للقراءة والمطالعة ... وهذا حرصاً منها على أن تخدم هذه الصور الخطاب الذي ينبغي نقله إلى المتعلمين. لدى ارتأينا قراءة واقع الصورة في الكتاب المدرسي الجزائري لنقف على صيرورة حضورها وآليات اشتغالها ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة. وقد وقع اختيارنا على كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي **كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية،** وتعتبر السنة الأولى من التعليم الابتدائي أول سنة في هذه المرحلة المتميزة من الحياة المدرسية للتلميذ وفي هذا السياق يأتي كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية. «عاملاً على تنمية متطلبات المناهج والوثائق المرافقة ويضع بين يدي المتعلم موارد هامة من النصوص وأنشطتها رغبةً في إكساب المتعلم قاعدة علمية متينة، وبناء كفاءات المواد الثلاثة بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم»[2].

وبه يستعين الأساتذة الكرام وجميع المربين الأفاضل في الأخذ بأيدي المتعلمين إلى امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة، وبناء كفاءتها بجانب كفاءات مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في إدماج متناغم يستجيب لمتطلبات مناهج المواد الثلاثة ويحافظ على استقلاليتها في نفس الوقت. مع العلم أن نصوص اللغة سندات لمختلف التعلمات وليست للحفظ

[1]- المرجع السابق، ص208-209.

[2]- مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص03.

« لا يخفى أن اللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية الأولى وأهم مركبات الهوية الوطنية الجزائرية وأحد أهم رموز السيادة الوطنية، لدى فإن عملية تعليمها وتعلمها تكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد. كما أن مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية تعتبران المادتان الأكثر حملا للقيم والكفاءات العرضية، وهو ما تؤكده مناهج الجيل الثاني بما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه»[1].

ولم يعد يقتصر تعلم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك كلغة حية في جميع المجالات وعلى المدرسة أن تزود المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة.

يعتبر التحكم في اللغة العربية كفاءة عرضية تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلمات، من ثم إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد، والكفاءات العرضية والقيم والمواقف، ولذلك فهي وسيلة لـ :

- « امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها.
- هيكلة الفكر.
- التعبير والتواصل.
- الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها.

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي الإفريقي المتوسطي والعالمي ومن ثم تحويل النجاحات العلمية التكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها والنسج على منوالها»[2].

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي2016، ص04.

أما عن أهمية اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي فنجد أن تعليم اللغة في هذه المرحلة يهدف إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في الميادين الأربعة وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمن والمكان، وللأشياء ولجسمه، وتنمي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللغة كما تمكنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف.

تكمن أهمية اكتساب اللغة في هذا الطور بصفتها كفاءة عرضية بامتياز في:

- «العمل على المجانسة والتكييف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.
- توطيد التعلمات الأدائية الرئيسة (التعبير بشقيه، القراءة، الكتابة).
- تعليم التلاميذ هيكلة المكان والزمان .
- الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة.
- ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن»[1].

1- الجانب المادي للكتاب:

-الهوية الرسمية: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

- وزارة التربية الوطنية –

-الهوية التربوية:

❖ **عنوان الكتاب**: كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

❖ **المستوى**: السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

❖ **لجنة التأليف:**

- محمود عبود (مفتشف التعليم المتوسط).
- عبد المالك بوطيش (مفتش التعليم الابتدائي).
- فتيحة مصطفاوي تواتي(أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية).
- حسيبة مايدة شناف (أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية).

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها .

- حكيمة عباش شطيبي (أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية).

❖ **الإشراف العام :** محمود عبود (مفتشف التعليم المتوسط).

❖ **الاستشارة التعليمية والبيداغوجية:**

- رمضان إرزيل : مفتش التعليم الابتدائي.
- د. شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي.

❖ **تصميم وتركيب:** لويزة سياحي الحسين.

❖ **الغلاف:** لويزة سياحي الحسين.

❖ **رسومات:** لويزة سياحي الحسين.

❖ **الفريق التقني:**

- الاشراف التقني: شريف عزواوي.
- التنسيق: زهرة بودالي.

❖ **معالجة الصور :** كمال ساسي- زهير يحياوي –عياد رتيبة – ياسين باشة – يوسف قاصي وعلي.

❖ **تصميم صفحات المشاريع:** حسين حمينة.

❖ **دار النشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

❖ **الطبعة:** الطبعة الثانية 2017-2018.

أول ما يصادفنا قبل تصفح الكتاب صورة الغلاف، وهي عتبة مهمة من عتباته التي يمكن أن تحيلنا على الدلالة التقريبية، فليس الهدف من الغلاف أن يستر الكتاب فحسب، بل هو يلعب بما يحمل من صور دوراً مهما في التلقي والإثارة والإغراء وكتابي في اللغة العربية هو كتاب بغلاف خارجي من الورق المقوى لماع، يسهل إتلافه.

أما فيما يخص عدد صفحات الكتاب فهو مكون من مائة وثلاثة وأربعون صفحة (143)، حجم الكتاب مناسب ذلك أنه يحتوي على أكثر من مادة تعليمية، فالكتاب الموحد جمع المواد التعليمية الثلاثة: اللغة العربية، التربية الإسلامية والمدنية. فهي تحمل قيم مشتركة تسهل على المتعلم مهمة تعلم مواد مدمجة فهي مكملة لبعضها البعض أي ما يتعلمه المتعلم في اللغة العربية يطبقه في التربية الإسلامية والتربية المدنية.

أما نمط الحروف المستعملة في الكتاب فهي واضحة وجلية مناسبة لسن التلميذ فالعناوين الرئيسية تكتب بخط غليظ مختلف عن العناوين الفرعية تكون باللون الأحمر أو الأسود، أما معظم العناوين الفرعية نجدها مكتوبة باللون الأزرق، إضافة إلى وضع الكلمات والعبارات داخل أشكال (مستطيلات ودوائر...) والهدف من وراء ذلك هو «توضيح الحدود بين الكلمات، وجعل الطفل يتعامل مع الأشكال على اعتبار أنها أقرب إلى إدراكه كما تساهم هذه التفاصيل في تنظيم الصفحة حسب الأهمية والأولوية»[1].

ونجد أن الصفحات الأولى من الكتاب أقل كثافة من حيث المادة مقارنة بالصفحات الأخيرة وذلك لأن المتعلم في بداية مشواره الدراسي يكون أقل معرفة إضافة إلى ترغيبه في المادة وإبعاده عن الملل. إضافة إلى التناسق مابين النص والصورة والمزج بين الكلمات والصور. فكانت الصفحات أكثر وضوحاً وتنظيماً.

2- الجانب المضموني للكتاب:

تم تأليف هذا الكتاب انطلاقا من الأسس والمبادئ الآتية:

- «المقاربة بالكفاءات:

والتي ترتكز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها(معارف حية) »[2].

وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية، وفي إعداد الوضعيات المختلفة

- المقطع التعلمي:

« وفق هذا الاختيار البيداغوجي، اعتمدت عملية التعلم على مسعى المقطع التعليمي الذي يتألف من عدد من الوضعيات التعلمية، والإدماجية، والتقويمية. وكل مقطع من المقاطع الثمانية يحتوي على ثلاث وحدات وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة وتنتهي المرحلة(الفصل) بـ: أدمج مكتسباتي»[3].

[1]- بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية ، ص194.
[2]- مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص09.
[3]- المرجع السابق، ص 09.

والمقصود من ذلك التدرج في تنمية الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية، والتي ينبغي أن يضعها الأستاذ نصب عينيه دائماً، وجميع الأنشطة تصب في بنائها وتنميتها خلال السنة الدراسية.

- من التعليم إلى التعلم:

على الأستاذ أن يغير ممارسته في القسم، فيجعل التلاميذ في وضعيات التعلم، لا التعليم ويغير دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجه للتلاميذ ومساعد لهم على بناء تعلماتهم»[1].

ولذلك جاء الخطاب في الكتاب موجهاً مباشرة للمتعلم، انطلاقا من مبدأ **التعلم** وليس التعليم، وأتى مصوغاً بالفعل المضارع للدلالة على الاستمرار والتجدد: أقرأ وأتعرف، أستعمل...

-« المحاور:

عددها ثمانية، اختيرت عناوينها ومواضيعها بما يخدم قضايا تؤكد عليها مناهج الجيل الثاني (القيم، الكفاءات العرضية، البعد الوطني الجزائري...)

-الإدماج:

(نشاطات مادة اللغة العربية عديدة لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام، لا منعزلة بعضها عن بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل قد يستعين في ذلك بنشاط من مادة دراسية خارج اللغة العربية). وأول تلك المواد هي: التربية الإسلامية والتربية المدنية، وهنا يظهر الإدماج جلياً بين المواد الثلاثة"[2].

وكما سبق وقلنا أن فكرة الكتاب الموحد تسمح بالإدماج وتعلمه. وهو ما تم مراعاته في النص السند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة.

- الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية:

«والتي يرجى بناءها خلال السنة، وكل الأنشطة تسعى لتحقيقها. والمطلوب من الأستاذ الفاضل أن يضع نصب عينيه الكفاءة الشاملة لكل مادة والكفاءات الختامية لكل ميدان

[1]- المرجع السابق، ص09.
[2]- المرجع السابق، ، 09.

- المقاربة النصية:

المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغة العربية، فمن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل يكتشف قيماً خلقية واجتماعية.

- القيم والجانب الأخلاقي:

أكدت مناهج الجيل الثاني(الطور الأول) على أهمية القيم، وجعلها أساساً في بناء المناهج»[1].

وقد تكفل الكتاب بهذا الجانب من خلال نصوصه وأنشطته، ويمكن ملاحظة ذلك بناء على جدول القيم والكفاءات العرضية الواردة في المنهاج.

- النصوص المختارة:

«تم اختيار النصوص المسيرة للسياسة التربوية الوطنية، والخادمة لأهداف المنظومة التربوية اعتماداً على منهاج الجيل الثاني والدليل المنهجي والمرجعية العامة للمناهج»[2].

نجد أن النصوص متنوعة في المواضيع والمحاور، كانت معظمها نثرا وبعضها شعر يتمثل في المحفوظات، أغلبها من مراجع وطنية بتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وإدماج المواد الثلاث وبعضها من إنتاج المؤلفين جمعاً للمادة العلمية من عدة مصادر، وترتيباً وإعادة صياغة، وتقنية التوسع.

كما أنها نصوص يثري من خلالها المتعلم ثقافته ولغته. وتمهد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم

حجم النصوص المختارة حسب ما حدده المنهاج، وقد يتفاوت حجمها قليلاً حسب طبيعة الموضوع والتعلمات المرتبطة به.

النصوص مصوغة وفق النمط الحواري، وكما لا يخفى على أستاذ اللغة أن الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر، ويكون مشافهة أو كتابة، ويتصف بالحركة والتقطع و العبارات القصيرة ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام، ونفي، ورفض، دعاء، وطلب وأمر

[1]- المرجع السابق، ص9–10.
[2]- المرجع نفسه، ص10.

ونهي، وقد ينحدر إلى مستوى الثرثرة والهذيان، وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الآراء.

من مؤشرات هذا النمط:

« استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب، استخدام الجمل القصيرة، وأدوات الاستفهام، الشكل الكتابي بالعودة إلى السطر كلما انتقل الكلام من محور إلى آخر، وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز»[1].

- أما فيما يخص الشكل فنجد أن النصوص مشكولة شكلا كليا كما اشترط المنهاج، وبما يساعد المتعلم على القراءة السليمة.

- وسيتعلم التلميذ من لغة الأستاذ العادات اللغوية الجيدة ومنها: الوقوف على الساكن، حتى وإن كان الحرف مشكولا بالحركة الإعرابية المناسبة.

أما فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة في المواد الثلاث:

- ✓ «تعيين على فهم المطلوب مباشرة، ولا تحتمل التأويل.
- ✓ صياغة دقيقة، مختصرة شائقة ذات دلالة ومحفزة على التفكير ومثيرة للذهن.
- ✓ متنوعة المستويات، ومتدرجة: الذكر، الربط، الاستنتاج، التركيب، الاستدلال، ولم تأخذ قالبا نمطيا واحداً.
- ✓ ويجدر التنبيه إلى أنه كما يكون الاهتمام بمحتوى السؤال، ينبغي الاهتمام أيضا بالصياغة اللغوية السليمة للأسئلة شفهياً وكتابياً»[2].

تعتبر صياغة الأسئلة صياغة جيدة مهارة من مهارات التدريس لهذا يجب أن يراعي الأستاذ عند صياغة الأسئلة بعض التوجيهات:

أن يكون السؤال موجز العبارة، واضحاً ومحدداً، أن يراعي مستوى التلاميذ، أن يناسب الزمن المتاح للإجابة، أن يسهم في تنشيط الحوار والمناقشة، أن يساعد على التفكير الموضوعي، الجمع بين الأسئلة التذكرية (التي تعتمد على الذاكرة واستعادة المعلومات وتأكيد بعض الحقائق)، والأسئلة المثيرة للتفكير تتعدى إلى المعرفة والفهم وإنتاج إجابات منطقية.

---

[1]- المرجع السابق، ص10.

[2]- المرجع السابق، ص11.

وقد عرفت مادة اللغة العربية تغييرا في المنهجية وطريقة تقديم الأنشطة من خلال الكتاب المدرسي في السنوات الخمس، حيث روعيت فيه الجوانب الروحية والوطنية والاجتماعية، وتنمية الذوق الأدبي والفني، والعديد من المسائل التعليمية والبيداغوجية وفي مقدمتها الصورة الملونة التي أخذت حيزاً واسعا على صفحاته، إضافة إلى الميادين الأربعة التي اعتمدتها مادة اللغة العربية والتي تتمثل في:

أ- ميدان المنطوق:

هو« إلقاء نص بجهارة الصوت إبداء الإنفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفد فلا يسعى لتحقيقها»[1].

هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب .

ب- ميدان التعبير الشفوي:

« هو أداة من أدوات عرض الأفكار ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها»[2].

وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين **التعبير الوظيفي** و**التعبير الإبداعي**.

ج- ميدان فهم المكتوب:

« هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات(الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النص) »[3].

ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي2016، ص05.
[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي2016، ص05.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

د- ميدان التعبير الكتابي:

« هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج»[1].

ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف معين.

المبحث الثالث: واقع الصورة في كتاب "كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية ، التربية المدنية"

تعد الصور المحتواة في الكتب المدرسية أهم عامل من عوامل فهم النص المكتوب، حيث تقوم الصور بتدعيم المادة المكتوبة، ومن الناذر جداً أن نجد كتاباً موجهاً للأطفال يخلو من الصور التي تعمل على شرح وتسهيل المحتوى المكتوب المرافق لها، ولهذا ينظر إليها البعض ليس باعتبارها مجرد عنصراً لإضفاء الجاذبية على صفحات الكتاب وإنما لمساعدة القراء على فهم الموضوعات وحثهم على قراءة أكثر عمقاً بتقديم معلومات واضحة ومصورة، أيضا وهذا ما يؤكده عبد الله عمر الفرا في قوله : « وعلى العموم فإن الصورة المكملة للنص تعد عاملاً مهماً من عوامل إنقرائية هذا النص»[2].

فعن طريق الصورة يتعرف التلاميذ على الكلمة المكتوبة ويحفظونها مما يساعدهم على استحضارها.

تغطي الصور الملونة صفحات كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي حيث وجدنا احتفاء مصممي الكتاب بجمالية الصورة وحسن توزيعها في الدرس وكفاءة اختيارها للتناسب مع النشاط المقصود لتحقق الهدف المرجو منها.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- عبد الله عمر الفرا: تكنولوجيا التعليم والاتصال، ص16.

توزيع الصورة في كتاب " كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية"

المقاطع/المحاور	عدد الصور
عائلتي	52
المدرسة	32
الحي والقرية	30
الرياضة والتسلية	30
البيئة والطبيعة	30
التغدية والصحة	30
التواصل	26
الموروث الحضاري	06

من خلال هذا الجدول نلاحظ انخفاض في عدد الصور، فنجد أن عدد الصور في الوحدة الأولى بلغ اثنان وخمسون صورة (52 صورة)، بينما بدأ عدد الصور ينخفض بعد كل وحدة إلى أن وصل في الوحدة الأخيرة إلى ستة صور (06) ولعل هذا الانخفاض ما يبرره إذ لا شك أنه يرتكز على أسس علمية تراعي النمو الفعلي للمتعلم وسيرورة تنمية القدرات العقلية نحو التجريد، فالطفل في بداية مشواره الدراسي لا يعرف شيئا عن اللغة لتكون الصور هي الوسيط الذي يربط بينه وبين العالم الخارجي وسرعان ما تتحول في إطار التعليم إلى الأداة الأولى المعتمدة لاكتساب اللغة ذاتها: فالطفل في بدايته يبدأ بالتعرف على الكلمات والجمل والأشكال وذلك اعتمادا على الصور ثم يبدأ التقليل التدريجي من الجانب الصوري، وبالمقابل بعض التكثيف للجانب اللغوي فنجده يبدأ بالتعرف على الحروف وإثراء معجمه اللغوي والذهني يسمح له باستعمال الكلمات والتراكيب البسيطة.

- ونجد أن معظم الصور الموجودة في الكتاب هي صور مرسومة يدوياً تأتي لتأدية أغراض نفعية وتربوية تعليمية محضة .

- إضافة إلى أن معظم صفحات الكتاب لا تخلو من صور متنوعة الألوان، حيث تصاحب الألفاظ والعبارات لتعين التلميذ على الأداء اللغوي وتمكنه من التعبير واكتساب المهارة اللغوية، وهي بمثابة المرجع الذي يستند عليه ذهن التلميذ خاصة في هذه المرحلة التي لا يقوى فيها على الربط المباشر والسريع بين الملفوظ والمتصور، فالصورة تعينه على ذلك وتختصر عليه هذا الجهد والعناء. وتدربه على تطوير ملكة الخيال لديه كما يستطيع التلميذ تكوين معجمه اللغوي بسهولة بواسطة الصور الملونة.

- كما أن العديد من الأنشطة خاصة منها تركيب الجمل والتعبير الشفوي واختيار البطاقات والألعاب القرائية والكتابية تعتمد بشكل رئيسي على الصور فهي المفتاح والدليل الذي يعتمد عليه التلميذ في الوصول إلى التعبير المقصود فينطلق من الصورة ليكون جملة تعبيرية ويضبط لغته ويركب ألفاظه لكي يعطينا تعبيرا صحيحا فغياب الصورة يجعل الدرس لا يحقق هدفه ويضع التلميذ أمام عالم مجرد لا يفقه فيه شيئاً « فالصورة تحيل التلميذ إلى عالمه الذي يحبه ويعيش فيه من خلال صور الأب والأم والإخوة والجد والجدة والطبيعة والحيوانات وغيرها من الموجودات التي يتعامل معها ويعني مرجعيتها الفكرية فيحولها إلى منظومة لغوية نصححها له ونقومها بواسطة الصحة والخطأ، وبذلك تتحقق فاعلية الصورة في كتاب التلميذ لتكون جزءاً محوريا لاكتسابه المهارة اللغوية»[1].

لعل المتمعن في كتاب التلميذ يلاحظ التوظيف المكثف للصورة التعليمية وهذا يعكس وعي مؤلفيه بقيمتها ودورها الفعال في تحقيق الأهداف التالية:

1- «الأخذ بيد المتعلم بطريقة ترفيهية لاكتساب مختلف المهارات التعليمية والتي منها التعرف على المحسوسات بمسمياتها اللغوية.

2- التمكن من ربط الصورة بمفهومها ومصطلحها اللغوي وتثبيته عند الطفل.

3- التمكن من القدرة على التعبير والإسترسال في التلفظ بكلمات فصيحة عربية من خلال رحابة الصورة الملونة

4- تفعيل ملكة الخيال لدى الطفل من خلال الصور الملونة التي تصور له عالمه الخاص به.

5- استثمار الإدراك وتعلم التركيز وإمعان النظر في الدقائق التي تعين على إنتاج الأفكار.

[1]- عبد اللطيف جني: فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 13-14، ديسمبر 2015ص203.

6- تهييج مدركات الطفل التعبيرية من خلال صور الحيوانات والأسرة فيتفاعل معها تلقائيا.
7- تنمية الثقة في النفس أثناء التعبير دون خوف لانطلاقه من خلفية مجسدة ألا وهي الصورة الملونة التي يتشارك في النظر إليها مع معلمه وزملائه.
8- السير وفق التعلم باللعب والفرح الذي يتفاعل ويتجاوب معه الطفل ويحقق من خلاله النتائج.
9- تدريب الطفل على الوصف والمحاكاة»[1].

وهذه التقنيات والمكتسبات كلها تعين المتعلم على اكتساب المهارة اللغوية من خلال تنميتها وتصحيح مسارها، ومن ثم التمكن من التلفظ بكلمات صريحة وتكوين جمل، والقدرة على ترديد عبارات بشكل صحيح على جميع المستويات: الإعراب، الصرف، التركيب، الصوت وغيرها.

1- تحليل عينة من صور كتاب "كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية"

لقد تضمنت صفحات الكتاب الصور بمختلف أشكالها الفوتوغرافية والرسومات اليدوية التي توضح للتلاميذ الحقائق والمعارف بأسلوب مشيق، وذات صلة بموضوع الدرس حيث يتم تحويل الخبرات والمعارف المجردة إلى أخرى مادية محسوسة باستطاعة التلاميذ استيعابها وفهمها بشكل سريع وواضح. مما يؤدي إلى إثارة حب الاستطلاع والملاحظة وإدراك العلاقات.

ولعل تفطن مؤلفي كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى قيمة الصورة جعلهم يوظفون التعابير التي تدفع التلميذ إلى استثمارها في النشاطات التعليمية، ويوجهون المعلم إلى حسن استثمارها والاستعانة بها في تقديم دروسه حتى يتم التواصل بينه وبين المتعلم وحتى يحقق درسه الأهداف المرجوة وهي إكسابه المهارة اللغوية بالدرجة الأولى وبشكل عام، كمحصل نهائي لمختلف النشاطات التعليمية، ومن هذا التوظيف ما نجده في الوحدة الأولى العائلة التي تشتمل على أربعة دروس تتضمن نشاطات متعددة منها القراءة، الكتابة، التعبير، النحو، المحفوظات، الرسم والتلوين.

[1]- عبد اللطيف جني: فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، ص203-204.

وسيكون اختيارنا للصور المراد تحليلها من النشاط التعليمي **ألاحظ وأعبر** وهي عبارة عن عرض مشهد أو صورة معبرة مرتبطة غالبا بمفهوم النص يتمكن من خلاله المتعلم عن طريق الملاحظة والتأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي، إثراء للنص وتحكماً في توظيف مكتسباته اللغوية وترجمة أفكاره ودور الأستاذ هو هنا التوجيه والتشجيع والمرافقة، وعليه أن يترك الحرية للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكانياتهم اللغوية الخاصة.

وللأستاذ الحرية في استنطاق المشهد وفهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه وترك الحرية لإجابات التلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التدريس بالكفاءات.

الصورة الأولى من المحور الأول بعنوان تعرف على عائلتي:

الرسالة البصرية عبارة عن صورة مرسومة يدويا بمقياس (18 سم -14سم) تعبر من خلال محتوياتها عن العائلة المكونة من الجد والجدة والأب والأم وولدين وبنت صغيرة متواجدين في غرفة الجلوس، ويتوسط الغرفة طاولة صغيرة تحمل فوقها صحون من الحلويات وإبريق من الشاي وكؤوس بينما يجلس الجد والجدة على الأريكة، بينما نجد الأم تحمل صحنا من الحلويات لتضعه فوق الطاولة ونجد شخصية أحمد وهو من الشخصيات الرئيسة في الكتاب يشير إلى عائلته. وللغرفة نافذة كبيرة وإزار للنافذة إضافة إلى ثلاث مزهريات.

إن وضوح الصورة وبساطتها تجعل عملية الاستقبال الأولي لها واضحة وجلية حيث نجدها تعرفنا بأهم الشخصيات التي سيتكرر وجودها على مدار الكتاب. تحاول الصورة ربط المتعلم بموضوع التعلم من خلال تعريفه على مجموعة من الشخصيات التي تظهر على أنها عائلة مترابطة وسعيدة، وذلك من خلال الابتسامات في وجوه الشخصيات تؤكد على العلاقة الموجودة بين شخصيات الصورة وتبين مدى السعادة والاندماج في الأجواء الأسرية وكأنهم يعيشون حياة هنيئة يزرعون في نفس المتعلم ثقافة المحبة والتفاهم والحوار في الأسرة

وتظهر الصورة أيضا شخصية الطفل أحمد الذي يشير بإحدى يديه لعائلته ليعرفنا بها وهذا يساعد على ترسيخ فكرة الانتماء الأسري للطفل فهو يقدم نفسه من خلال أفراد أسرته الذين يحبهم ويحترمهم. خاصة وأن الأسرة هي الوسط الأول الذي يحتضن الطفل.

ونجد في الصورة تأكيد على الصورة النمطية للمرأة عامة والجزائرية بصفة خاصة، صورة الأم التي تطبخ وتقدم الطعام لعائلتها وهذا يظهر في الصورة من خلال الابتسامة العريضة الظاهرة أثناء تقديمها الطعام لعائلتها إضافة إلى المحافظة على عادات وأعراف العائلة الجزائرية العربية والمسلمة وذلك يظهر من خلا أزياء الشخصيات فتظهر مثلا الأم والجدة في هندام المرأة العربية عامة والجزائرية بشكل خاص من خلال ارتدائهما للعباءة إضافة إلى لباس الجد الذي يضع القبعة الإسلامية فهي تعتبر رمزا من رموز الثقافة العربية الإسلامية، دون أن ننسى المزهرية تقليدية الشكل والتي تدل على الانتماء العربي للعائلة. وتظهر الثقافة العربية أيضا في المأكولات الموضوعة على الطاولة خاصة إبريق الشاي.

وبالنسبة للألوان كانت الخلفية باللون الأصفر البارد، والمعروف أن اللون الأصفر هو من أحب الألوان إلى الطفل كما بقية ألوان الصورة مناسبة للواقع الجزائري فالأب بزي أزرق وهو لون رجالي، والولد أي شخصية أحمد يرتدي نفس اللون أما الأم فترتدي عباءة باللون الأخضر، في حين الجدة ترتدي عباءة صفراء مطرزة بخطوط عربية وتضع خماراً على أكتافها باللون البرتقالي. بينما ترتدي الفتاة الصغيرة اللون الوردي وهو لون نسائي خالص. إضافة إلى لون شعر الجدين الذي هو اللون الرمادي الدال على شيب الرأس والكبر إضافة إلى ألوان أخرى كاللون الأحمر، البنفسجي، البني والأبيض.

الصورة الثانية من المحور الثاني بعنوان أحمد في المدرسة:

الرسالة البصرية عبارة عن رسم تشكيلي بمقياس (18سم-13سم) تعبر من خلال محتوياتها عن فكرة طالما راودت الأطفال الصغار ألا وهي الدخول المدرسي، ومن أهم العلامات البصرية التي تحويها الصورة مجموعة من الأطفال أربعة من الإناث وأربعة من الذكور، إضافة إلى المعلمة ومكتب المعلمة وكرسي ومناضد صغيرة ومقاعد صغيرة تتناسب مع حجم التلاميذ، ومنصة ومجموعة من الصور الملصقة على الحائط، إضافة إلى مدفأة ونافذة زجاجية وباب القسم، كلها علامات بصرية تدل على العملية التعليمية.

وضعت هذه الصورة في الكتاب لجلب انتباه التلاميذ إليها لتعريفهم على الوسط الاجتماعي الجديد الذي اسمه المدرسة والعائلة الجديدة التي ينتمي إليها التلميذ المكونة من المعلم والتلاميذ، فالناظر إلى الصورة يكتسب من خلالها مجموعة من السلوكات الأخلاقية

التربوية كالانضباط في القسم الظاهر في الصورة وانتباههم لشرح المعلمة مما يعلمهم الاحترام إضافة إلى غرس حب المدرسة والدراسة في نفوس التلاميذ، وذلك يظهر في الوجوه الظاهرة في الصورة من خلال وجوه التلاميذ المبتسمة والفرحة البادية على وجوههم. وكذلك الظاهرة على وجه المعلمة، والهدف من الصورة هو تعريف التلميذ بأهمية المرحلة الدراسية في حياة الطفل الذي يكتسب معارف وأفكار وحتى سلوكات جديدة تساعدهم على الرفع من مستواهم الدراسي، إضافة إلى إبعاد الخوف والقلق الذي ينتاب التلميذ الجديد خاصة أنه هناك عدد كبير من الأطفال يظهرون في الصورة كي لا يحس التلميذ بأنه وحيد.

يظهر في الصورة سيطرة اللون البني متمثلا في لون الأثاث، وهو لون الخشب إضافة إلى مجموعة من الألوان الزاهية المعبرة عن الفرح والسعادة، والتفاؤل، والألوان الأخرى كاللون الأزرق في مآزر الذكور واللون الوردي في مآزر الإناث، إضافة إلى اللون الأبيض المتمثل في لون السبورة ولون المئزر الذي ترتديه المعلمة الذي يدل على النقاء والصدق.

من خلال التطرق إلى التحليل السيميائي لهذه الصورة يتجلى لنا أن للمرسل غايتان الغاية الأولى هي جلب انتباه التلميذ للمحتويات التشكيلية واللونية المنتظمة في الصورة والغاية الثانية وهي تكوين معارف وأفكار جديدة حول المدرسة، وذلك لكي تؤثر في التلميذ ودفعه إلى تقبل الحياة الجديدة، مما يساعده على تحقيق النجاح في الدراسة.

الصورة الثالثة من المحور الثالث بعنوان في الحقل:

الرسالة البصرية عبارة عن صورة مرسومة يدوياً بمقياس (18سم-12سم) تعبر من خلال محتوياتها عن ضرورة الاعتناء بالمناظر الطبيعية، ومن أهم العلامات البصرية التي تحويها الصورة: الجد، والولد الصغير وقطيع من الكباش إضافة إلى مجموعة كبيرة من الأشجار والجبال، وفأس ورفش، ومرش. ومجموعة من المنازل البعيدة.

وضعت هذه الصورة في الكتاب لجلب انتباه التلاميذ إليها وتعريفهم بأهمية المحافظة على الوسط الطبيعي وهي مهمة مخولة لكل فرد في المجتمع وخاصة الأطفال. فيظهر الجد في الصورة ممسك بيده فسائل، وبجانبه فأس ورفش، ومرش ليغرس تلك الفسائل وبجانبه

الطفل الصغير الذي يساعده في عملية الغرس والذي يشير إلى شجرة الرمان ومدهول بجمالها وثمارها.

فالناظر إلى الصورة يعجب بجمال المنظر الخلاب والأشجار العالية والثمار اليانعة التي توحي بأنها طازجة ولذيذة وبساط أخضر مليء بالأزهار الملونة المختلفة وكأنها جنة خلقها الله في الأرض والسماء الصافية ومن خلالها يكتسب المتعلم مجموعة من السلوكات الأخلاقية وهي ضرورة المحافظة على هذا الجمال الرباني من الإتلاف فهي تعطي للإنسان والحيوان حماية من خطر التلوث الذي يهدد الكائنات الحية مما ينجم عنه انتشار الأمراض المزمنة، وعليه من خلال تعليم الأطفال الآداب العامة والسلوكات الأخلاقية يتم المحافظة على نظافة المحيط الذي يعيشون فيه . والسلوك التربوي الثاني المراد تعليمه للتلميذ في هذه الصورة هو غرس الأشجار، فمهم أن نتحدث عن فوائد الشجرة للإنسان، وأهميتها للطبيعة والفائدة الاقتصادية للأشجار. فالشجرة مهمة للإنسان تزين له الطبيعة، وتعطيه من خيراتها الثمر و الظل وتنقي الهواء، إضافة إلى الفوائد الاقتصادية منها أنها تعطي الثمار...

إن الصورة التي بين أيدينا تتناول موضوعا ذو صبغة تربوية أخلاقية لما تحمله من معاني وإيحاءات حيث يؤكد منشئها من خلال أبعادها التضمينية ضرورة التحلي بالأخلاق الفاضلة محاولا بذلك إكسابهم السلوكات الحسنة.

من أهم المعاني التي تضمنتها الصورة:

ضرورة تربية النشء الصاعد على المبادئ الخلقية وإكسابه سلوكات تخدمه وتخدم المجتمع الذي يحيا فيه، لكي يعيش في بيئة نظيفة وخاصة الغابات التي شكلها الخالق في لوحة فنية جذابة تسر الناظرين بألوانها الباهية.

فوائد الغابات كثيرة لا تحصى فهي تمدنا بالأكسجين وأشجارها يستظل الأفراد بظلها لأن الكثير من العائلات تفضل قضاء أوقات فراغهم فيها.

ظهر في الصورة سيطرة اللون الأخضر الذي يعتبر لون الأشجار وهو لون يدل على الحياة والتفاؤل، حيث خصصت له مساحة كبيرة في الصورة لأنه أكثر الألوان تعبيراً عن الطبيعة بالإضافة إلى اللون الأحمر والأبيض. والأزرق والبني والرمادي والأزرق الفاتح المتمثل في لون السماء الصافية.

والهدف من وضع الصورة تربوي تعليمي، حيث كان يرمي إلى إكساب التلاميذ ثقافة جديدة تتمثل في النظافة وضرورة التحلي بالأخلاق العالية، أي الحرص على نظافة المحيط والهدف الرئيسي من الصورة هو تبيان دور الشجرة وأهمية غرس الأشجار والتي تحافظ على البيئة بالقيام بعمليات التشجير.

الصورة الرابعة من المحور الخامس بعنوان بلادنا الجميلة:

الرسالة البصرية عبارة عن صورة مرسومة يدوياً بمقياس(17.5سم-12.5سم) تعبر هذه الصورة عن حب الوطن، وحيث نجد الولد والبنت يرتديان ثياباً بألوان العلم الوطني الجزائري. نجد الولد يشير إلى نفسه وكأنه يقول أنا الجزائر ويده الثانية تشير إلى مناظر ساحرة من الوطن يحاول أن يصف لنا من خلال الصورة جمال الوطن، فبين الرمل والرمل تنهض القمم الخضراء إلى ذرى شاهقة تطال الغيم وتطل على زرقة مياه المتوسط شمالاً ونقاء كثبان الصحراء جنوباً، فيما تبسط النخلة المعطاء سعفاتها الخضراء في كل اتجاه لتكتب بمداد الجمال والعراقة والشموخ اسم الجزائر، مساحة واسعة تمتد بين شطان البحر الأبيض المتوسط المتوسط شمالا وبين أعماق الصحراء الكبرى جنوبا.. زاخرة بثروات من المقاصد السياحية المتنوعة فإن شئت بحرا فإن أمامك العديد من الشواطئ الجميلة النظيفة ذات الشمس والهواء والطقس المتوسطي المعتدل وان شئت الصحراء ففيها امتداد لا ينتهي وبيئة ساحرة يمزج فيها الإنسان أصالة تقاليده وتراثه مع صدق وفادته وترحيبه. و الرمل الأصفر الناعم في الجنوب الصحراوي. والجمال دون أن ننسى الأشجار المثمرة فهدا كله يزرع في نفس المتعلم حب الوطن و إعجابه بالمناظر الخلابة في بلاده.

الهدف من الصورة هو تعريف المتعلم بجمال بلده و بأهم المناطق الساحرة ، وتعليمه حب الوطن لأنه رمزاً، وفخراً، واعتزازاً؛ لذلك يجب علينا أن ندافع عنه ونحميه بكلّ قوّة، وأن نحفظه كما يحفظنا، وأن نقدّره لتوفيره الأمن لنا، فلهذا الوطن حقوقٌ يجب على كلّ فرد أن يلتزم بها.

وأن ترسخ في ذهن المتعلم مجموعة من المبادئ وهي :

- تأصيل حب الوطن والانتماء له في نفوسهم في وقت مبكر، وذلك بتعزيز الشعور بشرف الانتماء للوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه، وإعداد النفس للعمل من أجل خدمته ودفع الضرر عنه، والحفاظ على مكتسباته.

- تعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية لهم، وبث الوعي فيهم بتاريخ وطنهم وإنجازاته، وتثقيفهم بالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن.

- تعزيز حب الوحدة الوطنية في نفوسهم، نشر حب المناسبات الوطنية الهادفة والمشاركة فيها والتفاعل معها.

أما فيما يخص السنن اللونية نلاحظ سيطرة اللون الأخضر الذي يظهر في علم الجزائر وهو لون الأشجار، إنما يدل على التفاؤل والتمتع بالحياة والبهجة، ويرمز للإزدهار وثروات البلاد.

واللون الأبيض يرمز إلى السلام والأمان والهدوء، الذي ينعم به الشعب الجزائري، أما اللون الأحمر فيدل على دماء شهداء ثورة التحرير، والهلال والنجمة يرمزان للإسلام بصفته دين الدولة الرسمي والذي تعتنقه الغالبية العظمى من الجزائريين، بالإضافة إلى اللون الأزرق وهو لون البحر والسماء، واللون الأصفر الذهبي المتمثل في رمال الصحراء الساحرة. إضافة إلى ألوان أخرى كاللون البني.

النتائج العامة للدراسة

الصور المقررة في الكتاب المدرسي محل الدراسة أتت تحمل في طياتها العديد من التساؤلات من حيث عناصرها وجودتها، ومدى تطابقها مع الرسالة اللسانية وفي هذا الصدد تم استخلاص النتائج الآتية:

أن الصور مستمدة من البيئة المحلية للتلاميذ لأنها تعالج قضايا ومواضيع اجتماعية وإنسانية مأخوذة من الواقع الجزائري، وهذا كان واضحاً في أزياء الشخصيات الموجودة في الصور بالإضافة إلى المأكولات التقليدية الجزائرية، كلها رموز للمحافظة على الصورة النمطية الجزائرية الأصيلة.

إن نشاطات الكتاب تعتمد بشكل مركزي وكلي على الصورة الملونة، إذ في نشاط "ألاحظ وأعبر" يعرض الكتاب مجموعة من الصور الملونة المرسومة بشكل فني وجميل وذات ألوان متنوعة وساحرة، تجذب انتباه التلميذ وتربطه بعالمه ، فتثير أحاسيسه وعواطفه وفرحه وفضوله، فيتفاعل معها بخياله، لينتج الأفكار ويسعى للتعبير عنها، أما الدرس فإنه يسير وفق الترتيب التالي: يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبر عنه باستغلال السند البصري .وفي مرحلة التعلمات الفعلية (قراءة النصوص) يتم نقل وضعية المتعلم من الاستماع إلى القراءة.

يبدو أن الكتاب يعرض الصورة على المتعلم، ثم يطلب منه التعبير عنها بقدراته اللغوية الخاصة، ليصحح له الخطأ ويقومه إلى الأحسن، ثم يعيد تركيب تعابيره من جديد بالاعتماد على السند البصري، فالمشاهدة جزء رئيسي من نشاط التعبير، لينتقل التلميذ إلى القراءة من خلال تقنية (أبني وأقرأ) أي أن المتعلم يستعين بالصورة أثناء القراءة، ويجعلها سندا في تثبيت قاموسه اللغوي، فهي تنقله من العالم المجرد إلى الحقيقة المتخيلة، فيندمج مع النص المقروء، وبذلك تعريضه لجهدين فكريين مرهقين وهما تخيل الأحداث والشخوص للفهم والقراءة التي تستدعي جهدا فكريا، فالصورة تختصر الشق الخيالي وتسهل الأمر على المتعلم، وتدفعه إلى التركيز على الحروف وشكلها وطريقة نطقها والربط بينها والتنسيق بين الجمل والعبارات ، مما يسهل عملية التثبيت للعبارات والكلمات والمعاني وكذلك الأفكار، وهذا ينتج عنه اكتساب مهارة لغوية.

تعد الصورة دعامة للنص المكتوب المرافق له، إذ تقوم بعملية التحفيز من أجل إدراك النص، لأن الصورة تشكل مع النص المكتوب وحدة جمالية متكاملة، حيث أن فهم المضمون متوقف على فهم معاني الصورة لأنها تعمل على شرح وتدعيم المحتوى المكتوب من خلال دلالات العلامات البصرية التي تحتويها .

الصور المصاحبة للنصوص لا تجسد النص تماما وإنما تجسد جزءاً منه فقط، مما يجعلها ثانوية بالمقارنة مع النص المكتوب الذي يعتبر الأساس، ذلك لاحتوائه على معلومات أكثر مما تحويه الصورة ، فمثلا نلاحظ في الصورة التي سبق وقمنا بتحليلها -المدرجة في المحور الثاني بعنوان "أحمد في المدرسة"- بعض الشخصيات الناقصة في الصورة مقارنة بالنص الموجود في الدليل، كالمدير، وغياب العلم الوطني في الصورة والمذكور في النص.

جاءت معظم الصور بعيدة إلى حد ما عن طبيعة النص المتناول في الكتاب ومع هذا نجدها تقرب التلميذ إلى استيعاب الفكرة الأساسية أو العامة أو الجزئية من الدرس المبرمج.

تعتبر الصورة من بين أهم وسائل التأثير والإقناع في العملية التربوية، فهي تعتبر من أهم وسائل الإقناع في التعليم، وذلك نظرا لاحتوائها على العلامات البصرية المؤثرة، والألوان الإيحائية، التي تعمل على جلب انتباه التلميذ إليها، واستنباط دلالتها ومعانيها من خلال الربط بين عناصرها.

خاتمة

بعد الإحاطة بموضوع **سيميائية الصورة في التعليم الابتدائي** نحط الرحال في محطتنا الأخيرة، لنستخلص أهم النتائج من خلال دراستنا:

- أن الصورة حضيت بمكانة فريدة منذ وجود الإنسان، حيث شكلت وسيطا فعالا للتواصل الإنساني على مر العصور.

-تعد الصورة أداة تعبيرية سلكها الإنسان منذ زمن بعيد لتجسد المعاني والأفكار والأحاسيس وبالتالي فهي عبارة عن أحد أهم العلامات غير اللغوية، أوأنها نظام للعلامات الاتصالية.

- إن التعريفات التي وردت عن السيميائية تعني كلها العلامة أو الدليل، وبالتالي فإن موضوع السيميائية يتمحور حول العلامة (الدليل) والتي تتكون من وجهين مرتبطين ببعضهما إرتباطًا قويًا هما : الدال والمدلول وبالجمع بينهما يتكون المعنى.

-أن السيميولوجيا و السيميوطيقا كلمتان مترادفتان لمعنى واحد وهو العلم الذي يدرس العلامات، رغم وجود بعض الاختلافات في الآراء عند بعض الكتاب.

- إن الصورة تشتمل على علامات ورموز وقواعد ودلالات لها جذور في التمثلات الاجتماعية والفكرية السائدة في المجتمع، وتكمن سيميائية الصورة هنا في فهمنا لهذه الرموز والقواعد والدلالات الموجودة بالصورة وبالتالي إمكانية قراءتها ومعرفة دلالاتها، أو بمعنى آخر التعرف على سيميائية الصورة.

-أن سيميولوجية الصورة هي جزء من السيميولوجيا بمفهومها العام، وهي مثل سيميولوجية الموضوعات أو اللسانيات لأن السيميولوجيا تدرس وتهتم بالعلامات اللغوية وغير اللغوية.

- أن الصورة تحولت من موقع الهامش إلى المركز، فهي وسيلة تعبير قد تفوق الكلمة وأنها شكل معرفي مستقل بذاته وقادر على التعبير والتأثير.

- تختزل الصورة في ثناياها أبعادا فكرية ورمزية ومعرفية تجعل منها وسيطا يفرض نفسه على المنظومة التعليمية.

- للصورة أهمية كبيرة في عملية التعليم الابتدائي، حيث تعتبر من أهم الرسائل الاتصالية الإيضاحية التي لا يمكن الاستغناء عنها خاصة في هذه المرحلة من التعليم، لأنها عبارة عن رسالة اتصالية هادفة ، تحمل أبعادا تربوية تعليمية.

- تحقق الصورة التعليمية والرسوم المختلفة في كتاب التلميذ تعليما جيدا، من خلال جلب انتباه التلميذ لما يعرضه المعلم من مادة، ويؤمن عدم انصرافهم إلى موضوعات أخرى خارجية تشغلهم عن التحصيل العلمي، وبذلك حصر بؤرة انتباههم في عرض المعلومات المقدمة، وهنا تكمن قيمة الصورة التي تمثل البعد البصري في الدرس والذي يتآزر مع البعد السمعي والذهني لجذب انتباه التلميذ، وإيداع عنصر التشويق، كما ينفذ إلى عالمه المليء بالخيال والألوان الجذابة الممتعة التي تجعله يتابع بشغف شديد، وهذا ما يدعو إلى ترسيخ الدرس اللغوي المقدم من خلال صور الكتاب المدرسي.

- والصور المقدمة في الكتاب تترك أثرا بعيدا يدوم لفترات أطول على ذاكرة التلميذ ويساهم بشكل فعال في بناء المعلومات، واستخدام الصور الملونة في الكتاب أعطى أثره في حفظ المادة اللغوية المقدمة، سواء على مستوى حفظ الحروف والتعرف على حركاتها، وتكوين كلمات بل جمل، ويتعدى الأمر إلى إنشاء تعابير من خلال إيحاءات الصورة وتفاعل التلميذ معها بتوجيه وإرشاد من المعلم، الذي تختصر عليه كثرة الشرح والتخيل والتلقين الممل.

- تعد الصورة الموظفة في الكتاب المدرسي وسيلة ناجعة ومفيدة يستعين بها المعلم في تقديم نشاطات اللغة العربية، حيث بمجرد أن يفتح التلميذ الكتاب يتبادر إلى ذهنه الهدف اللغوي المقصود، وهذا يختصر على المعلم الوقت، ويوفر عليه الجهد في إفهام التلميذ الحرف أو الكلمة أو التعبير أو الحفظ، فالصورة هي الواسطة بين المعلم وتلميذه، وباستطاعة المعلم تكليفه بالواجبات المنزلية التي يسهل انجازها بمعية ومساعدة الصورة التي لا يستطيع الاستغناء عنها في تقديم وفهم درس اللغة العربية.

- من خلال تتبعنا لتوظيف الصورة التعليمية في كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، نستنتج أن القائمين على تأليفه اعتنوا بوضع الصورة التي تثير انتباه التلميذ، وتجعله يتفاعل ويتجاوب مع محتواها وشكلها، وذلك لتحقيق المهارة اللغوية المنشودة من

وراء النشاطات التعليمة المسطرة في الكتاب، كما لاحظنا اعتماد الكتاب على الصورة بشكل واسع وجلي مراعيا مميزات الصورة التي تؤدي الهدف اللغوي في هذه المرحلة، كما يعكس وعي المنظومة التعليمية بقيمة وفاعلية الاستعانة بالوسائل التعليمة الحديثة التي من شأنها الوصول إلى تعليم التلميذ مختلف المهارات اللغوية بطريقة تتميز بالمتعة والترفيه والجاذبة وتتوسل بعالم الطفل المميز، مما يجعله يقبل على الدرس اللغوي ولا ينفر منه.

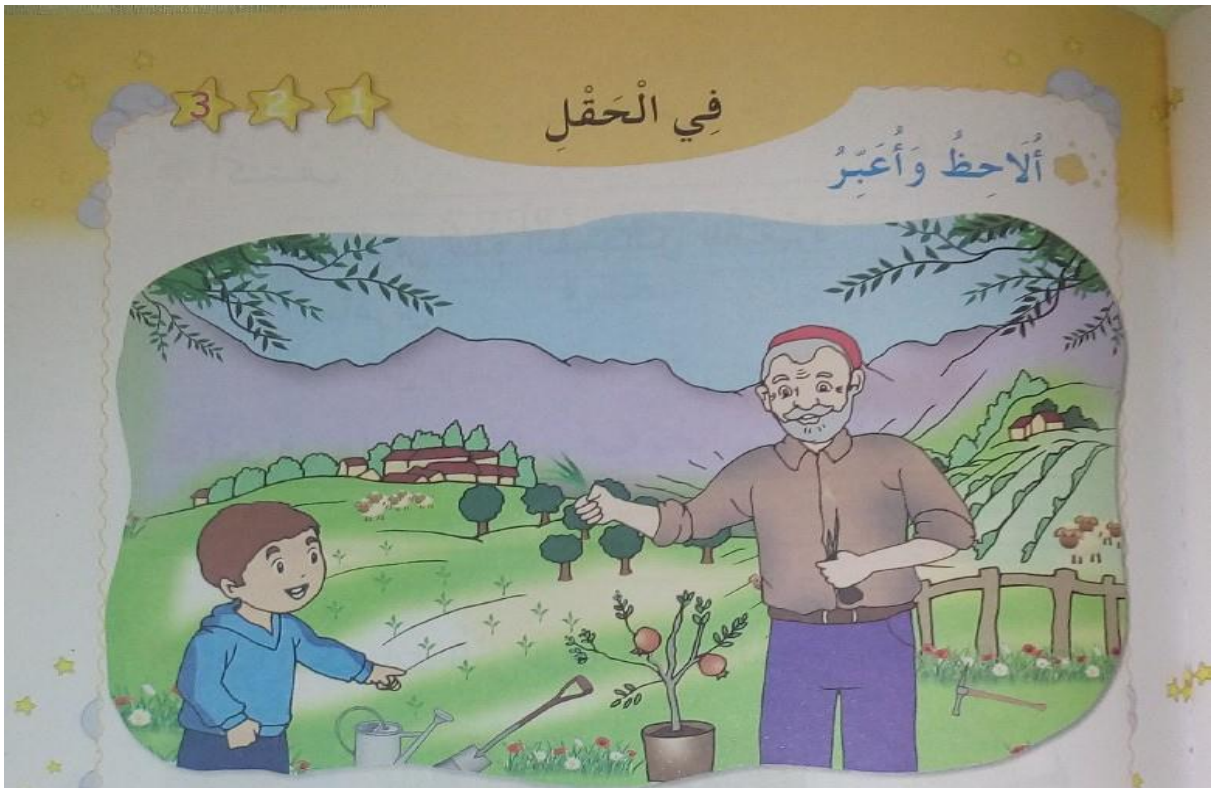
- الهدف من وضع الصور في الكتب المدرسية هو هدف تربوي تعليمي بالدرجة الأولى ولهذا يمكن اعتبار أي صورة مهما كانت طبيعتها ومحتواها هي صورة تعليمية، لأنها تعطي معلومات معينة أو بيانات محددة تتوافق مع الموقف التعليمي.

- يسعى المرسل(مصمم الصور) إلى ربط التلميذ بالحياة العامة والبيئة ومده بالقدرات العقلية والعملية للتفاعل مع الأحداث المكونة لمجريات الحياة والتعامل معها بوعي ودراية من خلال ممارسات سلوكية اكتسبها نتيجة استيعابه لرسائل معرفية متضمنة في الصور.

الملاحق

صورة رقم 01

صورة رقم 02



صورة رقم 03

صورة رقم 04

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية حفص.

أولا المصادر:

1- الجوهري(أبو نصر بن حماد): الصحاح في اللغة والعلوم، تقديم: عبدالله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت، .1974

2- ابن منظور : لسان العرب ، مج7 ، دار صادر ، بيروت ، ط1 ، 1997 م.

3- بطرس بن سليمان حسن أفرام البستاني: محيط المحيط، مج7، بيروت، .2000

4- محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، القدس للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

ثانيا المراجع :

أ- الكتب:

1- أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي: المصباح المنير، المكتبة المصرية، صيدا، بيروت، د.ط، 1996م.

2- أحمد عبد المقصود عبد العال : الصورة و المعادل البصري في الرواية العربية المعاصرة، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2007م.

3- بشير عبد الرحيم الكلوب: التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1993.

4- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحبلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002م، الطبعة الثانية، 2005م.

5- جميل حمداوي: السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان، ط1، 2011.

6- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

7- حنون مبارك: دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987م.

8- دليلة مرسلي، فرانسوا شوفالدون، مارك بوفات، جان موطيت: مدخل إلى السيميولوجيا (نص-صورة)، تر: عبد الحميد بواريو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.ت.

9- ريجيس دوبري :حياة الصورة و موتها،ترجمة فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، المغرب، د.ط.

10- رولان بارط: درس السيميولوجيا، ترجمة: عبد اسلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر و التوزيع، المغرب، ط3، 1993م.

11- سعيد بنكراد: السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س.بورس، المركز الثقافي العربي ،د.ط، د.ت.

12- سعيد بنكراد: السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن الدار البيضاء، دط ،2003م.

13- سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، د.ت.

14- شاكر عبد الحميد: عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، د.ت، 2005.

15- صباح محمود: تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1998م.

16- صفاء جبارة : الخطاب الإعلامي بين النظرية و التحليل، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2012م.

17- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، د.ط، 2003م.

18- صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط1، 2002م.

19- عبد الفتاح الحموز : سيميائية التواصل و التفاهم في الثراث العربي القديم ،دار جرير للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن، ط1 ، 2011م.

20- عبد الواحد المرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الإختلاف، ط1، 2010م.

21- عبدالله ابراهيم، سعيد الغانمي، عواد علي :معرفة الآخر،مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي،ط2، 1996م.

22- عبد الله عمر الفرا: تكنولوجيا التعليم والإتصال، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة، 1999م.

23- عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2001م.

24- عبد الله رشدان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994م.

25- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، جدار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

26- عبد الحافظ محمد سلامة: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1998م.

27-عصام خلف كمال: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، د.ط، 2003م.

28-عادل عوض: تركيب الصورة الإبصارية في العقل و المخ، رؤية فلسفية معاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، د.ط،2011م.

29- عسوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط1، د.ت.

30- فرديناند دي سوسير : محاضرات في الألسنية العامة، تر يوسف غازي ، مجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، د.ط، د.ت.

31- فيصل الأحمر : معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر ، ط1، 2010م.

32- قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

33- محمد السرغيني: محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1987م.

34- محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار مكتبة الهلال، دار الجواد، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.

35- محمد يوسف الديب: إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين، دار المعارف، د.ط، 1964م.

36- محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

37- محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة المنار، الأردن، ط8، 1988م.

38-محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية، نظرية قرار المجال، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د.ط، 1997م.

39- محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م.

40-منذر عياشي: العلاماتية (السيميولوجيا) قراءة في العلامة اللغوية العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013م.

41-نور الدين أحمد النادي، محمد عبد الله الدرايسة، سعد صديق البهنسي، عدلي محمد عبد الهادي: التصوير الفوتوغرافي، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

42- هاشم فوزي العبادي، يوسف حجيم الطائي، التعليم الجامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2011.

ب- المجلات:

1- ابراهيم محمد سليمان: "مدخل إلى مفهوم سيميائية الصورة "، المجلة الجامعة، قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الزاوية، العدد السادس عشر، المجلد الثاني، ابريل 2014م.

2- آسيا جريوي: "المصطلح السيميائي بين الفكر العربي والفكر الغربي"، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر-بسكرة(الجزائر)، العدد الثاني عشر، جانفي 2013م.

3- جميل حمداوي: "الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي"، مجلة علوم التربية، العدد 58.

4- جوديت لازار: الصورة، تر: حميد سلاسي، مجلة علامات، العدد5، 1996. http://www.saidbengrad.com/al/n5/14.htm

5- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد09، ديسمبر2014م.

6- سالم العوكلي: الصورة والواقع، المجلة الليبية، المقتطف، موقع بلد الطيوب، ع32، ديسمبر2003م، http://www.tieob.com .

7- عبد اللطيف جني: فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 13-14، ديسمبر 2015م.

8- محمد خاقاني، رضا عامر: "المنهج السيميائي: آلية مقاربة الخطاب الشعري الحديث وإشكالياته"، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، فصلية محكمة، العدد3، 2010م.

ج- الرسائل العلمية:

1- بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية- الطور الأول- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس (سطيف) الجزائر، 2010/2009م.

2- فواز معمري: قراءة سيميائية في مسرحية الطاغية لمحمد غمري، "مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير"، تخصص أدب عربي، كلية الآداب واللغات، جامعة المسيلة، 2013-2014م.

3- هامل بن عيسى: إشكالية الخطاب السيميائي في النقد الأدبي المغاربي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الآداب، اللغات والفنون، جامعة وهران، 2012-2013.

د- الوثائق التربوية:

1- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي2016.

2- كتابي في اللغة العربية، التربية الاسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2، 2017-2018م.

3- مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

هـ - المواقع الإلكترونية:

1- جميل حمداوي: أنواع الصورة، صحيفة المثقف، http://www.almothaqaf.com/qadaya2015/895720.html.

2-عبد المجيد عابد: دور الصورة في العملية التعليمية، موقع علم النفس المعرفي، 2010/04/29.http://www.psy-cognitive.net/vb/t1694.html.2017/02/19

3-عبد الكريم السمك: الصورة نشأتها وتطورها في تاريخ الحضارات، شبكة الألوكة، 2013/9/5.http://www.alukah.net/culture/0/59546/

4- عبد الحق بلعابد: سيميائيات الصورة، بين آليات القراءة وفتوحات التأويل، منتديات مكتبتنا العربية،

5- http : //www.almaktabah.net/vb/showthread.php ?t=31813.

فهرس المحتويات

إهداء

شكر وعرفان

مقدمة..... أ
مدخل: تاريخ ظهور الصورة..... 02
الفصل الأول : السيمياء والصورة 10
المبحث الأول : ماهية السيميائية..... 10
1- مفهوم السيميائية..... 10
أ- لغة..... 10
ب-اصطلاحا..... 12
2- نشأة السيميائية..... 14
أ- نشأة السيمياء عند العرب..... 15
ب-نشأة السيمياء عند الغرب..... 17
3- بين السيميائية والسيميولوجيا والسيميوطيقا..... 18
المبحث الثاني: اتجاهات السيميائية 21
1- سيميولوجيا دي سوسير..... 21
2- سيميوطيقا بيرس..... 25
3- سيميولوجيا التواصل 31
4- سيميولوجيا الدلالة..... 34
5- سيميوطيقا الثقافة..... 39
– **المبحث الثالث**: ماهية الصورة 43
1- مفهوم الصورة 43
أ- لغة..... 43
ب-اصطلاحا 45
2- أنواع الصورة 47
الفصل الثاني: سيميائية الصورة وضرورة التعليم بالصور 52
المبحث الأول: سيميولوجيا الأنساق البصرية 53
1- الصورة وسنن الإدراك 53
2- قراءة الصورة وإنتاج المعنى..... 58
المبحث الثاني: التعليم وضرورة الصورة في العملية التعليمية..... 63
1- مفهوم التعليم..... 63
2- تعريف الصورة التعليمية 65
3- أهمية الصورة في العملية التعليمية 68
المبحث الثالث: معايير اختيار الصورة التعليمية وكيفية استخدامها..... 72
1- شروط اختيار الصورة التعليمية..... 73
2- مراحل التعليم بالصور..... 76
الفصل التطبيقي: الصورة في التعليم 80
المبحث الأول: تعريف الكتاب المدرسي..... 80

1- لغة..... 80
2- اصطلاحا..... 80
المبحث الثاني: وصف المدونة..... 85
1- الجانب المادي للكتاب..... 87
2- الجانب المضموني للكتاب..... 89
المبحث الثالث: واقع الصورة في كتاب كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية..... 94
2- توزيع الصورة في الكتاب 95
3- تحليل عينة من صور كتاب "كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية..... 97
النتائج العامة للدراسة..... 105
خاتمة 108
الملاحق..... 112
قائمة المصادر والمراجع..... 115
فهرس المحتويات..... 122