الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس(سطيف) الجزائـــر

مـــــذكـــــــرة

مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة العربية وآدابها

لنيـــل شهـــــــادة

الماجستيـــــــر

من طرف الطالبة: بدرة كعسيس

الموضوع

سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية

-الطور الأول-

بتاريخ ..... أمام اللجنة المتكونة من:

- الدكتور: كمـــال قادري	جامعة فرحات عباس-سطيف	رئيساً
- الدكتور: خليـــفة بوجادي	جامعة فرحات عباس-سطيف	عضواً
- الدكتور: السعيـــد هادف	جامعة الحاج لخضر-باتنـــة	عضواً
- الدكتور: صلاح الدين زرال	جامعة فرحات عباس-سطيف.	مشرفاً

السنة الجامعية: 2010/2009

Université Sétif2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة فرحات عباس(سطيف) الجزائـــر

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: بدرة كعسيس

الموضوع:

سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية

-الطور الأول-

لجنة المناقشة:

- الدكتور: كمـــال قادري	جامعة فرحات عباس-سطيف	رئيساً.
- الدكتور: خليـــفة بوجادي	جامعة فرحات عباس-سطيف	عضواً.
- الدكتور: السعيـــد هادف	جامعة الحاج لخضر-باتنـــة	عضواً.
- الدكتور: صلاح الدين زرال	جامعة فرحات عباس-سطيف.	مشرفاً.

السنة الجامعية: 2009/2008

شكر وعرفان

إن أول الحمد لله سبحانه وتعالى، أن وفقني إلى إتمام هذا العمل.

ولما كان من دستور الحياة الفاضلة أن يشكر من أعان، ويُكرم من أحسن تمام الإحسان فإني:

أتقدم بجزيل شكري وتمام امتناني إلى أستاذي المشرف الدكتور صلاح الدين زرال على ما حباني به من توجيه وتصويب، وشملني به من عناية ورعاية في سبيل الارتقاء بهذا العمل.

كما لا يفوتني أن أتوجه بخالص عبارات الشكر والتقدير للأساتذة: بلقاسم بخلوف، فيصل الأحمر، محمد الصالح خرفي، محمد بوزيدي، عبد الرؤوف قماش، الذين لم يتأخروا من جانبهم، كل على طريقته.

وأبسط جزيل اعترافي وامتناني بين يدي اللجنة العلمية الموقرة التي تشرف على تقويم هذا البحث، للرفع من قيمته وجعله على بصيرة.

إليكم جميعا أساتذتي، شكري واحترامي وتقديري.

إهداء

إلى الذين وصفهم الشاعر بقوله:

هم الأحبة إن جاروا وإن عدلوا فليس لي معدل عنهم ولو عدلـوا.

وكلّ شيء سـواهم لي به بـدل عنهم ومالي بهم عن غيرهم بـدل.

إني وإن فتتوا في حبهم كبدي باق على ودهم راض بمـا فعلـوا.

إلى الذين بدّدوا لي وحشة الطريق وملأوا حياتي حبا وأملا وعطاء.

«إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُير هذا لكان أحسن، ولو زِيد هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا أعاظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.»

-العماد الأصفهاني-

مقدمة:

مقدمـــة:

لا أحد يجادل اليوم في المكانة التي أصبحت تحتلها الصورة لدى الإنسان المعاصر، إنها تحيط به من كل جانب، وهو الأمر الذي نستشفه بسهولة دونما اللجوء إلى سبل الحجج والبراهين، فالصورة تجد لها مكانـــا في البيت والمدرسة والشارع والمؤسسة وغيرها، إنها تتدفق علينا وتغمرنا في مختلف الوضعيات. الصـــورة اليـــوم أصبحت سلطة تخترق أنسجة المجتمع العالمي، إنها تملك سحرا خاصا ازداد يوما بعد يوم بفعل النضج التقني، ثم جاءت الرقمنة لتزيدها قوة على قوة، مساهمة بذلك في خلق مفاهيم جديدة على كافـــة الأنشـــطة الثقافيـــة والمعارف الإنسانية، وفاسحة المجال لعصر جديد هو عصر الصورة بامتياز.

إن الاحتفاء بالصورة ليس وليد اليوم، بل إنها قد استأثرت منذ القديم بعقل الإنسان وفكره ووجدانه، ليحمّلها عبء نقل أفكاره والتعبير عن أحاسيسه وهواجسه، وقد حفظت لنا الذاكرة الإنسانية عددا لا حصر له من المنحوتات، والرسومات التي حملتها جدران الكهوف والتي تعود إلى العهود الحجرية.

ومع تطور الفكر البشري، بدأت تلك الصور والرسوم تتزاح عن التمثيل المباشر للواقـــع، وشُـــحنت بمعان ودلالات سمحت لها بالحفاظ على مكانتها على مر العصور وتعاقب الحضارات، حيث أدت دورا حاسما كوسيط للتواصل خاصة عند الغربيين، كما ارتبط كل من العجائبي والمقدس دوما بالصورة، إلى درجة أن أي فعل يهدد إلغاء الصورة يفضي إلى الشعور بإلغاء الوجود برمته.

كما شكلت مباحث الصورة حقلا خصبا للأبحاث الفلسفية والدراسات النفسية، من منطلق أن الصورة هي مادة الإدراك الأولى نتيجة لعملية الإبصار، وأن التفكير مستحيل من دون صور –كما يقول أرســـطو-. إننا ندين في الحقيقة بهذا الاهتمام الفلسفي بالصورة والمتخيل لتلامذة هوسرل سواء في الحقل المعرفي الفرنسي أو الألماني، حيث أصبح الحديث عن الصورة جزءا من التفكير في قضايا الإدراك والفكر والإبداع.

لقد ظل التفكير في كيفية إنتاج الدلالات ضمن الصور مؤجلا لعهود طويلة، فلم تظهر دراسات تشتغل على الخطابات البصرية إلا بعد الثورة التقنية، وظهور الصور الفوتوغرافية، التي شغلت حيزا متميزا في الحيـــاة الإنسانية، بعدّها وسيلة هامة لتحقيق الفعل التواصلي.

وقد أدى التطور التكنولوجي والرقمي إلى ظهور الصورة في قوالب وأشكال حديثة، سمحت لهـــا بـــأن تُنصَّب سيدة على عرش الخطاب البصري. لتكون الصورة بذلك مجالا للدراسات السيميائية، في إطار ما يسمى بـــ"السيميولوجيا البصرية"، التي وفرت إمكانية دراسة المعطى البصري والصـــورة تحديـــدا، بعـــدّها أقـــوى مستويات البصري وأكثرها أداء، وذلك من خلال تحديد أنماط اشتغال المعنى داخلها، كونها تمثل شكلاً مـــن

أشكال اللغة المنظمة وليس مجرد نوع من التعبير الجمالي، بل أصبح لزاما على متلقيها التعامل معها بوصفها خطابا موازيا للخطاب اللغوي الكلاسيكي.

إن الموضوع قيد الدراسة والموسوم بـ"سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية –الطور الأول-" 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 كاستراتيجية لتحليل وقراءة الرسائل البصرية.

ولذلك فالبحث يسعى بداية إلى تحديد المسار الكرونولوجي للصورة، والوقوف على أهم النظريات النفسية والفلسفية التي اهتمت بعمليات الإدراك البصري، والتفكير بالصورة. كما يطمح كذلك إلى التعريف بالمنهج السيميائي في شقه غير اللغوي. والمساهمة في استكناه خصوصيات وتجليات الخطاب الصوري بوصفه خطابا موازيا للخطاب اللغوي، والوقوف على نقاط الائتلاف والاختلاف بين المرئي/ البصري، والمسموع/ المقروء. ويرمي هذا البحث من جهة أخرى إلى تسليط الضوء على أحد المجالات التي تُعنى باستثمار الصورة بأنواعها، للوصول إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، ألا وهو ميدان تعليم اللغة للصغار.

إن هذه الدراسة هي محاولة لاستثمار مختلف المعارف والميكانيزمات الإجرائية، بالإضافة إلى التراكم المعرفي الناتج عن الاحتكاك ببعض الدراسات المهتمة بالخطاب الصوري، للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا نعني بالصورة؟، وما هي أهم تجلياتها في الثقافة الإنسانية قديما وحديثا؟، وكيف فسرت النظريات الفلسفية والنفسية عمليتي الإدراك والتفكير البصريين؟.
- ما هي السيميائية؟ وما هي أهم اتجاهاتها؟، وكيف تم الانتقال من السيميائيات العامة إلى سيميائية الصورة؟.
- هل سيميائية الصورة هي مجرد استعارة للمناهج اللسانية وتطبيقها على المعطى البصري، أم أن هناك ممارسة سيميائية خاصة بالصورة؟، وهل أن سيادة الخطاب البصري والصوري بالتحديد هو أذان بإحالة الخطاب اللغوي على التقاعد؟.
- كيف يمكننا استثمار ما للصورة من سلطة وقوة وثراء دلالي لتسهيل عملية اكتساب اللغة عند الطفل في مستويات التعليم الأولى؟، ما هو الدور الذي تؤديه الصورة في تشكيل المخيال التعليمي للطفل وترقيته فكريا وتربويا وإبداعيا؟.

ولعل من أهم الأسباب الكامنة وراء اختيار موضوع "سيميائية الصورة" دون غيره، وربطه بمجال "تعليم اللغة العربية" بصفة خاصة، هو ذلك البريق العلمي الذي يحظى به هذا الحقل الجديد للسيميائية، خاصة ونحن نعيش عالما تتسيَّد فيه الصورة، التي سيطرت بكل تمظهراتها على عقول وقلوب الجماهير، مخلفة آثارا إيجابية وأخرى سلبية. بالإضافة إلى أن حداثة الموضوع تفرض حاجة ملحة لتعميق البحث فيه، قصد المساهمة في التعريف بمفاهيمه، توضيح حدوده، وكذا العمل على استجلاء طبقات المعنى عبر الصورة، بوصفها خطابا جديدا موازيا لخطاب اللغة، ونسقاً يحمل في نفس الوقت الدلالة والتواصل، كما يمكن التحكم علميا في قوانين اشتغاله.

ونظرا للحظوة التي يتمتع بها مجال تعليمية اللغات داخل البحث اللساني، وضرورة اكتساب الطفل للغته الأم بطرق سليمة، بالإضافة إلى الدور الرائد الذي تؤديه الصورة داخل المنظومة التربوية، فقد تم اختيار تعليم اللغة العربية مجالا للتطبيق، وكتاب اللغة العربية للطور الأول أنموذجا، لأنه يجمع بين النصوص اللغوية والصور التوضيحية، كما أنه من أهم السندات التربوية التي لا غنى للمتعلم ولا للمعلم عنها.

والمقصود بـ –الطور الأول– هو السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وذلك حسب التقسيم الوزاري الأخير للأطوار التعليمية، وقد تم التطبيق على هذه المرحلة بالذات، لأنها تعد أكثر المراحل التعليمية التي يرتبط فيها المتعلمون بالصورة، فالطفل في سنه تلك يتميز بسعة الخيال الذي يحتاج إلى إشباع، كما تجذبه الصور والألوان لأنه يرتبط أكثر بكل ما هو حسي، كونه غير قادر على القيام بعمليات التجريد.

ولعل هذه الدراسة تكون واحدة من بين الأبحاث القلائل التي حظي بها هذا الموضوع في البلاد العربية، فالبحث فيه ما يزال محدودا، حتى لا نكاد نجد كتاب خاصا يتناوله، كما أن افتراض منهجية متكاملة لتحليل الرسائل البصرية الثابتة بمختلف أنواعها (الصورة الفوتوغرافية، اللوحة الفنية، الكاريكاتير، اللوحة الإشهارية، وغيرها) تبدو معقدة وصعبة، وتتطلب من القارئ أن يكون مجهزا بترسانة من الأدوات الإجرائية التي تمكنه من اكتشاف خبايا الصورة من خلال المقاربة السيميولوجية الحديثة، التي لا تكتفي بالمدلولات التقريرية بل تتعداها إلى البحث عن مدلولات إيحائية للوصول إلى الأنساق الأيديولوجية الذي تتحكم في هذا النوع من العلامات.

إن هذا ما جعل الدراسات في هذا المجال تظل محتشمة، لكن هذا لا ينفي وجود بعض الإسهامات القيمة، بالرغم من أنها لم تعالج الموضوع باستقلالية تامة، بل جاء معظمها في إطار التعريف بالمنهج السيميائي واتجاهاته المختلفة، فمثلت أجزاءً من كتب أو مقالات، سمتها الغالبة أنها تطرح الأسئلة دون أن تحسم الإجابات، وقد يكون ذلك إيمانا منها بتعدد هوية الجواب، وضرورة فتح المجال أمام بحوث أخرى تتعرض تلك الإشكاليات.

ولعل من بين الدراسات المهمة التي تناولت هذا الموضوع تحديدا، كانت للباحث الجزائري "قدور عبد الله ثاني" في كتابه "سيميائية الصورة" ، فهو من أهم الدراسات السيميائية في مجال الصورة، وهو كما يَسِمُهُ صاحبه مغامرة في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، يقدم من خلاله تحديدات لمفاهيم متعلقة بالصورة بأنواعها، وظائفها، ويختم بتحليل مجموعة من الرسائل البصرية من بينها الصورة الصحفية، الصورة الفنية، الكاريكاتورية، اللوحة الإشهارية، والفيلم (السمعي البصري). كما أن الباحث المغربي "سعيد بنكراد" قد أولى هذا الموضوع عناية بالغة في كتابه "السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها"، حين أفرد لموضوع سيميائية الصورة فصلين منه، الأول نظري، والآخر قراءة سيميائية في ألبوم فوتوغرافي لفنان مغربي.

بالإضافة إلى مجموعة من المقالات أهمها مقال لـ"محمد غرافي" بعنوان: "قراءة في السيميولوجيا البصرية"، وآخر لـ "عبد الحق بلعابد" بعنوان "سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل"، إضافة إلى "محمد العماري" من خلال مقاله "الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية-".

ولعل ما يميز هذا البحث عن الأبحاث السالفة الذكر، هو أنه محاولة للإلمام بكل الحيثيات المتعلقة بالصورة، بداية بنظرة مسحية استعمالات الصورة، وما مثلته بالنسبة للإنسانية منذ العصور الحجرية وحتى عصر الرقمنة، إضافة إلى تقديم أهم النظريات الناتجة عن الدراسة الفلسفية والنفسية للصورة، وصولا إلى التعريف بالحقل السيميائي وأهم اتجاهاته، وسيميائية الصورة بالدرجة الأولى، ليكون الختام بالحديث عن أحد أهم مجالات تجلي الصورة وهو ميدان التعليم، وتقديم دراسة تحليلية لبعض الصور التوضيحية.

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، الذي يقوم على معاينة الظواهر والوقوف على مختلف جزئياتها، ثم تحليلها تحليلا علميا موضوعيا مدعما بالحجج والأقوال، واستنباط العلاقات المهمة القائمة بينها، للاستعانة بها على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته.

ومن أجل فتح مغاليق البحث، تم توزيع مادته على مقدمة، يليها مدخل، ثم ثلاثة فصول، وفي النهاية خاتمة. كان المدخل بعنوان "تاريخ الصورة"، حمل لمحة تاريخية عن تطور النظرة إلى الصورة عبر الحقب الزمنية المتوالية، من خلال توضيح العلاقات التي ربطتها بتاريخ الحضارات، من الجانب الديني والفني، وحتى التقني، وصولا بها إلى العالم الافتراضي.

أما الفصل الأول فجاء بعنوان: "الصورة والإدراك البصري"، وقُسِّم إلى قسمين كبيرين، قسم أول خاص بالصورة من حيث تعريفاتها المتعددة والمختلفة من حقل إلى آخر، وذكر لأنواعها، ودورها في صنع وجه العالم اليوم، بالإضافة إلى التعرض لأهم الوظائف التي تؤديها داخل الحياة الاجتماعية للأفراد.

وضمّ القسم الثاني مجموعة من النظريات التي تعرضت لموضوع الإدراك البصري، ومسألة التفكير بالصورة، فكان الحديث يخص بالدرجة الأولى النظريتين الظواهرية، والجشطلتية، ولسعة النظـــريتين وتشعبهما، خاصة الظواهرية، فقد تم الاعتماد على مجموعة من المقولات التي تختص بقضايا الصورة، التي نجملها في مقولة الوعي المفارق الظاهراتية، والتي مفادها أننا أثناء التقاط صور العالم فإن ما نتمثَّله هو وحدات مفارقة لوحدات الآخرين، حيث نلحق عناصر من ذواتِنا على الموضوعات المحيطة بنا، بناء على التجربة الحسية السابقة. ومقولة الجشطلت القاضية بأن الصور تشكل ذاكرة للمعاني بمعزل عن الفكر، وهي بذلك أول ما يعيه الطفل من عالمه، بالإضافة إلى نظريات أخرى كان لها التأثير بليغ على مباحث الصورة.

وخُصص الفصل الثاني لمباحث الصورة وفقا للمنهج السيميائي، فكان بعنـــوان: "الصـــورة في الدرس السيميائي"، مما يفرض ضرورة التعريف بالمنهج السيميائي، قسم الفصل إلى قســـمين، الأول خص السيميائيات العامة، وذلك من خلال تعريف بالسيميائية، وتحديد موضوعها، وتقـــديم أهـــم الاتجاهات التي شهدها الدرس السيميائي الحديث، بداية مع "دو سوسير" كونه أول من بشر بهـــذا العلم، ثم "بورس" وهو رائد السيميائيات الأمريكية، وصاحب نظرية الثلاثيات، التي كان الحـــديث عنها أكثر تفصيلا بوصفها أنسب النماذج للاشتغال على الخطاب البصري بصفة عامة، والصـــورة بصفة أخص. كما لا يمكن إغفال الحديث عن الاتجاهات السيميائية الأخرى، وهـــي ســـيميولوجيا التواصل، سيميائيات الدلالة، وسيميوطيقا الثقافة.

وعُني القسم الثاني بالنقلة من السيميائيات العامة إلى سيميائية الصورة، وما صحِب ذلك مـــن إشكاليات وتساؤلات، خصَّت العلاقة بين الصورة واللغة، وصلاحية تطبيق المفاهيم اللسانية علـــى النص البصري، بالإضافة إلى حديث عن السنن الصورة الإدراكي، طريقتها في إنتاج الدلالات، دون إغفال عنصر اللون لما له من أهمية في تكوين الصورة، وإكسابها دلالات جديدة.

أما بالنسبة للفصل التطبيقي، الذي حمل عنوانا عاما هو "الصورة في التعليم"، فقد كانت الأقسام الثلاثة التي حملها كفيلة بتحديده، ونظرا لضرورة التنظير في مثل هذه الحال، فقد خصص العنصـــر الأول لتحديد خصوصيات الفئة المستهدفة من وراء الدراسة، وهي فئة الأطفال، وتحديد علاقة الطفل بالصورة بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية، سواء من حيث الإدراك، أو مهارات القراءة، وحتى استعمالها كأداة للتفكير.

ليكون القسم الثاني محددا أكثر لنوع الصورة التعليمية مجال التطبيق، حين تم ربطها بالكتـــاب المدرسي، ليقتصر الحديث على نوع محدد من الصور التعليمية، وهي الصور أو الرسوم التوضـــيحية.

فبعد التعريف بالكتاب المدرسي، تم التعرض لهذا النوع من الصور، من حيث الماهية، معايير التصميم، مستويات القراءة، وأخيرا الوظائف التي تؤديها داخل العملية التعليمية التعلمية، وهذا لا يعد تكرارا لمضمون القسم الأول، بقدر ما هو حفظ لخصوصية الصور التوضيحية، كونها تأتي مصاحبة للنصوص ولغيرها من أشكال اللغة.

أما القسم الأخير فقد تعلق بكتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، وهما الكتابان المستعملان في المدرسة الجزائرية، وقد اختص هذا القسم بتقديم دراسة تحليلية لصور الكتابين. وكانت البداية بوصف المدونة، من خلال تقديم بطاقة للكتابين، وتقييم للجانبين المادي والمضموني لهما. ثم القيام بعملية إحصاء وتصنيف للصور الواردة فيهما، وأخيرا اختيار مجموعة من الصور المضمنة في الكتابين، وخصّها بالقراءة والتأويل قصد الوصول إلى أهم الرسائل التي تحملها للمتعلم، سواء كانت إيجابية أو سلبية، وذلك بداية من تحديد طبيعتها، ثم مكوناتها، وأخيرا تأويلها. ليخلص البحث إلى خاتمة، اشتملت على أهم النتائج المتوصل إليها.

وللإلمام بمقتضيات الدراسة، تمت الاستعانة بمجموعة من الدراسات بين كتب ومقالات، من أبرزها كتاب "سيميائية الصورة" للباحث الجزائري "قدور عبد الله ثاني"، وكتب أخرى منها: كتاب "السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها" للباحث المغربي "سعيد بنكراد"، كتاب "شاكر عبد الحميد" "عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات"، كما تم الاعتماد على كتاب "ريجيس دوبري" "حياة الصورة وموتها"، ودراسة "سعاد عالمي" حول ذات الكتاب، والموسومة ب"مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري"، خاصة في الجانب المتعلق بتاريخ الصورة والتقاطعات بين تاريخ الفن وتاريخ الدين من جهة، وتاريخ الصورة وتاريخ التقنية من جهة أخرى.

ويضاف إليها مجموعة من المقالات القيمة لباحثين في مجال السيميائيات البصرية، مثل "محمد غرافي" في مقال له بعنوان: "قراءة في السيميولوجيا البصرية"، و"عبد الحق بلعابد" ومقاله بعنوان "سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل"، إضافة إلى "محمد العماري" من خلال مقاله "الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية–"، دون إغفال أعمال القيمة لمؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر حول "ثقافة الصورة".

إن مشقة البحث وعناءه، يفرضان على كل باحث أن يتوجه بخالص عبارات الشكر والتقدير، لمن علموه، ونصحوه، ووجهوه، ليقاسمهم هذه المكابدة، وذلك المرح: مرح البحث ولذته. فإلى أستاذي المشرف الدكتور "صلاح الدين زرال" أسمى عبارات الشكر والعرفان، على تبنيه هذا البحث، وإحاطته بكل جزئياته قصد الارتقاء به إلى صورة مشرفة. وإلى أستاذي الفاضل "فيصل الأحمر" الذي كان سندا وعونا على طول الطريق. والشكر الجزيل يسدى إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في انجاز هذا البحث، وإخراجه في هذه الصورة.

والأكيد أن هذا البحث لا يشكل سوى لبنة تضاف إلى أخرى سابقة لها، ولعلها تكون أرضـــية لبنـــاء دراسات أخرى، خاصة والثقافة العربية أحوج ما تكون إلى دراسات معمقة في هذا المجال، فهو لا يزال ثريا، والبحث فيه لا ينفك شيقا ومثيرا.

مدخـــل:

تاريـــخ الصـــورة

مدخـــل: تاريـــخ الصـــورة

حرص الجنس البشري منذ بدايات تواجده على سطح الأرض على نقل أفكاره والتعبير عن ما يجول في نفسه من عواطف وأحاسيس، مستعملا في ذلك مختلف الطرق والأساليب، وقد كانت الصورة أكثر الفنـــون التصاقا بحياة الإنسان الأول، الذي اعتاد التعبير عن حياته ومحيطه عن طريق نقش الصور على الصخور، وعلى جدران الكهوف والمغارات، «فالرسم والتخطيط وحده يؤكد ولادة الإنسان حوالي 35000 سنة قبل الميلاد، أي في نهاية العصر الحجري الوسيط»[1]، إن «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»[2]، وقد أثبتت الأركيولوجيـــا حقيقة أن الرسم هو علامة مميزة للإنسان، الذي يحرص من خلال الصور على استحضار ذكرياته مع أفـــراد بيئته.

ونظرا لحياة الفراغ والتيه التي كان يعيشها الإنسان القديم، فقد طغت على حياته الهواجس والمخاوف، التي كانت في معظمها نتيجة حتمية لقسوة الطبيعة وشدتها بالإضافة إلى هوسه بالتعرف على تلك القوى الغيبية التي تحكم واقعه ومستقبله، كانت حياته عبارة عن صراع دائم مع الطبيعة وكان هدفه الأسمى من وراء كـــل ذلك هو تحقيق البقاء والخلود، وسبيله إلى ذلك مقاومة الموت المتربص باعتباره نقطة انقراض. ولأن الصـــورة هي أهم وسائل التعبير في ذلك الوقت، فقد حملها هذا الكائن العابر كل همومه ومخاوفـــه، «فالخالـــدون لا يأخذون لبعضهم البعض صورا، الله نور، ووحده الإنسان مصور فوتوغرافي، ذلك أن الذي يمر وهو يعرف أنه فقط عابر يرغب في البقاء، ... فمع قلق التأجيل يكبر الهوس الوثائقي ويتعمق»[3].

في البداية احتلت الصورة جدران الكهوف والمغارات، لترتبط فيما بعد بكل العناصر التي يتم الحصـــول 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 الجثـــة 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 البدائيـــة لهـــا علاقـــة بالعظام، بالقرون، والجلد وكل الأدوات التي تؤخذ من الموتى»[4].

---

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، تر: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2002، ص92.

[2] سالم العوكلي: الصورة والواقع، المجلة الليبية: المقتطف، ع32، ديسمبر2003. (إلكتروني)

[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص21.

[4] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق، المغرب، ص41، 42.

وقد كانت غريزة الحب التي جُبل عليها الإنسان سببا آخر في خلق الصورة، من خلال تصوير الميت والاحتفاظ بذكراه «إن للميت حضورا غائبا يتطلب منا خلق صورة أو زوج مماثل له لضمان بقائه. إن هذا الخلق هو عدم رؤية هذا الذي لا نعرفه، وبالتالي ألا نرى أنفسنا كأي شيء»[1]. كما مثّل عصر الصنمية جانبا آخر من الاهتمام بالصورة في مجال التعبد والتقرب من الإله، فعوض أن يقدم المتعبد بشرا من لحم و دم قربانا، يصنع صنما من طين ليؤدي نفس المهمة. وفي كل الأحوال فالصورة رمز للخلود ، ورد فعل دفاعي أقامه الإنسان لمواجهة الطبيعة القاتلة، ومقاومة أسباب الفناء والاندثار.

كما كانت الصورة الوسيلة الأولى المعتمدة للتواصل، على اعتبار أنها سابقة عن الكتابة، «فالإنسان سليل العلامة، بيد أن العلامة تنحدر من الرسم والتخطيطات، مرورا بالبيكتوغرام (الكتابة المرسومة)، والكتابة الهيروغليفية. ليس ثمة من قطيعة، بل ثمة استمرار تطوري بين محور"الصورة المتعدد الأبعاد" و "محور الكتابة الخطية"... 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»[2]، وهذا ما يفسر كون الصورة ظلت تعتبر كتابة حتى الظهور الحديث للطرائق الأولى للتسجيل الخطي للأصوات.

لذلك «اعتبرت الصورة أقدم وجودا من الكتابة، وأكثر تجذرا في اللاوعي الإنساني؛ مما جعل منها معطى انفعاليا قويا فيكفي لشخص ما في حضارة معينة ألا يشاهد المرآة في مأتم جنائزي لكي يُنقذ من شر الموت السريع، كما أنه يكفي لمحاربة العين الشريرة أن نرسم عينا أو يدا، إنها عادات وتقاليد اتخذها الإنسان منذ القدم لمحاربة الموت»[3]، الصورة خاصية الإنسان وأولى أفعاله، و«لأننا كنا أطفالا قبل أن نصبح رجالا، ورقصنا قبل أن نمارس التحليل، ودعونا وتضرعنا قبل أن نطلب، وحفرنا بالسكين الحجري في عظام الأيول قبل أن نجاور بين الكلمات على الورق، فإن "الصورة المدهشة" تسري في دمنا بأسرع من المفهوم، فبما أن الصورة أول ساكن للمكان فإنها ليست ضيفا علينا وإنما هي صاحبة المحل»[4].

وبالفعل فقد ظلت مكانة الصورة محفوظة 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 الحضارة يتقنون القراءة والكتابة [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

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص43.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص92.
[3] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص8.
[4] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص93.

واستيعابها لمدى قيمة السلطة الرمزية وبالتالي سلطة الصورة التي كانت فعالة في صنع متاحف استطاعت حضارة اليوم أن تصنع منها متاحفها الخاصة، ليصبح (الميت من يعطي للحي قيمته) على حد تعبير دوبري»[1].

ثم إن الحضارة الإغريقية في جذورها حضارة بصرية، «تلك الثقافة المشمسة العاشقة للحياة وللرؤية إلى حد عدم التفريق بينهما، فالحياة بالنسبة للإغريقي القديم ليست كما لدينا، مرتبطة بالتنفس وإنما بالرؤية، والموت وفقدان البصر. نحن الفرنسيون نقول عن الميت لفظ نفسه الأخير، أما الإغريق فيقولون "أطلق نظرته الأخيرة" »[2].

ونظرا لفاعليتها وتأثيرها على الأفراد دون استثناء، «لم تعرف الصورة الحرية في بيزنطة، فقد كان لها من السلطة ما يصعب معه تركها بين أيدي أي غريب... لقد كانت الصورة الملونة أفضل من النص، إذ كانت تترك الرعاع و القرويين فاغري الفاه»[3]، إن الصورة قد جعلت المعرفة في متناول الجميع، فقد«جاءت لتكسر ذلك الحاجز الثقافي والتمييز الطبقي بين الفئات فوسعت من دوائر الاستقبال وشمل ذلك كل البشر، لأن استقبال الصورة لا يحتاج إلى إجادة القراءة، وهو في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلا»[4].

أما بالنسبة للحضارة الرومانية فقد كانت على جانب كبير من الاهتمام بالصورة وقد فاق هذا الاهتمام ما كانت عليه الحضارة الإغريقية، من حيث تقبل الصورة والابتكار والتمثيل «فاللاتيني أقل ميتافيزيقية من أخيه الأكبر، ومن ثمة أكثر"فنية". لقد كان المظهر يعذبه أقل لأن اهتمامه بالحقيقة كان أقل، فهذا الشخص الواقعي كان يثق بما يبدو له واقعيا، و لم يكن يبحث عن ضحية مثل معلمه وسلفه الآثيني»[5]. ثم إن العصر الوسيط كان "حضارة للصورة" أكثر من عصرنا البصري، فجاء العصر الكلاسيكي ليغفله بصفحات داكنة كما يقول "ريجيس دوبري"، لقد «كان لصانعي الصور الوسيطيين هيئاتهم الحرفية، وللفنانين أكاديمياتهم، وللإشهاريين شبكتهم المتخصصة، لم يملك الحرفي مكانا مستقلا للعمل (إلا في روما)، فمكتب مصور المنمنمات كان تابعا للدير أو الجامعة»[6].

مع ظهور الكتابة التي حملت على عاتقها معظم التواصل النفعي، خف حمل الصورة التي أصبحت من ثمة مهيأة للقيام بالوظائف التعبيرية والتمثيلية ومنفتحة على المشابهة، «الصورة أم العلامة بيد أن ولادة العلامة مكنت الصورة من أن تعيش حياة الرشد بالكامل، منفصلة عن الكلام ومتخففة من أعبائها المبتذلة المتمثلة في

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص8.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص17.
[3] المرجع نفسه، ص77.
[4] عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية – سقوط النخبة وبروز الشعبي –، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص10.
[5] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص146.
[6] المرجع نفسه، ص172.

التواصل...كل شيء يبدو إذن كما لو أن تجريدية الرمز المكتوب قد حررت الوظيفة التشكيلية للصورة، من حيث هي وظيفة تنافسية ومكملة للأداة اللغوية...أما التدليل بالتضاد فتقدمه لنا وضعية الصورة في الحضارات الشفوية، فالصورة كانت فيها تشغل وظيفة العلامات، ...وتشهد على ذلك الثقافة الكولمبية للمكسيك التي كانت تقريبا محرومة من الكتابة، والتي كانت تتواصل عبر الصورة»[1].

ويرى "عبد الله الغذامي" أن الصيغ التعبيرية في الثقافة البشرية قد مرت بأربع مراحل مختلفة، «وهي مرحلة الشفاهية ثم مرحلة التدوين وتتلوها مرحلة الكتابية وأخيرا مرحلة ثقافة الصورة ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها وهي لا تزول مع ظهور مرحلة جديدة بل إن آثارا من الصيغ تبقى فاعلة حتى مع ظهور صيغ جديدة»[2]، ويخص "الغذامي" المرحلتين الأخيرتين بأكثر تفصيل 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 وفاعلة ولن تنقرض 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].

أما عن الصورة في مجال الفن –الذي نشأ أصلا بوصفه تعبيرا عن المذاهب الدينية–، فقد تغيرت نظرة الفنان للصورة على امتداد التاريخ على إثر التطور الشامل الذي لحق بالفنون البصرية، «انطلاقا من محاولة الإنسان البدائي نقل الأجسام المرئية والحيوانات إلى جدران الكهوف والمغارات، محاولا نقل الأبعاد المرئية بصيغة أقرب ما تكون إلى النسخ، مما قاده إلى التوصل إلى نماذجه المسطحة الثنائية الأبعاد، بينما تتابعت مساعي الإنسان لتقليد الأشياء ونقلها بأبعادها التي تكون فيها أقرب إلى الحقيقة المرئية، ولمختلف الدوافع التي قادت إلى هذا الفعل، فتطوُّر الفن عموما عبر التاريخ أظهر مراحل مختلفة من مراحل تطور العين الإنسانية، من حيث قدرتها على الرؤية وتغيير زاوية النظر والتعامل المختلف مع العالم والطبيعة»[4].

وإذا أردنا فعلا التوقف عند أهم المحطات التي مرت بها الصورة، فلا مناص من عرض أكثر تركيزا، لعلاقتها بالجانب العقائدي للأفراد. خاصة إذا تكلمنا عن خاصية الرمزية التي تميزها، فالصورة تملك من الجاذبية ما يجعل أثرها يفوق أحيانا الكلام، وذلك بتعددية دلالاتها وانغراسها في المتخيل الرمزي والاجتماعي للأفراد، «إنها قد تكون علامة ودليلا غير أنها علامة ودليل يحملان مظهر دلالتهما في مظهرهما، حتى وهي تستحضر

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص176.
[2] عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية، ص8،9.
[3] المرجع نفسه، ص9،10.
[4] عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان –التعبير، التأويل، النقد–، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص27.

الغائب وتعيِّنه، لذا إذا كانت اللغة قادرة على صياغة المرئي ومفهمة اللامرئي فإن قدرة الصورة تكمن بالأساس في تحويل المرئي واللامرئي إلى كيان محسوس ماثل هنا والآن»[1].

وقد تصدت الديانات التوحيدية الثلاث للمشكلات الناجمة عن هذا البعد الرمزي للصورة، إذ أن لها «قدرة خارقة على الدلالة على الغائب واستحضاره، بيد أن حضورها الأكيد قد يتحول إلى حضور بذاته. وبهذا تستحيل الوظيفة الأولية التوسطية (التي تحكم الصور عموما) إلى حاجب يغيب ما استحضره بدءا (فكرة الألوهية) هكذا فإن العلاقة التوسطية التقديسية التي مارسها الإنسان في بدايات وعيه الديني تتحول إلى علاقة مباشرة ذات وقع مباشر فتحل الجاذبية محل الرمزية وتأخذ الصورة مكان ما تصوره وترمز إليه. وتغدو بذلك بدلا للرموز»[2]. إن القدرة الرمزية للصورة على استحضار الإلهي، وتمثيل الغائب المقدس المتواري إذن، قد تتحول إلى بعد آخر تصبح فيه الصورة مقصودة لذاتها، نظرا لجاذبيتها وجمال مظهرها، إن هذا ما يطلق عليه "فريد الزاهي" التباس الرمزي و المقدس.

لقد كانت الديانة اليهودية أكثر عدائية في موقفها من الصورة، حيث بلغ بها الأمر حد تحريم الصور، وقد ظهر هذا جليا في النصوص العبرانية، التي جاءت لتحذر من شر وبلاء الصور بلهجة صريحة وواضحة. «لقد جاء في التوراة. "إنهم لضالون أولئك الذين يخدمون الصور"، "اللعنة على من يصنع صورة منحوتة"، "أحرقوا بالنار الصور المنحوتة" [إذن] فالتوراة تزاوج بوضوح بين الرؤية والخطيئة، وقد جاء في سفر التكوين: "ورأت المرأة أن الشجرة ذات طيب وأنها متعة للنظر"...الصورة بشر ومادة مثلها مثل حواء، وهي خيال وعذراء وهوجاء، كما أنها سيدة الخطأ والزيف، إنها شيطان يلزم استخراج الشر منه، بل إنها أنشودة حورية البحر»[3]. ومن خلال النصوص السابقة نلمس الرفض العبراني القاطع لوساطة الصورة أثناء الطقوس التعبدية، فهم يكتفون بالكلمة والنَّفَسْ من أجل خلق صلات مع المقدس وتمثل الإلهي في مطلقه، إنه حسم قاطع حول الصورة باعتبارها شرا خالصا يلزم اجتثاث أصوله ومحاربته.

و«إذا كانت اليهودية قد حرمت الصور والتصوير تحريما قاطعا، نظرا لبنيتها التجريدية والمغرقة في الانغلاق، فإن المسيحية نفسها. وإلى حدود القرن 8 للميلاد لم تعرف التصوير إلا بشكل محتشم وتدريجي»[4]، و قد يكون ذلك راجعا للخلاف الذي كان قائما بين الكنيسة الشرقية والكنيسة الرومانية كنتيجة للتصادم الحاصل بين محاربي الصورة والمدافعين عنها في الكنيسة الشرقية، فقد «كان ثمة طرفان يتواجهان منذ أكثر من قرن في العالم البيزنطي: أعداء الصورة الذين كانوا الطرف الغالب في الإكليروس المدني وفي البلاط والجيش،

[1] فريد الزاهي: الجسد والصورة والمقدس في الإسلام، أفريقيا الشرق، المغرب، 1999، ص116.
[2] المرجع نفسه، ص116.
[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص60.
[4] فريد الزاهي: الجسد والصورة والمقدس في الإسلام، ص117.

وأتباع الصور. وهم أغلبية الإكليروس الكنسي من رهبان وقسس»[1]، وقد حاول الطرف المعادي للصورة إظهار زيف الصورة وعجزها عن تمثيل اللامرئي الإلهي إنهم «يعترضون بقولهم أن الإلهي لا يقبل الوصف، لذا فإن كل صورة له لا يمكن أن تكون إلا زائفة وغير حقيقية، خادعة وغير مشابهة للأصل ومن ثمة فالروحاني واللامرئي مترادفان»[2].

لقد شكلت قوة الصورة وقدرتها على كشف المتواري وإظهار الحقائق سببا آخر لعدم تقبلها، بالإضافة إلى ربط مظهريتها وجماليتها بجمالية المرأة ومظهريتها، وكذا بين الرغبة الأنثوية والجمال والمظهر، «وسوف يشكل "كالفين" أحد محاربي الصور المتأخرين صدى له في كتابه "المؤسسة المسيحية" بقوله: "لا يمكن للإنسان أن يسعى لعبادة الصور أبدا من دون أن يتوهم باستقصاء متعة جسدية شاذة من ذلك"»[3]، كما «كانت المسيحية ترفض رسم الوجه خشية أن يؤدي الرسم إلى كشف حقيقة الإنسان"[4]، ومع محاربي الأيقونة "les iconoclastes" تأسست نزعة جديدة حيث الإنسان هو مركز الكون Anthropocentrisme فالشعور بالخوف يلازمه، لذلك فهو بحاجة دائمة لشيء يحميه"...إننا بشر، روحنا...تَثِبُ أحيانا نحو الأعلى لكن، تسقط بسرعة، إنه لضروري، إذن، أن الصورة المنحوتة فوق المعبد تذكرنا، باستمرار، بالخلاص"[5].

وظلت مكانة الصورة في مجال العبادات محط خلاف إلى أن «حسمت مشروعية الصور المسيحية، وسط النزاع الدامي حول الصور خلال المجمع الديني المنعقد بمدينة نيسي سنة 787 للميلاد....ولقد كان هذا المجمع السابع هو آخر مجمع مسيحي شامل شاركت فيه كنائس الشرق والغرب المسيحي. فقد قام بقلب الأولوية المطلقة للكلمة على الصورة كما عرفتها اليهودية، مؤكدا بالتأثير الذي مارسته الثقافة البصرية الإغريقية على المسيحيين...وسواء كنا مؤمنين أم لا فإننا ندين بالانفلات من التعبد الخطي للرب على الطريقة الإسلامية إلى هؤلاء "البيزنطيين"»[6].

هنا بدأت ملامح انتصار الصورة تظهر، لتروج لمرحلة جديدة، هي مرحلة الزعامة الوسائطية للصورة على حساب الكلمة إذ «لم تلبث الصورة أن تسربت للشعب المسيحي من الأسفل (عبر الاعتقاد في اللحود) ومن

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص62.
[2] المرجع نفسه، ص64.
[3] نفسه، ص61.
[4] عبد الله الغدامي: الثقافة التلفزيونية، ص86.
[5] ينظر، سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص62. نقلا عن: fulchignoui, la civilisation de l'image, p4.
[6] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص62،63.

الأعلى (عبر المصلحة السياسية)...وبمقدار ما تعاقدت الكنيسة مع القرون المتوالية بمقدار ما تصالحت مع الصورة وبمقدار ما تنتشر المسيحية في أرجاء الإمبراطورية بمقدار ما تنصاع للصورة وللإمبراطورية معا»[1].

ولأن الصورة بكل خصائصها تمثل سلطة السُّلط، فقد عاشت أهم مراحلها في ظل الديانة المسيحية، حيث غدت علامة الصليب مع توالي العصور، الصورة المادية لصلب المسيح بثلاثة أبعاد. وهنا أصبح «من المؤكد أن الخطاب كصورة لم يبلغ أوجه إلا مع المسيحية التي ستتأسس على الصورة كمصدر لبسط السيطرة المطلقة على الناس، وبالتالي غدت الصورة أداة يتم إخضاع البشر بها»[2]. وقد تجلت العلاقة بين الصورة والديانة المسيحية في القرون الوسطى خصوصا من خلال «ذلك الصراع بين الروحي والجسدي داخل الصورة التي ظلت أكثر تعبيرا من الكتابة. فالنص بدون صورة، كالنظرية بدون تطبيق، أو كالعقيدة بدون تعاليم دينية ولا رعاية كهنوتية...فالرسالة يمكن أن تقتل الروح، غير أن الصورة تبعث الحياة في الرسالة»[3]. ومن خلال هذا الطرح نلمس المكانة التي كانت تحتلها الصورة عند المسيحيين إلى درجة جعلت "سنيفور الباتريارش" يقول: «إذا نحن حذفنا الصورة فلن ينمحي المسيح وحده، بل معه الكون بكامله»[4].

«وبعد عدة قرون من التصادم العقائدي بخصوص الصورة والمقدس، ظهر اهتمام واضح بالصورة تخطى الجانب الديني، وقبول تام لها كتوسط ضروري في مجالات أخرى، حيث تم التعرف على الاستعمالات الحسنة للصورة (وهي الاستعمالات التي منهجتها المذاهب السكولائية خلال القرون الوسطى في ثلاث: الاستعمال التربوي والتذكاري والتعبدي)، ولكي يتم بسط النفوذ على البسطاء و السذج...ظهر الموضوع الذي أصبح مشهورا سنة 600 مع غريغوار الأكبر،في رسالة إلى الأسقف المعادي للتصوير بمدينة مارسيليا: يمثل الرسم بالنسبة للأميين ما تمثله الكتابة بالنسبة للرهبان، إنه باختصار إنجيل الفقراء»[5]، فالصورة على عكس عكس الكتابة تمنح نفسها للقراءة بغض النظر عن المستوى الثقافي للمتلقي.

في الجانب الآخر، نجد أن الحضارة الإسلامية كانت حذرة أكثر من غيرها في تعاملها مع الصورة حتى قبل الرسالة المحمدية، حيث ظهرت خطورتها «أول ما ظهرت على قوم "نوح"-عليه السلام-، روى "ابن جرير" بسنده عن "محمد بن قيس" قال: "إن يغوث ويعوق ونسر، كانوا قوما صالحين من بني آدم، وكان لهم أتباع يقتدون بهم، فلما ماتوا قال أصحابهم الذين كانوا يقتدون بهم: لو صورناهم (تأمل) لو صورناهم كان أشوق لنا للعبادة إذا ذكرناهم (فالقصد نبيل والنية سليمة لكن أنظر للنتيجة) فصوروهم فلما ماتوا (أي هؤلاء

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص69.
[2] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص17.
[3] المرجع نفسه، ص10.
[4] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص58.
[5] المرجع نفسه، ص69.

المصورين) وجاء آخرون دب إليهم إبليس فقال: إنما كانوا يعبدونهم وبهم يسقون المطر، فعبدوهم "، قال "عكرمة": "كان بين آدم ونوح عشرة قرون كلهم على الإسلام، فأتى هؤلاء فأفسدوا التوحيد والإسلام وإفراد الله بالعبادة بسبب الصور التي صوروها"»[1]، وهذا دليل على أن الصورة كانت مدخلا للشيطان ووسوسته، وبوابة لفساد الدين.

وإذا قمنا باستقراء للقرآن الكريم بخصوص مادة "ص و ر"وجدنا أنها وردت في أكثر من موضع، كانت فيها نسبة التصوير لله سبحانه وتعالى، فكلمة "مصور" هي من أسماء الله الحسنى «هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ » (الحشر، 84)، كما «أن الإسلام يلح على وجوب الوعي بوجود الله من خلال خلقه، وإذا كان مصورا، فإن خلقه صورة أبدعها»[2]، فهو القائل في مواضع متفرقة:« وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ » (غافر، 64)، «هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ » (آل عمران، 06) «وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا» (الأعراف، 11)، بالإضافة إلى مواضع أخرى.

فالإسلام لم يعاد الصور، ولا وجود لآيات تحرم الصورة ضمن النص القرآني، لكن ربما كانت نسبة التصوير لله سبحانه وتعالى إشارة واضحة إلى عجز الإنسان عن خلق الصور، ثم «إن الصورة هي المعادل الحقيقي للشكل forme بالمعنى الفلسفي لهذه الكلمة (فالمترجمون العرب لم يخطئوا –كما هو الشائع- في ترجمتهم للفكر اليوناني)، حينما قالوا: الله وحده هو واهب الصور، إذ من أسمائه المصور، وفعل إعطاء الصورة أو الشكل تابع لعملية الخلق، وهذا الوضع لا يمكن تصوره في نظام الكائن، ولا يسمح بالتقليد المطلق لتصوير الإله ولذاك لم تكن ثمة حاجة ليعلن القرآن منع التصوير وتحريمه، فلا وجود لنص في القرآن يصرح لا من قريب ولا من بعيد، بتحريم المصور والصورة»[3].

أما في السنة النبوية الشريفة فقد حدث هنالك خلاف بخصوص بعض الأحاديث الصحيحة التي رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم، والتي نصت على نوع من الاحتقار الواضح للصور من منطلق أن الملائكة لا تدخل البيت الذي يحتوي صورا «حدثنا آدم: حدثنا ابن أبي ذئب، عن الزهري، عن عبيد الله بن عتبة، عن ابن عباس، عن أبي طلحة رضي الله عنهم قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: لاَ تَدْخُلُ المَلاَئِكَةُ بَيْتًا فِيهِ كَلْبٌ وَلاَ تَصَاوِيرُ»[4]،كما أن هناك أحاديث تؤكد عذاب المصورين يوم القيامة بعدّهم يحاولون مضاهاة خلق الله وهم عاجزون عن نفخ الروح فيها «حدثنا حجاج بن منهال: حدثنا جويرية، عن نافع، عن القاسم،عن عائشة

[1] ناصر بن محمد الأحمد: التصوير، خطبة. (إلكتروني)
[2] بنيونس عميروش: معاني الصورة في التراث الإسلامي-تداخل العلامات-، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)
[3] يوسف صديق: القرآن والإسلام...والصور، تر: محمد آيت لعميم، مجلة فكر ونقد، ع51. (إلكتروني)
[4] صحيح البخاري، ج5، موفم للنشر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة-الجزائر، 1992، ص2220.

رضي الله عنها أَنَّهَا اشْتَرَتْ نُمْرُقَةً فِيهَا تَصَاوِيرُ، فقام النبي صلى الله عليه وسلم بالباب فلم يدخل، فقلت:"أَتُوبُ إلى الله، مِمَا أَذْنَبْتُ؟" قال:"مَا هَذِهِ النُّمْرُقَةُ". قالت: لِتَجْلِسَ عَلَيْهَا وتُوَسِّدَهَا، قال: "إِنَّ أَصْحَابَ هَذِهِ الصُّوَرِ يُعَذَّبُونَ يَوْمَ القِيَامَةِ فَيُقَالُ لَهُم أَحْيُوا مَا خَلَقْتُمْ، وَإِنَّ المَلاَئِكَةَ لاَ تَدْخُلُ بَيْتًا فِيهِ الصُّوَرُ»[1]، فالكائن الإنساني يحاول دائما محاكاة الفعل الإلهي، لكن محاولته تبقى محكومة دائما بالنقص، وقد كان هناك خلاف بين مفسري الحديث بخصوص ما يقصده النبي صلى الله عليه وسلم بالصور ورجح تفسيرها بالتماثيل والمجسمات والأصنام خاصة ما يتخذ منها للعبادة.

إن الإسلام بالرغم من أنه لم يهاجم الصورة كما فعلت اليهودية، فهو لم يعطها المركزية التي حظيت بها عند المسيحيين، وذلك لأن العقيدة الإسلامية أكثر ارتباطا بالروحي والمتعالي منها بالمادي المحسوس، «لقد اعتبر الإسلام الصورة مجرد تمثيل جامد لا يمكنه أبدا أن يكرر الأصل، ولا أن يعبر عن حقيقته المتمثلة في الحياة بكل مغازيها وارتباطاتها بخالقها البارئ المصور...إن الحقيقي في التصور الإسلامي للوجود، ليس هو القريب من الحواس، وإنما ما يتجاوز كل حسية، إنه المتعالي الذي يمتلك لوحده حقيقة وماهية الوجود ومحركها الأساس (الروح) لذا فإن وجود الصورة في الدنيا تعريض بالحياة (أي بما يملك روحا) ومنح الاعتبار للجامد الذي لا يمتلك أية فاعلية واقعية»[2].

ولذلك فإن العرب كانوا ينظرون إلى العالم بكل ما فيه حتى الناس، على أنه مجموعة من الصور، «وعليه نستطيع أن نقول إن العرب تشبعوا بالصورة، ومارسوها فكريا أكثر من غيرهم من الأقوام، ولو مارسوها فعليا، أي تطبيقا، لكان وعيهم بها أقل، لأن العالم حينئذ سينقسم عندهم إلى علامات مختلفة عن بعضها البعض فتصبح الصورة جزءا فقط، وهي كما رأينا عند العرب كل Un tout تدخل في إطاره باقي العلامات، بل إن العلامات مجرد تابعة للعلامة الأصل: الصورة ...إنه من المستحيل الحديث عن الصورة لدى العرب المسلمين بعيدا عن تفاعلها في لا وعيهم بالعلامات الأخرى التي تشكل أنظمة متكاملة: الفلسفة، اللغة، الدين، الفقه، التفسير، وهلم جرا...»[3]، وبالتالي فالممارسة العقلية للصور عند العرب هي التي أبعدتهم عن ممارستها فعليا، وجعلتهم تبعا لذلك أكثر وعيا بها.

ثم إنه «قد أصبح جليا أنه في القرآن لم تعد الصورة أو الأيقونة، الرسم أو التمثال والإبداع التشكيلي حتى لو كان متحركا (أي فيه روح بالمعنى الأرسطي)، هو المكان الذي يمكن أن تندسَّ فيه معرفة الشيطان، مادام عيسى "يخلق من الطين كهيئة الطير فينفخ فيه بإذن الله"، إن هذه العملية شبيهة بالخلق الإلهي؛ وقد سجل

[1] صحيح البخاري، ص2221.
[2] المرجع نفسه، ص119.
[3] بنيونس عميروش: معاني الصورة في التراث الإسلامي-تداخل العلامات-، مجلة فكر ونقد. (إلكتروني)

القرآن أن النبي سليمان أمر الجن أن يضعوا له تماثيل»[1]. ومع أن الله سبحانه وتعالى قد سمح للأنبياء بالتصوير، فإنه «سيضع حدود القانون الذي يحرم تقليب وتشويه نظامه في شيء آخر، وهكذا سيوظف كلمة غريبة حتى ذلك العهد في اللغة العربية، إنها كلمة "زخرف*"، الآتية مباشرة من لغة Pindare دون أي تعديل في بنيتها الصرفية في اللغة اليونانية Zogrophio التي تعني "الرسم حسب نموذج حي أو حسب الطبيعة؛ إنها تعني الرسم بصفة عامة" كما تقول المعاجم، فالمزخرف Zogrophos "هو رسام الطبيعة المتحركة". لقد ذكرنا، أن السمع والكلام ومجال التخاطب بين الناس هو الذي سيصبح في القرآن موضع الخرق والسفاهة. وهكذا حوفظ على صيغة هذه الكلمة الدخيلة. وردت هذه الكلمة في القرآن أربع مرات (باستثناء ورودها كتسمية لسورة قرآنية –سورة الزخرف)»[2].

إذن فالله سبحانه وتعالى هو الذي يختص بالتصوير، وما ذلك الفعل الإنساني إلا محاولة لمحاكاته «ثمة في التاريخ لحظة تحتفل فيها العين، إنها اللحظة التي يقوم فيها الإنسان بالتصوير على غرار التصوير الإلهي، ويسعى إلى إعادة خلق الطبيعة على شاكلة الإنسان»[3]. وقد بين "فريد الزاهي" في كتابه "الجسد والصورة والمقدس في الإسلام" الفرق الكبير بين الصورة الطبيعية والصورة المحاكية لها، والذي « يكمن أساسا في:

1- المصدر الإلهي للأولى والمصدر الإنساني للثانية.
2- أن الأولى خلق والثانية صناعة.
3- أن الأولى طبيعة أما الثانية فإنتاج ثقافي، بالمعنى الأنثروبولوجي للكلمة.
4- أن الأولى أصل أما الثانية فنسخة تتماهى مع الأصل.
5- أن الأولى تمتلك روحا أما الثانية فخلو منها.
6- أن الأولى عابدة لخالقها أما الثانية فمعبودة من طرف صانعها.
7- أن الأولى تنتمي للنظام الكوني للخلق أما الثانية فتنتمي للمتخيل الإنساني الوضعي»[4].

[1] يوسف صديق: القرآن والإسلام...والصور، تر: محمد آيت لعميم، مجلة فكر ونقد. (إلكتروني)

* لقد وردت الكلمة مرتين للدلالة على الزخرفة العادية، ومرة في سياق الحديث عن العطاء الغزير للأرض المخدومة من طرف أناس مهددين بعقاب إلهي "حتى إذا أخذت الأرض زخرفها وازينت...."، وفي المرة الرابعة وردت في سياق آخر: "وكذلك جعلنا لكل نبي عدوا شياطين الجن والإنس يوحي بعضهم إلى بعض زخرف القول غرورا" (يوسف صديق: القرآن والإسلام والصور.)

[2] المرجع نفسه.

[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص158.

[4] فريد الزاهي: الجسد والصورة والمقدس، ص120

يذهب أغلب الباحثين إلى أن هناك تراثا عظيما في إنتاج الصورة يمتد من الحضارة الفرعونية، إلى الحضارة القبطية ثم الإسلامية، وهو تراث لا يمكن إنكار مدى أهميته، و لا الدور الذي لعبته بعض عناصره في تقدم المعرفة البشرية بالصورة، ودليل ذلك أنه «عندما بدأت محاولة تأسيس معهد علمي للفنون الجميلة في مصر، سئل الشيخ "محمد عبده" مفتي الديار المصرية عن مدى شرعية ذلك، فقال: "نحن ديوان الكلمات، و الغرب ديوان الهيئات، و قد آن لديوان الكلمات أن يستفيد من ديوان الهيئات"»[1].

ونظرا لفاعلية الصورة وسلطتها التي تمارسها على الأفراد، فقد كان الاهتمام بها كبيرا سواء لاستغلال طاقاتها الدلالية، والاستفادة منها، أو للحد من تأثيراتها السلبية على كافة الأصعدة التي من أهمها الجانب الديني والعقائدي. ولسنا نغفل هاهنا العلاقة التي تربط الصورة بالحرب، باعتبارها (الحرب) جانبا ملازما للوجود البشري «فغالبا ما كان العنصر البصري يلعب دورا شديد الأهمية في مجريات الحرب ذاتها، فلدينا رموز بصرية مثل الراية المكتوب عليها عبارة "لا إله إلا الله" والتي كانت تمنح المحارب قوة ضخمة أثناء القتال، ونفس الشيء ينطبق على الصليب»[2].

بالإضافة إلى أن الصورة تساعد على تخليد مجريات الحروب، «فعلى مدى التاريخ الإنساني منذ الفراعنة مرورا بالإغريق والرومان والعصور الوسطى، كانت الحرب موضوعا أساسيا للتصوير والنحت، وكانت الصورة في هذا الإطار تقدم كل ما يتعلق بالحرب من معلومة أو حدث أو علاقات، أي كل ما تتكون منه الحرب، التي أصبحت على هذا النحو –وبفضل الصورة أساسا– جزءا من أدبيات الطبيعة البشرية، فلولا الصورة لظلت الحرب مجرد فعل بربري نعاين نتائجه دون أن نراه»[3]، وبالفعل فقد أصبحت الصورة وسيلة نقل أمينة للحقائق الحربية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، لمناطق مختلفة من العالم خاصة بانتشار وسائل الإعلام المرئية وتطور أساليب النقل المباشر، رغم استغلال بعض الأطراف لثراء الصورة من أجل خدمة مصالحهم الخاصة، فيشوّهون الحقائق ويغيرون الأحداث وفق أهوائهم السلطوية.

أما بخصوص التقاطع الذي وقع بين تاريخ الصورة وتاريخ التقنية فقد برز بشكل كبير في السنوات الأخيرة، رغم أن "دوبري" يعود بالتقنية إلى العهود القديمة، بدءا بالحجارة كوسيلة لصنع الصورة، وانتهاء بعصر الشاشة، حيث عرفت التقنية ثورتها الكبرى، وظل تطور الصورة رهينا بتطور التقنية، والذي مس مختلف الجوانب من شكل ومضمون وألوان....

[1] عادل السيوي: ثقافة الصورة، مجلة النقد الأدبي –فصول–، ندوة ع62، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2003، ص110.
[2] المرجع نفسه، ص122.
[3] عز الدين نجيب: ثقافة الصورة، مجلة النقد الأدبي –فصول–، ندوة ع62، ص121.

إن ظهور المطبعة كمرحلة من مراحل تطور التقنية قد مثل ثراء معرفيا كبيرا شمل مختلف الطبقات، بما فيها طبقة العامة التي لم تحظ من قبل بفرصة التعلم، وولوج عالم الكتابة والقراءة التي كانت حكرا على الطبقة الراقية «فظهور المطبعة قلص من سلطة الكنيسة مالكة الصورة بواسطة تداول المنشورات التي أصبحت في متناول الجميع، و لم تعد الكتابة والقراءة سرا وامتيازا لفئة معينة»[1]، بل أصبحت الصورة بمثابة النص المنفتح على الثقافات والمستويات جميعا.

وبالرغم من أن الطباعة أحدثت نقلة نوعية في وقتها، إلا أن ألق الصورة سطع في عصرنا الحالي، وبالتحديد خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، إثر اكتشاف الصورة السينمائية والتلفزيونية التي أضفت نوعا من الدينامية والتنوع في مجال التصوير، هذا الأخير الذي انطلق إلى آفاق إبداعية أوسع عن طريق الحاسوب والأنترنت، أو الصورة الافتراضية؛ ف «عبر الفوتوغرافيا والسينما والتلفزيون والحاسوب، استطاعت آلات البصر في قرن ونصف من الزمن، وبانتقالها من الكيميائي إلى الرقمي، أن تحتوي الصورة القديمة التي يصنعها الإنسان بيديه، وقد نتجت عن ذلك شاعرية جديدة، أي إعادة تنظيم عام للفنون البصرية، وفي هذه الرحلة دخلنا في عصر الشاشة بوصفه ثورة تقنية وأخلاقية لا تشكل ذروة "مجتمع الفرجة" وإنما تعلن عن نهايته»[2].

وبهذا فهناك تطور ملحوظ في علاقة الإنسان مع الصورة، من اتخاذها وسيلة للخلود والتغلب على الموت والفناء، إلى تعبيرها عن نوع من أنواع التحكم في الكون، باعتبارها كشفا عن قوة الإنسان ومركزيته، إنها إذن – كما يقول "ريجيس دوبري"– «نهاية ألفية محاكمة الظلال وإعادة الاعتبار للبصر في حقل المعرفة الأفلاطونية فالصورة... لم تعد أبدا نسخة ثانوية لشيء سابق وإنما العكس، إن الصورة المعلوماتية بمراوغتها للتعارض بين الوجود والمظهر والشبه والواقعي، لم تعد بحاجة لمحاكاة الواقع الخارجي بما أن المنتوج الواقعي هو المطالب بمحاكاتها هي كي يتحقق وجوده»[3].

استطاعت الصورة إذن أن تفرض سلطتها على الواقع حيث صار يحاكيها بكل تفاصيلها بعدما كان العكس هو الأصل، ومن أبرز العناصر الدالة على ذلك اللون حيث «أقلعت الصورة من الأرض، كما أن الألوان قد تحررت من العناصر القديمة، فقد أصبحت قادرة على التنوع وإلى ما لا نهاية، وغدا بالإمكان العثور على تلاوين بين لون التراب والزعفران مقدار ما يوجد من عشريات بين عددين صحيحين»[4]، ونتيجة لذلك طغى اللون على مختلف مناحي حياة الإنسان، فنجد تعددا لونيا رهيبا يمس موضة الأزياء، ومساحيق التجميل، واستعمال الضوء كمنفذ للابتكار وإبراز مفاتن الصور والألوان المعروضة.

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص17.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص213.
[3] المرجع نفسه، ص227.
[4] نفسه، ص230.

"إننا نعيش بالفعل عصر ثقافة الصورة" -كما صرح بهذا "رولان بارث"- فالصورة تحاصرنا من كل جانب، في الشارع، في البيت، في المدارس، بل قد تكون أكسجين العصر، إنها وبسلطتها الرمزية تحثنا على تشربها حتى من حيث لا ندري.

إذا حاولنا -وكحوصلة لما مر بنا- حصر مراحل تطور الصورة، فلا مفر من التعرض إلى تقسيم تاريخ النظرة عند الغرب المسيحي حسب المفكر الفرنسي "ريجيس دوبري" في كتابه "حياة الصورة وموتها"، والمتميز في هذه العصور هو التداخل البيِّن فيما بينها، ف"دوبري" لا يعتقد القطيعة النهائية بين كل عصر وآخر لأن ظهور الجديد لا يلغي بالضرورة القديم الذي يبنى عليه هذا الجديد، يقول "دوبري": «لنميز في البدء ثلاث مفاصل: عصر الخطاب logosphère...وهو يمتد من اختراع الكتابة إلى اختراع المطبعة، ويطابق عصر الكتابة graphosphère عصر الفن، الذي يمتد من المطبعة إلى التلفزيون بالألوان...، أما عصر الشاشة vidéosphère فهو يقابل عصر البصري»[1].

لقد دفع الخوف من الطبيعة وظواهرها، والخوف من الموت إلى خلق الصورة في العصر الأول، الذي يطلق عليه اسم "اللوغوسفير"، فحسب "ريجيس دوبري" «تنبثق الصورة زهاء ثلاثين ألف عام قبل الميلاد وسط قحط العصر الحجري القديم الموحش، في نقطة تلاق بين الهلع وبداية التقنية، وطالما كان الفزع أقوى من وسائل التقنية وأدواتها، كانت الغلبة للسحر وإسقاطاته المرئية التي تبرز عبر الوثن. وحينما تتغلب التقنية تدريجيا على أحاسيس الرعب، وتتأكد قدرة الإنسان على تخفيف شقائه وتشكيل مواد هذا العالم والسيطرة على طرائق التعبير التصويري بحيث تستطيع قلة حيلته الحيوانية موازنة الكون، فإننا نَعْبُرُ حينئذ من عالم الصور الدينية للمعبود إلى صورته الفنية أي إلى هذا العالم الوسيط والمتوازن للمحدودية البشرية»[2].

إذن لقد كان إبداع الصورة في البداية يعتمد تقنية يدوية، حجرية، وبدائية، وكانت الصورة تعبيرية، محاكاة للطبيعة أو للإنسان، رسما للإنسان الذي يغادر هذا العالم؛ إنها احتفال بمقاومة الموت بواسطة خلود رسم الإنسان الذي فارقنا، «وكانت الصورة صناعة لأقنعة تحتفل بها ضد الموت وضد أخطارها المحدقة: أقنعة لوحوش نخشى انقضاضها، أو لموتى نحتفل بذكراهم ونخلدها، عبر صورة نريدها أن تكون أبدية، إما مرسومة أو منحوتة؛ لتتحول هذه المنحوتات مع مرور الزمن إلى أصنام معبودة: أصنام/آلهة تجسد الآباء والأجداد المؤسسين. لذلك يتبين أن الصورة قد تميزت في هذا العصر بمحاكاة محيطها الطبيعي، وانتقلت شيئا فشيئا لتوصل بين عالم الأحياء وعالم الأشياء»[3].

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص166.
[2] محمد الكردي: مع ريجيس دوبري في كتابه حياة وممات الصورة -تاريخ النظرة في الغرب-، مجلة فصول، ع62، ص243.
[3] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص16،17.

وشكل الجانب الفني الطريق إلى العصر الثاني "الغرافوسفير" حيث تحولت الصورة بفعل التطور التقني إلى أشكال أكثر واقعية؛ وتم التخلص من الاعتقاد بالأرواح الشريرة، وغيرها من التأويلات غير المنطقية، «أما ما يميز العصر الثالث فهو تمحوره حول المرئي؛ فهو عصر ينفي كل طابع مادي للصورة، إذ أصبحت هذه الأخيرة عبارة عن نبضات كهرطيسية...، هذا الاقتصاد في الطابع المادي للصورة ما فتئ يتزايد عن طريق الصورة الافتراضية والتحويل الرقمي، لدرجة يمكن أن نقول معها إن الصورة الافتراضية هي صورة للعدم»[1].

ويفسر "محمد الكردي" تقسيم "ريجيس دوبري" لعصور الصورة قائلا أن: «الصورة في العصر الوثني تأخذ بعدا مأساويا، لأن الديانة القديمة الوثنية هي ديانة طبيعية، بمعنى أن فكرة الألوهية تنفصل عن فكرة الإنسان، فالإله هنا هو الجد المؤسس والغائب أيضا، بينما الصورة هي البديل الحي له، أما في "الفيديو سفير" فالصورة ترتبط بجانب اقتصادي واستهلاكي، فهي تقدم لنا بديلا عن الواقع عبر الإلكترون وخدعه، بحيث تصبح هي بذاتها البرهان لما هو واقع»[2].

في المقابل يرى "عادل السيوي" أن الصورة قد تعرضت لخمس نقلات أو مراحل كبيرة، أولى هذه المراحل هي الصورة البدائية، التي نجدها في الكهوف وعلى الصخور، حيث نجد أن الروح والجسد هما شيء واحد، والمكان غير موجود بمعنى أنه لم يتم بعد اكتشاف قانون وجوده وبالتالي فليس لدى الصورة البدائية أي طموح أو اهتمام بفكرة فرض نظام معين على المكان.

والنقلة الثانية هي مرحلة ظهور الحضارات، واكتشاف الإله وبالتالي ظهور المعبد، وهنا أصبح لدينا نظام أو قانون لحضور المكان ووعي بالفراغ، وعمل منظم من أجل إنتاج الصورة بل ومن أجل تلقيها أيضا، بحيث تعمل الصورة أساسا بوصفها وسيطا بين الفكرة والمتدين، أو بين اليومي والمطلق وعلى هذا النحو أسست تلك الحضارات للعلاقة الأساسية: "الله، المعبد، السلطة".

وعبر هذه المرحلة كانت الصورة وسيطا شعبيا حقيقيا يتم تداوله و تلقيه في الحياة اليومية. أما المرحلة الثالثة فقد كانت بظهور السوق، حيث تم فك العلاقة بين الصورة والمعبد، وأصبح بالإمكان تحريكها وتدويرها ...، وتمثل التقنية المرحلة الرابعة في تاريخ الصورة، حيث طورت من طرائق رسم الصور والمنظور وما على ذلك من أساليب تمثيل الواقع، لتشمل عملية استنساخ الصور نفسها، فمع ظهور فن الحفر واعتماده كوسيلة فنية أصبح لدينا صورة من نوع آخر تماما، إنها صورة تنتج صورا واستنساخ الصور أدى بعد ذلك إلى استنساخ الواقع نفسه مع ظهور "الفوتوغرافيا".

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص11.
[2] محمد الكردي: ثقافة الصورة، مجلة فصول- ندوة ع 62، ص97.

المرحلة الخامسة والأخيرة لتاريخ الصورة –حسب عادل السيوي–، هي المرحلة الراهنة التي نعيشها الآن، سيبدو وكأن العالم على مشارف نقلة كبيرة إلى حد قد يصعب تصوره، وربما كانت لا تخص الصورة بالمقام الأول، ولكن لا شك أن الصورة ستتأثر بها، فهناك ما يسمى بالعالم الافتراضي القائم على توحيد الخلايا البيولوجية مع الخلايا الإلكترونية لصنع ذاكرة خارج الجسد وتأسيس فاعلية لنوع جديد من الذكاء وهو ما يسمى بالذكاء الاصطناعي الذي سينتج سلالة جديدة من المعرفة الإنسانية[1]. إن «ما نحن فيه الآن هو احتشاد لغة موازية، محملة بكثير جدا من انساق المعنى وجماليات التلقي، تلك اللغة الموازية ما هي إلا لغة الصورة ، مجازا: عصر الصورة، واستعارة: ثورة الصورة».[2]

إن وجود الصورة إذا قديم قدم الإنسان، فالصور أصبحت تسكننا في كل أوضاعنا المعرفية والاجتماعية، ونزواتنا النفسية، وتعكس علاقاتنا مع الآخر ومع الطبيعة. وبالتالي أدت الصورة بالفعل، دورا فعالا كوسيط للتواصل داخل الحضارات وفيما بينها كما ساهمت في بنائها، خاصة عند الغرب بحيث إن أي فعل يهدد إلغاء الصورة يفضي إلى الشعور بإلغاء الوجود برمته، ويظل الإنسان هو موضوع الصورة الأول والأخير، ولا أدل على ذلك مما نعيشه الآن، من انبهار بها وانقياد لسلطتها.

[1] ينظر، عادل السيوي: ثقافة الصورة، مجلة فصول، ندوة ع62، ص100،99.

[2] طاهر عبد المسلم: تقديم كتاب قدور عبد الله ثاني :سيميائية الصورة–مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران–الجزائر، 2004.

الفصـــــــل الأول:

الصورة والإدراك البصري.

الفصـــــل الأول: الصـــورة والإدراك البـــصري

I. حول الصورة:

1- تعريف الصـــورة وأنواعـــها:

الصورة في اللغة مأخوذة من مادة (ص. و. ر)، وكلمة صورة تعني هيئة الفعل أو الأمر وصفته، ومن معانيها أيضا كما جاء في لسان العرب: «الصورة هي الشكل، والجمع صُوَرٌ، وصِوَرٌ، وقد تصورته فتصـــوّر، وتصوّرت الشيء: توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير: التماثيل»[1]؛ و«لعل هذا المعنى الأخير للصورة هـــو الذي أدى إلى تنامي هذه النظرة الازدرائية للصورة في الثقافة الإسلامية والتي ربطتـــها بعبـــادة الأوثـــان»[2]. والمصور هو اسم من أسماء الله الحسنى، فالله: «هو الذي صور جميع الموجودات ورتبها وأعطى كل شيء منها صورة وهيئة مفردة يتميز بها على اختلافها وكثرتها»[3]، كما عرفها ابن الأثير قائلا: «الصورة ترد في لســـان العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته»[4].

أما العلامة "الشيخ عبد الله العلايلي" فيعرفها 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 "كـــانط" صورة المعرفة، هي المبادئ الأولية التي تتشكل بها مادة المعرفة، وفي المعرفة، الصورة هي الشيء الذي تدركـــه النفس الباطنة والحس الظاهر معا، لكن الحس الظاهر يدرك أولا ويؤدي إلى النفس»[5]، وفي المعجم الوســـيط، «الصورة: الشكل والتمثال المجسم، وفي التنزيل العزيز: « الَّـذِي خَـلَـقَـكَ فَـسَوَّ اكَ فَـعَـدَلَـك، فِـــي أَيِّ صُـورَةٍ مَّـا شَـاءَ رَكَّـبَـكَ» (الانفطار:7-8)، والصورة المسألة أو الأمر يقال: هذا الأمر علـــى ثلاث صور، وصورة الشيء ماهيته المجردة وخياله في الذهن والعقل»[6]، وجاء في القاموس المحيط «فالصـــورة بالضم الشكل(ج) صُوَرٌ وصِوَرٌ، ...وتستعمل بمعنى النوع والصفة...»[7].

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، مج4، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ص85.
[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005، ص17.
[3] ابن منظور: لسان العرب، ص85.
[4] المصدر نفسه، ص86.
[5] الجوهري (أبو نصر بن حماد): الصحاح في اللغة والعلوم، تقديم: عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت،1974، ص744.
[6] إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، ج1، دار الدعوة، اسطنبول، 1989، ص525.
[7] الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب): القاموس المحيط، ج2، المطبعة الحسنية المصرية، ط2، 1344ه، ص73.

وفي "المصباح المنير" نجد أن الصورة هي «التمثال وجمعها صُور مثل غرفة وغُرَف، وتصورت الشيء مثَّلتُ (صورته) هو، وقد تطلق (الصورة) ويراد بها الصفة كقولهم (صورة) الأمر كذا، أي صفته، وصورة المسألة كذا أي صفتها...»[1]. والصورة في "قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية" هي: «خيال الشيء في الذهن والعقل، وصورة الشيء، ماهيته المجردة»[2].

فالصورة لها معان شتى، وهي عند الفلاسفة جسمية ونوعية، والنوعية تمام حقيقة الشيء وماهيته، ومن أقوالهم: صورة الشيء هي ماهيته التي بها هو ما هو، ولنا أن نعطف عليه: الهيولى هي البدن، والصورة هي الروح، ويقول الملا صدرا في الأسفار:"الصورة ما يكون به الشيء هو هو بالفعل"[3]. وإذا حاولنا الغوص أكثر في أصل كلمة صورة Image، فسنجدها تمتد بجذورها إلى «الكلمة اليونانية القديمة أيقونة Icon، والتي تشير إلى الشبه والمحاكاة، والتي ترجمت إلى Imago في اللاتينية، وImage في الإنجليزية، ولقد لعبت هذه الكلمة ودلالاتها دورا مهما في فلسفة أفلاطون، وكذلك في تأسيس كثير من أنظمة التمثيل أو التمثل Representation للأفكار والنشاطات في الغرب»[4].

وقد يكون من العسير علينا في هذا المقام أن نضع تعريفا شاملا لكل الاستعمالات المنوطة بالصورة، نظرا لتعدد التفسيرات المقدمة لها، واستثمار خصائصها المتعددة في مختلف المجالات المعرفية فالصورة «هي مصنوع مشترك بين علم النفس المعرفي، والفلسفة، والمنطق، وعلم اجتماع المعرفة، وأنثروبولوجيا الثقافة، والنقد الأدبي، وعديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، هي العالم المتوسط بين الواقع والفكر بين الحس والعقل، فالإنسان لا يعيش وسط عالم من الأشياء أو الأعداد، بل وسط عالم من الصور، تحدد رؤيته للعالم وطبيعة علاقاته الاجتماعية، وإن الحوار الذي يتم بين طرفين إنما يتم بين صورة كل طرف في ذهن الآخر»[5].

وبسبب هذا التعدد في استخدام الصورة في حقول معرفية مختلفة، تعددت المفاهيم المقدمة له إذ «تعطي بعض القواميس نحو عشرة تعريفات لكلمة صورة، بدءا بالإشارة إلى عملية إعادة الإنتاج (أو النسخ) للشكل الخاص بإنسان أو بموضوع معين، إلى الإشارة إلى كل ما يظهر على نحو خفي، وبخاصة إذا كان غريبا أو غير متوقع كالأشباح مثلا، وفي ما بين هذين المعنيين تشتمل التعريفات على استخدامات خاصة للمصطلح في الفيزياء والرياضيات وعلوم الكمبيوتر وغيرها. كما أن هناك كذلك معاني عامة أخرى للمصطلح تجسد

[1] أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ: المصباح المنير، المكتبة المصرية، صيدا بيروت، 1996، ص182.
[2] إميل يعقوب وآخرون: قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط1، 1987، ص247.
[3] محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار ومكتبة الهلال، دار الجواد، بيروت-لبنان، ص214.
[4] المرجع نفسه، ص18.
[5] حسن حنفي: عالم الأشياء أم عالم الصور؟، مجلة فصول، ع62، ص27،28.

الخصائص المرتبطة بالصور المرئية، وكذلك الجوانب العقلية، والتي تشتمل على الوصف الحي، الاستعارة الأدبية والرمز الأدبي، الرأي أو التصور، والطابع الذي يتركه شخص أو مؤسسة، كما تفسرها أو تقدمها وسائل الإعلام الجماهيرية»[1].

وعلى اعتبار خاصية المماثلة التي تميز الصورة عن بقية الأنساق التعبيرية الأخرى «يعرف "روبير" Robert الصورة بأنها إعادة إنتاج طبق الأصل، أو تمثل مشابه لكائن أو شيء، ويحيل أصل المصطلح الاشتقاقي على فكرة النسخ والمشابهة والتمثيل والمحاكاة، ذلك أن الفعل اللاتيني (Imitar) يعني "إعادة الإنتاج بواسطة المحاكاة"»[2].

كما أثبتت بعض الدراسات أن مفهوم الصورة يتضمن مفهوما آخر، وهو الأيديولوجيا، فنجد ميتشل يقر بالعلاقة التي تربط كلمة أيديولوجيا من الوجهة التاريخية بمفهوم الصورة والتفكير بالصورة، فقد جاءت كلمة أيديولوجيا ideology، كما قال، من كلمة فكرة idea التي جاءت من الفعل يرى to see في اللغة الإغريقية، وهو فعل كثيرا ما كان يتم ربطه بالفكرة العامة حول الصنم eidolon أو الصورة المرئية visible image والتي تُعد فكرة جوهرية في البصريات ونظريات الإدراك. ويضيف "شابيرو" إلى أفكار ميتشل هنا قوله إن كلمة فكرة idea ترتبط كذلك بكلمة idolum اللاتينية وهي كلمة تعني الصورة بلا مادة وهي مشتقة كذلك من الجذر اليوناني القديم eidolon الذي يعني الشكل"form" أو المظهر الخارجي chape، وهكذا تكون الأفكار تشكيلات عقلية لمجموعة متفرقة نوعا من الصور التي تكون موجودة في عقل الفرد وعند مستوى نشاطه العقلي الأيقوني أو المتعلق بالتفكير بالصور، هكذا ترتبط الأيديولوجيا بشكل أو بآخر بالصورة والتفكير من خلالها[3].

كما «يتفق ديفيد داوننج وسوزان بازرجان في كتابهما "الصورة والأيديولوجيا" على أن الصورة والأديولوجيا قد شكلا الأساس للفلسفات الغربية الأساسية الميتافيزيقية المتعارضة، وأن المنزلة الأيديولوجية للنشاط البصري، وكذلك النشاط اللفظي لم تحظ بالانتباه الذي هي جديرة به، فعبر التطور المركب على نحو محير لمصطلح الصورة، قام الاستخدام اللطيف أو الحميم لها أي استخدامها في السياقات والدراسات الفنية والأدبية والجمالية والتاريخية...الخ، قام بإخفاء التاريخ الأيديولوجي المحايث أو الملازم لها والمحمل أو المزدحم

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة-الإيجابيات والسلبيات-، ص16. نقلا عن:
Barry. M.S: visual intelligence, Perception, Image and Manipulation in Visual communication, p69.
[2] محمد العماري: الصورة واللغة -مقاربة سيميوطيقية-، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)
[3] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة-الإيجابيات والسلبيات-، ص16. نقلا عن:.Shapiro. B: Reinventing Drama & acting, p47

بالصراع والحروب وإراقة الدماء- وهكذا فإنه من الضروري أن نضع في حسابنا الجوانب أو السياقات الاجتماعية والسياسية والثقافية، ونحن نتحدث عن الصور في الخطاب النقدي المعاصر»[1].

وبذلك تشمل الصورة ميادين متنوعة، فهي تعبير عن كل معقد يشمل العنصر الفني التقني والفلسفي والجمالي والاجتماعي، وليست الصورة أمرا مستجدا في التاريخ الإنساني، وإنما الأمر المستجد تحولها من الهامش إلى المركز ومن الحضور الجزئي إلى موقع الهيمنة والسيادة على غيرها من العناصر والأدوات ومن هذا المنطلق نلاحظ أن مفهوم الصورة قد تطور بتطور أشكال العلاقات الإنسانية، واتساع الثقافة، لقد كانت الصورة أسبق في ظهورها عن الكتابة، حيث ترك الإنسان القديم صوره التخطيطية على جدران الكهوف لتحكي قصة بدء الحضارة على مختلف العصور في الأزمان السحيقة، ولهذا قيل: الصورة وثيقة تعبر عن حقيقة. «إن نظرة بسيطة للماضي العريق تجعل من الصعوبة بمكان التعبير عما سنراه: مقابر ذات رؤوس غريبة، ورؤوس ذات أشكال أغرب، وأشكال ليس من السهل استيعابها، إنها عبارة عن فن رفيع المستوى، إنه فن النحت، فن الرسم، فن اسمه الرمز، اسمه الصورة»[2]، وقد قامت الباحثة "سعاد عالمي" بتتبع التطورات التي لحقت بهذا الاسم تبعا لتطور العقل الإنساني، وكمفهوم أولي نجد:

الشبح fantôme : وهو مفهوم يطلق على الصنم باعتباره شبحا للأموات، فالصنم قديما يرمز إلى روح الميت التي تحلِّق من الجثة، كظل يستحيل الإمساك به، وبالتالي فإن زوج هذه الروح موجود في الطبيعة. أما عند الإغريق فنجد المصطلح الأكثر تعبيرا وشمولية هو:

النظرة le regard: فأن تحيا بالنسبة للإغريق ليس كما هو الشأن عندنا، أن تستنشق الهواء بل أن ترى، إن انعدام النظر يؤدي إلى تقلص الصورة الذهنية المتمثلة من الطبيعة، وعن الآخر، وحتى عن ذاتك نفسها، وبالتالي يضعف المعنى التواصلي بينك وبين هؤلاء من جهة، وبين الطبيعة من جهة أخرى. أما المفهوم اللاتيني فيتمثل في:

السيمولاكر simulacrum: ويعني الخيال أو تلك الصورة التي نصنعها للميت حتى نمنحه حياة جديدة، وهي هنا (الصورة) كما يقول "ليبنتز"، مبدعة وخالقة لعالم خاص وشخصي نظير للحقيقة، كما أنها تلعب دور العنصر المنظم الذي يدخل في المعرفة كل الغنى للحياة الفعلية، وبالتالي عنصرا وسيطا وقناة ممتازة ومتميزة للاتصال. ولأنها كذلك، أي أنها تمد الإنسان بالنظر وبالحياة من حيث لا ندري، فهي «تذهل لأنها تمد برؤية

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص17،18.
[2] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص30.

شيء آخر وبشكل آخر»[1]. كما شكلت الخلافات بين مختلف التيارات العقائدية السبب في ظهور ما يسمى بـ:

النزعة الأيقونية iconoclatrie: وهي نزعة أتت من الشرق كتعبير عن العقيدة الأورتودوكسية. وفي تاريخ الفن تأخذ مكانها في الثقافة الروحانية للمسيحية الشرقية وخاصة عند البيزنطيين حيث هي أصل الأيقونة* وتطوير لثقافتها، وظيفة الأيقونة إذن-كما يقول ريجيس دوبري- أن "تعيد إحياء ذاكرة شخص قديس"، وهنا لابد من الحديث عن مفهوم آخر هو:

التمثل représentation: وهو مفهوم يحث على إعطاء صورة ذهنية لكل ما نراه حتى نتمثله على الوجه اللائق: فتابوت فوقه كفن هو رمز أو صورة لمأتم جنائزي...[2].

وقد نلاحظ أيضا ذلك الارتباط الذي يجمع الصورة بعالم الموت حتى في الجدور التي انبثق عنها المصطلح «إن مصطلح الصورة وفقا لكل الدلائل، لا يكاد ينفصل عن أصله اللاتيني واليوناني عن عالم الموت، فالطيف أو الشبح سواء عبر لفظة (Spectrum) أو (Simulacrum) يعني ببساطة التمثيل بالصورة، وكلمة (Imago) لا تخرج عن معنى البديل، أما في اليونانية فمصطلح (Eidolon) الذي أعطى في الفرنسية والإنجليزية معاني المعبود والصنم، فيعني أيضا شبح الموتى. كما أن الصورة ترتبط بالظلال، فهي في الحلم، وفقا لجان-بيير فرنان، الصورة التي نراها أثناء النوم (onar) والتي غالبا ما يولدها إله (phasma) هو نفسه ليس إلا شبحا لنفس متوفاة (psyché) أضف إلى ذلك أن مصطلح العلامة (sema) الذي يذكرنا باللفظة العربية (سمة) ليس إلا شاهد القبر، وليس بعيدا عن القناع أو قطعة الفخار اللذين ينحتان تذكيرا بالميت؛ هذا علاوة على أنه الجد الأكبر لكل من علم المعاني (السيمنطيقا) وعلم العلامات (السميولوجيا أو السميوطيقا حاليا)»[3].

أما بالنسبة للاصطلاح السيميوطيقي الحديث، فإن الصورة تنضوي تحت نوع أعم يطلق عليه مصطلح "الإيقون" (Icone)، وهو يشمل العلامات التي تكون فيها العلاقة بين الدال والمرجع قائمة على المشابهة والتماثل.

---

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص31.

[*] مصطلح أيقونة -عند الإغريق- يعني صورة أو شبه، كما تعني أيضا كل صورة دينية محمولة أو معلقة كيفما كانت نوعيتها أو درجتها (رسم، زخرفة، ثوب، طين...) لكن في تحديدها الحديث والأكثر شيوعا، تنطبق على الصورة الدينية المعلقة والتي تمثل رسما أو صورا للمسيح، للعذراء أو القديسين. (سعاد عالمي، ص30. نقلا عن:.encyclopedia universalis, volume 11, p879)

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص ص 30،32.

[3] محمد الكردي: مع ريجيس دوبري في كتابه حياة وممات الصورة -تاريخ النظرة في الغرب-، مجلة فصول، ع62، ص242.

إن الصورة هي ذلك «الكل المكتمل المركب الذي يشمل الجانب الحسي والعقلي والمعرفي والإبداعي»[1]، فهي تُجسد المفهوم ، وتُشخص المعنى ، وتجعل المحسوس أكثر حسية، وهي في مفهومها الكلي ليست إلا تعبيراً بصرياً وإبداعياً يسلك سبيل التخيل وترجمة الأفكار بمعان مستمدة من البيئة الثقافية التي يتحرك فيها خطاب الصورة.

ويعرفها عبد الله الغدامي بقوله: «الصورة ثقافة وفكر وإنتاج اقتصادي وتكنولوجي، وليست مجرد متعة أو محاكاة فنية، وهي لغة عصرية يشترط فيها تطابق القول مع الفعل، وتمثل الحقيقة التكنولوجية بما أن الصورة علامة تكنولوجية ومؤشر إنتاجي ومنطق مستقبلي»[2]، فهو إذن يربط مفهوم الصورة بأبعاد أكثر نفعية، إنه يتحدث عنها كخطاب ديمقراطي، وعلامة للانفتاح الثقافي، «إن الصورة وسيلة ثقافية يبدأ بها الخطاب، ويكتمل هذا الخطاب مع عمليات التأويل الذي هو خطاب منحاز بالضرورة، فيقبل المتلقي ما يوافق أنساقه المضمرة ويعارض ما يخالف ما في ضميره من ثقافة مترسخة...خطاب الصورة هو خطاب وقعي وكاشف نسقي بما إنه مجاز كلي وتورية ثقافية وليست بلاغية»[3]، ويظل ارتباط الإنسان بعالم الصورة حتمية فرضتها الطبيعة أولا ثم الحضارة بمختلف مناحيها.

لقد جاءت الصورة لتتخطى تلك العقبات التي كانت تضعها الكلمة، ومن خلال ذلك، لتخاطب جميع الفئات البشرية، فإنسان اليوم إذن «لا يعيش في عالم الأشياء، بل في عالم الصور دون أن يتحول إلى دون كيخوت، فالصورة عنده أوهام من صنعه في حين أن الصورة حقائق تجمع بين الذات والموضوع. بين الرائي والمرئي، فلا تضحي بالرائي في سبيل المرئي كما تفعل الوضعية، ولا بالمرئي في سبيل الرائي كما تفعل المثالية، الصورة تجمع ولا تفرق، تضم ولا تشعب، تربط ولا تفك؛ حتى يستطيع الإنسان أن يعيش في عالم واحد قادر على التعامل معه بدلا من أن يعيش في عالمين»[4].

ويتسع مصطلح الصورة ليتحرك بين التمثيلات الخارجية والتمثيلات الداخلية للأشياء والأحداث والموضوعات والأشخاص، وبين الإنتاج أو القيام بعملية انعكاس لجوانب التشابه إلى التفكير البصري الخاص بفهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة -كما قال "أرنهايم"-، إن ما هو مشترك بين جميع الصور، على كل حال، هو ذلك المنطق الإدراكي الذي يضمها معا، والذي تتكون من خلاله وكذلك الطابع الكلي الملازم لها. تتكون الصور في جوهرها إذن من أجزاء أو أقسام من الخبرة البصرية التي تجري معالجتها، ويتم التنسيق

[1] غيورغي غاتشف: الوعي والفن -دراسات في تاريخ الصورة الفنية-، تر: نوفل نيوف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ص11.

[2] عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية، ص21.

[3] المرجع نفسه، ص69.

[4] حسن حنفي: عالم الأشياء أم عالم الصور؟، مجلة فصول، ع62، ص27.

بينها من خلال عملية إدراكية سماها "وولتر ليبرمان": "الصورة الموجودة في رؤوسنا"، ولأن الإبصار قد تطور قبل اللغة اللفظية، فإن الصورة هي أشبه بالجزء الطبيعي من حاسة الوجود الأساسية الخاصة بنا، وهي تمثل كذلك الارتدادات الأكثر عمقا داخل أنفسنا.

والصور وثيقة الصلة بالمدى الكلي للخبرات والتعبيرات الإنسانية وهي تمتد من المستوى الذي تقدمه الخبرات العلمية إلى آفاق الأساطير الرمزية وتجلياتها[1]. و«لهذا السبب فإن فهم طبيعة الصور وقوتها يبدأ بالعملية الإدراكية، لكنه لا ينتهي، كذلك، بتكوين صورة مجردة حول ذلك العالم الذي نحمله في رؤوسنا»[2]، وقد ساهمت العديد من النظريات في توضيح جوانب كان يغشاها الغموض، وذلك من خلال سعي الباحثين إلى التعرف على قضايا الصورة والمتخيل، وتفسير عمليات الإدراك البصري، بالإضافة إلى عمليات التفكير والذاكرة وغيرها من العمليات الذهنية التي تكون الصورة واحدة من أهم محاورها.

ونتيجة للاستعمالات المكثفة للصورة في مجالات متعددة، فإننا نستطيع أن نتحدث عن عدة تنويعات وتباينات في استعمال مصطلح "صورة"، بين الصور الإدراكية الخارجية، والصور العقلية الداخلية، ثم الصور التي تجمع بين الداخل والخارج، وما يتعلق بالجانب التقني والرقمي. وقد كانت ل "عبد الحميد شاكر" في كتابه"عصر الصورة" وقفة جمع فيها مختلف تمظهرات الصورة والتي نحوصلها فيما يلي:

- **الصور الإدراكية الخارجية**: والمتمثلة في الصورة البصرية باعتبارها أكثر استخدامات المصطلح، والتي تدل على انعكاس موضوع ما، على مرآة، أو على عدسات، أو غير ذلك من الأدوات البصرية.

- **الصور العقلية الداخلية**: ومنها الصورة الذهنية، وهي الصورة التي تبدو "كما لو كانت" هي الصورة الأصلية، كما أنها قابلة للتكيف أو التحكم...وبالمقابل الصور الناتجة عن التخييل والتي تكون بديلا للواقع ولا يمكن التحكم فيها، بالإضافة إلى صور الخيال الناتجة عن تلك القدرة العقلية النشيطة على بناء التصورات الجديدة، يقول "بوسويه Bossuet": «ليذهب الشيء الذي أنظر إليه من أمامي، ولتهدأ الضجة التي أسمعها، ولأنقطع عن تجرع الشراب الذي أحدث في لذة، ولتنطفئ النار التي كانت تدفئني، وليعقب الحرارة –إذا شئت– إحساس بالبرودة، فأنا أتصور وأتخيل هذا اللون وهاتيك الضجة، وهذه الحرارة، وتلك اللذة، فإذا عادت إلي في الظلام والسكون، صورة ما سمعت وما رأيت، لم أقل إني أراها أو أسمعها، بل قلت إني أتخيلها»[3].

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص17.
[2] المرجع نفسه، ص17.
[3] جميل صليبا: علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط3، 1984، ص340.

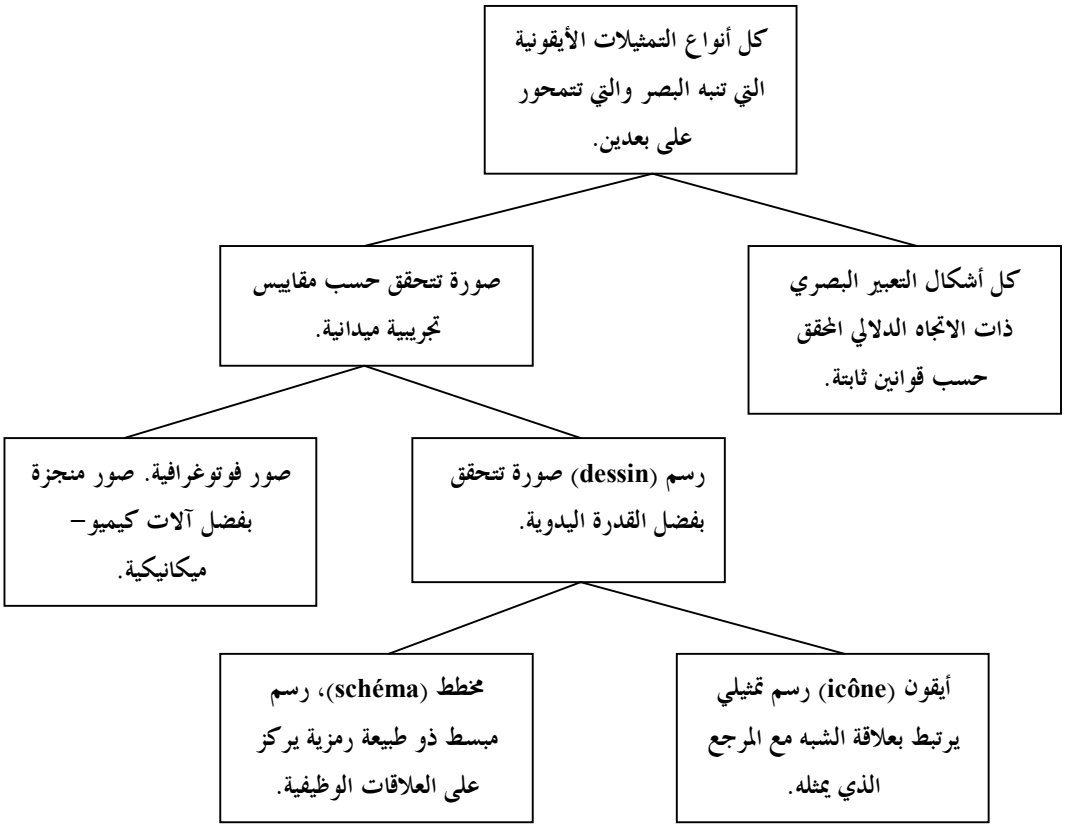
- **الصور التي تجمع بين الداخل و الخارج:** وتضم بالدرجة الأولى الصورة بوصفها تعبيرا عن التمثيل العقلي للخبرة الحسية أو إعادة إنتاج لها، والتي كانت مجالا للدراسات الفلسفية والنفسية، ثم الصور اللاحقة وهي الصور التي تحدث عند حاسة الإبصار بعد انتهاء منبه حسي معين. وليس بعيدا عنها الصور الارتسامية، وهي شبيهة بالإدراك ولا تختلف عن سابقتها إلا باستمرارها لمدة أطول. وضمن هذا النوع أيضا نجد صور الذاكرة التي تكون مصاحبة لعمليات التفكير التي تحدث في الحاضر، أو استدعاء أحداث من الماضي، أو حتى توقع أحداث ومواقف في المستقبل. أما عن صورة الذات وصورة الآخر وما يتعلق بها فهي ترتبط بالدراسات الاجتماعية والنقدية وتدخل ضمن الصور التي تشير إلى الاتجاه العام نحو بعض المؤسسات أو الأفراد. كما اعتبر الباحث عناصر الأحلام ضمن الصور بما تشتمل عليه هذه الأحلام من تكثيف للأزمنة والأمكنة والأشخاص والأحداث.

- **الصور المتعلقة بالجانب التقني والآلي والرقمي:** وفي هذا النوع نجمل كل من الصور الرقمية التي تولد عن طريق الكمبيوتر، أو على الأقل معززة به. والصور الفوتوغرافية الثابتة والمتحركة التي تلتقط بواسطة آلات التصوير المعروفة. ثم الصورة التلفزيونية ذات التأثيرات المذهلة، وصور العالم الافتراضي*، وبالإضافة إلى الأنواع السالفة الذكر، نجد الصورة التشكيلية التي تتمثل في الأعمال الفنية كالرسم والتصوير الملون[1].

ولعل مخطط تصنيف الصور ل"كلود كوزيت" "Claude cosette"، يبين لنا تنويعات الصورة بصيغة أخرى:

* هذا المصطلح صاغه عالم الكمبيوتر جاردن لانير jardon lanier لوصف الطريقة التي يشعر بها مستخدمو الكمبيوتر بينما هم يعايشون العوالم التي يقوم الكمبيوتر بتخليقها في العلم وفي ألعاب الكمبيوتر.(شاكر عبد الحميد، ص27)

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص ص18،31.



-مخطط تصنيف الصور[1] (taxonomie de l'image)-

من خلال المخطط نفرق بين نوعين من الصور: صور ذات اتجاه دلالي تشمل معايير معينة وفق قوانين ثابتة غير قابلة للتغيير (صورة العلم الوطني)، وصور تعبر عن أحداث ووقائع تشمل دلالات غير لغوية موظفة داخل مجتمع معين دون غيره، وتنقسم بدورها إلى قسمين: الصور الفوتوغرافية، والرسومات اليدوية وهي تنقسم إلى الخطوط البيانية التي لا تعبر عن علاقة تشابه بين الدال والمرجع، وصور أيقونية وهي رسومات تقوم على التشابه مع الواقع.

[1] Claude cossette: communication et consommation de masse, ed, Sillery,1987, p157.

2- عصـــر الصـــورة:

لا أحد ينكر على الصورة اليوم المكانة التي أصبحت تحتلها لدى الإنسان المعاصر، لقد أصبحت تحيط به من كل جانب، فلم يجد نفسه إلا وهو يسير بسرعة مذهلة في اتجاه تشكيل حضارة للصورة، حضارة تجعلنـــا نتحدث عن إنسان الصورة بالمعنى الاستهلاكي للكلمة، وعن كوكب الصورة أي الكرة الأرضية كمكـــان، يعنى بإنتاج واستهلاك الصورة.

إلا أن هذا لا يلغي تلك المكانة المرموقة التي حظيت بها الصورة منذ القديم، كونها وســـيلة التواصـــل والتفكير الأولى، إلى درجة جعلت أرسطو يصرح قائلا: «إن التفكير مستحيل من دون صور»، فالصـــورة - كما يقول المثل الصيني- تساوي ألف كلمة، وهذا ما يجعلنا نجزم بأنها ليست وليدة اليـــوم، إلا أن أهميتـــها ازدادت بشكل كبير في العصر الحالي، حتى إنّنا لا نكاد نتصور حياتنا من دون صور، وهذا ما يؤكده الناقـــد الفرنسي "رولان بارث" حين يقول: «إننا نعيش في حضارة الصورة»[1].

إنه عصر الصورة كما نسميه، أو ثورة الصورة، هي «مرحلة تتسم أساسا بتحرير الصورة إلى حد مـــا من التصور، فلأسباب تقنية أصبحت قدرتنا على إنتاج وتلقي الصور تفوق بمراحل هائلة قدرتنا على إنتـــاج التصورات المصاحبة لها، بل يمكن القول أيضا إن ذلك الحراك العنيف والتسارع المدوخ في عمليـــات إنتـــاج الصور قد أصبح يشكل في حد ذاته عائقا أمام إنتاج التصورات»[2].

كما كان للصورة -بأشكالها المختلفة (التلفزيون والسينما والانترنت وفنون الإعلان والإعلام)- دوراً أساسياً في تشكيل وعي الإنسان المعاصر بأشكال إيجابية حينا وأشكال سلبية حيناً آخر، فهناك حضور جارف للصور في حياة الإنسان الحديث، إنها حاضرة في التربية والتعليم، وفي الأسواق والشوارع، وعـــبر وســـائل الإعلام، وفي قاعات العرض للأعمال السينمائية والمسرحية والتشكيلية، وفي بطاقات الهوية، وأجهزة الكمبيوتر وعبر شبكات الانترنت والفضائيات والتلفزيونات المحمولة، وفي ملاعب كرة القدم والتنس والمصـــارعة، وفي العروض الفنية فأينما تدير وجهك فثمة صورة تنظر إليك.

ويؤكد "عبد الله الغذامي" في كتابه "الثقافة التلفزيونية"، أن الصورة حتما ستكون هي العلامة الثقافية، وستكون هي مصدر الاستقبال والتأويل، بعد أن كان النص المكتوب حائزاً هذا الدور، إنه يعتبر هذه المرحلة الجديدة بمثابة سقوط للنخبة وبروز لكل ما هو شعبي، على اعتبار أن استقبال الصورة لا يحتـــاج إلى إجـــادة القراءة، بل إنه في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلا.

---

[1] محمد جاسم ولي: الصورة وتأثيراتها النفسية، والتربوية، والاجتماعية، والسياسية، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر حول ثقافة الصورة. (إلكتروني)

[2] عبد الناصر حنفي: ثقافة الصورة، مجلة فصول، ندوة ع62، ص113.

وكأنما الصورة، التي يقول بأنها أصبحت الرسالة والمرسل معا، قفزت إلى تأدية دور المرسل إليه أيضا!، وهي التي تحول الذهن البشري من ذهنية المنطق ونحوية اللغة إلى ثقافة الصورة ونحو الصورة. لتأتي النحوية الجديدة (نحو الصورة) من حيث هي تغيير في قوانين صناعة الدلالة، ومن حيث هي قوانين في التأويل والفهم، تأتي على خمسة أسس، هي: 1- إلغاء السياق الذهني للحدث، 2- السرعة اللّحظوية، 3- التلوين التقني، 4- تفعيل النجومية وتحويل الحدث إلى نجومية جديدة، 5- القابلية السريعة للنسيان أي إلغاء الذاكرة[1].

إن ولوج الصورة بكافة أنواعها، وخاصة الصور المتحركة إلى المرحلة الكتابية -وذلك عبر تكنولوجيات التقاط وإعادة عرض الصور-، أظهر نوعاً من القلق اتجاهها يجد ما يشبهه في ذلك القلق والريبة القديمة تجاه الكلمة المكتوبة التي بدت للمجتمعات القديمة وكأنها ظهرت فقط لتتحدى ذاكرتهم، ولتعيد -باستمرار ممض- اختبار قدرتهم المعرفية على "التصور" وعلى استعادة خبراتهم والسيطرة عليها. ولكننا نتذكر أيضا أنه عبر تلك الخلخلة القاسية قامت الكلمة المكتوبة بتفجير وإعادة بناء علاقة الإنسان بالعالم، والآن تقوم الصورة بالدور المقلق نفسه[2].

ويذهب "فؤاد إبراهيم" إلى نفس ما ذهب إليه "الغذامي" حول كون الثراء الاتصالي الراهن قد أسفر عن ميلاد لغة جديدة بات الجميع يفهمها، «هي لغة الصورة التي نتداولها في تحضير لحظة جامدة في الزمن نتبادلها مع الآخرين، أو لحظة متحركة نعيشها معاً ونتأثر بإشعاعاتها. فمن خلال الصورة، أصبح بإمكاننا استدعاء لحظة من طفولتنا، ولحظات الفرح والحزن في حياتنا وتقاسمها، لأن الصورة تحتّل جوهر لحظة ما وتجعلها دائمة»[3]، بل إن الصورة قد ذهبت أبعد من ذلك حيث «أصبح ظهور الشيء أمام المشاهد دليلا على وجوده، فأن ترى هو أن تؤمن seeing is beliving، ويتحول الواقع الآن إلى أن يكون ظهورا استعراضيا في شكل مشهد scène...كما يتناول بودريار تعبيرا أمريكيا يستخدم في الإعلانات وهو:"ما تراه هو ما ستحصل عليه"what you see is what you get»[4]، ويستخدم هذا التعبير في عمليات الإشهار لإقناع المستهلك أنه سوف يحصل على السلعة بنفس الشكل الذي تعرض عليه في الصورة.

وتتساءل "إيريت روجوف" في سياق دراستها لثقافة الصورة، عن الكيفية التي من خلالها يمكننا أن نحدد خصائص هذا الحقل الجديد الموسوم بالثقافة البصرية visual culture، مشيرة إلى ضرورة «أن نركز يقينا على مركزية الرؤية البصرية، وأن نركز كذلك على أهمية العالم البصري في إنتاج المعاني، وفي تأسيس القيم الجمالية، وفي الإبقاء عليها أيضا، وأن نركز اهتمامنا كذلك على الصور النمطية الجامدة أو الثابتة حول النوع

[1] ينظر، نبيل سبيع: الغذامي في الثقافة التلفزيونية، صحيفة النداء. (إلكتروني)
[2] ينظر، عبد الناصر حنفي، ثقافة الصورة، مجلة فصول، ندوة ع62، ص114.
[3] فؤاد إبراهيم: وعي الصورة وصور الوعي، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر حول ثقافة الصورة. (إلكتروني)
[4] أشرف منصور: صنمية الصورة نظرية بودريار في الواقع الفائق، مجلة فصول، ع62، ص229.

gender stereotypes، وعلى علاقات القوة داخل الثقافة أيا كانت. أما عند مستوى آخر من مستويات التحليل، فلابد لنا من أن نتعرف على أن قيامنا بكشف مجال الرؤية البصرية —بوصفه ميدانا تتشكل بداخله المعاني الثقافية– يعمل في الوقت نفسه، على ربط هذا المجال بمدى واسع من التحليلات والتأويلات السمعية والبصرية، والمكانية spatial، وكذلك تلك الديناميات النفسية الخاصة بعمليات المشاهدة والتلقي التي تلقي برواسبها بقوة داخل هذا المجال»[1].

ونعثر عند "بارث" على المعنى الذي وضع له "بودريار" بعد ذلك مصطلح الواقع الفائق، إذ يذهب بارث إلى أن ما يميز الصورة هو الكمال والصنعة المتقنة، ولذلك فهي تقدم واقعا كاملا مركزا ومتقنا perfected، وتقدمه بشكل موضوعي محايد وأكثر واقعية من الواقع الحقيقي، وتعني الموضوعية والحياد عدم اعتماد الصورة على رموز وشفرات تحتاج إلى فك مثلما نجد في اللوحات الزيتية مثلا[2]. وهذا في رأيه ما يعطيها قدرة أكبر على الإيهام والتزييف.

إن هذا ما جعل الصورة في وقت سابق تمثل عنصراً تحريضياً في الانشغالات الفلسفية، ومدخلاً حتمياً للإجابة عن سؤال الماهية، التي تعني هيئة الشيء، وساحة مواجهة أيديولوجية بين الكنيسة والدولة في أوروبا، مما أدى إلى تحريم الصور وممارسة الحظر عليها، كونها تشكل خطرا على السلطة السياسية الحاكمة.

وفي أيامنا هذه «وبعد أن كان الفنان يستعير بالكلمات المجرّدة من أجل توصيف واقع ما، نجحت اللغة البصرية في اقتحام المجال الإبداعي، حيث يتحول الموصوف اللامرئي إلى مادة بصرية قادرة على الإفصاح عن ذاتها بلغة صورية مكتنزة بالدلالات، والإيحاءات، وأشكال التعبير التي تقتحم المخيال الإنساني وتُزخمه بحزمة إشارات بصرية، تضاهي بل تتفوق على القدرة الإبداعية والقوة التعبيرية للغة المجرّدة»[3]، أصبحت الصورة تحل محل اللغة وتزيح الكلمات، لتمتص الطاقة الإبداعية للغة، وتتحول هي ذاتها إلى لغة.

إن الصورة اليوم تتغلغل في الثنايا والأرجاء مخلفة أثرا تراكميا قويا وفاعلا، تتغلغل بلا استئذان في كل مكان ولا سبيل هناك للمنع أو للمقاومة، الصورة اليوم تملك سحرها الخاص بعدما نضجت تقنيا وجاءت الرقمية لتزيدها قوة على قوة، ولذا صار الكلام عنها كلاما عن وقائع تُعاش ونتائج تتخلق وتتولد، يقف أمامها الفرد محاورا متلقيا، ومندهشا، وصامتا، وفاعلا، ومستسلما، وإيجابيا، وسلبيا في آن معا. إنسان الصورة هو اليوم إنسان آخر تتركه الشاشات محملا بالدهشة والعجب لا نملك إزاءه سوى التعاطي والانسجام، وأي ظمأ هذا الذي يجتاحنا في تلقي المزيد والمزيد من سيل الصور الرقمية.

[1] إيريت روجوف: دراسة الثقافة البصرية، تر: شاكر عبد الحميد، مجلة فصول، ع62، ص164.
[2] أشرف منصور: صنمية الصورة نظرية بودريار في الواقع الفائق، مجلة فصول، ع62، ص227.
[3] فؤاد إبراهيم: وعي الصورة وصور الوعي، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر حول ثقافة الصورة. (إلكتروني)

لعل الصورة اليوم أداة معرفة ووسيلة لإدراك المعطيات، معرفة تمتلك اليوم أدواتها الخاصة للوصول، وتخلق تلك المعرفة من معضلاتها المتعلقة بأدوات الوصول إلى الآخر والوصول لي، ولك وللآخرين، صارت الصورة أداة عقلنة وتشكيل قصدي لرؤانا نحن وأفكارنا...[1]. وكما يقول "ارشيبالد ماكليش" «إن القيمة التي تخلقها الصورة أو الصور هي تنظيم التجربة الإنسانية عامة وتحقق وحدة الوجود أو إدراك لحظة التجانس الكوني العام»[2].

إنها حضارة الصورة تعود من بعيد، لتزحزح حضارة الكتابة شيئا فشيئا، فقد آن الأوان لنكون وعيا بصريا، وثقافة بالصورة، قصد الانخراط في حضارتها وفهم لغتها، لأن الشريك/الآخر (الاقتصادي، والتجاري، والثقافي...) لن يمهلنا لنلتقط أنفاسنا حتى يغرقنا في عالم من الصور والبصريات الافتراضية، لهذا لابد من أن نستعد من الآن، إن على مستوى قراءة الصور وتحليلها، وإن على مستوى تأويلها وتداولها، فالصورة نحيا بها وتحيا بنا، ما فقهناها قراءة وتأولا.

[1] ينظر، عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان، ص15.

[2] عبد القادر الرباعي: الصورة في النقد الأدبي، مجلة المعرفة، ع204، دمشق 1979، ص45.

3- وظائف الصورة:

الصورة، هذه الأيقونة البسيطة، المعقدة الجاذبة عقول وقلوب الصغار والكبار، هـذه الأداة، الغايـة الحاملة والناهضة على مجموعة من الأسئلة المتعددة، يصب معظمها في عمق اهتمامات الإنسـان وانشـغالاته المتعددة، فعبرها يستطيع إدراك المفكر واللامفكر فيه الذي يشغل باله.

وتبقى الصورة مستمرة في جعل الإنسان يبوح ببوحه ويكشف عن آلامه/آماله وفق زوايـا رؤاه، فكيفما كانت طبيعة الصورة المعروضة علينا (تصوير فوتوغرافي، تشكيل، رسم، فيلم...)ومهمـا تنوعـت دعاماتها (ملصق، تلفزة، سينما، مطبوع...) فإن لها وظيفة تنم عن نية ما، ولها خطاب مبطن تريد إيصـاله، فيتم عموما إنتاج الصورة من أجل الإعلام كالصورة الصحافية والوثائقية، أو بغرض الترفيه كالرسوم المتحركة والأفلام والأغاني المصورة، أو التأثير والانطباع كاللوحات التشكيلية والمنحوتات مـثلا، أو بغـرض البيـع كالصورة الإشهارية[1]. فنجد الصورة رمزية قابلة للتأويل، تمتاز بالثراء المعنوي محتملة عديد الدلالات، وكمـا يقول "دوبري" «ليس بإمكاننا أن نُقوِّل نصا كل ما نرغب في قوله، أما الصورة فنعم»[2]، بالإضافة إلى قدرتها الكبيرة على التحكم في المواقف التواصلية.

أ- الوظيـفة الرمزيـة (الدينيـة): طلب أحد أباطرة الصين من كبير الرسامين في القصر أن يمحو صورة الشلال الذي رسمه في لوحة جدارية، لأن خرير الماء كان يمنعه من النوم[3]. فمنذ آلاف السنين أدخلت الصورة الناس في نسق من المقابلات الرمزية بين النظام الكوني والنظام الاجتماعي، إنه نظام من المراسـلات الرمزية، على اعتبار أن الرمز عند الإغريق، نقيض للشيطان، ووجه التناقض يكمن في أن الشـيطان بفـرِّق بعكس الرمز الذي يوحِّد. فالصورة كرمز تمتلك هذه الوظيفة العلائقية؛ حيث إنها تصنع علاقة بين أشـياء لا علاقة بينها أو أشياء متعارضة، فالميت كان دائما مفهوما معارضا للحي، وبالرغم من ذلك فالصورة قد ربطت بينهما(الحضارة الرومانية مثلا).

فالصورة -حسب ريجيس دوبري- رمزية غير أنها لا تملك الخصائص الدلالية للغة، إنها طفولة العلامة، ولا يخفى أن هذه الأصالة تمنحها قدرة على الإيصال لا مثيل لها، فالصورة ذات فضل لأنها أداة ربط، لكـن بدون مجموعة بشرية متماسكة تنتفي الحيوية والرمزية، إن خوصصة النظرة الحديثة تقف وراء فقر الدم الـذي أصيب به عالم الصورة. وبما أن الصورة هي مجال تلاقي السماء والأرض والوسيط بين الإنسان وآلهته، فإن لها وظيفة علائقية، حيث تربط بين الأطراف المتناقضة، من خلال توفيرها لتراسل (المعنى والنغمة، والطاقة) إنهـا

[1] محمد اشويكة: الصورة السنمائية-التقنية والقراءة-، سعد الورزازي للنشر، الرباط-المغرب، ط1، 2005، ص12.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص45.
[3] المرجع نفسه، ص9.

تخلق منطقة تلاحم، هذه الوظيفة المسماة رمزية أو دينية بالمعنى الحرفي ليست خاصية للصورة ولا هي خاصيتها الوحيدة، غير أنها الأولى التي تقوم الوسائطية باستكشافها[1].

لقد كانت الصورة _كما ذكرنا سابقا- تؤدي دور الحامي والواقي من الخوف، سواء من الطبيعة، التي سعى الإنسان سعيا حثيثا للسيطرة عليها وتبديد مخاوفه من تقلباتها المفاجئة أو من الإنسان ذاته، ذلك أن الخوف منه أصبح ينمو يوما بعد يوم، وكلما عظم هذا الخوف وقوي تعاظم فن صناعة الصورة للقضاء عليه، فالأهم بالنسبة للصورة هو تبديد المخاوف وإحلال الطمأنينة والأمن وكل الوسائل مشروعة لتحقيق ذلك، ولو اقتضى الأمر التمويه والمخادعة والتوهيم...لتتحول الصورة إلى أسطورة العصر الحديث[2]، تسحر وتذهل، لتحول واقعا غير مرغوب فيه إلى واقع جذاب، وفاتن، بفعل تأثيرها، فإذا كان لسلسلة من الكلمات معنى فإن مقطعا من الصور له ألف معنى.

إن الصورة هي أيضا وسيلة لممارسة نوع من السلطة الرمزية، وتوحيد المجموعة المؤمنة ف «صورة رئيس الجمهورية المؤطرة المعلقة في مكتب رئيس الشرطة تلعب الدور نفسه الذي لعبته صورة إيزيس في القاعة المعمدة لمعبد إيدفو...فهذه الصورة تحدد ممالك معينة وتمارس على من يوجد بها عنفا رمزيا، مبيحة لهم تحويل هذا "العنف الرمزي" وممارسته على مرؤوسيهم»[3]. كما «تملك موهبة رئيسية تكمن في صنع لحمة المجموعة المؤمنة، وذلك بمهاة الأفراد بالصورة المركزية للمجموعة، فلا وجود لجماهير منظمة دون سنادات بصرية تمكن من الالتحام كالصليب، والقس والراية الحمراء»[4].

لكن سلطة الصورة لا يمكن أن تتحقق إلا إذا استطعنا الوصول إلى الدلالات المتعددة التي تحملها، «صحيح أن الحيوان الناطق يعيش "صمت الإعجاب" أمام صورة جميلة...لكنه إذا لم تكن تلك الصورة قد أفضت إليه بشيء ما فإنه لن يظل مذهولا أمامها...، فالسحر الذي لا حد له يجعل من إنسان الصورة أكثر تفوقا بشكل لا نهائي على إنسان الكلمة هذا المعوق تجاه العاطفة والخاسر الأبدي في سباق الأداء الشخصي»[5]. ومما لاشك فيه، أن مصدر قوة الصورة يكمن في كونها بمثابة نص مرئي مفتوح على اللغات قاطبة، وأنها ثرية بقدر يسمح بقراءات متعددة. فاحتلال الصورة للطاقة البصرية مهّدت لاختراق المخيال العام، وبالتالي الانشغال الذهني، وصولاً إلى هيمنة المخبوء على الوعي، أي عبور الرسالة المُنْدَسَّة في الصورة إلى مربع اللاوعي، بما جعل للصورة مهمة سرّية تتجاوز البصر إلى البصيرة.

[1] ينظر، ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها ، ص35.

[2] Debray (R): L'œil Naïf, Ed. Seuil, Paris,1994, p62.

[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص174.

[4] المرجع نفسه، ص72.

[5] نفسه، ص37.

لم تعد الصورة لحظة زمنية جامدة، ولا حالة ثقافية محايدة، إننا -كما يقول ريجيس دوبري- أمام اكتظاظ تأويلي، حيث تفتح آفاق التأمل على وقع الإشعاعات الثقافية المنبعثة من مسامات الصورة، لا بوصفها ذاتاً محنّطة أو تسجيلاً محايداً للحظة زمنية، بل بكونها حافظة لمعانٍ مضغوطة، تنبثّ لحظة بلوغها نقطة المشاهدة، أي أنها تصبح خاماً حين تفقد وظيفتها، باعتبارها مادة للإبصار، فهي عمياء لا ترى لأن غرضها أن تمنح رؤية، وهي تجهل ذاتها ما لم تلق من يكتشفها ليحوِّلها إلى مصدر معرفي، وهنا تفقد الصورة عذريتها وتزول حياديتها، لأنها تكون خاضعة تحت تأثير المعاني المتعددة المستخرجة منها، وفق النزوعات الأيديولوجية لقراء الصورة، الذين يعملون آلات التأويل والفهم واللغة لصوغ مفاعيلها الداخلية[1]، إن هذا يحيلنا مباشرة للحديث عن واحدة من أهم خصائص الصورة إننا نقصد بالضرورة قابليتها للتأويل.

بعد إدراك الصورة تأتي عملية البحث عن الدلالات التي تتضمنها، فمن أبرز سماتها قابلية التأويل ويصرح بذلك "دوبري" حين يقول أنه ليس ثمة من إدراك من دون تأويل، ولا من درجة صفر للنظر، مؤكدا أن «الصورة علامة تمثل خاصية كونها قابلة للتأويل»[2]، حيث تمنح نفسها للتأويل بل وتدعو إلى ضرورته، منفتحة على جميع الأعين التي تنظر إليها، متقبلة في ذات الوقت لتأويلات متعددة ومتباينة حول الرسائل التي تحملها.

إلا أن هذه الميزة تضعنا أمام مأزق أو استحالة تتمثل في كونها غير قابلة للقراءة، فهي «لا تستطيع الحديث عن ذاتها من جهة، ومن جهة أخرى لأن أدوات قراءة الصورة وآلياتها غير متوفرة بل غير موجودة تماما»[3]. وهذا ما يجعل الصورة منفلتة وهاربة على الدوام، تؤثر بقوة عجيبة على مشاهديها، وتوجههم وتسعى سعيا حثيثا إلى انتزاع الثقة منهم بها، فهي ظلت لقرون عديدة، تطمئنهم وتمنحهم السكينة والأمن، ولأن لغتها ليس لغة تقريرية وخبرية يمكن أن تثير فينا التساؤل حول صدقها أو كذبها، فإنها بالتالي تفرض على مشاهديها الإيمان الأعمى بحقيقة خطابها الصامت وواقعيته، بعيدا عن التساؤل حول كيفية إنتاجها والهدف منها[4]. إنها إذن قوة رمزية هائلة، كانت الصورة بفعلها ولا تزال تتحكم في حياتنا وتسيطر علينا من حيث ندري ومن حيث لا ندري.

ب- وظيفة تواصلية (ثقافية): يقول دونيس موريل: «يعني التواصل أن تقول ويقول لك الآخر، أن ترغب في تلك الرحلة، تلك المغامرة من الآخر إلى الأنا وهكذا تبادليا»[5]، والباحث في مجال الاتصال يجد أن أن هناك قنوات كثيرة تسمح بنقل الرسائل التواصلية والتي منها القناة البصرية optical channel، «هذا

[1] ينظر، فؤاد إبراهيم: وعي الصورة وصورة الوعي ، مؤتمر فيلادلفيا، ص15،16.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص45.
[3] Debray (R): L'œil Naïf, p10.
[4] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص20.
[5] محمد اشويكة: الصورة السنمائية-التقنية والقراءة-، ص17.

النوع من الاتصال يرتبط بالرؤية، ويعتمد اعتمادا أساسيا على ما يعرف بالاتصال غير اللفظي وعلاماته الحركات الجسمية، والأوضاع الجسمية، تعبيرات الوجه والعينين ونحوهما»[1]. وتتجسد أهم وضعيات الرؤية، مع الصورة بجميع أنواعها، الصورة كقوة كوسيط كسلطة وكقناة ناجحة للاتصال.

إن التواصل عبر الصورة وبها، يتيح الاقتراب من وحدتها الأصلية ويجعلها مصدر إبداع ووسيلة تواصل فنية، خاصة وأنها ترتبط بالثقافة، وتعتبر في نفس الوقت إحدى مكوناتها، إنها تنقل المعارف والأنماط الثقافية الأخرى (التقنيات، المعلومات، القواعد الأخلاقية، الآداب...). إن الصورة سيرورة اجتماعية تتيح الارتباط بالآخر والاندماج داخل المجتمع[2]. خاصة إذا علمنا أنها تسافر أفضل وأكثر من النص لأنها ربما أخف منه، «إنها تقفز على الحدود وتصل حيث نرغب لها أن تصل...فالصورة لا تستمد سلطتها من ذاتها وإنما من المجموعة البشرية التي كانت ولا تزال رمزا لها والتي عبرها تتحدث وتنصت لصدى ماضيها»[3]. بالإضافة إلى أن المخزون الدلالي للصورة يجعلها أداة اتصالية عالية التأثير العاطفي والمعرفي، بل تحيلها إلى وسيط حواري ممتد، محدثة غزارة في المعاني والدلالات وحضوراً كثيفاً في المشهد الثقافي والمعرفي اليومي وخاصة الإعلامي.

إن الصورة ومن خلال دورها في عملية التواصل تعتبر وسيلة شديدة الأهمية لنقل الثقافة، خاصة إذا عرفنا الثقافة على أنها ما يبقى للإنسان عندما ينسى كل شيء، فالصورة تنعم بقدرة التسلل والإقامة الطويلة في الذاكرة، فقد ينسى أحدنا كتاباً قرأه، لكنه بالتأكيد لن ينسى مشهداً بصرياً، أو صوراً، سيما تلك التي تحفل بجرعة عالية من الجاذبية والدهشة. وقد «بدأت الثقافة التصويرية تأخذ مجالها في السياق العام داخل المجتمعات العربية وهو ما يعني أن التواصل ينخرط في جملة القيم التي تنتجها الثقافة، ويصبح بالتالي الفصل بين الثقافة والاتصال فصلا واهما»[4] وقد فاقت الصورة وسائل التواصل الأخرى حين أسقطت عامل السن، فهي قابلة للإدراك والقراءة، من كل الفئات العمرية وإن بمستويات متفاوتة.

ج- وظيفة تربوية: يقع جزء كبير من عبء تعليم المعرفة اللغوية على عاتق الاتصال غير اللغوي، وبصورة خاصة الوسائل البصرية، التي من أبرزها الصورة، هذه الأخيرة أصبحت اليوم من أهم الوسائل المساعدة، التي حفظت لنفسها مكانة مهمة في مجريات العملية التعليمية.

ويجمع الباحثون والخبراء أن ثمانين (80)إلى تسعين (90) بالمائة من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية، كما «ذكر عالم التربية الأمريكي المعروف "جيروم برونر"، المشهور بدراساته عن التفكير وعن التربية

[1] محمد العبد: العبارة والإشارة –دراسة في نظرية الاتصال–، مكتبة الآداب القاهرة، ط2، 2007، ص12.
[2] ينظر، محمد اشويكة: الصورة السنمائية–التقنية والقراءة–، ص19،20.
[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص203.
[4] محمد جاسم ولي: الصورة وتأثيراتها النفسية والتربوية والاجتماعية والسياسية، مؤتمر فيلادلفيا حول ثقافة الصورة. (إلكتروني)

من خلال الاستكشاف والإبداع، دراسات عديدة تبين أن الناس يتذكرون عشرة (10) بالمائة فقط مما يسمعونه، وثلاثين (30) بالمائة فقط مما يقرأونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى ثمانين (80) بالمائة»[1]، إن هذه النسبة المعتبرة هي التي جعلت الصورة ترتبط ومنذ القديم بمجال التربية والتعليم، ف «منذ1881، قام جن ماصي مؤسس الرابطة التعليمية بإدماج عروض المصباح السحري في محاضراته الشعبية...بيد أن الأب بايّ وهو تبشيري وخريج المدرسة البوليتقنية بباريس...كان قد أدرك قبل هذا التاريخ ضرورة المزج بين قوة المطبوع وسلطة الصورة، سواء كانت الصورة عبارة عن لوحة حفرية أو حجرية ملونة»[2]، هذا وقد كان هناك البعض ممن رفضوا فكرة معاداة الصورة ومن بينهم لوثر (وهو سياسي محنك يكن احتراما كبيرا للنظام الحاكم، و لم يتجه نحو معاداة التصوير التي كان ينادي بعض أنصاره اليساريين) الذي كان يوارب ويلح على الطابع التربوي للصورة، باعتبارها مكملا ضروريا للكلام الإلهي[3]. وهذا يدل على أن الاهتمام بالصورة في المجال التعليمي ليس وليد أيامنا هذه بل يمتد على فترات زمنية بعيدة.

وقد زاد الاهتمام بالصورة في التعليم في الآونة الأخيرة، تبعا للمكانة التي أصبحت تحتلها كوسيلة للتواصل ولبث القيم الثقافية المختلفة، خاصة بالنظر إلى ما تتمتع به الصورة من ثراء في المعنى، وجاذبية في الشكل والألوان، لتكون مؤثرة على جميع الفئات العمرية، ولا سيما بالنسبة للأطفال في مراحل التعليم الأولى، حيث أصبحت طرق القراءة تعتمد بشكل أساسي على الربط بين الكلمات والصور، على شكل رسوم مصاحبة للكلمات. حيث تعمل الرسالة البصرية في مثل هذه الحال على تكميل الرسالة اللسانية، فتكون إما للتعزيز أو للمساعدة على قراءة الكلمات.

كما أنه من الممكن إيصال أنواع كثيرة من المعلومات بصريا وبلا كلام، «فعندما تستعمل صور الكلمات المحورية والمصورات والرسوم وغيرها من وسائل الإيضاح في تدريس الناس القراءة، فإن قراءة الصورة تساعد في تدريس القراءة اللغوية»[4].

وهذا لا يمنع قولنا إن الناس لا يستخلصون جميعا نفس المعلومات مما يرون حتى لو كانوا ينظرون إلى نفس الأشياء، وذلك لأن المعنى في أية لغة سواء أكانت لغة بصريات أم لغة كلام ليس في الكلمات أم في الأحرف أم الخطوط أم الألوان أم الفراغات، بل هو في الحقيقة الكامنة فينا نحن، فلقد تعلمنا أن نربط بين بعض المعاني وتلك الرموز عندما نفهم كلمة ما أو صورة ما بشكل متطابق فلا بد أننا تعلمنا نفس المعنى

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة –الإيجابيات والسلبيات–، ص14.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص76.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص 79.
[4] آن زمر وفريد زمر: الصورة في عملية الاتصال–قراءتها وتصميمها من أجل التنمية–، تر: خليل إبراهيم الحماش، المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار، طهران–إيران، 1978، ص21.

بشكل يمكننا من التفاهم وقد لا يفهم شخصان الكلمة أو الصورة نفسها بنفس الطريقة تماما وسبب ذلك أن طريقة تفسيرنا لها يعتمد على علاقتنا بها وهذه تختلف كثيرا، فإذا كانت الارتباطات بنفس الكلمة أو الصورة مختلفة كثيرا فإننا قد نسيء فهم بعضنا البعض، وعندما تكون الاختلافات عظيمة جدا فإننا لا نستطيع التفاهم إطلاقا[1]. ولذلك فيمكننا القول إن عبء الاتصال في مثل هذه العملية يقع على عاتق الناقل وليس على عـــاتق المشاهد.

كما أن للصورة فائدة عظيمة في «تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيل، وهـــي العمليات المهمة أيضا في التعلم والتعليم، وأن العامل الحاسم هو الطريقة التي تقدم الصور من خلالها، وكذلك طرائق التعرض اليومية لهذه الصور وأساليب توظيفها بطرائق إيجابية أو سلبية»[2].

مما لا ريب فيه، أن الصورة قد ساعدت في تسهيل استيعاب الطلاب للنظريات العلمية المعقّدة، فكـــان حضورها في العلوم التطبيقية والنظرية والطبية والهندسية وحتى العلوم الإنسانية مساعدا في جعل المادة العلمية سهلة الهضم ذهنياً. إن هذا هو ما جعل الصورة تشغل حيزاً هاماً في مناهج التعليم المدرسي، خاصة إذا رجعنا إلى الكتاب المدرسي، أين نجدها تشغل مساحة واسعة على حساب النص المكتوب، الذي بات مرهوناً بالعون الذي تقدّمه الصورة في إكمال وظيفة التعليم.

[1] آن زمر وفريد زمر: الصورة في عملية الاتصال-قراءتها وتصميمها من أجل التنمية-، ص31.
[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص12.

II- النظريـــــات المفســـــرة للصـــــورة:

ظلت مباحث الصورة والمتخيل في القرون الماضية تعاني ركودا شاملا، كان نتيجـــة حتميـــة للتعامـــل التحقيري الذي خص به الفلاسفة والمفكرين قضايا الصورة بكل تمظهراتها، وذلك منذ "أفلاطون" الذي صرح في جمهوريته قائلا: «نحن لا نجانب الحق حين نتجهم على الشاعر، فصنيعه في نظر الحقيقة لا يقل حقارة مـــن صنيع الرسام...»[1]، فالرسم في نظر أفلاطون عمل حقير للغاية، ولذلك فإن صانع الصور يلاقي الاحتقار الذي ينصب على كل الأعمال اليدوية، «إن النسخة توأم للنموذج الأصل، أو بالأحرى أخ أصغر معوق لـــه...، فكما يقول ج-ب فرنان:" الانطباع الذي تولده صورة مرسومة أو منحوتة يرتهن بما تصوره لا بالطريقة التي تصوره به"...وبما أن الصورة وجود ناقص وحقيقة غير مكتملة فإنها كلمـــا زادت زاد ضـــررها، فالجاذبيـــة والسحر البصريان خطر عام، وأفلاطون الذي طرد من جمهوريته الرسامين والشعراء ليس مرجعا موضـــوعيا، طالما أنه بالغ في الأمر وحول النفور إلى مذهب»[2].

لقد ظلت الرؤية الفلسفية منذ أفلاطون وحتى ديكارت وهوبز ولوك وغيرهم تعبيرا عن الضوء الطبيعي للعقل. فالضوء هو ضوء داخلي، تولده قوة العقل ...، كتب "أفلاطون" في محاورة "فيدون phaedo " يقول إن سقراط ينبغي أن يكون حذرا كي لا يعاني سوء الحظ الذي يحدث للناس الـــذين ينظـــرون إلى الشـــمس ويحدقون فيها في أثناء كسوفها. إنهم قد يؤذون عيونهم، أما ما ينبغي أن يفعلوه-لو رغبوا في ذلك-فهـــو أن ينظروا إلى صورة الشمس المنعكسة على الماء، أو على وسيط مماثل، لا إلى الشمس ذاتها.

إن الخطر الذي يحذر منه أفلاطون لا يتمثل فقط في إمكان الإصابة بالعمى بفعل التحديق في الشـــمس، ولكنه يتمثل أيضا في أن يقنع المرء بالظلال والانعكاسات والصورة، أي بتلك الأوهام الـــتي تســـتولي علـــى أبصارنا في هذا العالم المادي[3]، وهكذا فقد ارتبط مفهوم الصورة في فلسفة أفلاطون بمعنى مزدوج «المعنى الذي يشير إلى الفكرة idea والنظر الفلسفي المجرد، الذي يجري على مسافة من الواقع ومن الموضوع، وكذلك المعنى الآخر الذي يرتبط بالصورة والشكل العياني من الرؤية البصرية والأيقونة أو الصورة الحسية المجسدة»[4].

ولكن بالمقابل عظم أرسطو من شأن الصورة، واشتهرت مقولته التي تأكد استحالة التفكير في غيـــاب الصورة، والتي مفادها:"لا تفكر الروح أبدا من دون الصور"، لقد تعامل أرسطو مع الصورة بعـــدها نتيجـــة لعملية الإبصار، حيث يقول في بداية كتابه ما وراء الطبيعة:"كل الناس يرغبون بالفطرة في المعرفة" والـــدليل

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص 130.
[2] المرجع نفسه، ص138.
[3] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة-الإيجابيات والسلبيات-، ص80،81.
[4] المرجع نفسه، ص85.

على ذلك أولية البصر. ويضيف"إنهم فعلا يرغبون في ذلك ليس فقط ليتمكنوا من الفعل ولكن لأننا حتى حين لا نعزم على أي فعل، نفضل البصر على كل شيء. والسبب في ذلك يعود إلى أن البصر هو الحاسة التي تمكننا، من بين الحواس الأخرى من اكتساب القدر الأكبر من المعارف وتجعلنا نكتشف الجم من الاختلافات"[1]. إن حاسة الإبصار بالنسبة إلى أرسطو هي أهم الحواس، وموضوعها أساسا هو المرئي المتمثل في اللون.

ثم إنه في العصور المتأخرة ونظرا للمكانة العالية التي تحتلها الصورة في مختلف الحضارات تشعبت الدراسات المطبقة عليها، فاهتم بها عديد المفكرين والفلاسفة وفي مختلف الاختصاصات التي تعد الصورة المحرك الأساسي لمباحثها، فقد حظيت باهتمام علماء النفس، والفلاسفة أكثر من غيرهم، سواء في مجال الإدراك، أو التفكير بالصور...، ولقد خص المجال السينمائي بعناية بالغة من قبل كريستيان ميتز، وجيل دولوز وغيرهم، هذا الأخير الذي «يبوئ الصورة مكانة العلامة le signe (ولكنه لا يبوئها مكانة الدال le signifiant)، والعلامة بالنسبة إلى "دولوز"هي التي بإمكانها أن تجسد التعبير عن"المعنى" أو عن"الفكرة"»[2].

ولعلنا نكون أكثر اختصارا بقولنا إنه «إذا كانت الفلسفة قد بدأت منذ وقت ليس بالطويل في الانفتاح على مجالات المتخيل سواء بجوانبه الذهنية أو بجوانبه المادية، فإننا لانزال نحمل ذكرى على ذلك التعامل التحقيري الذي خص به فلاسفة ومفكرون، من أفلاطون إلى جون بول سارتر قضايا الخيال والمتخيل والصورة، بحيث كاد أن يرمي بها إلى مفاوز العدم، إننا ندين في الحقيقة بهذا الاهتمام الفلسفي بالصورة والمتخيل لتلامذة هوسرل سواء في الحقل المعرفي الفرنسي أو الألماني، الشيء الذي غدا معه الحديث عن الصورة والتخيل جزءا من التفكير في قضايا الإدراك والفكر والإبداع»[3]. إن هذا الطرح يجعلنا نقدر ضرورة استعراض أهم ما قدم من نظريات ودراسات –فردية وجماعية، فلسفية أو نفسية– أثرت حقل الصورة بخاصة، والحقل البصري بصفة أعم.

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص141.
[2] فيليب مانغ: نسق المتعدد أو جيل دولوز، تر: عبد العزيز بن عرفة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2003، ص155.
[3] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص5.

1- النظريـــــــــة الظواهريـــــــــة:

أ- حـــول المصطلـــح والمفهـــــوم: المذهب الظواهري واحد من أبرز التيارات الفلسفية التي كان لها بالغ الأثر في تطور الفلسفة الحديثة، فهو «اتجاه فلسفي هو الأشد تأثيرا في هذا القرن (العشرين)، تنطوي هذه التسمية على الالتزام بالتخلي في الفلسفة عن كل تفسير سريع للعالم وعلى العودة بعد ترك كـــل الأحكـــام المسبقة، لتحليل كل ما يتجلى للوعي»[1]. وقد كان تجلي الظاهراتية من خلال أعمال الفيلســـوف "إدمونـــد هوسرل""Edmund Husserl" في أوائل القرن العشرين، والذي كان متأثرا إلى حد بعيد بأفكار سابقة عنه، فكانت الظواهرية بمثابة أهم اللحظات التي شهدها تطور فلسفة "برنتانو" خصوصا، ثم تطور المفهوم أكثر على يد تلامذته ضمن ما عُرف بالمدرسة الفرنسية، المدرسة الألمانية، والمدرسة الأمريكية.

أما المصطلح في أصله فهو مأخوذ من لفظة "ظاهرة" phénomène، و«"الظاهر" أو "الظاهرة" هـــو الموضوع الأساسي الذي يدرسه أصحاب كل من "المذهب الظاهري" و"علم الظواهر"، وذلـــك في مقابـــل "الباطن" الذي رفضوا دراسته...ويطلق هذا اللفظ في الأصل اللاتيني Phenomenon أي "الظاهرة"، وذلك في مقابل Nomenon أي "الباطن" »[2]، فالظاهراتية* phenomenology تتعلق بدراسة الظواهر من حيث كونها حوادث تدرس في ذاتها بطريقة مباشرة، بغض النظر عن أسبابها ومصاحباتها، وهي من حيـــث كونهـــا أسلوبا في علم النفس تؤكد على الخبرة كما يعانيها الفرد، وتعارض أي تحليل من شأنه تحطيم الحادثة النفسية إلى شظايا متناثرة، وبالتالي تكون الخبرة المباشرة الفورية هي نقطة البداية لفهم الحوادث النفسية.[3]

إن الفلسفة الظواهرية تبحث في الظواهر بغية التعرف على الماهيات وتقديم وصف لها، مـــع«تجنـــب الوقوع في مشكلة الفصل بين الذات والموضوع، الوعي والعالم، بالتركيز على الحقيقة الظاهراتية للموضوعات التي تبدو للوعي»[4]. ومن هنا فالظاهريات تُعنى «بما يظهر من الخبرة ويمكن ملاحظتـــه، وعلـــم الظاهريـــات phenomenology هو العلم الذي يدرس ظاهريات الأحداث حسب وقوعها للخبرة المباشرة، فالمائدة مثلا هي بتعريف العلم الفزيائي كتلة خشبية لها حجم وشكل وتشغل حيزا، وبتعريف علم الظاهريات هي خـــبرة تتعلق بالشخص وتَمثُل في شعوره كصورة ومعنى»[5]، ويعتقد أيضا أن الظاهراتية «هي وصف خالص لمجـــال

[1] بيتر كونزمان وآخرون: أطلس الفلسفة، تر: جورج كنورة، المكتبة الشرقية، بيروت، ط1، 1998، ص195.

[2] سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل -دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر-، دار الشؤون الثقافية العامة، بغـــداد، ط1، 1991، ص52.

* اصطلاح الظاهرياتية فرنسي أصلا phénoménologie استخدمه لأول مرة "لامبرت" ســـنة 1764، ثم اســـتخدمه "كـــنط"، ثم "هيجـــل" phanomenlogie سنة 1807.وأخيرا كان هذا الاستخدام له في مجال علم النفس عند "برنتانو" ثم "هوسرل".

[3] ينظر، محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، دار الصحوة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1986، ص453،454.

[4] جونثان كولر: مدخل إلى النظرية الأدبية، تر: مصطفى بيومي عبد السلام، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003، ص167.

[5] عبد المنعم الحنفي: موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، مصر، ص290.

محايد هو مجال الواقع المعيش، أو الخبرة من حيث هي كذلك، أو الماهيات التي تتمثل في هذا المجال»[1]، هي إذن «علم وصفي (أو:وصفانية)descriptive، لأنها لا تهدف إلى التحليل والتفسير، بل إلى وصف تلك العمليات التي يتم من خلالها تعرّف الذات على الوقائع والظاهرات»[2]. إنها تسعى إذن إلى دراسة جواهر الأمـــور، لأن كل المشاكل تعود إلى تعريف الجواهر، والتي من أمثلتها جوهر الوعي، جوهر الإدراك...الخ، لذلك فقد عـــبر عنها "ميرلوبونتي"* بطريقة أكثر دلالة واختصارا بقوله: «إننا نجد وحدة الظاهراتيـــة ومعناهـــا الحقيقـــي في داخلنا»[3]. وتعتمد الظاهراتية كمنهج على مجموعة من الثوابت:

- **تجاوز ثنائية الذات والموضـــوع**: أي التخلي عن مبدأ القسمة الثنائية إلى ذات وموضوع، يريد كل منهما الاستحواذ على الآخر، وإلغاء وجوده، فالبداهة تقتضي أن الذات والموضوع كلاهما موجودان، وأن وجود كل منهما ليس من خلق الآخر، ولكنهما في النهاية مرتبطان ارتباطا تلازميا من خلال اتجـــاه الذات الدائم نحو موضوعها(أي قصدية الوعي)، والتحامها به (في العالم المعيش).

- **ممارسة الإبوخية**: غايتها تعليق الأحكام والاعتقادات التي تقال عن الموضوعات الواقعية، وهـــي تلـــك المعتقدات التي تنشأ في الموقف الطبيعي الساذج ويسلم بها الحس المشترك، وهو حسب ميرلوبونتي أن الفيلسوف لا يسلم بأي شيء قد تعلمه أو عرفه الآخرون، وإنما عليه أن يبدأ بنفسه فالفلســـفة هـــي دائما بداية خبرة متجددة، وهي تكمن كلية في وصف هذه البداية، ولاشك أن هذا ســـوف يتـــيح إمكانية الوصف المباشر لماهية وبنية هذا الموضوع، كما هو معطى الخبرة المباشرة للذات.

---

[1] زكريا إبراهيم: دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، 1963، ص339.

[2] أندريه دارتيغ: مع هوسيرل الفينومينولوجيا: وضعانيّة متعالية –كتابات معاصرة–، مجلة الإبداع والعلوم الإنسانية، المجلد السابع، ع25، تشـــرين الأول 1995، ص70.

* موريس ميرلو بونتي واحدا من أقطاب الفكر الفلسفي الفرنسي المعاصر، عادة ما يدرج اسمه ضمن أعلام الفلسفة الوجودية الفرنسية إلى جانـــب جان بول سارتر بالخصوص، حيث كلن رئيسا لتحرير مجلة الأزمنة الحديثة التي أسسها سارتر كلسان رسمي لتلك الفلســـفة. وقـــد كتـــب فيهـــا ميرلوبونتي معظم مقالاته الأساسية التي تحول بعضها إلى كتب شهيرة في الساحة الثقافية فرنسيا وعالميا، لكنه ما لبث أن استقال من تلك المهمة بعد خلاف إيديولوجي وسياسي مع سارتر.

لقد حاول ميرلوبونتي بالفعل أن يجدد الفكر الوجودي انطلاقا من الفلسفة الفينومينولوجية خاصة من خلال أطروحات مؤسسها إدموند هوســـرل وسيظهر تأثير هذا الأخير واضحا على فلسفة بونتي خصوصا فيما يتعلق بالتركيز على بعد الإدراك الحسي في علاقة الإنسان بالعـــالم، ثم اســـتفادته كذلك من مدارس علم النفس المعاصر مثل مدرسة الجشطلت والمدرسة السلوكية. إن هذا التنوع في مصادر تفكير بونتي أدى به إلى إنتاج عدد من الأطروحات الغنية بالمواقف والمعلومات الفلسفية التي طبعت كتبه ومصنفاته وتميزت بها محاضراته التي كان يلقيها في أعرق المؤسســـات التعليميـــة الجامعية مثل السوربون وكوليج دو فرانس. كما لا يخفى تأثر بونتي بمجموعة من الأسماء التي طبعت الفكر الفلسفي الحديث المعاصر مثـــل فلـــهايم هيجل و مارتان هيدجر وهنري برغسون.

[3] ميولوبونتي: ما هي الظواهرية، تر: فؤاد شاهين، مجلة العرب والفكر العالمي، ، مركز الإنماء القومي، لبنان، ع12، خريف 1990، ص42.

- **وصف ما هو معطى**: إن عمليات الوصف description هي الخطوة الحاسمة في المنهج الفينومينولوجي، غير أن الوصف يساء فهمه أحيانا بشكل ساذج على أنه ملاحظة حسية أو تجريبية لما هو معطى...فالخبرة المباشرة أو الوصف المباشر هنا ليس خبرة حسية، وإنما وصف للخبرة الحسية ذاتها.

- **إدراك ماهيات وعلاقات ماهوية**: إن عمليات الوصف الفينومينولوجي تنصب على ماهيات الظواهر. فالماهيات لا تُستخلص استدلاليا أو استقرائيا، وإنما تدرك عن طريق العيان والتحليل والوصف؛ فهي ليست ماهيات مجردة تعميمية، وإنما ماهيات عيانية يتم إدراكها فيما هو معطى، أي في الظاهرة نفسها وليس خارجها.

- **مشاهدة أساليب ظهور الظواهر**: المنهج الفينومينولوجي لا يهدف إلى كشف ما يظهر فحسب، وإنما أيضا الطريقة التي بها تظهر الأشياء.

- **ملاحظة تأسيس الظواهر**: وهناك ملاحظة التأسيس السلبي أو الذاتي للظواهر وهو ملاحظة لبنيتها الوجودية التي تكون عليها، والتي تفرض نفسها على وعينا، أما ملاحظة التأسيس الإيجابي فهي ملاحظة لتلك العمليات التي بها يؤسس الوعي موضوعه، باعتبار أن الموضوعات لا تعطى لنا جاهزة مؤسسة المعنى.[1]

ومن خلال المفاهيم المقدمة سلفا نلاحظ سعة وتشعب الظواهرية، كما نلمس امتدادها في الزمن، لكن ما يعنينا منها –في مقامنا هذا– هو تفسيرها لعمليات الإدراك الحسي وعلاقة الإنسان بالعالم، وذلك عند الحديث عن العلاقة بين الذات والموضوع، ومسألة الوعي المفارق، والخبرة الحسية. مع التركيز أكثر على أعمال الفيلسوف الفرنسي "ميرلوبونتي"، على اعتبار أنه أكثر تلامذة هوسرل وفاء لأفكاره، كما أن أعماله قد استوعبت المقولات الظاهراتية وأحاطت بها ثم زادت عليها، لتحمل مؤلفاته أفكار رائدة حول الإدراك، والمرئي واللامرئي...الخ.

ب– خبرة البدن: إذا كان جسد الإنسان يقوم بعدة وظائف، فإنه يصبح بالتالي وسيطا يحقق الإنسان عن طريقه وجوده في العالم. بل هو الأداة التي تجعله حاضرا في العالم وجزءا من الواقع. ومن هذا المنطلق يرى "ميرلوبونتي" بأن جسدي ليس أمامي، في مواجهتي، أي ليس موضوعا قائما بذاته أو شيئا مستقلا عني بل أنا جسدي.

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية–دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002، ص ص49،53.

والصّورة التّي أحملها عنه هي بالأساس صورة محدودة وجزئيّة. وعلى العكس من الفلسفات العقلانية الكلاسيكية ومدارس علم النفس التقليدي التي تنظر إلى الإدراك على أنه نشاط فكري ونفسي، فإن "ميرلوبونتي" يرى بأن هناك علاقة وثيقة بين الإدراك ووجود الجسد وحضوره في العالم. بل إن الجسد هو أساس كل إدراك والنافذة التي نطل منها على الأشياء. وإذا كان الكلام تعبيرا عن الفكر فالجسد تعبير عن العالم.

لقد نظر ميرلوبونتي إلى العالم المعيش المدرك حسيا، بوصفه الحقيقة الأولية التي تتأسس عليها الخبرات ذات الرتبة الأعلى، فالبنى العليا للوعي يمكن اختزالها إلى الإدراك الحسي، أي إلى خبرة البدن. فقد رأى أن خبرة الإدراك الحسي هي خبرة البدن...، فالبدن يكون في العالم مثلما يكون القلب في الجسم العضوي الحسي، إنه ينفخ فيه الحياة ويعضده من الداخل، وأنا أدرك موضوعات العالم الخارجي من خلال بدني، ووحدة الموضوع لا يمكن إدراكها إلا من خلال خبرة البدن، فإدراكي للمكعب يكون على التتابع من خلال دوراني حوله، وهكذا تنكشف لي وحدته[1]. إن ميرلوبونتي يرى أن «جسمنا ليس من قبيل الموضوعات الخارجية إذ لا يمكن أن نوجد خارج أجسامنا، ومن ثم يجب التخلي عن اللغة المضللة التقليدية التي توهمنا بأن الأنا والجسم منفصلان وميرلوبونتي يؤكد هذا عندما يقول: "أنا لست أمام جسمي، أو بالأحرى أنا هو جسمي Je suis mon corps»[2].

كما يتحدث عن علاقة الوعي بالجسد معتبرا أن «الوعي ليس له وجود آخر منفصل عن وجوده الجسمي، بل هو وعي جسماني ملتحم بالعالم إنه –بعبارة أدق– "كوجيتو متجسد incarnate cogito" يكون مسلكه المميز هو التأسيس الإدراكي للعالم. فالبدن هو جهاز معرفي، من خلاله يعرف المرء العالم بطريقة أولية سابقة على التأمل»[3]. وهنا نلاحظ أن ميرلوبونتي قد بدأ بشق استقلاله الفكري عن هوسرل، فهو لا يستند إلى مذهب هوسرل في الوعي، بل إلى سيكولوجيا الشكل الألمانية، أي نظرية الجشطالت تحديدا La Guestalt theorie: ولذلك فإن فينومينولوجيا ميرلوبونتي لا يمكن النظر إليها على أنها نظرية في الماهيات مؤسسة في أفعال الذات المتعالية، وذلك انطلاقا من قوله: "إن الوعي كائن يرتبط بالأشياء بواسطة الجسم"[4].

[1] ينظر، سعيد توفيق: الخبرة الجمالية –دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية–، ص207.
[2] جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد –دراسات في فلسفة ميرلوبونتي–، منشورات الاختلاف، ط1، 2003، ص94.
[3] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية–دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية–، ص202،203.
[4] ينظر، جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد، ص94. نقلا عن:.Merleau-Ponty: phénoménologie de la perception, p426

وبناء على تأثره بسيكولوجيا الشكل الألمانية يرى ميرلوبونتي أن «خبرة البدن أو الإدراك الحسي ليس كما يزعم التجريبيون انطباعات حسية، وإنما هي خبرة بصورة كلية gestalt يكون فيها المعنى متأصلا في المحسوس، ولهذا يؤكد على أنه –في مؤلفيه الأولين– كان يحاول استرداد العالم الحسي، باعتباره الجذور الأولى التي تنبع منها معرفتنا وخبرتنا بشكل يرتبط فيه الذهن بالبدن»[1]. معتبرا أن هذا العالم الحسي ليس مجموعة مواضيع، بل هو نص أو نسيج حسي، مضمنا مقالته "العين والذهن" قولته الشهيرة: «...إن العالم مصنوع من نفس نسيج البدن»[2]، فالأنا من حيث هو ذات مفكرة متعالي على العالم، لكنه كجسد موجود وسط العالم وبين الأشياء، وبالتالي فتجربة الإدراك الجسدية تعبر عن التلاحم و التشابك والتداخل بين الجسد والأشياء.

ولميرلوبونتي رأي أخر فيما يخص أنواع المعرفة إذ «يميز ميرلوبونتي بين المعرفة الجسمية والمعرفة العقلية فيما يخص وجود الأجسام، ويرى أن هناك أسبقية للمعرفة اللمسية(اليدوية) على المعرفة البصرية إذ نتعامل مع الأشياء باليد قبل أن نقيم معها علاقات بصرية أو عقلية»[3].كما يتحدث عن الرائي الذي «يقارب العالم وينفتح عليه عن طريق المشاهدة والأفعال الجسدية، لأن الرؤية متعلقة بحركة الجسد: نرى ما يمكن أن مشاهدته. ندرك ما يمكن ملامسته، فالرؤية هي التفكير ذاته، تفكير مجسدن»[4]. وبالتالي فالجسد رائي ومتحرك، رائي ومرئي في آن معا، يدرك الأشياء في امتداده ويدرك ذاته، بل إن الأشياء المرئية امتداد له.

ويورد ميرلوبونتي تأكيدا لما ذهب إليه ما قاله المصور أندريه مارشان "إني أحسست عدة مرات وأنا في الغابة بأنني لم أكن أنا الذي أنظر إلى الغابة؛ أحسست في بعض الأيام أن الأشجار هي التي تنظر إليّ، وهي التي تكلمني...، وأنني كنت هناك أسمع"، وما قاله سيزان "إن الطبيعة في الداخل. إن كل إحساس، كل حاسة، لدى ميرلوبونتي، تعود إلى الجسم الإنساني، والإدراك الحسي، الذي يتجلى في أقوى مظاهره لدى المصور، يقوم على أساس وحدة مزدوجة تجمع في آن واحد بين النفس والجسم –حيث الجسم ذات متجسدة– من ناحية، بين الأنا المتجسدة والعالم من ناحية أخرى[5].

وبناء على هذا «فالجسم ليس فقط شيئاً من الأشياء لكن له دور في الإدراك، إذ هو حيّز موجود في العالم له خاصية مرئية محسوسة إن الإدراك والجسم يكونان تجربة الذات، ولهذا العالم ليس ما أتعقله بل ما

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية –دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية–، ص206.
[2] المرجع نفسه، ص203.
[3] زبيدة بن ميسي: التواصل بين الأنا والآخر عند ميرلوبونتي، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة–قسنطينة، ع2، أفريل2006، ص249.
[4] جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد، ص73.
[5] ينظر، موريس ميرلوبونتي: العين والعقل، تر: حبيب الشاروني، منشأ المعارف، الإسكندرية، 1989، ص12،13.

أحياه»[1]، والذي يمنح الجسد هذه القدرة هو كونه جزءا من هذا العالم المرئي. وهكذا «لم يعد الجسم أداء أو وسيلة تستخدمها النفس للرؤية؛ وإنما أصبح الأنا المتجسد هو الذي يرى، و لم تعد الرؤية واحدة من أفعال الأنا (الفكر الديكارتي)، التي تتم كلها بغير جسم، وإنما أصبحت فعلا يحدث في الجسم المنضوي أو الموجود في مكان»[2]. وتعود الاستمراريّة في إدراكنا للأشياء الخارجيّة، إلى قيام الذات بمقارنة بين الصّورة الحسّية الجديدة، التّي كوّنتها عن الموضوع، وبين الصّورة القديمة التّي تحملها في ذاكرتها عن الموضوع.

ج- الإدراك الحسي: إن الإدراك الحسي يتم عن طريق الحواس، التي يعد البصر من أهمها، فالإدراك البصري هو: «صيرورة زمانية تستقبل مادة الشيء الذي ندركه، بل هو تطابق يتحقق بين الذات المدركة وموضوع الإدراك، كما أننا لا نتعرف في الإدراك بطريقة متدرجة على خصائص كيفية للشيء في استقلال عن الذات، بل الإدراك اتحاد بين الذات والكيفيات الصورية للشيء، فعل الإدراك هو حصول صورة الشيء في النفس»[3]، وبالرجوع إلى النظرية الظواهرية نجدها تفسر الإدراك انطلاقا من العوامل النفسية كالشعور والعاطفة والإرادة، والتي يسميها "إدموند هوسرل" بفعل الإدراك.

وما يؤكد ذلك أن إدراكنا للعالم الخارجي لا يكون ثابتا، بل متغيرا حسب حالتنا النفسية، ففي الحزن نرى العالم كئيبا أسودا، و في الفرح نراه جميلا ملونا، وفي الخوف نراه مرعبا وهكذا ...، وأثر العاطفة يتجلى في أن الشخص الذي نحبه مثلا لا ندرك فيه إلا المحاسن، وبالمقابل لا تجلبنا سوى مساوئ الشخص الذي نكرهه، ويظهر دور الإرادة في توجيه الوعي نحو الموضوع المدرك لأن الأشياء التي لا نهتم بها ولا تثير انفعالاتنا تبقى خارجة عن ساحة الإدراك.

و"هوسرل"في تعريفه للفينومينولوجيا نجده يتدرج في تحديدها انطلاقا من كونها العلم الكلي الدقيق للمعرفة الإنسانية، ثم أن الشعور هو نقطة بداية هذا العلم حيث تكون دراسته وصفية من أجل إدراك الماهيات الكامنة في الشعور، وتحقيق الهدف من هذا العلم[4]، ومن هذا التعريف نلمس محورية الشعور في الدراسة الظاهراتية، والذي يتميز حسب "هوسرل" بالشفافية، كما أنه يتجه تلقائيا نحو الأشياء بقصد إدراكها. فتهتم الظاهراتية بالدرجة الأولى بدراسة الشعور للتعرف على مضمونه، وتحديد خصائصه ودوره في عملية الإدراك،

[1] زبيدة بن ميسي: التواصل بين الأنا والآخر عند ميرلوبونتي، ص248.
[2] موريس ميرلوبونتي: العين والعقل، ص29.
[3] عز العرب لحكيم بناني: الظاهراتية وفلسفة اللغة، ص155،156.
[4] ينظر، سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل -دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر-، ص92.

والمقصود بالشعور لديهم مغاير للشعور الذي يدرسه علماء النفس التجريبيون*؛ إنه ما يطلق عليه "هوسرل" الشعور الكلي الخالص. ثم إن عبارة "العودة إلى الأشياء" «تعني –فيما تعني– الدعوة إلى توجيه مسار البحث الفلسفي ليبدأ من الجذور: من الأشياء لا من التصورات، من المعطيات لا من النظريات، فهوسرل يحاول أن يعلمنا أن الأشياء ذاتها –لا تصوراتنا عنها– سوف تخبرنا بكل شيء، ولذلك ينبغي أن ننصت ونرهف السمع إلى ما تقوله لنا!»[1].

وقد استطاع "ميرلوبونتي" تطوير الأفكار السابقة عنه، من خلال استفادته من بحوث علم نفس الجشطلت في ألمانيا، وكذلك من فلسفة هوسرل وهايدجر الفينومينولوجية، وقال إن البعد البنيوي للإدراك هو أمر مكافئ للمعنى الذي يزخر به العالم الذي نعيش فيه، ففي النظام الإنساني تتضافر البنية الشكلية مع المعنى الذاتي، وليس ثمة تناقض بينهما كما اعتقد بعض البنيويين الذين جاءوا بعده[2]. كما تأثر بما قاله "لاكان" حول مرحلة المرآة، تلك المرحلة التي يبدأ الطفل فيها في النظر إلى نفسه في المرآة، ويتعرف صورته الخاصة هناك فيها. إنها مسألة ترتبط بالتوحد وتحديد الهوية حتى تظهر الصورة المشهدية spéculer image، فيشعر جسد الطفل –بقوة– باختلاط الواقع وتشوشه، إن تعرفه صورته في المرآة معناه أن يعرف أنه من الممكن أن تكون هناك وجهة نظر تتوجه نحوه، وهذا ما يجعل من الممكن حدوث متعة نرجسية بالنسبة إليه[3].

أخذ "ميرلوبونتي" عن علماء الجشطلت تلك النظرة الكلية التي تميزوا بها، فكانت دراسته بعيدة كل البعد عن الطابع الجزيئي الذي ميز بعض الدراسات المزامنة له، ونتيجة لذلك تم تجاوز ذلك الفصل التقليدي بين الذات المُدْرِكَة والموضوع المُدْرَك، وتم الإقرار بأن كل إدراك يدل على العلاقة بين الذات والموضوع. حيث يرى "ميرلوبونتي" بأن العالم هو هذا الذي ندركه، كما أنه ليس موضوعا وإنما هو مجال تتجلى فيه أفكار الإنسان وتتحقق فيه إدراكاته الحسية، ومادام الإنسان موجودا في العالم، فهو يتعرف على نفسه داخله والحقيقة التي يبحث عنها هي جزء منه، والعالم لا يدرك بالعقل بل يعيشه الإنسان ويشارك في وجوده دون امتلاكه.

بالإضافة إلى ذلك فالعالم له معنى وما على الإنسان إلا أن يتوصل إلى وصف ذلك المعنى، وفهم العالم والتوصل إلى معناه يقتضي منا تجاوز ثنائية الذات والموضوع. وبالتالي فالإدراك «لا يعني تشكيلا منسجما

* الشعور عند التجريبيين مجرد موضوع مادي، له معنى تجريبي جزئي متغير، وهو إن كان يخلع معاني الكلية والوحدة على الأشياء الخارجية، إلا أنه لا يتحقق إلا في الشخص المتعين، ولا يظهر إلا في الأنا التجريبي المرتبط بالفرد، والذي يتغير تبعا لذلك من فرد إلى آخر، ومن ثم فهو –حسب الظاهريين– لا يمكن أن يكون الأساس الصحيح لكل معرفة يقينية ثابتة.

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية –دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية–، ص24.

[2] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص98.

[3] المرجع نفسه، ص103.

للأشياء والمواضيع، وإنما يعني سفرا لاكتشاف العالم (المرئيات)»[1]. إن الإدراك بالمعنى الذي يؤسس له "ميرلوبونتي" «لا يمكن أن يختزل إلى مجرد عملية من العمليات التي تستهدف تشكيل مجموعة من الأشياء أمام الذات المدركة لتحولها إلى أشياء متجانسة وفقا للأنماط السائدة، لأن الإدراك هو محور كينونة الكائن ووسيلة انفتاحه على الآخر والكون»[2].

لقد أولت هذه الدراسة اهتماما بالغا للتجربة الحسية في مجال الإدراك على اعتبار أن نقطة الانطلاق في البحث الفينومينولوجي تكون من عالم الوقائع الحسية المادية، ف «مجموع الماهيات الكلية أو الصور العقلية المجردة التي تظهر في شعوري المتعالي، والتي تعتبر الموضوع الأساسي للفحص الفينومينولوجي، لا يمكنها أن تكون كذلك إلا من خلال تجاربي الواقعية السابقة، التي بدونها لا تصبح هذه الصور موجودة أبدا في شعوري»[3]، وهذه التجارب تكون مفارقة حسب الذات والزمن والإحداثيات المحيطة بنا، ولذلك فإن ما نتمثله أثناء التقاط صور العالم هي وحدات مفارقة لوحدات الآخرين، هذا الوعي المفارق يكون نتيجة لعملية إلحاق عناصر من ذواتنا على الموضوعات المحيطة بنا.

ولذلك يتحدث ميرلوبونتي عن أهمية النظر المشترك إلى اللوحات الفنية مع الآخرين، «حيث تدخل انطباعاتي عن اللوحات داخل الشخص الآخر، وتدخل انطباعاته داخلي، بحيث أكون مع الآخر ومع اللوحة ومع الأشياء في عالم واحد»[4]. كما يتحدث في هذا الصدد عن العين ودورها في عملية الإدراك البصري، حيث يقول: «إن عيوننا الجسدية هي أكثر بكثير –كما يقول ميرلوبونتي– من مجرد مستقبلات للضوء والألوان والخطوط، إنها آلات حاسبة لديها هبة المرئي كما يقال عن الإنسان الملهم أن لديه هبة اللغات لذلك يكون الوعي غامضا، متحولا، غير مباشر، يرى الأشياء عند الطرف الآخر، يتجاهل الوجود ويرى الموضوع بدلا منه. إن الوجود هو ذلك التفاعل بين المرئي واللامرئي، ذلك التفاعل الذي لا يمكن لأي كائن إنساني أن يراه على حقيقته بشكل كامل»[5].

وتظهر أهمية العين –كعضو رئيسي في عملية الإدراك– بصفة أوضح عند الشخص الذي يولد أعمى، حيث لا يمكنه أن يدرك ماهية البصر بنفسه إطلاقا، ولا يستطيع أن يميز ماهية الألوان، لأنه لم يبصرها بذاته حسيا من قبل، ومن ثمة فإن صورها العقلية وماهيتها الكلية لن تتكون عنده أبدا ولن تظهر في شعوره إطلاقا.

[1] جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد –دراسات في فلسفة ميرلوبونتي–، ص80.
[2] المرجع نفسه، ص53.
[3] سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل –دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر–، ص149.
[4] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة –الإيجابيات والسلبيات–، ص99.
[5] موريس ميرلوبونتي: العين والعقل، ص25.

د- القصديـــــــــة: إن النظرة الكلية التي خصت بها الظاهراتية ثنائية الذات والموضوع، أدت إلى تجلـــي تلك العلاقة الرابطة بينهما، وهي ما يعرف بفعل القصد أو القصدية، والتي «تعني أن هناك إحالة دائمة بـــين الذات والموضوع المقصود»[1]، فالظواهرية تسعى جاهدة إلى إبراز المبدأ الأخير الذي تستند إليه كل حقيقة وهو مبدأ "القصدية"، التي من خلالها تستطيع "الأنا الخالصة" أن تهب الأشياء مدلولاتها[2].

والقصدية في جوهرها محاولة لتحقيق اتصالنا بالعالم الخارجي عن طريق إقامة جسر يربط بيننا وبينه، على اعتبار أن كل وعي هو وعي بشيء ما، وهو لم يكن وعيا إلا لكونه متوجها نحو الموضوع، هذا الأخـــير الذي لا يمكن تحديده إلا بعلاقته بالوعي، إذ أنه دائما موضوع لذات ما. ثم «إن عبارة "إن كل وعي هو وعي بشيء ما" إنما تعني -فيما تعني- أن أشياء أو موضوعات العالم الخارجي ليست منفصلة عن الذات الواعيـــة، وأن العالم لا يمكن أن يحيا مستقلا عن الوعي، وهي تعني أيضا أن الذات ليست منفصلة عن العالم»[3]. كما أنه وعلى الرغم من التغير الذي قد يمس موضوعات الواقع الحسي، إلا أن تمثلها داخل الوعي يظل على حاله «إن الموضوع الواقعي -وليكن الشجرة التي أدركها- قد يطرأ عليه تغيير، فالشجرة قد تفقد أزهارها وتتغير ألوانها وظلالها بفعل الشمس والسحب، بل قد تدمرها النار، ومع ذلك تبقى الشجرة التي تمثلت لوعيي على حالها! ومعنى ذلك أن الموضوعات القصدية لا تتأثر بالتغيرات التي تطرأ على نظائرها في العالم الواقعي، فهي تتأثر فقط بما يطرأ على أفعال الوعي أو القصد من تغيير أو تعديل، أي، بما يحدث داخل تيار الوعي ذاته»[4].

إن مفهوم القصدية يذكر دائما على أنه الاكتشاف الرئيس للظواهرية، فالشعور يكون دائما محمـــلا بمجموعة من المدركات، لأنه يتصف دائما وبالضرورة بصفة "القصدية"التي تجعله متجها مباشرة قاصدا إدراك الأشياء المواجهة له، والتي تتحول داخله إلى ظواهر ذات طبيعة ماهوية ثابتة، وبالتالي فإن «القصدية ليست هذا المعطى السيكولوجي الذي ورثه هوسرل عن برنتانو وحسب بل هي أيضا ما به العدول عن الحكم ذاته يكون أمرا ممكنا: فإدراك هذا الغليون على المنضدة لا يعني الحصول على صورة مصغرة للغليون "في الـــذهن" كمـــا يدعي ذلك أصحاب مذهب تداعي الأفكار، بل هو "التصويب" إلى الشيء ذاته الذي هو الغليون...، وهكذا تكون القصدية في ذاتها إجابة عن هذا السؤال: كيف يمكن أن يكون شيء في ذاتـــه بالنســـبة لي؟. إن إدراك الغليون هو التصويب نحوه من حيث هو موجود حقيقي »[5]، وهذا يثبت أن مشكلة هوسرل في كليتها تنحصر تنحصر في تحديد كيفية وجود "أشياء" بالنسبة للأنا، الذي يتجه إليها ليمنحها معناها الموضوع، وهذا يؤكـــد

[1] عبد المنعم الحنفي: موسوعة مدارس علم النفس، ص290.
[2] فريدة غيوة: أسس المنهج الظواهري عند"إدموند هوسرل"، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع4، جوان1999، ص199.
[3] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية-دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية-، ص30.
[4] المرجع نفسه، ص33.
[5] جان فرونسوا ليوتار: الظاهراتية، تر: خليل الجر، المنشورات العربية، ص28،29.

من جهة أخرى كون «القصدية تصويب لكنها أيضا إعطاء معنى»[1]. ويتم فعل القصد حسب ميرلوبونتي من خلال الإيماءة (مرئية أو مسموعة) وهذا التعبير الإيمائي يتم من خلال المرئيات الحسية التي توجد فيها، إن التغيير يتم من خلال خبرة كلية معيشة expérience vecué[2].

وتأتي وظيفة القصد باعتباره "يملأ"، فأفعال الملء هي أفعال قصدية تهدف إلى ملء الأشكال الفارغة للقصديات بمضمون حدسي كما في الإدراك الحسي والتخيل...، فعندما أنظر إلى هذه السجادة التي اختفى جزء من رسمها عن نظري بفعل قطعة من الأثاث، فإن الجزء المرئي يثير قصديات تحاول إكمال اللاتحدد في ضوء المرئي المحدد، لكننا لا نتوقع أي شيء....لنفترض أنني أدرك هذا المكعب الخشبي الموضوع أمامي على الطاولة بغية أن أصل إلى الخصائص العامة في كل المكعبات، فلا شك في أنني أكون حرا في أن أنقل هذا الموضوع المدرك إلى مستوى الخيال عن طريق تغيير ملامحه على التتابع: ألوانه، حجمه، والمادة المصنوع منها، ومنظوره، والأشياء المحيطة به، وخلفيته. وهكذا فإنني أستطيع أن أتخيل عددا لا حصر له من المكعبات، ولكن كل هذه الاختلافات لا تمس الخصائص العامة المميزة لكل المكعبات المتخيلة مثل: خاصية قائمية الزوايا، التحدد بست مربعات، والجسمية، هذه الخصائص العامة الجوهرية هي الماهية العامة eidos للمكعب[3]..

ومن كل ما سبق نستنتج أن مفهوم القصدية كان من أبرز المفاهيم التي مثلت الفكر الظاهراتي، بل أكثر من ذلك هو أعظم اكتشاف ظاهراتي، استطاع هوسرل وتلامذته الاستفادة منه وتطويره، من أجل تفسير تلك العمليات المعقدة التي تجمع الذات المُدركة بموضوع الإدراك.

[1] جان فرونسوا ليوتار: الظاهراتية، ص30.

[2] ينظر، جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد، ص74.

[3] ينظر، سعيد توفيق: الخبرة الجمالية-دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية-، ص ص34،36.

2- نظـــريـــة الجشطلت:

أ- تأسيـــس النظريـــة: لقد ظلت دراسة الإدراك -لفترة طويلة في تاريخ علم النفس- تسـير في اتجـاه تجزيئي قائم على تحليل السلوك إلى عناصره الأولية، واستمر ذلك إلى حين ظهور تلك الحركة العظيمة الـتي كان موطنها ألمانيا-الوطن الأم لعلم النفس-، إنها ما يسمى بالاتجاه الجشطالتي، الذي يعتبر في الآن نفسه اتجاها فلسفيا واتجاها سيكولوجيا، فهو «اتجاه فلسفي لكونه "يدمج مقولات الشكل أو البنية في تأويل العالم المادي كما في تأويل العالم البيولوجي والذهني، ويؤسس قرابة بين الوقائع التي فصلت بينها التصورات التقليدية"...، كما يعتبر اتجاها سيكولوجيا "لأنه يطبق نفس المقولات في المجال الخاص للسيكولوجيا... "... لقـد أفـادت نظرية الأشكال بشكل كبير في مجال الإدراك اعتمادا على التجربة المباشرة المعتمدة نقطـة انطـلاق لكـل سيكولوجيا ولكل علم، إذ اعتمادا على التجربة المباشرة، يقلل الجشطالتيون من دور الانتباه والثقافة في الوظيفة الإدراكية عبر المعطيات البصرية، فهم يرون أن العالم والصور يفرضان بنياتهما على الذات الناظرة المتأملة»[1].

وقد صادف بروز النظرية الجشطالتية، الأزمة التي انتهت إليها السيكولوجيا التحليلية، وتولد إحساس بضرورة مبادئ جديدة أمام عدم كفاية سيكولوجيا العناصر، فكانت المطالبة بسيكولوجيا المجموعات، والبنى والأشكال، كما كان ظهور النظرية الجشطالتية مزامنا لظهور النظرية السلوكية في أمريكا وكان هناك خلاف واختلاف بينهما، «ذلك أن علم نفس الجشطلت قبِل مبدأ وجود الشعور ولكنه انتقد تقسيمه أو تفتيتـه إلى عناصر بينما رفضت المدرسة السلوكية حتى مجرد الاعتراف بمفهوم الشعور»[2]، فكانت هذه الخلافات داعيـا أساسيا لظهور علم النفس الجشطالتي، بعدّه ثورة على النظريات السابق ذكرها.

كما كان لأفكار الجشطلت خلفيات وإرهاصات سابقة، كان من أبرزها ما جاء به "كانط" -ضمن دراساته الفلسفية- من خلال «تأكيده على وحدة الفعل الإدراكي، ذلك أننا عندما ندرك الأشـياء -أو مـا نسميه الأشياء- فإننا نقابل عناصر يمكن أن تقسم إلى أجزاء أو إلى قطع، لكن هذه العناصر تنـتظم بصـورة "قبلية" apriori، وهذا الانتظام "القبلي" لا يكون من خلال عمليات ترابطية آلية، كما أن العقـل خـلال العملية الإدراكية يمارس خبرة أو تجربة تقوم على الوحدة»[3].

بالإضافة إلى تأثير كل من "برنتانو" من خلال تأكيده على أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسـية عملا وفعلا أكثر من كونه دراسة لمحتواها. و"أرنست ماش Mach" الذي أشار إلى أن إدراكنا السـمعي أو

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، المركز الثقافي العربي، الدار البضاء-المغرب، ط1، 1991، ص18.نقلا عن:
Paul guillaume: La psychologie de la forme.p5

[2] محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، ص265.

[3] المرجع نفسه ، ص266،267.

البصري للأشياء لا يتغير، رغم أننا قد نغير موقعنا من هذا الشيء، ثم إن "وليم جيمس" قد قرر أنه من الخطأ تحليل الخبرة الشعورية إلى عناصر جزئية، ذلك أننا عندما نرى، فإننا نرى الأشياء ولسنا نرى مجرد حزمة من الإحساسات البصرية. وبدرجة أكثر تأثيرا نجد الاتجاه الظاهراتي الذي يعني الوصف الحر غير المنحاز للخبرات المباشرة كما تحدث بالضبط أي أنها الملاحظة الصحيحة وغير المحرفة للخبرات ولا تحلل فيها الخبرات إلى عناصر جزئية أو ما شابه من أساليب اصطناعية[1].

لقد ظهرت النظرية الجشطلتية في ألمانيا ردا على المدرسة البنائية والسلوكية، وهي إحدى النظريات المعرفية التي كان لها بالغ الأثر في تطور مباحث علم النفس، ورغم تعدد الإرهاصات والأفكار السابقة عنها، يجمع المؤرخون أن البداية الرسمية أو الفعلية لهذه الحركة كانت على يد العالم الألماني "فرتيمر* Wertheimer"، وذلك بدراسته التي أجراها سنة 1910م، فأثناء ركوبه للقطار بدت له فكرة إجراء تجربة عن رؤية الحركة الظاهرة لا تحدث فعلا وذلك بتأثير تطلعه من نافذة القطار ورؤيته للمناظر التي يمر بها القطار، وبعد عودته إلى مدينة فرانكفورت اقتنى جهازا لقياس سرعة الدوران بدأ به مجموعة من التجارب البسيطة، ثم قام بتجارب على جهاز العرض السريع[2].

وما لبث اثنان من العلماء الشباب بجامعة فرانكفورت أن انضما إليه وهما: "كوفكاkofka*"و"كوهلر kohler"، وكان الاتفاق الثلاثي على أن «الإدراك الحسي يكون إدراكا لكليات wholes وليست مجموعة جزئيات details مترابطة، فالكليات [أو الجشتالت] هي أول ما ندرك ثم يتم تحليلها لندرك الجزئيات المكونة للكل. ولقد أصبحت نظرية الجشطالت في الإدراك الحسي نموذجا لنظريات جشطالتية في التفكير والتعلم والذكاء والذاكرة، ويتضح هنا أنهم لم ينكروا وجود الأجزاء بل كانت دعواهم إلى الانطلاق من البناء أو الجشطالت الذي سيوصلنا إلى معرفة الأجزاء.

[1] ينظر، محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، ص268،269.

* ولد في مدينة "براجو" في ألمانيا، انتهى من دراسته الثانوية واتجه إلى دراسة القانون، ثم اتجه فجأة إلى دراسة الفلسفة مع علم النفس في جامعة "برلين"، كان أكبر رواد الجشطلت سنا، من أهم إنتاجاته–القليلة– مقالات منشورة عن التفكير الابتكاري وأخرى عن الإدراك، وقد اتجه إلى بيان تطبيقات نظرية الجشطالت في مجال التربية وعمليات التعليم والتعلم، فألف كتابا بهذا الشأن تحت عنوان التفكير المنتج، توفي سنة 1943م.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص271.

* ولد بمدينة برلين،درس العلوم والفلسفة، ثم اتجه إلى دراسة علم النفس، ومن ثم بدأ خطه العلمي مع "فرتيمر" و"كوهلر"، ويعد أكثر ثلاثي الجشطلت إنتاجا، حيث عمل على إعداد كتاب بعنوان"مبادئ علم النفس الجشطالتي"، قدم فيه تفصيلا واضحا لمفاهيم نظرية الجشطلت، ومن أهم إسهاماته أنه أضاف مبدأ التقارب ومبدأ الإغلاق، اللذين سنفصل فيهما لاحقا.

وكلمة جشطالت* معناها صيغة أو شكل configuration أو الهيئة أو التنظيم وهي تشير إلى اهتمام أصحاب هذه المدرسة بخصائص النظام الذي تنتظم فيه عناصر أي ظاهرة، فالكل له أهمية على الأجزاء التي يتكون منها لأن الجزء يتخذ صفاته من الكل الذي ينتمي إليه، وكانت دراسات هذه الحركة للمدركات الحسية بنيت على أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل أو البناء العام.

وقد استعمل فرتيمر الكلمة الألمانية (غشطالت Gestalt) التي يمكن ترجمتها بكلمة شكل أو(نمط) للدلالة على هذه الكليات الديناميكية[1]، و«يقابل الجشطالت في الانجليزية كلمة form أي صيغة»[2]. فالمثلث عند الجشطلت لا يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاثة زوايا متفردة، فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية لديهم هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام[3]. ويمكن إجمال أهم المفاهيم التي قامت عليها هذه الحركة في:

1- أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء وأن تحليله إلى أجزاء يفقده مضمونه الفريد ولذلك ينبغي التركيز على التراكيب الكلية.

2- التركيز على مشكلات الإدراك وكيف يمكن تفسيرها.

3- أن الظواهر النفسية كالشخصية والإدراك والتعلم هي وحدات كلية نفسية منظمة وليست مجموعة عناصر مترابطة.

4- الاهتمام بالتنظيم على أنه الميكانيزم المسيطر في العمليات العقلية.

5- الاهتمام بدراسات الشكل والأرضية[4].

ورغم ما يعتقده علماء الجشطالت، من أن الخبرات تحمل معها صفة الكلية أو البنية، وتأكيدهم ولأول مرة على أن الكل يختلف عن مجموع أجزائه وأن الأجزاء يجب النظر إليها على ضوء موضوعها، ودورها، ووظيفتها في الكل الذي تنتمي إليه[5]، فالواضح أن أصحاب هذه المدرسة لم يرفضوا منهج الاستبطان مصدرا

* ولقد عرف "ليفين" –وهو واحد من رواد هذه الحركة– كلمة جشطالت فقال أنها تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطا فعالا بحيث إذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه في الشكل الكلي العام.

[1] ينظر، فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1993، ص215

[2] أحمد فائق: مدخل إلى علم النفس، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ص130،129.

[3] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص151.

[4] صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص82.

[5] لندال دافيدوف: مدخل إلى علم النفس، تر:سيد الطواب وآخرون، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 1997، ص40،39.

للمعلومات. كما أكدوا على أهمية الجوانب الموروثة والفطرية، وأشاروا إلى دور الخبرة السابقة في عمليتي الإحساس والإدراك حيث قالوا بأن «عملية الإحساس تنظم ما سبق إدراكه في نماذج patterns. هذا التنظيم للأجزاء من وحدة واحدة يكون متأثرا بالخبرة الماضية حتى أن الناس يتعرفون على أشياء معينة أو مجموعات من الأشياء»[1].

إلا أن فرتيمر يرى أن أثر الخبرة الماضية محدود، إذ لا يمكن الالتجاء إليها في كل الأحوال، وانتهى من خلال تجاربه إلى أن الخبرة الإدراكية ليست مجرد تجميع لعدد من التنبيهات التي نتلقاها، بل هي تنظيم لهذه التنبيهات، على أساس مجموعة من القوانين، أهمها: قانون التقارب، قانون التشابه، وقانون الشكل، والأرضية، وقانون الاستمرار الجيد[2]. وقوانين أخرى تساعد على عمليات التنظيم الإدراكي، حيث نختار منها ما يناسب سرعتنا أو أسلوبنا في حل المشكلات. فنحن ندرك أولا الأشياء الأقرب والأوضح والأكثر استقلالا والأشد قربا من معارفنا. ونميل إلى تجميع المتشابهات في وحدات أكبر، وتفريق الأشياء التي لا تتماثل إلى مجموعات أصغر متشابهة. وأخيرا نحاول إدخال عنصر الاستمرار في أشياء متقطعة أو ناقصة.

فإذا قرأت الكلمات التالية "جهورية مصر العربية"، فإنك ستدركها صحيحة، حتى وإن كان حرف الميم ناقصا في كلمة "جمهورية". وإذا مررت تحت إعلان مضيء داخل دائرة، وكان أحد مصابيح الدائرة مطفأة، فإنك ستدركها أيضا على أنها دائرة كاملة. وإذا انقطعت مكالمتك الهاتفية لجزء من الثانية، فإنك ستستطيع أن تفهم بالرغم من ذلك إجمالي الجملة التي تاه جزء منها[3].

بدأ علم النفس الجشطالتي بدراسة الإدراك الحسي وحقق أعظم كشوفه في هذا الميدان، وكان اهتمامهم بالإدراك البصري للأشكال والصور قد شغل معظم أبحاثهم، فقاموا بالعديد من التجارب ووضعوا نتيجة لذلك مجموعة من الشروط والقوانين التي تحكم هذه العملية وتؤثر على نتائجها، وقد استطاع الباحث "محمد الماكري" رصد هذه القوانين بطريقة أشمل من ما ذكر عند بعض الدارسين، وذلك في كتابه "الشكل والخطاب" معتمدا على كتاب مرجعي ل"كوكولا"و"بيروتيت" وهو كتاب "دلالة الصورة"، وقد تمكن "الماكري" من الإحاطة بحيثيات عملية إدراك الصورة سواء ما يخص علاقة الكل بالأجزاء، الشكل والعمق، رسوخ الشكل، أو إدراك الفضاء والتجربة البصرية، ولذلك فسيكون الأكثر اعتمادا في توضيح هذه المفاهيم.

[1] جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي-مناهجه ونظرياته وقضاياه-، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص43.
[2] ينظر، مصطفى سويف: النظرية الجشطلتية، مجلة علم النفس، دار المعارف، مصر، يونيو 1951، ص78.
[3] ينظر، ألفت حقي: سيكولوجية الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، 1996، ص35.

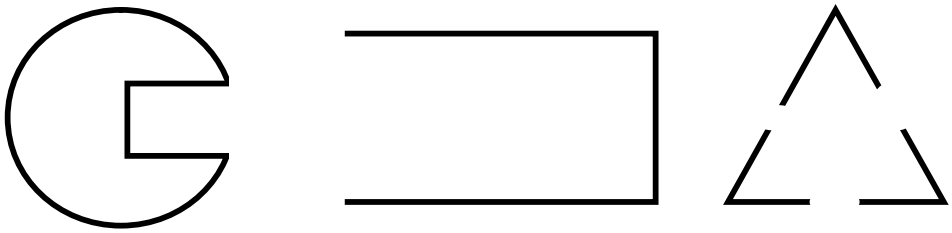
ب- إدراك الصـــورة عند الجشطلت:

- **الكـــل والأجـــزاء**: إن الإدراك عند الجشطلت هو إدراك كلي غير متجزئ، وهذا ينطبق على كل أنواع الإدراك بما فيها الإدراك البصري، ولذلك يقدم الجشطلتيون أربع فرضـيات تـنظم عمليـة إدراك الصـور والأشكال. من هذه الفرضيات اثنان حول طبيعة الإدراك الحسي للصور و الأشكال، واثنان حـول طبيعـة العلاقة بين المكونات (الكل والأجزاء) ويمكن تلخيصها في:

- إدراك صورة ما، هو إدراك مباشر حدسي (intuitive)، إنه في الآن نفسه إدراك شعوري وحسي.

- كل إدراك هو كل شامل: فالذات تدرك الشكل (Guestalt) كمجموعة مبنية لا فاصل بين عناصرها، الأمر الذي يظهر بوضوح في ألعاب الخدع، حيث يتم عرض شكلين أو صورتين تدركان في تماثلـهما ولكن بعض عناصرهما المكونة تبرز اختلافا ما، هذه الاختلافات لا يمكن أن تدرك وترصد إلا عبر مجهود انتباهي، ومسح بصري منظم، وبناء على هذا يقرون بأن على التربية البصرية أن تحارب هذا الحكم القبلي القائل بأنه يكفي أن نبصر لنعتقد أننا فهمنا كل شيء وأحسسناه، والحال أن الصورة أو الشكل لا يمكن أن تعرف إلا عبر تحليل دقيق.

- الكل يحتوي الأجزاء ويهيمن عليها، وهكذا فالعناصر المكونة للشكلين أسفله لا تدرك كعناصر منفصلة مستقلة وإنما في إطار كلي أي، مثلث ثم دائرة أو مستطيل.



- إدراك الكل لا يمكن أن يتم بمجرد الجمع البسيط بين الأجزاء، وهكذا فإذا انتزعنا عنصرا من كل لتحويله إلى كل آخر، فإن هذا العنصر المحول سيأخذ دلالات جديدة ومختلفة عن الأولى، كما أننـا إذا انتزعنـا عنصرا من المجموعة، فإننا نحصل على مجموعة مختلفة عن الأولى وليس على الشكل الأول منقوصا منـه العنصر المحول، ونفس الشيء في حالة القيام بتعويض عنصر بآخر[1].

والمعروف أن علم النفس التقليدي كان يعتبر أي شيء ننظر إليه فسيفساء مكونة من رقاع صـغيرة ملونة، وحينما تجمع هذه الرقاع الصغيرة بعضها مع بعض تشكل المنظر الذي نراه. وقد تحدى "فرتيمر" هذه

[1] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص19،20.

النظرة وألح على أننا في الواقع نرى المنظر ككل ذي معنى[1]، وبالتالي قال الجشطالتيون: إنه عندما ينظر الإنسان من النافذة إلى الطريق فإنه يرى على الفور الأشجار والسيارات والسماء، كما أنه عندما تتجمع العناصر أو الأجزاء فإن ثمة شيئا جديدا يظهر.

ولعل الموسيقى هي أكثر دلالة على ذلك من غيرها، ولنعزف مجموعة من الأنغام بعضها مع بعض، فلا شك أنه سوف يظهر لحن جديد. وهنا يكون مبدأ الجشطلت الأساسي "إن الكل ليس مجموع الأجزاء". «إذا نظرت إلى صورة فإنك ترى صورة عامة، وكلما تأملتها اتضحت تفاصيلها في خلال جملة وعملية ظهور التفاصيل تساعد على إعطاء الكل شكلا أكثر تحديدا وهذه العملية تسمى (التشكيل)، [ومثال ذلك أننا] إذا نظرنا إلى شكل مربع فإننا نراه جملة، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع و زوايا ورؤوس وإنما نراه مربعا ونرى الضلع على أنه ضلع مربع والزاوية على أنها زاوية مربع والرأس على أنه رأس مربع أي أن صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذي ينتمي إليه الجزء معنى هذا كله أن فكرة الكلية سابقة لفكرة الجزئية وغالبة عليها ويتجه الإنسان عادة إلى الكلية وذلك بتكميل الناقص»[2].

إن عملية الإدراك إذن –في ضوء التصوير الجشطلتي– هي عملية فعالة إيجابية انتقائية، تختار وتقوم بالتحديد، وليست عملية سلبية كما نظر إليها "بياجيه"، ولا مرحلة أولى في العمليات المعرفية كما نظرت إليها مدارس علم النفس؛ لكنها عملية كلية تستند إلى مفاهيم وفئات إدراكية كلية خاصة بها، هي عملية قادرة على الاختيار والاستبعاد، على اشتمال وتضمين كل ما هو جوهري وأساسي في تكوين البنى أو الأشكال أو الصيغ الكلية، وعلى ترك وتجاهل كل ما يتناقض مع هذه البنى الجشطلتية أو يعمل ضدها[3]. ثم إن المدركات التي ندركها تتأثر بعوامل معينة تتحكم في إدراكنا لها وتمييزها عن غيرها مما يوجد في المجال المحيط بنا وأننا ندرك الأشياء التي تقع تحت حسنا كوحدات كلية، وإن كنا بعد ذلك نحاول التدقيق في تفاصيلها.

إن الجشطالتية تنكر أن يكون الكل مجرد حاصل زائد عن مجموع العناصر، فخاصية الجيشطالت ليست صفة جديدة مضافة إلى المجموع الذي نستطيع إدراك آحاده بصورة مستقلة، لا يتمتع مجموع العناصر بوجود فعلي، فهو ذو صفة جيشطالتية منذ الوهلة الأولى وليس تلو الانتقال من المجموع إلى الكل...، وسرعان ما عملت سيكولوجية الجيشطالت، لاسيما في ضوء أعمال "كوهلر"، على تعقب بنيات الجيشطالت في حقل التجربة وفي عالم المادة العضوية، وكذلك أيضا في العالم الفيزيائي الخالص.

[1] ينظر، فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، ص214.
[2] صالح رضا: لغة الشكل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008، ص67.
[3] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة – الإيجابيات والسلبيات–، ص146.

– **العمـــق و الشكـــل**: وهو ما يعرف أيضا بالشكل والأرضية، وتهتم هذه النقطة بدراسة التنظيمين الخـــارجي والداخلي للأشكال البصرية، وذلك انطلاقا من السؤال الذي طرحه "الماكري" في كتابه "الشكل والخطاب"، ومفاد السؤال: ماذا ندرك داخل حقل متجانس كليا؟

ثم يجيب على هذا السؤال بتقديم معاينة تجريبية يثبتها "بول كيوم" عن "ميتزغـــر" يقـــول:" يوضـــع أشخاص أمام شاشة بيضاء مضاءة بواسطة مصباح عاكس بشكل ضعيف، هذه الشاشة تمـــلأ كـــل الحقـــل البصري في هذه الظروف لا تُرى الشاشة نفسها كمساحة موضوعة في عمق معين، ويبدو اللون مالئا كـــل الفضاء وإذا زدنا من قوة الضوء يبدو هذا اللون كثيفا أولا ولكن تحقق سمك معين وعلى مسافة غير معتـــبرة أولا وأخيرا عندما تزداد قوة الضوء مرة أخرى يتحدد انطباع المساحة والمسافة إن هـــذا التقـــدم في الإدراك مرتبط بتمييز أول للنسيج السطحي لورق الشاشة الذي أصبح بالإمكان تمييز نقطة صغيرة منـــه. لا إدراك إذن للأشياء إلا بوجود اختلافات في القوة بين المثيرات الناتجة عن أجزاء كثيرة من الحقل، وإدراك بقعـــة ضـــوئية بسيطة يفترض تمايزا خلافيا بين المثيرات يمنح الطاقة اللازمة لتمييز الحقل البصري....

من خلال هذا المثال المخبري تبرز قاعدة عامة هي أن كل الأشياء المحسوسة لا توجد إلا في علاقتـــها بعمق معين وهذه القاعدة لا تنسحب على المعطيات البصرية فحسب، بل تشتمل كل الأشياء والوقائع الحسية فالصوت ينفصل عن عمق تكونه أصوات أخرى أو ضجيج أو عن عمق صامت....، تنفصل كل الحقـــول القابلة للإدراك إلى عمق وشكل، ففي المنظر الطبيعي أو الخطاب البصري هناك شكل أو صـــورة (figure) تنفصل عن العمق، وهذا الشكل يبدو بارزا ومجسما بعض الشيء، بالقياس إلى العمق الذي أســـفل/ خلـــف الصورة أو الشكل، وفي حالة الصورة يبدو هذا العمق متاخما للإطار[1].

إن الطريقة التي نلاحظ بها المعلومات البصرية من وجهة نظر العلماء الذين ينتمون إلى هذه المدرســـة تعتمد على التمييز، فقبل أن نتمكن من استلام المعلومات البصرية يتحتم علينا أن نكون قادرين على أن نميـــز بين الأشكال التي تنقل تلك المعلومات وبين خلفيات تلك الأشكال. إن هذا التمييز الأساسي يدعى أرضـــية الشكل، والهيئة بالطبع هي الشكل أما الأرضية فهي ما يرى في مقابل الشكل أو ما يمكن تمييزه بواســـطتها[2]. ونلاحظ فروق بين الشكل والأرضية وأهمها هي[3]:

[1] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص22.
[2] ينظر، آن زمر، فريد زمر: الصورة في عملية الاتصال، ص203.
[3] ينظر، صالح رضا: لغة الشكل، ص ص74،76.

- الأرضية أبسط من الشكل إذ تمتاز الأرضية بنوع من الاضطراد فيها، فإذا نظرت إلى صورة تمثل منظرا بحريا فإن زرقة البحر تمثل أرضية الصورة ونجد نوعا من البروز في أشكال المراكب والطيور وما إلى ذلك فالاضطراد في الأرضية يكسبها صفة البساطة بينما بروز الشكل وعدم اضطراده يكسبه نوعا من التعقيد.

- يحد الشكل بالحدود المحيطة، بينما لا تحد الأرضية بحدود معينة فالحدود المحيطة وهي الأطراف المحددة للشكل تعطيه صيغة فالكتابة على هذه الصفحات نفسها أرضية بمعنى أن الخطوط المعينة هي التي تكسب الكلمات حدها المحيطي على هذه الصفحة، وهكذا يكون "الشكل" مشكَّلا بينما تكون الأرضية لا شكل لها ولا صبغة.

- إذا ظهر الشكل اختفت الأرضية بمعنى أن التركيز والانتباه لا يكون إلا على الشكل.

- الشكل متماسك والأرضية مانعة؛ إذ يمتاز الشكل بأن فيه بروزا وتفصيلا داخليا يزكيانه في عملية الإدراك عن الأرضية...، وهذا المثال يوضح ذلك: فأنا أكتب الآن على هذه الصفحة، فالكلمات هي الشكل والصفحة البيضاء هي الأرضية والواقع أن كتابتي على هذه الصفحة ما هي إلا إدخال بعض التغييرات المعينة على الأرضية بأي طريقة.

ويسوق صاحبا"دلالة الصورة" جملة من القوانين التي بموجبها يمكن إدراك مجموعة من العناصر كشكل بالقياس على عمق معين وهي قوانين خمسة[1]:

1. **قانون الصغر** (loi de petitesse): الشكل الصغير يبرز منفصلا عن عمق أكثر كبرا.
2. **قانون البساطة** (loi de simplicité): الشكل البسيط أبرز من الشكل المعقد.
3. **قانون الانتظام** (loi de régularité): و
4. **قانون التقابل** (loi de symétrie): يتعلق الأمر بالتقسيم المنظم والتقابلي لعناصر شكل معين.
5. **قانون الاختلاف** (loi de défferenciation): الشكل المُبَنين بكيفية غريبة ابتكارية يبرز بشكل أفضل.

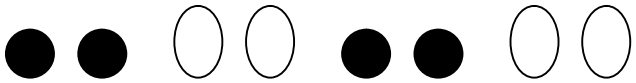
أما عن تمييز العناصر المكونة للأشكال فيسوق المؤلفان جملة من المعايير التي بمقتضاها تدرك عناصر معينة كعناصر مكونة لشكل معين وهي كالتالي[2]:

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص23.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 23،24.

1- القرب:

بموجب هذا المعيار تبدو متوالية النقط السابقة مقسمة إلى مجموعتين.

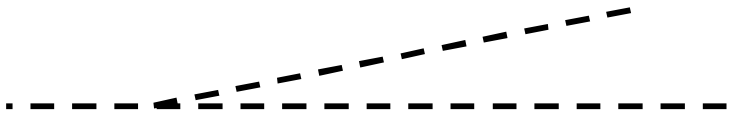
2- المشابهة:



وبموجب معيار **المشابهة** تبدو متوالية النقط السابقة مقسمة إلى مجموعات تناوبية من النقط والدوائر.

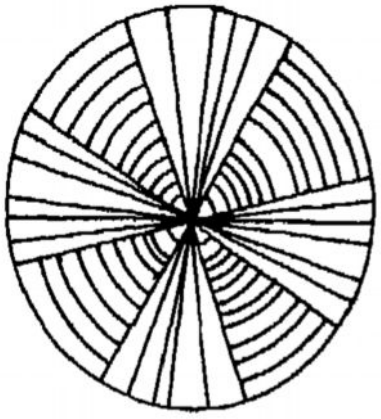
3- التسلسل:

أما بخصوص هذا المعيار فيقدمان المثال التالي:



وبمقتضى معيار التسلسل تبدو الخطوط المتقطعة في شكل خطين أحدهما أفقي والثاني مائل.

"هذه القوانين ليست نهائية، إذ يمكن الوقوف عند معطيات بصرية لا يمكن التمييز فيها بين العمق و الشـــكل بمثل هذه السهولة السالفة...ومن ذلك مثلا الحالة البصرية التالية[1]:



[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب-مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص24.

في النموذج يمكن أن نرى صليبا مكونا من القطاعات المحتوية على شعاعات الدائرة منفصلا عن عمق تكونه القطاعات الدائرية المتعاقبة يخلق لدينا انطباع بأن جسما شبه بارز يلوح على العمق وهـــذا الانطبـــاع يتأكد بمجرد أن تأخذ الصورة في وحدتها الطبيعية، هناك انطباع آخر أكثر مفارقة، هو أن العمق يتواصل مختفيا أسفل الصورة (الصليب)، إننا نحس تواصل الأقواس، الدوائر، رغم أننا لا نراه (التواصل) إلا جزئيا، في حـــين أن القطاعات الشعاعية تبدو محدودة، فيما نراه واقعيا. «إن للصورة شكلا ولا شكل للعمق كما أنه لا يمكننا أن نرى الصليبين في آن واحد، فبمجرد ما نرى أحدهما يختفي الآخر»[1].

نستخلص من المثال المقدم أعلاه حقيقتين: أولاهما أن قواعد التمييز والفصل بين الشكل وعمقه، هي قوانين لا تنسحب على كل الأشكال البصرية، إذ يمكن أن يكون إدراكنا محكوما بخداع بصري وثانيهمـــا أن للشكل صورة وحافات لازمة للفصل والتمييز، في حين أن العمق لا حافات له ولا صورة. و تتمايز العناصر السائدة عن طريق كونها شكلا، بينما تتدرج العناصر التابعة في الأرضية، والكل يخضع في إدراكه لمجموعة من القواعد والقوانين التي تبين العلاقات الديناميكية بين أطرافه[2]. وبالتالي فإن «الصورة في أي إدراك هي الشكل (الغشطالت)، هي الكل الذي يبرز، هي (الشيء) الذي ندرك. أما الخلفية فهي الأرضية غير المتمايزة التي تبرز منها الصورة»[3]. والتي يكون لها تأثير في خصائص الصورة التي تظهر من خلالها.

– **رسوخ الشكـــــــل**: إننا إذا تحدثنا عن رسوخ الأشكال نجد أنفسنا مضطرين إلى تبني المفهوم الذي يقدمه لنا "الماكري" عن "كوكولا" و"بيروتيت"، وذلك عندما يطرح سؤاله: ماذا نقصد بالرسوخ على ضوء النظريـــة الجشطالتية؟.

ففي الوقت الذي تكون فيه أشكال عديدة ممكنة داخل مجموع معين يبرز أحد هذه الأشكال برسوخه وثباته، أي بخاصيته في شد الانتباه، يعتبر شكل ما راسخا أو جيدا في الوقت الذي يخضع فيه أكثر من غـــيره لقوانين الجشطالت التي سلف توضيحها، وخصوصا منها قوانين البساطة والانتظام والتقابل. قوانين الرســـوخ هذه تكون موافقة لقوانين الطبيعة: البساطة، التوازن، الدقة، النسبية.

ومن هنا ومما سبق تقديمه حول نسبية القوانين المميزة للشكل في عمقه، وبهذا الخصوص يمثل المؤلفان بنموذج يظهر فيه شكلان راسخان بنفس الدرجة، حيث يمكن للناظر أن يرى مظهرا جانبيا لوجهين بشـــريين وإما مزهرية[4].

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص25.
[2] ينظر، فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين، مصر، ط1، 2005، ص56.
[3] فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، ص216.
[4] محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص26.

من بين النظريات الموضحة لقياس الرسوخ يورد "كوكولا" و"بيروتيت" الطريقة التالية[1]:

1- طريقة تقوم على اختزال زمن التلقي/ الإدراك، عن طريق استخدام المبصار وعرض صورة مصحوبة بإضاءة ثابتة لفترة1/10، 1/2 من الثانية، بعد ذلك يتحدث الحاضرون عما رأوه في إجاباتهم، مدى رسوخ أشكال بعينها.

2- طريقة شبكات الحجب حيث يتم حجب جزء من الصورة بواسطة بقع أو شبكات في خطوط ومربعات.

3- طريقة أكثر حداثة تقوم على دراسة حركية العينين على الصورة المقترحة لرصد المواقع التي تباشرها العين بالرؤية قبل غيرها.

– **إدراك الفضاء**: عرض القضايا السابقة يستحيل أن يتم دون ملامسة مشكل إدراك الفضاء. ويقصد الجشطالتيون بإدراك الفضاء "كل المظاهر الهندسية للأشياء[2]:

– **الموضعة**:(localization). – **الاتجاه**:(direction). – **الكبر**:(grandeur). – **المسافة**:(distance).

كما يلحون على المظهر العلائقي، في مقابل النوعي في إدراك الأشكال، إذ يرون المظهر الأول أغلب من الثاني سواء في إدراك وتلقي رجل الهندسة أو الإدراك العادي، لهذا فإنهم يعتبرون الأشكال تحت المظهر المذكور (العلائقي).

لقد بَنَتْ نظرية الجشطالت –كفلسفة وكسيكولوجيا– مفهومها حول الفضاء على أنقاض المنهج التحليلي الذي كانت تتبناه الأطروحة الكلاسيكية التي كانت تظن أنها فسرت الفضاء بواسطة خصائص الإحساسات الأولية، فكل منها علاقة محلية غير أن الصعوبة تنتج عندما يتم تحريك إحدى الحواس المدركة للفضاء. وبما أن اليد والعين تتحركان فإن أية نقطة من العضو المتلقي يمكن أن تثار بأية نقطة من الفضاء، فعندما تدور العين لا يترجم تحول الصورة على شبكة العين بتحول ظاهر الأشياء بل العكس من ذلك عندما

[1] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص26.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص27.

تتبع العين شيئا متحركا فهذا الشيء لا يظهر ثابتا رغم أن صورته لا تتحرك على شبكية العين[1]. وانطلاقا مما تقدم يقر الجشطالتيون بضرورة قبول كون العلاقة المحلية مبعثرة حسب موقع الحواس الأعضاء، لكن تبرز صعوبات مماثلة بالنسبة لأقسام أخرى من الشكل منها:

- كيف يمكننا إدراك الأشياء من مسافات مختلفة بالنسبة للعين بما أن هذه المسافات المحسوبة على طول الشعاع البصري لا تترجم اختلاف في المواقع على شبكة العين؟
- من أين تأتي الأوهام البصرية الفضائية المتعددة التي اهتمت بها السيكولوجيا منذ أزيد من قرن والتي لا تفسر القوانين البصرية الهندسية؟

في المقابل فإن من الفلاسفة من أنكر وجود التجربة البصرية، أما "سورل" فيقوم بتأكيد فرضيته والتي غالبا ما أبعدت عن النقاشات الفلسفية وهي أن التجربة البصرية كباقي التجارب الإدراكية، فهي كغيرها من التجارب الأخرى تمتلك شروط الإشباع، ومن هنا يمكن البحث في التماثلات بين مقصدية الإدراك البصري ومقصدية الاعتقاد على سبيل المثال إذ يقول "ما أريد قوله هو أن التجربة البصرية لا تقف عند تمثيل الحالات المدركة لكنها حال إشباعها تمنحنا اتصالا مباشرا بهذه الحالات، إنها بهذا المعنى عرض لهذه الحالات بكل دقة" وهذا لا يتوفر في الاعتقاد وأنه غير واعي بينما يشترط الوعي في التجربة البصرية[2]."ولذلك فالتجارب الإدراكية البصرية هي أحداث ذهنية واعية.

– **الفضاء والامتداد/ التجربة البصرية**: ينبه علماء الجشطالت في هذا السياق إلى ضرورة عدم الخلط بين مفهومي الفضاء والامتداد، فالامتداد يمتلك من قبل الطفل الصغير بالحدس المباشر، في حين لا يدرك الفضاء إلا عبر تفكير رياضي ومجرد، إن الذكاء يقوم بربط المعطيات الإدراكية الأخرى بالإدراك البصري، مؤديا بذلك دورا تركيبيا وتأويليا، كما أن أحكامه مرتبطة بتذكر تجارب إدراكية سابقة، وتفسيرات مصدرها الفئات الاجتماعية «هكذا تعبر الذات من المعيش، من المسموع إلى مفهوم الفضاء، فضاء هندسي ومجرد، يمثل تمثيلا رسميا (schématisation) بلورة مختلف التجارب المحركة والبصرية للأفراد في الامتداد...»[3].

والإدراك البصري «عبارة عن عملية مركبة من استقبال، دمج، وتحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات حركية ذهنية، وعمليات حركية مشروطة بقدرة التمييز بين الضوء والقدرة على رؤية الأشياء

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب-مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص27،28.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص30.
[3] نفسه، ص29.

الصغيرة ومهارات حركة العين المطلوبة لعمل كلتا العينين في وقت واحد»[1]، وهو عموما يرتبط بالنماذج والقيم الثقافية، والتربية البصرية يجب أن تراعي المظاهر الطبيعية في أغلبها وقد قدم "ج. سورل" في كتابه "المقصدية" في الفصل الثاني منه على الخصوص الذي خصصه لتناول مقصدية الإدراك حيث اختار أغلب الأمثلة من مجال الإدراك البصري منتهيا إلى إقرار فرضية تقول بالتجربة الإدراكية البصرية يقول : «...إنني عندما أرى سيارة أو شيئا آخر أكون ممتلكا لتجربة بصرية محددة، ففي الإدراك البصري للسيارة لا أرى التجربة البصرية، ما أراه هو السيارة، ولكنني وأنا أرى السيارة أكون ممتلكا لتجربة بصرية، تجربة بصرية هي تجربة السيارة... »[2].

ج- النظرية الجشطالتية والتعلم: لم يكن موضوع التعلم المحور الأساسي لاهتمام منظري الجشطالت الأوائل، إذ تركز جل اهتمامهم على عمليات الإدراك الحسي والكيفية التي من خلالها يفسر الأفراد هذه المدركات، فهي ليست نظرية موجهة نحو التعلم، وإنما موجهة نحو موضوع الإدراك. وبالرغم من ذلك، قدمت نظرية الجشطالت بعض المساهمات حول التعلم، تتمثل في المبادئ التالية[3]:

1. **يتم التعلم من خلال الاستبصار:** تؤكد الجشطالت أن التعلم يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الموقف الكلي الذي يتفاعل معه وطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر هذا الموقف. وهي ترى أن عملية اكتساب السلوك تتم على نحو مفاجئ، حيث يتم اكتشافه من خلال عملية الاستبصار"Insight" والتي من خلالها يعمل الفرد على إعادة تنظيم المدركات الحسية في الموقف على نحو يمكنه من اكتشاف البنية الكامنة فيه.ومن مميزات التعلم بالاستبصار:[4]

- إن الانتقال من مرحلة الحل إلى الحل هو انتقال مفاجئ.
- إن الأداء القائم على حل استبصاري يكون سلسا وخاليا من الأخطاء إذا وصل الكائن إلى مبدأ أو قاعدة لحل مشكلة عن طريق الاستبصار فإنه يستطيع تطبيقها بسهولة عن المواقف المشابهة.

2. **يعتمد التعلم على الإدراك:** يتوقف التعلم على الكيفية التي يدرك من خلالها الفرد الموقف الذي يواجهه، وإدراكه للكيفية التي تترابط بها العناصر معا في ذلك الموقف، «وكذلك معرفة البنية الداخلية للموضوع الذي نتعامل معه، لأن الفهم يساعد على سرعة التعلم، علما أن الشيء الذي نتعلمه يتواجد أولا في الإدراك، قبل أن

[1] محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي -النظرية والتطبيق-، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006، ص306.
[2] محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص29،30.
[3] ينظر، عماد عبد الرحمن زغلول: نظريات التعلم، ص187،189.
[4] محمد جاسم محمد: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص145.

ينتقل إلى الذاكرة لأن عملية إحداث الأثر في الذاكرة هي التي تجعل التعلم ممكنا، ولذلك فعدم إدراك الشيء يعني عدم تعلمه»[1]، وتحدث عملية الإدراك على مرحلتين:[2]

- مرحلة تنظيم المثيرات الحسية في وحدات جشطالتية متمايزة قابلة للإدراك.
- مرحلة التأويل أو التفسير: تعمد هذه المرحلة على المرحلة السابقة من ناحية، ومدى إمكانية تنظيم المثيرات الحسية من ناحية أخرى، كما تعتمد على محتوى الوعي لدى الفرد المدرك وخبراته السابقة وبنائه المعرفي ودوافعه وقيمه واتجاهاته وميوله من ناحية أخرى.

3. **ينطوي التعلم على إعادة تنظيم**: يتضمن مفهوم التعلم حسب وجهة النظر الجشطالتية إعادة تنظيم عناصر الموقف من حالة تكون فيها هذه العناصر مختلفة والعلاقات بينها غير واضحة إلى وضع جديد تكون العلاقات القائمة بين عناصره ذات معنى بالنسبة للفرد، بحيث يتم التغلب على ما فيها من غموض حتى يصبح الموقف واضحا تماما أي يكتمل فيه الإدراك ويعاد فيه تنظيم العناصر، وهذا التنظيم يكون وفق قوانين هي نفسها قوانين الإدراك الجشطالتية التي هي تفصيلات لقانون واحد هو ما يمكن أن نسميه بالميل نحو الشكل الحسن، وهي كثيرة جدا من أشهرها[3]:

- **قانون التجاور أو التقارب**: حيث تميل العناصر المتجاورة إلى أن تكون مجموعات.
- **قانون التماثل**: حيث يتوافر في المجال البصري عناصر متعددة، فإن تلك العناصر المتماثلة تميل إلى أن تتجمع لتكون كلا يتميز بكيان مستقل.
- **قانون الأشكال المغلقة**: فالأشكال التي تتصل ببعضها لتحصر بينها مساحة من شأنها أن تشاهد كوحدة واحدة. «إننا نرى أشكالا حتى وإن كانت في الحقيقة غير كاملة، وذلك لأن أعيننا تميل إلى ربط مؤشرات النقاط والخطوط والألوان لتكوين الأشكال»[4].
- **قانون الحدود الجيدة أو قانون المصير المشترك**: حيث إن أجزاء الشكل التي لها حدود جيدة ومصير مشترك تميل التجمع بصريا، وينشأ عنها كل يتميز بالوحدة.
- **قانون الحركة المشتركة**: حيث إن العناصر البصرية تميل إلى أن تتجمع لتكون كلا حين تتحرك في آن واحد.

---

[1] عصام نور سرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004، ص76.

[2] سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم والتعلم-الأسس النظرية والتطبيقية-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط2، 2006، ص345،355.

[3] عبد الفتاح رياض: التكوين في الفنون التشكيلية، القاهرة، دار النهضة، ط1، 1973، ص217.

[4] آن زمر، فريد زمر: الصورة في عملية الاتصال، ص104.

4. **ينطوي التعلم على إدراك البنية الداخلية لما يتم تعلمه:** يتضمن التعلم جوانب معرفية حقيقية، فهو ليس مجـــرد تشكيل سلاسل من الارتباطات وفقا لمبادئ آلية ميكانيكية، ولكن يعني التعرف الكامل على العلاقـــات الداخلية للمواقف المراد تعلمها، وكذلك بنيتها وطبيعتها. فما يتم تعلمه في الغالب يناسب تماما حقيقـــة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الجشطالتية (الكلية)، لأن جوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية والترابط الدقيق للموقف الذي نتعلمه.

5. **يعنى التعلم بالوسائل والنتائج:** يرتبط التعلم بماذا يؤدي إلى ماذا، إن هذا يعني أن التعلم هو بمثابة اكتشـــاف لخصائص الأشياء وما يترتب على نتائج سلوكاتنا من أحداث.

6. **التعلم القائم على الاستبصار يجنب الوقوع في الأخطـــاء:** إن عملية فهم الموقف المشكل والبنية الكامنة فيه غالبا ما يؤدي إلى تجنب الوقوع في الأخطاء لأن السلوك الناجم عن ذلك لن يكون عشوائيا، وإنما يسير علـــى هدى ويرتبط ارتباطا وثيقا بذلك الموقف.

7. **الفهم والاستبصار يسمحان بانتقال أثر التعلم:** ترى نظرية الجشطالت أن الفهـــم والاستبصـــار يؤديـــان إلى اكتساب مبدأ أو قاعدة ترتبط بموقف معين، وإن مثل هذا المبدأ يمكن تطبيقه أو اســـتخدامه في مواقـــف أخرى مشابهة للموقف الذي تم التعلم فيه، وهذا هو الهدف من التعلم.

8. **التعلم بالاستبصار هو مكافأة بحد ذاته للتعلم:** ترى نظرية الجشطالت أن نتائج التعلم من خلال الاستبصار هي بحد ذاتها معززات لهذا التعلم؛ فالرضا والابتهاج الذي يترافق مع التعلم الحقيقي الناتج من إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكل خبرة سارة للفرد، وهي بمثابة مكافئة لتعلم ذلك الموقف، ولهذا رفـــض علماء الجشطالت فكرة المكافآت الخارجية الاعتباطية، مثل الحلوى والثناء والدرجات العالية على اعتبـــار أنها تؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم عن محاولة الفهم والاستبصار.

إذن فقد كانت الجشطالتية بمثابة ثورة على الأفكار السائدة آنذاك، وذلك من خلال دعوتها إلى الاهتمام بكل من الإدراك، السلوك الكتلي، والخبرة المركبة...، وقد استطاعت -تبعا لذلك- أن يتبوأ الإدراك المكانـــة اللائقة به ضمن مباحث علم النفس، خاصة ما يتعلق بالإدراك الحسي البصري، والقوانين التي تضبط عملياته المعقدة.

3- نظريـــات التفكير بالصورة:

إن التفكير بالصورة هو تجاوز لحدود الواقع المدرك اللحظي المباشر، فهو يمكن الفرد من استدعاء الماضي ومعايشته، كما لوكان يحدث مرة أخرى، كما يمكنه من أن يفكر في المستقبل ويتصوره وبالتالي ينشط خياله ويطوره، وفيما يلي بعض نظريات التفكير البصري:

أ- أرنهايم والتفكير البصري: التفكير البصري هو محاولة لفهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة كما قال "أرنهايم" في كتابه "التفكير البصري" 1969 "visual thinking"، وقد ميز "أرنهايم" من خلال كتابه هـــذا بين نوعين من المعرفة هما: المعرفة الحدسية Intuitive cognition والمعرفة العقلية أو الذهنية Intellectual cognition:[1]

1. **المعرفة الحدسية**: وتحدث في رأي "أرنهايم" في المجال الإدراكي الذي تتفاعل فيه القوى بشـــكل يتســـم بالحرية، ومن ذلك ما يحدث مثلا عندما يحاول شخص ما إدراك لوحة تشكيلية، إنه يحـــيط بصـــريا بالمنطقة التي يشتمل عليها إطار اللوحة، ويدرك المكونات المختلفة لهذه اللوحة من أشـــكال وألـــوان وعلاقات مختلفة، وتمارس هذه المكونات تأثيراتها الإدراكية بعضها في بعض بطريقة تجعـــل المتلقـــي يستقبل الشكل الكلي باعتباره نتيجة للتفاعل بين مكونات اللوحة المختلفة، يحدث هذا بطريقة كلية داخل عقل المتلقي أو المستمع أو المشاهد. ويؤكد "أرنهايم" أن هذا التفاعل هو تفاعل شديد التركيب، وأن جانبا كبيرا منه يحدث تحت أو أدنى مستوى الشعور، وأن الناتج النهائي لهذا التفاعـــل يصـــبح مشعورا به أو مدركا عند وصولنا إلى تكوين مدرك كلي للوحة أو المقطوعة الموســـيقية أو العمـــل الأدبي، ويتم تنظيم هذا المدرك بطريقة مرهفة، كما تحدد طبيعة مكوناته الخاصة من خلال موضعها أو وظيفتها في العمل ككل. ويشير "أرنهايم" إلى أن جانبا كبيرا من تفكيرنا ومن سلوك حل المشكلات لدينا ينشط من خلال هذه المعرفة الحدسية.

2. **المعرفة العقلية**: وفيها يضطلع الشخص-بدلا من امتصاص الصورة الكلية، أو العمل الإبداعي باعتباره كلا متكاملا- بتحديد المكونات والعلاقات المختلفة التي يتكون منها العمل. إنه يصف كل لـــون، وكل شكل، وكل نغمة، وكل جملة...الخ، ويعد بعض القوائم الخاصة بهذه العناصر، ثم يتقدم نحـــو وصف العلاقات الموجودة بين هذه العناصر الفردية، ثم يحاول بعد ذلك أن يقوم بالدمج أو التركيب بين هذه العناصر.

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص147.

ويؤكد أرنهايم أنه لا يوجد صراع ضروري بين المعرفة الحدسية والمعرفة العقلية، فالتفكير الإبداعي وعمليات التذوق الفني كذلك في الفنون وفي العلوم أيضا، إنما يتميزان بذلك الخاص بين التفاعل الحر للقوى داخل المجال وبين الوحدات أو القوى الأكثر تحديدا، تظل ثابتة داخل السياق. المتغير أن المعرفة الحدسية (الكلية التركيبية)، والمعرفة العقلية (الجزئية التحليلية) ضروريتان بشكل خاص خلال عمليات الإدراك[1].

يعتمد الإنسان وكذلك الحيوان —في رأي أرنهايم- معظم الوقت على المعرفة البصرية، ولذلك فالطفل يرسم ما يراه لا ما يعرفه، ودون محاولة لإحداث الانفصال بين العمليات الإدراكية والعمليات المعرفية، فكل نشاط خاص بالرؤية يتضمن عملية التقاط الملامح العامة المميزة للموضوع المدرك. وكذلك فإن كل معرفة بصرية بعيدة عن أي موضوع مدرك فردي بعينه، تتطلب إدراك الملامح البنائية المميزة. والوحدة المتكاملة للمعرفة البصرية والإدراكية هي أمر أساسي بالنسبة إلى الصغار والكبار. وتتعلق الرؤية وإدراك العموميات بالخصائص الثلاثية والدائرية، فهناك خصائص أولية للموضوعات وليس خصائص فردية، فالطفل يدرك صفة "المثلثية" العامة أولا ثم تأتي بعد ذلك التفرقة بين المثلثات الفردية (قائم الزاوية، منفرج الزاوية...)، و"الكلبية" كذلك صفة تدرك بشكل مبكر، قبل معرفة وتحديد الخصائص المميزة لكلب معين، فإذا كان هذا حقيقيا فإننا نتوقع أن يكون تعلق الطفل بالتمثيلات الفنية المبكرة التي تقوم على أساس الملاحظة القليلة للخبرة، أي بالعموميات أكثر من تعلقه بالتفاصيل النوعية.

وقد ذكر في كتابه "التفكير البصري" الذي سبق أن أشرنا إليه، أنه إذا أراد المرء أن يتعقب التفكير البصري (أي عمليات فهم العالم من خلال الصور)، فإنه يجب أن ينظر إلى الأشكال والعلاقات الجيدة التكوين. وهذه الأشكال توجد فعلا -في رأيه- في الأعمال التي تنمو عند المستويات المبكرة من الارتقاء. ومن أمثلة ذلك رسوم الأطفال: وذلك لأن عقل الصغير ينشط من خلال أشكال أولية بسيطة يمكن تمييزها بسهولة عن تعقد الموضوعات التي يصورونها[2].

واختيار المفاهيم البصرية وتحديدها يشتملان على نوع من سلوك حل المشكلات سماه "أرنهايم" ذكاء الإدراك، فإدراك موضوع ما يعني اكتشاف الشكل البسيط الذي يمكن تصوره عقليا، والشيء نفسه صحيح بالنسبة إلى التصورات التمثيلية التي نحتاج إليها لعمل الصورة. فالمشكلة هنا تتضمن إذن نوعا من حل المشكلات من خلال إدراك الموضوع البسيط القابل للفهم، وذلك قبل تكوين المفاهيم التمثيلية الضرورية لإنجاز الصور الخاصة به، وهذا يشتق أساسا -في رأي أرنهايم- من خلال طبيعة الوسيط (الخط واللون ومادة الصلصال...الخ، وشكل استخدامها أيضا)، كما أنه يتفاعل أيضا مع المفاهيم الإدراكية المختلفة. ويظهر حل

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص147،148.
[2] المرجع نفسه، ص148.

هذه المشكلات براعة عالية، ويختلف من فرد إلى آخر حتى لدى الأطفال الصغار ولدى الراشدين الكبار أيضا[1].

لعل تلمس تلك القوانين (البصرية) المرتبطة بالشكل والتي وجدت أعمق تجسيد لها لدى مفكري (الجشطالت) الألمان، وهو ما نجده واضحا ومؤثرا لدى "رودولف آرنهايم" عالم الجمال والمنظر السينمائي المحلل للظواهر البصرية المكانية، حيث أن آرنهايم في إطلاقه مصطلح (الاتجاه الرؤيوي) وهو الاتجاه الذي ينطوي على حصيلة عملية الرؤية الموضوعية للأشياء والأجسام بمختلف المستويات. أخضع المفردات والموجودات المكانية إلى الاشتراطات التنظيمية ومنحها طاقة تعبيرية عميقة ودالة ومؤثرة، ولقد فسر "آرنهايم" مفهومه الرؤيوي بأنه ينطلق من التفكير البصري أنه يرتبط بالأشكال والهيئات، وقوام هذا التفكير شرطان:[2]

1- إن كل شيء يتم إدراكه يؤخذ حرفيا. أي أن الأشكال يجري إدراكها مباشرة ثم تخضع لتحسينات تدريجية تضع الأشكال في سياقات منتظمة مفهومة.

2- كل موضوع يتم إدراكه ينظر إليه بصفته رمزيا، وهذا يعني أنه عندما يكون موضوع ما أو شيء ما أو جزء مختفيا عن مجال الرؤية، فالغياب ليس واحدا من خصائصه البصرية والطبيعية فقط ولكنه أيضا جانب من جوانب حالة وجوده بالمعنى الواسع لهذه الكلمة.

والجهاز الحسي عندما يتلقى رسالة ما فإنه يتلقاها لا على أنها معلومة أولية وإنما بكونها علاقة لأن الشكل لا يتكون من مادته فحسب، أي من لونه أو وزنه بل من علاقات عناصره بعضها ببعض بغض النظر عن مادته، وضمن هذا السياق هنالك الرأي المهم الذي ينص على أن كل شيء يعتمد على العلاقة بين الجزء والكل وبين اللون والشكل وبين التمثيل وما يمثله وهو ما ينادي به عالم الجمال الأمريكي "بريك" بقوله: إنني لا أومن بالأشياء وإنما أومن بالعلاقات التي تقوم بينها فحسب.[3] ولذلك فالتفكير بالصورة حسب "أرنهايم" يرتبط بالخيال، الذي يرتبط بدوره بالإبداع، هذا الأخير الذي يشكل مستقبل الأمم والجماعات والأفراد، إنه ضروري لخروجهم من أسر الواقع الإدراكي الضيق الحدود إلى آفاق المستقبل الرحبة والأكثر حرية والأكثر إنسانية.

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص148.
[2] شاكر عبد الحميد: العملية الإبداعية في فن التصوير، ط1، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، 1987، ص16.
[3] صلاح فضل: نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط2، 1988، ص53.

ب- جيمس جيبسون والإدراك البصري: قدم "جيمس جيبسون" "J. Jibson " نظريته الخاصة حول الإدراك البصري، والتي قام بتطويرها عندما كان ضابطا في سلاح الطيران الأمريكي، خلال الحرب العالمية الثانية، إذ كان من واجباته أن يطور بعض الأفلام التدريبية لحل بعض المشكلات الخاصة بإقلاع الطيارين وتحليقهم وهبوطهم.

وتقوم نظريته في جوهرها على دراسة الخصائص المتغيرة والثابتة في عملية الإدراك البصري، والتي أطلق عليها اسم "أنماط التدفق البصري" "Optical Flow Patterns"، وقد اعتبر هذه الأنماط ذات أهمية كبيرة في تزويد الطيارين بمعلومات حول اتجاههم وسرعتهم وارتفاعهم. وتتعلق هذه النظرية بكيفية تنظيم الضوء وانعكاساته المختلفة، من وعلى السطوح والموضوعات المختلفة على الأرض. ومن بين التطويرات التي أضافها "جيبسون" ما يسمى بالمنحى الإيكولوجي في الإدراك البصري Ecological Approach to Visual Perception عام 1979. وقد استخدم كلمة إيكولوجي لتأكيد التفاعل بين الكائنات الحية والبيئة في محاولة منه لحل الثنائية الشائعة في النظريات المطروحة بين الإنسان والبيئة[1].

ولإيجاد حل لهذه الثنائية تبنى "جيبسون" نموذجا تفاعليا قائلا أن المعرفة التي يحصل عليها المرء من العالم الخارجي تحدث فقط عندما يحدث التفاعل بين الإنسان والعالم والبيئة. ومن أهم مفاهيمه نجد مفهوم ثوابت البنية Invariants of Structure، وهي تلك العناصر الخاصة في المجال البصري التي تصبح ذات دلالة وأهمية بالنسبة للقائم بالنظر والإدراك، ويشار إليها بمصطلحات مثل: الحافة Edge، أو الطرف، ومحيط الشيء، والضوء، والشكل...الخ. فالطفل -في رأيه- تكون لديه فكرة عامة عن القطة مثلا، فيتعرف عليها من كل الزوايا، وفي كل وضع، حيث تصبح فكرته عن عنها غير مرتبطة بشكل خاص، أي بقطة معينة، إنها يمكن أن تأخذ أشكالا عديدة داخل النظام البصري، ومع ذلك فهي غير متغيرة.

وبناء على ذلك فقد رفض "جيبسون" فكرة المجال البصري Visual Field، أو إسقاط المجال البصري كصورة على الشبكية، وقدم بدلا من ذلك مفهوم المنظومة البصرية Optic Array، وهنا يبدو شديد القرب من الفيلسوف "ميرلوبونتي" في توحيده بين جسد الفنان وما يدركه في البيئة. وتنتج المنظومة البصرية من ذلك التفاعل البصري بين الفرد والبيئة، وتتغير باستمرار، ونادرا ما تكون ساكنة[2].

لقد أكد "جيبسون" من خلال نظريته أهمية التقاط المعلومات في الإدراك البصري، رافضا بذلك النظريات التي تؤكد دور عمليات الإحساس في الإدراك الفني. فالصور والرسوم في رأيه هي وسائل للتخاطب وتخزين المعلومات وتراكم المعرفة ونقلها إلى الأجيال التالية. كما أن هناك بنية موجودة في الصورة واللغة،

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص149.
[2] المرجع نفسه، ص150.

ولكن بنية المعلومات في الضوء المحيط أكثر ثراء واستمرارا من بنية المعلومات الموجودة في اللغة، ولذلك فهو يميز في الإدراك البصري بين الاستثارة الحسية والتقاط المعلومات، على اعتبار أن أساس الإدراك البصري هو محاولة التقاط المعلومات التي يعبر عنها بصريا.

إن المنظومة البصرية –في الخارج– هي المثير الذي تستجيب له العين البشرية، والإبصار هو عملية خاصة من الاستكشاف الذي يحدث عبر الزمن، وهو ليس عملية فوتوغرافية لتسجيل الصور[1]. ونجد "جيبسون" يؤكد في دراسته على النقاط التالية[2]:

1. دراسة الإدراك البصري ينبغي أن تتم خارج المعامل، وبعيدا عن الأجهزة، لأن الإدراك هو من الأمور التي تحسن دراستها عندما يكون الناس في حالة حركة ومشاهدة، ، أي في البيئة الخارجية العادية.

2. الإدراك البصري ليس–ببساطة– نتيجة للمزج والتركيب بين الصور من خلال عمليات التثبيت البصري، لكنه محصلة للطريقة التي يؤثر من خلالها الضوء في مظهر الأشياء والموضوعات داخل مجال الرؤية، أي المنظومة البصرية المحيطة.

3. من خلال التغيرات الطفيفة في المنظومة البصرية المحيطة تنشط العمليات الخاصة بإدراك العمق والحجم في المخ على نحو تلقائي دون حاجة إلى الحسابات العقلية الواعية.

4. العمق هو دالة (وظيفة) للطريقة التي يقوم الضوء من خلالها بتشكيل أسطح الأشياء داخل عالم الرؤية البصرية، فعلى سبيل المثال فإن درجات الميل المتموجة الخاصة بمجموعة من الكثبان الرملية تنتج شكلا يستقبل الضوء بشدات متفاوتة، مما يعطي انطباعا بالعمق.

وقد تعرضت هذه النظرية للكثير من النقد، من أهم الآراء قولهم أنها تناسب الرؤية لدى الحيوان أكثر من مناسبتها للرؤية عند الإنسان، لأن البشر يستخدمون العلاقات بين الصور، ويربطون بين الأشياء التي يرونها من خلال معايير ودلالات وأفكار معينة، ويقوم الإدراك لديهم على أساس الخبرات السابقة، والعوامل الثقافية، والقدرات اللغوية التي تسهم في التصور الكلي الخاص بالإدراك البصري.

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة –الإيجابيات والسلبيات–، ص151.
[2] المرجع نفسه، ص152.

ج- الصـــور العقليـــة واللغـــة (نظرية الترميز الثنائي لبايفيو): "آلان بايفيو" هو عالم نفس من جامعـــة "تورنتو" بكندا، صاحب نظرية الترميز الثنائي (أو المزدوج) Dual coding للمعلومات، والتي مفادهـــا أن المعلومات يجري تمثلها في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان تماما، همـــا: نظـــام التفكير بالصور العقلية، والنظام اللفظي. ويتعلق نظام الصور —حسب هذه النظرية- بالموضوعات والوقـــائع العيانية (المحسوسة والملموسة) المكانية أو المتصورة، أما النظام اللغوي فيتعلق بالتعامل مع الوحـــدات والـــبنى اللغوية المجردة[1].

وتشير الدراسات التي قامت على فروض هذه النظرية إلى أن الكلمات العيانية التي تســـتثير الصـــور العقلية الداخلية تكون أسهل في تعلمها من الكلمات التي لا تفعل ذلك، لتفسر النظرية هذه السهولة في التعلم بافتراضها أن الكلمة العيانية (التي تشير أكثر من غيرها إلى أشياء واقعية محددة) يتم تمثيلها من خلال الصـــور والمعاني اللفظية، وذلك لأنها تتكون من شكل خاص، ولون خاص، وملمس خاص، ورائحة خاصة...الخ. كما أن لها اسما خاصا يطلق عليها، ولذلك فهي تدخل كلا من نظام الذاكرة الخاص بالصـــور والنظـــام الخـــاص بالكلمات. ونتيجة لذلك ينصح الكثير من خبراء التربية والتعليم بأهمية المزاوجة بـــين الكلمـــة والصـــورة في المراحل المختلفة لتعليم الصغار والكبار أيضا.

تقوم الفكرة الأساسية لنظرية "بايفيو" على أفكار العالم "روجر سبيري" وزملائه في مجال الوظـــائف الخاصة بنصفي المخ الأيسر والأيمن. وتتمثل أهمية ما قدمه في ربطه اللغة وتمثيل المعرفة بالنظامين الأساسيين في المخ: نظام الكلام واللغة بشكل مباشر، وهو النظام الذي يسمح لنا بالتفكير في ضوء الكلمـــات والعلاقـــات المختلفة فيما بينها، بالإضافة إلى العمليات اللفظية الداخلية التي تتوسط أو تقوم بدور مهم في السلوك اللغوي. ونظام يتعلق أكثر بالصور العقلية[2] «إننا لو قلنا مثلا "الولد ذو الشعر الأحمر يقشر برتقالة خضراء" فإن فهمنا لهذه الجملة ربما كان يشتمل على نوع من الصور العقلية الخاصة بهذا الولد وهذه البرتقالة، وكذلك العلاقـــة بينهما»[3]. ويصف لنا "بايفيو" هذه الصور مشيرا إلى أنها قد تكون تخطيطية عامة، ذات معنى، تظهر كاستجابة ترابطية للكلمات، وتلعب دورا مهما في تذكرنا وفهمنا للغة، وقد تختلف من وقت لآخر بناء على الوقـــائع والخبرات السابقة، وكذلك السياق الحالي الذي تظهر فيه.

لقد طرحت الدراسات النفسية العديد من الأسئلة من أجل مقاربة مفهوم الصور العقليـــة، وطبيعتـــها، وكيفية تشكلها، وذلك من خلال مجموعة من النظريات التي مثلت ثورة في ميدان علم النفس، وهكذا بـــدأ

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص153.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص154،155.
[3] نفسه، ص155.

بعض العلماء يطرحون أنظمة أو نماذج نظرية تقول إن الصورة هي نمط تصويري أو تمثيلي عقلي داخلي للمدركات الخارجية، وأحيانا ما كان يشار إلى هذا النمط من خلال مصطلحات، مثل الصورة المناظرة "والعقلية" و"الكلية".

وتسمى النظريات التي تندرج ضمن هذا الاتجاه باسم نظريات الصورة الواقعية، أما النظريات البديلة لنظرية الصورة فيمكن تصنيفها في مجموعتين: المجموعة الأولى منها تتعلق بذلك التوجه العام الذي يرى أن الصور العقلية حالات أكثر تجريدا من الصور الواقعية. وتطلق على أصحاب هذا الاتجاه مسميات مثل: النظريات الافتراضية، والوصفية، والتجريدية، وأحيانا النظريات المضادة للصور العقلية. من ناحية أخرى فإن مجموعة النظريات البديلة الأخرى تنظر إلى التفكير بالصورة على أنه شكل من أشكال التخيل والسلوك "كما لو" كان هناك شيء ما نراه أو نتظاهر بأننا نراه، وهي ما يسمى بنظريات لعب الدور[1].

وهكذا إذن حاولت مختلف النظريات تفسير عملية الإدراك البصري ومن ثم عملية التفكير بالصورة من منظور سيكولوجي، فأدلت كل نظرية بدلوها، رغم أن المجال لا يسمح بذكرها كاملة مفصلة، فحسبنا منها تلك التي كان لها عظيم الشأن في ميدان علم النفس عامة ومجال الإدراك الحسي للصور بصفة أخص.

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص 155،156.

الفصل الثـــــاني:

الصورة في الدرس السيميائي.

الفصل الثاني: الصورة في الدرس السيميائي.

I: السيميائيات العامة:

1- مفهوم السيميائيات وموضوعها:

أ- أصل التسمية: يتفق جل علماء السيميائيات على أن كلمة "sémiotique" «آتية من الأصل اليوناني "séméion" الذي يعني العلامة، و"logos" الذي يعني الخطاب...، وبامتداد أكبر كلمة "logos" تعني العلم هكذا يصبح تعريف السيميولوجيا على النحو التالي: علم العلامات»[1].

و«ككل مصطلح، يتكون مصطلح سيميائية حسب صيغته الأجنبية (sémiotique) أو (sémiotics) من جذرين (sémio) و(tique)، إذ أن الجذر الأول الوارد في اللاتينية على صورتين هما (sémio) و(sema) يعني إشارة أو علامة، أو ما يسمى بالفرنسية(signe) وبالإنجليزية(sign)...، في حين أن الجذر الثاني يعني-كما هو معروف- (علم)»[2]. وبعملية تركيب بسيطة نجد معنى هذا المصطلح هو علم الإشارات أو علم العلامات...، ويمكننا الرجوع بمصطلح سيميولوجيا إلى اليونان القديمة حيث نجد اختصاصا طبيا يهدف إلى تأويل الأعراض المرضية التي تتجلى من خلالها مختلف الأمراض وهو علم الأعراض (symptomatologie) وبالتالي فهو يعنى بدراسة الإشارات والعلامات الدالة على مرض معين[3]. ويعد جون لوك أول من اشتق المصطلح من اليونانية، حين قسم العلوم إلى ثلاثة أقسام: العلم الطبيعي، العلم العملي، السيمياء التي تختص بدراسة العلامات.

ويتعرض الباحث "رشيد بن مالك" لمسألة الاختلاف الطفيف بين المصطلح الفرنسي "sémiotique" والإنجليزي "sémiotics"، ففي اللغة الإنجليزية -يقول- يكتب «بهذا الشكل"SEMIOTIC" فهي تماثل صورتها في اللغة الفرنسية، من حيث الأصل، وتغايرها في اللاحقة»[4]، ورغم شيوع المصطلحين الفرنسي والإنجليزي إلا أننا ونحن في خضم بحثنا عن أصل التسمية تصادفنا تعددية دوالية له، إذ لانعدم وجود

[1] بر نار توسان: ما هي السيميولوجيا؟، تر: محمد نظيف، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1994، ص9.

[2] فيصل الأحمر: السيميائية الشعرية، جمعية الإمتاع والمؤانسة، الجزائر، 2005، ص10.

[3] ينظر، جان كلود دومينجوز: المقاربة السيميولوجية، تر: جمال بلعربي، مجلة بحوث سيميائية، مخبر عادات وأشكال التعبير الشعبي ، ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، تلمسان-الجزائر، ع3-4، جوان-ديسمبر2007، ص39.

[4] رشيد بن مالك: السيميائية: أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف، 2002، ص174.

مصطلحات متنوعة قريبة من المصطلح موضوع الدراسة، ويشير "كريستال ديفيد" إلى ذلك إذ يذكر في اللغة الإنجليزية وحدها: «significs، semiotics، semiology، seminasiology، seméiology»[1].

أما في الساحة العربية، فقد شهد المصطلح عدم استقرار واضح، وبخاصة عند محاولة وضع المقابل العربي له، فتعددت الاصطلاحات، وذلك نتيجة لتعرية المصطلح من أصوله المعرفية، مما أدى إلى تعدد وجهات النظر، وظهور عدد كبير جدا من المقابلات، والتي من أشهرها ما حصره "عادل فاخوري" في «ما يقرب عن الستة أصوات دالة للمصطلح في: السيمياء، والسيمية، والسيميائية، والسيميوطيقا، والسيميولوجيا، والرموزية»[2].

ويعد "عبد السلام المسدي" واحدا من أنصار مصطلح "علم العلامات"، هذا الأخير الذي يقول عنه "عبد الله الغذامي" بأنه «تعريب سليم ولا اعتراض عليه، لولا أنني وجدت مشكلة في النسبة إليه، حيث استعصى علي مثلا أن أقول: تحليلا علاماتيا»[3]. أما عن مصطلح "سيميائية" فرأيه يوافق رأي صلاح فضل، حيث يقول: «أجد في هذه الكلمة نفس ما يجده الدكتور صلاح فضل فيها، من خشية أن يفهم القارئ العربي من السيميائية شيئا يتصل بالفراسة، أو توسم الوجود بالذات أو يربطها بالسيميا، وهي العلم الذي اقترن في مراتب المعارف العربية بالسحر والكيميا»[4]، وليس الأمر كذلك بالنسبة للباحثين: "رشيد بن مالك" و"عبد الملك مرتاض"، هذا الأخير الذي استحسن مصطلح "السيميائية" لأنه -في نظره- «آت من المادة (س و م) التي تعني فيما تعنيه العلامة التي يعلم بها شيء ما، ومن هذه المادة جاء لفظ السيميا»[5].

ومن جهة أخرى فضل بعض الباحثين الاحتفاظ بالمصطلح الأجنبي ونقله كما هو، وهذا "صلاح فضل" يقول: «ولكننا نرى من الأفضل إطلاق الاسم الغربي، لأن النقل أولى من الاشتقاق في استحداث الأسماء الجديدة، إذا كان هذا الاشتقاق سيؤدي إلى الخلط»[6]. كما يذهب "الغذامي" نفس مذهبه معبرا عن عدم رضاه عن المصطلح المستعمل، حين يقول: «فإنني أستخدم عن كره مصطلح (سيميولوجي) منتظرا مولد مصطلح عربي، يحل محلها، معطيا كل ما تتضمنه من دلالات»[7].

---

[1] عزت محمود جاد: نظرية المصطلح النقدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص325.

[2] المرجع نفسه، ص326.

[3] عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير -من البنيوية إلى التشريحية-، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، ص41.

[4] المرجع نفسه، ص42.

[5] مولاي علي بوخاتم: الدرس السيميائي المغاربي -دراسة وصفية نقدية إحصائية في نموذجي عبد المالك مرتاض ومحمد مفتاح-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص126.

[6] عصام خلف كامل: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، 2003، ص5.

[7] عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير -من البنيوية إلى التشريحية-، ص43.

ومن خلال ما سبق نجد أن حالة الفوضى والغموض التي تكتنف المصطلح العربي كانت ناتجة عن عدم مراعاة الخلفيات والأصول المعرفية التي نتج عنها المصطلح، بالإضافة إلى أن معظم المقابلات الموضوعة كانت عبارة ن مساهمات فردية، في حين أن المطلوب هو مصطلح يشمل الدلالات المتعددة التي تقبع في عمق المصطلح الغربي من جهة، ومراعاة خصوصية أبنية وقوانين اللغة العربية.

ب- السيمياء في اللغة: إن البحث عن التاريخ اللغوي للفظة "السيمياء" واستعمالاتها منذ القدم، يجعلنا نقف على حقيقة مفادها أن وجود هذه اللفظة ضارب في القدم، وأنها تستعمل في معظم حالاتها للدلالة على العلامة. وستكون البداية مع كتاب الله العزيز، حيث وردت اللفظة في عدة مواضع منها قوله عز وجل: «وبَيْنَهُمَا حِجَابٌ وَعَلَى الأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلاًّ بِسِيمَاهُم وَنَادَوْا أَصْحَابَ الجَنَّةِ أَنْ سَلاَمٌ عَلَيْكُمْ لَمْ يَدْخُلُوهَا وَهُمْ يَطْمَعُونَ». (الأعراف46)، وفي موضع آخر: «وَنَادَى أَصْحَابُ الأَعْرَافِ رِجَالاً يَعْرِفُونَهُم بِسِيمَاهُم قَالُوا مَا أَغْنَى عَنْكُمْ جَمْعُكُم وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَكْبِرُونَ». (الأعراف 48). وفي كلتا الآيتين كانت "سيماهم" بمعنى علاماتهم المميِّزة لهم، والتي يعرفون بها. كما وردت اللفظة في قوله تعالى: «لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللهِ لاَ يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ لاَ يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللهَ بِهِ عَلِيمٌ». (البقرة 273)، فتعرفهم بسيماهم أي بعلاماتهم التي ذكرها الله تبارك وتعالى في وصفهم.

وليس ببعيد عن هذه الدلالة، نجد 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 قولهم: سمة، فإن أصلها: "وسمى" ويقولون:"سيمى" بالقصر، وسيمياء بزيادة الياء والمد، ويقولون "سوم" إذا جعل سمة»[1]، ثم يربطها"ابن منظور" مباشرة بأهم استعمالاتها عند العرب قديما حيث يقولون «سوم فرسه؛ أي جعل عليه السمة، وقيل: الخيل المسومة، وهي التي عليها السيمة، والسومة وهي العلامة»[2]. ويقول الأعرابي: السيم هي العلامات على صوف الغنم، وفي الحديث إن لله فرسانا من أهل السماء مسوّمين، أي معلّمين.

وفي نفس السياق نلفي "الجوهري" يتحدث عن نفس الدلالة بعدها مشحنة في كل من السومة السيمة والسيما مقصور من الواو، وقد ترد السيماء والسيمياء ممدودتين الفعل ...، والسومة بالضم تعني العلامة التي

[1] ابن منظور: لسان العرب، مج7، ص308.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص308.

تُجعل على الشاة وفي الحرب أيضا[1]. كما ذكر "الفيروز آبادي" «السُومة بالضم، والسيمة والسيماء والسيمياء بكسرها تعني العلامة وسوّم الفرس تسويما: جعل عليه سمة»[2]. إضافة إلى دلالة كلمة السيمياء على معنى العلامة، فإنها تستعمل أيضا ليقصد بها معنى الحسن والبهجة، «قال الشاعر (أسيد بن عنقاء الفزازي):

غُلامٌ رَمَاهُ اللهُ بالحُسْنِ يَافِعًا لَهُ سِيمْيَاءُ لا تَشُقُّ على البَصَرِ.

والمعنى: يَسُرُّ من ينظر إليه، وتحقيق معناه أن الله قد وسمه بسيمياء حسنة مقبولة يلتذ بها الناظر إليها»[3]. ويشير "بطرس البستاني" إلى كون لفظة سيمياء عبرانية، مركبة من"شِمْ" أي اسم، و"يَهْ" أي الله، فيكون الحاصل منها اسم الله. وإلى أن "علم السيمياء" يطلق على غير الحقيقي من السحر وهو الأشهر، وحاصله إحداث مثالات خيالية لا وجود لها في الحس، وقد يطلق على إيجاد تلك المثالات بصورها في الحس وتكون صورا في جوهر الهواء[4]. ومن هنا نلحظ أن استعمالات اللفظة في مجملها كانت تدور في فلك العلامة، فرغم وجود بعض المعاني الأخرى، إلا أن المتفق عليه في مصادر اللغة أن السيمياء تستعمل بمعنى العلامة.

لكننا قد نعثر للفظة "سيمياء" على دلالات جديدة في الكتب التراثية، التي من بينها ما ذكره "ابن خلدون" -متفقا بذلك مع صاحب "محيط المحيط"-، في مقدمته مشيرا إلى علم السيمياء لكن بتسمية مغايرة هي "علم أسرار الحروف"، إذ يقول: «علم أسرار الحروف وهو المسمى لهذا العهد بالسيميا نُقِل وضعه من الطلسمات إليه في اصطلاح أهل الصرف من المتصوفة فاستعمل استعمال العام في الخاص»[5]، وهذا معناه أن السيمياء كانت لها دلالة واسعة، حيث كانت تطلق على الطلسمات التي هي بمثابة علم يستعين صاحبه بروحانيات الكواكب وأسرار الأعداد وخواص الموجودات وأوضاع الفلك المؤثرة في عالم العناصر كما يقول المنجمون[6]، وفيما بعد استعمل في معنى أكثر خصوصية وهو علم أسرار الحروف.

ومن أشهر المعاجم الأجنبية التي تناولت هذه اللفظة، نذكر معجم "لاروس" "Larousse" الذي يستعمل مصطلح "السيميائية" تارة كنظرية عامة للدلائل (signes)، وتارة أخرى كممارسات دلالية (pratiques signifiantes) في مختلف مجالات التواصل، مثل: سيميائية السينما. ويشير في ذات السياق إلى

[1] الجوهري: الصحاح في اللغة والعلوم، ص631
[2] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ط5، 1996، ص1452.
[3] بطرس البستاني: محيط المحيط، مج7، بيروت، 2000، ص433.
[4] المرجع نفسه، ص433.
[5] عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر والتوزيع، 1984، ص631.
[6] المرجع نفسه، ص628.

أن مصطلح السيميائية، يستغل أحيانا مرادفا لمصطلح "السيميولوجيا" المشتق من اليونانية "sémion"، وأن السيميولوجيا هي العلم العام للعلامات، والقوانين التي تنظمها في ظل الحياة الاجتماعية[1].

بالإضافة إلى المعجم الموسوعي "Hachette": يعرف مصطلح "sémiotique" على أنه النظرية العامة للعلامات، وللأنظمة الدلالية اللغوية وغير اللغوية على حد سواء، ويخص بالذكر وكمثال سيميائية الصورة (la sémiotique picturale) هي تحليل للبنى الشكلية والدلالية للأعمال الفنية والرسومات[2]. ويضع قاموس "روبير" عدة تحديدات للسيميائية، إذ يعتبرها نظرية عامة للأدلة وسيرها داخل الفكر، من جهة، وتعني بالأدلة والمعنى وسيرها داخل المجتمع، من جهة أخرى[3]. وفي علم النفس تظهر الوظيفة السيميائية في القدرة على استعمال الأدلة والرموز.

بعد الانتقال بين المصادر العربية والأجنبية من أجل استقصاء المعاني اللغوية للمصطلح، نلاحظ أن التعريفات اللغوية السابقة جميعها، تتفق حول نقطة محورية ألا وهي مقابلة السيمياء للعلامة، مما يجعل السيميائيات هي "علم العلامات".

لقد ارتبطت السيمياء دائما بوجود الإنسان، واهتمت بكل مظاهر عيشه وسلوكاته «فمنذ أن أحس الإنسان انفصاله عن الطبيعة وعن الكائنات الأخرى، واستقام عوده، بدأ يبلور أدوات تواصلية جديدة، تتجاوز الصراخ والهرولة والاستعمال العشوائي للجسد والإيماءات، وبدأ السلوك السيميائي في الظهور.»[4]، ولذلك فإن الباحث عن تاريخ السيميائيات في الفكر العالمي لن يعدم وجود شذرات متفرقة تدل على تأملات الإنسان في العلامة «لا عن قصد المعرفة بل عن قصد التشكيك في المعرفة»[5]، ولم يكن العرب بمنأى عن ذلك، حيث عرفوا ما يسمى اليوم بعلم السيميولوجيا في إشارات متناثرة ضمن علوم متنوعة كعلم النحو، وعلم البلاغة، وعلم التفسير، وعلم التصوف وغيرها. حيث نلفي إشارة علماء العربية إلى هذا العلم من خلال أبحاثهم في الدلالة، العلامات غير اللغوية، والعلاقة بين الدال والمدلول، وغيرها من المسائل ذات الأبعاد الفلسفية.

ج- السيمياء في الاصطلاح: إن أول محاولة لوضع تعريف للسيمياء كانت من قبل العالم السويسري "فردنان دي سوسير"، والذي يقول: «إنه من الممكن أن نتصور علما يدرس حياة الدلائل في صلب الحياة الاجتماعية، وقد يكون قسما من علم النفس الاجتماعي وبالتالي قسما من علم النفس العام، ونقترح تسميته

[1] Le petit Larousse, bordas, 1997, p931.
[2] Hachette encyclopédique, Spadem, Ada gp, paris, 1997,p1723.
[3] petit robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, par Paul robert, 1992, p1795.
[4] سعيد بنكراد: السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، ص26.
[5] فريال غزول: علم العلامات (السيميوطيقا)، من كتاب سيزا قاسم: مدخل إلى السيميوطيقا -السيميوطيقا: حول بعض المفاهيم والأبعاد-، ج1، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء-المغرب، ط2، ص14.

ب sémiologie، أي علم الدلائل وهي كلمة مشتقة من اليونانية sémeion بمعنى دليل، ولعله سيمكننا من أن نعرف مم تتكون الدلائل والقوانين التي تسيرها...وليست الألسنية سوى قسم من هذا العلم العام...فلئن أمكننا لأول مرة أن نقر للألسنية مكانا ضمن سائر العلوم فذلك لأننا ألحقناها بعلم الدلائل»[1]. ونلاحظ من كلام "دو سوسير" أنه يربط السيميولوجيا –التي تدرس حياة العلامات بنوعيها (العلامات اللغوية وغير اللغوية)–، بالمجتمع، وبالتالي فاللسانيات باعتبارها دراسة للأنظمة اللغوية لا تشكل إلا جزءا من السيميولوجيا كعلم عام.

وفي المقابل نجد العالم الأمريكي "شارل سندرس بورس"، يعرفها انطلاقا من خلفيته الفلسفية بأنها مرادفة للمنطق، إنها اسم آخر له، يقول: «ليس المنطق بمفهومه العام إلا اسما آخر للسيميوطيقا، والسيميوطيقا نظرية شبه ضرورية أو نظرية شكلية للعلامات»[2]. ومن هنا تتجلى بعض من أفكار "بورس" التي أدت إلى تطوير الدرس السيميائي لديه، والتي كان من أبرزها اهتمامه بدراسة الدليل اللغوي من وجهة فلسفية خالصة.

أما عن الفرق بين المصطلح السوسيري، ونظيره البورسي، فيعلق "جون ماري كليكنبارغ" على العلاقة بينهما من خلال تمييزين، الأول خاص بعلاقة تضمين بين السيميولوجيا –مصطلح الزوج الذي نودعه مفهوما عاما جدا–، والسيميائيات التي تشكل في ذلك مصطلحا في غاية الخصوصية. تشير السيميولوجيا بالنسبة لبعض المنظرين إلى المادة التي تغطي كل أنواع اللغة. أما السيميائية، فإنها تشير إلى واحد من الموضوعات الذي يمكن أن تعنى به هذه المادة، ونعني بذلك لغة من هذه اللغات، مثلا اللغة السيميائية، على نحو ما تكون البيكتوغرامات، روائح المدينة، لحن البوق، الثوب، لغة الصم البكم...، وعليه تعد كل واحدة من هذه السيميائيات تحيينا للسيميولوجيا بوصفها مادة عامة.

أما في التمييز الثاني فيظهر مصطلح السيميائية عاما جدا، أين تعنى السيميولوجيا بدراسة اشتغال بعض التقنيات المسخرة للتبليغ في المجتمع كالبيكتوغرامات، الشارات العسكرية...، غير أن الروائح والثوب...التي لا تبدو أنها اتخذت للتبليغ تنأى عن هذه المادة، وهذا لا ينفي حملها للمعنى، مما يفرض وجود علم يدرسها، وهو السيميائية باعتبارها شديدة العموم[3]. إن هذا التمييز يدل على عدم الاتفاق حول تعريف معين، ولكن هذا لا يمنع من أن تُشكل السيميولوجيا أو السيميائية شبكة تحليل خاصة لبعض الظواهر التي تقترب منها بطرحها لسؤال يُظهر أصالتها، إنه السؤال عن المعنى.

---

[1] فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، تع: صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، 1985، ص37.

[2] رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة، 2000، ص26.

[3] ينظر، جون ماري كليكنبارغ: السيميولوجيا أو السيميائية؟–الموضوعات والأهداف–، مجلة بحوث سيميائية، ع4-3، ص19.

ويتم الآن استعمال اللفظين في العديد من المواقف دون تمييز، رغم أن اللجنة الدولية التي قامت بإنشاء "الجمعية الدولية للسيميائيات" في جانفي 1969، قبلت مصطلح سيميوطيقا باعتباره يغطي كل معاني اللفظين، دون أن تلغي استعمال "سيميولوجيا"، وفي فرنسا مثلا، غالبا ما يستعمل مصطلح سيميائيات بمعنى "السيميائيات العامة"، بينما يحيل مصطلح سيميولوجيا عل سيميائيات خاصة، مثل سيميولوجيا الصورة نظرية لدلالة الصورة[1].

ويرى "غريماس" أن السيميائية علم جديد مستقل تماما عن الأسلاف البعيدين وهو من العلوم الأمهات ذات الجذور الضاربة في القدم، وهي مرتبطة أساسا بسوسير، وشارل سندرس بورس[2]، كما ويتفق جل علماء اللغة الغربيين من أمثال "تودوروف"،"غريماس"،"جوليا كريستيفا"،"جون دوبوا"...على أن السيميائيات هي العلم الذي يدرس العلامات[3].

ويعرفها "صلاح فضل" بقوله: «هي العلم الذي يدرس الأنظمة الرمزية في كل الإشارات الدالة وكيفية هذه الدلالة»[4]، والواضح أن النظرية السيميائية تتميز عن باقي النظريات بسعتها، حيث تشمل جملة من العلوم، ثم قدرتها على التعامل مع مختلف الظواهر. وجانبها لا يخلو من تعقيد لأنها كما يقول الباحث المغربي "سعيد بنكراد": «ليس سوى تساؤلات تخص الطريقة التي ينتج بها الإنسان سلوكاته؛ أي معانيه، وهي أيضا الطريقة التي يستهلك بها هذه المعاني»[5].

هي «كشف واكتشاف لعلاقات دلالية غير مرئية من خلال التجلي المباشر للواقعة. إنها تدريب للغين على التقاط الضمني والمتواري والمتمنع، لا مجرد الاكتفاء بتسمية المناطق النصية أو التعبير عن مكونات المتن»[6]. ومن خلال مختلف التعاريف التي يقدمها جملة من النقاد والباحثين، صار بالإمكان لمس مدى سعة النظرية السيميائية، وتعدد علاقاتها مع عديد المجالات المعرفية، وستكون المحطات المقبلة كفيلة بتوضيح ذلك أكثر.

د- موضوع السيميائيات: إن أول من حدد موضوع السيميائيات-كما أشرنا سابقا- هو العالم السويسري "فردنان دي سوسير"، حيث ربطها مباشرة بدراسة حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية، وذلك «من خلال الكشف عن قوانين جديدة تمكننا من تحليل منطقة هامة من "الإنساني والاجتماعي" عبر إعادة صياغة حدود هذه الأنساق وشكلنتها. فالوجود الإنساني لا يتحدد فقط من خلال ما يقترحه اللسان من

---

[1] ينظر، جان كلود دومينجوز: المقاربة السيميولوجية، تر: جمال بلعربي، مجلة بحوث سيميائية، ع3-4، ص40.
[2] فيصل الأحمر: السيميائية الشعرية، جمعية الإمتاع والمؤانسة، الجزائر، 2005، ص14.
[3] عصام خلف كامل: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، 2003، ص18.
[4] المرجع نفسه، ص20.
[5] سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، دار الحوار، ط2، 2005، ص12.
[6] المرجع نفسه، ص15.

معرفة، بل يتحدد أيضا من خلال كل الأنساق التواصلية التي ليست بالضرورة من طبيعة لسانية، لهذا لا يمكن أن نتجاهل أنساقا كالأمارات والرموز والطقوس الاجتماعية وكل ما ينتمي إلى الأنساق البصرية، وهذه الأنساق هي ما يشكل الموضوع الرئيس للسيميولوجيا»[1].

وهنا نلمس مباشرة تلك العلاقة التي تربط بين اللسانيات باعتبارها الدراسة العلمية للغة البشرية، والسيميائيات كمجال لدراسة أنظمة التواصل بعامة، سواء أكانت لغوية أم غير لغوية. وهذا ما جعل سوسير يشير إلى أنه يوجد علم أوسع من اللسانيات ألا وهو السيميولوجيا.

ولذلك فإنه بالإمكان الحديث عن «سيميائيات للصورة الفوتوغرافية ، وأخرى للإشهار، كما يمكن أن نتحدث عن سيميائيات لليومي، وأخرى للخطاب السياسي، وثالثة للسرد ورابعة للشعر...فالسيميائيات في جميع هذه الحالات هي بحث في المعنى، لا من حيث أصوله وجوهره، بل من حيث انبثاقه عن عمليات التنصيص المتعددة، أي بحث في أصول السيميوز*، وأنماط وجودها باعتبارها الوعاء الذي تصب فيه السلوكات الإنسانية»[2]. ولذلك تقول "جوليا كريستيفا": «إن دراسة الأنظمة الشفوية وغير الشفوية ومن ضمنها اللغات بما هي أنظمة، علم أخذ يتكون وهو السيميوطيقا»[3]. أما مهمتها فتلخصها الباحثة نفسها بقولها: «دور السيميائية هو بناء نظرية عامة عن أنظمة الإبلاغ»[4].

السيميائيات علم يستمد أصوله ومبادئه من مجموعة كبيرة من الحقول المعرفية كاللسانيات والفلسفة والمنطق والتحليل النفسي والأنثروبولوجيا...، وبالتالي فإن موضوع السيميائيات غير محدد في مجال بعينه، فهي تهتم بكل مجالات الفعل الإنساني: إنها أداة لقراءة كل مظاهر السلوك الإنساني بدءا من الانفعالات البسيطة ومرورا بالطقوس الاجتماعية وانتهاء بالأنساق الأيديولوجية الكبرى[5]. وهي من خلال ذلك تطمح إلى أن تتشكل علما للدلالة يهدف إلى فهم سيرورات إنتاج المعنى، من منظور تزامني. وهي بذلك متعددة الاختصاصات على اعتبار أن حقلها يعنى بفهم ظواهر متعلقة بإنتاج المعنى في أبعاده الإدراكية والاجتماعية والتواصلية[6].

---

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص16.

* السيميوز هي السيرورة التي تنتج وفقها الدلالات.

[2] المرجع نفسه، ص12.

[3] عصام خلف كامل: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، ص26.

[4] فيصل الأحمر: السيميائية الشعرية، ص12.

[5] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص15،16.

[6] ينظر، جان كلود دومينجوز: المقاربة السيميولوجية، تر: جمال بلعربي، مجلة بحوث سيميائية، ع3-4، ص45،46.

ويحدد "جان كلود دومينجوز" ثلاثة مستويات كبرى ، تشكل الصورة العامة للسيميائيات من دون أن تكون معزولة عن بعضها البعض ألا وهي[1]:

1. **السيميائيات العامة**: وغايتها بناء وبنينة موضوعها النظري، وكذا تطوير نماذج شكلية خالصة ذات قيمة عامة، ويتعلق هذا المستوى بنظرية المعرفة.

2. **السيميائيات المتخصصة**: تقوم على دراسة الأنظمة الرمزية للتعبير والتواصل الخاصة في هذا المستوى ينظر إلى الأنظمة اللغوية بصورة نظرية انطلاقا من وجهات نظر: علم التراكيب، علم الدلالة، والصياغة التداولية، ويتعلق هذا المستوى بدراسة اللغة. ومن أمثلتها: علم تعابير الجسد، سيميولوجيا الصورة الثابتة، سيميولوجيا السينما...الخ.

3. **السيميائيات التطبيقية**: وهي تطبيق منهج للتحليل يستعمل مفاهيم سيميائية. يتعلق حقل نشاطها بتفسير الإنتاج من أيه طبيعة كان، مثلا سيميولوجيا الصورة الثابتة تحليلا للصورة بواسطة أدوات سيميائية، يعنى هذا المستوى بالخطاب.

وحسب الباحثة"سيزا قاسم" فإن الهدف من السيميولوجيا أو طموحها هو: «تفاعل الحقول المعرفية المختلفة، والتفاعل لا يتم إلا بالوصول إلى مستوى مشترك يمكن من خلاله أن ندرك مقومات هذه الحقول المعرفية، وهذا العامل المشترك هو العامل السيميوطيقي»[2]. إن التحليل السيميولوجي يمنحنا إمكانية أن نبين كيف أن الدلالة الإجمالية لرسالة ما، تبدو في الغالب، للوهلة الأولى، كما لو أنها عادية، كما يسمح بإبراز طرق الإقناع التي تتضمنها كل ممارسة خطابية.

[1] ينظر، جان كلود دومينجوز: المقاربة السيميولوجية، تر: جمال بلعربي، مجلة بحوث سيميائية، ع3-4، ص46،47.
[2] سيزا قاسم: مدخل إلى السيميوطيقا –السيميوطيقا: حول بعد المفاهيم والأبعاد–، ص13.

2- أهم الاتجاهات السيميائية:

أ- سيميولوجيا دي سوسير: ارتبطت السيميولوجيا ارتباطا وثيقا بالنموذج اللساني البنيوي الذي أرسى دعائمه عالم اللغة السويسري "فردنان دي سوسير"، هذا الأخير الذي أحدث القطيعة مع الدراسات اللغوية السابقة، وقد كان مشغوفا منذ نعومة أظافره بالدراسات اللغوية، رغم أنه كان صاحب وجهة علمية خالصة من خلال دراسته للعلوم الفيزيائية والكيميائية، وفور اطلاعه على جانب الدراسات اللغوية واكتشافه للمعيارية التي تميزها، لم يلبث أن أدخل عليها الجانب العلمي الموضوعي الذي أخذه عن دراساته الفيزيائية السابقة، وبذلك دعا دوسوسير إلى تبني المنهج الوصفي الذي لا تحتكم قوانينه إلى عوامل لا نصية من قبيل العوامل التاريخية...وغيرها، وبالتالي دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، من أجل الوصول إلى نتائج علمية صارمة يمكن تعميمها على مختلف اللغات البشرية.

لقد حدد "دو سوسير" دائما مجال دراسته، حاصرا إياه في اللغات الطبيعية، ومشيرا إلى أن هذا العلم ليس إلا جزءا من علم أوسع يدرس مختلف الأنظمة الدلالية، والذي اصطلح على تسميته بالسيميولوجيا. وإشارة دوسوسير إلى هذا العلم الجديد إنما يدل على وعيه التام بأن العملية التواصلية تتم عبر مجموعة من الإشارات اللغوية وغير اللغوية، أي أن التواصل ممكن عن طريق أنساق ليست بالضرورة ذات طبيعة لسانية، لذلك قام بداية بـ «تحديد علم اللغة بعد النظر إلى شتى العوامل البيولوجية والفيزيقية والسيكولوجية والاجتماعية والتاريخية والجمالية والعلمية التي تتداخل وتتشابك لتكون نسيج النشاط اللغوي لدى البشر»[1].

فحصر مجال الدراسة اللسانية في دراسة اللسان البشري الذي اعتبره أداة للوصف والتصنيف، بل هو الأداة الخالقة والمؤولة للمجتمع كله، إن اللسان هو أرقى الأنساق التواصلية لأنه يعد مؤولها ووجهها اللفظي، وهو المصفاة التي عبرها تحضر هذه الأنساق في الذهن...، إنه وحده يستطيع أن يكون أداة للتواصل ونسق يوضح نفسه بنفسه وبعد هذا وذاك، الأداة الوحيدة لفهم وتأويل الأنساق الأخرى[2]، كما أن اللسان يمثل المضمون الرئيس للكون ولأنماط وجوده، بل يمكن القول «إن اللسان هو الأداة الوحيدة التي عبرها نعقل الكون ونحوله من مجرد "معطيات حسية بلا نظام" إلى كون يعقل من خلال كيانات أخرى هي المفاهيم»[3].

إن هذه المكانة سمحت للسان بأن يكون البوابة الرئيسية التي تقود إلى فهم الإنساني والاجتماعي في بعده التدليلي التواصلي. ثم إن معرفة القوانين التي تحكم اشتغال اللسان ستسمح لنا بتطبيقها على بقية الأنساق الدالة، «إن سوسير حصر اهتمامه الأساس في محاولة تحديد كنه اللسان والكشف عن قوانينه، لأن قوانين

---

[1] سمير حجازي: المتقن -معجم المصطلحات اللغوية والأدبية الحديثة-، دار الرحاب الجامعية، بيروت-لبنان، ص194.

[2] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص63،64.

[3] المرجع نفسه، ص61،62.

اللسان في اعتقاده –وهو أمر سيثبته لاحقا– هي نفسها التي يجب أن تقود إلى معرفة قوانين الأنساق الأخرى. فتأسيس السيميولوجيا كدرس مستقل لا يمكن أن يتم قبل تأسيس اللسانيات كدرس مستقل ومكتف بذاته»[1]، إن تحديد "دوسوسير" للهوية اللسان وموضوعه وعناصر تشكله كان مدخلا أساسا لفهم كنه العلامات غير اللسانية، التي تتميز بمايلي[2]:

- إنها شبيهة باللسان، ويمكن بالتالي دراستها انطلاقا من القوانين التي سيتم الحصول عليها بعد دراستنا للسان.
- هي وقائع دالة أي حاضنة لقيم إنسانية، فهي ولدت ونمت وتبلورت داخل الممارسة الإنسانية.
- تدرك هذه الوقائع من خلال موقعها داخل نسق ما. وبعبارة أخرى، فإن الواقعة الواحدة تفتقر إلى الثبات والاستقرار والاستمرار في الوجود إذا لم تتحد كعنصر في نسق ما، إنها بذلك شبيهة بوحدات اللسان التي تتحدد وظيفتها الأساس في كونها من طبيعة اختلافيه.

وتبعا لذلك جاء التصور السوسيري لذلك العلم الجديد الذي يدرس الأنظمة التواصلية المختلفة من غير اللغات الطبيعية، وكانت هذه هي نقطة البداية. ويرى الباحث المغربي "سعيد بنكراد" أنه يتضح ومن التعريف الذي يقدمه سوسير للسانيات وللسميولوجيا معا، أن «هذين النشاطين المعرفيين متداخلان ومتشابكان لدرجة أن السيميولوجيا لكي تتأسس في حاجة إلى المعرفة اللسانية، وعندما تتأسس هذه السميولوجيا، فإن قوانينها الجدية هي ما سيطبق على اللسانيات»[3].

ويعرف "سوسير" السميولوجيا قائلا أنها علم «يدرس حياة الدلائل في صلب الحياة الاجتماعية، وقد يكون قسما من علم النفس الاجتماعي، وبالتالي قسما من علم النفس العام، ونقترح تسميته sémiologie، أي علم الدلائل، وهي كلمة مشتقة من اليونانية sémeion بمعنى دليل ولعله سيمكننا من أن نعرف مما تتكون الدلائل والقوانين التي تسيرها، ولما كان هذا العلم غير موجود بعد، فإنه لا يمكن أن نتنبأ بما سيكون، ولكن يحق له أن يوجد، ومكانه محدد سلفا»[4]. ومن خلال هذا القول نلاحظ مدى تأثر "دوسوسير" بالدراسات المعاصرة له، والنتائج المحققة في ميداني علم النفس وعلم الاجتماع، –وذلك بزعامة اثنين من أبناء جيله، وهما "فرويد"مؤسس علم النفس، و"دوركايم" مؤسس علم الاجتماع–، حيث جعل السيميولوجيا فرعا من علم

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص66.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص65.
[3] نفسه، ص68.
[4] فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص37.

النفس الاجتماعي، ومن ثم علم النفس العام، أما عن اشتقاقه لكلمة sémiologie من الجذر اليوناني sémeion، فإنه يدل على تضلعه في الدراسات اللغوية اليونانية القديمة.

وقد أكد "دوسوسير" على أنه مادامت اللسانيات جزءا من السيميولوجيا فإنها بالضرورة خاضعة للنتائج المتوصل إليها في الحقل السيميولوجي.

لكن هذا لا ينفي وجود كثير من علماء اللغة الذين أتوا بعده وقلبوا هذه المقولة إلى الضد، ومن أمثلتهم الناقد الفرنسي: "رولان بارث" الذي احتفظ بالكثير من مصطلحات "سوسير"، خاصة مصطلحي الدال والمدلول، بالإضافة إلى اللغة والكلام...، لكنه بالمقابل خالف رأيه حول عدِّ اللسانيات جزءاً من السيميولوجيا.

دعا "بارث" إلى إمكانية قلب الاقتراح السوسيري، وقال بأن اللغة ليست إلا جزءا من علم العلامات، وبأن «اللسانيات ليست جزءا ولو منفصلا من علم الأدلة العام ، ولكن الجزء هو علم الأدلة باعتباره فرعا من اللسانيات، وبالضبط ذلك القسم الذي يتحمل على عاتقه كبريات الوحدات الخطابية الدالة»[1]. وهو أيضا رأي الناقدة "جوليا كريستيفا" حين تقول: «تستطيع اللسانيات أن تصبح النموذج العام لكل سيميولوجيا، بالرغم من كون اللسان ليس سوى نسق خاص من ضمن الأنساق السيميولوجية»[2]، فاللسانيات أهم بكثير من السيميولوجيا لأنها الأساس في تكونها وتشكيل قواعدها، وكيف لا تكون كذلك وقد تبنت السيميولوجيا في منطلقاتها كل المبادئ الألسنية التي أرساها سوسير باعتباره أب اللسانيات الحديثة.

لقد تمخضت عن أعمال "دوسوسير" عدة مفاهيم كان لها أثرها في الدراسات المعاصرة لها واللاحقة عليها، حيث ظلت أفكاره سارية لدى من أتوا بعده من أصحاب المناهج اللغوية والنقدية...الخ، الذين عملوا بها وطوروها وأضافوا إليها. ومن أهم المفاهيم التي جاء بها "دوسوسير" وكان لها الأثر البليغ ما يخص الدليل اللغوي أو العلامة اللغوية، الاعتباطية، مفهوم النظام، مفهوم القيمة...الخ.

تقوم سيميولوجيا "دوسوسير" على تصوره الثنائي لنظام الدليل اللغوي، خاصة وأن مهمتها هي الكشف عن كينونة الدلائل كيفما شاءت، وبأي نظام كانت. إن الدليل اللغوي –حسب سوسير– لا يجمع بين شيء واسم، بل بين متصور ذهني وصورة أكوستيكية. وليس المقصود بالصورة الأكوستيكية ذلك الصوت المادي أي الأثر الفيزيائي المحض ، إنها ذلك الأثر النفسي الذي يتركه الصوت، أي الصورة التي تطبعها الحواس عند استقبال صوت معين. لقد فنَّد سوسير الاعتقاد التقليدي الوارد في الدراسات السابقة، والذي مفاده أن العلامة

[1] رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، تع: محمد البكري، كلية الآداب مراكش، الدار البيضاء، 1986، ص29.
[2] جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدر البيضاء–المغرب، ط2، 1997، ص15.

هي مجموع اسم وشيء، ولذلك قدم البديل المتمثل في أن العلامة اللسانية تجمع بين مفهوم أو تصور بصورة سمعية.فهو إذن كيان ذو وجهين يمكن تمثيله بالشكل التالي[1]:

وقد تخلى "دوسوسير" عن اصطلاحي التصور الذهني والصورة الأكوستيكية في المرحلة الثانية، واقترح الاحتفاظ بكلمة "دليل" للدلالة على المجموع، والعنصران (الدال signifiant والمدلول signifié) ملتحمان التحاما شديدا، يستدعي وجود أحدهما وجود الآخر، أما عن العلاقة بينهما فيصفها "دي سوسير" بالاعتباطية، يقول «بما أننا نعني بكلمة دليل المجموع الناتج عن الجمع بين الدال والمدلول يمكننا أن نقول بصورة أبسط: إن الدليل اللغوي اعتباطي»[2]. ويضرب لنا "دو سوسير" مثالا عن هذه العلاقة يتمثل في كون «المتصور الذهني "أخت" لا تربطه أي علاقة داخلية بتتابع الأصوات التالي: الهمزة والضمة والخاء والتاء والتنوين، ومن الممكن أن تمثله أي مجموعة أخرى من الأصوات: ويؤيد ذلك ما يوجد بين اللغات من فوارق في تسمية الأشياء بل واختلاف اللغات نفسه»[3]،

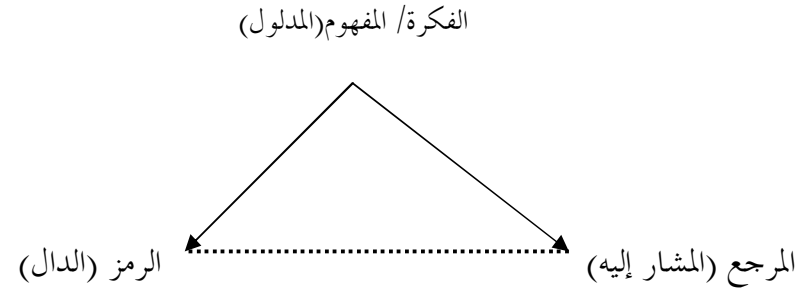
كما يورد "دوسوسير" ملاحظة عابرة تخص موضوع علم الدلائل أو السيميولوجيا، وهي بخصوص ما إذا كانت طرق التعبير التي تقوم على دلائل طبيعية صرفة –كالتعبير الكلي بالإشارات– هي من مشمولات علمهم الشرعية أم لا، فإذا كانت كذلك فإن موضوع هذا العلم سيظل لا محالة مجموع الأنظمة القائمة على اعتباطية الدليل.

ولذلك فعند حديثه عن موضوع السيميولوجيا، يربطها مباشرة بمبدأ الاعتباطية، حيث يقول إن موضوع السيميولوجيا يتحدد انطلاقا من مجموعة الأنظمة القائمة على اعتباطية المعنى، وهنا عارضه "إميل بنفنست" حول كون العلاقة الاعتباطية قائمة بين الدال والمدلول، ففي هذه المسألة يَعتبِر "بنفنست" أن «سوسير خانته الصلابة والتماسك في معالجتها، وهي أن الاعتباط يقع بين العلامة (دالا ومدلولا)، والشيء

[1] فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص110.
[2] المرجع نفسه ، ص112.
[3] نفسه، ص112.

الذي تعنيه، وليس بين الدال والمدلول»[1]. أما عن المفهوم الدقيق للاعتباطية فهي: «في مفهومها الأدنى غياب منطق عقلي يبرر الإحالة من دال إلى مدلول. فلا وجود لعناصر داخل الدال تجعلك تنتقل آليا إلى المدلول، فالرابط بين هذين الكيانين يخضع للتواضع والعرف والتعاقد»[2]. وخير دليل على ذلك المثال الذي أورده "دوسوسير"، والذي سبق التطرق له.

لقد كان لمفهوم الدليل عند سوسير أثر كبير على الدراسات اللاحقة، حيث تم تبني ذلك المفهوم من قِبَل اللسانيين والسيميولوجيين الذين أتوا بعده، لكن هذا لا ينفي وجود إضافات وتعديلات من قبل بعضهم، من أمثال "رولان بارث" الذي رفض فكرة وجود رابطة ثابتة بين الدال والمدلول، ودليله على ذلك كون «الإشارات تعوم سابحة لتغري المدلولات إليها لتنبثق معها، وتصبح جميعا دوالا أخرى ثانوية متضاعفة لتجلب إليها مدلولات مركبة»[3]. وكذلك يوضح النموذج المقدم من طرف كل من"ريتشاردز"(Richards) و"أوجدن"(Ogden) في كتابهما "معنى المعنى"(the meaning of meaning)، الذي صدر عام 1923، على اختلاف في تفسير العلاقة الرابطة بين طرفي الدلالة (الدال والمدلول)، على اعتبار أن هناك علاقة غير مباشرة تجمع الدال والمدلول من جهة بالمرجع وهو الواقع الخارجي الموجود في الأعيان، وبالمقابل توجد بين الدال والمدلول علاقة سببية بمعنى أن المدلول هو السبب في وجود الدال. ويتم تمثيل هذه الفكرة في الشكل التالي[4]:



وقد ارتبط الدليل السوسيري بمفهوم النظام، وهذا الأخير هو: «الرابط الحقيقي بين العناصر الصوتية والعناصر النفسية في صلب كل دليل من الدلائل»[5]، فالعناصر الصوتية –كما سبقت الإشارة– هي الدوال، أما العناصر النفسية هي المدلولات. والنظام عند "دوسوسير" «يتضمن مفهوم الكل والعلاقة، حيث لا يمكن فهم

[1] عصام خلف كامل: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، ص39.
[2] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص78.
[3] عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير، ص46.
[4] ينظر، كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، ط3، 1971، ص159.
[5] فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص183.

وظيفة الأجزاء إلا في علاقتها الاختلافية مع الكل، فالأجزاء داخل النظام ليس لها معنى في حد ذاتها عندما ينظر إليها معزولة، وهو ما عبر عنه "سوسير" بمفهوم القيمة «valeur»[1].

وتبعا لهذا المفهوم (مفهوم القيمة)، فلا قيمة للأفكار مجردة عن الدوال، ولا قيمة للدوال بدون أفكار، ووجودهما مستقلان عن بعضهما مستحيل، ثم إن الدلالة لا تتكون إلا داخل النظام، أو الوحدات اللغوية، ولا تعرف إلا في علاقاتها التعارضية، وتصور "دوسوسير" لمفهوم القيمة كما يقول "رولان بارث" «يتكئ على خلفية ديمقراطية تنتظم العلاقة بين الدلائل، أي أن "دوسوسير" يتعامل معها كمواطنين في مجتمع (داخل النظام) يقوم على المساواة»[2]. هذا وقد قدم "دوسوسير" مثالا تشبيهيا لمفهوم القيمة، بالعلاقة بين قطع الشطرنج، فقوانين اللعبة تقول أن كل تغيير في عنصر معين يؤدي إلى تغيير في النظام ككل.

تعد فكرة النظام من أهم القضايا التي عالجتها لسانيات دوسوسير واستفادت منها السيميولوجيا بكل اتجاهاتها، بالإضافة إلى إسهامات أخرى له، ساهمت في تطوير الفكر السيميولوجي، من أمثلتها الثنائيات الأربع التي اشتهر بها، والتي من أبرزها الدال والمدلول -كما ذكرنا آنفا-، وأيضا ثنائية اللغة والكلام.

لقد كانت الدراسات اللغوية لـ"دوسوسير" منطلقه في اتجاه مشروعه السيميولوجي، كما كانت أرضية صلبة بنت عليها مختلف الاتجاهات مفاهيمها وأسسها، وذلك من خلال ربط الدليل بالبعد الاجتماعي، حيث اعتبر اللغة مؤسسة اجتماعية تتميز عما سواها بعدة سمات، إنها «نظام من الدلائل يعبر عما للإنسان من أفكار، وهي في هذا شبيهة بالكتابة، وبألفبائية الصم البكم، وبالطقوس الرمزية، وصور آداب السلوك وبالإشارات الحربية وغيرها»[3]، ثم البعد النفسي الذي لازم دراسته لموضوع الدليل اللغوي، مع تركيزه على فكرة القصدية وإرادة التواصل.

---

[1] أنور المرتجي: سيميائية النص الأدبي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المغرب، ص10.
[2] المرجع نفسه، ص10.
[3] فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، ص37.

ب– سيميوطيقا بورس: يجمع جل الباحثين على أن فهم الدرس السيميائي الحديث يستدعي ضرورةً العودة إلى الأصول المعرفية المحدِّدة لكُنْهه، خاصة إذا تعلق الأمر بسيميائيات"ش. س. بورسC. S. Peirce"، التي تحيلنا –كما هو حال السيميائيات الأمريكية– على رصيد فلسفي واسع، كان نتاجا لخلفية أفلاطونية أرسطية كانطية، تعكس وبوضوح شديد اتجاه صاحبها.

إن السميائيات في تصور بورس، ليست مجرد أدوات إجرائية يمكن استثمارها في قراءة هذه الواقعة النصية أو تلك، كما لا يمكن أن تكون نموذجا تحليليا جاهزا قادرا على الإجابة عن كل الأسئلة التي تطرحها الوقائع، إنها على النقيض من ذلك فعل، أي سيميوز...، سيرورة لإنتاج الدلالة ونمط تداولها واستهلاكها...، إنها تصور متكامل للعالم...(باعتباره علامات).[1] وهي تجعل من الإنسان علامة وتجعل منه صانعا للعلامة وتقدمه كضحية لها في نفس الآن، كما تدرك العالم باعتباره كلية (ليس هناك فصل بين الواقع والفكر)، ولكنها تضع هذا العالم للتداول باعتباره أنساقا غير قابلة للوصف الكلي.[2]

وعلى حد– تعبير الباحث المغربي "سعيد بنكراد" نعتقد أن ما هو أساس في أية نظرية ليس التقنيات والأدوات والمفاهيم المعزولة، إن هذه الأدوات أمر لاحق، ولا تشكل في نهاية الأمر سوى وجه مرئي لأساس معرفي هو وحده الضامن لهوية النظرية ووجودها.

إن المظهر المعرفي لهذه النظرية هو ما يستهوينا، فهو وحده الذي قد يسعفنا على إدراك أفضل لخصوصية إنتاجها الفكري والإبداعي. وسيلاحظ القارئ الحاذق أن ما يجمع بين تصورات معرفية متعددة وبين نظرية بورس، هو منطلقاتها الفلسفية وليس مجموع المصطلحات التي جاءت بها. بل يمكن القول ألا شيء يجمع بين هذه النظريات وتصور بورس على مستوى المصطلحات[3]. ولذلك يمكننا إجمالاً تلخيص المؤثرات التي صاحبت ميلاد النظرية البورسية في ثلاث منابع أساسية تتمثل في: المنطق، الرياضيات، والظاهراتية.

هذه الفروع التي شكلت ميادين اهتماماته قبل ولوجه عالم السيميائية باعتبارها المرحلة الأخيرة لتفكيره، والمرحلة التي استفرغ فيها بورس رصيده من العلوم السابقة، إلى درجة أنه يقول «لم يكن بوسعي أن أدرس أي شيء سواء تعلق الأمر بالرياضيات أو الأخلاق أو الميتافيزيقا، أو الجاذبية أو الديناميكية الحرارية أو علم البصريات أو الكيمياء أو علم التشريح المقارن أو علم الفلك؛ أو علم النفس أو علم الصواتة أو الاقتصاد

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 2005، ص27.
[2] المرجع نفسه، ص28.
[3] نفسه، ص29،30.

وتاريخ العلوم، وكذا الويست (ضرب من لعب الورق) والرجال والنساء والخمر والميتولوجيا، إلا من زاوية نظر سميائية»[1].

إن السيميائيات عند بورس «لا تنفصل من جهة عن المنطق باعتباره القواعد الأساسية للتفكير والحصول على الدلالات المتنوعة؛ ولا تنفصل من جهة ثانية عن الفينومينولوجيا باعتبارها منطلقا صلبا لتحديد الإدراك وسيروراته ولحظاته»[2]، بل إن المنطق يعتبر مقابلا لها فالمنطق في معناه العام-كما يقول بورس-، ليس سوى تسمية أخرى للسيميائيات.

إنها «لا تنفصل من جهة عن الفينومينولوجيا باعتبارها إحالة على نفس الحدود المكونة للفينومينولوجيا، وباعتبارها إحالة على نفس ميكانيزمات اشتغالها أيضا. كما لا تنفصل من جهة أخرى عن المنطق، فالسيميوز مرتبطة في اشتغالها بمجموعة من العمليات الاستدلالية التي تقود إلى إنتاج الدلالات وتداولها، وهي من جهة ثالثة نظرية في التأويل، فالحد الثالث في العلامة (المؤول) لا يكتفي بالربط بين الأول والثاني، إنه يقوم بالإضافة إلى ذلك بفتح الإحالة ماثول/ موضوع على عوالم لا تني تغتني وتتجدد»[3]. ويشهد "سعيد بنكراد" على أن نظرية بورس تقدم لنا إسهاما فعليا في قراءة النصوص وتأويلها وإدراك ما أمامها وما خلفها. فلا يكفي القول إن النصوص بؤرة للدلالات، فالدلالات متنوعة، إنها تتمنع ولا تسلم نفسها لأول عابر سبيل. إن الدلالة أسرار وكل سر يحيل على سر، وقد لا يكون السر الأخير سوى لحظة توهم الذات بأنها استقرت على دلالة بعينها[4].

ومن جهة أخرى تأثر "بورس" إلى حد كبير بمعطيات المنطق الرياضي وعلى رأسها تلك المسلمة التي تطلق عليها تسمية "البروتوكول الرياضي"، ووفق هذا البروتوكول يتحدد كل نسق باعتباره كيانا ثلاثيا ولا يمكن أن يكون إلا ثلاثيا...، وهو ما يعني أن كل شيء أو كل فعل أو كل عدد يختصر في الرقم ثلاثة. فلا يمكن أن نتصور العدد (1) دون أن نسقط في نفس الآن ما يحد من امتداده المحتمل (ما يغلق السلسلة)، ولهذا فإن وجود العدد (2) أمر لابد منه،كما يفترض وجود ثالث يربط بينهما، لا يكون من طبيعة الأول، ولا من طبيعة الثاني، إنه التوسط الذي يؤلف ويصنف ويجرد، إنه العدد (3)[5].

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص13.
[2] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص87.
[3] المرجع نفسه، ص16،17.
[4] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص33.
[5] ينظر، المرجع نفسه، ص42،43.

سيُعيد بورس صياغة هذا البروتوكول الرياضي من خلال حدود فينومينولوجية دقيقة خاصة بالإدراك وإنتاج الأفكار وتداولها، فكل عدد من الأعداد السابقة يمكن أن يعبر عنه من خلال مقولة تحيل على نمط خاص في الوجود[1]. وجود الإمكان النوعي الموضوعي، وجود الواقعة الفعلية، ووجود القانون الذي سيحكم هذه الوقائع استقبالا.

وكون «السيميائيات مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليات الإدراك التي تقود الكائن البشري إلى الخروج من ذاته لينتشي بها داخل عالم مصنوع من الماديات يجهل عنها كل شيء. يقترح بورس رؤية فينومينولوجية للإدراك ترى في كل الأفعال الصادرة عن الإنسان سيرورة بالغة التركيب والتداخل. فكل ما يفعله الإنسان وكل ما يجربه وكل ما يحيط به يمكن النظر إليه باعتباره تداخلا لمستويات ثلاثة»[2]. وذلك لأن «الإدراك لا يمكن أن يكون نتاج علاقة بين عنصرين، ورد التجربة الإنسانية إلى مبدأ ثنائي هو أمر مخل بهذه التجربة، ولن يؤدي إلا إلى تحديد لحظي ليس له قيمة معرفية. ولهذا فإن العلامة، وهي مبدأ أساس في تنظيم التجربة الإنسانية وفهم مضمونها، لا يمكن أن تكون إلا ثلاثية»[3]. وبما أن المنطق يستند –مثل باقي العلوم– على الظاهراتية التي تستند بدورها على الرياضيات، فقد ميز بورس ظاهرياته عن ظاهريات "كانط" و"هيجل" و"هوسرل" بإعطائها اسم "الفانيروسكوبيا""Phanéroscopie".

إن ظاهراتية بورس هي الدراسة التي تميز طبقات عديدة من الظواهر، وتصف خصائص كل طبقة منها، إنها لا تهتم بمعرفة علاقة الظواهر التي تدرسها بالوقائع كما تتجاهل البحث في العلاقات الممكنة بين فئات الظواهر والوقائع السيكولوجية أو غيرها.[4] ويورد الماكري قولا ل"بورس" يحدد من خلاله مراتب الوجود الثلاث يقول فيه: «رأيي أن هناك ثلاث صيغ للوجود، وأجزم أنه بإمكاننا رؤيتها مباشرة في عناصر كل ما هو حاضر في الذهن في أي وقت بطريقة أو بأخرى. هذه الصيغ هي: وجود الإمكان الكيفي الموضوعي، وجود الواقع الفعلي المتجسد، القانون الذي سيحكم الوقائع في المستقبل»[5]. ويقابل الوجود الأول الأول مرتبة الأولانية، والوجود الثاني مرتبة الثانيانية، أما الوجود الثالث فيقابل مرتبة الثالثانية.

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص46.
[2] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص88.
[3] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص36،37.
[4] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص42،43.
[5] المرجع نفسه، ص43.

- **نظرية المقولات:**

مما لاشك فيه أن استيعاب التصور البورسي للعلامة يمر بالضرورة عبر الوعي الجيد لتصوره الخاص بنظرية المقولات، فالتجربة الإنسانية لديه تمثل كيانا منظما من خلال مقولات ثلاث هي الأصل والمنطق في إدراك الكون وإدراك الذات وإنتاج المعرفة وتداولها.

إنها إذن مجموعة من المقولات المنطقية حول الوجود وهي: «الأولانية وتشمل البعد الكيفي للواقع في احتماليته وعفويته، وهو عالم الممكنات والأحاسيس والكيفيات، والثانيانية وهي عالم الموجودات والوقائع والموضوعات، والثالثانية وتشمل الفكر والقوانين التي تربط العالمين الأول والثاني، وتكون وسيطا بينهما، وهذا النوع من التفكير الشمولي أو الكلي يتجاوز التناقض الذي يمكن أن يوقعنا فيه كل تفكير قائم على ثنائية»[1].

والأمر لا يتعلق بأكوان منفصلة عن بعضها البعض لكل منها وجوده المستقل، بل الأمر يعود إلى كون واحد منظور إليه من زوايا ثلاث. فمن خلال الأول يتبدى الوجود باعتباره نوعيات وأحاسيس، أما في الثاني فيتخذ شكل مجموعة من الوقائع المتحققة فعليا، أما مع الثالث فإن الوجود يتحول إلى سلسلة من القوانين والقواعد، أي يصبح مجموعة من المفاهيم التي من خلالها نعقل الكون ونتمثله كفكر وضرورة وقانون[2].

إن الأخذ بهذه المقولات وفق تصور بورس لها، يقود إلى القول بقدرتها على تأطير كل ما في الكون. لا فرق بين الظواهر الصغرى والكبرى بما فيها تلك التي تتصل بالفعاليات غير الواعية والغريزية الإنسانية، ومختلف أشكال تطورها وسيرورتها، وهي تتفاعل مع الأشكال الواعية والقصدية: ومن أمثلة ذلك أن ظاهرة الحياة الاجتماعية (المميزة للإنسان)، يمكن أن تفسر، بوصفها دليلا يحضر في الذهن، انطلاقا من تلك المقولات[3].

ولهذه المقولات أهمية كبرى في إرساء دعائم الدرس السيميائي البورسي، وبالخصوص ما يتعلق بالبناء الداخلي للعلامة، وما سيسميه لاحقا التوزيع الثلاثي للعلامة، حيث أن «ما ينتمي إلى العلامة باعتبارها صيغة تنظيمية مباشرة للتجربة الإنسانية، وما ينتمي إلى المقولات باعتبارها تشكل الروابط الأولية التي تجمع بين مكونات التجربة الإنسانية (أشكال الوجود)، يعود إلى نفس المبدأ: التخلص من المعطيات الحسية باعتبارها كيانات جوفاء لا يمكن أن تنتج معرفة»، وبالتالي فإننا لا نجد مناصا من تفصيل أكثر يخص هذه المقولات كلا على حدى.

---

[1] آمنة بلعلى: سيميائية شارلز ساندرس بورس: قراءة أولية، مجلة بحوث سيميائية، ع3-4، ص232.

[2] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص54.

[3] ينظر، عبد اللطيف محفوظ: آليات إنتاج النص الروائي–نحو تصور سيميائي–، الدر العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص32،33.

أ- **الأولانية**: يمثل الصفر عند "بورس" العدم، إذ لا وجود لداخل وخارج وقانون، وإنما إمكانيات غير محدودة. وبعده تأتي مرتبة الأولانية. وتعني وجود الشيء في نفسه مرتبطا بشيء وممتدا في الأشياء المادية، أي أنه موضوع/ذات، كما هو دون اعتبار أي شيء آخر، مجرد من مفاهيمه ويعرفها بقوله: «هي نمط الوجود الذي يقوم على واقع كون موضوع/ذات sujet هي موضوعيا كما هي، دون اعتبار أي شيء آخر، إنها وجود الشيء ، والذات في ذاتها»[1]. إن الأولانية تحيل في تصور بورس على "الوجود النوعي الموضوعي" وهو يعرفها على أنها كون شيء ما هو كما هو إيجابيا دون اعتبار لشيء آخر. ولا يمكن أن يكون هذا الشيء إلا إمكانا.

كما تحيل الأولانية على سلسلة من الأحاسيس والنوعيات المنظور إليها في ذاتها. إنها تحديد للكينونة في طابعها المباشر دون وسائط أو تجسد أو علاقة مع أي شيء آخر[2]، ومن أمثلتها الأحاسيس كالألم والخوف والفرح والحزن، و النوعيات كالأحمر والأخضر، والمر والخشن واللين...الخ .

أما عن ماهية النوعية و مضمونها، فيجيب بورس بأن «هناك نظرة يبدو من خلالها عالم الظواهر وكأنه مصنوع فقط من النوعيات. وما هي هذه النظرة؟ إنها تلك التي نعتنقها عندما نهتم بكل عنصر كما يبدو في ذاته، ومن خلال إمكانياته الخاصة دونما اهتمام بأية روابط أخرى»[3]، وفي اللغة إذا نطقنا بكلمة "سيارة" فإننا نكون أمام متوالية صوتية تشكل نوعيات أو أحاسيس غير محددة، وإذا كان نطقنا لها أمام شخص لو يسبق له أن سمع هذه الكلمة ولا رأى سيارة، فإنه بالتأكيد لن يدرك أي مضمون فكري، وستظل الكلمة في ذهنه مجرد إمكان لا غير[4]، وبذلك تكون هذه المتوالية الصوتية مجرد أحاسيس سرعان ما تُنسى وتزول.

والواضح أن من أبرز خصائص الأولانية الاحتمالية حيث نلفيها تتحدد كمقولة للوجود الاحتمالي، فلا يمكن أن تشتغل إلا باعتبارها ما يحيل على الاحتمال والإمكان أما تجسدها في غير ذاتها فيحيلنا على شيء آخر. إن المعطيات الموصوفة داخل الأولانية -بحكم احتماليتها- قد تتحقق وقد لا تتحقق، و قد تتجسد في واقعة ما وقد تظل احتمالا إلى ما لانهاية. فهي قابلة لأن تستمر في الحياة باعتبارها مجرد إمكان يشير إلى إمكانية للتحقق. ولذلك فالأولانية «هي الإحساس قبل أن تكون هناك ذات تحس، وهي النوعيات قبل أن يكون هناك شيء تتجسد من خلاله هذه النوعيات، إنها الاحتمال فحسب»[5].

---

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب-مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص44.

[2] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص54.

[3] المرجع نفسه، ص55. نقلا عن: Peirce(cs): Ecrits sur le signe, p91.

[4] نفسه، ص59.

[5] نفسه، ص56.

بالإضافة إلى خاصية العمومية، التي تميز الأولانية، فالغموض والالتباس سمات خاصة بها، فهي الكلية التي تحضر في الذهن من خلال أجزائها لا من خلال مظاهرها، إنها الأحاسيس خارج أي تجسد، وهي النوعيات في انفصال عن الوقائع التي تخبر عنها وتمنحها هوية. وعموميتها ليست من طبيعة قانونية فكرية كما هو الشأن في الثالثانية، بل هي من طبيعة الهلامي والسديمي الذي لا يتحدد من خلال أجزائه المكونة.

كما أن الأولانية توجد كمقولة خارج أي تحديد، مما يمنحها صفة أخرى هي اللاتحدد، فلا زمان هناك ولا مكان ولا تمييز ولا تخوم ولا أجزاء، فالأول معناه بداية جديدة وأصل. وهذا الطابع الكلي واللامحدود هو الذي يجعل وجودها هشا، إذ أن وعي معطياتها سيؤدي إلى اختفائها فكما يقول بورس: مقولة الأولانية هشة لدرجة أن أي تماس معها تدمير لها[1]. وهنا نجد أنفسنا مضطرين إلى خوض غمار مقولة أخرى، «إني أشعر بألم لا أستطيع تحديد كنهه (إحساس غامض وغير محدد) لكنني بمجرد ما أتبين طبيعة هذا الألم، فإنني أكون قد تجاوزت الأولانية لكي أدخل إلى نظام مقولة أخرى لها علاقة بالوجود الفعلي، لا بالمحتمل الممكن»[2].إنها مقولة الثانيانية.

2- الثانيانية: الثانيانية هي كل ما هو موجود في عالمنا الخارجي متجسدا ومحققا، أو متخيلا، أي أنها الملامح والمعالم المشكلة لمفهوم الأولانية، وبانتقالنا من الأولانية إلى الثانيانية نكون في واقع الأمر بصدد الخروج من دائرة المتصل المنفلت من أي تحديد إلى الوجود العيني المحدد من خلال وقائع. انطلاقا من هذه الملاحظة فإن الثانيانية كما يعرفها بورس هي «نمط وجود الشيء كما هو في علاقته بثان دونما اعتبار لثالث. إنها تعين وجود الواقعة الفردية»[3] ، حيث تسعى الموجودات الفردية الممكنة التي تتصف بالعمومية إلى البحث عن منزلتها داخل النسق العام للكون.

ومن هنا تبدو هذه الرتبة من الوجود بأنها غير مستقلة بذاتها، وغير ضرورية؛ ومن ثم فهي متعلقة بالأولانية حسب مفردات سيميائيات بورس وفلسفته التي تؤمن بفكرة اتصال الكون[4]، إنها نمط الوجود الواقعي الفعلي المتجسد (المتعلق بمقولتي الزمان والمكان) والوجود المتجسد يرتبط ويتعلق بعالم الموجودات، من هنا: فالثانيانية تعني صيغة الوجود المتعلق بما قبله[5].

---

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص56،57.

[2] المرجع نفسه، ص60.

[3] نفسه، ص61.

[4] أحمد يوسف: الدلالات المفتوحة-مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005، ص137.

[5] محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص44.

ونعود إلى مثال "سعيد بنكراد" الخاص بالسيارة، فنحن إذا نظرنا إلى السيارة من زاوية الثانيانية، فإننا نكون أمام نمط جديد للوجود، فالسيارة التي لم تكن سوى أصوات مدرجة داخل سلسلة مكتوبة أو منطوقة ستتحول إلى شيء يمكن معاينته لا باعتباره نوعية أو إحساسا، بل باعتباره وجودا. ففي هذه الحالة نكون قد أفرغنا معطيات الأولانية داخل واقعة فعلية. فما كان مجرد أحاسيس سيتحول إلى وجود فعلي[1]. مع الثانيانية ننتقل من الإمكان إلى التحقق، أي نلج دائرة الوجود...، فإذا كانت الأولانية هي مقولة البداية والجدة، أي أنها أول داخل السلسلة، فإن الثانيانية تحد من حرية هذه السلسلة.

وإذا كان الأول هو الرقم "5"، فإن الثاني غير محدد، ويمكن للوضع أن يستمر على هذه الحال إلى ما لانهاية، إلا أننا إذا قلنا بأن الثاني هو الرقم "10"، فإننا نكون قد قمنا بإغلاق السلسلة، ووضعنا حدا للاحتمال لكي ننتقل إلى التحقق. إن الثانيانية هي الشرط الأساسي لتحويل الإمكان واللاتحديد إلى حقائق مجسدة داخل حقل التجربة الإنسانية.

لذلك فلا بد من تصور هذا عنصر الثاني الذي يقوم بنقل الأحاسيس من وضعها الأصلي الأولي، إلى ما يجعل منها عنصرا داخل علاقة مع شيء آخر...، ولهذا فإن الكينونة هي نمط في الوجود يتحدد من خلال تقابله مع شيء ليس هو، فالقول بأن هذه الطاولة موجودة، معناه القول بأنها صلبة وثقيلة وتحدث أصواتا. وبعبارة أخرى، إنها تنتج آثارا تعكس مباشرة على الحواس، وتحدث آثارا من طبيعة فزيائية صرفة[2]، وهنا انتقل إحساسنا مباشرة من الاحتمال واللاتحدد إلى الوجود الفعلي المتحقق.

ويقول الباحث "مبارك حنون" أن الثاني يوجد في الوقائع بصفته غيريا وعلاقة ووجودا وأثرا وتعلقا واستقلالية ونفيا وورودا occurrence وواقعا وتجربة. ولا يمكن لأي شيء أن يكون غيريا وسالبا ومستقلا بدون أول premier يصبح هذا الشيء، بالنسبة إليه، غيريا وسلبيا أو مستقلا. إن الثاني يتحدد ويترسخ بواسطة الأول، ونعثر على الثانوية secondéité في occurrences إن الثاني هو الشيء الميت الخارجي[3].

كما أن الضرورة في الثانيانية غير مشروطة؛ لأنها قوة بدون قانون. وهي مجموع نتائجها التي هي تأثيراتها علينا. وأخيرا فإن موضوعها ليس عقليا، بل هو الجوهر المادي أو الفيزيقي أو الجسمي[4]. وكما يقول "سعيد بنكراد" إن تحديد الإنسان من خلال الأولانية أو من خلال الثانيانية معناه ألا إمكان للحديث عن قانون ولا عن ضرورة. فالأولانية تشير إلى الإمكان فقط، والثانيانية إلى التجربة الصافية فقط. وبناء عليه لابد

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص63،64.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص61.
[3] ينظر، مبارك حنون: دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987، ص44.
[4] ينظر، حامد خليل: المنطق البراغماتي عند تشارلز بيرس–مؤسس البراغماتية–، دار الينابيع، دمشق، 1996، ص36.

من دخول عنصر ثالث...إن العنصر الثالث الذي يجمع بين الأول والثاني سيقوم بالكشف عن القانون الذي يجعل من تحقق الإمكان داخل الوجود أمرا ممكنا أو معقولا[1]، إن الأمر يتعلق بما يطلق عليه بورس الثالثانية، أي نظام الرمزية الذي يمكننا من التخلص من مقتضيات التجربة الصافية، لامتلاك العالم فكريا.

3- الثالثانية: إن الإنسان بطبيعته لا يلج العالم الخارجي دون وسائط، إنه يفعل ذلك من خلال اللغة ومن خلال الدين والأسطورة والخرافة، فكل هذه "الأشكال الإدراكية" هي وسائط يلج الإنسان من خلالها إلى عالم الأشياء، إن فكرة التوسط بين الإنسان وعالمه هي الأساس الذي يجعل من كل شيء وكل سلوك يفرغ داخل قوالب رمزية لكي يتم استيعابه باعتباره مجموعة من المفاهيم.

وعلى هذا الأساس فإن الإمساك بالبعد الرمزي للتجربة الإنسانية هو وحده الكفيل بإنتاج المعرفة وتداولها. وتلك هي الوظيفة الأساس التي تقوم بها الثالثانية. على اعتبار أنها تمثل نمط الوجود المتوقع بناء على كون الحدث أو الشيء المتوقع الوجود محكوم بقانون يضبطه[2]. إنها «نسق يتحكم في عناصره الموجودة ويستحضر إلى الذهن ما غاب منها، والثالثانية ليست مفروضة من الطبيعة لكنها فرضت على الطبيعة لتحديد اللامحدود»[3]. وفي مثال السيارة السابق نلاحظ أن الأمر يتعلق بتجربة صافية خالية من أية دلالة، فقد ينصرف صاحب السيارة وينسى الكلمة والسيارة معا، وذلك لأننا لم نضع بين يديه القانون الذي يجعله يتذكر السيارة. وهذا القانون هو الفكر الذي يجعل كل الأشياء المتشابهة تصدق عليها كلمة سيارة، وهو هنا التعريف الذي قد يعطى للسيارة.

إن الثالثانية هي الشرط الضروري لإنتاج القانون والضرورة والفكر والدلالة، إنها مقولة التوسط بامتياز؛ والتوسط معناه جعل أول يحيل على ثان وفق قاعدة تشتغل كقانون. فالقول بأن 5 هي الأول، وأن 10 هي الثاني معناه إرساء قانون يجعل الانتقال من الأول إلى الثاني يتبع سبيلا (قاعدة) يحدد نمط اشتغال السلسلة كلها. فالقانون هو الطريقة التي يستطيع من خلالها المستقبل الذي لا نهاية له الاستمرار في الوجود. بناء على ذلك فإن الثالثانية هي أداة الإنسان في التخلص من التجربة الفردية وإسقاط السنن كتكثيف لمجموع التجارب الفردية، إن الإنسان يوجد داخل الرمزية، وفكره يتشكل من علامات، وبواسطة السنن(الثالثانية) يستطيع الإمساك بالواقعي (الثانيانية) وبالممكن المحتمل (الأولانية).

---

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص65.

[2] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب–مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص44.

[3] محمد مفتاح: المفاهيم معالم–نحو تأويل واقعي–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 1999، ص80.

وبالتالي إذا كانت الثانيانية هي مقولة الفردي، فإن الثالثانية والأولانية هما مقولتا العام. إلا أن عمومية الأولانية هي من نظام الممكن، في حين أن عمومية الثالثانية هي من نظام القانون والقاعدة[1]. ومن هنا يصبح الكون «الذي كان في البداية مجرد فوضى يغدو تدريجيا منظما معقولا باكتساب "عادات الذهن"...، و"بيرس" يسوي بين انتشار الحركة المنتظمة في الطبيعة وبين نشأة التصورات أو الكليات في الذهن»[2]. إن الثالثانية في نهاية الأمر تشكل النظام أو القانون الذي يحول التجربة الإنسانية داخل الكون من الوجود الفردي المتوقف إلى الوجود العام المستمر.

إن فكرة الدلالة ذاتها مبنية على سيرورة ثلاثية، فلا يمكن تصور دلالة خارج سيرورة تجمع بين عناصر ثلاثة، وذلك يعود في تصور بورس إلى مقدمتين منطقيتين: "المقدمة الأولى هي أن كل علاقة ثلاثية أصيلة تستدعي دلالة، مادامت الدلالة هي بطبيعة الحال علاقة ثلاثية. والثانية هي أن العلاقة الثلاثية لا يمكن أن يعبر عنها من خلال علاقات ثنائية. وقد نحتاج إلى الكثير من التفكير لكي نقتنع بأن كل علاقة ثلاثية تستدعي دلالة"[3]. ولئن كانت نظرية المقولات حقلا مكتفيا بذاته، ويخص التجربة الإنسانية في عموميتها، فإنها تعد الأساس الصلب الذي على أساسه ستبنى السيميائيات باعتبارها نظرية للمعرفة ومنطلقا في الإدراك.

- **العلامة والسيرورة التدليلية (السيميوز):**

انطلاقا من مقولات الوجود الظاهراتية السالفة، يبني بورس نظريته السيميوطيقية في سمتها المنطقية، البراغماتية محددا العلامة لا كشيء أو كوحدة تستهدف في ذاتها ولكن كعلاقة ثلاثية (relation triadique) بين علامات جزئية تصنف بدورها إلى ثلاثيات وفق مراتب الوجود الظاهراتية الثلاث التي تقدمها ظاهراتية بورس[4]. ولذلك فإن ما جاءت به نظرية المقولات هو نفسه ما سيحدد كافة المضامين التي يمكن أن تمنح للسميائيات، بل يمكن القول إن الحقل التطبيقي المفضل لنظرية المقولات هو الحقل السيميائي ذاته.

ثم إن الحديث عن سيميائيات بورس هو حديث عن تصوره لعملية الإدراك: «إدراك الذات وإدراك الآخر، إدراك "الأنا" وإدراك العالم الذي تتحرك داخله هذه "الأنا"...، فلاشيء يوجد خارج العلامات أو بدونها ولا شيء يمكن أن يدل اعتمادا على نفسه دون الاستناد إلى ما توفره العلامات كقوة للتمثيل، فالتجربة

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص ص66،68.
[2] هربرت شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، تر: محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1964، ص248.
[3] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص69.
[4] محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص44.

الإنسانية بكافة أبعادها ومظاهرها تشتغل في تصور بورس كمهد للعلامات: لولادتها ونموها وموتها»[1]. وهذا يحيلنا إلى أن التعريف الذي يقدمه بورس للعلامة لا يشكل سوى الوجه المرئي الإجرائي لرؤية فلسفية ترى في التجربة الإنسانية كلها كيانا منظما من خلال هذه المقولات الثلاث التي تشير إلى السيرورة الإدراكية غير المرئية، وهي مقولات تعد أصل ومنطلق إدراك الكون وإدراك الذات وإنتاج المعرفة وتداولها[2].

ويرى بورس أن الإنسان علامة وما يحيط به علامة وما ينتجه علامة، وما يتداوله هو أيضا علامة. والخلاصة أن لاشيء يفلت من سلطان العلامة. وأنه من أجل فهم هذه المسلمات تجب العودة إلى اللحظات الثلاث المحددة لميكانيزم الإدراك. حيث أن المقولات الثلاث هي ما يحدد التجربة الإنسانية في مرحلة أولى كنوعيات وأحاسيس (أولانية)، ثم كوقائع وموضوعات (ثانيانية) في مرحلة ثانية، وكقوانين وعادات (ثاثانية) في مرحلة ثالثة.

بالإضافة إلى أن هذه المقولات الثلاث توجد في أساس التعريف الذي يمكن إعطاؤه للعلامة. فالعلامة في ذاتها يمكن أن تشتغل كأول وثان وثالث. إنها تحتوي في داخلها على الإمكان والتحقق والقانون (الفكر والدلالة)، ولهذا فالعلامة عند بورس تشتغل وفق نفس المبدأ: مبدأ الثلاثية ومبدأ الإحالة. فالماثول (représentamen) يحيل على موضوع (objet) عبر مؤول (interprétant)[3].

وعندما يتعلق الأمر بكلمة "سيارة"، في المثال السابق، فإننا نجد في هذا السياق المزيد من التفصيل حيث أن هذه الكلمة هي علامة تتكون من ماثول هو سلسلة الأصوات /س ي ا ر ة/، ومن موضوع وهو ما تحيل عليه السيارة باعتباره في ذاته قاعدة للإحالة، وتحتوي ثالثا على ما يبرر العلاقة القائمة بين المتوالية الصوتية وهذا الموضوع. ولنفترض الآن أننا نطقنا بهذه الكلمة أمام شخص لم يسبق له أن سمع بالكلمة ولا رأى السيارة فماذا سيحدث؟، بالتأكيد لن يدرك هذا الرجل سوى سلسلة من الأصوات. صحيح قد تعجبه رنة الكلمة، كما قد يستهويه تسلسل الأصوات وطريقة ترتيبها مما يخلق عنده إحساسا ما، وما عدا هذا الإحساس فإنه لن يدرك أي شيء.

إلا أنني قد أخطو خطوة إضافية وآخذ بيده وأريه سيارة "فعلية"، وفي هذه الحالة سيقارن بين السيارة والكلمة، وسيدرك أن تلك الأصوات تعين هذا الشيء المفرد المجسد أمامه باعتباره "واقعة فعلية" و"وجودا عينيا". وهنا أكون قد ربطت بين متوالية صوتية وبين موضوع بعينه، أي قمت بصب "معطيات شعورية أو نوعية" في تجربة قابلة للمعاينة.

---

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص72.
[2] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص89.
[3] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل، ص74،73.

إلا أن هذا الربط في ذاته لا يمكن أن يكون نهاية السيرورة، ولا يمكن أن يشكل في ذاته سندا صلبا للإدراك؛ فهو عرضي ولحظي وزائل، في حين أن الإدراك يحتاج إلى التجريد، أي ما يجعل من التجربة قابلة للنقل، فقد يعود هذا الرجل إلى مسكنه وينسى الكلمة والشيء معا.

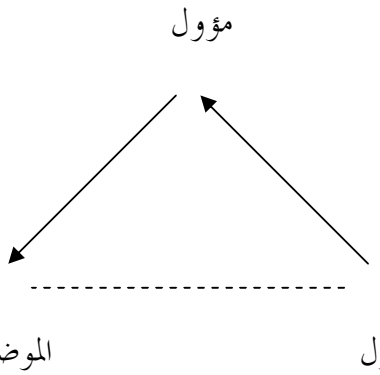
إن السبب في ذلك هو أنه لا يملك ما يسمح له بصياغة تجريدية لحدود تجربة واقعية رآها بأم عينه. فلكي يمتلك السيارة في ذاكرته، عليه أن يتوفر على قانون. والقانون هو أن نجعل من الربط بين السيارة ككلمة والسيارة كموضوع ربطا دائما، بحيث قد تنتفي السيارة كوجود عيني، إلا أنها تظل مع ذلك حاضرة كنموذج إدراكي دائم في ذهنه. وهذا النموذج هو التعريف الذي يمكن أن نعطيه للسيارة باعتبارها آلة تتحرك بأربع عجلات ومحرك وتسير بالبترين، وتستعمل للتنقل. إن هذا النموذج الذي يقوم بالتوسط بين كيانين، هو ما يطلق عليه بورس المؤول[1].

هذه السيرورة الموصوفة من خلال هذا المثال يطلق عليها بورس السميوز (sémiose). وهي السيرورة التي تؤدي إلى إنتاج دلالة ما، أي إلى تأسيس العلاقة السميائية ماثول–موضوع عبر عنصر التوسط الإلزامي، ولذلك فالعلامة عند بورس وحدة ثلاثية المبنى غير قابلة للاختزال في عنصرين كما هو الشأن عند سوسير. كما أنها تعود في واقع الأمر إلى تصور نظري يجعل العالم بكافة أبعاده علامة، وكل عنصر داخل العلامة قادر على الاشتغال كعلامة أي قابلا للتحول إلى ماثول يسقط خارجه موضوعا عبر مؤول، "فالموضوع هو في المقام الأول علامة، لأن الإمساك به يتم دائما من خلال عماد fondement، وكل مرجع لا يشكل في نهاية المطاف، سوى حالة قصوى لا حالة بعدها، ويمكن تفسير هذا التصور من خلال خاصيتين أساسيتين في تصور بورس لاشتغال ووجود العلامة[2]:

- كون السميائيات عند بورس ليست مرتبطة باللسانيات، ذلك أن التجربة الإنسانية (واللسان جزء منها) هي موضوع السيميائيات البورسية.
- مبدأ التوسط الذي يحكم العلاقة الرابطة بين الإنسان ومحيطه، (ما يطلق عليه كاسيرير الأشكال الرمزية) فالأشياء لا تدرك إلا رمزيا، أي تدرك باعتبارها جزءا من نسق من العلامات.

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص75.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص76.

وعلى هذا الأساس فإن السيرورة السميائية (حقل السيميوز) تستدعي الماثول كأداة للتمثيل، وتستدعي الموضوع كشيء للتمثيل، وتستدعي مؤولا يقوم بالربط بين العنصرين، أي ما يوفر للماثول إمكانية تمثيل الموضوع بشكل تام داخل الواقعة الإبلاغية[1]:



الخط المتقطع يشير إلى أن العلاقة بين الماثول والموضوع ليست مباشرة بل تمر عبر المؤول.

فالعلامة إذن هي عبارة عن علاقة ثلاثية بين أول وثاني وثالث. وتحتوي هذه الثلاثية على مبدأ الإحالة اللامتناهية. فالأول يحيل على الثاني عبر ثالث، هو نفسه قابل لأن يتحول إلى أول يحيل على ثان عبر ثالث جديد. فالسيميوز"هي في الاحتمال سيرورة لا متناهية، وهي في الوجود منتهية"[2]، ولذلك فإن بورس يرى أن السيميوز في هروبها اللامتناهي من علامة إلى علامة ومن توسط إلى توسط، تتوقف لحظة انصهارها في العادة، لحظتها تبدأ الحياة ويبدأ الفعل، وكما يقول "سعيد بنكراد" «فماذا تعني السيميوز ، إن لم تكن لهاثا وراء معنى لا يستقر على حال»[3]، إن هذه السيرورة التدليلية هي التي تجعل العلامة ثلاثية المبنى غير قابلة للاختزال في عنصرين كما ذكرنا آنفا.

1- الماثول: يعرف بورس الماثول بقوله أن العلامة أو الماثول هي شيء يعوض بالنسبة لشخص ما شيئا ما بأية صفة وبأية طريقة. إنه يخلق عنده علامة موازية أو علامة أكثر تطورا. إن العلامة التي يخلقها أطلق عليها مؤولا للعلامة الأولى وهذه العلامة تحل محل شيء هو موضوعها[4]. إنها لا تنوب عن هذا الموضوع تحت أي علاقة كانت ولكن بالرجوع إلى فكرة سماها بورس مرتكز الممثل[5].

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص77.
[2] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص78.
[3] المرجع نفسه، ص30.
[4] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص97.
[5] ينظر، محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص45.

إن الماثول على هذا الأساس هو الأداة التي نستعملها في التمثيل لشيء آخر. إنه لا يقوم إلا بالتمثيل فهو لا يعرفنا على الشيء ولا يزيدنا معرفة به. ذلك أن موضوع العلامة كما يقول بورس هو ما يجعل منها شيئا قابلا للتعرف. يستفاد من هذا التعريف أن الماثول ليس واقعة لسانية بالضرورة، بل هو أداة للتمثيل، يحل محل شيء آخر، ولا يوجد إلا من خلال تحيينه داخل موضوع ما، كما لا يستطيع الإحالة على موضوعه إلا من خلال وجود مؤول يمنح العلامة صحتها (توفير شروط التمثيل).[1]

إن كل ما يشتغل كحامل لشيء يتجاوزه يمكن أن يشتغل كماثول (قد يكون من طبيعة لسانية أو اجتماعية، أو موضوع من موضوعات العام). واستعمال بورس لكلمة شيء (chose) في تعريفه للماثول معناه أن هذا الماثول ليس متوالية صوتية لها موقع معين داخل لسان ما، بل هو ظاهرة عامة قد تكون اجتماعية وقد تكون طبيعية وقد تكون لسانية بطبيعة الحال. وفي جميع الحالات فإن نمط اشتغال ماثول ما لا يحدده سوى الموقع الذي يحتله داخل نسق سميائي ما؛ فالماثول يتحدد إذن وفق علاقته بكل الماثولات الأخرى التي تشترك معه في وظيفة التمثيل بالإضافة إلى موقعه داخل النسق المحدد لطبيعته (طبيعي، اجتماعي، لساني).[2]

أما إذا حللنا علاقة الممثل مع ذاته فينتج عنها العلامات الكيفية؛ غير أن هذه الكيفيات محكوم عليها لكي تكتسب مشروعية العلامة أن تتجسد حتى تعبر عن الأولانية تعبيرا خالصا، ويستند هذا الصنف من العلامات حتى يكون ركيزة، على الكيفية المستقلة عن موضوعها استقلالا زمنيا ومكانيا. ولهذا تعد هذه العلامات الكيفية أساس المشابهة والتماثل والاستعارة.

أما عن الممثل في علاقته بالموضوع فإنه يمثل العلامات الفردية؛ التي تعبر عن موجودات واقعية تسهم في تأليف العلامة وتكوينها، كما تحيل على أحداث فردية، لكن هذا الصنف من العلامات لا يتمتع بصفة العلامة ما لم ينطو على البعد الكيفي الذي ينبغي أن يتجسد في الواقع بارتباطه بالموضوع[3]، ويورد كل من دولودال وسافان أمثلة لهذه العلامات الكيفية كالملفوظات التي تقال في خطبة الزواج أو أداء اليمين في المحاكم الشرعية أو الصورة الشمسية (الفوتوغرافية) أو النصب التذكارية[4]، وغيرها من العلامات ذات البعد الكيفي.

ثم إن إحالة الماثول على موضوع ما لا تلغي إمكان استمراره في الحياة ككيان مستقل باعتباره قابلا للتجزيء وفق مبدأ المقولات العامة نفسه: أولانية الماثول وثانيانية الماثول وثالثانية الماثول، وهذا الأخير هو ما يُمَكِّنُ الموضوع من الخروج من دائرة الوجود الطبيعي، إلى ما يشكل الوجود الثاني في حياة الأشياء. فخارج

---

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص97.

[2] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص79.

[3] ينظر، أحمد يوسف: الدلالات المفتوحة–مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة–، ص140،141.

[4] أحمد يوسف: الدلالات المفتوحة–مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة–، ص141.

التمثيل لا يمكن للموضوع أن يكون موضوعا، فحياته رهينة بالموقع الذي يحتله داخل سيرورة السميوز، كيفما كانت الأداة المستعملة في التمثيل[1].

وفي ما يخص العلاقة بين الممثل والمؤول تتشكل لدينا العلامات القانونية، والتي تتمثل في العلامات التي تخضع للمواضعات الاجتماعية، ولهذا فهي تتصف بالعمومية حتى تحقق خصيصة الدلالة، ويساق هنا مثال الكتابة الأبجدية بوصفها علامات قانونية متواضع عليها. إن العلامات القانونية إذن هي لبنات قوية لبناء الألسن وثقافات المجتمعات وعماد ذلك القانون والعادة والمواضعة[2]. والملاحظ هو أن بورس قد بين بوضوح أهمية الممثل خاصة عندما عوض مصطلح العلامة به، فأصبحت مساوية له سواء مثلت موضوعا أم لم تمثل، أو أوّلت أم لم تؤوَّل، كما أكد واحدة من أهم خصائصه وهي التكرارية التي تستلزم أن يساهم الممثل في تحديد ممثل آخر مختلف عنه.

2- الموضوع: إن الموضوع هو ما يقوم الماثول بتمثيله، سواء كان هذا الشيء الممثل واقعيا، أو متخيلا أو قابلا للتخيل أو لا يمكن تخيله على الإطلاق. ويلخص بورس هذه الملاحظة بقوله: إن موضوع العلامة هو المعرفة التي تفترضها العلامة لكي تأتي بمعلومات إضافية تخص هذا الموضوع»[3]؛ فإذا كان الموضوع كما هو واضح من تعريفه ومن التصور البورسي للعلامة بصفة عامة، لا يعين مرجعا ماديا منفصلا عن فعل العلامة ذاتها، فإنه لا يمكن أن يشتغل إلا إذا نظر إليه باعتباره علامة.

وبعبارة أخرى، فإن الأمر لا يتعلق بموضوعات تتحرك خارج دائرة فعل السميوز، بل يتعلق الأمر بعنصر يعد جزءا من العلامة وقابلا للاشتغال كعلامة، فموضوع العلامة لا يمكن أن يكون إلا علامة أخرى؛ ذلك أن العلامة لا يمكن أن تكون موضوعا لنفسها. إنها بالأحرى علامة لموضوعها من خلال بعض مظاهره[4].

ويميز بورس بين معرفة مباشرة وأخرى غير مباشرة، أي بين ما تفترضه العلامة وما تحققه. «فالمعرفة المباشرة هي تلك المعرفة المعطاة من خلال الفعل المباشر للعلامة، أي ما يتم تحيينه من خلال نقل معطيات الأولانية داخل الثانيانية. أما المعرفة غير المباشرة فهي تلك التي تدرك من خلال ما هو مفترض داخل العلامة، أي من خلال السياق البعيد للعلامة»[5]. هذا التمييز السابق سيقود بورس إلى التمييز بين موضوعين: أحدهما داخلي والثاني خارجي، وذلك من خلال علاقتهما بفعل التمثيل. يمكن التمييز بينهما من خلال مفهوم

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص80،81.
[2] ينظر، أحمد يوسف: الدلالات المفتوحة -مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة-، ص141.
[3] سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص98.
[4] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص81،82.
[5] المرجع نفسه، ص83.

العماد. والعماد هو طريقة معينة في التمثيل. وبعبارة أخرى، إنه انتقاء خاص يتم وفق وجهة نظر معينة، إنه صفة للموضوع باعتباره منتقى بطريقة معينة بهدف خلق موضوع مباشر. وبناء عليه يمكن -حسب بورس- أن نحدد موضوعين كل واحد منهما مع نوع من أنواع المعرفة المحددة سابقا[1]:

أ- **موضوع مباشر**: وهو موضوع معطى داخل العلامة كمعلومة جديدة تضاف إلى سلسلة المعلومات السابقة؛ أي ما يدرك بشكل مباشر دون حاجة لاستحضار شيء آخر.

ب- **موضوع ديناميكي**: وهو موضوع ضمني ومعطى بطريقة غير مباشرة؛ إنه حصيلة سيرورة سميائية سابقة يسميها بورس التجربة الضمنية.(expérience collatéralle).

إن التمييز بين موضوع مباشر وموضوع ديناميكي هو طريقة أخرى للقول إن الواقع يتجاوز العلامة، وإن العلامة من خلال إمكاناتها الذاتية غير قادرة على إعطاء تمثيل كلي وتام للعالم الخارجي...ومع ذلك، فإن هذا لا يعني أننا أمام فعلين مختلفين يوجد أحدهما داخل السميوز، بينما يظل الثاني خارجها. فإذا انطلقنا من السميوز، أي من شبكة العلامات التي تحيل دون توقف على علامات أخرى، فإن الموضوعين معا، المباشر والديناميكي، يعدان نتاجا للسميوز. فالموضوع الديناميكي يوجد هو الآخر داخل السيميوز، أي داخل الثالث. إلا أنه على مستوى اشتغال كل موضوع على حدة، فإن الموضوع الديناميكي يؤسس، من خلال مثوله كتجاوز للعلامة، استقلال الموضوع عن العلامة[2]. إن الموضوع هو جزء من العلامة، كما يمكنه الاشتغال كعلامة، واشتراط كون المرسل والمرسل إليه على معرفة سابقة بموضوع ما حتى تتم عملية الحوار.

3- المؤول: يعتبر المؤول ثالث عنصر داخل نسيج السميوز، وهو ما يحددها في نهاية المطاف. إنه عنصر التوسط الإلزامي الذي يسمح للماثول بالإحالة على موضوعه وفق شروط كمعينة. فلا يمكن الحديث عن العلامة إلا من خلال وجود المؤول باعتباره العنصر الذي يجعل الانتقال من الماثول إلى الموضوع أمرا ممكنا. إنه هو الذي يحدد للعلامة صحتها ويضعها للتداول كواقعة إبلاغية.

وهو مفهوم يعد من أشد المفاهيم غموضا داخل سميائيات بورس. فإذا كان بورس يعرفه بأنه "كل ما هو معطى بشكل صريح داخل العلامة نفسها في استقلال عن سياقه وعن الشروط المعبرة عنه"فإن الدراسات التي أنجزت حول كتابات بورس ذهبت بهذا المفهوم في كل اتجاه. فأحيانا تضيق دائرته ليعين فقط الفكرة التي تسمح للماثول بالإحالة على موضوعه، وهو بهذا لا يختلف عن المدلول السوسيري (كما تصوره سوسير على

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص84،85.
[2] المرجع نفسه، ص87.

الأقل). وأحيانا تتسع دائرته ليشمل الحقول الثقافية، أي فعل التسنين الذي تتم من خلاله عملية الإحالة، وهو بهذا يقترب من السنن الثقافي في مفهومه العام[1].

إن كل التعاريف المقدمة للمؤول تؤكد طبيعته التوسطية، فهو ما يربط بين عنصرين، بمعنى الشرط الضروري لاشتغال السميوز "فهو عنصر توسطي يقوم بربط الماثول بموضوعه، ولكنه، في الآن نفسه، يبرز المسافة التي لا يمكن ملؤها أبدا بين الماثول والموضوع"، ولأنه، في ضمانه للإحالة، يؤكد هشاشتها. فتصور البحث من جديد عن إحالة جديدة أمر وارد في كل لحظة ومع كل سياق، ذلك أن الإحالة تخضع لتراتبية، ولا يشكل المؤول داخلها سوى إمكان ضمن إمكانات أخرى.

وإذا كان المؤول يشير –من بعيد أو من قريب– إلى عملية التأويل التي تسمح للملتقي بإدراك العلامة، فإنه لا يتطابق مع الشخص الشارح (L'interprète)، ذلك أن المؤول لا يشترط وجود الشخص الشارح، إنه يشكل فقط " الوسيلة التي يستعملها الشخص المؤوِّل من أجل إنجاز تأويله. وهكذا يمكن أن يعطي شارحون كثيرون تأويلات مختلفة لنفس الشيء/ العلامة إذا كانوا ينطلقون من مؤولات مختلفة".

إن مفهوم المؤول يتطابق، داخل حقل السميائيات، مع مفهوم الثالثانية داخل نظرية المقولات، فالمؤول باعتباره حدا ثالثا هو الذي يقوم –داخل السلسلة– بإدخال القاعدة أو المبدأ العام الذي يربط الحدود الثلاثة فيما بينها"، والقول بوجود القانون معناه الحد من اعتباطية الإحالة. فالمؤول يحيل على الموضوع وفق القانون. وإذا انتفى هذا القانون، فإننا سنعود إلى نقطة البدء: أي نعود إلى معطيات (أحاسيس ونوعيات) مجسدة في وقائع ولا حد لهذه الوقائع ولا ضابط ولا ذاكرة[2]. وبناء على ذلك يمكننا تحديد المؤول باعتباره «مجموعة من الدلالات المسننة من خلال سيرورة سميائية سابقة ومثبتة داخل هذا النسق أو ذاك، وبعبارة أخرى هو تكثيف للممارسات الإنسانية في أشكال سميائية يتم تحيينها من خلال فعل العلامة، سواء كانت هذه العلامة لسانية أو طبيعية أو اجتماعية»[3]. إن هذا التعدد يفرض علينا الحديث عن المؤولات وأنواعها.

ليس هناك من فعل تأويلي قادر على احتواء كل معطيات الموضوع ضمن نظرة شاملة وكلية، فنحن لا يمكننا أن نعطي واقعة ما تأويلا واحدا جامعا مانعا. فدخول المؤول، كعنصر ثالث، داخل سيرورة السميوز يسمح، من جهة، بإحالة الماثول على موضوعه، ولكنه، من جهة ثانية، يقوم بإبراز الهوة الدائمة الفاصلة بين

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص101.
[2] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص89،90.
[3] المرجع نفسه، ص93.

هذا الماثول وموضوعه. إنها مسافة فاصلة تسمح بتعدد التأويل وتجدده باستمرار، إن مستويات الإدراك هاته هي التي دفعت بورس إلى التمييز بين ثلاث أنواع في وجود المؤول وهي[1]:

أ- **المؤول المباشر**: وهو المؤول الذي يتم الكشف عنه من خلال إدراك العلامة نفسها. وهو ما نسميه عادة بمعنى العلامة، إنه يتحدد باعتباره مُمَثلا ومُعبرا عنه داخل العلامة. إن وظيفته الأساسية هي إعطاء الدلالة نقطة الانطلاق، أي إدخال الماثول داخل سيرورة السميوز.

ب- **المؤول الديناميكي**: وهو الأثر الفعلي الذي تحدده العلامة، أو الأثر الذي تولده العلامة بشكل فعلي في الذهن. وبعبارة أخرى، فإن المؤول الديناميكي هو كل تأويل يعطيه الذهن فعليا للعلامة. ولا يمكن أن يوجد هذا المؤول إلا بوجود المؤول السابق. وهنا يكون الخروج من دائرة التعيين إلى دائرة التأويل بمفهومه الواسع، وبالتالي الانطلاق نحو آفاق جديدة تضع الدلالة داخل سيرورة اللامتناهي.

ج- **المؤول النهائي**: وهو الذي يعمل على إيقاف حركية السيرورة السميائية في أفق تحديد دلالة ما داخل نسق معين. إنها الرغبة في الوصول إلى دلالة معينة انطلاقا من سيرورة تدليلية. ومن هنا يكون المؤول النهائي هو ما تريد العلامة قوله أو ما تستدعيه، فداخل سيرورة تأويلية معينة ينجح الفعل التأويلي إلى تثبيت هذه السيرورة داخل نقطة معينة تعد أفقا نهائيا داخل مسار تأويلي يقود من تحديد معطيات دلالية أولية (مؤول مباشر) إلى إثارة سلسلة من الدلالات (مؤولات ديناميكي) إلى تحديد نقطة إرساء دلالية (مؤول نهائي).

- **التوزيع الثلاثي للعلامة:**

لا يمكن أن يستقيم وجود أية سيرورة سميائية إلا من خلال وجود عناصر ثلاثة تشكل في تضافرها السيرورة التي يطلق عليها بورس السميوز، وتتمثل هذه العناصر في: ماثول يقوم بالتمثيل (أول)، موضوع للتمثيل (ثان) ومؤول يضمن صحة العلاقة بين الماثول والموضوع (ثالث). فالماثول يحيل على موضوع عبر مؤول، ليتحول هذا المؤول إلى ماثول جديد يحيل على موضوع آخر عبر مؤول جديد وهكذا إلى ما لا نهاية.

وهنا نجد «المقولات -السابقة الذكر- لا تكتفي بتقديم تحديدات قصوى تضع العلامة بديلا كليا لما يوجد خارجها، بل تخضع العلامة ذاتها إلى تقسيمات فرعية ستمكننا من إغناء رؤيتنا لمناطق متنوعة في إدراك ما يحيط بنا، وهكذا فالمكونات الثلاثة (الماثول والموضوع والمؤول) يمكن أن يُنظر إليها من زوايا ثلاث: زاوية

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص94،93.

المعطيات النوعية الشعورية (الأولانية) وزاوية التحقق المفرد (الثانيانية) وزاوية القانون العام (الثالثانية)»[1]. وبالتالي يمكن النظر إلى الماثول كأولانية وكثانيانية وكثالثانية، وهو الأمر ذاته بالنسبة للموضوع والمؤول.

واستنادا إلى هذا يرى بورس أنه يمكن تقسيم العلامات إلى ثلاث ثلاثيات[2]:

- وفقا لماهية العلامة في ذاتها، باعتبارها مجرد نوعية بسيطة أو وجودا واقعيا حقيقيا أو قانونا أو عرفا عاما.
- وفقا لعلاقة العلامة بموضوعها، أي حول ما إذا كانت علاقة هذه العلامة بموضوعها تكمن في أن لها بعض الخصائص في ذاتها، أو لها علاقة مع مؤولها.
- ووفقا لتصوير المفسّرة للعلامة، إي ما إذا كان المؤول يمثل هذه العلامة كإمكان (احتمال)، أو كواقعة، أو كعلامة عقلية.

وبناء على تصور بورس، فالماثول يمكن أن يحيل على نفسه من زاوية الأولانية، والثانيانية والثالثانية، فيكون في الحالة الأولى علامة نوعية، وفي الثانية علامة مفردة، وفي الثالثة علامة معيارية. وأيضا يمكنه أن يحيل على موضوعه من الزوايا الثلاث السابقة، فيشكل في الحالة الأولى أيقونا، وفي الثانية أمارة، وفي الثالثة رمزا. كما يمكنه أخيرا أن يحيل على المؤول من ذات الزوايا، فيكون المؤول خبرا أولا، وتصديقا ثانيا، وحجة في حالة ثالثة[3]. إلا أن هذا التصنيف لا يجعل من كل ثلاثية تشتغل في انفصال عن الأخرى، وسنتعرف على هذه الثلاثيات أكثر في الصفحات الموالية.

– **الثلاثية الأولى**: في هذه الثلاثية ينظر إلى العلامة بما هي أول، أي في بعدها التركيبي، أو بالأحرى في علاقته بذاته، وقد استفاض الباحث المغربي "سعيد بنكراد" في حديثه عن العناصر الثلاثة المتمثلة في العلامة النوعية، العلامة المفردة، والعلامة المعيارية، من حيث طبيعتها وكيفية اشتغالها داخل السيرورة السميائية، والتي نلخصها فحواها في ما يلي:

1- العلامة النوعية (qualisigne): تتحدد العلامة النوعية من خلال خاصيتها كنوعية أو كإحساس عام، إنها نوعية تشتغل كعلامة. ولا يمكنها أن تشتغل كعلامة قبل أن تتجسد في واقعة ما. فذلك الصوت الذي يمزق الظلام ولا أستطيع تحديد مصدره ولا سببه يشتغل كعلامة نوعية، وهذا اللون في ذاته مفصولا عما يجسده يشتغل كعلامة نوعية، إن هذه الأسناد لا تدل من خلال تجسدها في موضوع ما أو شخص ما أو مقام ما، وإنما تدل فقط من خلال أولانيتها، أي من خلال وضعيتها كنوعية وكإحساس.

---

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص108.
[2] تشارلز س، بورس: تصنيف العلامات، تر: فريال جبوري غزول، من كتاب سيزا قاسم: مدخل إلى السيميوطيقا، ج1، ص141.
[3] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص109.

إن النوعيات لا تشتغل كعلامات إلا من خلال أولانيتها؛ فلسنا في حاجة إلى تحديد أي شيء آخر لنحول إحساسا عاما أو نوعية عامة، إلى علامة، لأن الانتقال إلى شيء آخر قتل لهذه العلامة. ولذلك فإن ذلك الإحساس الغامض الذي يستحوذ علينا ولا نستطيع تحديد مصدره يشكل في عرف بورس علامة نوعية. والإمساك بهذا النوع من العلامات والتعرف عليها يفيدنا كثيرا في فهم مجموعة من العناصر الفنية التي لا تنتمي إلى السجل اللغوي كالفوتوغرافيا والفنون التشكيلية والموسيقى. فهذه الفنون تعمل جاهدة على أسر طاقة غير مدركة من خلال تصنيف مفهومي واضح لكي تحولها إلى مادتها الرئيسية من أجل إنتاج دلالتها[1].

2- **العلامة المفردة** (sinsigne): كما تشير إلى ذلك التسمية، فإن الأمر يتعلق بعلامة مختلفة اختلافا جذريا على العلامة السابقة. فالأولى عامة والثانية خاصة، والأولى إمكان والثانية تحقق، الأولى لا حدَّ لها ولا فاصل، أما الثانية فمحددة في الزمان وفي المكان، وهذا ما يعبر عنه جليا التعريف الذي يعطيه بورس لهذا النوع من العلامات: "العلامة المفردة (حيث إن sin تدل على ما يحدث مرة واحدة فقط مثل simple، singulier باللاتينية semel) هي شيء أو حدث موجود فعلا يشتغل كعلامة. ولا يمكن أن يكون كذلك إلا من خلال نوعياته، بحيث إنه يستدعي نوعية أو بالأحرى مجموعة من العلامات النوعية، إلا أن هذه العلامات هي من طبيعة خاصة، ولا تشكل علامة إلا من خلال التجسيد الفعلي.

إننا مع العلامة المفردة ننتقل من النوعية منظور إليها ككلية، إلى الوجود الفعلي منظورا إليه كسياق خاص. فالسياقان الزماني والمكاني هما المولدان للعلامة المفردة. فهذا الشيء المعلق بهذه الطريقة على الحائط يشتغل كعلامة مفردة، وكذلك الحكم الذي ينطق به القاضي في المحكمة. فهذه الوقائع تشتغل كعلامات مفردة لأنها محددة بسياق خاص، وغياب هذا السياق يترع عنها صفة العلامة[2].

3- **العلامة المعيارية** (légisigne): إن الحالة الثالثة تزاح بنا عن العام الغامض والمتسيب كما هو الشأن مع العلامة النوعية، كما تزاح بنا عن المفرد والخاص والمتحقق العيني، إنها تدرجنا ضمن القانوني العام. فالسند هو القاعدة والقانون، ولهذا فإن سند العلامة المعيارية هو القانون والقاعدة لا الشعور والنوعية، ولا النسخة المفردة. إن "العلامة المعيارية هي قانون يشتغل كعلامة، وهذا القانون هو في الأصل نتاج الإنسان، وكل علامة عرفية هي علامة معيارية وليس العكس، كما أن العلامة المعيارية ليست موضوعا خاصا، ولكنها نوع عام، نوع يدل من خلال ما تم التعارف علية، وكل علامة معيارية تدل من خلال تجسدها في حالة خاصة أطلق عليها نسخة.

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص110،111.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص112،113.

إن كل ما يشتغل كقانون عام، أي كقاعدة معترف بها جماعيا يشتغل كعلامة معيارية. فكلمات اللسان تشتغل كعلامات معيارية، وكل نسخة -أي كل تحقق لهذه الكلمة أو تلك في هذا السياق أو ذلك- تشتغل كعلامة مفردة. وبناء عليه، فكل علامة معيارية تحتاج، لكي تتجسد، إلى علامة مفردة، إلا أن وجود العلامات المفردة ليس شرطا ضروريا لوجود العلامة المعيارية، فإذا أخذنا حرف الجر "في" مثلا فإننا نصادفها مرات عديدة في الصفحة الواحدة، إلا أنها في كل مرة، أي في كل تحقق مختلفة عن بعضها البعض[1].

– **الثلاثية الثانية**: تعد هذه الثلاثية من أكثر ثلاثيات "بورس" انتشارا وذيوعا، بل يمكن القول أحيانا إن أعمال بورس السميائية اختصرت في هذه الثلاثية. وربما يعود ذلك إلى أن الأعمال التي أنجزت حول الصورة كانت تتخذ من بعض تصورات بورس منطلقا لها، إضافة إلى ذلك فإن هذه الثلاثية تعد من أكثر ثلاثياته استيعابا وأكثرها تمثيلا للموضوعات الواقعية. فسواء تعلق الأمر بالأيقون أو الأمارة أو الرمز، فإن هذه العناصر الثلاثة تحيل على أنماط كبرى في التفكير الإنساني، ما يتعلق بالتناظر والتجاور والعرف والتسنين[2]. ونظرا للعلاقة المباشرة التي تجمعها (الثلاثية) بموضوع بحثنا، فقد بات لزاما علينا أن نمنحها مساحةً أوسع من غيرها.

1– الأيقونة: ليس الأيقون وليد السيميائيات البورسية، ولكن هذه السيميائيات نفسها استندت إلى التراث لجعل مفهوم الأيقون عنصرا من ثلاثية الموضوع، فقد جزأ الموضوع إلى الأيقون، وإلى المؤشر، وإلى الرمز. و«أول ما ينبغي الإشارة إليه هو أن الأيقون ارتبط بالمقدس؛ هذا المقدس الذي يكون مختفيا في الديانات التجريدية، ويكون مجسدا في ديانات أخرى، لأن الطبيعة البشرية غالبا ما ترغب في إدراك الشيء بحواسها...، الأيقون إذن يهدف إلى كشف الخفي وإيضاحه، سواء أكان الأيقون رسما أم نحتا أم لغة أو جمعا بين اللغة والتشكيل»[3].

إن الأيقون Icon هو العلامة التي تشير إلى الموضوعة التي تعبر عنها عبر الطبيعة الذاتية للعلامة فقط...، وسواء كان الشيء نوعية، أو كائنا موجود، أو عرفا، فإن هذا الشيء يكون أيقونا لشبيهه عندما يستخدم كعلامة له[4]. ومن خلال تصور بورس للأيقونة فإنها تشترك مع صفة الشيء المشار إليه من خلال علاقة تربط هذا الشيء مع صورته (الأيقونة) أو أنها شبيهة به، إنها العلامة التي تحيل إلى الشيء الذي تشير إليه بفضل

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص114،115.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص115،116.
[3] محمد مفتاح: التشابه والاختلاف –نحو منهاجية شمولية–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–المغرب، ط1، 1996، ص190.
[4] تشارلز سندرس بورس: تصنيف العلامات، تر: فريال جبوري غزول، من كتاب سيزا قاسم: مدخل إلى السيميوطيقا، ج1، ص142.

صفات تمتلكها خاصة بها وحدها مثل الصورة الفوتوغرافية[1].فالمبدأ المتحكم في علاقاتها هو التشابه، حيث تمثل موضوعها من خلال التشابه بين الدال والمدلول.

إن الإحالة إذن في حالة الأيقون قائمة على التشابه، وهذا ما يقوله بورس صراحة حين يجعل من الإحالة قائمة على وجود عناصر مشتركة بين الماثول والموضوع، فالأيقون هو علامة تحيل على الموضوع بموجب الخصائص التي يمتلكها هذا الموضوع سواء كان هذا الموضوع موجودا أو غير موجود. «إن الأيقونة وفق التعريف العام هي قسم جامع لكل الأدلة التي تكون موضوعاتها أولانية، حيث لا يمكن للموضوع أن يكون إلا ممكنا. وهذا ما يجعلها مجرد خاصية نوعية، يظهرها الممثل -الذي ليس من اللازم أن يرتبط بمقولة دون أخرى- لتدل، وفق علاقة أو صفة ما، على موضوع وجودي غير مقيد بمؤول داخلي محدود»[2]. وهذا ما جعل هذا القسم من الأدلة، يستطيع استيعاب كل أنواع الأدلة، سواء كانت منتمية للنسق اللغوي، أو لغيره من الأنساق المتعددة.

كما أن الأيقون هو علامة تملك طابعا يجعل منها دالة حتى ولو غاب موضوعها، وبعبارة أخرى فإن العلامة الأيقونية هي علامة تملك بعض خصائص الشيء الممثل (في تصور شارل موريس)، إن الإحالة حسب هذا التعريف هي إحالة تلقائية وطبيعية؛ فالماثول يملك في داخله كل عناصر الشيء الممثل. فالصورة -كيفما كان نوعها- وكذا الرسم البياني وموضوعات العالم تشتغل كأيقونات[3].

وقسم بورس الأيقون إلى نوعين: أحدهما أيقون أصلي، وثانيهما أيقونات فرعية (hypoicons) وهي أولانية: صُوَرٌ، وثانيانية: رسوم بيانية، وثالثانية: استعارة[4]، يعرفها "بنكراد" كما يلي[5]:

- **الأيقون/ الصورة:** وهو كل الصور التي تحيط بنا والتي نودعها نسخة منا، والعلاقة هنا قائمة على وجود تشابه بين الماثول وموضوعه. فما تحيل عليه الصورة هو نفسه أداة التمثيل.

- **الأيقون/ الرسم البياني:** وفي هذه الحالة نكون أمام علاقة أيقونية بين الماثول وموضوعه قائمة على وجود تناظر بين العلاقات التي تنظم عناصر الموضوع وعناصر الماثول، مثال ذلك البيانات التي تستعملها الإحصائيات، وكذلك النماذج النظرية في العلوم الدقيقة.

---

[1] ينظر، قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة -مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم-، ص ص84،88.

[2] عبد اللطيف محفوظ: آليات إنتاج النص الروائي -نحو تصور سيميائي-، ص86.

[3] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص116.

[4] محمد مفتاح: التشابه والاختلاف -نحو منهاجية شمولية-، ص191.

[5] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص117.

- **الأيقون/ الاستعارة:** في هذه الحالة نكون أمام شبكة من العلاقات المعقدة، فهي تشير إلى الطابع التناظري القائم بين الماثول والموضوع من خلال الإحالة على عناصر مشتركة بين الأول والثاني، قد يتعلق الأمر بالخصائص وقد يتعلق بالبنية. مثال ذلك صورة شجرة صغيرة قد توحي بالطفولة، والتشابه هنا لا يتعلق بعناصر محسوسة ومشتركة بينهما بل يتعلق بخصائص مجردة كالطراوة، والنضارة، والعنفوان...

و لم يسلم تصور "بورس" للعلامة الأيقونية من النقد، حيث اختلف معه "أمبرتو إيكو" حول الفكرة ومدى محدوديتها. إن إيكو يرفض رفضا مطلقا فكرة التشابه، ويعوضها بالتسنين المسبق الذي يتحكم في إدراك العلامات الأيقونية. حيث يقول بأن الأشياء التي ترى وتُدرك بالعين، أي كل ما يشتغل كعلامات أيقونية، لا ينظر إليها في حرفيتها، وإنما يتم التعامل معها باعتبارها عنصرا منضويا داخل هذا النسق أو ذاك. ومن هنا فإن العلامات الأيقونية تشتغل –رغم كونها محكومة، ظاهريا على الأقل، بمبدأ التشابه– وفق سنن أيقوني يحدد درجة هذا التشابه ويَحُد من سلطة الإحالة المباشرة، ومن ثم يحدد نمط إنتاج وإعادة إنتاج عناصر التجربة الواقعية.

إن إدراك الواقع عبر العلامة الأيقونية –في نظر إيكو– لا يتم انطلاقا مما تشتمل عليه هذه العلامة من عناصر قادرة على إحالتنا على تجربة واقعية، بل يتم عبر معرفة سابقة؛ إنها معرفة تمكننا في الآن نفسه من الإمساك ببنيتين: بنية إدراكية متولدة عما توفره العلامة الأيقونية كتمثيل ذهني عام، وبنية واقعية هي منطلق التمثيل وأصله، وهذا يعني أننا لا ننتقل آليا من الدال الأيقوني إلى ما يوجد خارجه، فنحن دائما في حاجة إلى وسيط يجعل الرابط بين الطرفين قادرا على توليد دلالة، أي قادرا على الانضواء تحت نسق يمنحه إمكانيات التدليل[1].

فحسب إيكو «هناك سنن أيقوني يقيم علاقة دلالية بين علامة طباعية وبين مدلول إدراكي مسنن بشكل سابق: أي هناك علاقة بين الوحدة المميزة داخل سنن معنمي يعد إنتاجا لعملية تسنين سابقة على التجربة المدركة»[2]، وبالتالي فإن "إيكو" يرى أن العلامة لا تتوقف عند حد التشابه بينها وبين الشيء المشار إليه، بل تتجاوز العلامة المادية إلى إدراكها بالحواس والتي تفضي بها إلى علاقة ذهنية تقوم على الفكر والثقافة، لأن التشابه لا يقوم على القرائن المادية، بل هناك قرائن ثقافية فكرية سابقة، ناتجة عن ممارسات وعلاقات ثقافية بينهما[3].

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص118.

[2] المرجع نفسه، ص119.

[3] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة –مغامرة في أشهر الإرساليات البصرية في العالم–، ص85.

2- المؤشر (الأمـــارة): المؤشر Index هو علامة تشير إلى الموضوعة التي تعبر عنها عبر تأثرها الحقيقـــي بتلك الموضوعة[1]، علامة تحيل على الموضوع لامتلاكه بعض الخصائص المشتركة معه، وهذه الخصائص تمكنه من الإحالة على الموضوع[2]. يعرفها بورس (أي الأمارة) بأنها " علامة أو تمثيل يحيل على موضوعه لا من حيث وجود تشابه معه، ولا لأنه مرتبط بالخصائص العامة التي يملكها هذا الموضوع، ولكنه يقوم بذلك لأنه مرتبط ارتباطا ديناميا (بما في ذلك الارتباط الفضائي) مع الموضوع الفردي من جهة، ومـــع المعنى أو ذاكرة الشخص الذي يشتغل عنده هذا الموضوع كعلامة من جهة ثانية"[3].

إن المؤشر هو الذي يتناسب مع الدلائل الطبيعية، ولكنه قد يكون مسخرا لأغراض الاتصال والإشـــارة المتعددة. فالمؤشرات عند بورس، هي علامات طبيعية مثل: نزول قطرات المياه من السماء مؤشر لسقوط المطر، والضحك مؤشر للسعادة...[4]، وهي العلامة التي تدل على الشيء الذي تشير إليه بفضل وقوع هذا عليها في الواقع مثل الأعراض الطبية التي تشير إلى وجود علة عند المريض...[5]. إن الماثول داخل العلامة الأمارية يحيـــل على موضوعه بحكم التجاور، وذلك لكون الأمارة علامة تثير انتباهك إلى وجود شيء ما عبر دافع ما. وهذا الدافع لا علاقة له بالتشابه فهو يتم بحكم علاقة مرجعية أشرنا إليها باعتبارها تجاورا. ولهذا السبب فالأمارة - حسب تصور بورس- تفقد مباشرة الطابع الذي "يجعل منها علامة إذا حذف موضوعها، أما إذا غاب المؤول فإنها لن تفقد هذا الطابع".

ولذلك فالانتقال من الماثول إلى الموضوع يتم بحكم التجاور الوجودي لا بحكم القـــانون أو التشـــابه. فالدخان دليل على النار، رغم عدم وجود أي تشابه بين الدخان والنار. إن الأمارات قد تكون طبيعية وقـــد تكون اجتماعية وقد تكون لسانية[6]. وعلى عكس الرمز مثلا، فإن الأمارة تحتاج إلى سند زماني مكـــاني هـــو الذي يحدد لها وجودها...، ومن هنا كان للأمارة وظيفة مرجعية، فلقد نُظر إليها دائما باعتبارهـــا الوســـيط المحسوس بين الكائنات البشرية وبين الأشياء.

وإذا كانت العلاقة الأيقونية بين الماثول والموضوع تعد شرطا أساسا لكل سميوز ولكل تواصل، لأنهـــا تؤسس لعلاقة تواصلية بين الماثول وموضوعه، فإن العلاقة الأمارية لا تقل أهمية عن العلاقة الســـابقة داخـــل السميوز، لأنها تمكن من إبلاغ كل ما هو منفصل ومختلف وتكشف عن فحواه، بل يمكن القـــول إن هـــذه

---

[1] تشارلز سندرس بورس: تصنيف العلامات، ص142.
[2] محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص50.
[3] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص119.
[4] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة -مغامرة في أشهر الإرساليات البصرية في العالم-، ص85.
[5] المرجع نفسه، ص89.
[6] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل -مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، ص119،120.

العلامة هي شرط إمكانية وجود التجربة ذاتها[1]. بالإضافة إلى أن المعرفة التي تمدنا بها الأمارة معرفة قائمة، شأنها في ذلك شأن المعرفة التي تأتينا عن طرق الأيقون، على وجود سنن يمكننا من تأويل الأمارة تأويلا صحيحا.

3- الرمز Symbol: هو علامة تشير إلى الموضوعة التي تعبر عنها عبر عرف، غالبا ما يقترن بالأفكار العامة التي تدفع إلى ربط الرمز بموضوعه[2]. وهو عند بورس علامة تحيل على الشيء الذي تشير إليه بفضل قانون غالبا ما يقدمه على التداعي بين أفكار عامة، ويتحدد ترجمة الرمز بالرجوع إلى هذا الشيء، والرمز هنا اعتباطي أو عرفي غير معلل بحيث لا توجد هناك علاقة قياسية أو أيقونية بين الدال والمدلول[3].

إن الرمز عند "بورس" ينحدر من طبيعة عامة ومجردة، إنه ينتمي إلى مقولة الثالثانية، فهو لا يستند إلى حدث ولا إلى نوعيات أو أحاسيس لكي يوجد، بل يكتفي بالإشارة إلى القانون والضرورة، ولذلك فإن العلاقة القائمة بين الماثول الرمزي وموضوعه لا تستند إلى التشابه ولا إلى التجاور، بل تستند إلى العرف الاجتماعي الذي يعد قانونا وقاعدة. ولهذا فإن "الرمز هو ماثول يكمن طابعه التمثيلي في كونه قاعدة تحدد مؤوله. فكل الكلمات والجمل والكتب 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 تجسيد لهذه الكلمة[4].

كما أن الرمز لا يمكن أن يكون رمزا إلا إذا كان تكثيفا لسلسلة من النسخ السلوكية المتحققة. فلا يمكن للنسخة المفردة أن تكون رمزا ولا يمكن أن يؤدي السلوك الفردي إلى إنتاج رمز. إن الرمز يحتاج إلى زمن، والوظيفة الرمزية نشأت من تعدد التجارب وتنوعها وتكرارها أيضا.

إذا كانت العلاقة بين الماثول وموضوعه داخل العلامة الأيقونية قائمة على التشابه، وإذا كانت العلاقة داخل العلامة الأمارية قائمة على التجاور الوجودي، فإن العلاقة داخل العلامة الرمزية من طبيعة عرفية، فالأمم والشعوب تخلق، انطلاقا من تجربتها سلسلة من الرموز تستعيد عبرها قيم تاريخها، فتسقط من خلالها المستقبل وتفهم من خلالها الحاضر. إن الرمز يمكن الإنسان من التخلص من التجربة الظرفية المباشرة، كما يمكنه من التخلص من الكون المغلق للتناظرات، فمن خلال الرمز تتسرب ذاكرة الانسان إلى اللغة وعبره يدرج الإنسان رغبته ضمن أفق مشاريعه الخاصة[5].

---

[1] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص120،121.

[2] تشارلز سندرس بورس: تصنيف العلامات، ص142.

[3] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة –مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم–، ص85.

[4] سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص121.

[5] ينظر، المرجع نفسه، ص122.

– **الثلاثية الثالثة**: تخص الثلاثية الثالثة البعد الثالث داخل التجربة الإنسانية، أي ما يتعلق بتلك العملية التي تمكن الكائنات البشرية من التواصل فيما بينها، وفي غياب الثالثانية لا يمكن الحديث عن أي تواصل إلا أن الأمر هنا يطال البعد الثالث ذاته. فالمفهومية درجات، لذا فإن الثالثانية ذاتها يمكن النظر إليها في أولانيتها وثانيانيتها وثالثانتها. وفي الحالة الأولى نكون أمام الخبر، وفي الثانية أمام التصديق، أما الحالة الثالثة فتضعنا أمام الحجة[1]. وفيما يلي لمحة عن هذه العناصر الثلاثة:

1– الخبر: 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. لهذا فإن التأويل في علاقته مع المؤول الخبري لا يتجاوز حدود الإمكانات التي يوفرها الماثول. فإذا نطقت كلمة "حصان" أمام شخص لا يعرف الفرنسية وأردت توضيح ما أريد قوله من خلال هذه الكلمة، فإن الدلالة تدرك فقط من خلال ربط سلسلة من الأصوات(صورة سمعية) بصورة الحصان[2]. فالعلامة الخبر بإمكانها أن تمنح بعض المعلومات، لكنها لا يمكن أن تؤول كذلك.

2– التصديق: إن التصديق حسب تصور "بورس" هو علامة تشكل في علاقتها بمؤولها علامة لوجود فعلي ...إنها تستدعي بالضرورة خبرا كجزء منها لتؤول باعتبارها تشير إلى شيء ما. وعلى هذا الأساس، فإن العلامة التصديقية في حاجة، لكي توجد، إلى تحديد الماثول داخل وضعية ملموسة تستدعي علاقة بين حدين. فلا يمكن للمعنى أن يبقى في حدود ما يفرزه الماثول من معلومات أولية كعناصر لإخبار كاف[3]. كما لا يمكنها أن تكون أيقونا لا يمنح أية قاعدة تمكن من تأويله كمحيل على وجود واقعي، وهي مؤولة لا مشيرة خبرية، تصف الواقع[4].

3– الحجة: إن الحجة هي علامة تشكل في علاقتها بمؤولها علامة قانون. وبعبارة أخرى، فإن الخبر علامة تدرك باعتبارها تمثيلا لموضوعها من خلال طابعه المباشر، والتصديق هو علامة تدرك كتمثيل للموضوع من خلال وجود فعلي، أما الحجة فهي علامة تدرك كتمثيل للموضوع من خلال طابعه كعلامة...، إن الحجة هي ذلك الفعل الذهني الذي يحاول من خلاله الشخص الذي يحكم أن يقتنع بصحة قضية ما[5]. إنها دليل يفهم كممثل لموضوعه.

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص123.
[2] المرجع نفسه، ص123،124.
[3] نفسه، ص124.
[4] محمد الماكري: الشكل والخطاب –مدخل لتحليل ظاهراتي–، ص52.
[5] ينظر، سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل –مدخل لسميائيات ش.س.بورس–، ص125.

ج- سيميولوجيا التواصل: ويمثل هذا الاتجاه السيميولوجي كل من "بريطو" (Prieto)، و"مونان"(Mounin) و"بويسنس" (Buyssens)، وغيرهم من أقطاب المدرسة الفرنسية أمثال "كرايس" و"أوستين"، الذين استمدوا الكثير من أفكارهم من مفاهيم اللسانيات التي جاء بها "دو سوسير". لقد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه الدليل مجرد أداة تواصلية تؤدي وظيفة التبليغ وتحمل قصدا تواصليا. وهذا القصد التواصلي حاضر في الأنساق اللغوية وغير اللغوية. كما أن الوظيفة الأولية للغة هي التأثير على المخاطب من خلال ثنائية الأوامر والنواهي، ولكن هذا التأثير قد يكون مقصودا وقد لا يكون مقصودا.

عمل أصحاب سيميولوجيا التواصل على تطوير آراء "دو سوسير" حول اللغة، والتي قال عنها «اللغة نظام من الإشارات التي يعبر بها عن الأفكار»[1]، هنا نجد أن "دوسوسير" قد خص بحديثه كلا من الإشارات اللغوية وغير اللغوية، إلا أنه ركز على الجانب اللغوي، ليؤكد بعده 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].

وقد «كان ميلاد سيميولوجيا التواصل مع "إيريك بويسنس" الذي نشر عام 1943 كتاب "اللغات والخطاب" محاولة في اللسانيات الوظيفية في إطار السيميولوجيا»[3]. ثم أتى أنصار "دو سوسير" في هذا الاتجاه ليضعوا شروطا لسيميولوجيا التواصل، وأبرز هذه الشروط "القصدية"؛ والتي مفادها أنه يجب «أن يتوفر القصد في التبليغ لدى المتكلم، وأن يعترف متلقي الرسالة بهذا القصد»[4]. فالقصد هو جوهر السيرورة التواصلية وعماد المعنى، حيث يتوجه مباشرة إلى الموضوع ليتماهى مع فعل الإدراك من قبل الذات[5]

ويساعدنا مقياس القصد في التبليغ -حسب رشيد بن مالك- على التمييز بين الوحدات التي من أجلها يتوفر القصد في التبليغ وتسمى "أدلة"، والوحدات التي ينعدم فيها القصد في التبليغ وتسمى "إشارات"، ولعل اشتراطهم لتوفر القصد في الوحدات الأولى -أي الأدلة- يعود إلى كون العلامة عندهم «تتكون من ثلاثة عناصر: الدال، والمدلول، والوظيفة أو القصدية»[6]. وذلك لأن ما يهمهم من الدوال والعلامات السيميائية هو الإبلاغ، والوظيفة الاتصالية أو التواصلية ليس إلا.

---

[1] عبد الله الغدامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، ص43.

[2] رشيد بن مالك: السيميائية أصولها وقواعدها، ص31.

[3] دليلة مرسلي: مفاهيم أولية عن السيميولوجيا، من كتاب: مدخل إلى السيميولوجيا (نص/صورة)، تر: عبد الحميد بورايو، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر،1995، ص14.

[4] رشيد بن مالك: قاموس التحليل السيميائي للنصوص (عربي-إنجليزي-فرنسي)، دار الحكمة، 2000، ص192.

[5] أحمد يوسف: السيميائيات والتواصل، مجلة علامات، ع24، ص39.

[6] جميل حمداوي: سيميوطيقا العنونة، مجلة عالم الفكر، مج25، ع3، 1997، الكويت، ص89.

ونجد الاهتمام بعنصر قصدية التواصل عندهم يصل إلى مطالبة بعضهم ك"بويسنس" و"بريطو" و"مونان" -تلافيا لتفكيك موضوع السيميائية- بالعودة إلى الفكرة السوسيرية القائلة بالطبيعة الاجتماعية للعلامات، فحصروا السيميائية بمعناها الدقيق في دراسة أنساق العلامات ذات الوظيفة التواصلية فقط، فهم لا يكادون يختلفون في شيء عما جاء به "دو سوسير" في حديثه عن الإرساليات اللغوية يؤكد ذلك قول "بويسنس" صراحة «المقياس الأساس القاضي بأن هناك سيميوطيقا أو سيميولوجيا إذا حصل التواصل»[1]، فهو يرى أن «التواصل وحده هو ما يؤلف موضوع السيميائيات وحدودها. كما تأثروا بآراء "جاكبسون" في نظرية الاتصال»[2].

إن مهمة السيميولوجيا عند أصحاب هذا الاتجاه تتمثل في البحث عن طرق التواصل؛ أي «دراسة الوسائل المستخدمة للتأثير على الغير والمعترف بها بتلك الصفة من قبل الشخص الذي نتوخى التأثير عليه»[3]، وهنا نجد شرطا آخر وهو شرط "التأثير على الغير"؛ باعتباره وظيفة أساسية للكلام في حقل السيميولوجيا، ولذلك فهو ضروري جدا إلى درجة أن الهدف الأساسي لسيميولوجيا التواصل هو الإبلاغ والتأثير على الغير عن وعي، أو عن غير وعي.

ولسيميولوجيا التواصل محوران أساسيان هما التواصل والعلامة، ولكل تفريعاته، فمحور التواصل يقسم إلى تواصل لساني وتواصل غير لساني؛ تواصل لساني يتمثل في العملية التواصلية التي تتم بين البشر بواسطة الفعل الكلامي وما يتعلق بذلك من آليات مختلفة، وتواصل غير اللساني وهو ما يسميه "بويسنس" "لغات غير اللغات المعتادة"، ويقسمه إلى معايير ثلاثة: معيار الإشارية النسقية، وتتجلى حين تكون العلامات ثابتة كعلامات السير، ومعيار الإشارية اللانسقية وهي عكس الأولى؛ أي حين تكون العلامات متغيرة كالملصقات الدعائية، ثم يأتي المعيار الثالث، وهو معيار الإشارية التي لمعنى مؤشرها علاقة جوهرية بشكلها[4]. أما محور العلامة فيقسم -حسب هذا الاتجاه- إلى أربعة أصناف هي الإشارة، والمؤشر، والأيقون، والرمز:[5]

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

---

[1] ينظر، عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص85.
[2] ينظر، أحمد يوسف: السيميائيات والتواصل، مجلة علامات، ص37.
[3] دليلة مرسلي: مفاهيم أولية عن السيميولوجيا، ص14.
[4] عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص88،89.
[5] المرجع نفسه، ص94،95.

- **المؤشر:** وقد عرفه "برييطو" 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 مدلولا آخر كالسلحفاة رمز للبطء.

لقد كان اتجاه سيميولوجيا التواصل اتجاه ممتلك لشرعيته خاصة مع الفرنسيين الذين احتضنوا أفكـــار "دو سوسير"، وزادوا عليها، وقد كان أهم ما يميز هذا الاتجاه هو التركيز على الوظيفة التواصلية، وضـــرورة التأثير على الغير، ناسين أو متناسين أن هدف السيميائية الأول هو الوصول إلى عمق الدلالة في صلب الحيـــاة الاجتماعية بأي شكل كان.

د- سيميائيات الدلالة: جاء هذا الاتجاه كرد فعل على أصحاب سيميولوجيا التواصل، ولعل الرائد الأول له هو "رولان بارث" الذي قلب المقولة السوسيرية التي ترى أن اللسانيات ما هي إلا جزء من علم العلامات العام ليؤكد أن السيميولوجيا «هذا العلم الذي يمكن أن نحدده رسميا بأنه علم الدلائل، استمدت مفاهيمها الإجرائية من اللسانيات»[1]، كما يؤكد على أن علم الأدلة يعالج كل الشفرات التي تمتلك بعدا اجتماعيا حقيقيا حين 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»[2]، فكل الأنساق الدلالية لا يمكن لها أن تتكون بمعزل عن اللغة، وهذا ما دعا "رولان بارث" إلى الاهتمام باللغة اهتماما كبيرا.

إن أهم ما يميز سيميائيات الدلالة أنها رفضت التمييز بين الدليل والأمارة، وكذلك تأكيدها على ضرورة التكفل عند كل دراسة لنظام الدلائل باللغة باعتبارها واقعية اجتماعية، والتعامل مع اللغة بهذه الطريقة يعود إلى أن المعنى متغير، ويحمل دلالات مختلفة طبقا للبيئة الاجتماعية التي يتحرك فيها. فعند أصحاب الدلالة لا يمكن أبدا الفصل بين أمارة لا تتوفر على قصدية التواصل، ودلالة تتوفر على ذلك، بل نقول إننا نتعامل مع لغة تتأثر بالطبقة الاجتماعية التي تتكلمها، وصعوبة الفصل بين الدليل والأمارة هو المشكل الذي يثيره "لويس جان كالفي" حين يتساءل هل يمكننا دائما الفصل الواضح بين هذا وذاك؟، الطربوش العالي Le chapeau والكاسكيتة Casquêtte، لا شك أنهما أمارتان على الحالة الاجتماعية الذي يحمل أحدهما، غير أن بورجوازيا يمكنه أن يختار كسكيتة بغرض توصيل شيء ما في لحظة ما[3]، وبالتالي فالواضح أنه لا يمكن أبدا التعرف على دلالة إشارة معينة دون الإحاطة بالحيثيات المتعلقة بكل من الباث والمتلقي وبما يدور في وعيهما.

نطرح سؤالا 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. وهو الأمر الذي عالجته "دليلة مرسلي" من خلال مثال يخص «استخدام اسم فاطمة Fatma من طرف المستعمرين في الجزائر. وهو اسم انتقل من صنف أسماء العلم noms propres إلى صنف الأسماء المشتركة noms communs لأنه عرف تطورا استبداليا Paradigme: الفاطما La fatma، فاطمتي Ma fatma، فاطمة Une fatima، والذي استخدم لتعيين كل امرأة جزائرية (سواء كانت فاطمة أم لا وعادة ما تكون عاملة)»[4]، فبالنسبة لأصحاب سيميائيات الدلالة المعنى المعجمي غالبا ما يتطفل عليه معنى آخر، يكون شديد الاتصال بالبيئة الاجتماعية.

---

[1] رولان بارط: درس السيميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، ط3، 1993، ص20.

[2] رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، ص28.

[3] ينظر، دليلة مرسلي: مفاهيم أولية عن السيميولوجيا، ص17.

[4] المرجع نفسه، ص18.

تتوزع عناصر سيميائيات الدلالة التي أفاض "بارث" في بحثها، على أربع ثنائيات مستقاة من الألسنية البنيوية هي:

– **اللغة والكلام**: والتي أفاضت لسانيات "دو سوسير" في شرحها، ليقع الاختيار على العنصر الأول مجالا للدراسة لثباته، ويقصى الكلام كونه متغير وزئبقي، يأتي "بارث" ليؤكد أن في السيميائيات «تتعاقب اللغة والكلام من غير الانطلاق معا»[1]، فمن البديهي –في نظر بارث– بالنسبة للغة والكلام «ألا يستمد أي واحد منهما تعريفه الكامل إلا من السيرورة الجدلية التي توحد بينهما معا»[2]. وهكذا فإن الكلام واللغة عنصران لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، وهذه الجدلية –يقول "بارث"– يمكن أن ننقلها في علم الأدلة إلى أنساق دلالية أخرى، كنظام اللباس، ونظام الطعام، يقول مثلا عن اللباس «إنه لا وجود للكلام في اللباس المكتوب الذي تصفه صحيفة من صحف الأزياء بواسطة المتمفصلة، ولا يتوافق هذا اللباس "الموصوف" مع أي تنفيذ أو تأدية فردية لقواعد الموضة، بل هو مجموعة منتظمة من الأدلة والقواعد»[3]، وبالتالي فإن هذا اللباس الموصوف من قبل هذه الصحيفة يعد لغة؛ لأنه يحمل صفة الجماعية والاتفاق، في حين أن اللباس هذا لو جسد من طرف الأفراد لفظا وارتداء يعد كلاما.

– **الدال والمدلول**: من المعروف أن هذه الثنائية هي التي تشكل ما اصطلح عليه في لسانيات "دو سوسير" بالدليل أو العلامة، والذي قامت عليه كل الدراسات اللغوية، لكن مفهوم الدليل في الحقل السيميائي، وخاصة عند أصحاب سيميائية الدلالة قد أخذ أبعادا أخرى، بل إنه وبعد أن طوره "هيامسليف"*، أصبح 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 صعيد الماهيات للعديد من الأنظمة الدلائلية (أشياء، حركات، صور) »[4]، وهذا يحيلنا إلى أن الدلالة الأولى أو الأصلية يحولها المجتمع إلى دلالات أخرى، ليصير الدال يحمل مدلولين أو أكثر، وبالتالي فالمدلول عند أصحاب سيميائيات الدلالة متعدد خاضع لفهم المتلقي، في حين يبقى الدال ثابتا لدى الجماعة المستعملة له.

– **المركب والنظام**: يرى دوسوسير أن العلاقات الموجودة بين الألفاظ والكلمات تتطور على صعيدين هما: المركبات، والسلسلة الكلامية، حيث أن كل لفظة تستمد قيمتها من تعارضها مع سابقتها ولاحقتها، أما

---

[1] عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص94.

[2] رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، ص36.

[3] المرجع نفسه، ص50.

* اعتبره مكونا من دال ومدلول يشكل صعيد الدوال صعيد العبارة، ويشكل صعيد المدلولات صعيد المحتوى، وجعل لكل صعيد شكلا وماهية (لاستزادة: كتاب رولان بارط، مبادئ في علم الأدلة ص66)

[4] رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، ص68.

الصعيد الثاني فهو صعيد تداعي الألفاظ خارج الخطاب أو الكلام، وقد توسع "جاكبسون" في هذه المقولة، حتى اعتبره "بارث" هو الذي فتح الباب للعبور من الألسنية إلى السيميائية، حين قال «إن انفتاح "جاكبسون" على الخطابات التي تسيطر عليها الاستعارة أو المجاز المرسل يفتح الباب للعبور من اللسانيات إلى علم الأدلة»[1]، ويرى "بارث" أنه في التحليل السيميائي ينبغي، بل من المنطقي الشروع بالتقطيع المركبي، لأنه هو الذي يزودنا بالوحدات التي يجب تصنيفها في الجداول، ويضرب لنا عدة أمثلة منها ما يخص اللباس، ممثلا في الجدول التالي:

	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- بلوزة- معطف.

- **التقرير والإيحاء**: كما سبقت الإشارة فقد رفض أصحاب سيميائيات الدلالة ما ذهب إليه أصحاب سيميولوجيا التواصل في إمكانية التمييز بين الدليل والأمارة، حيث قال هؤلاء بأن ذلك صعب جدا، واقترحوا أن كل دليل له مستويان: مستوى تقريري، وآخر إيحائي، «فالدليل هو دائما إشارة، والمعنى يكون دائما مرافقا للتبليغ، ويكون المعنى التقريري دائما مرافقا للمعنى الإيحائي، وبالتالي تعنى سيميائيات المعاني بدراسة نظام الأدلة التي تستهدف المعاني الإيحائية»[2].

هي إذن أهم العناصر التي قامت عليها سيميائيات الدلالة، من منطلق كون العلامات تحمل دلالات مختلفة تفهم بطرائق عدة، ومن كونها تتغير بتغير السياقات والمواقف، وقد أفاض "بارث" في شرحها في كتابه "مبادئ في علم الأدلة"، باعتبارها من أهم الأسس التي قامت عليها النظرية السيميائية.

[1] رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، ص95.

[2] رشيد بن مالك: قاموس التحليل السيميائي للنصوص (عربي-إنجليزي-فرنسي)، ص173.

ه- سيميوطيقا الثقافة: هذا الاتجاه يجمع -إلى حد ما- بين النوعين السابقين لكنه مختلف عليهما في بعض الخصائص التي جعلت منه مجالا خاصا آخر من مجالات الدراسات السيميائية، هذا النوع يرتبط أكثر بالجانب التطبيقي، على اعتبار أن "السيميوطيقا" بهذا المصطلح تختص بالجانب التطبيقي في العرف العام، بينما تختص "السيميولوجيا" بالجانب النظري.

تعود جذور سيميوطيقا الثقافة إلى فلسفة الأشكال الرمزية عند "كاسيرير" وإلى الفلسفة الماركسية[1]، أما أهم رواد هذا الاتجاه فنجد في الاتحاد السوفياتي "يوري لوتمان"، و"إيفانوف"، و"أوسبنسكي" و"تودوروف"، وفي إيطاليا "روسي"، و"لاندو"، و"أمبرتو إيكو"، الذين قاموا صحبة علماء آخرين بتأسيس جمعية أطلق عليها تسمية "جماعة موسكو-تارتو" حيث بدأ عملهم المنظم والمنهجي في موسكو، وذلك بعقدهم لمؤتمر حول "الدراسة البنيوية لأنظمة العلامات". ورغم الاختلاف الكبير بين الأبحاث المقدمة للمؤتمر، إلا أن مبررهم هو كونها جميعها تشترك في سمة واحدة، وهذه السمة هي كونها أنظمة من العلامات، ومن هذا المنطلق نقع في إطار تناول العلم الجديد علم السيميوطيقا.

وقد كتب افتتاحية المؤتمر "إيفانوف" الذي رأى فيها أن الإنسان والحيوان وحتى الآلات تلجأ إلى العلامات، ومن هذا المنطلق يقدم "إيفانوف" مفهوم النموذج والأنظمة المنمذجة والنمذجة، والتي أصبحت مفاهيم محورية في الدراسات السيميائية السوفياتية كلها، فتوصف الأنظمة السيميائية بأنها منمذجة للعالم، أي أنها تضع عناصر العالم الخارجي في شكل تصور ذهني هو نسق أو نموذج، ولذلك يرى "إيفانوف" أنه لا بد من تصنيف أنظمة العلامات في شكل تدرج هرمي، واللغة هي النظام الأول[2]. فأهمية اللغة الطبيعية في الأنظمة السيميوطيقية مبدأ قديم جدا لا يمكن تجاهله.

كما أكد على الجانب التوصيلي، فالأنظمة لا تشكل العالم فحسب، بل لها وظيفة أيضا هي نقل المعارف المختلفة، فاللغة عنده لديها أهمية كبيرة، إن على الجانب التوصيلي، وإن على الجانب الفكري.

ويؤكد معظم الباحثين أن مفاهيم "إيفانوف" الخاصة بالنمذجة قد استمدت من المدخل الرياضي والمنطقي للدراسات السيميوطيقية التي تعود إلى "بورس"،كما أن مفاهيمه الخاصة بالوظيفة التواصلية مستمدة من المدخل اللغوي الذي أرسى قواعده "دو سوسير"، ويرى العلماء المؤسسين لهذا الاتجاه أن العلامة تتكون من وحدة ثلاثية: المبنى، المدلول والمرجع، وهي لا تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعها في إطار الثقافة، لذلك نراهم يتكلمون عن "أنظمة" دالة -مجموعة من العلامات المتدرجة والمتداخلة- لابد من دراستها من مناحي مختلفة، اجتماعية، اقتصادية، سلوكية، وغيرها، لذلك فهم يدرسون العلاقات التي تربط بين الأنظمة المختلفة

[1] ينظر، رشيد بن مالك: السيميائية أصولها وقواعدها، ص32.
[2] عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص10.

كعلاقة الأدب بالبنيات الثقافية الأخرى كالدين والأشكال التحتية الأخرى ويحاولون الكشف عن العلاقات التي تربط تجليات الثقافة الواحدة عبر تطورها الزمني، أو بين الثقافات المختلفة أو بين الثقافة واللاثقافة[1]. على اعتبار أن الظواهر الثقافية تشكل موضوعات تواصلية وأنساقا دلالية، تعمل على تنظيم المعلومات وجمعها في إطار واحد، وتكشف أن كل ما هو خارج الثقافة إنما هو فوضى.

وإذا وصفنا المسألة من هذه الزاوية «يبدو الثقافي واللاثقافي مجالين يحدد كل منهما الآخر ويحتاج إليه، إن آلية الثقافة نظام يحول المجال الخارجي إلى نقيضه الداخلي، يحول الفوضى إلى نظام، ويحول الجهلاء إلى علماء، والمذنبين إلى أولياء، ويحيل الفوضى إلى معلومات، ولأن الثقافة لا تعتمد في حياتها على التقابل بين المجالين الداخلي والخارجي فحسب، بل تعتمد على الحركة من أحدهما إلى الآخر، فإنها لا تحارب "الفوضى" الخارجية فقط، بل إنها تحتاجها أيضا، إنها لا تكتفي بتحطيمها، ولكنها أيضا تخلقها باستمرار»[2].

ومن جهة أخرى نجد اتجاها آخر اهتم بالظواهر الثقافية وشكل اتجاها خاصا سمي الاتجاه الإيطالي الذي كان من أبرز عناصره "روسي لاندي" و"أمبرتو إيكو". إن "إيكو" لا ينظر إلى الأشياء في استقلاليتها، وإنما في ربطها بالسلوكات المبرمجة من طرف الأشخاص وبالتالي «فأي نسق تواصلي يؤدي وظيفة ما»[3]، وقد قدم الكثير للحقل السيميائي من خلال طروحاته، التي تمحورت في مجملها حول العلامة وإشكالاتها، مؤكدا صعوبة تحديد مفهومها سواء في استعمالاته اليومية، أو التفكير الفلسفي، وحتى بالعودة إلى المعاجم.

وهذا ما جعل (إيكو) «يتساءل حول ما إذا كانت العلامات هي التي تمكن الإنسان من العيش في المجتمع، أم أن المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان ليس سوى انتشار معقد لأنساق علاماتية، يجد الإنسان نفسه مجبرا على تفكيكها واستثمارها بغية التفاعل مع محيطه»[4]، فالعلامة تستعمل لنقل معلومة معينة أو تعيين شيء ما، على هذا الأساس تصير منخرطة في العملية التواصلية التي تتم انطلاقا من مرسل، قناة، رسالة، مرجع، متلقي، وسنن، مع افتراض وجود سنن مشترك بين المرسل والمتلقي.

أما "لاندي" فإنه يحدد سيميوطيقيته من خلال أبعاد البرمجة التي يمكن حصرها في ثلاثة أنواع هي: أنماط الإنتاج (مجموع قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج)، الإيديولوجيات (تخطيطات اجتماعية لنمط عام)، برامج التواصل[5] (التواصل اللفظي وغير اللفظي).

---

[1] ينظر، عبد الله إبراهيم وآخرون: معرفة الآخر، ص109.

[2] إيفانوف وآخرون: نظريات حول الدراسة السيميوطيقية للثقافات، كتاب: سيزا قاسم، مدخل إلى السيميوطيقا، ص319.

[3] جميل حمداوي: سيميوطيقا العنونة. مجلة عالم الفكر، ص95.

[4] بلقاسم الزميت: المسارات العامة لتحديد مفهوم العلامة. (إلكتروني)

[5] جميل حمداوي: سيميوطيقا العنونة، مجلة عالم الفكر، ص95.

ويرى "جميل حمداوي" أن ما يتفق فيه الاتجاه الروسي والاتجاه الإيطالي في التركيز على سيميوطيقا الثقافة هو أن الظواهر الثقافية ذات مقصدية تواصلية.

إن أصحاب مدرسة "تارتو" وأصحاب الاتجاه الإيطالي قد شكلوا بحق اتجاها سيميوطيقيا خاصا بالثقافة، حمل على عاتقه الكثير من العناصر الثقافية ودرسها دراسة سيميوطيقية كانت لها جدارتها ولا زالت، وأهم هذه العناصر النص، الصورة، الإشهار، ومختلف الفنون الأخرى.

وبالإضافة إلى هذه الاتجاهات، هنالك اتجاه ممكن آخر يمكن إن نطلق عليه السيمياء المتعالية transcendental ، ناتج ، في حقيقته ، من التخصيب بين السيمياء والهيرمنيوطيقا hermeneutics والفينومينولوجيا phenomenology ، كان قد أشار إلى بعض خصائص تشكّله، ابتداءً، الفيلسوف الايطالي "كارلو شيني" الذي دعا إلى سيمياء تأويلية ووسع المحاولة "سلفرمان" [1]،

[1] ينظر، ج. هيو سلفرمان: نصيّات-بين الهيرمنيوطيقا والتفكيكية- ،ترجمة : حسن ناظم وعلي حاكم ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء – بيروت، 2002، ص ص 47،57.

II: من السيميائيات العامة إلى سيميائية الصورة.

جاء الخطاب الصوري ليزحزح نظيره المكتوب شيئا فشيئا، ممثلا أحد أهم الوسائط الحوارية نظرا لما يتميز به من قوة في التأثير وغزارة في المعاني والدلالات. ومع ذلك فالسيميائيات وفق نبوءة "دوسوسير" أولا، ودراسات "بيرس" فيما بعد، قد اشتغلت على مجالات عدة يصعب حصرها، إلا أنها لم تعمق البحث في بعضها، كما هو حال الصورة، وهذا راجع إما لقصور الإجراءات التحليلية لدى الباحث، وإما لعدم اكتمال جهازه المفاهيمي والمصطلحي لمثل هذه المقاربات[1].

إن هذا ما حدا ببعض الباحثين في الشأن السيميائي، إلى توسيع البحث في مجال البصريات، قصد الإجابة على أسئلتها المهمة: كيف نتواصل بصريا؟، وكيف نقرأ رسالة بصرية؟، وكيف نكوّن ثقافة بصرية؟، وغيرها من الأسئلة التي تصدى لها "رولان بارث" بالإجابة في بحثه عن عناصر السيميولوجيا[2]، التي طبق بعضا منها على الصورة باستعادته للطروحات والمقولات اللسانية لدو سوسير (اللسان/الكلام، الدال/المدلول، الاعتباطية...)، وما جاء به "يالمسلاف" في سيميائيته حول مصطلحي (التعيين/التضمين أوالإيحاء)، وما جاء به "بيرس" في مفهومه "للإيقون" بتفريعاته اللامتناهية، ليبحث "بارث" عن بلاغة للصورة، وكيف يأتي المعنى إليها؟، وأين ينتهي؟، إذا كان ينتهي فماذا يوجد وراءه؟[3].

والناظر لسيميائيات الصورة يجدها قد تمفصلت على نفسها لمجالات بحثية كثيرة، وهذا لتعدد وسائل الاتصال البصري على وجه الخصوص، فمن سيميائيات الرسوم المتحركة، إلى سيميائيات السينما، إلى سيميائيات الفيديو...، كل هذه الفروع فرضها واقع صريح، واقع زاد من قوة الصورة ومن سلطتها، واقع أصبح يطلق عليه اسم "عصر حضارة الصورة بامتياز".

لقد حظي موضوع العلاقة بين السيميولوجيا واللسانيات بجدل واسع. وبقدر ما أثارت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة ذات القيمة المعرفية والعلمية وفسحت المجال واسعا للمزيد من تحديد كل منهما ضمن حقول العلوم الإنسانية، بقدر ما أضفت على بعض هذه البحوث أحيانا طابع المزايدات والجدالات العقيمة.

---

[1] عبد الحق بلعابد: سيميائيات الصورة –بين آليات القراءة وفتوحات التأويل–، من كتاب: ثقافة الصورة في الأدب والنقد، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، منشورات جامعة فيلادلفيا، 2008، ص146.

[2] Roland Barthes: L'aventure Sémiologique, ed, Seuil, Paris, 1985, p p17,85.

[3] رولان بارث: بلاغة الصورة، من كتاب: قراءة جديدة للبلاغة القديمة، تر: عمر أوكان، أفريقيا الشرق، المغرب، 1994، ص ص94،91.

وهكذا أصبح الصراع بين السيميولوجي واللساني يتمحور حول ما إذا لم تكن سيميولوجيا الصورة سوى نقل حرفي مباشر لمفاهيم اللسانيات وتطبيقها على النماذج البصرية[1]، أم أن التواصل مع اللغة الطبيعية وبالتالي الحقل المنهجي اللساني لا يعني بالضرورة إسقاط المفاهيم اللسانية على أنظمة التواصل البصرية.

1- الصورة واللغة:

تطلق اللغة (Langage) -في العرف اللساني السوسيري- على القدرة التي يختص بها النوع الإنساني، والتي تمكنه من التواصل بواسطة نسق من العلامات الصوتية. وهي تتحدد انطلاقا من علاقتها بمفهومي اللسان والكلام*. لكنها لا تمثل الوسيلة الوحيدة للتواصل الإنساني والسبب في ذلك العدد الهائل من العلامات الأخرى التي من بينها الصورة، التي أصبحت مجالا ثريا للدراسة السيميائية. وقد زادت هذه الدراسة مشروعية بعد الاكتساح الملفت الذي فرضته الصورة بتجلياتها وأشكالها المختلفة في حياتنا اليومية. حيث تغمرنا في البيت، في الشارع، في المؤسسة...، ولما كان المجتمع والثقافة السائدة يميلان على حد تعبير "بارث" إلى تطبيع البعد الرمزي والثقافي والإيديولوجي للصورة، فإن اللجوء إلى المقاربة السيميائية يعد خطوة هامة في الكشف عن القيم الدلالية، وإعادة المعنى غير المرئي للصورة والإنسان والتاريخ.

ولعل التقاطع بين ما هو أيقوني وما هو لساني بوصفهما يشكلان معا علامة، هو ما جعل أغلب الدراسات اللسانية والسيميائية في بداية القرن العشرين تخلط بين الحقلين، وتدرسهما في إطار شامل هو اللغة، وبالتالي تغفل الفوارق النوعية بين التعبير الأيقوني والتعبير اللساني. ومن ثمة، فإن أول خطوة منهجية تقود إلى تحديد الصورة الفوتوغرافية، وتعيين أنماط اشتغال المعنى داخلها، تتمثل في ذاك التمييز الذي جاء به "إميل بنفنست" في معرض حديثه عن الأنظمة السيميائية التي تحمل دلالة –وهي هنا اللسان- والأنظمة السيميائية التي لا تدل، وهي التي تتحقق في الموسيقى والرقص وأشكال التعبير البصري[2].

أ- الاعتباطية والمماثلة: إن الباحث في مجال الوقائع غير اللسانية يكتشف أنها ليست بالبساطة التي يتميز بها اللسان، فهي لا تستند إلى نفس مبادئه من أجل إنتاج دلالاتها...، فالرموز والقرائن والأيقونات علامات لها وضع خاص داخل سجل اللغات الإنسانية، ولا يمكن أن نتعامل معها كما نتعامل مع وحدات اللسان. فهي من جهة ليست اعتباطية بالمفهوم الذي يعطيه سوسير للاعتباطية، وهي من جهة ثانية، ليست

---

[1] محمد غرافي: قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)

* واللسان هو الوجه الاجتماعي للغة، بمعنى أنه مؤسسة اجتماعية يخضع لها الفرد المتكلم ليتمكن من التواصل مع أفراد مجموعته اللسانية. ويعد اللسان مجموعة من الأنساق المترابطة فيما بينها، بحيث أنه لا قيمة لنسق منها خارج العلاقات التي تربطه بالمجموعة. وإذا كان اللسان هو الواجهة الاجتماعية للغة، فإن الكلام هو واجهتها الفردية، أي الإنجاز الفردي للسان.

[2] ينظر، محسين الدموش: الصورة الفوتوغرافية بين الدلالة والتدليل، مجلة فكر ونقد، ع57. (إلكتروني)

معللة بالمعنى الذي يجعل منها كيانا حاملا لدلالاته خارج سياق الممارسة الإنسانية وأسننها المتعددة[1]. وهـذا يؤكد ضرورة تعميق البحث ضمن الأنساق غير اللسانية والبصرية خاصة.

إذا كانت العلامة داخل النسق اللساني تتميز بالطابع الاعتباطي في علاقة الدال بالمـدلول (السلسـلة الصوتية: ق.ط.ة، لا تحيل بالضرورة على مفهوم قطة)، فإن العلامة الأيقونية –حسب رأي الباحث "محسين الدموش"– تتميز بخاصية تعليلية "Motivé". فبين صورة الحصان من جهة، وحقيقته المرجعية كحيـوان في العالم من جهة أخرى علاقة مشابهة.

ولعل هذا ما حذا بـ"غي غوتييه" "Gautier Guy" إلى القول: «إذا كان ثقل اللسان يتجه نحـو الاعتباطية، فإن الصورة الفوتوغرافية تزن أكثر إلى جانب التعليل»[2]، ويذهب جل الباحثين إلى التأكيد علـى هذه الفكرة ونجد من بينهم "عبد الحق بلعابد" الذي يقر بدوره بأن «الرسائل اللسانية تقوم علـى الخاصـية الاعتباطية، أما الرسالة البصرية فهي قائمة على المماثلة والمشابهة»[3]. ولعل هذا ما يجعل الرسائل اللسانية شديدة التشفير على حين تبدو الصورة وكأنها نقل للواقع بكامل العضوية والطبيعية، إلى درجة جعلت "رولان بارث" يعرف الصورة الفوتوغرافية على أنها رسالة بدون شفرة[4].

وبالمقابل نلفي الباحث "سعيد بنكراد" يقف موقفا مناقضا، من خلال قوله بأن «الوقائع البصـرية في تنوعها وغناها تشكل "لغة مسننة"، أودعها الاستعمال الإنساني قيما للدلالة والتواصل والتمثيل. واستنادا إلى ذلك، فالدلالات التي يمكن الكشف عنها داخل هذه العلامات هي دلالات وليدة تسنين ثقافي وليست جواهر مضمونية موحى بها. ومن هذه الزاوية، فإنها، شأنها في ذلك شأن وحدات اللسان، محكومة بوقـائع توجـد خارجها، أي إنها من طبيعة اعتباطية، ولا تنتج دلالاتها إلا وفق هذا المبدأ»[5]. وتبقى نقطة الاتفاق بين أغلـب الباحثين هي مسألة المماثلة، التي تعتبر من الخصائص الأساسية التي تميز الصورة عن بقية الأنسـاق التواصـلية الأخرى، رغم ظهور نوع من الجدل حول كون المماثلة غير مطلقة وأن باستطاعة الخطاب البصري ألا يكون تماثليا، لكون الصورة خاضعة لما يسمى بمسألة درجات الأيقنة degrees d'iconisation؛ أي أن المماثلـة البصرية تخضع لتغيرات كمية.

---

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص115،116.

[2] محسين الدموش: الصورة الفوتوغرافية بين الدلالة والتدليل، مجلة فكر ونقد، ع57. (إلكتروني)

[3] عبد الحق بلعابد: سيميائية الصورة –بين آليات القراءة وفتوحات التأويل–، ص146.

[4] ينظر، محمد العماري: الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية–، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)

[5] سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص118.

كما يخضع الخطاب البصري أيضا لتغيرات كيفية؛ فمفهوم التشابه يختلف من ثقافة إلى أخـــرى، وفي الثقافة الواحدة نعثر على مجموعة من محاور التشابه، لأن تشابه الشيئين يتم دائما في علاقتـــهما بـــرابط مـــا. ولذلك، فإن التشابه يشكل في حد ذاته نظاما أو مجموعة من الأنظمة[1]. وتظل خاصـــية المماثلـــة –حســـب "بورس"– هي الخاصية الأساسية للعلامة الأيقونية، وهي العنصر الذي ميز من خلاله العلامة الأيقونيـــة عـــن مقولتي المؤشر والرمز.

كما اهتم "كريستيان ميتز" "C.Metz" من جهته بخاصية المماثلة، ضمن تطبيقاته الخاصة بالصـــورة السنمائية، وبخاصة في مقاله المعنون بـــ "ما بعد المماثلة، الصورة"، لكن تصوره جاء رافضـــا لآراء "بـــورس" حول كون المماثلة هي أهم خاصية تتميز بها الصورة، فصحيح –في رأي "ك.ميتز"– أن ما يميز الصورة البصرية عن باقي الأنظمة الدالة، ومنها اللغة خاصة، هو حالتها "التماثلية" أو أيقونيتها في اصطلاح الســـيميولوجيين الأمريكان، أي شبهها الحسي العام للموضوع الذي تمثله. غير أن الصورة ليست تماثلية سوى في شكلها العام، وهي إضافة إلى ذلك تحتوي على مجموعة من العلاقات الاعتباطية بموضوعها. فأن نجعل من عنصـــر المماثلـــة الخاصية المثلى للصورة البصرية ليس سوى عملية إسقاط للجزء على الكل. إنه لا يصح أن نغلق الصورة على نفسها وفي استقلال عن باقي الأنظمة الدالة نتيجة خاصية المماثلة التي ليست سوى جزء من مكوناتها العامة[2].

ولهذا كله، فإن المماثلة الأيقونية –وهو مفهوم يجب أن يحاط بعناية كاملة لأنه يحدد الخاصية الأكثـــر حضورا في العديد من الصور–، لا يمكن أن يشكل بالنسبة للتفكير في الصورة غير نقطة انطلاق. كما أن أهمية المماثلة تتجسد في كونها وسيلة لتحويل الأسنن codes، فعن طريق تشابه الصورة لموضوعها "الواقعي" تقوم إمكانية قراءة أو فك رموز الصورة. وما هو أبعد من المماثلة هو نقطة البداية بالنسبة للسيميولوجي، وإلا فلن يبقى هناك ما نقوله عن الصورة سوى أنها مشابهة لموضوعها.

ب– التمفصل المزدوج والكلية: يمكن على صعيد آخر، رصد نوع من الاختلاف يميز النسق اللغوي عـــن النسق البصري (الصورة). فإذا سلمنا بأن اللسان يشتمل على تمفصل مـــزدوج "double articulation"، بموجبه تنفصل العلامة اللسانية "le signe linguistique" إلى عناصر التمفصل الأول، وهي الوحدات الدالة signifiants unités، أو المونيمات، وعناصر التمفصل الثاني وهي الوحدات الدنيا غير الدالة، أو الوحدات المميزة unités distinctives أو الفونيمات ، فإن الحديث عن هذا التمفصل المزدوج داخل العلامة الأيقونية يعد أمرا صعبا كما ذهب إلى ذلك "أمبرتو إيكو"، أو مأزقا في منظور "مارتين جولي".

---

[1] محمد غرافي: قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)

[2] ينظر، المرجع نفسه.

من هنا، يمكن القول إن الصورة الفوتوغرافية تشتغل وفق وحدة تامة تقدم نفسها على شكل كلية totalité. فمجموع العناصر المشكلة للعلامة الأيقونية تفرض على المتلقي تصورها بوصفها وحدة شاملة يصعب التقديم أو التأخير في نظامها المتجانس. إن هذه الوحدة هي التي تنتج الصدمة le choc لدى المتلقي، وتحفز عملية الاستقبال لديه، وتشحن في الآن نفسه فعله التأويلي بإمكانات متعددة.

هكذا، نلاحظ أن الوحدات المركبة للصورة الفوتوغرافية بانبنائها على مبدأ التماثل Analogie من جهة، وخضوعها لسلطة الكلية من جهة أخرى، تنفلت من عملية التقسيم الثنائي (دال ومدلول). وهو ما جعل أشكال تعبيرية أيقونية (الإشهار أو الصورة الإشهارية والحكاية المصورة la bande dessinée) تضطر إلى إقحام ملفوظات لسانية إلى جانب الصورة حتى تتمكن من إحداث شرخ في المتواصل continuité.

إن غياب التمفصل المزدوج في الصورة الفوتوغرافية، والارتباط القوي والعميق بالمرجع، والامتثال لقيود إكراهات الآلة الفوتوغرافية، كلها عناصر تجعل القراءة والتأويل يحتشدان بالاحتمال والنسبية[1]. تبدو الصورة ككتلة تختزن في بنياتها دلالات لا تتجزأ، وهو ما يكسبها طاقة إبلاغية لا تضاهى (تستطيع الشفرات البصرية أن تنقل 10^7 وحدة معلومية (bit) في الثانية، وإن كان الإنسان لا يستطيع أن يدرك منها سوى ثمان إلى خمس وعشرين وحدة في الثانية)[2]. وبالتالي فالخطاب اللفظي يقبل التفكيك إلى عناصر يقوم المتلقي بإعادة تركيبها ليتحصل له معناها، في حين أن خطاب الصورة تركيبي، لا يقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة.

ج- الخطية والتزامن: إذا كانت دوال اللسان تتخذ في الرسالة طابعا خطيا (Lineaire) بحيث تدرك حسب نظام تحدده بنية الجملة، فإن دوال الشفرة الأيقونية تنتشر في فضاء الصورة، بحيث أن إدراك عنصر من عناصرها لا يتم قبل العناصر الأخرى ضرورة.

ومن ثمة فإن الرسائل اللفظية تظل سجينة قواعد النحو والتداول خلافا للخطاب البصري الذي لا يخضع لقواعد تركيبية صارمة، إضافة إلى أن عناصره تدرك بشكل متزامن[3]. وتبقى مسألة البدء بإدراك هذا العنصر عوض ذاك في الصورة مسألة متروكة لاختيار المتلقي وحده. كما يذهب "بارث" إلى أن الصورة تتصف بالشفافية، «فهي لا تشير إلى نفسها بل إلى الموضوعات التي تصورها، إنها دال يخفي نفسه وراء مدلول، وهذه القدرة على الاختفاء وراء المدلول لم تكن متوفرة من قبل للكلمة وللثقافة المكتوبة والمسموعة»[4].

---

[1] ينظر، محسين الدموش: الصورة الفوتوغرافية بين الدلالة والتدليل، مجلة فكر ونقد، ع57.

[2] ينظر، محمد العماري: الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية–، مجلة فكر ونقد، ع13.

[3] المرجع نفسه.

[4] أشرف منصور: صنمية الصورة –نظرية بودبار في الواقع الفائق–، مجلة فصول، ع62، ص227.

ولهذه الأسباب، بالإضافة إلى أخرى، فإنه من الطبيعي أن نتساءل عن إمكانية التعايش بين الصورة واللغة باعتبارهما نسقين تواصليين مختلفين، وعن ما تضيفه للغة للصورة عند ورودهما في نفس السياق؟.

د- التعايش بين الصورة واللغة: اللغة البصرية تختلف من حيث خصائصها وتوظيفاتها عن اللغة الطبيعية، ورغم هذه الفوارق فإن التعايش بين الصورة واللغة قديم وضارب بجذوره في عمق التاريخ. فمنذ ظهور الكتابة والكتاب وقع تلازم بين الصورة والنص، و«صار الارتباط بين النص والصورة عاديا، ويبدو أن هذا الارتباط لم يدرس جيدا من الناحية البنيوية»[1]. وقد تعززت وتقوت هذه العلاقة بتطور أشكال التواصل الجماهيري بحيث أصبح من النادر مصادفة صورة (ثابتة أو متحركة) غير مصحوبة بالتعليق اللغوي (سواء أكان مكتوبا أن شفهيا).

إن أي تعصب دوغمائي للكلمة (اللغة) أو الصورة لا يزيد إلا من تعميق الهوة بين ما يسمى بالحقول domaines في ميدان المعارف الإنسانية وإحاطة كل "حقل" بنوع من الاستقلالية التي تمنع من إقامة أي تواصل مع حقول أخرى[2]. ويوافق "رومان غوبارن" على ذلك حين يقول بأنه ليس هناك في الحقيقة أي معنى أن نكون (ضد) اللغة أو معها، لا(مع) الصورة أو ضدها، إن محاولاتنا تصدر عن قناعة بأن سيميولوجيا الصورة ستشتغل جنبا إلى جنب مع سيميولوجيا الموضوعات اللسانية وأحيانا تتقاطع معها[3]...، وهذا يبرر ذلك الارتباط القديم بين الصورة والنص.

يقول"كريستيان ميتز" في إحدى مقالاته «إن اللغات البصرية تقيم مع باقي اللغات علاقات نسقية متعددة ومعقدة، ولا أهمية لإقامة تعارض ما بين الخطابين اللغوي والبصري، كقطبين كبيرين يحظى كل واحد منهما بالتجانس والتماسك في غياب أي رابط بينهما»[4]، فإذا كان تواجد الصورة واللغة في سياق واحد أمر وارد بدرجة عالية، فالسؤال المطروح هو عن الوظيفة التي تؤديها اللغة إلى جانب الصورة؟.

يذهب "بارث" إلى أن النص اللغوي الذي يحضر إلى جوار الصورة يؤدي بإحدى الوظيفتين التاليتين: وظيفة الإرساء أو الشرح أو التثبيت (fonction d'ancrage)، وإما وظيفة تكميلية أو تناوبية (fonction du relais)[5]

---

[1] رولان بارث: بلاغة الصورة –قراءة جديدة للبلاغة القديمة–، تر: عمر أوكان، ص95.

[2] محمد غرافي: قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13.

[3] عبد الحق بلعابد: سيميائيات الصورة –بين آليات القراءة وفتوحات التأويل–، ص147.

[4] المرجع نفسه، ص147.

[5] Roland Barthes, l'obvie et l'obtus, essais critiques III, ed, seuil, 1982,p p30,33.

1. **وظيفة الإرساء أو الترسيخ**: وهي الوظيفة الأكثر استعمالا في الرسالة اللسانية، و«الإرساء هو رقابة، إنه يمسك بالمسؤولية، أمام القوة الإسقاطية للوجود، على استعمال الرسالة، إزاء حرية مدلولات الصورة، إن النص هو قيمة زجرية»[1]. وتتمثل هذه الوظيفة في العمل على إيقاف سيرورة تدفق معاني الصورة، والحد من تعددها الدلالي من خلال ترجيح أو تعيين تأويل بعينه، إنها وظيفة تكمن في إيقاف السلسلة الطافية من المعنى (une chaîne flottante du sens) التي تحدث تعددية معاني الصورة بتعيين المستوى الجيد للقراءة الممتعة بامتياز بين مختلف التأويلات التي بإمكان الصورة وحدها التماسها[2]. والأكيد -حسب بارث- هو أن الإرساء يمكن أن يكون أيديولوجيا، وهي وظيفته الأساسية.

تتسم الصورة بالتعدد الدلالي، أي أنها تقدم للمشاهد عددا كبيرا من المدلولات لا ينتقي إلا بعضها ويهمل البعض الآخر. ومن ثمة فإن النص اللفظي يوجه إدراك المتلقي ويقود قراءته للصورة بحيث لا يتجاوز حدودا معينة في التأويل «إن النص يقود القارئ بين مدلولات الصورة، مجنبا إياه البعض منها وموصلا له البعض الآخر، من خلال توزيع دقيق غالبا، إنه يقود نحو معنى منتقى مسبقا»[3]، إن النص اللغوي إذن يمارس سلطة على الصورة مادام يتحكم في قراءتها ويكبح جماحها الدلالي. وأكثر ما تشيع هذه الوظيفة في الصور الثابتة كالصور الفوتوغرافية الصحفية والملصقات الإشهارية...الخ.

2. **وظيفة الإبدال أو التدعيم** (relais): والتي توجد على الخصوص في الصور المتحركة كالفيلم السينمائي والتلفزي والرسوم المتحركة.... الخ، وتنذر في الصور الثابتة..، وتكون حين يقوم النص اللغوي بإضافة دلالات جديدة للصورة. حيث يلجأ «النص أحيانا إلى الصورة لإظهار ما يعجز عن تبليغه»[4]، ومن ثمة فـ«الكلام هنا والصورة هما في علاقة مكملة»[5]، بحيث إن مدلولاتهما تتكامل وتنصهر في إطار وحدة أكبر تدفع بالحركة وتولد معان لم تكن موجودة من قبل في الصورة.

وقد تتجاوز الوظيفتان وتتعايشان في الملفوظ الواحد، عدا أن هيمنة إحداهما على الأخرى لا تعدم الدلالة: فطغيان التدعيم على الترسيخ معناه أن المتلقي ملزم بمعرفة اللسان لإدراك فحوى الرسالة، في حين أن طغيان الترسيخ معناه أن الملفوظ قائم على الحشو، وأن جهل المتلقي باللغة قد لا يحرمه من استيعاب دلالة الصورة[6]،

---

[1] رولان بارث: بلاغة الصورة –قراءة جديدة للبلاغة القديمة–، تر: عمر أوكان، ص97.

[2] Martine Joly: introduction a l'analyse de l'image, éd Nathan, université, 2004, p96.

[3] رولان بارث: بلاغة الصورة –قراءة جديدة للبلاغة القديمة–، ص97.

[4] G.Jean, approches sémiologiques de la relation texte- image dans les livre et albums pour enfants, in enfants, l'image et récit, éd, minuit, paris, 1963, p3.

[5] رولان بارث: بلاغة الصورة –قراءة جديدة للبلاغة القديمة–، ص97.

[6] محمد العماري: الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية–، مجلة فكر ونقد، ع13.

والواضح أن جانب الصورة مازال يعتريه الغموض ، وبالتالي فلا يمكن التعمق في أغوار علاقتها باللغة إلا إذا وصل علم الإيقونولوجيا إلى ما وصل إليه علم اللسان من تقدم.

هـ– التعارض بين الصورة واللغة: من جانب آخر يوضح لنا "محمد العماري" ذلك التعارض القائم بين أطروحتي الصورة واللغة من خلال أفكار كل من "بارث" و"بويسنس"، والتي نجملها فيما يلي[1]:

1– **العالم أخرس ولا يتكلم إلا عبر اللغة (أطروحة بارث):** أشرنا آنفا إلى التعارض القائم بين "سوسير" و"بارث"، بعد أن قلب الأخير مقولة "سوسير" حول كون اللسانيات جزءا من السيميولوجيا، وذهب إلى العكس من ذلك معتبرا السيميوطيقا فرعا من اللسانيات.

وسنده في ذلك (بارث) أنه ليس من المؤكد وجود أنساق علامات في حياتنا الاجتماعية الراهنة تضاهي اللغة شمولا. فمن الثابت أن الأشياء والصور والسلوكات تستطيع الدلالة، وهي تقوم بذلك بامتياز، ولكن ليس بكيفية مستقلة البتة، بحيث إن كل نسق سيميولوجي يمتزج باللغة. فالمادة البصرية مثلا تثبت مدلولاتها عن طريق مضاعفتها برسالة لفظية، بحيث يقيم جزء من الرسالة الأيقونية علاقة بنيوية مع نسق اللغة، هذا في الوقت الذي لا تحوز فيه أشياء كاللباس والأكل صفة النسق إلا إذا هي مرت عبر محطة اللغة التي تقطع دوالها وتسمي مدلولاتها. إننا نعيش حضارة الكتابة أكثر من أي وقت مضى، بالرغم من اجتياح الصورة لحياتنا، فلا وجود للمعنى إلا باللغة وعالم الدلالة ما هو إلا عالم اللغة.

أثارت أطروحة "بارث" هذه جدلا عنيفا بحيث تجند العديد من الباحثين لدحضها، فنجد "بورشر" (L.Percher) يستدرك على "بارث" بما يلي[2]:

- ليس من الثابت أن الرسالة الأيقونية تلعب وظيفة حشوية بالنظر إلى اللغة. ولعل أوضح دليل على ذلك وجود أفلام صامتة كليا، ولكنها تفهم، ثم لماذا لا تكون الرسالة اللفظية هي التي تقوم بالوظيفة نفسها لصالح الصورة؟.

- حين درس "بارث" نسق الموضة تعامل مع الخطاب المكتوب حولها، وهو ما لا يفيد إلا جزئيا في فهم كيفية اشتغال الأزياء داخل المجتمع، ثم إن هذا يهمش القضية الأساس التي تستهدفها السيميوطيقا، وهي: كيف يدل اللباس؟، ما الذي يجعل من لباس ما دالا على المحافظة والتزمت وآخر دالا على التحرر والإباحية مثلا؟.

---

[1] ينظر، محمد العماري: الصورة واللغة –مقاربة سيميوطيقية–، مجلة فكر ونقد، ع13.

[2] المرجع نفسه. نقلا عن: L. Porcher, Introduction à Une sémiologie des images, Didier, 1976, p 172,173

- إن العالم في نظر "بارث" أبكم، ولا يستطيع الدلالة إلا من خلال اللغة، وهو ما يترتب عنه خلاصتان هما: أن العالم مجرد لغة، وأن العالم الوحيد الموجود هو عالم العلم. وإذا كانت هذه الأطروحة لا تعدم نصيبا من الصحة، فإنها تفرض نوعا من ديكتاتورية اللغة، مرسخة بذلك مغالطة مفادها: لا يمكن أن تكون الدلالة إلا لسانية، وكل ما ليس لسانيا -بالتالي- لا يحمل دلالة.

- إن "بارث" يخلط بين اللغة واللغة الواصفة (métalangage)، إذ أنه يستنتج من قدرة اللغة على ترجمة مدلولات غير لسانية، أنها هي النسق الوحيد الذي ينتج دلالة بحق، وهو أمر غير كاف للزعم بأن الدلالة ذات منشأ لساني.

2- الصورة نسق دلالي قائم الذات (أطروحة بويسنس): يعترف "بويسنس" بوجود أنساق علامية غير لسانية مستقلة وتامة. يقول: «الأنساق السيميوطيقية الأكثر شهرة هي الألسنة بطبيعة الحال. وينبغي أن نذكر إلى جانبها الرموز العلمية والمنطقية والإشارات الطرقية وإيماءات الأترابيين (Les trapistes)، وتلك التي يتداولها الهنود الحمر للتواصل بين القبائل التي ليس لها اللسان نفسه، ودقات أجراس الكنائس والأبواق العسكرية، ثم إن لوائح القطارات والدلائل السياحية تستعين بقدر كبير من العلامات، وهي علامات تستعمل أيضا في الخرائط. ويلجأ مصححو المطابع إلى زمرة من العلامات...، لكن يلزم التنبيه إلى أنها لا تتضمن لا حروف الهجاء ولا كتابة "براي" ولا شفرة "المورس" (Morse)، ذلك أن هذه الشفرات لا تفهم إلا إذا عرفت لغة مستعملها، على خلاف الأنساق السيميوطيقية المذكورة أعلاه التي ليست لها أية قاعدة لسانية»[1].

من خلال هذا القول نجد "بويسنس" يقر بوجود أنساق سيميائية غير لسانية، وهو لا ينفي أن هذه الأنساق يرتبط إدراكها باللغة، ولكن في حدود معينة. كما يذهب إلى أن الأنظمة التواصلية السمعية أكثر فعالية في التواصل من الأنساق البصرية، ذلك أن هذه الأخيرة تقتضي عدم وجود حاجز بين المرسل والمتلقي، كما تتطلب حدا مقبولا من الضوء. ولعل ما هو أهم من هذا هو أن الرضيع يدرك في سن مبكرة جدا أن إيماءاته وحركاته لا تلفت نظر الأم إليه، خلافا للصراخ والبكاء الذي يستقدمها حتى وإن كانت غائبة عن مجال بصره. من هنا ينبع -حسب رأيه- السبب في كون الإنسان يتواصل بالكلام أكثر مما يتواصل بالإيماء والحركة. فالنظام اللساني يملك إذن مزية تتصل بتركيبنا السيكوفيزيولوجي والاجتماعي.

وتظل معرفتنا بالصلات بين الصورة واللغة غامضة وسطحية، وهو أمر راجع إلى أن البحث في مجال الصورة ما يزال في بدايته، إذ إن الباحثين ما زالوا في طور البحث عن الأدوات والمناهج الملائمة التي تسعفهم في الكشف عن طبيعة هذا الموضوع المنفلت وإبراز قواعد اشتغاله.

---

[1] محمد العماري: الصورة واللغة -مقاربة سيميوطيقية-، ص4. نقلا عن:

L. Porcher :Introduction à Une sémiologie des images ,Didier 1976, p174.

إن إدراك الإنسان لعالمه الخارجي ليس عملية بسيطة تكتفي بالربط بين ذات مدركة وموضوع مدرك ضمن علاقة مباشرة لا تحتاج إلى وسائط، إنها على العكس من ذلك عملية بالغة التعقيد، فهي تستدعي سلسلة من العمليات غير المرئية من أجل نقل العوالم الحسية من موقعها داخل الطبيعة لإدراجها ضمن الأكوان التي تمثلها الخطاطات المجردة[1].

و-حسب سعيد بنكراد- فإن هذا التمييز، هو الذي سيمكننا من الفصل داخل تحليل الصورة ، بين مستويين: ما يعود إلى الإدراك (كيف ندرك الصورة)، وما يعود إلى إنتاج الدلالة (كيف يأتي المعنى إلى الصورة). على اعتبار أنهما عمليتان مختلفتان ولا ترتبطان بنفس الإشكالية.

2- الصورة والسنن الإدراكي:

إن البحث في طبيعة النموذج البصري، يفرض علينا ضرورةً، التنقيب عما يميزه عن باقي الظواهر الأخرى، أي البحث عما يجعل منه كيانا يمتلك طريقة -أو طرقا- خاصة في إنتاج المعنى، فالوجود الرمزي المطلق للسان -صوتا وكتابة- يقابله الوجود المحسوس للظاهرة البصرية التي تتطلب الأخذ بعين الاعتبار مجمل المثيرات البصرية التي تعد المدخل الرئيس نحو القيام بالشكلنة الضرورية لإدراك ما يوجد خارج الذات (نحن نبصر لأن هنا أشياء يمكن إبصارها).

فالقضية المركزية في تحديد طبيعة الصورة تتلخص في معرفة الطريقة التي تأتي من خلالها هذه الصورة إلى العين وتستوطنها باعتبارها "نظيرا" للشيء الذي تقوم بتمثيله 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 الصور ذاتها دونما استعانة بمعرفة سابقة يمكن أن يوفرها التسنين الثقافي[2]، كما أن الصورة فعل إرادي، لأن ولوجها حقل النشاط الذهني لا يتم إلا عبر اختيار حر.

ومن ثمة فإن الصورة الذهنية ليست سوى نتاج لإرادة موجهة نحو الموضوع، ولأن الصورة "إرادة ووعي بالإرادة، تفكير ووعي بالتفكير، فإني أملك وعيا بها كصورة، مع العلم أنها لا توجد إلا بقدر ما أطلبها، ولا يمكن خلطها بما يأتيني من الخارج ويفرض نفسه على وعيي"[3]. ولعل هذا هو ما جعل البعض من مثل الباحث "عبد الله الغذامي" يقول بأن الصورة جاءت لتكسر ذلك الحاجز الثقافي والتمييز الطبقي بين الفئات فوسعت من دوائر الاستقبال وشمل ذلك كل البشر، لأن استقبال الصورة لا يحتاج إلى إجادة القراءة وهو في

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص116.
[2] المرجع نفسه، ص117.
[3] محمد غرافي: قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13.

الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلا. لتكون بذلك صيغة لغوية جديدة تضاف إلى صيغة الشفاهية والكتابية اللتين أصبحتا (في نظره) صيغتين تقليديتين...فاتحة مجالا تعبيريا عريضا لفئات بشرية واسعة لكي تفصح عن نفسها وهو ما لم يحدث من قبل[1].

وقد سارع العديد من الباحثين لتفنيد الادعاء القائل بأن الصورة في متناول الناس جميعا ويتم إدراكهما بكيفية فورية، ومن بين من أقروا 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 رصيد اجتماعي وثقافي ومكتسبات فكرية»[2]. وبخاصة أن فعل الإدراك «يعني امتلاك الكليات والأشياء 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»[3].

إن إدراك الأشياء «يقتضي استحضار "خطاطة سابقة" (النموذج الإدراكي، أو البنية الإدراكية، أو سنن التعرف) تثوي داخلها مجموع النسخ التي تلتقطها العين وتنتشي بها ضمن عالم يعج بالأشكال والصور والألوان. وهذا له ما يبرره في إواليات الإدراك ذاتها، فعالم الأشياء لا يلج إلى الذاكرة على شكل "أشياء" معزولة لا رابط بينها، بل يتسلل إليها عبر النماذج المنظمة لهذه الأشياء في أقسام متباينة»[4]. كما أن إدراك الوحدات الشكلية يكون ضمن حيز فضائي، أو مساحة قادرة على استيعاب مجمل الانفعالات التي تودعها العين المبدعة داخل الصورة. فالتركيب يفترض قبل كل شيء، إدراكنا كليا للموضوع الذي تقدمه الصورة،

[1] عبد الله الغدامي: الثقافة التلفزيونية، ص ص70،59،10.
[2] جوديت لازار: الصورة، تر: حميد سلاسي، مجلة علامات، ع5، 1996.(إلكتروني)
[3] المرجع نفسه.
[4] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص119.

ولحظة استيعاب المعطى الصوري تبدأ القراءة[1]. ومن خلال هذا الطرح نلمس محاولة لتعويض فكرة الأيقونية*، بفكرة البنية الإدراكية التي تنتظم داخلها معظم الخطاطات، من منطلق أنها سابقة على الأيقونية ومتحكمة فيها.

إن هذه المعرفة الأولية هي التي تساعد الذات المدركة على فك رموز الصور البصرية وربطها بالتجارب الواقعية التي تحيل عليها، لتصبح بذلك بمثابة المفتاح السري الذي يقودنا إلى تحديد المفهوم الخاص للنموذج الإدراكي. والإحالة على معرفة سابقة لها سببان هما:[2]

1. ما تدركه العين هو علامات لا موضوعات معزولة ، والعالم تسكنه العلامات وليس خزانا للأشياء.
2. العلامة الأيقونية لا تدل من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أساسي للإمساك بممكنات التدليل.

وقد تحدثت جماعة "مو"عن "برمجة" مسبقة مودعة في الأجهزة الخاصة بالتعرف على الصور، وهي برمجة بيولوجية ومن طبيعة كونية، فالإدراك عند هذه الجماعة 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.

كما تقدم لنا هذه الجماعة –من خلال تصورها العام للإدراك الأيقوني– تصورا أصيلا لبناء العلامة الأيقونية ونمط اشتغالها، يضع حدا لأي تشابه في الاشتغال بينها وبين بناء العلامة اللسانية. وهو تصور–من وجهة نظر بنكراد– يستند ضمنيا إلى مقترحات بورس في مجال التوزيع للعلامة (حتى وإن كان أعضاءها لا يصرحون بذلك)، لتكون العلامة الأيقونية هي حصيلة الجمع بين ثلاث عناصر مرتبطة فيما بينها وفق علاقات مخصوصة: الدال الأيقوني والنوع والمرجع.

1. **الدال الأيقوني:** هو مجموع منمذج من المثيرات البصرية المتطابقة مع نوع قارّ 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:** هو نموذج مستبطن وقار، ويعد أساسي 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 بورس المؤول، العنصر الثالث داخل البناء الثلاثي للعلامة...يعتبر النوع

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص145.

* تحيل على التشابه وتكون رهينة بمعرفة القواعد الخاصة باستعمال الموضوعات، وهي القواعد التي تحول بعض هذه الموضوعات إلى علامات.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص121.

الضمانة الأساس على وجود العلامة استقبالا وعلى إمكانات التعرف عليها وتأويلها باعتبارها سندا لدلالات.

3. **المرجع**: فهو القسم الذي يحيل عليه الدال، ...إنه موضوع يعد جزءا داخل قسم، لا مجموعا غير منظم من المثيرات....فعلى الرغم من أن الصورة هي كيان يخصص ولا يعمم ويظهر النسخة لا النموذج، فإن التعرف على مكوناتها لا يمكن أن يتم إلا استنادا إلى ما يوفره النوع من خطاطات، ولهذا السبب فإن الموضوع ليس شيئا بل تحيين لنوع[1].

وفقا لهذا البناء الثلاثي، فإن الصورة لا يمكن أن تنفلت من ربقة التسنين المسبق في التعرف وفي إنتاج الدلالات. فلا وجود لكيان بصري مكتف بذاته وحامل لدلالته خارج أي سياق، إنه لن يكون كذلك إلا في حدود دخوله ضمن عالم التسنين الثقافي المسبق.

3- قراءة الصورة وإنتاج المعنى:

تتم قراءة الصورة وفق مبدأين لسانيين وسيميائيين مهمين يعتمدهما كل مشتغل على سيميائيات الصورة، وبهما تنتقل الصورة من عالم التحقيق إلى عالم التخييل المنفتح على كل تأويل، وهما مبدأي التعيين والتضمين.

وهذا نجده عند العديد من الباحثين، من أبرزهم "رولان بارث"، الذي استثمر هذين المستويين في قراءته للصورة، بعدما طوعهما لجهازه المفهومي والمصطلحي، آخذا مصطلحي التعيين والتضمين كقطبين ووظيفتين مهمتين في سيميائية "يالمسلاف"[2]، فإذا كانت الوظيفية التعيينية تطرح سؤال ماذا تقول الصورة؟، والتي ستجيب عنها القراءة الوصفية، فإن الوظيفة التضمينية أو الإيحائية ستطرح سؤالا إجرائيا وتأويليا، وهو كيف قالت/تقول الصورة ما قالته/تقوله؟[3]. هذه الأسئلة تجيب عليها القراءة التأويلية، باحثة في بنياتها التكوينية والتشكيلية، من خلال طرح العديد من الأسئلة الأخرى[4]:

- ما هو أول شيء يجلب الانتباه للصورة؟.
- ما هو التأثير الذي توقعه علينا؟.
- ما هي العلاقة الموجودة بين الصورة والنص (في حالة وجوده)؟.

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص ص128،130.

[2] عبد الحق بلعابد: سيميائيات الصورة -بين آليات القراءة وفتوحات التأويل-، ص149.

[3] Dominique Serre-Floersheim, quant les image vous prennent au mot, p20.

[4] عبد الحق بلعابد: سيميائيات الصورة -بين آليات القراءة وفتوحات التأويل-، ص150.

- كيف تنتظم عناصر الصورة، وما هي مكوناتها؟.

- ما تأويلنا للألوان الموجودة في الصورة؟.

كل هذه الأسئلة وأخرى دعتنا إلى وضع خطة لقراءة منهجية متأمِّلة ومتأوِّلة للصورة، انطلاقا من طبيعتها، مكوناتها وتأويلها، والتي توضحها العناصر الموالية:

أ- طبيعة الصورة: إن "اللغة البصرية" التي يتم عبرها توليد مجمل الدلالات داخل الصورة هي لغة بالغة التركيب والتنوع، لأن المضمون أو المضامين الدلالية للصورة هي نتاج تركيب يجمع بين ما ينتمي إلى البعد الأيقوني (التمثيل البصري الذي يشير إلى المحاكاة الخاصة بكائنات أو أشياء...)، وبين ما ينتمي إلى البعد التشكيلي مجسدا في أشكال من صنع الإنسان وتصرفه في العناصر الطبيعية، وما راكمه من تجارب أودعها أثاثه وثيابه ومعماره وألوانه وأشكاله وخطوطه[1].

إن الصورة الثابتة هي فضاء أو مجال لتقاطع علامات عديدة ومتنوعة، مختلفة ومتكاملة، جمعتها "مارتين جولي" في ثلاث أنواع «الصورة: بالمعنى النظري لمصطلح علامات أيقونية، وأيضا علامات تشكيلية: من ألوان، أشكال، وتأليف داخلي...وفي أغلب الأحيان من علامات لغوية أيضا»[2]، وحضور هذه الأنواع المختلفة من العلامات ليس حضورا اعتباطيا، لأن كل شيء في الصورة يتكلم، فـ «لا وجود للأيقون الأخرس أبدا»[3] -حسب رأي "رولان بارث"-.

- العلامة الأيقونية signe iconique: فالصورة تستند، من أجل إنتاج معانيها، إلى المعطيات التي يوفرها التمثيل الأيقوني كإنتاج بصري لموجودات طبيعية تامة (وجوه، أجسام، حيوانات، أشياء من الطبيعة...)، إن كل التأويلات الممكنة للصورة يجب أن تستند إلى هذه المعرفة الخاصة بالحضور الإنساني داخل الكون من خلال مجمل لغاته، وعلى رأسها لغة جسده. ففهم الصورة وقراءتها مرتبطان بقدرة المتلقي على القيام بالتنسيق بين مجمل العناصر المشكلة لنص الصورة، وهو تنسيق لا يستند إلى ما تعطيه الصورة، بل يستند إلى معاني هذه العناصر خارج الصورة وضمن سياقات الفعل الإنساني المتنوعة[4]. بمعنى أن تأويل الصورة لا يمكن أن يتم دون استعادة المعاني الأولية للعناصر المكونة للصورة، وضبط العلاقات القائمة بينها ضمن نص الصورة.

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص133.

[2] Martine Joly: introduction a l'analyse de l'image, p30.

[3] G.Jean: approches sémiologiques de la relation texte- image dans les livre et albums pour enfants, in enfants, l'image et récit, p4.

[4] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص140.

– **العلامة التشكيلية signe plastique**: تستند الصورة من جهة ثانية إلى معطيات من طبيعة أخـــرى، أي إلى عناصر ليست من الطبيعة ولا من الكائنات التي تؤثث هذه الطبيعة. ويتعلق الأمر بما يطلق عليه التمثيل التشكيلي للحالات الإنسانية، أي العلامة التشكيلية: الأشكال والخطوط والألوان والتركيب (ما يعود علـــى الطريقة التي يتم من خلالها إعداد المساحة المؤهلة لاستقبال الانفعالات الإنسانية مجسدة في الأشكال والأشياء والكائنات)[1]. لكن هذه العناصر لا يمكن أن تؤدي أي دلالة في معزل عن بعضها، لا اللون في ذاته ولا الشكل في ذاته قادران على إنتاج دلالة في انفصال عن بعضهما البعض، فالعلاقة بينهما هي مصدر دلالاتها.

ب– مكونـــات الصـــورة :

– **التنظيم المجمل للصورة**: إن الصورة لا تستقبل للوهلة الأولى بالكيفية الخطية التي يستقبل 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 تقوم العين بمجموعة من الحركات العموديـــة والأفقية والدائرية»[2]، ولذلك «يكون استقبال الصورة في المرحلة الأولى مجملا، فالعين تمسح الصورة، ولكـــن تثبتها على نفس الإطار»[3] ، فتكون حركات العين هي الوسيلة الأولى لتحديد مسار الصورة.

– **المنظور**: يميز أهل الاختصاص بين معنيين للمنظورية، معنى واسع يراد به العلم الذي يكمـــن في تمثيـــل الموضوعات والأشياء على سطح ما بالكيفية نفسها التي نراها بالبصر، آخذا بعين الاعتبار عنصر المسافة، ومعنى ضيق عرف منذ بداية عصر النهضة، بأنه العلم الذي يكمن في تمثيل عدة موضوعات مع تمثيل الجزء المكـــاني أيضا، الذي توجد فيه هذه الموضوعات بحيث تبدو هذه الأخيرة مشتتة في مستويات المكان، كما يبدوا المكان للعين التي تتموقع في موضع واحد[4]، إن هذا يدعونا للحديث عن عدة منظورات منظـــور جـــوي، منظـــور معكوس، منظور خطي[5].

– **الإطار**: نسمي إطارا كل تقرير للتناسب أو الانسجام بين الموضوع المقدم وإطار الصورة، فلكل صـــورة حدود مادية تضبطها، وحتى إن لم تكن موجودة فإن الإحساس بها يظل قائما، و«يؤسس غياب الإطار لقيام صورة مزاحة عن المركز، ومحفزة على بناء تخييلي تكميلي»[6].

---

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات –مفاهيمها وتطبيقاتها–، ص133.

[2] محمد غرافي: قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13.

[3] Marie Claude Vettraino Soulard: lire une image, ed, Arland colin, Paris, 1993, P107.

[4] ينظر، جمال أردان: المنظورية والتمثيل –مقاربة فلسفية لمفاهيم المكان والرؤية في فن الرسم–، مجلة فكر ونقد، ع13. (إلكتروني)

[5] شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي –دراسة في سيكولوجية التذوق الفني–، مجلة عالم المعرفة، ع267، المجلس الوطني للثقافة والفنـــون والآداب، الكويت، 2001، ص ص259،257.

[6] Martine Joly: introduction a l'analyse de l'image, p82.

ويأتي الإطار في أنواع مختلفة منها[1]:

- 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 الموضوع 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 نركز عليها في الموضوع، ولا نفس الموقع الذي يتخذه المصور أو الفنان في حالة تصويره أو رسمه، لهذا علينا أن نطرح سؤال من أي زاوية ننظر للموضوع؟. فنجد أن الصورة الفوتوغرافية مثلا هي من وضع الفوتوغرافي الذي يختار موقعه ضمن عملية التصوير، ليحدد إطار الموضوع الذي سيلتقطه بضبط الإنارة وكميتها، أما الصورة الإشهارية فالتركيز يكون على زاوية النظر الوجهية[2]، أي التي تقابلنا وجها لوجه وكأنها تخاطبنا.

- **الإضاءة**: تعد الإضاءة من العناصر التي تثير الانتباه في الصورة ، فالهالة الضوئية تعمل على تقريب أو تبعيد الموضوع أو الشخصية،كما تمنحهما قيمة، أو تجعلهما أقل قيمة، «بحيث أن التباين (contrast) يأخذ نجاعته الدرامية سواء كنا أمام صورة فنية أو صورة إشهارية»[3]، فلابد علينا أن نأخذ بعين الاعتبار المعنى المقدم من طرف الإضاءة ونحن نقرأ الصورة، فإذا كانت الإضاءة 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. لذا وجدنا عدة أنماط للإضاءة منها :

- الإضاءة الآتية من الأمام، أو إضاءة ثلاث أرباع الصورة، وهي تضيء أحجام أو خطوط معينة مركزة عليها قصد إعطائها قيمة.
- الإضاءة الآتية من العمق، بحيث يكون الموضوع أو الشخصية أمام الناظر إليها.

[1] عبد الحق بلعابد: سيميائية الصورة-بين آليات القراءة وفتوحات التأويل-، من كتاب: ثقافة الصورة، ص154.
[2]Dominique Serre-Floersheim, quant les image vous prennent au mot, ed, organisation, Paris;1993,p28.
[3] Ibid, p21.

- الإضاءة المعاكسة للنهار(contre-jour)، بحيث تتموقع الإضاءة وراء الشخصية تارة تاركة بعض أجزائها للظل، وهذا غالبا ما نجده في المنتوجات الإشهارية الخاصة بالتجميل والزينة وعروض الأزياء.

-**الألوان**: تعدُّ الألوان شأناً ثقافياً، وهذا يعني أن لتربة المحلية الأثر الوازن في حمل المعاني والدلالات للألوان، فلا يمكن مقاربة اللون إلا من وجهة نظر المجتمع والحضارة التي نشأ فيها، إن على صعيد التأويل الجمعي الذي يؤطره، وإن على صعيد المتخيل الاجتماعي والرمزي اللذين يمتح منهما[1].

لهذا وجب علينا اختيار ألوان الصورة، بتفعيل مبدأين مهمين لاختيار الألوان هما «مبدأ هارمنية الألوان، ومبدأ تباينية الألوان»[2]، فهارمنية الألوان هي التي تعمل على تدرجه لتوليد لون من لون آخر، أما تبانية الألوان فهي من تخطط وتنظم إدراكنا لعناصر الصورة[3]، ولو عمقنا بحثنا في الألوان لوجدنا أنها تشكل عالما متفردا بدلالاته وتفريعاته...، وسنجد أن هناك عدة تدرجات للألوان كالألوان الفاتحة والغامقة، والألوان الحارة، والباردة، دون إغفال اللونين الأبيض والأسود باعتبارهما قيمتين أكثر من لونين.

ج- تأويل الصورة: إن القاعدة الذهبية لقراءة الصورة هي أن نتقبلها ونستقبلها دون أحكام مسبقة، وهذه الأحكام المسبقة تأتي إما من مرجعياتنا الدينية، أو التاريخية، أو الثقافية، أو الإيديولوجية، أو الجمالية[4]، التي تعتمد على قانون المنهيات والأمريات (أنظر ولا تنظر، إفعل ولا تفعل، قل ولا تقل..)، إلا أنه لا بد من الاعتراف بالمبدأ الذي تطرحه علينا قراءة الصورة، وهو تعدد التأويلات، أوجمعية التأويل، لأن الصورة كما يقول " دوبري" " علامة تمثل خاصية كونها قابلة للتأويل"، فهي تنفتح على جميع الأعين التي تنظر فيها إليها، إذ تمنحنا إمكانية الحديث عنها، وتقديم تأويلات متعددة ومختلفة حولها.

سننطلق من الصعوبة التي طالعنا بها "دوبري" وهو يحاول وضع قراءة للصورة، كونها منفلتة وهاربة على الدوام، لذا يصعب علينا إيجاد أدوات لقراءة الصورة ووضع آليات لها[5]، إلا أن محاولة ضبط انفلاتها وإرجاع ما هرب منها، يكون باتباع قاعدة تحتكم إليها قراءة الصورة، وهي الانفتاح والمرونة في تقبل قراءات الآخرين، فليس الفنان من يحتكم على مفاتيح الصورة/اللوحة، بل أنا القارئ من أملك مفاتح مغالق هذه الصورة، فهي دائما تحتاج إلى مؤول يكلمها. لتظلَّ التأويلات مستمرة مع استمرار الصورة، ولربما هذا هو السر الذي جعل كل حضارة لها طريقتها الخاصة في قراءة الصورة بما هي لغة، فإذا كانت لغة فإنها تستطيع أن تكون كلام

---

[1] محمد الهجابي: التصوير والخطاب البصري -تمهيد أولي في البنية والقراءة-، مطبعة الساحل، الرباط، ط1، 1994، ص175.

[2] Dominique Serre-Floersheim, quant les image vous prennent au mot, p27,28.

[3] Ibid, p32,33.

[4] سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، ص ص15،16.

[5] R. Debray: L'œil naïf, p10.

مجموعة معينة[1]، فيمكننا الآن أن ننتقل من محاذير قراءة الصورة، والأحكام المسبقة التي قمعتها لزمن إلى توصية القارئ بكيفية الولوج إليها قراءةً:

- عليه قبل كل شيء أن يسترشد بفطرته.
- الاعتماد على التلقائية، فهي أحسن معلم هنا.
- معرفة الوقع الذي أحدثته فيه، ومقدار المشاعر التي نقلتها إليه.
- اللحظات الأولى لتلقي الصورة، هي لحظات مهمة لفهم تعقيداتها، وما ستكشفه لنا من معاني.

بعد هذا كله يمكننا وضع شبكة تحليلية لقراءة الصورة، مشروطة بنقلة من قراءة النص إلى قراءة الصورة، مستفيدين من خصوصياتها التي لا يقولها النص، ومن المبدأين اللذين يحركانها وهما مبدأ التجميع ومبدأ التدرج[2] في قراءتها. والواضح أنه من الصعب ضبط قراءة منهجية جامعة للصورة، أو وضع شبكة تحليلية تستجيب لكل مقتضياتها، وهذا لتعقيد مكوناتها، وذاتية تأويلاتها، إذ إنها غير مشروطة بمرتكزات معرفية، وثقافية متينة.

4- سيميائية اللون:

يعيش الإنسان في عالم من الألوان، التي تغمره أينما ولى وحيثما وجد، لتفرض عليه جاذبيتها الخاصة، وتحمل إليه أنواعاً متضاربةً من المشاعر؛ فتكون حانية رقيقة، باعثة لمشاعر الهدوء والسكينة تارة، وصاخبة عنيفة، تتعالى معها آهات النفس الحزينة تارة أخرى. ليجد نفسه خاضعا لسلطتها من حيث يدري ومن حيث لا يدري. وهذا الأمر ليس وليد اللحظة الراهنة وإنما هو ممتد منذ القدم، حيث اهتم الإنسان القديم –كل حسب وسطه وثقافته– بإعطاء الألوان رموزاً خاصة يتفق عليها الناس بصفة جمعية، فتتكرس بعد ذلك كأشياء ثابتة ومقدسة.

ربط الإنسان الأول «الألوان بالعالم المرئي من حوله، ورمز بها إلى قوى خفية يشعر بها ولا يراها أو يعرف كنهها»[3]، خاصة أن اللون قد ارتبط بحياته من خلال الطبيعة وألوانها بالإضافة إلى تطور فن الرسم حيث «ثبت أن استخدام الألوان في الرسم يمتد من 150 ألف سنة إلى 2000 سنة مضت، وقد عثر في إسبانيا على رسوم في حوائط بعض الكهوف تمثل بعض الحيوانات في ألوان حمراء وسوداء وصفراء ترجع إلى هذه الفترة

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، ص20.
[2] Dominique Serre-Floersheim, quant les image vous prennent au mot, pp16,20..
[3] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1997، ص161.

السحيقة. دفن إنسان العصر الجليدي موتاه في لون أصفر محمر، ودهن عظامهم بلون أحمر، ولعله استمد ذلك من ملاحظته أن تدفق الدم الأحمر في الجسم يعني الفرق بين الحياة والموت، فاعتقد أن اللون الأحمر ربما منح الحياة للجسد الفاني»[1]. إذن يأتي اللون -كما يقول دوبري- ليعضد بشكل حاسم التناظرية والملموسية والقدرة الهوسية للبصمة، فالعلامة المطبوعة على الصفحة مثلها مثل الحرف المكتوب بالأسود على مساحة بيضاء...أما الألوان فإنها أقل تشددا وأكثر دماثة، كما أنها كما العالم نفسه في كماله وملموسيته، وقد تدحرج نحونا في غلافه الصوتي الطازج[2].

وبمرور الزمن أصبح اللون أكثر التصاقا بحياة الإنسان، فتطور الاهتمام به في كافة تمظهراته، ما أدى إلى قيام دراسات علمية وفيزيائية وفلسفية مختلفة، تطورت أكثر مع الموجة العلمية والتقنية الذي شهدها الساحة المعاصرة، «فعلى الرغم من أن الحياة من حولنا تزخر بألوانها الطبيعية والمتناسقة -سواء في طيورها وحيواناتها أو أزهارها ونباتاتها أو فيما يكتسبه الأفق من ألوان من خلال دورة الحياة اليومية- فإن الإنسان لم يقنع بهذه الحياة الملونة الطبيعية وأضاف إليها من فنه وعمله آلافا مؤلفة من الألوان والتركيبات اللونية، وأدخل اللون الصناعي في كل شيء حوله حتى كادت الحياة غير الملونة (أبيض أسود) تختفي من حياتنا، وإذا صادفتنا تملّها وننفر منها»[3]. ويبقى من الصعب تحديد نقطة بداية الاهتمام الفلسفي بالألوان، إلا أن الأكيد هو أن هذا الاهتمام ضارب بجذوره في عمق التاريخ.

و لم يكن الباعث على هذا الاهتمام هو الجانب الجمالي والذوقي للألوان فحسب، بل هناك أسباب أخرى لعل أبرزها البعد الأنطولوجي، والبعد الإبستمولوجي، والبعد الاجتماعي-السيكولوجي؛ فمن الجهة الأولى تمثل الرغبة في الكشف عن ماهية الألوان وقالبها الوجودي منطلقا أساسيا لمعظم الدراسات الفلسفية المعنية بمظاهر الأشياء وحقيقتها، لاسيما بعد أن أنكر العلم على نحو قاطع وجود الألوان ككيانات فزيائية يحفل بها عالمنا المرئي...

ومن جهة ثانية تكتسب الألوان أهمية إبستمولوجية خاصة من حيث كونها علامات أو دلائل أولية لتعيين هوية الموضوعات المختلفة وتمثلها إدراكيا، فالإبصار اللوني هو أحد أكثر أنواع الإدراك الحسي أهمية للبشر، فضلا عن المغزى السيمانطيقي المتمثل في دلائل المفردات والتصورات اللونية وارتباطاتها السببية. ومن جهة ثالثة تؤدي الألوان دورا محوريا في تشكيل العلاقات الاجتماعية بين الناس والكشف عن مكنونات الذات

[1] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص18،19.
[2] ينظر، ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص225.
[3] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص13.

من خلال الميول والأمزجة اللونية العامة للأفراد في المجتمع، وهو ما يتجلى في استخداماتها التعبيرية كمرايا عاكسة لمشاعر الصفاء والحب والابتهاج والحزن والفزع والدفء والدهشة...الخ[1].

لقد أصبح المتداول هو أن كل لون له رمز معين يمثله، فالأبيض رمز السلام، و الأحمر رمز الدماء...، «كما اختارت كل دولة ألوانا معينة لتشكيل علمها الوطني، حيث يشير كل لون إلى معنى من المعاني التي لها ارتباط بتاريخ وكفاح شعب ما[2]». وهذا يؤكد «أن اللون يمكن أن ينقل إلينا المعلومات بطرق مختلفة ومتعددة فبإمكانه أن يزيد من الواقعية، وقد يزيد من الرمزية وقد يعكس حالة نفسية، وقد يكون لمجرد الزينة أو أنه أختير لسهولة ملاحظته، وقد يكون لنقل معلومات عملية كما يفعل في أضوية المرور والمكائن التي تستعمل قواعد ملونة...الخ»[3]. على الرغم من أن الرأي الأكثر شيوعا بين العلماء هو القائل «بأن اللون ليس خاصية أولية من خصائص الموضوعات المادية؛ بمعنى أن الأجسام التي نراها وكأنها ذات سطوح ملونة، والأحجام التي تبدو وكأن بها انتشار لوني واضح (كالمحاليل والمشروبات) ليست كذلك في ذاتها...إنما الألوان هي مجرد إحساسات مردها إلى الكائن العضوي الواعي بالأشياء»[4]. وهذا لا يمنع وجود آراء أخرى مناقضة، تعد وجود الألوان وجودا طبيعيا بالنسبة للأشياء، فهو يدرك حسيا كما تدرك الرائحة مثلا.

أ- أثر السن في تمييز اللون: تؤكد دراسة أثر السن في تمييز الألوان فكرة البدء بتمييز اللون قبل إطلاق اسم عليه، فقد ثبت أن اللون يخطف بصر الطفل وهو في أيامه الأولى، وينادي عينه قبل أن ينادي لسانه أو عقله، وأن مرحلة التسمية عند الطفل لا تبدأ إلا مع بداية الكلام ونمو جسمه وفكره. كما أن للون إغراء عند الأطفال، فهو يثير انتباههم في سن مبكرة جدا لا تتجاوز سن الرضاعة ثم يزداد اهتمامهم به مع نموهم وتقدمهم في السن. وللإجابة عن السؤال: متى يبدأ الطفل في التمييز بين الألوان وكيف يكتسب الألفاظ الدالة عليها يجب أن نفرق بين حالات ثلاث:

بالنسبة للحالة الأولى الخاصة بمجرد التنبه إلى اللمعان والبريق على تجميع الأفراد المتشابهة في كل لون؛ فقد ثبت أن الطفل الرضيع يبدأ بتمييز التضاد وينتبه إلى إشراق اللون ولمعانه قبل أن ينتبه إلى اللون نفسه، كما ثبت أن بصر الرضيع الذي تبلغ سنه خمسة عشر يوما فقط ينجذب نحو الألوان اللامعة.

---

[1] صلاح عثمان: الواقعية اللونية-قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر- الإسكندرية، ط1، 2006، ص20،21.

[2] محمد اشويكة: الصورة السنمائية، ص89.

[3] آن زمر وفريد زمر، الصورة في عملية الاتصال، ص108.

[4] صلاح عثمان: الواقعية اللونية -قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، ص30.

أما في الحالة الثانية وهي تمييز اللون مع ذكر اسمه والتفكير فيه عقليا. فتظهر عند الطفل حوالي الثالثة من عمره، وقد أجريت تجارب مختلفة لمعرفة ما إذا كان الطفل في أعماره المتتالية يعطي أهمية أكبر للشكل أو اللون. (كانت النتائج تؤكد أن الطفل يعطي أهمية للون على حساب الشكل)

أما في الحالة الثالثة التي تتعلق بإدراك الألوان والتمييز الدقيق بينها فلا يتم إلا بعد أن يقدر الطفل على تسمية اللون، وتنتقل تصرفاته من مجرد ردود أفعال وحركات تلقائية إلى عمليات ذهنية[1]. كما توضح الدراسات أن الأطفال يفضلون في رسومهم تجمع الأحمر مع الأصفر، أو الأحمر مع الأزرق، كما يفضلون الأصفر في مصاحبة الأحمر والبنفسجي أو الأزرق.

إن أثر الألوان لا يقتصر على الأطفال فحسب، بل يتعداهم إلى فئات عمرية مختلفة، وهذا ما جعل الاهتمام بها يصل إلى حدود تأسيس «فرع من العلم الآن يسمى "تكييف اللون" "color conditioning" يتناول شروط الرؤية في المصانع والمكاتب والمدارس وغيرها، وقد بدأ هذا العلم التطبيقي في منتصف العشرينات من هذا القرن، وهدفه زيادة الإنتاج وتحسين الأداء وتقليل العيوب والأخطاء والحد من الإصابات ورفع الروح المعنوية»[2]، وبالتالي فإن اللون يؤدي وظائف متعددة داخل المنزل وفي الشارع وفي المؤسسات على اختلافها.

ب- تصنيف الألوان: يقول غوته: «حين أنظر في تناسقات الألوان يمكنني أن أرى أن في استطاعتي ببعض الجهد والفكر العنيدين أن أتذوق متعة أخرى من متع هذا العالم»[3]، إنها المتعة التي يمنحها التعدد اللوني، «إن عدد الألوان قد أوصله بعضهم إلى بضعة ملايين، ولكن العين العادية يمكنها أن تميز حوالي 180 درجة من اللون، لا يستطيع الشخص المتوسط أن يعطي لها أكثر من 30 لفظا»[4]. تقسم هذه الألوان إلى أساسية وثنائية مركبة وثلاثية. ضمن ما يعرف بدائرة الألوان التي ترد كما يأتي:[5]

- **الألوان الأساسية:** الأحمر، الأصفر، الأزرق.
- **الألوان الثنائية المركبة:** البرتقالي، الأخضر الزمردي والبنفسجي.
- **الألوان الثلاثية:** وهي مركبة من كل الألوان الثلاثة الأساسية الأولية بنسب مختلفة وسماها بالحيادية أو السوداء أو البيضاء.

---

[1] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص ص106،103.
[2] المرجع نفسه، ص148.
[3] صلاح عثمان: الواقعية اللونية -قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، ص27.
[4] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص91.
[5] عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان، ص49.

كما شاع تصنيف آخر للألوان وهو ما يعرف بالألوان الحارة وهي الأحمر والبرتقالي والأصفر النقي، والألوان الباردة وهي الأخضر والأزرق ودرجاتهما...ففي حين تقدم الألوان الحارة أشكالها إلى الأمام تدفع الألوان الباردة بأشكالها إلى الخلف.

ج- اللون والصوت: من بين أبرز ميزات الألوان كونها قائمة على إيقاع ينتظم تتابعها، ومن ثم تجاور الدلالات وتداخلها وتعدد الاشتقاقات المعنوية التي تستخرج من مزج الألوان أو انفصالها أو تركيزها وتخفيضها. يقول أرسطو: إن الألوان ربما تتواءم كما تتواءم الأنغام بسبب تنسيقها المبهج. وهذا التنسيق المبهج هو ما يعنيه المحدثون بانسجام الألوان وائتلافها[1]، ولذلك فإن «إيقاع اللون قادر على تعويض إيقاع الصوت نظرا لارتباطهما الحميم الذي تؤكده بعض النظريات الحديثة»[2].

ويذهب "يوسف السبيتي" إلى تأكيد هذا الرأي بقوله: إن العلماء وعلى رأسهم نيوتن قد وجدوا أن النسب الرياضية الفاصلة بين ألوان الطيف السبعة تتقابل مع الأصوات الموسيقية (مع ترتيبها كذلك)، ووفقا لذلك بدأت المحاولات العملية العديدة للربط بين اللون والصوت، وبين العين والأذن وذلك بعزف موسيقى مع عرض الألوان التي تتقابل معها[3]. فهناك علاقات مادية طبيعية خالصة موجودة بالفعل بين تذبذبات الصوت واللون[4]. وكما يقول "دوبري" يأتي اللون ليعضد بشكل حاسم التناظرية والملموسية والقدرة الهوية للبصمة، فالعلامة المطبوعة على الصفحة مثلها مثل الحرف المكتوب بالأسود على مساحة بيضاء...، أما الألوان فإنها أقل تشددا وأكثر دماثة كما أنها كما العالم نفسه في كماله وملموسيته، وقد تَدَحرجَ نحونا في غلافه الصوتي الطازج[5]. والواضح أن اللون لا ينال درجته القصوى من الأهمية إلا كعنصر في تشكيل الصورة، خاصة بعد أن أصبح التصوير بالألوان طاغيا على حضارة عصرنا.

د- اللون والصورة: ترتبط الألوان على اختلافها بالصورة والشكل الذي تمثله، لذلك حاول العديد من الباحثين خوض غمار العلاقة بين الأشكال والألوان، خاصة فيما يتعلق بإنتاج الدلالات، فتوصلوا إلى أن الألوان ترتبط بالأشكال استنادا إلى وجود قيم دلالية مشتركة بينها أو وجود نوع من التناظر بين ما يحيل عليه اللون وبين ما يحيل عليه الشكل. وعلى هذا الأساس يتم التعامل مع الألوان باعتبار الموقع الذي تحتله داخل ملفوظ ما لا باعتبارها موضوعات محسوسة. فكما لا يمكن تصور أي شيء خارج الأشكال، لا يمكن تصور أي شيء خارج الألوان سواء في حالتها الدنيا (الأبيض والأسود) أو في حالتها القصوى (أطياف اللون).

---

[1] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، ص136.
[2] علوي هاشمي: إيقاع اللون، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1989، ص4.
[3] يوسف السبيتي: دعوة للموسيقى، عالم المعرفة، الكويت، 1981، ص48.
[4] عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان، ص50.
[5] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص225.

إن اللون كالضوء، يغطي كل شيء ولا يمكن أن يوجد شيء خارجه. ورغم كونيته وارتباطه الكلي بالإدراك الإنساني للأشياء، فإن استيعابه وتمثله ليسا 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. لذلك لا يمكن الحديث عن خطاب كوني موحد حول الألوان. فالدلالات الخاصة بالألوان هي دلالات محلية ومرتبطة بسياق ثقافي بعينه[1]. وبالتالي «فلا وجود لترسيمة جاهزة ومطلقة لتأويل الألوان، إن الأمر يتعلق بحساسية خاصة تجاه محيط المؤول واتجاه ثقافته وتاريخه وتاريخ الآخرين أيضا»[2].

ويذكر "سعيد بنكراد" محاولة كل من "كاندينسكي" و"إيتن" (Kandisky وItten) إقامة نوع من المطابقة بين بعض الألوان وبعض الأشكال، «فالدائرة هي العالم الروحي للمشاعر والنفحة المتموجة، لذلك فهي تتطابق مع اللون الأزرق، أما المربع فهو العالم المادي للجاذبية الكونية، لذلك فهو يتطابق مع اللون الأحمر، أما المثلث فهو العالم المنطقي والفكري. عالم التركيز والضوء، لذلك فهو يتطابق مع اللون الأصفر»[3]، ليخلص إلى أن اللون لا يملك دلالة قارة وثابتة ومشتركة بين جميع الكائنات البشرية، فهذه الدلالة ليست سابقة على الممارسة الإنسانية، وليست سابقة كذلك على تجسد اللون في حالة من الحالات الإنسانية. ومن جهة ثانية لا ترتبط الدلالة باللون في ذاته، إنها وليدة التقابلات الممكنة بين الألوان، وهذه التقابلات هي المحددة لدلالة الملفوظ البصري، أي دلالة اللون داخل تحقق خاص.

لهذا لا يأتي اللون إلى الصورة إلا مجسدا في أشياء أو مجسدا في ملابس أوتستوعبه أشكال كالمثلث والمربع والدائرة. وفي كل حالة من هذه الحالات نكون أمام دلالة بعينها أو دلالات. فتمازج الألوان بالأشكال سيؤدي إلى خلق 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[4]. بالإضافة إلى أن «لونا ما من الألوان قد يرتبط بأشياء معينة ويتكرر في استعماله وتداوله حتى يغدو ملازما من حيث الدلالة لهذا الشيء، ولكن اللون بوصفه ممثلا –حسب اصطلاحات بورس- يخترق الموضوعات ، ويلتصق بها حتى تعرف الدلالة بهذا الاختراق والالتصاق وحتى بالاختلاف»[5].

---

[1] ينظر، سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص150.

[2] Martine Joly: l'image et les signe -Approche sémiologique de l'image fixe, éd Nathan, 2002, p106.

[3] سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص149.

[4] المرجع نفسه، ص150،151.

[5] أحمد يوسف: السيميائيات الواصفة، ص15.

ويستخدم اللون لغرضين أساسيين هما الغرض الرمزي والغرض الانفعالي أو العاطفي «في الاستخدام الرمزي يجري توظيف الدلالات التعبيرية للون في سياق الفنون المرئية لغرض الإسهام في إيصال الفكرة وتدعيم التأثير النفسي في المتلقي، ولذلك أُخذ عن اللون الأسود ارتباطه بالموت والحزن، والأبيض ارتباطه بالطهر والعفة والنقاء، والأحمر بالحريق واللهب والحرارة والدم والخطر، والأخضر بالهدوء...هذا في الألوان النقية الكاملة فإذا نقص تشعبها فلسوف ترتبط بقيم أخرى لها أبعادها الاجتماعية والنفسية وغيرها، إن اللون وفق هذا السياق هو تصعيد لدلالة الشيء فهو سلسلة من الاختزالات المعنوية التي ترتقي لمستوى الرمز»[1].بالإضافة إلى استعمالات أخرى يمكن إجمالها في النقاط التالية:[2]

– يعطي حركة في فراغ السطح تساعد على التصوير والرسم، من خلال إعطاء قيم متفاوتة في صياغة الهيئة التي يكوّنها من الأشكال والمنظور، وإعطاء متعة جمالية في وضعه تكوينا بين الخلفية والمقدمة ويجعل ألوانها متوازنة جمالية.

– اللون يخلق حالات إبداعية جميلة تشعرنا بالمتعة الحسية والذهنية.

– اللون يخدم العاطفة الخاصة بالفنان ويساعده على إبرازها للحياة العامة بشكل إجمالي جذاب.

– يمكن أن يعطي اللون أسلوبا فلسفيا وجماليا عن طريق التنظيم الرفيع الذي يتبعه الفنان في الأداء.

– يؤكد اللون الأشكال التي يكوّنها خلال الإنشاء معلنا عن أهميتها بإعطاء لون ظاهر على سطوحها.

– يعطي لنا قيما ضوئية متفاوتة في تكوين الأشكال والظلال والعلاقات ضمن الوحدة الإنشائية.

بالإضافة إلى أنه من الحقائق التي أثبتتها الملاحظة والتجربة أن للألوان دخلا في زيادة الإنتاج أو نقصه، وأنها تؤثر على نفسية الشخص إيجابا أو سلبا حتى لو لم يتنبه مطلقا إلى وجود اللون. ولهذا ينصح العلماء باستعمال الألوان في المكاتب والفصول الدراسية والمصانع ومراكز الإنتاج بعامة.

[1] عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص50.

الفصـــل التطبيـــقي:

الصـــورة فـــي التعليـــم.

الفصل التطبيقـــي: الصـــورة في التعليـــم.

غدت الصورة في عصرنا هذا جزءاً من المشهد الثقافي، وعنصرا لا غنى عنه في أي مجتمع من المجتمعات، وأضحت ملمحاً بارزاً يتخلل الأنشطة الإنسانية، على ما بينها من تباين وتنوع، فالحيـــاة اليوميـــة تـــزدحم بالفعاليات التي لا تنفك الصورة فيها أن تكون ذات أهمية كبيرة. وليست التربية والتعليم بمنأىً عما قيل، بل إن ثقافة الصورة لا تتمظهر بشكل طاغٍ كما تتمظهر في قطاع التربية والتعليم، فالصورة في المدارس عنصـــر دالٌّ على ثقافة المدرسة، وفي الغرف الصفية تعد مصدراً مهماً من مصادر التعليم، وجزءاً من الوســـائل التعليميـــة المعينة.

وقد كان الاهتمام باستثمار الصورة في مجال التربية والتعليم مدار الاهتمام منذ القديم، نظـــرا للـــتفطن المبكر لما تتمتع به الصورة من قوة، وسلطة، وقدرة على التأثير والإقناع، حيث سمحت لها كل هذه الخصائص وأخرى متعددة بأن تكون الناقل الأمين للأفكار والدلالات، ولذلك سعت الحضارات علـــى اختلافهـــا إلى الاستفادة من ثراء الصورة، وقدرتها على النقل الصحيح للدلالات، خاصة في مجال التعليم، ونجد هذا الاهتمام لدى الإغريق فـــ «منذ 3000 سنة نجد أن الرياضيين الفيتاغوريين كانوا يرسمون صورا هندسية فوق الرمـــل ليوضحوا دروسهم من خلالها»[1]، كما أنه «منذ 1881 قام جان ماصي مؤسس الرابطة التعليميـــة بإدمـــاج عروض المصباح السحري في محاضراته الشعبية...بيد أن الأب بابيّ وهو تبشيري وخريج المدرسة البوليتقنيـــة بباريس...كان قد أدرك قبل هذا التاريخ ضرورة المزج بين قوة المطبوع وسلطة الصورة، سواء كانت الصورة عبارة عن لوحة حفرية أو حجرية ملونة»[2].

وليس هذا فحسب بل إن الصورة قد اعتبرت في بعض الديانات بمثابة المكمل للكلام الإلهـــي، حيـــث «كان لوثر سياسيا محنكا يكن احتراما كبيرا للنظام القائم، بحيث لم يتجه نحو معاداة التصوير التي كان ينادي بها بعض أنصاره اليساريين، فهو كان يوارب ويلح على الطابع التربوي للصورة، باعتبارها مكملا ضـــروريا للكلام الإلهي»[3]، وهو موقف مخالف تماما لما كانت عليه بعض النزعات الدينية من معاداة للصورة محاولة ردع انتشارها (على اعتبار أنها وسيلة للترويج للفتن كما سبقت الإشارة).

وفي أيامنا هذه ازداد الاهتمام بالصورة في بعدها التعليمي، بوصفها وسيلة مساعدة على تحسين عملية التحصيل في مراحل عمرية مختلفة، حيث أصبح من المستحيل أن تخلو الحصة التعليمية من حضـــور للصـــورة

[1] عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، دار القرويين، المغرب، ط1، 2008، ص27.
[2] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص76.
[3] المرجع نفسه، ص79.

بمختلف أنواعها، فهي «تستخدم لتكوين النماذج الجيدة مثلما تستخدم لترشيح النماذج السيئة، وهي ذات فوائد كبيرة في تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيل، وهي العمليات المهمة أيضا في التعلم والتعليم»[1]. وتبقى أساليب توظيف هذه الصور بأنواعها هي العامل الحاسم في درجة الاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية.

I- الطفل والصورة في عملية التعليم والتعلم:

تعدُّ مرحلة الطفولة من أشد المراحل العمرية ارتباطا بعالم الصور والرسوم والألوان، كيف لا والطفل منذ أيامه الأولى يحاول التعرف على محيطه من خلال حواسه التي يعد البصر أهمها. وقد اهتم علماء النفس بمختلف المراحل التي يمر بها الطفل منذ الميلاد وحتى سنوات الدراسة، لتختلف النظريات المقدمة لمراحل النمو من عالم إلى آخر، لكن ما يهمنا في مقامنا هذا هو التطور الخاص بالإدراك البصري، وعلاقته بالنمو اللغوي كمرحلة موالية لاتصال الطفل بمحيطه.

1- إدراك الصورة عند الطفل:

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتفاعل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى[2]. وتتضمن عملية الإدراك أنشطة معرفية عديدة هي: الانتباه والوعي والتذكر وتمثيل المعلومات. ويؤدي الانتباه دوراً مهماً في توجيه الوعي، ليأتي دور الذاكرة، وبعدها تمثيل المعلومات فبعد أن ينتبه الفرد للمثيرات يقارن المواقف الماضية بالحاضرة ليصل من خلال ذلك إلى تفسيرات.

تتم عملية الإدراك المعقدة عن طريق تعاون الحواس والتي تقوم بنقل المثيرات والخبرات عبر الجهاز العصبي إلى الدماغ، الذي يؤدي دوراً مهماً في تجهيز المعلومات الحسية، مكوناً الوعي الداخلي للشيء أو الحدث، أي أن الإدراك هو تفسير المعلومات الحسية المُدْخَلة إلى العقل، ويشير الإدراك إلى قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة عبر الحواس المتنوعة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف إليها لتقديم معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة[3]، لكن بالنسبة للطفل العملية مختلفة، لأنه يمر بمرحلة التعرف على العالم المحيط به دون أن تكون لديه تجارب وخبرات سابقة يمكن أن يتم البناء عليها.

---

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص12.

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين الشمس-القاهرة، 1998، ص24.

[3] ينظر، إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا. (إلكتروني)

يركز الطفل –كما قلنا سابقا– في مراحل نموه الأولى على الإدراك الحسي، وبخاصة الإدراك البصري، بدليل أن التبادل العاطفي الأول بينه وبين الأم يكون بصرياً، تركز الأم نظرها على عيني طفلها فتنجذب النظرات بعضها نحو بعض مشبعة بالانفعال والتساؤلات، «وقد بين الباحثون أن الأطفال الرضع، وهم بعد سن ثلاثة أشهر، يمكنهم التمييز بين صورة وجه إنسان مألوف وبين صورة مغايرة»[1]. وخلال الشهور الست الأولى، يبدأ الطفل في إدراك الأشياء التي يراها، ويتعلم تمييز شيء ما من الآخر، وأن يفعل شيء تجاه كل شيء، أي أنه يضيف رد فعل لعملية الرؤية[2]. لتتطور علاقة الطفل مع عالمه من خلال حواسه حيث يظل عاجزا عن التعبير اللفظي، بل يواصل تشرب الخبرة عن طريق شكل غير لفظي من التفكير حتى يجيء وقت اكتساب اللغة بحلول عيد الميلاد الثاني للطفل، وبالتالي نجد الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، يستطيع التواصل مع القصص التي تعتمد على الصورة فقط، ويتفاعل معها إلى درجة أنه يستطيع تمييز مالا يستطيعه الكبار، وتنطبع الصورة بذهنه بسهولة ويسر.

وتكون بدايات ظهور النشاط اللغوي عند الطفل موازية لعمليات الإدراك البصري، بل إن النمو الإدراكي لديه يكون مرتبطا بنمو قدراته اللغوية، «لأن الأطفال في الرابعة من العمر إذ يقومون بنشاط أسماء الأشكال، فإن ذلك يساعدهم على تذكر هذه الأشكال بشكل أفضل مما لو سمعوا شخصا آخر يقول أسماءها لهم، ومع ذلك فإن سماع شخص آخر يقول أسماء الصور في الوقت ذاته يسهل التذكر إلى مدى أكبر من عدم سماع الأسماء على الإطلاق، بالنسبة لأطفال السادسة من العمر، فقد تم الحصول على نتائج مماثلة فيما عدا أن قول أسماء الصور وسماعها كان على درجة متساوية مع الجدوى في تسهيل الاستدعاء»[3]. ولذلك يعتبر البصر أهم وسيلة لالتقاط المعلومات التي تظهرها صور العالم الخارجي والاحتفاظ بها في الذاكرة، ليظهر أيضا تأثير البصر على اللغة، خاصة إذا علمنا أن كمية معتبرة من الكلمات والمفاهيم مرتبطة كليا بالبصر.

ويسمى هذا النوع من الذاكرة بالذاكرة البصرية أو الذاكرة الأيقونية «وتشمل صورا لكل ما نراه، فالأفراد يتعرفون على المعلومات بصريًا بعد التعامل مع المثيرات فترة من الزمن، على الرغم من أن عوامل معينة مثل شدة المثير البصري أو طريقة عرضه تؤثر في دقة عملية التعرف والتمييز»[4]. والمعروف هو أن «للطفل في السن قبل المدرسي ذاكرة بصرية للأشياء أو الصور، فإذا وضعنا عدة أشياء أمامه على المائدة وطلبنا منه أن ينظر إليها ثم يستدير، ويذكر أسماء الأشياء بقدر ما يستطيع تذكره من عدد، الطفل يستطيع أن يتذكر

[1] ماري وين: الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط2، 1999، ص62.

[2] مواهب إبراهيم عياد: نمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة، منشأ المعارف، الإسكندرية، ط2، 2000، ص58.

[3] ديفيد الكايند، ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل، ج1–من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة–، تر: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1996، ص367.

[4] بسماء آدم: التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية، مجلة دمشق، مج23، ع2، 2007، ص395.

عدد قليل»[1]. وهذه القدرة تجعل «الشحنة الاتصالية أكثر تلقائية مقارنة بلغة الكلام، فعند النظر إلى رسم ما يكون من السهل جدا الانتقال بصفة عامة من الدال إلى المدلول والمرور من الشكل المرسوم إلى الحقيقة التي تم التعبير عنها»[2]، وهذه السهولة هي التي تجذب الطفل إلى عالم الصور من أجل الاستفادة منه في عمليات الاتصال الخاصة به.

إن الاهتمام الخاص للطفل بالصور، وملاحظته الدقيقة لها سوف تأخذ بيده نحو تعلم القراءة والكتابة، وتشهد اكتشافات الحفريات الصخرية في كثير من بقاع العالم، إنّ لغة الصور كانت وستظل بالنسبة لكل طفل أول أشكال "الكتابة"، فالطفل يجد متعة حقيقية في مشاهدة الصور...على الرغم من أن صورة لكلب صغير أو لسيارة، مثلا تمثل فقط بعض الخصائص المميزة لوسيلة المواصلات أو الحيوان. إلا أن هذه الصور تدفع بالطفل إلى ملاحظتها ووصفها، والتعليق عليها، أي أن هذه الصور تكون وسيلة لخلق منولوجات طويلة أو حوارات مليئة بالحياة، استرجاع الخبرات الحياتية للطفل. وتوضح "باولينا كرجومارد" هذا الأمر بقولها: «إن الصور هي الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام، من منا لم يسمع النبرة الهادئة التي يطلب بها الطفل من أمه كتابا مصورا؟، من منا لم ير السعادة الغامرة التي تملأ الطفل إذا ما حصل على الكتاب الذي رغب فيه؟ إن خبرتنا قد زادتنا اقتناعا بأن الصورة يجب أن تكون في متناول الطفل الذي يراها جيدا، وليلمسها وليقبلها بين يديه»[3].

كما أن هناك عاملاً آخر يؤدي إلى تشجيع عملية التواصل البصري عند الأطفال، ألا وهو عامل اللون الذي يغصُّ به عالمه الحسي، ليرتبط الطفل به حسيا وبدرجة كبيرة، «فلقد أظهرت أبحاث نفسية متعددة أنه، ومنذ نعومة الأظفار، يتابع الطفل ببصره وباهتمام الأشياء المتعددة الألوان، في الوقت الذي يعطي فيه اهتماما أقل للأشياء الأحادية اللون»[4]. كما أن الأطفال ينظرون إلى الألوان نظرة عاطفية أو حدسية، قد يكرهون أو يحبون ألوانا معينة؛ لأن الألوان تذكر الأطفال بأشياء مفرحة عندهم أو تذكرهم بأشياء مخيفة وخطرة... ويخبرنا علماء النفس أن الطفل يدخل حدسيا وذاتيا في طبيعة اللون، ويكتسب بالخبرة والتجربة بالألوان مفاهيم كثيرة يقدر فيها عمق الألوان ودرجاتها ونغماتها وخصائصها الموضوعية، ولقد ثبت أن فهم الطفل للألوان قد يكون فهما ذاتيا وليس تقديرا جماليا[5]. كما أن الاستجابة النوعية للألوان المختلفة تتأثر بالبيئة وبالظروف الاجتماعية، والصحية والحالة النفسية والمزاجية للأفراد.

---

[1] بسماء آدم: التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية، مجلة دمشق، ص412.

[2] أوسفالدو رناتو مبيراري: الرسم عند الأطفال، تر: عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1997، ص7.

[3] ينظر، سرجيو سبيني: التربية الغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم، دار الفكر العربي، الكويت، 1991، ص119،120.

[4] أوسفالدو رناتو مبيراري: الرسم عند الأطفال، ص93.

[5] ينظر، رياض بدوي: الرسم عند الأطفال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص ص119،121.

2- الصورة وسيلة تعليمية تعلمية:

إن أي منظومة تربوية في أي بلد كان، ومهما كان مؤشر التنمية في هذا البلد، تسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات والقدرات المستهدفة الخاصة بالمتعلم، الذي سيصبح فيما بعد رجل الغد، ورجل المسؤوليات وصياغة القرارات. ومن أجل الوصول إلى الأهداف المبتغاة، كان من أهم أولويات هذه المنظومة ابتكار وسائل ومعينات من أجل تسهيل عملية التعلم، ولارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية إلى أقصى درجات التطور.

وتعد الصور والرسوم من أبرز الوسائل التعليمية، التي تسمح بتحقيق أهداف تربوية وتعليمية منشودة، فهي مكون أساسي وضروري من أجل الوصول بالمتعلم إلى وضعيات تعلمية سليمة، خاصة إذا تعلق الأمر بالطفل في المراحل التعليمية الأولى حيث «تغلب عليه صفة الحسية في الإدراك، ولذلك فإن مناهج الدراسة في هذه الفترة إن لم تقدم إليه في صورة حسية فإن الأمر سيختلط عليه»[1]. والواقع أن وضعية طفل الروضة هي أحسن دليل على ذلك فهو ينظر إلى حروف اللغة على أنها صور (كما كانت تعتبر في الحضارات السابقة قبل أن يُتفق على أنها رموز)، ينقلها برسمها، ويعيد العملية عديد المرات، حتى تصير حركة آلية، وحتى سن السابعة يظل ما يكتبه الطفل عبارة عن رسم لصورة الكلمة دون وعي منه للآليات الذهنية التي يستخدمها، فهو يعتمد على الذاكرة البصرية أو السمعية لتركيب الكلمات.

ويتبين دور الصورة أكثر من خلال المضامين المتعددة التي تحملها (بعد اجتماعي، بعد ثقافي، بعد فني...)، والتي عن طريقها يتمكن المتعلم من الاطلاع على ما يجري في محيطه المحلي، والجهوي، والعالمي، بل أكثر من هذا، بتجاوزه مع مرور الوقت لمرحلة التلقي وانتقاله لمرحلة الإبداع عن طريق الصورة.

وبما أن «لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية الفونيمية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة، فهذا يؤكد بما لا يدع مجالا للريبة على أنه من الضروري أن يكون الاهتمام بها (أي بتكنولوجيا الصورة) محاكيا للأهمية التي تحظى بها اللغة الشكلية من تنظيم وتأسيس، ذاك لأن الصورة يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين وظيفتين داخل الحقل التربوي»[2]، ولهذا يجب أن تتوفر في الصورة التعليمية عدة شروط من أجل تحقيق الهدف منها.

---

[1] حسين سليمان قورة: الأصول التربوية، دار المعارف، القاهرة، ط6، 1979، ص149.

[2] شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم. (إلكتروني)

أ- شروط اختيار الصورة التعليمية: من أبرز الشروط الواجب توفرها في الصور والرسوم التعليمية:

- أن تكون الصورة واضحة المعالم من حيث محتوياتها ومكوناتها وألوانها، جيدة الإخراج، تحوي عناصر الموضوع بشكل كامل بعيدة عن التعقيد.

- أن تكون الصورة محدودة المعلومات بعيدة عن الاكتظاظ والتعدد الموضوعاتي، حتى تمنع التشتت في إدراك الرسالة المستهدفة التي تحملها الصورة.

- أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي وبيئة المتعلم ومجتمعه مع ضرورة مراعاة طبيعة المحتوى التعليمي زمانياً ومكانياً، حيث أن ارتباطها بمحتوى الدرس ومضمونه وأهدافه، يجعلها تزيد من خبرات المتعلم وأفكاره ولغته البصرية وتساعده على التعبير الحر بما يتناسب وقدراته اللغُوية والعقلية والعمرية.

- أن تحوي العناصر الجمالية دون مساس بالمحتوى المعرفي التعليمي والقيمي لها، فلا يكون الجانب الجمالي على حساب الدور المعرفي الذي ينبغي للصورة تجسيده.

- أن تكون الصورة قريبة من الواقع، خاصة أن «الصورة في حد ذاتها ليست الشيء ذاته، بل هي تمثيل لهذا الشيء والصورة التي يقدمها المعلم كوسيلة تعليمية هي تمثيل جزئي للواقع وليست الواقع ذاته»[1]، لذلك على الصورة التعليمية أن تحاكي الأحداث الواقعية بكل دقة.

- أن تراعي الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، حتى يتم التلقي الصحيح لها من طرفهم

«ويقدم "فيليب شووي" "Philippe sochet" في مقالته "السيميائيات وبيداغوجيا الخطاب الإشهاري" ثلاث أسس مهمة لاشتغال الصورة البيداغوجية في علاقتها بالطفل:

1. تقديم ميكانيزمات الخطابات (تنوع تجلياتها واستراتيجياتها).
2. تؤسس لاكتساب الأنسقة السميائية، والتداولية والبلاغية.
3. لا تفترض في القارئ اكتساب معرفة سابقة.

من خلال النقطة الأولى، يفترض أن يتم التركيز على إواليات اشتغال الخطاب، حيث انطلاقا من هذا الصدد يتم اعتماد الصورة كأنها أيقونية 100 بالمائة، حيث إن الأهم في هذا هو التعلم والتبسيط، كما ترى جماعة "مو"، يجعل من الصورة أكثر تشابها، ترضي الحس السليم بتعبير "إيكو"»[2]، وتعد الصورة دعامة تواصلية، حيث أن «الطفل عند تلقي الصورة لا يفترض فيه معرفة عميقة بكيفية اشتغالها، وإنما يتم من خلال كونه يرى

[1] عبد العظيم الفرجاني: التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غريب، القاهرة، 1997، ص89.
[2] عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، ص26.

أن الصورة تشبه شيئا ما في عالمه الخارجي؛ وهذا المعطى يفترض انتقاء الصور التي لها معـــادل موضـــوعي في العالم الخارجي الذي يرتبط به الطفل في تنشئته الاجتماعية»[1].

ب– مزايا الصورة التعليمية: أكدت الدراسات العلمية الحديثة، أنه كلما زاد التأثير على حواس المتعلم زاد نجاح الوسيلة التعليمية (الصورة) في تحقيق الأهداف المنوطة من الدرس، كما أن الثورة التكنولوجية التي نعيشها اليوم فرضت الصورة، وصيّرتها أداة للتبليغ تمتلك سائر مقومات التأثير الفعال في مستقبليها، نظرا لما تتمتع به هذه الأداة من إمكانات كبيرة في تسهيل عملية التعليم والـــتعلم، ذلـــك أن «الخطاب البصري باعتباره المخاطب الأول لحاسة البصر قبل العقل؛ فهو الذي يحدث المعرفة الأولية والتي لها صدى بعد ذلك في التفكير والإنتاج، وحاسة البصر لها الفضل الأكبر على حاسة الحواس بما تشغله من ميزات التهيئة والاستعداد للمتعلم»[2]، وهذا ما يجعل الصورة التعليمية[3]:

– تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية، وتوضح المفاهيم المجردة بوسائل محسوســـة وتجسد المعاني والخبرات اللفظية، وتسهل على المتعلم إدارتها وزيادة الإدراك لديه وتصـــحيح بعـــض المفاهيم غير الصحيحة.

– تثير اهتمام المتعلمين وتجذب انتباههم وتثير لديهم التفكير الاستنتاجي.

– تقدم للمتعلم فرصة المقارنة بين الأحجام والأبعاد والأشكال، والإفادة من ثابت الحركة، كما أنها توحي للمتعلم بحركة الموضوع الذي تعالجه على الرغم من ثباتها.

– توفر حوافز للدراسات والقراءات والبحوث الإضافية لما تجهزه من براهين ودلائـــل مرئيـــة محسوسة.

– تساعد على تقريب المسافات الزمانية والمكانية وتوفر من وقت المعلم وجهده.

– تساعد المتعلم على حسن عرض أفكاره وتنظيمها وعلى التعبير الحر وتربي عنده الذوق الفني والأدبي اللازمين لمواقف الحياة المتنوعة، كما تسهم في تحسين القراءة اللفظية أيضاً.

– تؤدي إلى التشويق وشد انتباه المتعلم وتزيد من مشاركة طلبة الفصل المتفوقين وكذلك بطيء التعلم ومشاركة أكبر عدد منهم إذا اهتمت بمراعاة الفروق الفردية.

---

[1] عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، ص27.

[2] عبد اللطيف الحشيشة: دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع22، 1994، ص14.

[3] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية –دراسة ميدانية–، مؤتمر فيلادلفيا.

– ترجمة المعلومات المجردة إلى مادة علمية محسوسة، مما يساعد الأطفال على الربط الحسي للموضوعات، والاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول[1].

بالإضافة إلى ذلك فالصورة التعليمية تتيح للمتعلم فرصة دراستها والتأمل فيها عن قرب، فتترك أثرا حسنا لدى المتعلم وتعبر عن الفكرة بسرعة ووضوح، كما أنها سهلة الاستخدام، فهي خفيفة الوزن لا تتأثر كثيرا بالعوامل الجوية[2]. ويؤكد "فيرث" من جهته أن الصورة: تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية سمعية، تقدم للمتعلم فرص المقارنة والتأمل، وتمده بسبل التفكير الاستنتاجي فضلا عن كونها أساسا معرفيا لغير القادرين على الاستنتاج انطلاقا من القراءة المباشرة فقط، إنها عنصر تشويق، تحمل مضامين الخطاب وتوضح أفكاره وتيسر فهمه وتبسط المعلومات للأطفال[3].

وكما يقول "عبد اللطيف الحشيشة" «الصورة أثر لعناصر تشير إلى الحقيقة ولها كل مميزات اللفظ، بل إنها تعوضه حينا وتتجاوزه أحيانا، ولذا يمكن اعتبارها لغة متكاملة الشروط باستطاعتها تبليغ رسالة محددة...فالصورة تنقل لنا الحقيقة كما ينقلها لنا اللفظ، إلا أنها تتجاوزه أحيانا ذلك أنها تعتمد على الحواس فتكون معرفتها مباشرة، لأن اللفظ مجرد يعتمد على الذهن فهناك إحالة وجهد لإيجاد معناه، ومن ثم اعتبرت الصورة متكاملة الشروط لها القدرة على الإبلاغ، أو هي محمل التواصل البصري وهي ماديا جزء من المحيط...هي أداة إثارة وإثراء تبين الغامض من الدرس وتوضح النقاط الهامة المراد إبرازها، فتثبت الحقائق والمعلومات وتضبط مضامينها فتفيد المتعلم في حياته العلمية وعلاقته بمحيطه»[4].

إن الصورة التعليمية بهذه الأدوار التي تضطلع بها تستطيع أن تحدد النشاط الذهني للمتلقي، فأثناء المشاهدة يغدو المستقبل على وعي بالمعلومات السابقة المخزنة سلفا في ذاكرته، حيث يقوم باستدعائها ومقارنتها بالمشاهد الحديثة. فالصورة تعمل على ربط المعارف المتتابعة في حياة الفرد الاجتماعية والثقافية والنفسية والجمالية، كما أنها تساعد على تنمية القدرات العقلية للمتعلم، من إبداع وإدراك وتفكير وتذكر على المدى البعيد، بالإضافة إلى أنها قادرة على أن تحدث تعديلا وتغييرا في سلوكات المتعلم غير المرغوب فيها، وتحفزه لاكتساب أنماط جديدة.

---

[1] ينظر، الغريب زاهر، إقبال بهبهاني: تكنولوجيا التعليم –نظرة مستقبلية–، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط2، 1999، ص240.

[2] ينظر، مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: الاتصال والوسائل التعليمية –قراءات أساسية للطالب المعلم–، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2003، ص141.

[3] شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم.

[4] عبد اللطيف الحشيشة: دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، ص9.

3- مهارات قراءة الصورة عند الطفل:

ويقصد بمهارة قراءة الصور والرسوم، تمكن المتعلم من ملاحظة ووصف محتوى الصورة أو الرسمة التوضيحية، وتفسير مضمونها، واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير فنية أو جمالية، واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام منطوق أو مكتوب.

تدل الدراسات السيكولوجية المتصلة بحركات العين "Eye movements" أن النظر يقع في اللحظة الأولى من المشاهدة على مركز الاهتمام في الصورة، ثم تتحرك العين بسرعة وتقوم بمسح عام لجميع أجزاء الصورة، ويتبع المسح العام للصورة دراسة تفصيلية لبعض أجزاء الصورة. كما دلت نتائج هذه الدراسات على أن النمط الإدراكي العام الذي يعمل على المسح العام للصورة هو النمط الشائع بين عدد كبير من الناس، وأن هناك فروقا فردية في إدراك الصور، وأن توجيه الفرد نحو ملاحظة الأشياء المراد رؤيتها في الصورة له تأثير واضح على طبيعة الإدراك[1]. لذلك نقول إنه لا بد من تحويل النمط الإدراكي العام للصورة إلى أنماط إدراكية تحليلية تساعد المتعلم على تحقيق فهم أوضح وأشمل لمحتوى الصورة؛ ولاهتمام بتعويد المتعلمين على قراءة الصورة والتفاعل مع محتوياتها ومكوناتها.

يمكن استعمال الصور كوسيلة تعليمية تعلمية في جميع المستويات، لكن قبل هذا، علينا أن نوفر الفرصة الكافية لطلابنا كي يتدربوا على مهارة قراءة الصور، فمجرد النظر إلى الصورة لا يعني إدراك ما تحمله من أفكار. لذلك فإن أثر الصورة يتوقف على المشاهد، وقدرته على استيعاب وفهم أبعادها والقدرة على تأويلها وفك رموزها بدقة وبطريقة سليمة، وهي عملية تتأثر بتجربته السابقة وخلفيته الثقافية. ويجمع المختصون على أن هناك ثلاث مستويات لمهارة قراءة الصور عامة، وهي[2]:

- **المستوى الأول**: وهو التِعداد أو السرد "Enumération"، وفي هذا المستوى يتعرف المشاهد على عناصر الصورة، ويميزها عن طريق المماثلة والمطابقة، معتمدا على خبرته السابقة.

- **المستوى الثاني**: وهو الوصف"Description"، وهنا يقوم المشاهد بوصف الحالة التي عليها تلك العناصر.

- **المستوى الثالث**: التفسير "Interprétation"، وهو مستوى الاستدلال والاستنتاج وإصدار الأحكام، وفيه يعتمد المشاهد خبراته السابقة في الإلمام بمختلف التأويلات المرتبطة بالألوان والأحجام، التي تتخذها عناصر الصورة، وأبعاد تموضعها.

---

[1] أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1986، ص220.

[2] محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، 2005، ص123،124.

يعدُّ المعلم حجر الزاوية في كل سياسة تعليمية، لذلك فإنه تقع على عاتقه مسؤولية الانتقال بالمتعلم من مستوى إلى آخر، والوصول به إلى مستوى الاستنتاج وإصدار الأحكام، وعلى المتعلم أولا «أن يعتمد على خبراته السابقة في الوصول إلى الاستنتاجات السليمة من العلامات والإشارات البصرية التي تتضمنها الصور»[1]. وهكذا لا يمر المعلم وطلابه على هذه الصور والرسومات مرَّ الكرام، ولا يكتفي بمناقشة مكونات هذه الصور مناقشة سطحية. إن قراءة هذه الصور ينبغي أن تكون -إلى جانب القراءة الفاهمة لمحتواها- القراءة الناقدة والمنقِّبة لخباياها ودلالاتها وإيحاءاتها وما ترمز إليه وما تريد أن تقوله بلسان حالها. ولذلك يقترح على المعلم ما يلي[2] :

- عدم رفض أية إجابة من الطالب ما دام لديه دليل (أو قرينة) على صحتها، وترك المجال لأكبر عدد من الإجابات على التساؤل الواحد.

- التدرج في طرح التساؤلات من المباشر إلى غير المباشر، وترك المجال للطلاب ليطرحوا هم بعض التساؤلات حول الصورة.

- ربط الصورة بعنوان الدرس، ومضمونه، ومغزاه، وإيجاد العلاقات بين مكونات الصورة.

- التعرف إلى نوعية الخطوط والألوان المستخدمة في الصورة ودلالاتها.

- تحديد أهم عنصر في الصورة مع التعليل والربط بمضمون الدرس، واكتشاف المشاعر التي تحملها الشخصيات في الصورة، مع التعليل.

- إبداع صورة أو رسومات يرى الطالب أنها أنسب لوضعها مع النص بدلاً مما ورد في الكتاب المقرر...

كما أن محاولة الوصول للمضامين التي تقدمها صورة معينة، والتعرف على مجموع الرسائل التي تعبر عنها، قد يكون خاضعا لمجموعة من المعيقات، التي تندرج في إطار ما يسمى بالتشويش البصري، الذي يعيق عملية الاتصال. ويمكن أن يحصل التشويش البصري في أي جزء من أجزاء عملية الاتصال، فقد يكون التشويش موجودا دون قصد في تصميم رسالة الاتصال البصري[3]، فهو قد يكون داخليا ممثلا في الاختيار السيئ للأشكال والألوان، أو خارجيا يختص بعدم توفر ظروف الرؤية الجيدة مثلا.

---

[1] أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، ص222.

[2] عطية العمري: فن قراءة الصورة في الكتب المدرسية بين النظرية والتطبيق. (إلكتروني)

[3] ينظر، آن زمر، فريد زمر: الصورة في عملية الاتصال، ص120

4- إستراتيجية التفكير البصري:

ذكر عالم التربية الأمريكي المعروف جيروم برونر، المشهور بدراساته عن التفكير وعن التربية من خلال الاستكشاف والإبداع، دراسات عديدة تبين أن الناس يتذكرون 10 بالمائة فقط مما يسمعونه، و30 بالمائة فقط مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى 80 بالمائة.... ومن جهة أخرى أثبتت بعض الدراسات الحديثة أن 90 بالمائة من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية[1]، ونظرا لهذه المكانة التي تحتلها الصورة في مجال العمليات الذهنية المختلفة، فقد تعددت الدراسات الساعية إلى تطوير مهارات الاتصال، والتفكير الإبداعي، من خلال الإدراك البصري. وقد انصب اهتمام كبير على العمليات الذهنية الخاصة بالإدراك والتفكير البصري، من أجل الوصول إلى الدور الكبير الذي يؤديه هذا الأخير في عملية الاكتساب داخل العملية التعليمية التعلمية.

طُوِّرت إستراتيجية التفكير البصري في الولايات المتحدة بدءاً من منتصف السبعينيات على يد عالم النفس الإدراكي "هوسن" "Abiqail Housen"، ومربي الفن"Yenawine"، وتشتمل هذه الإستراتيجية على سلسلة من الإجراءات المنظومية التي تحدد دوراً لكل من المعلم والمتعلم؛ بغية تطوير مهارات الاتصال ومهارات التفكير الإبداعي والمنطقي بما يكسب المتعلمين الثقة في التعامل مع التعقيد والغموض وتنوع الآراء. كما أن إستراتيجية التفكير البصري تستند على البحث التجريبي المعتمد على طرق التفكير لدى الأفراد ويركز على تنمية قدراتهم في ترجمة اللغة البصرية التي يحملها الشكل البصري إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة[2].

وتستخدم نظرية "هوسن" لتنمية الممارسة الجمالية لقاعة الدروس، حيث أن لإستراتيجية التفكير البصري قاعدة للتطوير تُستخدم لإدارة المناقشات واستراتيجيات الأسئلة ويمر ذلك التطوير بخمس مراحل تطويرية يتحدد من خلالها دور كل من المعلم والمتعلم بهدف تحقيق أهداف عديدة منها تنمية الملاحظة والمشاركة النشطة وتنمية مهارات الاتصال وإحداث التفاعل بين المتعلمين، وتنمية التفكير الإبداعي لديهم.

إن إستراتيجية التفكير البصري تتضمن إستراتيجيات تعليمية للمعلم والمتعلم أساسها الاكتشاف النشط المتمركز حول المتعلمين بالاعتماد على استعمال أسئلة غير محددة يتم إعادة صياغتها بالمناقشة وإبداء الرأي، وبخلق جو آمن للمناقشة، وبإمعان النظر في المثيرات البصرية المعروضة وتجربة كل اتصال وتبرير الأفكار بإعطاء الدليل. والتفكير البصري هو منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة)، واستخلاص المعلومات منه. وتتضمن هذه

[1] ينظر، شاكر عبد الحميد: عصر الصورة -الإيجابيات والسلبيات-، ص14.

[2] ينظر، إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر حول ثقافة الصورة.

المنظومة مهارات هي[1]: التعرف إلى الشكل ووصفه، التحليل، الربط، إدراك وتفسير الغموض، ومهارة استخلاص المعنى، وذلك من خلال الأدوات المعروفة للتفكير البصري* هي: الرموز، الرسوم التخطيطية والصور.

ومن الواجب في مثل هذه الحالة، عدم إهمال المختصين في مجال التربية والتعليم، لنتائج الأبحاث الخاصة بالسيمياء الاجتماعية عامة وبسيميائية الصورة بصفة أخص، هذه الأخيرة تدرس كيفية بناء الإنسان للمعاني من الصور والرسومات، وتعد جزءا لا يتجزأ من السيمياء الاجتماعية، التي تعرّف على أنها ذلك العلم الذي يدرس المعاني المبثوثة وراء الإشارات والعلامات، عبر التواصل الاجتماعي داخل ثقافة ما. والذي جاء كردة فعل على الأبحاث النقدية التي تظهر المتعلم متلقياً سلبياً للمعرفة، وللسياسات التعليمية، والخطاب التربوي[2]. وأظهرت دراسة "كالو""Callow" أن لدى المتعلم معرفة ثقافية مرئية (بصرية) عالية عند تقويمه للصور، وأن هذا التقويم يعتمد على الخلفية الاجتماعية للمتعلمين وهذا يدل على أن المتعلم يبني المعاني للصور التي يشاهدها بناءً على خلفيته الاجتماعية الثقافية[3]. لذا يوصى التربويون بضرورة الاهتمام بقدرة المتعلم المرئية (البصرية) في السياق الاجتماعي الثقافي، وبناء التعلّمات على الخبرات السابقة التي تمكن المتعلم من التأقلم مع الوضعيات التعليمية الجديدة. .

---

[1] ينظر، إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية –دراسة ميدانية–، مؤتمر فيلادلفيا.

[*] نستطيع هنا تحديد الفرق بين مصطلحات: المعرفة البصرية، التفكير البصري، التعلم البصري، والتواصل البصري.

– المعرفة البصرية Visual Literacy القدرة على التفكير والتعلم والتعبير عن الذات من خلال توظيف الصور.

– التفكير البصري Visual Thinking عمل صور ذهنية ومن ثم تنظيمها لما تحمله الرموز والخطوط والأشكال والألوان والتعبيرات.

– التعلم البصري Visual Learning التعلم عن طريق المثيرات البصرية والبحث عن تصميم البصريات المعينة على التعلم.

– التواصل البصري Communication Visual استخدام الرموز البصرية للتعبير عن الأفكار ولتوصيل المعنى.

[2] نادر وهبة: السيمياء الاجتماعية وتحليل المناهج –سيمياء الصورة نموذجا–، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث، رام الله– فلسطين، 2006، ص124.

[3] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية –دراسة ميدانية–، مؤتمر فيلادلفيا.

II- الصـــورة في الكتاب المدرســـي:

من أبرز تمظهرات الصور والرسوم التعليمية، تواجدها إلى جانب النصوص اللغويـــة ضـــمن الكتـــاب المدرسي، هذا الأخير الذي يُعد أهم السندات التربوية حيث لا غنى لأي منظومة تربوية عنه، فـــرغم التطـــور التكنولوجي والعلمي الذي أسفر عن إنتاج العديد من الوسائل التعليمية المتماشية مـــع روح العصـــر، إلا أن الكتاب المدرسي مازال يحافظ على وظيفة جوهرية، بحيث «يظل الكتاب المدرســـي وغـــيره مـــن الكتـــب والمطبوعات من أهم المصادر التعليمية على الرغم من انتشار الوسائل التعليمية المختلفة»[1]، كما أن للكتـــاب المدرسي صلة وثيقة بالمنهج التعليمي، من حيث كونه الأساس الجامع للفرص التعليمية التي ينبغي على المـــتعلم بمساعدة المعلم أن يعرض لها فيأخذ منها ويضيف إلى ذاته، ويبني شخصيته فيكبر علما ومعرفة.

1- التعريـــف بالكتاب المدرســـي:

وفقا للوثائق التي نشرتها هيئة اليونسكو العالمية، الكتاب المدرسي هو: «الكتاب الذي تعرض فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم»[2]. ووفقا لهذا المفهوم فإن الكتاب المدرسي يعد وسيلة تعليمية أساسية لكل من التلميذ والمعلم، وهو يؤدي دورا هاما في عملية التعليم والتعلم، وهذا ما يؤكده الدكتور "حسن عبد الشافي" حين يتحدث عن الكتب في العملية التعليمية التعلّمية قائلا: «الكتب من أهم مصادر المعرفة على الإطلاق ولا تنبع أهميتها مـــن مجرد كونها سجلات لحفظ المعرفة الإنسانية وانتقالها من جيل إلى جيل فحسب. لكن ترجع أهميتها أيضـــا إلى أنها الوسيلة الرئيسية للتعليم، حيث إنه من المستحيل أن يتم التعليم دون وجود كتب مناسبة لمستويات التلميذ التحصيلية وقدراتهم واستعداداتهم»[3]. أي أن الكتاب يجب أن يتوفر على جملة من المواصفات من ناحية الشكل والمضمون، من أجل المشاركة في بلوغ أهداف المنهج والوفاء بالأغراض التي أعد من أجلها.

إن «الكتاب المدرسي وسيلة مساعدة للتعليم والتعلم، يقصد بها أن تستعمل بجانب معينات أخرى قد لا توصف بأنها كتب على الإطلاق»[4]،كما يعتبر الكتاب المدرسي «أقوى مثير أيديولوجي وثقافي من حيث كونه

---

[1] ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2003، ص138.
[2] محمد فتحي عبد الهادي وآخرون: مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص58.
[3] أحمد عبد الله العلي: الطفل والتربية الثقافية -رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص86.
[4] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص46

يساهم في بث قيم موروثة، كما أنه يتعامل مع فئة يجعلها سنها مستقبلة فقط»[1]. ويمتاز الكتاب المدرسي عن غيره من الكتب الموضوعية الأخرى بالمميزات التالية[2]:

- يقدم إطارا عاما للمنهج الدراسي، ويحدد المعلومات من حيث الكم ومن حيث الكيف.
- يقدم قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات لجميع التلاميذ بصرف النظر عن مستواهم التحصيلي وقدراتهم واستعدادهم.
- يحتوي على قدر من الحقائق والمعلومات المختارة بعناية والتي تم تنظيمها وفق أسس علمية ونفسية وتربوية تلائم التلميذ والمدرس.
- يوجد في حوزة جميع التلاميذ دون استثناء.
- يتيح للتلاميذ التدريب على مهارات القراءة والتحصيل الدراسي.
- تتصل مادته بالكتب السابقة واللاحقة له في نفس المادة.
- توحيد النظام التعليمي ومنع الازدواجية بما يؤدي إلى نشر ثقافة موحدة بين كافة النشء.
- توحيد اللغة بين أبناء الوطن الواحد (خاصة بعد الاستعمار).

إن كل هذه المميزات تجعل عملية وضع الكتاب المدرسي خاضعة لشروط عديدة، من أبرزها مراعاة احتياجات المنهج والمقرر، وظروف الواقع المادي والأحوال الاقتصادية السائدة بين صفوف التلاميذ، بالإضافة إلى حسن اختيار وسائل الإيضاح، حيث «يجب على المؤلف أن يُبيِّن أين يمكن لوسيلة الإيضاح أن تصبح إضافة ذات أثر محدد ومؤكد داخل الكتاب...وحينئذ يمكن تكليف مصور أو رسام يتولى هذه المهمة»[3].

وفي السنوات الأخيرة تقدمت تكنولوجيا الطباعة تقدما كبيرا، وكان من نتيجة ذلك تحسن طباعة كتب الأطفال عامة، والكتب المدرسية بصفة أخص، من ناحية الكم والكيف، فصدرت كتب بمواصفات جيدة، حيث تم استخدام الصور والألوان على نطاق واسع، وبلغت مستوى عال من الإخراج الفني الأنيق الذي يجذب الأطفال إلى عملية القراءة، «ونادرا ما نجد الآن كتابا للأطفال يخلو من الرسوم أو الصور الملونة التي تلعب دورا كبيرا في توضيح مادة الكتاب، وتقريب مفهومها للأطفال، حيث إن الصورة والرسم يرتبط بنص

[1] Choppin Alin, Marie Chartier Ane: lecture dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de La formation, ed Nathan, Paris, 1994, p642.

[2] ينظر، محمد فتحي عبد الهادي وآخرون: مكتبات الأطفال، ص58.

[3] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، ص47.

الكتاب، ويلتحم به في تناسق وتكامل يزيد من شغف الأطفال بالقراءة والاطلاع، ويعينهم على الفهم والإدراك، فضلا عن تدريبهم على التذوق الجمالي وتقدير الفنون بصفة عامة»[1]، وعلى غير ذلك من الأهداف المبتغاة من وراء الكتب الموجهة للأطفال بأنواعها,

ويذهب "الماكري" إلى مثل هذا الرأي عندما يقول « لم يعد الكتاب المنشور الجاهز للقراءة، هو هذا الكلام المطبوع بين دفتي الكتاب، أي الكلام المعروض بصريا للقراءة فقط، بل أصبحت العناية تشمل مجموع مظاهره كنتاج بدءا من الحجم مرورا بنوعية الورق والتقنيات الطباعية الموظفة في تنظيم الصفحة وانتهاء بالغلاف وتركيبه العلامي البصري (عناوين، صور، رسوم، ألوان...)، إذ لم يعد المعروض نصا فقط، بل هو إلى جانب النص فضاء صوري شكلي لا يخلو من دلالة»[2].

وهذا ينطبق على الكتاب المدرسي، خاصة الكتاب الخاص بالأطفال في مراحل التعليم الأولى، حيث أصبح المختصون في وضع هذه الكتب، يولون عناية كبيرة لجانب الجودة والحجم والجاذبية، حيث إنه من المهم ملاحظة دور الصور في الكتب الطفلية، وبالنسبة للقراء الصغار القاعدة الجيدة هي: أن تكون الصورة كبيرة والنصوص صغيرة؛ صور كبيرة وجيدة -لأنه من الواجب أن لا يعطى أو لا يقدم للطفل إلا ما هو الأفضل[3]. بالإضافة إلى ضرورة «الإصرار وبقوة على أن تكون الكلمات غير مستقلة عن الصور -إذ تبدو دائما ممتزجة معها- وتبديل الكلمات بالرسم والصورة، بالمفهوم الطفلي، يفقد الأولى معناها وقيمتها الرمزية، وينتهي كل شيء»[4]. ولعل هذا ما جعل الكتب المدرسية في الفترة الأخيرة تتغير بسرعة ملفتة، أملا منها في الوصول إلى استيفاء الشروط المناسبة للفئة المستهدفة من ورائها، خاصة في ظل التطورات التي تشهدها المنظومات التربوية بصفة عامة.

[1] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، ص47،48.

[2] محمد الماكري: الشكل والخطاب -مدخل لتحليل ظاهراتي-، ص6.

[3] ينظر، سيسيليا ميرايل: مشكلات الأدب الطفلي -دراسات نقدية عالمية-، تر: مها عرنوق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق سوريا، 1997، ص138.

[4] المرجع نفسه، ص17،18.

2- ماهية الصور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية:

تعد الرسوم التوضيحية Illustrative Drawings أحد أنماط الرسوم والتكوينات الخطية Graphics ويتفق العديد من الباحثين على مسمى الرسوم التوضيحية، أما البعض فيطلق عليها الرسوم التخطيطية Diagram، كما يطلقون عليها الرسوم التوضيحية التخطيطية، تدعى الرسوم التخطيطية أيضاً بالرسوم الخطية Line drawings، إنها مجموعة من الأشكال والرموز والرسوم والخطوط والصور، يعتمد تقديمها على التمثيل البصري، بحيث تعين الطالب على فهم النص المكتوب من خلال قيام المتعلم باستنتاج ما يرد بالرسم التوضيحي وقراءته العميقة للملحق بهذا النص[1]، إن تسمية الرسوم التوضيحية أو التخطيطية إذن مرتبطة بالصور والرسومات التي تأتي مرافقة للنصوص، وهذه الوضعية تكون في مجمل الحالات بين دفتي كتاب، وبالتالي فبإمكاننا أن نسمي صور الكتاب المدرسي بالرسوم التوضيحية، على اعتبار أن الهدف الرئيسي من الكتاب المدرسي هو الهدف التعليمي.

وللتوضيح أكثر فإن الصور والرسوم التوضيحية تتمثل في تلك الأشكال التقريبية الموجودة في الكتاب المدرسي لتوضيح شكل ظاهرة أو فكرة من الأفكار، فيشترط في الكتاب المدرسي وجود « العدد المناسب من الصور والرسوم التوضيحية، واستعمال الألوان المناسبة لمستوى المتعلمين وإدراكهم »[2]. ويتم التعبير فيها بالخطوط، والأشكال، والرموز المبسطة، عن أفكار أو عمليات أو أحداث أو ظواهر علمية أو مفاهيم أو قواعد وقوانين أو مبادئ ونظريات أو علاقات أو تراكيب.

تأتي هذه الرسوم والصور في شكل مختصر من أجل تسهيل وتيسير عملية الإدراك والفهم بالنسبة للمتعلم. إنها تمثل «رسوماً وأشكالاً تقريبية مبسطة ذات بعدين طول وعرض، تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، تصلح للتعبير عن أفكار ومفاهيم وعلاقات وظواهر علمية أو عمليات ومبادئ وقواعد ونظريات ومكونات شيء ما وغيرها، وتساعد على الإدراك العقلي والتفكير البصري وتكوين الثقافة البصرية بما يسهم في زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم إن أُحسن إعدادها واستخدامها»[3]، لتبقى مسؤولية استخدامها ملقاة على عاتق المعلم.

إن الصور والرسوم التوضيحية الموجودة في كتب الأطفال متنوعة، من أشهرها الصور الفوتوغرافية، والصور المرسومة يدويا. لكننا نلاحظ أن النوع الأخير يسيطر بقوة على الكتب المدرسية الخاصة بالطفل

---

[1] ينظر، كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص170-172.

[2] مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية ومديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص33.

[3] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا.

حديث السن، فـ «الصور الفوتوغرافية تشتمل عادة على مادة لا تتصل مباشرة بالموضوع، كما أنها عادة تقرأ بصعوبة قد يرجع هذا إلى وجود العمق في الصورة، أو عدم التمييز بين ما هو أساسي فيها...والدعوى بأن الصورة أكثر إقناعا من الرسم دعوى لا تقوم على أساس»[1].

على الرغم من تعدد التعريفات المتعلقة بالرسوم التوضيحية التعليمية، إلا أن هذه التعريفات تتشابه مع بعضها إلى حد كبير، وتتفق على أنها رسوم وأشكال تقريبية مبسطة ذات بعدين طول وعرض تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، وتصلح للتعبير عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات والعمليات والأحداث والظواهر والأشياء وغيرها، وتساعد على الإدراك العقلي والتفكير البصري وتكوين المفاهيم البصرية الذهنية بما يسهم في زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، واستخدامها في المنهاج المقرر.

وتعد الرسوم التخطيطية حالياً إحدى وسائل الاتصال المهمة، نظراً لما تحمله من معلومات في صورة رسائل رمزية ولفظية، وتستعمل الرسوم التوضيحية في معظم حقول المعرفة، لأنها تساعد في عملية الاتصال إذ تختصر مضمون الرسالة في تكوينات خطية يفهمها الطلبة بسهولة مهما كانت مراحلهم الدراسية، فهي تعبر عن الأفكار بإبراز عناصر معينة في الموقف دون عناصر أخرى ، وهي لا ترمي إلى إظهار التفاصيل كما تفعل الوسائل البصرية الأخرى ولكنها تثير الانتباه بالتنظيم غير العادي للخطوط والألوان[2]. ووجودها لا يقتصر على فئة معينة، ولا على كتب بعينها، إنما نجده في مختلف الكتب الموجهة إلى شتى الفئات العمرية، لكنها تؤدي دور أكبر إذا وردت ضمن كتب الأطفال على اختلافها، وخاصة الكتب القصصية منها.

يقول أحد مدرسي الصفوف الأولى: «حينما أقرأ لهم قصة من دون أن أعرض عليهم صورا، يشكو الأطفال دائما قائلين: لا نستطيع أن نرى، ويفتر اهتمامهم ويستطرد المعلم قائلا: إن الأطفال يبدأون عندئذ في الكلام والحركة دونما هدف، وأشعر في الحقيقة بضرورة تطوير مهارات التخيل لديهم»[3]. وهنا يظهر بوضوح دور الصور في فرض جو من الانتباه والتشويق...، مما أدى إلى تزايد الاهتمام بتضمين الصور والرسوم في الكتاب المدرسي المنسجمة مع المحتوى التعليمي المقصود عبر الجمع بين اللغة اللفظية وغير اللفظية (اللغة البصرية) بهدف الحرص على جعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر وضوحاً وفاعلية وأبقى أثراً.

---

[1] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، ص47.

[2] ينظر، كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص169.

[3] ماري وين: الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر: عبد الفتاح الصبحي، ص74.

3- معايير تصميم واختيار الصور والرسوم التوضيحية:

إن تصميم واختيار الصور والرسوم التوضيحية واستخدامها ليس أمرا اعتباطيا، بل يستوجب مراعاة العديد من الأسس والمعايير التي تضمن جودتها وفاعليتها. وقد مست هذه المعايير شتى الجوانب المتعلقة بالصورة، فمن معايير الصورة الجيدة: الجاذبية، علاقتها بموضوع الدرس ومحتواه وسهوله التمييز لمحتواها ومناسبتها لخصائص المتعلمين وثقافتهم وخبراتهم ولغتهم وأعمارهم...، حجمها، ازدحام الصورة، عدد عناصرها، كثافة معلوماتها، والواقعية أي مدى تمثيلها للواقع والقرب منه، وأهميتها وقيمتها التربوية التعليمية بالإضافة إلى طريقة عرضها وأساليب التفاعل معها.

وقد أكد العديد من الباحثين على هذه النقاط وغيرها بعدها شروطا من الواجب توفرها في الصور والرسوم التعليمية، حيث يرى "طلعت فهمي خفاجي" أنه «ينبغي أن تكون الرسوم جذابة بأشكالها وألوانها وأن تكون مكملة للنص، كما أن الرسوم البسيطة غير المتشابكة تكون أكثر قبولا على وجه العموم لدى الطفل عن تلك التي تحتوي على تفاصيل كثيرة جدا، ويجب أن يكون شكل الكتاب جذابا والورق جيدا وتجليده متينا أن يكون تصميم الغلاف جيدا»[1]. ومما يزيد جدوى فاعلية استخدام الصور والرسوم التعليمية مراعاة المهام المعيارية المنوطة والمطلوبة منها، وطبيعة مواد الصورة والرسوم من اللون والحجم وكثافة معلوماتها وتنظيم معلوماتها، وخصائص المتعلم، وأنشطة ومهام التعلم وكيفية التعامل معها[2]. ومن بين النقاط التي استولت على الاهتمام الأكبر، قضية المقروئية، ونقصد بها درجة قابلية الصور والرسوم للقراءة من قبل المتعلم.

أ- الرسوم التوضيحية والمقروئية: هناك بعض الشروط التي تضمن مقروئية الصور والرسوم التوضيحية والتي من بينها[3]:

- اختيار الصور والرسوم التوضيحية ينبغي أن يتم في توافق مع المحيط السوسيو ثقافي، وأن كل من واضعي الكتاب والقراء ينتمون إلى هذا المحيط نفسه.

- أن تخضع الصور والرسوم التوضيحية لشروط تتعلق بالمستوى النمائي السيكولوجي للمتعلم حتى يسهل تفكيك رموزها وإدراكها إدراكا سليما مناسبا.

---

[1] طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2006، ص116.

[2] ينظر، كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ص ص185،189.

[3] ينظر، عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي -تقنيات الإعداد وأدوات التقويم-، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص30،31.

– إن قراءة الرسم أو الصورة أمر يشكل بدوره كفاية تعلّمية، على المدرسة أن تلعب دورا في تنميتها عبر تدريب المتعلم بدءا من المراحل الأولية.

– أن تخضع الصور والرسوم قبل إدراجها في الكتاب المدرسي إلى تجارب محددة، وذلك من خلال عرضها على عينة من القراء المستهدفين، ليتم رصد طريقتهم في تفكيكها وإدراكها، لأن جميع هذه الأشكال تحمل مضمونا مضاعفا؛ مضمونا ظاهرا ومضمونا ضمنيا، قد يغيب في بعض الأحيان عن واضعي الكتاب المدرسي.

ب– مبادئ إعداد واختيار الصور التوضيحية: يشترط في الصور والرسوم التوضيحية[1]:

– ضرورة احترام القيم والمضامين الثقافية للمتعلمين، والتعرف عن كثب على مميزات وسطهم وتجاربهم.

– التوافق أو التناسب بين الرسوم والصور وسن المتعلمين، مع توخي البساطة عندما تكون موجهة للصغار.

– خضوع عملية الإعداد والاختيار لنوعية الأهداف المتوخاة.

– أن تشكل الصور والرسوم إضافة إلى النصوص. إذ يمكن الاستغناء عنها إن لم تكن كذلك.

– أن يتم ضمان جل الشروط التي تيسر على المتعلم إدراك الصورة.

– ضرورة استبعاد الصور المركبة وتمثيلها من خلال صور أو رسوم متعددة ومتسلسلة.

– ضرورة وجود تكامل وتناسب بين النصوص والصور والرسوم التي تصاحبه.

– أن تكون الألوان المتضمنة في الرسوم والصور جذابة ومتسمة بالوضوح، وخاضعة للمواصفات والشروط.

– مراعاة قوانين وقواعد الإدراك، كما حددها المتخصصون في السيكولوجيا أو السيكوفيزيولوجيا.

– تلافي العفوية والعشوائية في وضع الرسوم وفقا لاتجاه القراء في الصفحة من اليمين إلى اليسار أو العكس.

– ضرورة ترقيم الصور إذا كانت تمثل أحداثا أو وقائع متسلسلة كصور تمثل الجنين أو تبخر المياه...

– عدم إبعاد الرسوم والصور عن النصوص المتعلقة بها، وعدم إدماج الرسم داخل متن النص، مع ضرورة الاحتفاظ ببياض بين الصورة والأخرى.

– إذا كان النص أهم من الصورة يوضع النص في الصفحة اليمنى والصورة في الصفحة اليسرى، وتعكس العملية إذا كانت الصورة أهم من النص.

---

[1] عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي –تقنيات الإعداد وأدوات التقويم–، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص31،32.

ج- تصميم الصور والرسوم في صفحة الكتاب: يقصد بتصميم الصورة كيفية توزيع الرسوم في الصفحة وعلاقة ذلك بالنص المكتوب[1]:

- أن يكون محتوى النص اللغوي منسجما ومتناغما مع الصور في الصفحة نفسها، ولا يكون هناك تعارض بين ما في الصورة وما يقوله النص اللغوي.
- لا بد من التجديد والتنويع وإعمال الخيال عند تصميم الصفحة، بحيث تساهم الصورة مع النص اللغوي في نقل الجو العام للقصة.
- يمكن أن يساهم تصميم الصفحة في زيادة التشويق والتفاعل مع أحداث القصة.
- صورة الغلاف: تعطي انطباعا عن محتوى القصة لذلك يحرص الفنانون والكتاب على أن تكون صورة الغلاف مشوقة ومثيرة بحيث ينجذب الطفل إليها.

والملاحظ أن الشروط السابقة صالحة لأن تعمم على جميع كتب الأطفال المصورة خاصة الموجهة للصغار، «إذ نادرا ما نجد كتابا للأطفال يخلو من الرسوم أو الصور الملونة التي تلعب دورا كبيرا في توضيح مادة الكتاب، وتقريب مفهومها للأطفال، حيث إن الصورة أو الرسم يرتبط بنص الكتاب، ويلتحم به في تناسق وتكامل يزيد من شغف الأطفال بالقراءة ويعينهم على الفهم والإدراك فضلا عن تدريبهم على التذوق والحس الجمالي، وتقدير الفنون بصفة عامة، حيث إن الرسوم التوضيحية في كتاب الطفل بمثابة مثيرات لتعزيز مهارات التعبير والتفسير والخيال»[2]. وحديثنا هنا يشمل الكتب المدرسية مادامت هذه الأخيرة تحتوي على نصوص لغوية مرفقة بصور ورسوم توضحها. فعلى وسائل الإيضاح إذا استعملت «أن تظهر في المكان الصحيح بالنسبة للنص وهذه هي مسؤولية المؤلف»[3]، وبالتالي فالمسؤولية تقع على عاتق المؤلف، الذي غالبا ما يكون متعددا في الكتب المدرسية.

إذن فقد اعتاد مؤلفو كتب اللغة العربية المقررة على إرفاق بعض الصور والرسومات للنصوص المختارة، وهم يحرصون كل الحرص على أن تخدم هذه الصور الخطاب الذي يريدون نقله إلى المتعلم. ولذلك توكل مهمة اختيار أو تصميم هذه الصور إلى فنانين مبدعين يدرسون النصوص دراسة عميقة، وربما يناقشون المؤلفين في مضمونها وفي الخطاب الذي تحمله، قبل أن يقوموا بتصميم لهذه الصور والرسومات. ثم تتم التعديلات الضرورية بموافقة كل من الفنان والمؤلفين ومركز المناهج ووزارة التربية والتعليم ، إلى أن تصل إلى شكلها

[1] طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، ص116.
[2] أحمد عبد الله العلي: الطفل والتربية الثقافية -رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين-، ص87.
[3] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، ص48.

النهائي. وحتى تكون الصور خادمةً للمعنى -كما يقولون- لا بد من التفكير جيداً عند تصميم هذه الصور والرسومات فيما يلي:

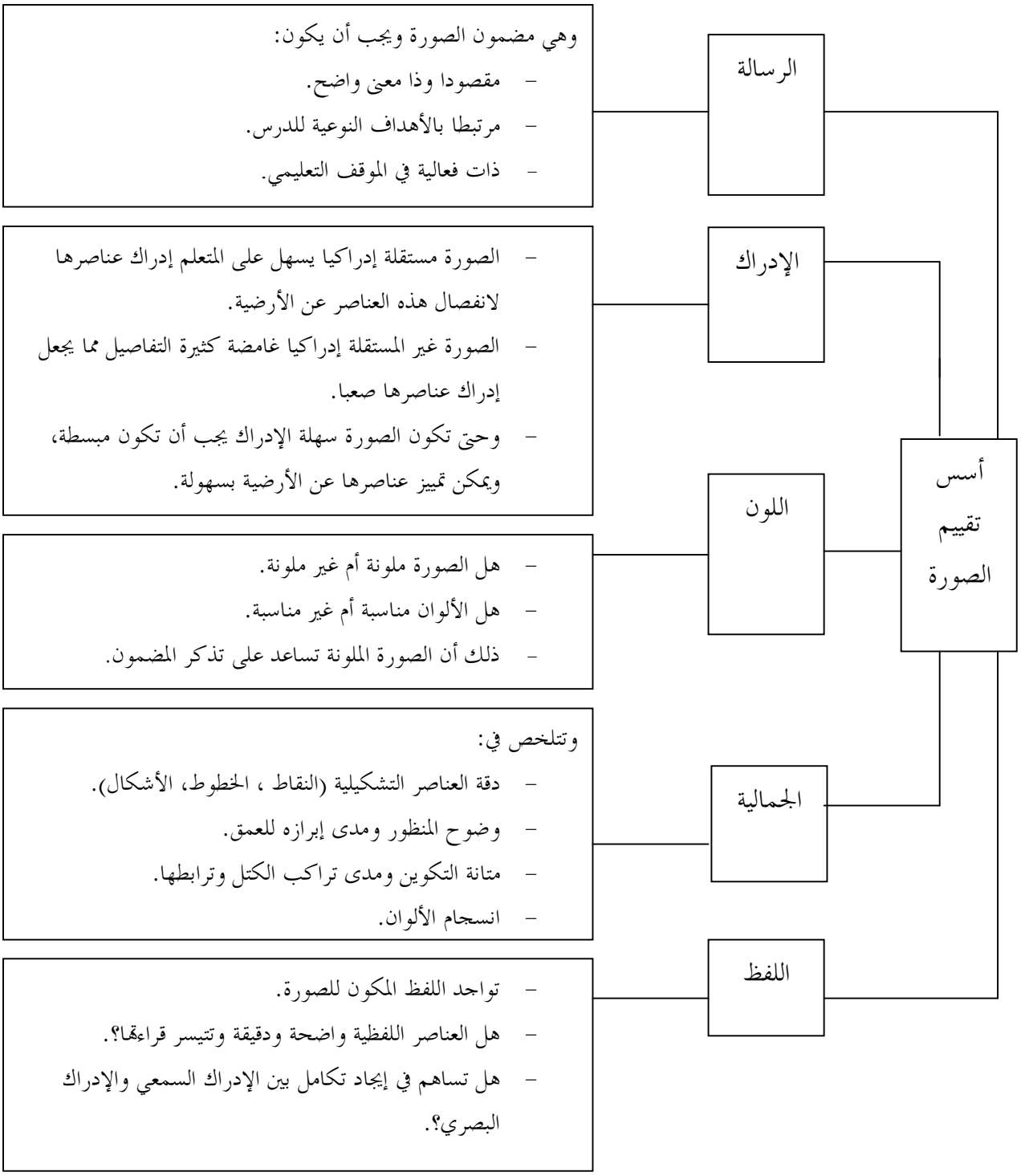
عدد الصور المرافقة للنص، موضع كل صورة في النص، موضع كل صورة في الصفحة، مكونات كل صورة، الجزء المركزي في الصورة، حجم كل مكوِّن من مكونات الصورة، الألوان التي تظهر في الصورة، الخطوط المستخدمة: أهي منحنية أم متعرجة؟، ملامح الشخصيات في الصورة، الانطباع الأولي الذي يمكن أن يتكون لدى الطالب لدى اطلاعه على الصورة، المشاعر والأحاسيس التي توحي بها الصورة، نوعية الملابس التي يلبسها الأشخاص في الصورة، علاقة الصورة بمضمون النص، علاقة الصورة بعنوان النص . . . الخ . ثم يتم التفكير بعد ذلك : هل كل هذا ينسجم مع النص؟، وهل يزيد الطالب وعياً بمضمون النص؟ وهل يزيد الطالب إدراكاً للخطاب الذي يحمله النص؟، بل: وهل تساعد هذه الصور على تنمية التفكير التأملي والإبداعي والناقد لدى الطالب؟[1].

واستنادا إلى ما مضى، تظهر أهمية وجود الصورة ضمن الكتاب المدرسي، «وما تخصيص نسبة 25 بالمائة من مقاييس تقويم الكتاب المدرسي لصالح الصورة، إلا دلالة واضحة تؤكد قناعة النظام التربوي الحديث بوظائف الصورة ودورها التعليمي الهام»[2]. يقدم الباحث "عبد اللطيف الحشيشة" مجموعة من الأسس التقييمية للصورة الموجودة في الكتاب المدرسي، ممثلة في المخطط التالي[3]:

[1] ينظر، عطية العمري: فن قراءة الصورة في الكتب المدرسية. (إلكتروني)

[2] عبد اللطيف الحشيشة: دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، ص17.

[3] المرجع نفسه، ص19.



الأسس التقييمية لصورة الكتاب المدرسي –حسب عبد اللطيف الحشيشة–.

ووفقا لهذا التصور، يرى "الحشيشة" أن الصورة يجب أن تحمل رسالة، تترجم النص المرافق لها، ومن الأحسن أن تكون بسيطة سهلة الإدراك، لا تثير في نفس المتعلم تساؤلات تصعب الإجابة عنها. كما لا يجب أن تقدم صورة رمادية اللون فتحدث ضبابية في ذهن المتلقي، لأن الأطفال يميلون بفطرتهم إلى الألوان الزاهية. ضف إلى ذلك أن جمالية الصورة مرهونة بدقتها، وتنظيمها، وانسجام ألوانها، وتآلف أشكالها والخلفية. وأخيرا تأتي الصورة إلى جانب النص مكملة له لذلك يجب أن يكون هناك تناسب بين الصورة المرئية والصورة اللفظية.

لتكون مراعاة كل هذه الجوانب كفيلة بإنتاج صور ورسومات مساعدة للمتعلم على عملية تلقي المعلومات اللغوية وغيرها. مما يساعده على تحسين ظروف التعلم والقدرة على مواكبة الكم المعرفي الذي يخص المقرر الدراسي، لكن ذلك لن يتحقق إلا إذا تمكن هذا المتعلم من المستويات الخاصة بقراءة الصورة، من خلال عناصرها المختلفة، اللون، والحجم، والمسافة...

4- مستويات قراءة الصور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية:

لقد تعرضنا فيما سبق إلى مسألة قراءة الصورة عند الطفل، بعدّها مهارة تستوجب تضافر الجهود من جانب المعلم والمتعلم على حد سواء من أجل تحقيقها، كما تعرضنا إلى المستويات التي تتم قراءة الصورة من خلالها، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو حول ما إذا كانت هذه المستويات الثلاث تنطبق على الصور والرسوم التوضيحية (الموجودة بالكتاب المدرسي)، أم أن هذه الأخيرة تفرض مستويات أخرى للقراءة؟.

إن اكتساب المتعلم لمهارة قراءة الصور له فوائد عديدة، فهي تُكتسبه لغة جديدة هي اللغة البصرية التي تساعده على زيادة قدرته على الاتصال وفهم مجريات الأمور من حوله خاصة في عصرنا الحالي الذي أصبحت فيه الأشكال المتطورة بمختلف أنواعها وسائل أساسية للاتصال، وذلك بفضل استخدام آلات التصوير المتطورة التي ساعدت على نشر البصريات كلغة عالمية، كما أنها تكسب المتعلم البلاغة البصرية التي تتطلب إتاحة الفرص للمتعلم لرؤية الصور ومناقشتها والتفاعل معها لكي يصل إلى المعلومات والحقائق الموجودة في الصورة بنفسه.

إن الصورة تعمل على استثارة العمليات والقدرات العقلية، كما أن العقل بالفطرة إذا لم يجد صورة أمامه يميل إلى عمل صور ذهنية عن طريق ما يمكن أن يسمى بعيون العقل Minds eyes Arnold وهناك علاقة بين عمليات الذاكرة وبين استخدام الصور والرسوم التوضيحية وخاصة في عمليتي الاستدعاء والتعرف[1]. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على قوة الصور والرسوم وقدرتها على التحكم في المواقف التواصلية المختلفة،

[1] عبد العظيم الفرجاني: التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غريب، القاهرة، 1997، ص93.

سواء كان هذا التواصل في شكل حوار خارجي (مع الآخر وهو المعلم أو الزميل في مثل هـــذه الحـــال)، أو داخلي (الصور الذهنية).

ونظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها الرسوم والصور التوضيحية داخل الكتاب، فقد «أكدت نتائج دراسات عدة على أهمية تقديم مواد تعليمية تقتصر على الرسوم التوضيحية فقط، لتعويد المتعلم على استخدام وقـــراءة تلك الرسوم، ذلك أن المتعلم عادة يفضل الاعتماد على النص المرفق بالرسم مما يؤدي إلى نوع مـــن الأميـــة البصرية، وبالتالي عدم الاستفادة من الرسوم البصرية في التعليم، ودراسات أخرى أكدت على ضرورة تضمين الرموز البصرية (الثقافة البصرية) في المناهج بمراحلها المتنوعة وأن استخدام الصور والرسوم التوضيحية بمصاحبة عبارات أو أسئلة موجهة يعطي نتائج تعلم أفضل»[1]، لكن تركيزنا على الدور الذي تؤديه الصور والرســـوم التوضيحية في عملية تعليم الأطفال، لا يعني بأي حال من الأحوال، اقتصارها على مرحلة تعليمية دون أخرى، بل من الواجب أن نوليها اهتمامنا في كافة الأطوار الدراسية من الروضة والمدرسة وحتى الجامعة.

إن مهارات قراءة الصور والرسوم التوضيحية أصبحت من الأهداف المهمة التي يجب أن تتـــوافر لـــدى المتعلمين، وأن المتعلمين في المستويات المبكرة من التعليم الابتدائي يجب أن يكونوا قادرين على النظر إلى الصور والرسوم التوضيحية، وقراءة ما وراءها ابتداءً من الصف الثالث الابتدائي...، كما تعد الرسوم والصور وسيطاً مهماً في مجال التعليم والتثقيف أيضاً في مرحلة الروضة، حيث إن إهمال التنشيط العقلي المرتبط بالصور يؤدي إلى مشكلات لغوية نسبتها تتراوح بين (40- 60 بالمائة) في سن ما قبل المدرســـة، خاصـــة وأن مســـتويات وعمليات قراءة الصور يتطلب الانتباه السليم والقيام بعمليات عقلية تتصف بالعمق[2]، كما أن الطفل في مثـــل هذه السن يكون شغوفا إلى درجة كبيرة بالصور والرسومات والألوان، نظرا لخصوصية المرحلة التي يمر بها.

يرى العديد من المهتمين بمجال التعليم، أنه من الضروري أن نعلم أطفالنا –في مراحل متقدمة– كيفيـــة قراءة الرسائل البصرية، ف«إذا كانت قراءة الكلمة المكتوبة يتم تعليمها للمتعلم وتدريبه عليها بأساليب متعددة فإنه يجب تعليم قراءة الصورة للمتعلم وتدريبه على قراءتها منذ نعومة أظافره، حتى يتمكن من اللغتين اللفظيـــة وغير اللفظية وتنشيط جانبي دماغه وتفعيلها حيث أن النصف الكروي الأيسر يختص بصفة أساســـية بمعالجـــة المعلومات اللفظية، بينما النصف الكروي الأيمن يختص بصفة أساسية بالتصور البصري، مما يزيد من فاعلية لغة التعليم التي هي مختارات متوافقة من اللغتين اللفظية وغير اللفظية، وخاصة أن الواقع التعليمي يؤكد أن اللغتين لا تنفصلان كوسائل اتصال متكاملة في إثارة المعنى لدى المستقبلين»[3]. بالإضافة إلى أن المعلومات يجري تمثلها

[1] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية –دراسة ميدانية–، مؤتمر فيلادلفيا.
[2] ينظر، المرجع نفسه.
[3] عبد العظيم الفرجاني: التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، ص93.

في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان تماماً، هما نظام التفكير بالصور العقلية والنظام اللفظي*. لذا «ينصح كثير من خبراء التربية والتعليم بأهمية المزاوجة بين الكلمة والصورة في المراحل المختلفة لتعليم الصغار والكبار أيضاً»[1]. لكن استفادة المتعلمين من الصور التعليمية لا يكون بطريقة آلية، وإنما يكون عن طريق التوجيه والتدريب على التأمل والتحليل، وقراءة الرسالة البصرية قراءة واعية.

إن وضع الصور والرسوم في الكتاب المدرسي كعامل مساعد للنص اللفظي يعد عنصراً مهماً من عناصر مقروئية (سهولة أو صعوبة) النص ومقروئية الصورة والرسمة التوضيحية أيضاً، حيث تتوقف عملية قراءة الصورة على مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بهذه القراءة لأنها عملية مركبة تشمل العديد من العمليات العقلية كما أن لها مستويات، لأن عملية قراءة الصور ما هي إلا عملية فك رموز Decoding شفرة الرسالة وصولاً لمعنى، وتشمل عملية فك الرموز خطوتين مهمتين هما: التمايز والتفسير[2]، وقد تعددت الآراء واختلفت في تحديد خطوات أو مستويات قراءة الصورة من باحث إلى آخر، بين من حافظ على نفس المستويات التي ذكرناها سابقا، فيما يخص مستويات قراءة الصور عامة، والمتمثلة في بمستوى العد، مستوى الوصف، ومستوى التفسير. ومن عدّل فيها أو زاد عليها مستويات أخرى.

في هذا السياق يذكر "إسماعيل صالح الفرا" في دراسته حول "مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية" مجموعة من الآراء لباحثين غربيين نجمل أهمها فيما يلي[3]:

يحدد "بيترسون" "Pettersson" ثلاثة مستويات هي الترجمة أي تحويل الصورة إلى وصف لفظي وهذا يقابل مستوى الوصف عند غيره ثم مستوى التفسير، ومستوى التقويم، ويُعِدّ هذه المستويات من بين المهارات التي يجب أن تتوافر لدى الفرد لتعامله مع البصريات وهنا نلاحظ أنه لم يذكر مستوى العد أو التعرف الموجودة عند غيره. في جانب آخر نجد "ليسي""Lacy" يحدد أربعة مستويات لقراءة الصورة هي: التعرف، والتحليل، والتفسير، والتقويم. وهنا أضاف مستوى التحليل الذي يعني قدرة الفرد على تحديد التفاصيل الدقيقة الموجودة في الصورة، وإدراك العلاقات بين مكوناتها، مع إلغائه لمستوى الوصف.

كما أن "فريديت""Fredetle" يحدد أربعة مستويات أخرى هي: مستوى الوصف، والتحليل، والتفسير الابتكاري (ويعني قدرة الشخص على توليد استجابات وتعبيرات ومعان وتصورات شخصية تستحثها الصورة فيه) والمستوى الأخير هو التفسير الناقد (وهو قدرة الشخص على تفسير الصورة في معايير ومحكات خارجية

* ينظر، نظرية الترميز الثنائي لبايفيو (الفصل الأول، ص66).

[1] شكر عبد الحميد: عصر الصورة –الإيجابيات والسلبيات–، ص153،154.

[2] ينظر، علي محمد عبد المنعم: الثقافة البصرية، دار البشرى، القاهرة، 2000، ص ص88،90.

[3] ينظر، إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية –دراسة ميدانية–، مؤتمر فيلادلفيا.

وهذا المستوى يقابل مستوى التقويم عند غيره). وكان "هنش""Heninich" قد حدد خمسة مستويات لقراءة الصورة هي: التعرف بمعنى عد عناصر الصورة، والوصف تقديم وصف لوضع عناصر الصورة، والتحليل وهو استخدام الخبرة في تفسير الصورة، الإبداع وهو توظيف عناصر الصورة، ثم التركيب وهو كتابة تقرير عن الصورة.

أما الدارسين العرب فقد وضعوا مستويات أخرى بالإضافة إلى المستويات المذكورة سابقا، فنجد "علي محمد عبد المنعم" يتبنى تصوراً لمستويات قراءة الصورة أو البصريات بصفة عامة تكون من مستويات سبع[1]:

– **مستوى التعرف**: وذلك بالتعرف إلى عناصر المثير البصري وعدها وتسميتها (المستوى الأدنى).

– **مستوى الوصف**: بوصف عناصر المثير البصري وتحديد تفصيلاته.

– **مستوى التحليل**: وذلك بتصنيف عناصر المثير البصري وتجميعها لتحديد موقعها في شبكة معلوماته المعرفية واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بها.

– **مستوى الربط والتركيب**: وذلك بربط عناصر المثير البصري بعضها ببعض، مع محاولة وضع فروض واقتراحات حول المعاني التي يمكن استخلاصها عند تركيب هذه العناصر مع بعضها في كل متكامل.

– **مستوى التفسير واستخلاص المعنى**: وذلك بتقديم التفسيرات اللازمة للفروض والافتراضات حول المعنى المستخلص من المثير البصري، والتوصل إلى قرار يتعلق باستخلاص المعنى الذي تحمله رسالة المثير البصري، وما يرتبط بذلك من مفاهيم.

– **مستوى الإبداع**: ويتم بتوظيف المعنى والمفاهيم المستخلصة لاستخدامها في مواقف عديدة ويظهر ذلك على شكل تغيرات سلوكية.

– **مستوى النقد**: الذي يوجه إلى المثير البصري المقصود من كل جوانبه، مع تقديم الاقتراحات التي تتعلق بتطوير ذلك المثير.

أما دراسة "الحصري" حول "مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية" فتتضمن اقتراح لمستويات قراءة الرسوم التوضيحية مكوناً من أحد عشر مستوى هي: التعرف، والاستدعاء غير اللفظي، والاستدعاء اللفظي، والوصف، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والاستخدام المباشر للعلاقات، والتفسير، والتنبؤ، وحل المشكلة، وقد خلا هذا التصور من التحليل والتركيب والتقويم حيث جمع الباحث بين عمليتي التحليل والتركيب تحت مستوى (حل المشكلة)، أما التقويم

[1] ينظر، علي محمد عبد المنعم: الثقافة البصرية، ص 92،93.

فلم يكن من أهداف بحثه[1]. والواضح مما سبق، أنه يوجد اختلاف بين المهتمين بهذا الموضوع فيما يتعلق بعدد مستويات قراءة الصورة مما يجعل هذه المستويات الافتراضية تصلح مع كل الصور والبصريات بصفة عامة.

لكن تعدد الآراء لا ينفي كونها تجتمع حول فكرة مركزية ألا وهي أن القراءة البصرية تبدأ بالتعرف، ثم الوصف، وتنتهي بالتفسير. وأن هذه المستويات الثلاثة هي أكثر المستويات المتفق عليها، رغم اختلاف التسميات التي يطلقونها عليها، كالعد بدلا من التعرف، والترجمة أو التحويل بدلا من الوصف...

5-وظائف الصور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية:

تعبر الكلمات والصور عن الأفكار من خلال علاقتهما الوثيقة ببعضهما، فرغم أنه في بعض الأحيان تستطيع إحداهما التعبير عن الفكرة منفردة إلا أن الاثنين مجتمعان تجعلان الرسالة أوضح، خصوصا لأولئك الذين لا يتقنون القراءة بشكل جيد. «ويقترح فتجنشطاين (Wittgenstein) تعليما توضيحيا يربط الكلمات بالأشياء، حين اكتساب اللغة، حيث يعمل المعلم في تدريب الأطفال على النطق بالكلمة، ثم بعد ذلك يظهر صورة الشيء الذي تحيل عليه»[2]، وهو يربط اقتراحه بالسنوات الأولى للدراسة، أي بالأقسام الابتدائية، بوصفه مرحلة مهمة لتدريب الأطفال على الاكتساب. وقد تأتي الكلمات والصور في سياق واحد على أشكال عديدة منها[3]:

أ- أن تحمل الكلمات شكل الرسالة الرئيسية لتؤدي الصور إحدى الوظائف التالية: جذب الانتباه لقسم معين، توضيح بعض المفاهيم، المساهمة في تكوين مزاج معين، تقديم معلومات أكثر عن الأفكار الموجودة في النص.

ب- أن تحمل الصور الرسالة الرئيسية لتؤدي الكلمات إحدى الوظائف التالية: تأكيد بعض أقسام الفكرة البصرية، توضيح أهمية الفكرة المصورة، المساهمة في تكوين مزاج معين، تضيف معلومات إلى الفكرة المصورة، تكوين مفهوم في سياق الصورة.

ج- أن تقول الكلمة والصورة الشيء نفسه، وهذا شائع جدا في كتب محو الأمية للمبتدئين، (ومثال ذلك الكلمة حصان وصورة الحصان تظهران سوية).

---

[1] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا.

[2] عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، ص28.

[3] ينظر، آن زمر فريد زمر: الصورة في عملية الاتصال، ص ص181،184.

ولعلّ ما يهمنا أكثر في سياقنا هذا، هي الوظائف التي تؤديها الصور إلى جانب الكلمات داخل كتب الأطفال على اختلافها، وخاصة في الكتب المدرسية. ففي بعض القصص المصورة تعكس الصور ما يقوله النص، حيث تظهر نفس القصة مرة بالرسوم وأخرى الكلمات بصورة متطابقة، ويطلق عليه أسلوب (الترجمة الحرفية للنص). بينما يمكن أن تكون الصورة موضحة ومفسرة للنص في بعض القصص المصورة، حيث توضح المقصود من النص وتضيف إليه بعض التفاصيل، وهناك نوع من القصص المصورة إلى النص جوانب غير موجودة، حيث يصور الفنان روح النص لا حرفيته، مراعيا في نفس الوقت التوازن البصري بين النص والرسم والحدود التربوية المناسبة لعمر المطالع[1].

تؤدي الصور والرسوم التوضيحية المرافقة للنصوص داخل الكتاب المدرسي المخصص للأطفال عدة وظائف، تسمح لها بأن تفرض وجودها بإلحاح على غرار النصوص اللغوية، إذ «يستعمل الكتاب المدرسي الصور التوضيحية كلغة أخرى لتبليغ أفكار وآراء وتصورات متنوعة، فهذه الرسوم تُعتبر حاملة بدورها لمضامين ومدلولات تدعم ما ورد في النصوص أو تجسده، ولذلك، فهي تنطوي أيضا على وظائف بيداغوجية متعددة، وتضفي على الكتاب قدرا ما من الجاذبية والجمالية»[2]. إنها تعمل على تحقيق أهداف تربوية وتعليمية واضحة ومحددة من خلال تأديتها للعديد من الوظائف.

لقد جاءت نتائج عديد الدراسات العربية والأجنبية معززة ومؤكدة لفاعلية الرسوم والصور الموجودة ضمن الكتب المدرسية في عمليتي التعليم والتعلم، وقد حدد "ليفين""Levin" ثماني وظائف أساسية للرسوم والصور في الكتب المدرسية وهي: الحفز وإثارة الدافعية لدى المتعلم، والتنظيم والتفسير، والمساعدة على التصور والتكرار، والتزين، والتعويض والنقل. أما "دوشاستيل" فقد اختصرها في ثلاث وظائف رئيسة: إثارة الاهتمام، والتوضيح، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة[3]، ومن أهم سمات الصورة[4]:

- القدرة على إثارة التعبير المبدع الخلاق وتنمية الخيال.
- نقل الرسائل بأقل قدر من التحريف والخطأ.

بالإضافة إلى وظائف بيداغوجية هي[5]:

---

[1] طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، ص114،115.

[2] عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي -تقنيات الإعداد وأدوات التقويم-، ص29.

[3] إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا.

[4] ينظر: محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، ص119.

[5] عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي -تقنيات الإعداد وأدوات التقويم-، ص29،30.

- تشخيص مضامين النص، سواء كانت عبارة عن مفردات أو عبارات أو أفكار أو تصورات، حيث يمكن تقديم الأشياء المحسوسة بكفاية أكبر عن طريق الصور لا عن طريق الألفاظ.
- تمثيل الوقائع والموضوعات التي قد لا يصادفها المتعلم في الوسط القريب أو التي تستعصي على الملاحظة المباشرة.
- العمل على إبراز أو تجسيد بعض التحولات التي تطرأ على الوقائع والظواهر، مثل: فكرة الديناميكية والتفاعلات الكيماوية.
- المساعدة على تنمية قدرات التفكير لدى المتعلمين القراء.
- العمل على تقديم التصورات والخلاصات التركيبية التي لا يمكن تجسيدها إلا بواسطة الرسم والصور.
- تسهيل عملية الحفظ والتذكر، فقد تكون الصور أحيانا أبلغ من الخطاب المطول.

إن الصورة داخل الكتاب تعمل على منح الطفل فسحة للملاحظة الهادئة المتأنية، لإدراك التفاصيل الشيقة التي تروقه، وكذلك ليسأل ويحصل على التفسير المناسب والشرح الوافي لأسئلته، فهو بذلك يكون إيجابيا، إذ يلاحظ ويفكر، ويتكلم ويسمع نفسه، أو يسمع الآخرين. عكس الصورة المتحركة (التلفزيونية) يظل الطفل سلبي. بالإضافة إلى ذلك فلغة الصورة تتكامل مع لغة الكلام عند قراءة الصورة[1]. كما أن الطفل يحتاج لصور أقل تعقيدا، مع مصاحبتها لتعليق من الكبار، وهو ما تذهب إليه "كرجومارد" "P.Kergomard"، حيث تقول يجب أن تكون الصورة المعروضة على الطفل غاية في البساطة، يجب أن يكون مضمونها شيئا أو حيوانا يراه كل يوم. كأثاث البيت، أو الأواني أو محتويات المطبخ مثلا".

إن الصورة تساعد على خلق مواقف، وعلى تذكر البيئة وما بها، وكذا تساعد على التعليق على كل صورة على حدة، وعلى إثراء القاموس اللفظي للطفل، وأخيرا على تولد الحوار أو المحادثة[2]. بالإضافة إلى كل الوظائف السابقة، الصورة تعمل على ترقية الذوق الجمالي للطفل، حيث «تعطي بعدا جماليا للقصة، مما يكسب الطفل متعة زيادة على ما يقدمه النص اللغوي، والرسوم فن قصصي لأنها تحكي قصة ولكن بالخطوط والألوان بدلا من الكلمات والجمل ويرى بعض الباحثين بأن الأطفال بعد سن العاشرة ليسوا في حاجة لها، لأنهم يملكون القدرة على تكوين صور ذهنية في خيالهم لما يقرأونه»[3]. وهذا يؤكد أن الطفل قبل سن العاشرة يكون في أشد الحاجة إلى ربطه بالعالم المحسوس عن طريق الصور، لأن قدرته على التجريد لم تتحقق بعد.

[1] ينظر، سرجيو سبيني: التربية اللغوية للطفل، ص122.
[2] المرجع نفسه، ص121،122.
[3] طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، ص115.

لقد أضحت الصورة بكل خصائصها ووظائفها جزءا من هيكلية النص الخطابي في الكتاب المدرسي، ولذلك فإن التكامل بينها وبين بقية الوسائل ضروري جدا، خاصة مع اللغة، فمتى تكاملتا فإن تأثيرهما في متلقي الرسالة أفضل وأكبر من تأثير أي منهما منفردة. إن هذا التكامل يعمل على تفعيل عملية التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم وزيادة الاتصال المعرفي لديهم وهذا يتطلب من المعلم أن يتقن مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وأساليب التوظيف السليم لها، كما يجب تدريب المتعلم على قراءة الصورة كما يتعلم قراءة الكلمة لأن محتوى الصور والرسوم يحمل مفاهيم وأفكار ومعلومات يصعب على الكلمة حملها أحياناً.

III- دراسة تحليلية لصور كتابي اللغة العربية للطور الأول ابتدائي:

لقد وقع الاختيار لمجال التطبيق في هذه الدراسة على كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، أو ما أصبح يسمى حسب التقسيم المرحلي الأخير بالطور الأول، فبعد أن كان هذا الطور يضم السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، أصبح -بعد إسقاط السنة السادسة وتقليص المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات- يضم سنتين فقط.

واختيارنا للكتاب المدرسي لطفل السنة الأولى والثانية لم يكن اختيارا اعتباطيا، وإنما نتيجة تفكير معمق، في حساسية المرحلة العمرية أولا، وفاعلية الكتاب المدرسي -بكل مضامينه- في العملية التعليمية التعلّمية بعده سندا تربويا، وبخاصة ذلك الفضاء الصوري الذي يميزه، والذي يُبتغى من ورائه الوصول بالمتعلم إلى وضعيات إيجابية في عملية التعلم، من خلال ضمان جو من التفاعل بين المعلم ومجموع المتعلمين، وربطهم (المتعلمون) بكل ما هو حسي خاصة وأنهم في سن لا تسمح لهم بالتجريد.

بالإضافة إلى أن الهدف الأساسي من وراء كتاب اللغة العربية هو تعليم اللغة للتلميذ، والذي يعيش البدايات الأولى لاكتساب اللغة الفصحى، «فإذا كانت وظيفة اللغة الأساس هي التواصل، وهذا التواصل يتضمن إبلاغا لرسالة ما، قد تفتقر في بعض الأحيان، إلى إواليات تمكنها من تحقيق وظيفتها، فإن التواصل داخل أقسامنا لا يتم من خلال اللغة وحسب، وإنما من خلال قنوات أخرى أهمها الصورة، وقد عبرت إليزا دوليتل (Elisa do little) عن امتعاضها من اللفظي الجاف فقالت: (كلمات، كلمات، إن أصبحت مريضة بالكلمات)»[1].

وقد أثبتت التجارب والأبحاث الميدانية ضرورة حضور الصورة في عملية تعليم اللغة، حيث أجريت تجربة على نحو 400 تلميذ: المجموعة الأولى من هؤلاء التلاميذ تسلموا نصا من حكاية مصورة، أما المجموعة الثانية فقد تسلموا النص نفسه لكن مطبوعا مكتوبا، بعد الاختبار، لوحظ أن النتيجة التي حصل عليها أطفال المجموعة الأولى تجاوزت 30 بالمائة متوسط الحاصل من قبل المجموعة الثانية. كما أن بحث ميداني بالولايات المتحدة الأمريكية أثبت أن الطفل الذي يقرأ حكاية مصورة (bande dessinée) كل شهر، سيقرأ وما يربو مرتين حجم المصطلحات المفهومية داخل الكتاب المدرسي[2]. وهذا يزكي الطرح الذي تحدثنا عنه سابقا، والذي يخص التجارب البياجية (Piaget) التي أثبتت أن الطفل في الاكتساب يستجيب للصور أكثر مما يستجيب للكلمات.

---

[1] عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، ص27.

[2] المرجع نفسه، ص27،28.

1- وصف المدونـــة: ونقصد بالمدونة هنا كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدئي، وستكون البداية بتقديم وصف لهذين الكتابين، من حيث الشكل الخارجي (المادي)، والجانب المضموني.

أ- بطاقة عن الكتابين: أعد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وفقا للمنهاج الرسمي لسنة 2003، وتماشيا مع التوجيهات التربوية الجديدة لوزارة التربية الوطنيـــة، تطبيقـــا منـــها للمقاربـــات البيداغوجية الحديثة. وفي إطار المنهج الجديد، صدر الكتاب الجديد للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مع العلم أنه ظهر في الطبعة الأولى على جزأين، ثم دمج الجزءان في كتاب واحد، وهذان الكتابان هما المعتمدان اليوم في المدرسة الجزائرية.

- **الهوية الرسمية:** الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية -وزارة التربية الوطنية-.
- **الهوية التربوية:** – عنوان الكتاب الأول: اللغة العربية-كتاب التلميذ-.

  – عنوان الكتاب الثاني: لغتي الوظيفية – كتابي في اللغة العربية –.

  – المستوى: السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

  – تأليف: مجموعة من الأساتذة ومفتشي التربية.
- **دار النشـــر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ومنشورات الشهاب-الجزائر.
- **الطبعـــــة:** – الكتاب الأول: الطبعة الثانية منقحة 2004-2008.

  – الكتاب الثاني: طبعة 2006-2007.

ب- الجانب المادي للكتابين:

- **من حيث دوامية الكتاب:** كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي كتاب بغلاف خارجي مصنوع من الورق المقوى، لمّاع، لكنه سهل التلف، وهو الحال ذاته بالنسبة للأوراق الداخلية البيضاء الخشنة. أما من حيث التجليد فنجد الكتاب ملصّقاً بطريقة رديئة، مما يـــؤدي إلى ســـهولة تمـــزق الأوراق، وهذا ما لاحظناه في الكتب التي سبق استعمالها. وكذلك الحال بالنسبة لكتـــاب الســـنة الثانية.

- **من حيث سهولة التناول:** عدد صفحات كتاب اللغة العربية لتلميذ السنة الأولى ابتدائي مكون من مائة وست وسبعين صفحة (176)، بحجم 19.5×26.5، وليس بعيدا عن هذا، نجد كتاب السنة الثانية بـــ مائة وأربع وسبعين صفحة (174)، وبنفس الحجم تقريبا، وهذه المقاييس –حسب تقديرنا– غير مناسبة تماما للفئة العمرية المقصودة من وراءها؛ لأن الحجم يفوق حجم محفظة الطفل، وكذلك الحال بالنسبة للوزن الثقيل الذي لا يتناسب مع قوة الطفل وقدرته على الحمل. هذه المواصـــفات تـــؤدي ضرورة إلى سرعة إتلاف الكتاب، تولد إحساسا بالعجز لدى الطفل، وهو ما أثبتته بعض الدراسات عن أن الطفل يفضل الكتاب صغير الحجم، لأنه يعطيه شعورا بالقدرة على قراءته في وقت قصـــير، وبالتالي شعورا بالثقة.

- **من حيث نوعية الطباعة:** نمط الحروف المستعملة في هذين الكتابين واضح ومناسب لسن التلميـــذ، أولا لكبر حجم الكتابة، وثانيا لاستعمال مختلف الأحجام، بالإضافة إلى المزج بين اللون الأحمر بدرجاته، والأسود بدرجاته، بالإضافة إلى اللون البنفسجي وألوان أخرى. فالعناوين الرئيسية تكتـــب بلـــون مختلف وخط غليظ. وكذلك العناوين الفرعية ولكن بخط أقل غلاظة، ثم عبارات أخـــرى تكتـــب باللون آخر، وبقية المحتويات تكون بلون أسود وبدرجات متفاوتة، بحسب الأهمية. حيـــث تكـــون الكلمات أكثر أهمية بخط غامق، والفقرات بدرجة أقل. بالإضافة إلى وضع الكلمـــات والعبـــارات داخل أشكال (دوائر ومستطيلات وغيرها...)، والهدف من وراء ذلك هو توضيح الحـــدود بـــين الكلمات، وجَعْل الطفل يتعامل مع الأشكال على اعتبار أنها أقرب إلى إدراكه، كما تساهم هـــذه التفاصيل في تنظيم الصفحة حسب الأهمية والأولوية.

- **من حيث تنظيم الصفحة:** إذا أردنا تقييم الجانب التنظيمي لفضاء الصفحة في كتابي اللغة العربية للســـنة الأولى والثانية ابتدائي، فإننا سوف نجده مقبولا وإلى حد بعيد، سوف نلحظ في البدايـــة اســـتعمال الألوان –كما أشرنا سابقا–، تخصيص حيز لمحتويات الصفحة كل على حدى من خلال الألـــوان، بالإضافة إلى التوزيع العقلاني للنصوص والأشكال والموضحات داخل الصفحة. كما أن الصـــفحة مقبولة من حيث الكثافة، حيث نجد تباعدا بين الكلمات والأسطر، وكذلك تدرجا في كثافة المـــادة من بداية الكتاب إلى نهايته. فالصفحات الأولى كانت أقل كثافة من الصفحات الأخـــيرة، وذلـــك مراعاة لقدرات المتعلم، وابتعادا به عن التشويش والملل في بداية مشواره الدراسي. وقد ساهم الحجم الكبير للكتاب (كما قلنا سابقا) في توفير المساحات البيضاء بين الكلمات، وبين الصـــور أيضـــا، فكانت الصفحات أكثر وضوحا وتنظيما. أما كتاب السنة الثانية فقد كانت أكثر كثافة من حيـــث المادة، بالإضافة إلى أنه كان يمزج بين الكلمات والصور، هذه الأخيرة التي كانت بحجم كبير حيث تشغل في الكثير من الأحيان الصفحة كاملة.

- **من حيث الألوان:** في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، نجد تعددا لونيا تشكله عناوين ورسومات توضيحية، ويسعى الكتابان من خلال الألوان المتعددة إلى ضمان الجو المناسب لتعليم الطفل وربطه بمضمون النصوص والكلمات، وأيضا توفير عنصر التشويق والجذب، ومحاولة تجسيد الواقع الذي يعيشه الطفل من خلال الصور الملونة، والكلمات التي تمزج بين لونين (الأسود والأحمر) حيث يكون الحرف المراد تعلمه باللون الأحمر وباقي الحروف باللون الأسود. لقد وردت في الكتابين عدة ألوان وبدرجات متعددة، فنجد الألوان الأساسية، والألوان الفرعية على السواء. ففي كتاب السنة الثانية مثلا، نجد الألوان قد استثمرت بقوة بداية في الغلاف، وبعدها في باقي الصفحات، كما نجد نوعاً من التنظيم الذي يخص محاور الكتاب، حيث نلاحظ أن كل محور يتميز بلون معين، مثلا: محور المدرسة باللون البنفسجي، ومحور الحياة الأسرية باللون البرتقالي وهكذا دواليك، وهذا يهدف بالدرجة الأولى إلى تنظيم المجال الإدراكي للطفل، وجذبه إلى الكتاب. وهذه الإيجابيات لا تمنع وجود بعض المبالغة في إيراد الألوان المتعددة، والابتعاد في بعض الأحيان عن الألوان الحقيقية للأشياء في العالم الخارجي، مما يؤدي في بعض الحالات إلى تشتيت تركيز الطفل، وإظهاره نوعاً من الحيرة وعرقلة العمليات الذهنية التي يستدعي من خلالها خبراته السابقة.

ج- الجانب المضموني: من حيث مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، كانت البداية بمقدمة وضعتها لجنة التأليف، تتحدث عن السنة المستهدفة من وراء هذا الكتاب، وعن خصوصياتها، وعن الوضعية التعلمية المقصودة والمتماشية مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات وعن الأهداف المسطرة من وراءه القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية. كما «نُظِّمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية والنفسية والوجدانية لتلاميذ هذا المستوى...واختيار الوسائل التعليمية والطرائق البيداغوجية وفق الأهداف التعلّمية لاكتساب الكفاءات»[1]. بعد المقدمة مباشرة نجد جدول للمحتويات، والمقسم إلى ثلاث مراحل، كل مرحلة تنقسم إلى عدة وحدات (30 وحدة) تندرج في مجالات مختلفة متعلقة بالحياة اليومية للطفل في سنه تلك، وكل وحدة من هذه الوحدات تتضمن نص لغوي ترتبط به نختلف النشاطات الأخرى كالمطالعة والمحفوظات...

بعد صفحة المحتويات نجد مجموعة من التعليمات عن كيفية استعمال الكتاب، ونجد إشارة إلى مختلف الأنشطة الموزعة على مجموع الوحدات وفق مراحل: مرحلة تمهيدية، مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، وأخيرا مرحلة القراءة الفعلية. ثم شرح لمجموع الخطوات التي يمر عليها التلميذ، والمتمثلة في: أشاهد وأستمع «يتأمل المتعلم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبر عنه باستغلال السند البصري...»[2]، أكتشف، «حيث يكتشف المتعلم الحرف وآلية القراءة، حسب المرحلة التعلّمية، بمساعدة سند

[1] مقدمة كتاب التلميذ: اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي (لجنة التأليف).
[2] الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي، ص6.

بصري»[1]. وأيضا أستعمل وأعبر، أستعمل وأقرأ، ألعب وأقرأ، وفي نهاية الوحدة، أنجز مشروعي، عملا على استثمار المتعلم لمكتسباته عقب كل مشروع...، وتتكرر نفس الخطوات بالنسبة لكل الوحدات، والتي تشغل بقية صفحات الكتاب. إلى غاية الصفحة 174، لتكون النهاية بمُعجمي المصوّر، ومفرداتي المكتسبة، وهي قائمة من الصور والكلمات التي تدل عليها، أي مجموعة أشياء ومسمياتها يرتقب أن يكتسبها الطفل عبر مراحل.

أما كتاب السنة الثانية "لغتي الوظيفية" فالبداية دائما كانت بمقدمة، لكنها جاءت في شكل خطاب مباشر موجه إلى التلميذ مباشرة، وهذا نلحظه من العنوان حيث ينسب الكتاب إلى المتعلم مباشرة، وتحضر الأنا بعد أن كانت غائبة في عنوان الكتاب السابق، تأتي مقدمة الكتاب الثاني لتدعيم شعور الطفل بالتملك، لأن هذا الشعور يساعد التلميذ، ويعطيه ثقة بالنفس...، في المقدمة ذكر لعدد المحاور «يتضمن كتابك هذا، أربعة عشر محورا، تجد في بداية كل واحد منها صورة تعبر عنه، كما يتضمن أربع وحدات تعلمية، في كل وحدة نص ودراسة لمعناه ومبناه. يحتوي كل محور أيضا على صفحة تجد فيها مجموعة من الكلمات المرتبطة بمعجمك في هذه السن مرفوقة بصور تمثلها. كما تجد أيضا محفوظة ومشروعا تنجز جزءا منه في نهاية كل أسبوع»[2]. وفي آخر المقدمة دعوة للتلميذ ليكون في مستوى الطموح، ويقبل على تعلم اللغة واستعمالها.

بعد المقدمة، يأتي فهرس المحاور والوحدات التعلّمية، وهي 14 وحدة، متعلقة دائما بحياة المتعلم اليومية بالمدرسة، بالأسرة، بالأعياد، بالصحة...وغيرها. لتكون بقية الصفحات فمخصصة للنصوص اللغوية والنشاطات المتعلقة بها، في إطار المقاربة النصية، وذلك إلى غاية الصفحة الأخيرة.

2- إحصاء وتصنيف صور الكتابين:

تستطيع الرسوم أن تخلق أوضاعا تخول من خلالها لكلمات قليلة أن تنقل الكثير من المعاني، وأن تخلق حالات نفسية تتراوح بين الأجواء الشاعرية والألوان الساخرة، وذلك هو حالها داخل الكتاب المدرسي، حيث تتواجد جنبا إلى جنب مع النصوص اللغوية، ولذلك فقد أضحت الصورة جزءا من تضاريس النص، إن هذا ما لمسناه حقا عند اطلاعنا على كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي.

أ- إحصاء الصور: تحتوي كتب اللغة العربية للطور الأول ابتدائي على 951 صورة، كلها صور مرسومة، ماعدا صورة واحدة فوتوغرافية، وهي ذات أحجام مختلفة وموزعة بشكل متفاوت حسب كل مستوى دراسي. فمن مجموع الصور يحظى كتاب السنة الأولى بنسبة 57.3 بالمائة من مجموع الصور، ما يعادل 545 صورة كلها مرسومة. مقابل نسبة 42.7 بالمائة ضمن كتاب السنة الثانية، ما يعادل 406 صورة،

[1] الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي، ص6.
[2] مقدمة كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي: كتابي في اللغة العربية.

كلها مرسومة ماعدا صورة واحدة فوتوغرافية. وقد وردت هذه الصور مصنفة وفق الموضـــوعات، مراعـــاة للمحاور المقترحة لكل مستوى.

– توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

المرحلة	الوحدة	عـــــــدد النصوص	عدد الصور	المجموع
الأولى	العائلة	04	93	93 صورة
الثانية	المدرسة	04	64	252 صورة
	الرياضة والتسلية	05	65	
	الحـــي	04	59	
	المحافظة على المحيط	04	64	
الثالثة	التضامن والمواطنة	05	79	200 صورة
	المواصلات والاتصال	02	25	
	الحفلات والأعياد	02	36	
معجمي المصور			60	60 صورة
مجموع النصوص		**30 نص**		
مجموع الصور		**545 صورة**		

من خلال الجدول السابق نلاحظ طريقة توزيع صور الكتاب المدرسي للســـنة الأولى علـــى مجمـــوع الوحدات التعلمية، والمقسمة إلى ثلاث مراحل لم تكن متساوية لا من حيث هذه الوحدات ولا مـــن حيـــث الصور المضمنة في كلٍّ منها. ليكون الختام مرصعا بالصور، من خلال ما سمي ب "معجمي المصور"، والتسمية تدل مباشرة على المضمون، الذي تمثل في 60 صورة متنوعة بين صور الحيوانات، الأشياء والأجهزة الـــتي تم التعرف عليها خلال السنة، هذه الصور مرفقة بمسمياتها، ومرتبة وفق الترتيب الألفبائي لحروف العربية، والتي يتعرض لها المتعلم كخطوة أولى لاكتساب اللغة. ليكون مجموع الصور الواردة ضمن المراحل الثلاث و المعجم المصور هي: 545 صورة أو رسم توضيحي.

– توزيع الصور في كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية ابتدائي

الوحدة	عدد النصوص	عدد الصور
المدرسة	04	23
الحياة الأسرية	04	27
الحياة الاجتماعية	04	34
الأعياد الدينية والوطنية	04	24
جسم الإنسان والصحة	04	35
اللعب والترفيه	04	25
النقل والمواصلات	04	28
المدينة	04	27
الفلاحة	04	35
عالم الحيوانات	04	26
الطبيعة والبيئة	04	39
المهن والنشاط الاقتصادي	04	25
الاكتشافات والاختراعات	04	33
الإعلام ووسائل الاتصال	04	25
المجموع	**56 نص**	**406 صورة**

من خلال هذا الجدول نلاحظ التساوي في عدد النصوص بين مختلف الوحدات التعلّمية، والتي يصل عددها إلى أربعة نصوص في كل وحدة، وفي المقابل هناك تفاوت واضح في عدد الصور والرسوم التوضيحية المصاحبة لها، ليكون الحاصل في الأخير هو 56 نص في مقابل 406 صورة، جاءت 56 منها مصاحبة للنصوص اللغوية، والبقية موزعة على بقية الصفحات وتمثل في أغلبها أجزاء من الصورة الأساسية المرافقة للنص في كل مرة.

وبناء على المعطيات السابقة، يتضح أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في عدد الصور في كتاب القراءة من مستوى السنة الأولى إلى مستوى السنة الثانية، حيث استحوذ كتاب السنة الأولى على نسبة 57.3 من الصور

والرسوم، وطبعا بالمقابل نسبة 42.7 لكتاب السنة الثانية، ولعل لهذا الانخفاض ما يبرره، إذ لا شك أنه يرتكز على أسس علمية تراعي النمو الفعلي للمتعلم، وسيرورة تنمية القدرات العقلية نحو التجريد. فالطفل في السنة الأولى لا يعرف شيئا عن اللغة، لتكون الصور هي الوسيط بينه وبين العالم الخارجي، وسرعان ما تتحول في إطار التعليم إلى الأداة الأولى المعتمدة لاكتساب اللغة ذاتها. إن الطفل في السنة الأولى يبدأ بالتعامل مع الحروف بعدها أشكالا، بل ومع الكتاب ككل بصفته صورة، ليكتسب فيما بعد وتدريجيا دلالة كل ذلك، فتكون السنة الثانية مرحلة مناسبة لبداية التقليل من الجانب الصوري، وبالمقابل بعض التكثيف للجانب اللغوي خاصة بعد تكوين المتعلم لمعجم لغوي ذهني يسمح له باستعمال الكلمات والتراكيب البسيطة، وهذا ما نلاحظه من خلال الجدولين السابقين؛ حيث بلغ عدد النصوص في كتاب السنة الأولى 30 نصا، أما كتاب السنة الثانية فوصل عدد النصوص إلى 56 نصا.

ولعل هذه المعطيات العددية التي توصلنا إليها لا تطرح الإشكال بقدر ما تطرحه المعطيات الكيفية والنوعية، وذلك لكون هذه الأخيرة ذات تأثير عميق في عملية تعليم وتعلم اللغة، فقبل أن نضع أي صورة يجب علينا أن نطرح السؤال: كيف يمكن لنا أن نُقوِّل الصورة كل ما نريد قوله؟، وكيف لنا أن نمنعها من قول ما لا نريد قوله؟، هل تمثل الصورة عامل تشويق وجذب للمتعلم، أم أنها عامل تشويش في العملية التعليمية التعلمية. إن هذه الأسئلة وأخرى هي التي ستمكننا من تخطي العديد من المشاكل الدلالية التي قد تطرحها الصور والرسوم التوضيحية باعتبارها مكملة لمضمون النص اللغوي، والوصول إلى مواصفات الصور المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم .

ب- تصنيف الصور: إن الصور الواردة ضمن كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، تندرج ضمن القسم النفعي من الصور الثابتة، وذلك بالرجوع إلى الخطاطة التصنيفية للصور، والتي وضعها "بول ألماسي"، حيث نجد أن الصنف الأول يخص الصور السينمائية، أو ما يسمى بالصور المتحركة التي تشمل: السينما، التلفزيون والفيديو...، أما الصنف الثاني فهو ما يعرف بالصور الثابتة، والتي تنقسم إلى قسمين: صور جمالية، وصور نفعية، تضم الصور النفعية ثلاث أنواع وهي: الصور الوثائقية، الصور الإشهارية، والصور الإخبارية.

والواضح هو أن صور الكتب المدرسية بصفة عامة هي صور مرسومة يدويا ذات طابع نفعي خالص، فهي تأتي لتأدية أغراض تربوية وتعليمية محضة، وتميل صور مثل هذه الكتب إلى أن تكون إخبارية أكثر من أي صفة أخرى، حيث تقدم لنا معلومات حول وضعيات خاصة بكل ما تحمله من شخصيات، ومواقف، ومن قيم ثقافية...

تأتي الصور في كتب اللغة العربية خاصة مساعدة للمتعلم على اكتساب لغته، وتجدر الإشارة هنا إلى أن طفل السنة الأولى يعيش مرحلة التعرف على اللغة العربية، على اعتبار أن اللغة الأم للطفل الجزائري هي اللهجة الدارجة. فملمح الدخول عند طفل السنة الأولى غير واضح تماما، لذلك تكون البداية بتعلم حروف اللغة من خلال أشكالها أولا، أي بعدها صور، لتعمل الرسوم التوضيحية المرافقة لكلمات اللغة على توضيح الدلالات المقصودة من ورائها. وليس بعيدا عن هذا وكمرحلة موالية مباشرة، نجد الكتاب المخصص للسنة الثانية يقرن بين الصورة واللغة ولاعتبارات كثيرة.

ونتيجة لهذا لم تخرج صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي عن كونها صورا نفعية، تسعى إلى إدماج المتعلم في وضعيات تعلّمية خاصة، من خلال تدعيم النص اللغوي، خاصة فتح المتعلم على عوالم الخيال والألوان، والتصور، مما يساعد الطفل على تجسيد الوضعيات المختلفة التي تصادفه أثناء اكتسابه للغة، والمتعلقة بالحياة اليومية له، سواء داخل الأسرة أو في المدرسة أو الشارع...

3- صور الكتابين (قراءة وتأويل):

الصورة في الكتاب المدرسي هي أكثر من عرض لموضوع ما، هي أداة أو وسيط لاكتساب مهارات تحليلية تؤدي حتماً إلى بناء الرؤية النقدية لدى المتعلم، من خلال البحث عن كل ظروف تكوين الصورة وعواملها التكوينية، وهو ذات الحال بالنسبة للصورة في حصة اللغة العربية، فهدفها ليس فقط اللغة بل مهارات تحليلية تصبّ في محيط العملية التربوية، والتي تعد أعمق من قراءة عنوان الصورة أو موضوعها. وبينما تقوم الصورة الفوتوغرافية بنقل الواقع ولو جزئيا، تحتم الرسوم قراءة افتراضية لواقع ما؛ إنها محاكاة للواقع وليست الواقع ذاته.

إن هذا النوع الأخير هو الذي استحوذ على كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، وذلك لسهولة التحكم في عناصره، والقدرة على إبراز الجزء المركزي فيه بسهولة ويسر، على العكس من ذلك نجد الصور الفوتوغرافية لا تمثل ذلك الارتباط المباشر بالموضوع، بل تتميز بالعمق الذي لا يسمح بالقراءة المبسطة لها تماشيا وقدرات الطفل في مثل هذه المراحل، ولذلك فإننا لا نجد على مستوى كتابي اللغة العربية -مجال التطبيق- إلا صورة فوتوغرافية يتيمة، وردت في كتاب السنة الثانية، جاءت في نهاية المحور الأول "المدرسة"، في إطار ما يسمى ببيداغوجيا المشروع ، وفيما عدا ذلك فهي صور مرسومة يدويا، جاءت مصاحبة للنصوص اللغوية بأنواعها.

وقد عمدت معظم الصور المرسومة الموجودة بالكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في الطور الأول ابتدائي إلى تصوير مجتمع مثالي افتراضي، مما جعل أغلب الصور المقدمة تشير إلى الحالات من التطور والرقي

الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي. كما تعكس نوعاً من الهدوء النفسي والشعور بالأمان والرضا، إنها تقدم لنا صورا تعبر في مجملها على الحالات التالية: سعادة، احترام، مناطق لعب، حدائق، طرقات وممرات نظيفة ومرتبة، تنظيم مدني متطور، خدمات عالية المستوى، بمعنى آخر كل ما هو جميل ورائع، مما يوفر أسباب الحياة الرغيدة التي يحلم بها كل فرد وخاصة إذا كان طفلا، في حين لا نجد إلا القليل من الصور التي تعبر عن ظروف مناقضة.

أ- نماذج من صور كتاب "اللغة العربية" للسنة الأولى ابتدائي:

كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الخاص باللغة العربية، هو واحد من أبرز السندات البيداغوجية les supports pédagogique، التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية. ولعل هذا ما جعل هذا الكتاب يحظى باهتمام كبير، أدى إلى العمل على تطويره في كل مرة، ليمس هذا التطور الجانب الشكلي والمضموني على حد سواء. فظهر بمضامين عديدة، وبأشكال متعددة حسب المستوى الذي يخصص له.

وللتحديد أكثر، فإن كتاب اللغة العربية -السنة الأولى ابتدائي- مجال التطبيق، هو الكتاب المستعمل حاليا على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية، من منطلق أنه آخر ما وصل إليه كتاب التلميذ من تطور. وما دامت الدراسة تخص الصور المضمنة فيه، فستكون البداية حتما من صورة الغلاف الخارجي للكتاب، كونها أول محطة يجد التلميذ نفسه أمامها قبل أن يلج عالم الكتاب، لتكون الكفيلة بمنح المتعلم صورة متكاملة عن محتويات الكتاب من جهة، وتشويقه للإطلاع عليه من جهة ثانية.

تقدم صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، أفراد عائلة "رضا" في وضعيات مختلفة، تتماشى مع الأغراض المتوخاة من ورائها، بالإضافة إلى رسم الأجواء المدرسية، وتقديم شخصية المواطن الصالح ...، والمطلع على هذه الصور في مجملها يلمس ذلك الوجود المركزي لشخصية "رضا" الطفل صاحب الست سنوات، لتمثل صورته كل أبناء جيله؛ بمعنى الأطفال أصحاب الست سنوات، وهم في الواقع أطفال السنة الأولى ابتدائي، مما يجعل كل متعلم يرى نفسه من خلال شخصية "رضا".

ولعل الأمور تكون أكثر وضوحا، من خلال النماذج من الصور أو الرسوم التي سنقوم بدراستها وتحليلها، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، من كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي. مع الأخذ بعين الاعتبار اختيار الصور المرافقة للنصوص اللغوية، خاصة وأن بقية الصور تتمثل في أجزاء من صورة النص، أي أن الصور المرافقة للنصوص تأتي شاملة لبقية الصور الجزئية التي تحملها بقية الصفحات، مع محاولة

تغطية مختلف مراحل الدروس، وذلك مراعاة للتطور الذي قد يصيب صور الكتاب، تماشيا مع تطور المستوى اللغوي للمتعلم.

1- صورة الغلاف: ولقراءة أكثر غنى وثراء، سيتم التركيز على مراحل قراءة الصورة الثلاث التي تم عرضها في الفصل السابق، والمتمثلة في تحديد طبيعة الصورة، تحليل مكوناتها، وأخيرا تقديم مختلف التأويلات المحتملة لها. لتكون المرحلة الأولى والثانية بمثابة القراءة الوصفية للصورة، والخاصة بمستوى التعيين، على خلاف المرحلة الثالثة والأخيرة التي تستقل بنفسها كونها قراءة تأويلية تتجاوز عملية الوصف، على اعتبار أن الصورة تحتمل العديد من التأويلات، وبالتالي فهي محاولة للربط بين مستوى التعيين ومستوى التضمين خاصة وأنهما يشكلان قطبا الوظيفة السيميائية.

أ- **طبيعة الصورة:** إن عملية تحليل أي صورة تستدعي ضرورة البحث في طبيعتها، وقد عرفنا سابقا أنه لا يمكن تحديد طبيعة الصورة إلا من خلال التعرض لعلاماتها بنوعيها؛ الأيقونية والتشكيلية.

وستكون البداية من العلامات الأيقونية، حيث أن أول ما يلفت الانتباه في صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، هي صورة الشخصية المركزية التي تتوسط مجموع الصور الأخرى. إنها صورة طفل صغير بملامح غير واضحة، لا تسمح بتحديد سنه. تحيط بهذه الصورة مجموعة من الصور الأخرى التي تبدو أقل حجما من الصورة الوسطى (صورة الطفل). هذه الصور تمثل وضعيات متعددة لمجموعة من الشخصيات، يظهر خلالها الطفل صاحب الصورة المركزية بمثابة البطل، الذي يعيش عدة حالات إلى جانب بقية الشخصيات؛ إنها وضعيات متعلقة بالحياة اليومية لهذا البطل الصغير، إلى جانب أنها تمثل لقطات مأخوذة من الدروس اللاحقة، على شكل اختصار لصور مختلف الوحدات المقررة.

إن الصور المحيطة بصورة البطل الصغير تمثل ست وضعيات مختلفة تدخل ضمنها شخصيات جديدة إلى جانب شخصية الطفل البطل، نجد صورة الأولى تمثل ظهور شخصية جديدة، وهو طفل صغير في مثل سن الطفل الأول، وهما يقومان بأعمال التنظيف والعناية بالمحيط، الصورة الثانية تمثل الشخصيتان السابقتان ولكن في وضعية جديدة، وذلك بوجود جهاز كمبيوتر. في الصورة الثالثة نلاحظ ظهور الطفل البطل وإلى جانبه صورة فتاة صغيرة وهما في حالة من السعادة والفرح. الصورة الرابعة أيضا تدخل شخصية أخرى إلى جانب البطل، وهي صورة شيخ كبير السن يحمل قفة وعصا، وهما يسيران بتقدم الشيخ.

الصورة الأخرى تعتبر الوحيدة التي يغيب عنها البطل، حيث نلاحظ وجود صورة الطفل الذي رافقه سابقا، وهو جالس يضع أدواته على الطاولة، فهو يحمل قلما يكتب من خلاله في كراسة، والواضح أن الصورة الموجودة إلى جانبه تمثل شخصية المعلمة التي تقوم بإرشاده. أما الصورة الأخيرة فنلاحظ من خلالها ظهور

شخصية البطل من جديد، وهو يتسلم هدية كبيرة الحجم من شخصية جديدة تمثل صورة رجل كهل، أصلع، وإلى جانبهما توجد بعض الحشائش والورود، ولذلك يصعب تحديد مكان تواجدهما.

أما من حيث العلامات التشكيلية، فالواضح في صورة الغلاف هو الاستعمال الكبير للخطوط المنحنية والانسيابية، وقلة الخطوط المنكسرة، والمعروف أن الخطوط المنحنية ترمز –ضمن ما ترمز إليه– إلى السهولة واليسر، في حين أن الخطوط المنكسرة ترمز إلى الصعوبة والتأزم والعقبات. ولذلك فهذه الخطوط المنحنية تبدو مناسبة بشكل كبير للوضعيات التي تعيشها الشخصيات التي ذكرناها سابقا، والمتمثل في حالة من الهدوء والسكينة والسعادة الغامرة...وهذا لا يمنع وجود بعض الخطوط المنكسرة التي استدعتها الضرورة الحتمية، حيث جاءت مناسبة لطبيعتها الأشياء التي تمثلها، كجهاز الكمبيوتر على سبيل المثال لا الحصر.

وقد كانت ألوان الصورة متعددة، طغى عليها اللون البرتقالي بتدريجاته حتى اللون الأصفر مشكلة خلفية الصورة، ثم ألوان الصور كالأخضر، البني، الأسود، الأبيض، الأزرق والأحمر بدرجات متفاوتة.

ب– مكونات الصورة: وسنكون الدراسة هنا مجملة لمكونات الصورة ككل، بداية من التنظيم المجمل الصورة، مرورا بالمنظور والإطار ووصولا إلى زاوية النظر والإضاءة والألوان.

على خلاف الاستقبال الخطي للرسائل اللسانية، يكون الاستقبال الأولي للرسائل البصرية استقبالا مجملا قبل أن يتحول إلى قراءة خطية، ففي صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، أول ما يطالعنا هو صورة الطفل الذي يتوسط الغلاف، مرفقة بمجموعة من الصور التي تبدو مشتتة في مستويات المكان المتعددة، والتي لا تكاد تكون واضحة؛ خاصة وأن أغلب الصور جاءت مبتورة لا تظهر سوى جزء بسيط من المكان، إنها تمثل صورا افتراضية (منظور افتراضي) إذ لا توجد فيه مراعاة للمسافات الحقيقية، وذلك لأنها إجمالا ظهرت بإطار متوسط؛ وهو الإطار الذي يقدم صور نصفية، وهذا يتضح من خلال الاكتفاء بإظهار الجزء العلوي للشخصية في أغلب الأحيان.

أما في ما يخص زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، فالتركيز هنا يكون على زاوية النظر الوجهية؛ أي تلك التي تقابلنا وجها لوجه وكأنها تخاطبنا، وما يؤكد ذلك هو كون الصورة مرسومة يدويا، وليست صورة فوتوغرافية. وبما أن الصورة التي أمامنا تخاطب المتعلم بالدرجة الأولى فإنها تحاول أن تربطه أولا بموضوع التعلم، من خلال تعريفه بمجموعة من الشخصيات التي تعيش وضعيات مختلفة تحاول من خلالها أن تغطي المواقف التي يتعرض لها الطفل في حياته الاجتماعية، وتقدم له بطريقة غير مباشرة سبل التعامل مع هذه المواقف في كل مرة. فالصورة هنا تسلط الضوء على بعض هذه المواقف، لتبرز صورة الطفل البطل

بالدرجة الأولى في هالة ضوئية تعمل على إبرازها لتبدو أقرب من غيرها، ولتعطيها قيمة أيضا، لتأتي بقية الصور –التي تندمج فيها الشخصية المركزية إلى جانب الشخصيات الثانوية– في الدرجة الثانية.

أما من حيث للألوان، فنلاحظ على سطح الغلاف ككل وكخلفية لمجموع الصور، غلبة الألوان الحارة، والمتمثلة في اللون البرتقالي بتدريجاته المختلفة إلى غاية بروز اللون الأصفر، هذا الأخير يعد من الألوان الأساسية، كما يمثل حسب الدراسات النفسية أحد أحب الألوان بالنسبة للأطفال؛ حيث يتصف اللون الأصفر بالثراء ويشع بالدفء والإلهام ولذلك فهو يعد أسمى الألوان. ونجد كذلك أن اللون البرتقالي هو من الألوان الثانوية، ناتج عن المزج بين الأحمر والأصفر، وهو يحمل العديد من الدلالات الإيجابية، خاصة لفئة الأطفال فهو يرتبط من الناحية السيكولوجية بالراحة والأمان، ولذلك فهو أكثر شعبية لدى الأطفال (أي أنه جد مألوف لديهم).

أما بقية الألوان الأخرى فوردت بدرجات متفاوتة، من أبرزها الأخضر، وهو لون ثانوي ناتج عن الجمع بين اللونين الأصفر والأزرق، إنه لون الحياة نفسها، ورمز الخصب والنماء وهو أكثر راحة للعين، يسهل إدراكه بصريا. بالإضافة إلى الأبيض والأسود كلونين حياديين أيضا، والبني كلون ثانوي، إلى جانب ظهور قليل للأزرق والأحمر وهما لونان أساسيان.

ج– تأويل الصورة: إن أي صورة مهما كان نوعها أو الهدف منها، لا تخرج عن كونها قابلة للتعدد التأويلي، وهذا ما لمسناه أيضا في صورة الغلاف الخاصة بكتاب اللغة العربية لطفل السنة الأولى ابتدائي، إذ نجدها حاملة لعدة رسائل قد تكون خادمة لغرضها وقد لا تكون كذلك، من أهمها:

– تظهر الصورة المركزية صورة الطفل بملامح تدل على السعادة والرضا، وهو يشير إلى نفسه في ثقة تامة، وبهندام نظيف مرتب، فهي من جهة تشجع النظافة والظهور بالمظهر الحسن، ومن جهة أخرى قد تمثل بالنسبة للبعض صورة لا يستطيعون الظهور بها بسبب المستوى الاقتصادي المتدني...

– ظهور شخصيات الصور الثانوية بمظهر السعادة والفرحة والغبطة، وكأنهم يعيشون حياة مثالية، خاصة وأنهم يظهرون في أماكن نظيفة رغم أنها غير واضحة تماما، كما أنهم يرتدون ملابس ملونة ونظيفة، ويتمتعون بنوع من الرفاهية خاصة ظهور الطفلين أمام جهاز الكمبيوتر.

– الملاحَظ هو أن صورة الشخصية المركزية لا تعكس كونها قادرة على القيام بمختلف النشاطات التي نلاحظها في الصورة؛ فهو يبدو أقل سنا من أن يستطيع القيام بمثل تلك الأفعال، والتواجد في مثل تلك الوضعيات. كما أن ملامح الشخصيات الأخرى لا تبدو واضحة لأنها لا تحاكي الحقيقة أو الواقع.

– وجود بعض الرسائل اللسانية التي تأتي لتحديد وتدعيم الرسالة البصرية، نجد عبارة العنوان "اللغة العربية" بعدها السنة الأولى من التعليم الابتدائي بالحروف والأرقام وذلك في أعلى الصورة، لتأتي في أسفل الصورة عبارة "كتاب التلميذ" وفي النهاية اسم دار النشر، فالصور تقدم بعض المراحل التي سيمر بها المتعلم في اكتسابه للغة العربية. وتحدد الرسائل اللغوية الفئة المستهدفة من وراء الكتاب (تلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي).

– نشر ثقافة المحبة والتعاون والتآزر بين الناس من خلال إظهار الطفل الصغير إلى جانب مختلف الشخصيات الأخرى من خلال مشاهد للتعاون والتسلية والمرح.

2– الصورة المرافقة لنص بعنوان "رِضَا يُقَدِّمُ نَفْسَه": جاءت هذه الصورة مرافقة لأول نص يُقدم لتلميذ السنة الأولى ابتدائي، وهي صورة واحدة ترافق هذا النص المكون من سطرين ونصف.

أ– **طبيعة الصورة**: تقدم الصورة مجموعة من العلامات الأيقونية المتمثلة في صور لأهم الشخصيات التي سترافق المتعلم الصغير خلال مسيرته الدراسية، وعلى رأسها شخصية البطل "رضا"، الذي يقدم من خلال النص معلومات عن سنه، هواياته، مكان سكنه، وأفراد عائلته. هي صورة الطفل "رضا" محاطة بصور أفراد عائلته الصغيرة، المتمثلين في الأب، الأم، والأخت الصغيرة "منى"، وتظهر الصورة بشكل مفتوح، لأنها غير محاطة بإطار.

كما تقدم الصورة مجموعة من العلامات التشكيلية، التي تمثلت في استعمال الخطوط المنحنية، التي ترمز إلى السهولة والبساطة والمباشَرة، وهي مناسبة تماما لبساطة الرسائل التي تنقلها مثل هذه الصورة خاصة وأنها تتجه إلى متلقي مبتدئ، فليس من المناسب أن تأتي الصورة معقدة ومركبة.

أما عن ألوان الصورة فالخلفية جاءت بلون أصفر بارد، تتموقع عليها صورة طفل صغير بشعر أسود غير واضح الملامح، يرتدي كترة خضراء، سروال أبيض، وحذاء أحمر. المرأة ذات شعر بني قاتم، ترتدي ملابس زهرية اللون. والرجل بشعر أسود بذلة رسمية زرقاء، وقميص أبيض مع ربطة عنق سوداء. أما الفتاة الصغيرة فهي ذات شعر بني ولباس أخضر، وزهرة بيضاء.

ب– **مكونات الصورة**: إن وضوح الصورة وبساطتها تجعل عملية الاستقبال الأولى لها واضحة وجلية، حيث نلاحظ وجود الشخصية المحورية الموجودة على غلاف الكتاب، بالإضافة إلى مجموعة من الشخصيات الأخرى المتمثلة في صورة رجل وامرأة وبنت صغيرة. هذه الصور جاءت محيطة بالصورة الأولى. تأتي مختلف هذه المعطيات بمعزل عن المكان؛ حيث لا نجد سوى إطار غير واضح تماما هو بمثابة الخلفية، تبرز من خلاله صورة البطل الصغير في إطار كامل، على عكس بقية الشخصيات التي تظهر في إطار كبير يركز على الوجه.

ومن خلال هذه المعطيات السابقة، نلاحظ أن التركيز في الصورة يكون على شخصية الطفل الذي يظهر وهو يشير إلى نفسه بإحدى ويديه، ويشير إلى بقية الأفراد باليد الأخرى، تبدو عليه ملامح السرور، على غرار بقية أفراد الصورة الذين يبتسمون في بهجة وسرور.

وبالنسبة للألوان كانت الخلفية بلون أصفر البارد، والمعروف أن اللون الأصفر هو من أحب الألوان إلى الطفل، كما بقية ألوان الصورة مناسبة للواقع الجزائري فالرجل بزي أرزق والأزرق هو لون رجالي، والمرأة بلون زهري وهو لون نسائي خالص...أما الملفت للانتباه فهو ألوان ملابس الطفل رضا، فالمتمعن يلاحظ مباشرة أن الطفل رضا يرتدي ملابس بألوان العلم الوطني الجزائري (أخضر، أبيض وأحمر).

ج- **تأويل الصورة**: إن تأويل هذه الإرسالية البصرية لا يمكن أن يتم بمعزل عن سياقها الداخلي، الذي يساهم في إنتاج العديد من الدلالات المحتملة لهذه الصورة، سواء من خلال العنوان أو النص اللغوي الذي يرافقها، ثم ما يخص السياقات الخارجية التي تحملها الرسالة البصرية.

- **الصورة والسياق الداخلي**: والمقصود بالسياق الداخلي علاقة الصورة باعتبارها رسالة البصرية بما يحيط بها على محيط الصفحة من رسائل لسانية. ستكون البداية من العلاقة بين الصورة وعنوان النص "رضا يقدم نفسه"، حيث يركز العنوان والصورة معا على الشخصية المحورية، إنها شخصية "رضا" الطفل الصغير؛ فصورته أكبر حجما من بقية الصور، كما أنها تتوسطهم من حيث الوضعية، وبالتالي فالاسم الوارد في العنوان سيكون بالضرورة اسم الشخصية المركزية في الصورة. إنه يقدم نفسه وبالفعل إشارته إلى نفسه في الصورة دليل على ذلك.

وتترجم الصورة ما يقوله النص اللغوي، من خلال إظهارها لصور الشخصيات المذكورة ضمنه. تظهر الصورة رضا في وضعية المتكلم، وهو يشير إلى نفسه بإحدى يديه، مترجما بذلك عبارة "أنا اسمي رضا، وعمري ست سنوات، أحب الحيوانات وركوب الدراجة"، وناسبا إلى نفسه مختلف أفراد العائلة، إنه يقدم نفسه من خلال أفراد أسرته الصغيرة، مما يدعو إلى بروز الأنا المتمثلة في شخص الطفل"رضا"، بالإضافة إلى تكرار الألف الدالة على المتكلم والياء الدالة على النسبة، لذلك كانت صورة "رضا" هي الجزء المركزي في الصورة ككل. أما صور بقية الشخصيات فتظهر أقل حجما، وذلك بناء على دورها الثانوي داخل النص أيضا، فالنص لا يقدم سوى تعريف بسيط وأولي لهذه الشخصيات المصورة. كما تقع الصورة في نهاية النص اللغوي، في الجزء السفلي من الصفحة، وهي لا تخرج في مكوناتها عن مضمون النص، إن الصورة هنا تأتي كوسيلة لتدعيم وتجسيد معلومات النص اللغوي من أجل خلق نوع من التشويق وفتح المجال أمام الطفل لاستعمال خياله الخصب.

– **الصورة والسياق الخارجي**: والمقصود هنا هو ما يحيط بالصورة من سياقات خارجية وظروف، إما أن تكون مساعدة على تبليغ الرسالة للمتعلم، أو أن تكون على العكس من ذلك؛ مشوشة ومعرقلة لعملية التعلّم، وتطرح الصورة عديد السياقات (الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، والنفسي...)، وذلك من أجل تبليغ عدة رسائل خاصة وأنها تمثل وسيلة فعالة للتواصل مع المتعلمين، وهي لا تقتصر على تعليم اللغة فقط بل هناك غايات بعيدة المدى، كتكوين شخصية المواطن الصالح على سبيل المثال.

تقدم الصورة نموذج الطفل النظيف مرتب الهندام، وهو يشير إلى نفسه ويتكلم في ثقة تامة، إلى جانب صورة العائلة المنسجمة، التي يظهر عليها تفاهم أسري يتضح من خلال ملامح الشخصيات التي تحيل على الرضا والسكينة، يبدو أن هذه العائلة تعيش نوعا من الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي؛ يتبدى من خلال مظهرهم وأزيائهم (بذلة الأب، مجوهرات الأم...)، ويدعِّم النص ما ذهبنا إليه عندما يقدم لنا وظائف كل من الأم (معلمة)، والأب (مهندس)، وبالإضافة إلى تصريح الطفل بأنه يسكن قرب المدرسة. إن الصورة تحمل عدة رسائل من أهمها:

– تشجيع الطفل على الكلام والتعبير عن نفسه، من خلال الاقتداء بشخصية "رضا"، الذي يمثل صورة طفل السنة الأولى بما أنه طفل ست سنوات، وترسيخ فكرة الانتماء الأسري للطفل فهو يقدم نفسه من خلال أفراد أسرته الذين يحترمهم ويقدرهم، خاصة وأن الأسرة هي الوسط الأول الذي يحتضن الطفل.

– تشجيع فكرة العائلة الصغيرة، المكونة من الأب والأم وطفلين فقط، رغم أن الوسط الاجتماعي للطفل المتعلم لا يعكس مثل هذه الصورة؛ فالعائلة الجزائرية هي عائلة متعددة الأفراد (عدة أولاد بالإضافة إلى الجد والجدة)، وهذا قد يُصعِّب على الطفل عملية الربط بين الصورة والواقع الذي يعيشه، وبالتالي تبقى تلك الصورة ضربا من الخيال.

– تقديم صورة العائلة المثقفة والمثالية، التي تعيش نوعا من الرفاهية الاقتصادية؛ فالأب مهندس والأم معلمة، بالإضافة إلى قلة أفراد العائلة، (طفلين فقط)، إنما حياة قد لا يستطيع الكثير من الأولياء توفيرها لأولادهم.

– التخلي عن الصورة النمطية للمرأة العربية عامة والجزائرية بصفة خاصة، تلك الصورة القارة في وقائع الحياة الاجتماعية اليومية والتي لطالما وجدت صدى عميق في المناهج المدرسية؛ صورة الأم التي تطبخ وتغسل الثياب وتنظف البيت...وتشجيع ثقافة المرأة العاملة، من خلال تقديم المرأة (الأم) في صورة المعلمة المتأنقة، التي تتخلى عن حجابها كعربية مسلمة وتقلّد صورة المرأة الغربية.

– استعمال الألوان في مواضع غير مناسبة، خاصة ظهور الطفل رضا بحذاء أحمر؛ ولعل هذا كان أمرا مقصودا لأن المتمعن في ألوان ملابس "رضا" يجدها تمثل ألوان العلم الوطني الجزائري، الأخضر والأحمر والأبيض، وقد تكون هذه اللمسة بهدف تنمية الروح الوطنية من خلال العلم باعتباره رمزا من رموز الوطن الجزائر.

3– الصورة المرافقة لنص بعنوان "رِضا في المَلْعَب": جاءت الصورة في المحور الخاص بالرياضة والتسلية، وقد وقع الاختيار على رياضة كرة القدم دون غيرها من الرياضات، على اعتبار أنها أكثر الرياضات شعبية خاصة في أيامنا هذه؛ حيث زادت شعبيتها حتى في أوساط الأطفال الصغار، فصاروا يمارسونها بكثرة في أوقات الراحة.

أ– طبيعة الصورة: تتكون الصورة من مجموعة من العلامات الأيقونية، والعلامات التشكيلية، التي تكون باتحادها مضمون الصورة ككل، وتساعد على تقديم الدلالات المقصودة من ورائها.

تتمثل العلامات الأيقونية ضمن هذه الصورة في صور الأشخاص الموجودين فيها، وهم مجموعة من الأطفال صغار السن والذين نميز من بينهم بين صنفين: اللاعبون والجماهير المشجعة، ومجموعة الأطفال الذي يلعبون ينقسمون بالضرورة إلى صنفين: فريق بزي أحمر وأبيض، وفرق آخر بالزي الأصفر والأخضر؛ وهذا تفرضه قواعد اللعبة، بالنسبة للجمهور الصورة غير واضحة، ما يظهر فقط هو صورة الطفل"رضا" وأخته "منى".بالإضافة إلى صور الأشخاص نلاحظ الصورة العامة لجزء من الملعب فنلاحظ وجود أرضية من العشب الطبيعي ومرمى وكرة.

أما بالنسبة للعلامات التشكيلية المتمثلة في الخطوط والألوان...فهي لا تختلف عن الصورة الأولى من حيث البساطة والمباشَرة؛ حيث غلبت عليها الخطوط المنحنية والألوان الزاهية، المتراوحة بين الأساسية منها والثانوية، وغلب على الصورة اللون الأخضر وهو لون الأرضية العشبية، وتعددت ألوان الملابس بالنسبة للاعبين والجمهور.

ب–مكونات الصورة: تبدو الصورة أقل ترتيبا مما يجب، حتى أن الملاحظ يجد أنها تعاني من نوع من الحشو، خاصة وأن الصورة جاءت بحجم صغير، إلا أنها تجمل الملعب واللاعبين والجماهير، فجاءت صورة الجماهير غير واضحة تماما، بل عبارة عن أخيلة باستثناء صورة البطل "رضا" وأخته "منى".

ورغم وضوح المكان الذي يتمثل في ملعب كرة القدم إلا أنه غير واضح بشكل كاف، فلا وجود للمدرجات التي يجلس فيها الجماهير بطريقة منظمة، وكما لا نجد حدودا للملعب...وكل هذه النقاط تشير إلى كون الصورة قد جاءت مبتورة وغير كاملة. إلى جانب أن التركيز كان يقع دائما على شخصية "رضا".

جاءت ألوان الصورة خادمة لمضمونها حيث نجدها وسيلة للتفريق بين لاعبو الفريقين، وحتى بين اللاعبين والجماهير التي لا ترتدي نفس الألوان، وقد أعطى اللون الأخضر وهو لون الأرضية العشبية، لمسة طبيعية أضفت على الصورة نوع من السهولة في الإدراك البصري.

ج- **تأويل الصورة**: الصورة على بساطتها تحمل عدة رسائل، سواء في علاقتها بالرسائل اللغوية المرافقة لها، أو بمختلف السياقات الأخرى، مما يتيح لنا أن نقدم لها مختلف القراءات.

- **الصورة والسياق الداخلي**: ونقصد بالسياق الداخلي علاقة الصورة بكل من العنوان، والنص اللغوي. تجسد الصورة المقدَّمة جزءا من العنوان النص، فالعنوان هو "رضا في الملعب" إلا أننا نلاحظ أن هذا العنوان يختصر كثيرا ما يجري في الصورة، فقد أهمل ذلك الجو من اللعب والتسلية الذي تبينه الصورة. ولعل هذا يكون من باب تكريس صورة البطل كممثل لجميع الأطفال المقصودين من وراء هذا الكتاب.

أما النص اللغوي فهو نص سردي، يحكي لنا قصة "رضا" في مساء يوم الخميس وهو يوم العطلة سابقا، (وهذا لا يناسب برنامج الطفل بعد تغيير يومي العطلة إلى الجمعة والسبت)، توجه رضا لحضور مقابلة في كرة القدم بين فريق مدرسته "فريق الفرسان الخضر"، و"فريق السَّنافير" من مدرسة أخرى. ويقدم لنا النص تفاصيل القصة، من خلال شخصية "زكريا" وهو لاعب من فريق "الفرسان الخضر"، وشخصية الحارس من الفريق الخصم، الذي تصدى لكرة زكريا بكل مهارة. فالنص هنا يؤدي وظيفة تدعيمية مكملة للصورة، لأنه يعمل على إضافة تفاصيل لا توجد في الصورة، مما يؤدي إلى توليد معاني جديدة لم تكن موجودة من قبل في الصورة كالزمان، الشخصيات...كما أن الصورة تقوم بالوظيفة ذاتها؛ى إذ تساعد المتعلم على متابعة تفاصيل النص بالرسم والألوان.

- **الصورة والسياق الخارجي**: تنقل هذه الصورة -بعدها وسيلة تواصل- رسائل متعددة ومتنوعة، تخص الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية...للطفل، فمن خلالها يمكن لنا أن نلمس العديد من الرسائل من أهمها:

- تشجيع الطفل على ممارسة الرياضة، خاصة في أيام العطل، من أجل التسلية والترويح عن النفس.

- إظهار نوع من المحبة والتفاهم بين الأطفال، مما يشجع الروح الرياضية بينهم، احترام الخصم وبذل كل المجهودات اللازمة من أجل الفوز عليه بطريقة نظيفة، خاصة من خلال تشجيع الحارس وهو من الفريق الخصم.

- إظهار الأطفال بصورة قد لا يتسنى للكثيرين الظهور بمثلها، فهناك ثياب خاصة لكل فريق، وهي ملابس وأحذية رياضية جميلة ومتناسقة.

– إظهار الملعب في أحسن حالاته، فرغم ظهور جزء بسيط منه إلا أن هذا الجزء قد أعطانا صورة إيجابية عن الملعب ككل، فهو ملعب من العشب الطبيعي، بمرمى لائق، وهذا قد يتوفر لجميع الأطفال.

– استعمال اللون الأخضر بقوة، وهذا ساعد على وضوح الرؤية؛ إنه لون الحياة، ورمز الخصب والنماء، وهو أكثر راحة للعين، يسهُل إدراكه بصريا.

4– الصورة المرافقة لنص "سَلْمى تُساعِد المُحْتاجين": جاءت هذه الصورة ضمن المحور الخاص بالتضامن والمواطنة، وهذا ما يثمنه عنوان النص، الذي يصرح باسم شخصية أخرى وهي الطفلة "سلمى".

أ– **طبيعة الصورة**: تتألف الصورة على غرار بقية الصور من مجموعة من العلامات الأيقونية، إلى جانب علامات أخرى تشكيلية، وفيما يلي نتعرف على مختلف هذا العلامات. تتمثل العلامات الأيقونية في هذه الصورة في صورتي شخصيتين جديدتين، صورة رجل كهل، بدين، أصلع ويضع نظارات، وصورة امرأة غير متحجبة تلبس مئزرا ، إنهما يقفان فوق مصطبة، يبدو إلى جانبهما صورة مكتب عليه مزهرية وضعت فيها ورود مختلفة الألوان.

غلبت كما هو الحال سابقا الخطوط المنحنية التي فرضتها بساطة الصورة، وسن المتلقي، وأيضا الموقف التعليمي. و لم ترد الخطوط المنكسرة إلا نادرا، المصطبة، المكتب، وقد كان ضروري ظهورها بهذا المظهر لأنها تحاكي الواقع. كما ظهرت على الصورة العديد من الألوان؛ كالبني (لون المكتب، الشعر..)، الأخضر والأزرق البارد (ملابس الرجل)، البنفسجي (المزهرية)، الأصفر (الجدار)...

ب– **مكونات الصورة**: إن بساطة الصورة تنبع من كونها غير متعددة المكونات، ومنظمة إلى حد كبير فالواقع أن ظهور صورة الرجل والمرأة في وسط الصورة ككل، يبين أنهما يمثلان القضية المحورية للصورة. يبدأ المكان بالتوضُّح إذا دققنا أكثر في محتويات الصورة، المصطبة، المكتب، مئزر المرأة...كل هذه المؤشرات تشير إلى أن الصورة تمثل جو القسم، فتلك المرأة هي المعلمة، نلاحظ أيضا وجود أجزاء من رؤوس التلاميذ لكنها غير واضحة، بالإضافة إلى جزء بسيط من السبورة، ورغم وجود كل هذه المؤشرات إلا أن الصورة تبدو مقتطعة وغير واضحة في غياب صور التلاميذ، والطاولات...

جاءت ألوان الصورة متقاربة، وذلك لاستعمال الألوان الحارة المتقاربة كالأصفر والبرتقالي (لون الجدار أصفر، ولون المصطبة برتقالي)، بالإضافة إلى عدم التناسق في ألوان ملابس المدير فهو يرتدي ثياب بألوان عديدة، الأخضر الأزرق البارد، والبرتقالي، والأكثر غرابة هو الحذاء ذو اللون البرتقالي.

ج- **تأويل الصورة**: إن الصورة موضوع التحليل تحمل العديد من الرسائل، خاصة وأنها تعمل على توضيح الأفكار الموجودة في النص المرافق لها، وفيما يلي محاولة لحصر أهم هذه الرسائل.

- **الصورة السياق الداخلي**: ستكون البداية من العلاقة بين الصورة وعنوان النص وهو "سلمى تساعد المحتاجين"، فالواضح أن الصورة لا تعكس بأي حال من الأحوال مضمون العنوان؛ فلا وجود لشخصية "سلمى"، ولا للمحتاجين في الصورة، فمن يقرأ العنوان يتوقع أن الصورة تحمل ترجمة للعنوان، وذلك عن طريق ظهور صورة لسلمى وهي تسعى لمساعدة المحتاجين.

وإذا كان هذا هو حال العلاقة بين العنوان والصورة، فماذا عن مضمون النص ومدى ارتباطه بالصورة المرافقة له؟. النص المصاحب لهذه الصورة هو نص حواري، يتحدث عن دخول المدير إلى القسم وإجرائه لحوار مع التلاميذ، ثم نلاحظ تخل شخصية مجهولة ضمن الحوار، لعلها شخصية سلمى التي تريد أن تساعد المحتاجين بالكتب، ولكن لا يوجد أي تصريح بذلك.

والنتيجة هي أن الصورة لا تجسد سوى جزء من النص، وهو الجزء الخاص بدخول المدير وكلامه مع التلاميذ، ولكن الجزء الأهم غير موجود فالسؤال هو: أي هم التلاميذ الذين يخاطبهم المدير من الصورة، بل وأين سلمى؟، فالصور تعكس حوارا يتم بين المدير والمعلمة وليس بين المدير والتلاميذ، ولذلك تبدو العملية التواصلية غير واضحة تماما؛ لأن طرف التواصل غائب عن الصورة، وهو تهميش واضح للأطفال (التلاميذ في الصورة).

- **الصورة والسياق الخارجي**: تحمل الصورة كما هي العادة مجموعة من الرسائل، منها ما هو أساسي وواضح ومنها ما هو ثانوي ومستنتج. ومن أبرز هذه الرسائل:

- الحث على تبني المواقف النبيلة، التي تعبر عن التضامن والمواطنة، والتي من بينها مساعدة المحتاجين عن طريق توزيع الكتب، وما هذه المساعدة إلا نوع من أنواع التعاون والتآزر بين الأفراد، إنها دعوة إلى تنمية روح المحبة والإحسان من أجل وضع أطر عامة للتكافل الاجتماعي بين أطفال اليوم وبالتالي رجال الغد.

- إظهار المدير بالصورة النمطية للمسؤول الجزائري؛ الرجل البدين، الأصلع، الذي يرتدي نظارات، وملابس غير متناسقة، وهذا إجحاف في حق مثل هذه الشخصيات التي ينبغي أن تصوَّر في أحسن حالاتها، وأكثرها حزما وصرامة من أجل أداء مهامها كاملة غير منقوصة.

- تقديم المعلمة في صورة المرأة غير المتحجبة، ترتدي ثوب قصير لا يظهر تحت المئزر، ورغم وجود مثل هذه المظهر في مدارسنا إلا أنه غير شائع خاصة في المدارس الابتدائية.

– توزيع الألوان بطريقة اعتباطية أدى إلى الابتعاد عن الواقع في الكثير من الأحيان، ومثال ذلك حداء الدير باللون البرتقالي، ثم عدم تناسق فيما يخص البذلة التي يرتديها والتي تتكون من خمس قطع بأربع ألوان.

5– الصورة المرافقة لنص "حَفْلُ آخِرِ السَّنَة": هذه الصورة هي آخر صورة يعرضها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، وبطبيعة الحال فهي آخر صورة مرافقة لنص، بما أننا نخص بالدراسة الصور المصاحبة للنصوص.

أ– طبيعة الصورة: ككل صورة تتكون الصورة التي بين أيدينا من مجموعة من العلامات الأيقونية، العلامات التشكيلية، وستكون البداية مع العلامات الأيقونية، تحمل الصورة مجموعة من الأشخاص من النساء والرجال، والأطفال وحتى الشيوخ...أول ما يجلب انتباهنا هو وجود الطفل الصغير "رضا" فوق المنصة الشرفية، وهو يستعد لاستلام هدية كبيرة الحجم من مدير المدرسة، وإلى جانبهما هنالك نباتات خضراء وورود. وفي الجهة المقابلة مجموعة من الأشخاص من بينهم أفراد عائلة "رضا"، حيث نلاحظ وجود الأب والأم والأخت الصغرى "منى". ويبدو أن عدد الحضور كبير جدا لذلك كان وجود العذيذ من الأخيلة كإشارة وجود أفراد كثر آخرين، لا تظهر ملامحهم من خلال الصورة.

وقد تميزت هذه الصورة باعتمادها على نوع الخطوط المنحنية وذلك مراعاة لمستوى المتلقي، فالمعروف هو أن الخطوط المنحنية تبتعد بالصورة عن كل تعقيد، وتقدم محتوياتها ببساطة ووضوح. وهو الأمر ذاته بالنسبة للألوان المستعملة في هذه الصورة؛ والتي جاءت في معظمها من مجموعة الألوان الثانوية وهي الناتجة عن المزج بين لونين أساسيين أو أكثر. ومن بين الألوان الظاهرة في الصورة، اللون الأخضر بدرجات مختلفة، اللون الأزرق، اللون الزهري، اللون الأصفر البارد، اللون البني، واللونين الأسود والأبيض.

ب– مكونات الصورة: تظهر الصورة بتنظيم مقبول عموما، حيث تنقسم إلى قسمين: القسم الأول يمثل شخصية "رضا"، وهو بطل معظم صور الكتاب، في آخر طلة له وهو يستلم جائزة من مدير المدرسة الذي تعرفنا عليه سابقا، إنهما واقفان على المنصة الشرفية وبجوارهما بعض الحشائش والورود، بالإضافة إلى جهاز مكبر الصوت. في القسم الثاني من الصورة نلاحظ تواجد الجمهور من مختلف الفئات العمرية، ومن الجنسين.

تتضح من بعض مكونات الصورة معالم المكان، فالواضح أننا هؤلاء الأشخاص يتواجدون بالمدرسة، وما يؤكد ذلك هو وجود بعض المؤشرات، كشخصية المدير، وجود المنصة، وظهور جزء بسيط من السبورة...لكن التركيز في هذه الصورة كان على الهدية، ولذلك برزت في حجم كبير، إنها مكافأة التلميذ المجتهد.

جاءت ألوان الصورة متنوعة وثرية خاصة وأنها جمعت بين الألوان الأساسية والألوان الثانوية؛ وحتى الألوان الأساسية وردت بدرجات أقل قوة، فالأصفر مثلا لم يرد بحرارته المفترضة، وكذلك الأزرق الذي لم يكن غامقا. وقد أدت هذه الألوان وظيفة في ملأ الصورة بالدلالات والمعاني، والتي من بينها دلالة الفرحة والسعادة التي تغمر "رضا"، والمدير وحتى الحضور.

ج- **تأويل الصورة**: سنحاول استنفاذ المعاني التي تحملها الصورة من خلال علاقاتها المتعددة، سواء بما يحويه فضاء الصفحة من مضامين لغوية، أو بما تؤديه الصورة من رسائل متعددة السياقات.

- **الصورة والسياق الداخلي**: يقدم عنوان النص معلومات تحدد نوع الاحتفال المُقام في الصورة، حيث يصرح ب"حفل آخر السنة"، ويأتي العنوان هنا مناسبا للصورة من حيث مضمونها، ومن حيث مقامها في ختام محاور الكتاب، فالطفل يعيش مع أبطال الكتاب يومياتهم التي تتماشى والمراحل التي يصل إليها في كل مرة، وهو هنا في المرحلة النهائية، مرحلة الاحتفال بالتفوق والتميز طوال السنة.

كما يأتي النص ليشرح تفاصيل هذا الاحتفال فيقدم حوصلة عن كل ما جرى في ذلك اليوم الاحتفالي؛ معرفا بالشخصيات الحاضرة، من أولياء للتلاميذ، معلمون، وتلاميذ، مقدما عرضا لأهم النشاطات التي قاموا بها، من بداية الحفل والكلمة الترحيبية ل"سلمى"، وحتى استماع الحضور لأغاني المجموعة الصوتية، واستمتاعهم بالعروض المسرحية، وصولا إلى الفقرة الأخيرة التي كانت مخصصة لتوزيع الجوائز على التلاميذ المتفوقين، ليحظى "رضا" بالجائزة الأولى. فالواضح أن الصورة لا تمثل إلا الجزء الأخير من النص، ربما كان ذلك لأهمية هذا الموقف الخاص بمكافأة المتفوقين في الدراسة، من أجل جعلهم قدوة لغيرهم من التلاميذ.

- **الصورة والسياق الخارجي**: تقدم الصورة مجموعة من الرسائل التي يتم التوصل إليها من خلال التمعن فيها، فكونها آخر صورة مرافقة لآخر نص، يجعلها تتحمل مسؤوليات أكثر من غيرها من الصور؛ لأن عليها أن تحسن الختام، وتخلف حلاوة النهاية التي تحيل على بداية أخرى، وتبقى بذلك بمثابة الدافع الذي يحث التلاميذ على استغلال العطلة في الدراسة، فيحافظون على مراتبهم، ويعملون للحصول على جوائز أخرى في العام المقبل. ولذلك فقارئ الصورة يستخلص عديد الرسائل من أهمها.

- تشجيع الطفل على الاجتهاد وضمان المراتب الأولى، لأن هذه المراتب تسمح له بالحصول على الجوائز والمكافآت. والاستمتاع بالحفلات التي تقام على شرف المتفوقين.

- إشراك الأهل في أفراح أولادهم، من خلال إقامة الحفلات وتقديم الدعوات لهم، لأن هذا يعتبر عامل دفع للتلاميذ للظهور بالمظهر اللائق أمام أهاليهم وتحسين مستوياتهم الدراسية لتشريفهم.

– تشجيع ثقافة المكافآت والجوائز المدرسية، التي تعتبر بمثابة الثمار المادية التي يجنيها المتعلم لقاء تعبه واجتهاده طيلة العام الدراسي.

ب– نماذج من صور كتاب "لغتي الوظيفية" السنة الثانية ابتدائي:

كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، يعد من أهم السندات البيداغوجية، التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي. وأهميته هذه جعلت منه –على غرار بقية الكتب المدرسية– محط اهتمام وعناية المختصين، وقد أدى العمل على تطويره في كل مرة إلى ظهوره في أشكال ومضامين مختلفة بناء على تبني المقاربات الجديدة، خاصة في ظل ما يسمى بالإصلاح التربوي.

وللتحديد أكثر، فإن كتاب "لغتي الوظيفية" –السنة الثانية ابتدائي–، هو الكتاب المستعمل حاليا على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية، وهو آخر ما وصل إليه كتاب تلميذ السنة الثانية في اللغة العربية من تطور. وما دامت الدراسة تخص الصور المضمنة فيه، فستكون البداية حتما من صورة الغلاف الخارجي للكتاب، كونها أول محطة تقابل التلميذ قبل أن يلج عالم الكتاب، وذلك على غرار ما قمنا به مع كتاب السنة الأولى.

جاءت صور كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية ابتدائي، بأبطال جدد يعيشون وضعيات لا نقول أنها جديد بقدر ما هي وضعيات مركبة؛ خاصة إذا قارناها بالوضعيات التي مرت بنا في كتاب السنة السابقة. ترسم صور الكتاب أجواء العودة إلى المدرسة، وأجواء الحياة الأسرية والاجتماعية والنشاط الاقتصادي، بالإضافة إلى تقديمها للأجواء احتفالية بالأعياد الوطنية والدينية...وغيرها من الوضعيات، التي يُقصد من خلالها وضع المتعلم أمام مواقف من الواقع المعيش كحجو الأسرة، المدرسة، الأماكن العمومية، وحتى الشارع.

والمطلع على هذه الصور في مجملها يلمس ذلك الوجود المركزي لشخصية "سلمى" تلميذة السنة الثانية، ممثلة جميع أطفال السنة الثانية؛ مما يجعل كل متعلم يرى نفسه من خلال شخصية "سلمى".

وستكون لنا وقفة مماثلة لما قمنا به من تحليل لصور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، متبنين نفس الخطوات التي سرنا عليها سابقا. من خلال أخذ بعض النماذج من الصور أو الرسوم التي سنقوم بدراستها وتحليلها، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية من كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية من التعليم الابتدائي. مع الأخذ بعين الاعتبار اختيار الصور الكبيرة التي تحتل صفحة بكاملها، خاصة وأنها ترد في بداية كل محور كاختصار لكل ما سيأتي ضمن ذلك الموضوع، وقد وقع الاختيار على خمس صور تغطي مختلف مراحل الدروس، من غلاف الكتاب وحتى المحاور الأخيرة.

1- صورة الغلاف: ستكون البداية في المرحلة الأولى والثانية بالقراءة الوصفية للصورة، والخاصة بمستوى التعيين، على خلاف المرحلة الثالثة والأخيرة التي تستقل بنفسها كونها قراءة تأويلية تتجاوز عملية الوصف، على اعتبار أن الصورة تحتمل العديد من التأويلات والقراءات، وبالتالي فهي قراءة تحاول الربط بين مستوى التعيين ومستوى التضمين اللذان يشكلان قطبا الوظيفة السيميائية.

أ- **طبيعة الصورة:** تشكل الصورة مجموعة من العلامات الأيقونية، والعلامات التشكيلية التي تتضافر فيما بينها لإعطاء المظهر النهائي للصورة. والحقيقة أن غلاف هذا الكتاب لا يتكون من صورة واحدة، وإنما من صور متعددة متداخلة.

وستكون البداية من العلامات الأيقونية، حيث نجد أن غلاف كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية، يتكون من عدة أيقونات المتمثلة في الأشخاص، الحيوانات، المحلات، الطرقات...يتقدم الصورة مجموعة من الأطفال يظهر من الصورة أنهم تلاميذ؛ فهم يحملون على ظهورهم المحافظ، لكنهم لا يرتدون مآزر!؟، يبدو أن هؤلاء الأطفال يمثلون الصورة الرئيسية، في حين شكلت بقية الصور الخلفية، هذه الأخيرة متكونة من متفرقات من الصور التي تحمل مجموعة من الشخصيات، بالإضافة إلى العديد من الأماكن المختلفة، في المدرسة، في الشارع في السيرك...

لم تكن ملامح الشخصيات واضحة في هذه الصور، لكن الشيء الأكيد هو أن أغلبها كان من فئة الأطفال، لأن الصورة الرئيسية، والصورة الأخرى من الخلفية التي تمثل التلاميذ في ساحة المدرسة، كانتا طاغيتين على الغلاف، وذلك إن دل على شيء فإنما يدل على أن المعني الأول بهذا الكتاب هو الطفل المتمدرس.

أما من حيث العلامات التشكيلية، فالواضح في صورة الغلاف هو الاستعمال الكبير للخطوط المنحنية والانسيابية، وقلة الخطوط المنكسرة، وبما أن الخطوط المنحنية ترمز -ضمن ما ترمز إليه- إلى السهولة واليسر، في حين أن الخطوط المنكسرة ترمز إلى الصعوبة والتأزم والعقبات. فهذه الخطوط المنحنية تبدو مناسبة بشكل كبير للوضعية المتعلم المبتدئ، وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال خلوها من الخطوط المنكسرة والمستقيمة التي استدعتها الضرورة في بعض الحالات، تماشيا مع طبيعة الأشياء التي تمثلها.

تعددت ألوان الغلاف مع طغيان اللون الأزرق، وأيضا بروز بعض ألوان الطيف بتدريجاتها كالبنفسجي الغامق والفاتح، الأصفر، البرتقالي، الأحمر، الأخضر، الأبيض والأسود...، وألوان أخرى جعلت الغلاف يبدو مزخرفا بطريقة جميلة جدا. لا يظهر من لون سطح غلاف الكتاب إلا شريط صغير في أعلى الصفحة وآخر في أسفلها، حيث نجده بلون أزرق غامق، وبعده خط أكثر حدة باللون الأخضر، مساحة من الألوان المتدرجة من

البنفسجي الغامق، إلى البنفسجي الفاتح، ثم الأصفر، ثم تتوسط صفحة الغلاف مجموعة من الرسومات التي تمثل مواضيع مختلفة سيتم التطرق إليها في الصفحات اللاحقة. وفي الزاوية العليا اليسرى للورقة توجد دائرة صفراء، تنبعث منها خطوط بنفس اللون، أما وسط الدائرة فقد جاء بلون أبيض.

ب- مكونات الصورة: تتألف صورة الغلاف –كما قلنا سابقا- من مقتطفات من الصور المتداخلة في فضاء الصفحة، التي تبدو مشتتة في مستويات المكان المتعددة، والتي لا تكاد تكون واضحة في بعض الحالات؛ خاصة وأن أغلب الصور جاءت مبتورة لا يظهر سوى جزء بسيط منها، إنها تمثل صورا افتراضية (منظور افتراضي) لا توجد فيها مراعاة للمسافات الحقيقية، وذلك لأنها إجمالا ظهرت بإطار كامل؛ أي أن أغلب الشخصيات تظهر كاملة مع أنها كثيرة، وهذا يتضح من خلال صور الأطفال الموجودة في مقدمة الصورة، التي شكلت بعض الصور الأخرى خلفية لها. ولا يفوتنا التنبيه هنا إلى وجود شمس ساطعة على سماء الصورة ككل تحتل الزاوية العليا للغلاف.

أما في ما يخص زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، فالتركيز هنا يكون على زاوية النظر الوجهية؛ أي تلك التي تقابلنا وجها لوجه وكأنها تخاطبنا، وما يؤكد ذلك هو كون الصورة مرسومة يدويا، وليست صورة فوتوغرافية. وبما أن الصورة التي أمامنا تخاطب طفل السنة الثانية بالدرجة الأولى فإنها تحاول أن تربطه أولا بموضوع التعلم، من خلال وضعه في حالات مختلفة محاولة تقريب الطفل من حياته الاجتماعية، وتقديم صور مجملة عن عالمه الجميل. ولعل التركيز أن أكبر على الجزء الأمامي للصورة، والذي يمثل مجموعة من الأطفال الذين يحملون على ظهورهم محافظهم وكأنهم يتوجهون إلى المدرسة، وملامح الرضا والسعادة تشع من وجوههم، حيث جاءت صورهم أكبر حجما وأشد بروزا من غيرها، إلى درجة أن بقية الصور ظهرت بمثابة خلفية.

أما من حيث للألوان، فسنتعرض لها حسب درجة ورود كل لون. فالملاحظ على سطح الغلاف ككل وكخلفية لمجموع الصور، ظهور اللون الأزرق الغامق وهو لون أساسي كان دائما سيد الموقف على سطح الغلاف؛ إنه لون السماء ولون البحر، وهو اللون الذي يسمى بصانع السلام بين الألوان، فهو بارد ومهدئ ومحافظ على السلام، يدل على السعة والانطلاق. بالإضافة إلى اللون البنفسجي المتدرج من الغامق إلى الفاتح، وهو لون ثانوي ينشأ عن المزج بين لونين أساسيين هما: الأحمر والأزرق. وهو اللون الذي يعطي إحساسا بالرقة والنعومة، أما الأصفر فهو دائما مثل لون الطفولة، إنه لون أساسي، يمثل حسب الدراسات النفسية أحد أحب الألوان بالنسبة للأطفال؛ فهو يتصف بالثراء ويشع بالدفء والإلهام ولذلك فهو يعد أسمى الألوان، كما أنه يحمل طاقة وحيوية كبيرة. بالإضافة إلى أن اجتماع الأصفر بالأزرق يعطي إحساسا بالبرودة حسب بعض الدراسات النفسية.

أما بقية الألوان الأخرى فوردت بدرجات متفاوتة، من أبرزها الأحمر، وهو من الألوان الأساسية، من الناحية الفيزيائية هو يعد أطول الألوان موجة ضوئية وأقلها طاقة في الضوء المرئي، وهو محبب لدى الطفل، ويعتقد أنه اللون الأول الذي يتم إدراكه بواسطة الأطفال، فهم على اختلاف أعمارهم ينجذبون إليه، كما أنه أسرع الألوان المتحركة التي تقتنصها العين، فهو يتصف بقوة ديناميكية خاصة وله أكبر رد فعل عاطفي. وهو يتغير جذريا عندما يتحول إلى اللون الوردي حيث يصبح أكثر رقة و لطفا، و هذا اللون يعني قمة الروح العالية. وبدرجة أقل ورد اللون الأخضر، والأسود الأبيض باعتبارهما قيمتين أكثر منهما لونين، دون إغفال اللون البني، والرمادي...

ج- تأويل الصورة: المعروف هو أن أي صورة مهما كان نوعها أو الهدف منها، لا تخرج عن كونها قابلة للتعدد التأويلي، وهذا ما لمسناه في صورة الغلاف الخاصة بكتاب "لغتي الوظيفية"، إذ نلفيها حاملة لعدة رسائل من أهمها:

- تُظهر الصورة الرئيسية مجموعة من الأطفال بملامح تدل على السعادة والرضا، وهم يحملون محافظهم على ظهورهم، يرتدون ثياب نظيفة وملونة. فهذه الصورة تشجع من جهة على نظافة الثياب والظهور بالمظهر اللائق، ومن جهة أخرى قد تمثل بالنسبة لبعض التلاميذ صورة خيالية، تخلق لديهم عقدة النقص لأنهم ليسوا قادرين على شراء مثل هذه الثياب، خاصة وأن الأطفال في مثل هذه السن يميلون إلى التقليد. كما أن هذه الصورة تحمل رسالة سلبية تتمثل في التشجيع على عدم ارتداء التلاميذ وهم في طريقهم إلى المدرسة -كما يبدو- لمآزرهم، وبالتالي السماح بظهور الثياب والفوارق الطبقية بينهم.

- ظهور شخصيات الصور الثانوية بمظهر السعادة والفرحة والغبطة، وكأنهم يعيشون حياة مثالية، خاصة وأنهم يظهرون في أماكن نظيفة وراقية، كما أنهم يرتدون ملابس ملونة ونظيفة، ويتمتعون بنوع من الرفاهية خاصة تحليهم بالنظام ونظافة الشوارع، واستعمالهم لأجهزة الإعلام والاتصال. والواقع أن هذه الصورة بعيدة كل البعد عن العالم الذي يعيش فيه الطفل، ويقدم نوع من المثالية التي تغيب عن واقعنا، وخاصة وأنها تمثل واقع المدينة والمعروف أن الكتاب موجه لأطفال المدينة والريف، والصحراء...على حد السواء.

- تبدو الصورة بعيدة كثيرا عن الواقع ربما كان سبب ذلك هو أنها صورة مرسومة يدويا، وليست صورة فوتوغرافية، مما يجعلها تقدم واقعا افتراضيا؛ لا يخضع لمسألة الأحجام والمسافات وغيرها من الأبعاد الواقعية، ولذلك نجد أن شخصيات هذه الصورة تشبه إلى حد بعيد شخصيات عالم الأفلام الكرتونية التي يرتبط بها الأطفال كثيرا.

– بينما يعيش أطفال الصورة حياتهم اليومية بين المنزل والمدرسة والشارع وغيرها من أماكن التسلية، إذا بشمس تسطع عليهم، إنه تعبير جميل ما نراه على غلاف الكتاب؛ وجود قرص الشمس الذي تنبعث منه أشعة العلم والمعرفة، المتمثلة في اللغة العربية، فالطفل أصبح يعيش مرحلة استعمال اللغة، لذلك نجد أن هذه الشمس قد كتب عليها "لغتي الوظيفية"، فالهدف الأول من هذا الكتاب هو الوصول بالمتعلم إلى مرحلة استعمال اللغة بطريقة صحيحة وتوظيفها في التعبير عن أفكاره، وليس فقط حفظ قواعدها وقوانينها.

– وجود رسائل لسانية التي تأتي لتعطينا معلومات حول الكتاب، ففي أعلى الصفحة ذكر للهيئة الرسمية المسؤولة عنه "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية"ثم عبارة "كتابي في اللغة العربية" وهنا يقع الإشكال حول عنوان الكتاب، هل هو: "كتابي في اللغة العربية" أم أنه: "لغتي الوظيفية"، ولا يفك هذا الإشكال إلا بالاطلاع على مقدمة الكتاب ليكون "لغتي الوظيفية" هو العنوان الحقيقي للكتاب. في أسفل الصفحة نجد عبارة السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

2– الصورة الخاصة بمحور "المدرسة": هذه الصورة هي أول صورة يضمها كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية ابتدائي، ينتج عنه نص لغوي يخاطب الطفل مباشرة.

أ– **طبيعة الصورة**: تقدم الصورة مجموعة من العلامات الأيقونية المتمثلة في صور بعض الأطفال التلاميذ، وهم يحملون محافظهم، وعلى رأسهم شخصية البطلة "سلمى"، التي تقدم من خلال الرسالة اللغوية المرافقة للصورة معلومات عنها وعن أختها، وأصدقائها، ثم تعد الأطفال بأن تلتقي بهم فيما يأتي من النصوص، وتتمنى لهم التوفيق والنجاح. خلف صورة كل من "سلمى" وأختها "زينب"، "عصام" وأخته "صباح"، "طارق" و"هدى"، نجد صورة بناية واسعة عليها يرفرف العلم الجزائري، كتب عليها بخط كبير "المدرسة"، وداخل المدرسة نجد إلى جانب البنايات، أشجار خضراء، وفوقها سماء زرقاء وفيها بعض السحب البيضاء.

أما فيما يخص العلامات التشكيلية، فقد غلبت على الصورة الخطوط المنحنية، التي ترمز إلى نوع من السهولة والبساطة والمباشَرة، وهي مناسبة تماما لبساطة الرسائل التي تنقلها مثل هذه الصورة خاصة وأنها تتجه إلى متلقي صغير السن ليس لديه القدرة على فك الرموز والتعقيدات التي قد تخلقها الخطوط المنكسرة، فليس من المناسب أن تأتي الصورة معقدة ومركبة. ولذلك اقتصرت الصورة من جانب آخر على الأشكال البسيطة كالمربع والمستطيل.

وقد تعددت ألوان الصورة، فكانت الأرضية بلون زهري، وكانت بمثابة الخلفية لصور الأطفال الستة، الذين يلبسون ثياب ملونة جمعت بين الأزرق والبرتقالي، والزهري، والبنفسجي...كما اختلفت ألوان شعرهم بين الأسود والبني. أما صورة المدرسة فقد جاءت بنفس لون الخلفية، في أسفلها لمسة بلون بنفسجي وكأنه

تدرج من البنفسجي إلى الزهري. جاءت السماء بلونها الطبيعي وهو الأزرق، وكذلك الحال بالنسبة للأشجار التي اكتست لونا أخضر. ودون أن ننسى ظهور ألوان العلم الوطني الذي يرفرف فوق المدرسة.

ب- مكونات الصورة: إن وضوح الصورة وبساطتها تجعل عملية الاستقبال الأولى لها واضحة وجلية، حيث نجدها تعرفنا بأهم الشخصيات التي سيتكرر وجودها على مدار الكتاب، بالإضافة إلى صورة المدرسة وهي المكان الذي يقصده التلاميذ من أجل التعلم، ويتضح من خلال هذه الصورة أن حيز المكان فيها هو المحيط المدرسي، الذي تدل عليه عدة مؤشرات من بينها: صورة المدرسة، والمحافظ. إلا أن إطار تواجد الأطفال غير واضح لغياب أي معلم يدل على المكان. لتبقى المدرسة هي المعلم الوحيد الذي يقربنا من المكان. وقد كان ظهور الشخصيات في إطار كامل دليل على أهميتها، خاصة وأن المساحة المخصصة للصورة هي مساحة الصفحة كاملة.

وبالنسبة للألوان كانت في مجملها ألوانا باهتة، ومخففة لكنها مرهفة وحالمة.إلا أن المساحات لم تكن ملونة بانتظام، ودقة، وإنما جاء اللون خلالها متذبذبا، وقد ظهر هذا الأمر جليا في وجوه الأطفال، حيث برز فيها تذبذب في اللون، وكأنها مصابة بتشوهات في الخلقة، وفي مواضع أخرى كالثياب، جدار المدرسة، وحتى الأشجار.

ج- تأويل الصورة: إن تأويل هذه الإرسالية البصرية لا يمكن أن يتم بمعزل عن سياقها الداخلي، الذي يساهم في إنتاج العديد من الدلالات المحتملة في هذه الصورة، سواء من خلال العنوان أو النص اللغوي الذي يرافقها، وكذلك بالنظر لمختلف السياقات الخارجية التي تحيط بهذه الرسالة البصرية.

- **الصورة والسياق الداخلي**: إلى جانب هذه الصورة ورد نص قصير، هو نص يخاطب أطفال السنة الثانية من التعليم الابتدائي، على لسان "سلمى" التي تقدم نفسها على أنها تلميذة في السنة الثانية، وتقدم مجموعة أخرى من الأطفال من بينهم أختها "زينب" وبعض أصدقائها.

فالملاحظ أن الصورة تترجم مباشرة ما يقوله النص، خاصة عندما تقدم لنا صور الأطفال الذين وردت أسماؤهم في النص، والذين ينتمون إلى مدرسة واحدة. ومن خلال النص تضرب "سلمى" موعدا لكل الأطفال، حيث ستلتقي بهم في ما يلي من صفحات الكتاب. وتترجم الصورة ما يقوله النص اللغوي، فتظهر "سلمى" في وضعية المتكلم، وبقية الأصدقاء يشيرون بأيديهم علامة على التحية. إن الصورة هنا تأتي كوسيلة لتدعيم وتجسيد معلومات النص اللغوي من أجل خلق نوع من التشويق وفتح المجال أمام الطفل لاستعمال خياله الخصب.

– **الصورة والسياق الخارجي**: والمقصود هنا هو ما يحيط بالصورة من سياقات خارجية وظروف، إما أن تكون مساعدة على تبليغ الرسالة للمتعلم، أو أن تكون معرقلة لعملية التواصل، خاصة وأنها تمثل وسيلة فعالة للتواصل مع المتعلمين، وهي لا تقتصر على تعليم اللغة فقط بل هناك غايات بعيدة المدى، كإعداد المواطن الصالح ورجل المهام الصعبة. وهذه الصورة تحمل عدة رسائل منها:

– تقدم الصورة نماذج عن الأخوة والصداقة، وجو من التفاهم والمحبة، وذلك من خلال ظهور كل من "سلمى" وأختها "زينب"، وهما تمسكان بأيدي بعضهما، والحالة ذاتها بالنسبة ل"عصام" وأخته "صباح"، والصديقان "طارق" و"هدى". كما تقدم الصورة نوعا من الرفاهية الاقتصادية التي يتمتع بها أولئك الأطفال، والتي قد لا يتسنى للكثير من الأطفال أن يعيشوها. وهذه الحالة تتضح من خلال الثياب الجميلة والملونة التي يرتدونها.

– تنمية روح حب العلم المدرسة، والتلهّف للعودة من جديد إلى القسم، أين يتعلم التلاميذ أمورا جديدة عن لغتهم، ووطنهم، ودينهم... بالإضافة إلى تشجيع الطفل على التواصل والتعبير عن الذات، عن طريق اللغة، خاصة وهو قد أصبح في مرحلة السنة الثانية من التعليم، وذلك من خلال الاقتداء بشخصية "سلمى"، التي يمثل صورة كل تلميذ في السنة الثانية.

– تمثل صورة الأطفال مجتمعين حالة من الأخوة والمحبة يلفها جو من السرور والغبطة، فالهدف واحد، كل واحد منهم يريد أن يدرس ويتميز، أن يقدم مثلا وقدوة لبقية الأطفال. لكن الملاحظة الوحيدة التي قد تحمل معها تأثيرا سلبيا على المتلقين، هو عدم ارتداء هؤلاء الأطفال لمآزرهم وهذا قد يشجع مثل هذا السلوك لدى المتعلمين.

3– الصورة الخاصة بمحور "الحياة الأسرية": جاءت هذه الصورة بعد انتهاء المحور الأول الخاص بالمدرسة، حيث نلاحظ أن ترتيب المحاور هنا جاء بعكس ترتيبها في كتاب السنة الأولى؛ فطفل السنة الأولى ينتقل من الأسرة إلى المدرسة أما طفل السنة الثانية فهو متعود على المدرسة في عامه الماضي فالبداية تكون بالعودة إلى المدرسة، دون التخلي عن جو الأسرة باعتباره يمثل الميلاد والمنشأ.

أ– **طبيعة الصورة**: وستكون البداية من العلامات الأيقونية الموجودة في الصورة، والمتمثلة في وجود عدة شخصيات، تشكل عائلة، حيث نجد الأب، الأم، الولد، والبنت، هذه العائلة متواجدة في غرفة الطعام، وهم يحضرون طاولة الأكل، التي تحمل فوقها بعض الصحون، والكؤوس والملاعق...، توجد أيضا خزانة صغيرة وفوقها مزهرية، ومجموعة من اللوحات المعلقة على الحائط، للغرفة نافذة كبيرة وإزار. خلف غرفة الطعام توجد غرفة أخرى هي غرفة الجلوس، والتي تحتوي على أريكة، أمامها طاولة صغيرة، ويقابلها جهاز التلفاز والمكتبة

التي تحتوي على مجموعة من الكتب، لهذه الغرفة أيضا نافذة كبيرة تطل على الحديقة ولها إزار أيضا، وللصورة تفاصيل كثيرة، ستكون لنا وقفة معها فيما يلي.

أما من حيث العلامات التشكيلية، فالواضح في هذه الصورة هو الاستعمال الكبير للخطوط المنحنية والانسيابية، بالإضافة إلى الخطوط المستقيمة والزوايا القائمة، وهي إذن بداية للمزج بين الخطوط، وتعويد المتعلم على قراءة الصور المعقدة بعض الشيء، بعد أن كانت بسيطة في المرحلة الأولى. فالخطوط المنحنية ترمز إلى السهولة واليسر، في حين أن الخطوط المنكسرة ترمز إلى الصعوبة والتأزم والعقبات. ولذلك فهذه الخطوط المنحنية تبدو مناسبة بشكل كبير للوضعية المتعلم، وكذلك بقية الخطوط التي لا تبدو معقدة لأنها تجسد في أغلب الأحيان أشكالا بسيطة، كالمربع والمستطيل..

وقد استعملت في هذه الصورة عدة ألوان، من أبرزها اللون البرتقالي، الأزرق، البني، الأصفر...وغيرها من الألوان التي جاءت بتدريجات مختلفة. وقد جاءت الألوان متناسقة عموما، ومناسبة لألوان الأثاث في الواقع.

ب- مكونات الصورة: على خلاف الاستقبال الخطي للرسائل اللسانية، يكون الاستقبال الأولي للرسائل البصرية استقبالا مجملا قبل أن يتحول إلى قراءة خطية، وفي الصورة التي بين أيدينا، نلاحظ بروز الشخصيات في إطار واضح؛ فعلى يمين الصورة نجد الأم، في الجهة المقابلة من يسارها نجد الأب يتوسط الصورة طاولة أكل كبيرة، يظهر خلفها الولد من جهة الأب والبنت من جهة الأم. تظهر الصورة غرفتين من هذا البيت: غرفة الأكل وغرفة الجلوس، لهما نافذتان تُطلان على الحديقة. تظهر طاولة الأكل محاطة بالكراسي، ومغطاة، وتحمل فوقها مستلزمات الأكل، والواضح أن أفراد العائلة في هذه الصورة يتعاونون من أجل تحضيرها، فالأب يقطع الخبز، والولد يضع الصحون، أما الأم فتحضر الأكل، والبنت تضع الكؤوس.

في الغرفة الخلفية، التي يتبن من محتوياتها وديكورها أنها غرفة الجلوس، نلاحظ وجود أريكة، أمامها طاولة، وتلفاز، بالإضافة إلى وجود مكتبة تحتوي على كتب، ونبته تزين الغرفة. البيت مُبلط ونظيف، ومؤثث بشكل جميل يجذب الناظر إلى التمعن في جزئياته قبل أساسياته.

من خلال هذه الصورة ومكوناتها يتضح مباشرة نوع المكان الذي تمثله، والذي صرحنا به سابقا إنه منزل العائلة، أو بالأحرى غرفتان من هذا المنزل. يسمح إطار الصورة برؤية أغلب الأجزاء المهمة فيها، فهي متكاملة الأجزاء، واضحة الحدود. أما في ما يخص زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، فالتركيز هنا يكون على زاوية النظر الوجهية؛ أي تلك التي تقابلنا وجها لوجه وكأنها تخاطبنا، وما يؤكد ذلك هو كون الصورة مرسومة يدويا، وليست صورة فوتوغرافية. وبما أن الصورة التي أمامنا تخاطب المتعلم بالدرجة

الأولى فإنها تحاول أن تربطه أولا بموضوع التعلم، من خلال تعريفه بمجموعة من الشخصيات التي أسرة منسجمة ومتعاونة.

أما من حيث الألوان فقد تعددت في هذه الصورة وتنوعت، فظهرت كل الألوان الأساسية وبعض الألوان الثانوية بتدريجات مختلفة، فمن الألوان الأساسية نجد اللون الأزرق، الأحمر والأصفر. ولكل لون من هذه الألوان تأثير خاص على المتلقي، فاللون الأزرق (لون ثوب المرأة، سروال الرجل...) هو ون بارد ومهدئ ومحافظ على السلام، يساعد على عملية الرؤية ويسهل عمليات الإدراك البصري. واللون الأصفر وهو من أحب الألوان إلى الطفل حيث يتصف بالثراء ويشع بالدفء والإلهام ولذلك فهو يعد أسمى الألوان. أما اللون الأحمر فيتصف بقوة حركية خاصة وله أكبر رد فعل عاطفي فهو رمز للحب والحنان والعواطف القوية. أما بقية الألوان الأخرى فوردت بدرجات متفاوتة، من أبرزها البني الغامق الذي يجمع بين القوة والغموض، والأخضر وهو رمز الحياة والنماء وهو الأكثر راحة للعين.

ج- **تأويل الصورة**: إن أي صورة مهما كان نوعها أو الهدف منها، لا تخرج عن كونها قابلة للتعدد التأويلي، وهذا ما لمسناه أيضا في هذه الصورة، إذ نجدها حاملة لعدة رسائل من أبرزها:

- تشجيع فكرة العائلة الصغير محدودة الأطفال؛ حيث نجد الصورة تقدم لنا عائلة تتكون من الأب والأم وطفلين (ولد وبنت). وهذا يتنافى مع واقع العائلة الجزائرية المتعددة الأفراد، حيث نجدها غالبا كثيرة الأولاد، بالإضافة إلى الجد والجدة في أحايين كثيرة. فالتقاليد الجزائرية تشجع العائلة الكبيرة، أما العائلة الصغير فهي ترمز عند الأغلبية إلى الحضارة الغربية.

- ظهور شخصيات الصورة بمظهر السعادة والفرح والغبطة، وكأنهم يعيشون حياة مثالية، خاصة وأنهم يظهرون في منزل نظيفة مرتب ومؤثث بشكل جميل جدا، كما أنهم يرتدون ملابس منزلية جميلة، ويتمتعون بنوع من الرفاهية خاصة وأن لهم بيتا جميلا يطل على حديقة، وهذا ليس هو الحال بالنسبة للكثير من الأطفال الذين يفتقدون عائلة متماسكة، وبيتا يشعرون من خلاله بالانتماء.

- تصاحب الصورة رسالة لسانية مختصرة هي عنوان المحور "الحياة الأسرية"، وهي تحدد بذلك العلاقة الموجودة بين شخصيات الصورة، وتبين سبل الاندماج في الأجواء الأسرية.

- نشر ثقافة المحبة والتعاون داخل العائلة، فالكل يحضر طاولة الأكل ليست الأم فقط من تفعل ذلك وهي ثقافة جديدة تدعو إلى تقاسم المهام المنزلية أو على الأقل مشاركة الرجل في مثل هذه الأعمال، وحتى الأولاد سواء كانوا ذكورا أو إناث. والواضح من الصورة أن الكل يستمتع بعمله ومشاركته مع البقية.

4- الصورة الخاصة بمحور "المدينة": جاءت هذه الصورة في بداية محور المدينة، وهي تشكل نظرة فوقية لجو المدينة، من خلال أحد شوارعها الكبيرة والعامرة بالبنايات، والسيارات...

أ- **طبيعة الصورة**: تحتوي الصورة على مجموعة من العلامات الأيقونية، بنايات عالية متعددة التصاميم، شوارع واسعة ومنظمة، سيارات متنوعة تسير في اتجاهات مختلفة، أشخاص في وضعيات مختلفة، ممرات للراجلين، شرطي ينظم المرور، مقهى، مكتبة، وسينما، وفي وسط الصورة نافورة جميلة تزين المكان.

أما من حيث العلامات التشكيلية، فالواضح في هذه الصورة هو الاستعمال الواضح للخطوط المستقيمة، والزوايا القائمة، هذا النوع من الخطوط والزوايا جعل صورة المدينة مضبوطة بمقاييس معينة، فظهرت المساحات على شكل مربعات، ومستطيلات، لكل منها غرضها، سواء فيما يخص قانون المرور أو البنايات وأنواعها، وهي تضفي نوع من الصرامة، والانضباط الذي يميز المدينة عن الريف. وهذا لم يمنع وجود الخطوط المنحنية والانسيابية، بما تنتجه من أشكال مبسطة ودوائر، تعطي لمسة البساطة والتلقائية، خاصة في الرسومات الخاصة بالأشخاص الذين يتوزعون على مختلف أجزاء الصورة (على الرصيف، على الممر، أمام المقهى...)، فالمتعلم هنا أصبح في سن تسمح له بفك رموز الصور، حتى إن لم تكن بسيطة تماما، وهو إذن الوقت المناسب لتعويد المتعلمين على التعامل مع مثل هذه النماذج، من خلال تأملها ووصفها، والوصول من خلال ذلك إلى إدراك الهدف منها.

وقد استعملت في هذه الصورة عدة ألوان لكنها تبدو باهتة، من أبرزها اللون البنفسجي بتدريجاته، الأزرق، الزهري، الأخضر الغامق والبارد، الأصفر البارد، الأبيض...وغيرها من الألوان التي جاءت متقاربة، وطغى عيها اللون البنفسجي، بتدريجاته المختلفة والأصفر البارد.

ب- **مكونات الصورة**: في الصورة التي بين أيدينا، نلاحظ صورة مجملة لأحد شوارع المدينة، وهي مرسومة من منظور علوي، هي صورة مختزَلة عن شوارع المدن الكبرى، تتوسط الصورة نافورة كبيرة، ينبعث منها الماء، وهي تشكل ملتقى الطرق، تحيط بهذه النافورة مساحة على شكل مستطيل مبلّط، تفصلها عن طريق السيارات، يحيط بهذا المستطيل طرق واسعة، تعبرها مجموعة كبيرة من السيارات، إلى جانب ممر للراجلين يعبر من خلاله بعض الأشخاص.

أرصفة هذه المدينة واسعة ومتشابهة، تميزها المحلات الموجودة في كل واحد منها، والتي كتب نوع الخدمة التي تقدمها على واجهتها، فنلاحظ في الصورة وجود مقهى، وإلى جانبها مكتبة، وفي الجهة المقابلة تود قاعة السينما. فوق هذه المحلات توجد بنايات عالية وجميلة.

يسمح إطار الصورة برؤية أجزاء مهمة من شارع المدينة، أما في ما يخص زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، فالتركيز هنا يكون على زاوية النظر الوجهية، من منظور علوي، وكأننا نشاهد الشوارع من الأعلى وبذلك تكون النظرة شاملة لمعطيات الشارع بكاملها.

قلنا سابقا أن الألوان كانت باهتة نوعا ما ولكنها متعددة، رغم غلبة بعضها على البعض الآخر، فالملاحظ على هذه الصورة هو الحضور المكثف للون الأصفر الذي يغطي جدران البنايات، يليه اللون البنفسجي الذي يمثل الطرقات، وهذا الأمر بالذات يبدو غريبا لأننا تعودنا رؤية الطرقات المزفتة باللون الأسود، فمن الغريب أن نجدها اليوم بلون بنفسجي!؟. نلاحظ كذلك اللون الموحد للأرصفة، التي ميزها اللون الزهري وهو لون أحمر مخفف، والألوان المتنوعة لسيارات والمركبات، بين اللون الأخضر، والبني، الأزرق، الأحمر، الأبيض...

ج- **تأويل الصورة**: إن أي صورة مهما كان نوعها أو الهدف منها، لا تخرج عن كونها قابلة للتعدد التأويلي، وهذه الصورة لا تخرج عن كونها كذلك، لذلك يمكن لنا استخراج العديد من الرسائل المضمنة فيها والتي من أبرزها:

- تقديم المدينة في صورتها المثالية؛ مدينة يسودها النظام والأمن والطمأنينة، وتتوفر على أماكن للتسلية والترفيه كالسينما، وأماكن لتقديم الخدمات والمتنوعة كالمكتبة، وتتمتع بشوارع نظيفة ومنظمة، حيث لا يوجد ازدحام في الطريق خاصة بوجود الشرطي الذي يسهر على ذلك، والهدف من ذلك هو إعطاء صورة عن المدينة خاصة للأطفال الذين لم يعيشوا أجواءها لأنهم يقطنون أماكن غير حضرية.

- ظهور عدة شخصيات في الصورة، يعيشون حياتهم اليومية، خاصة أن كل واحد منهم يتجه إلى عمله أو دراسته، أو يتجول في المدينة...هؤلاء الأشخاص هم رجال ونساء وأطفال، يرتدون ثياب مختلفة، حتى النساء منهن المحجبات وغير المحجبات، فالكل يعيش حياته العادية دون أن نلمس تلك المحبة والصدق الموجود في الريف، فكثرة الناس في المدينة تمنع معرفتهم ببعضهم على عكس حياة الريف.

- تصاحب الصورة رسالة لسانية مختصرة هي عنوان المحور "المدينة"، وهي تحدد بذلك نوعية المكان في الصورة، وبالتالي تحدد أن هذه الصور صور تعبر عن المدينة، وتختصر أشياء كثيرة عنها.

- تشويق الأطفال لزيارة المدينة، وتنمية القدرات الإبداعية، وعمليات الخيال لديهم، لأنهم يعيشون سنا تسمح لهم بتخيل أمور جديدة، فتكون هذه الصورة بمثابة نقطة الانطلاق إلى آفاق إبداعية وخيالية جديدة.

5- الصورة الخاصة بمحور "الإعلام ووسائل الاتصال": جاءت هذه الصورة مرافقة للمحور الأخير من برنامج السنة الثانية، وقد كان المحور الختامي خاص بالإعلام ووسائل الاتصال.

أ- **طبيعة الصورة**: وستكون البداية من العلامات الأيقونية الموجودة في الصورة، حيث نلاحظ وجود عدة أشخاص، موظفين وزبائن من مختلف الأعمار؛ حيث نلاحظ وجود الرجال والنساء وحتى الأطفال، بعض هؤلاء يستعملون مجموعة من الأجهزة، والبعض الآخر يحملون أوراقا والرسائل. يلفت النظر وجود موزع البريد، وهو يرتدي لباس العمل، ويحمل بعض الرسائل التي سيوزعها على أصحابها.

أما من حيث العلامات التشكيلية، فالواضح في هذه الصورة هو الاستعمال الكبير للخطوط المنحنية والانسيابية، بالإضافة إلى الخطوط المستقيمة التي أنتجت مجموعة من الأشكال البسيطة، ونتيجة لاختيار هذا النوع من الخطوط فقد جاءت الصورة واضحة المعالم، وسهلة الإدراك، بعيدة عن التعقيد الذي تخلقه الخطوط المنكسرة.

وقد استعملت الألوان في الصورة وغلب عليها اللون البنفسجي إلى جانب اللون الزهري، وذلك بين الأرضية والملابس التي ترتديها الشخصيات، بالإضافة إلى اللون الأخضر (جوانب من الجدار، الملابس...)، كما نجد ألوان أخرى ظهرت بدرجات أقل كاللون الأزرق، اللون البني، اللون الأصفر، اللون الأخضر.

ب- **مكونات الصورة**: بما أن الاستقبال الأولي للرسائل البصرية يكون استقبالا مجملا قبل أن يتحول إلى قراءة خطية، فأول ما يثير انتباهنا في هذه الصورة هو ظهور مجموعة من الزبائن الذين يكلمون الموظفين الذين يقدمون لهم عدة خدمات. والغالب هو أن هذه الخدمات العمومية تخص مجال الاتصالات، إذ نلاحظ عدة مؤشرات تدل على ذلك مثل استعمال أحد الزبائن للهاتف، وجود بعض أجهزة الكمبيوتر.

من خلال هذه الصورة ومكوناتها يمكن تحديد نوع المكان الذي تمثله، إنها صورة خاصة بأحد مكاتب البريد. حيث يسمح إطار الصورة بإلقاء نظرة عليه، ورؤية كيفية الاستفادة من وسائل الإعلام والاتصال. أما في ما يخص زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، فالتركيز هنا يكون على زاوية النظر الوجهية؛ أي تلك التي تقابلنا وجها لوجه وكأنها تخاطبنا، وما يؤكد ذلك هو كون الصورة مرسومة يدويا، وليست صورة فوتوغرافية. وبما أن الصورة التي أمامنا تخاطب المتعلم بالدرجة الأولى فإنها تحاول أن تقدم له صورة عن ضرورة الاتصال بين الناس، واستعمال مختلف السبل لذلك.

أما من حيث الألوان فقد تعددت في هذه الصورة وتنوعت ولكن بنسب متفاوتة، فظهر اللون البنفسجي أكثر من غيره من الألوان، وهو من الألوان الثانوية ناتج عن المزج بين اللونين الأحمر والأزرق، وهما لونان أساسيان. واللون البنفسجي هو لون مثير للعواطف، وكذلك اللون الزهري الذي يغطي الأرضية، وبعض ملابس

الشخصيات، بالإضافة إلى حقيبة المرأة وهو يمثل اللون الأحمر المخفف، حيث يتغير جذريا عندما يتحول إلى اللون الوردي فيصبح أكثر رقة و لطفا، و هذا اللون يعني قمة الروح العالية. هذا ونلاحظ أيضا وجود اللون الأزرق الذي يعتبر من الألوان الثرية والتي تساعد على عملية الرؤية. إلى جانب كل هذه الألوان نلاحظ وجود ألوان أخرى وردت بدرجة أقل من سابقاتها، من بينها: اللون الأخضر والأصفر (ملابس الشخصيات)، البني (المكتب)...

ج- **تأويل الصورة**: إن أي صورة مهما كان نوعها أو الهدف منها، لا تخرج عن كونها قابلة للتعدد التأويلي، وهذا ما لمسناه أيضا في هذه الصورة، إذ نجدها حاملة لعدة رسائل من أبرزها:

- تعريف الطفل بوسائل الإعلام والاتصال قديمها وحديثها؛ ونقصد بقديمها وسائل الاتصال التقليدية، والتي من أبرزها الرسائل الورقية حيث نشاهد بعض الرسائل الورقية في أيدي المواطنين، وحديثها، أي الوسائل الحديثة المتطورة الإلكترونية، وهي آخر ما توصل إليه التطور العلمي والتكنولوجي، وهي كثيرة ومتنوعة من أبرزها: الهاتف بنوعيه الثابت، والنقال، الأنترنت، الفاكس...

- ظهور شخصيات الصورة بمظهر الرضا والقبول، مما يدل على أنهم يقابلون بمعاملة جيدة من الموظفين، مما يساعدهم على قضاء حوائجهم. كما أنهم يرتدون ملابس نظيفة أنيقة خاصة ملابس الموظفين، ولذلك فالصورة لا تعكس ما هو موجود في الواقع، خاصة في مثل هذه الأماكن العمومية، من طوابير قد تنتهي في حالات كثيرة بشجارات عنيفة وألفاظ لا تليق بمثل هذه الأماكن، بالإضافة إلى سوء الاستقبال من طرف الموظفين، وعدم تقديم الخدمات بطريقة لائقة.

- تصاحب الصورة رسالة لسانية مختصرة هي عنوان المحور "الإعلام ووسائل الاتصال"، تحدد بوضوح الهدف من الرسالة البصرية، والذي لا يبدو واضحا من خلالها؛ لأننا لم نشاهد تركيزا على هذه الوسائل، بل إن ظهورها في الصورة غير واضح تماما، حتى أنه عند قراءة العنوان تتجه العين مباشرة للبحث عن هذه الوسائل للتعرف عليها، ولا يتم الوصول إليها إلا بعد جهد وعناء، لأنها لا تبدو واضحة من جهة، كما لا تظهر كاملة بل أجزاء منها فقط، لذلك يبدو أنه من الأفضل لو أنها كانت مصورة فوتوغرافيا؛ لأن الطفل الآن يشاهد أجهزة إلكترونية حقيقية في بيته، مما قد يخلق لديه نوع من الشك حول واقعية الأجهزة الموجودة في الصورة.

- نشر ثقافة الاحترام في مثل هذه الأماكن، فالكل يبتسم بما فيهم الأطفال (بنت وولد)، فهم أيضا يستعملون أجهزة الاتصال ويستفيدون منها، وهذا تشجيع لبقية الأطفال على دخول مثل هذه الأماكن والتعرف على أهم الوسائل التي تساعدهم على التواصل مع أصدقائهم بطرق أسهل وأسرع. وكذلك التعرف

على التطور العلمي الذي بلغه عالم الإعلام والاتصال، والذي حوّل العالم من خلاله إلى قرية صغيرة، دون أن يتخلى الناس عن الاتصال التقليدي عن طريق الرسائل.

الواقع أنه ليس من السهل على أحدنا أن يضع تقييما وقراءة لصور كتابي السنة الأولى والثانية ابتـــدائي، ومصدر الصعوبة ليس هو الكتاب ذاته، وإنما هو حساسية المرحلة المخصص لها؛ حيث تعتبر هـــذه المرحلـــة خطوة الطفل الأولى باتجاه التعليم المنظم، والتي سيبني على أساس منها تعلّماته المقبلة، هذا من جهة. ومن جهة ثانية، الدور المؤثر الذي تؤديه الصور والرسوم التوضيحية في عملية التعليم والتعلم؛ فهي تقدم للطلبة الأفكار بصورة حسية ومباشرة لأن الأفكار المجردة في مثل هذا السن لا تؤدي إلى الأهداف المتوخاة في فهـــم المـــادة الدراسية في الكتاب المدرسي.

الخاتمـــة:

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة البحثية في ارتحالات الصورة في الزمان والمكان، في تلك النقلات المتميزة، من الصورة السلاح، إلى الصورة أداةً للفكر، وصولا بالصورة إلى كيفية إنتاج الدلالة ضمنها. تمَّ الخروج بمجموعة من النتائج تخصُّ الجانبين النظري والتطبيقي على السواء، أهمها:

شكلت الصورة وسيطا فعالا للتواصل الإنساني على مر العصور وتعاقب الحضارات، فقد اتخذها الإنسان القديم وسيلة لتفريغ همومه وانشغالاته والتعبير عن أحاسيسه وعواطفه. ليكون وجودها الأول على جدران الكهوف والمغارات، حيث مثلت سلاحاً فعالا للاحتماء، جراء الهواجس التي تطارد الإنسان، كالموت، والفناء، فهي في اعتقاد هذا الكائن العابر وسيله لتحقيق البقاء والخلود. وبين معارض ومؤيد، حظيت الصورة بمكانة فريدة في المنظومات العقائدية، خاصة وأنها تملك قدرة عجيبة على استحضار الإلهي، وتمثيل المقدس والمتواري. وقد كان لتطور التقنية دور كبير في تطور الصورة واستغلال ما تتمتع به من طاقات دلالية، لتتطور فيما بعد وبشكل ملحوظ علاقة الإنسان مع الصورة، من اتخاذها وسيلة للخلود والتغلب على الموت والفناء، إلى تعبيرها عن نوع من أنواع التحكم في الكون، باعتبارها كشفا عن قوة الإنسان ومركزيته، فبرغم النقلات النوعية السابقة، فإن ألق الصورة لم يسطع إلا في عصرنا الحالي.

بعد عصر الركود الذي عاشته مباحث الصور، جاء الإنعاش على يد علماء النفس والفلاسفة من تلامذة "هوسرل"، حيث شكلت مباحث الصورة حقلا خصبا للدراسات الفلسفية والنفسية –خاصة لدى النظرية الظواهرية، ونظرية الجشطلت–، وقد سعت هذه النظريات بالإضافة لأخرى إلى تفسير دور الصورة في العمليات العقلية التي يقوم بها الأفراد، خاصة عمليتي الإدراك، والتفكير. وذلك من منطلق أن الصورة هي مادة الإدراك الأولى ناتجة عن عملية الإبصار بعدِّه شكلا من أشكال الإدراك الحسي. كما أنها أساس عمليات التفكير وفق ما يسمى بالتفكير البصري، أو التفكير بالصورة، وبذلك أصبح الحديث عن الصورة جزءا من التفكير في قضايا الإدراك والفكر والإبداع.

تطوّر مفهوم الصورة بتطور أشكال العلاقات الإنسانية، لتتحوّل الصورة من موقع الهامش إلى المركز، ومن الحضور الجزئي إلى موقع الهيمنة والسيادة. فأضحت الصورة مجموعة من البنى السيميولوجية المنتجة للمعنى، إنها شكل معرفي مستقل بذاته وقادر على التعبير والتأثير. ومما لاشك فيه، أن مصدر هذه القوة يكمن في كونها نصاً مرئياً مفتوحاً على اللغات قاطبة، وأنها ثرية بقدر يسمح بقراءات متعددة وباحتلال الطاقة البصرية، التي مهّدت من خلالها لاختراق المخيال العام.

لما كانت السيميائية بحثا في انبثاقات المعنى داخل الأنظمة العلاماتية المختلفة، وكانت الصورة شكلا من أشكال التعبير الأيقوني، ونظاما قائم الذات لإنتاج الدلالة، فإن الصورة قد مثلت ميدانا خصبا لتطبيق منهج التحليل السيميائي. إنها تمثل مجموعة من الإشارات والعلامات والرموز الخاضعة لشبكة من العلاقات، إنها رسالة حاملة لرسالة أخرى، تتحقق ضمن فعلي التلقي والتواصل، لتصبح قراءة الصورة انتقالا من مستوى إلى آخر؛ من نسق سيميائي إلى نسق سيميائي آخر، فيشتغل الشكل كمستوى تقريري، يستند إلى المفهوم لإنتاج الدلالات، وهذا يعني استحضار مخزون ثقافي لذاكرة مفتوحة على آفاق متعددة لا يحدها سوى القارئ الذي يدرج معطيات النص الصوري ضمن مسارات تأويلية هي من انتقائه وافتراضه، وهذا هو الإبداع الفعلي.

إن جل التأويلات الممكنة للصورة ينبغي أن تستعين بالمعارف السابقة الخاصة بالحضور الإنساني داخل المجتمع، لأن الصورة خاضعة لما يسمى بالتسنين المسبق، بمعنى أن قراءتها وفهمها متعلقان بقدرة المتلقي على التنسيق بين مختلف العناصر المكونة لها، مستندا إلى معاني تلك العناصر خارج نطاق الصورة، أي الوصول إلى جميع التمفصلات الممكنة للمعنى، والمتضمنة في سياقات الفعل الإنساني.

الصورة واللغة كلاهما يشكل علامة، فالرسالة البصرية مثل الكلمات، لا يمكن لها أن تنفلت من تورطها في لعبة المعنى، لكن التواصل بين الأنظمة البصرية والأنظمة اللغوية، لا يعني بأي حال من الأحوال إنجاز نوع من الإسقاط للمفاهيم اللسانية على الأنظمة التواصلية البصرية، وذلك مراعاة لخصوصية خطاب الصورة، هذه الخصوصية التي تفرضها مجموعة من العناصر التي تميز الصورة (والنصوص البصرية بصفة عامة) عن بقية الأنظمة التواصلية، لتكون أول خطوة منهجية تقود إلى تحديد الصورة وتعيين أنماط اشتغال المعنى داخلها، هي المقارنة بين الصورة، وبين العلامات اللغوية.

ومن خلال تحليل نماذج من هذه صور كتابي اللغة العربية للطور الأول ابتدائي، والذي طال المعاني والقيم التي يمكن أن توصلها إلى الطلاب بقصد أو من غير قصد. تم التوصل إلى أنه من هذه الصور ما يبث رسائل قد تتعارض والأهداف التربوية التي يُطمح إلى تحقيقها، بل إن منها ما يمدهم بخبرات تربوية سلبية.

تساهم الصور والرسوم التوضيحية في تكوين ثقافة المتعلمين البصرية، وزيادة فاعلية عملية التعليم والتعلم، كما تؤدي إلى تطوير قدرات المتعلمين، وتنمية التفكير التأملي والنقدي والإبداعي لديهم، كما يمكن للصورة أن تساهم في تعميق القيم الصحيحة وتصحيح تلك المبنية على رؤى خاطئة، بالإضافة إلى عملها على توليد قيم جديدة وفق حاجيات المجتمع، وما يشهده من تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية. لتكون هذه الصور أداة ثقافية وفنية وذوقية وتخييلية، تعمل على تكوين شخصية المواطن الصالح، وبالتالي المجتمع المتحضر.

ويوصي الخبراء التربويون بأن استعمال الألوان بالنسبة للصفوف الأولى (الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي) يجب ألا يزيد على أربعة ولا يقل عن لونين، فيستحسن استخدام ألوان قليلة وزاهية تبعث السرور في نفسية المتعلمين. وكذلك فيما يخص تنفيذ رسم الأشكال والصور والرسوم التوضيحية، حيث يجب أن يراعى فيها الجانب التربوي والتعليمي من حيث استخدام الخطوط الواضحة والبساطة في الخط واللون. حتى لا تكون الصورة في الكتاب المدرسي مجرد تلوين للصفحات، دون هدف، لا تستطيع أن تستدرجنا لأكثر من جملة. في حين أن من أهدافها ضمان استمرارية التواصل و التفاعل داخل الصف عن طريق اللغة.

تأتي الصور في كتب اللغة العربية مشحونة بما يثير أكثر من تساؤل حول نوعيتها، وجودتها، ومدى تطابقها للنصوص التي ترافقها، من حيث الجانب المعرفي أو الوجداني أو الحس/حركي. ومن خلال صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية ابتدائي بصفة عامة، والصور المأخوذة منهما كنماذج بصفة أخص، نخلص بمجموعة من الملاحظات أهمها:

جاءت صور الكتابين مرسومة يدويا، وبما أن الرسم يبني عالماً افتراضيا بعيدا عن الواقع، فإن صور الكتاب حملت تلك الصورة الافتراضية للمجتمع المثالي، إنها تقدم عالما جميلاً يحلم به كل طفل (مساحات خضراء، ملابس أنيقة، شوارع نظيفة، خدمات عالية...)، خاصة وهو يعيش واقعا مختلفا تماما. واختيار الصور المرسومة ذو حدين أحدهما إيجابي يتمثل في البساطة والوضوح اللذين تميّز بهما هذا النوع من الصور، والآخر سلبي هو أن الصور الافتراضية الجميلة قد ترسّخ القراءة السلبية للواقع في لاوعي الطفل، مما يولد رغبة دفينة في رفض واقعه و البحث عن البدائل، التي قد تحدو به إلى سلوكات غير مرغوبة، سواء في الحاضر أو المستقبل كالانطواء، العنف، الخنوع، وحتى التطرف أو الهجرة...

كما لم تستطع هذه الصور في بعض الأحيان إيجاد موازنة بين الأفكار المجردة والصور والرسوم المستخدمة للإيضاح، فهناك مثلا بعض النصوص التي تعتمد الأسلوب المنطقي المعتمد على السرد والحوار، والذي لا يمكن التعويض عنه أو توضيحه بالصور والرسوم، فجاءت الصور ممثلة لجزء بسيط منها فحسب. بالإضافة إلى أن صور الشخصيات جاءت أقرب إلى الرسم الكاريكاتوري، خاصة في كتاب السنة الأولى؛ حيث لا تبدو ملامح الشخصيات واضحة، إضافة إلى ظهور بعض الشخصيات في صورتها النمطية (الجد ظهر بالصورة النمطية للعربي القديم، المدير في صورة الرجل الأصلع، البدين...).

تظهر صور الكتابين نوعاً من الرفاهية الاقتصادية التي تعيشها الشخصيات، والتي تبقى من ضمن أحلام الكثير من الأطفال (الغرفة الخاصة، المنزل الجميل، الهدايا...)، كما تقدم دائما صورة العائلة المحدودة الأفراد التي تتكون من الأب والأم وطفلين مع تهميش صورة الجد والجدة إلا في ما نذر، وفي وضعيات لا تحيل على

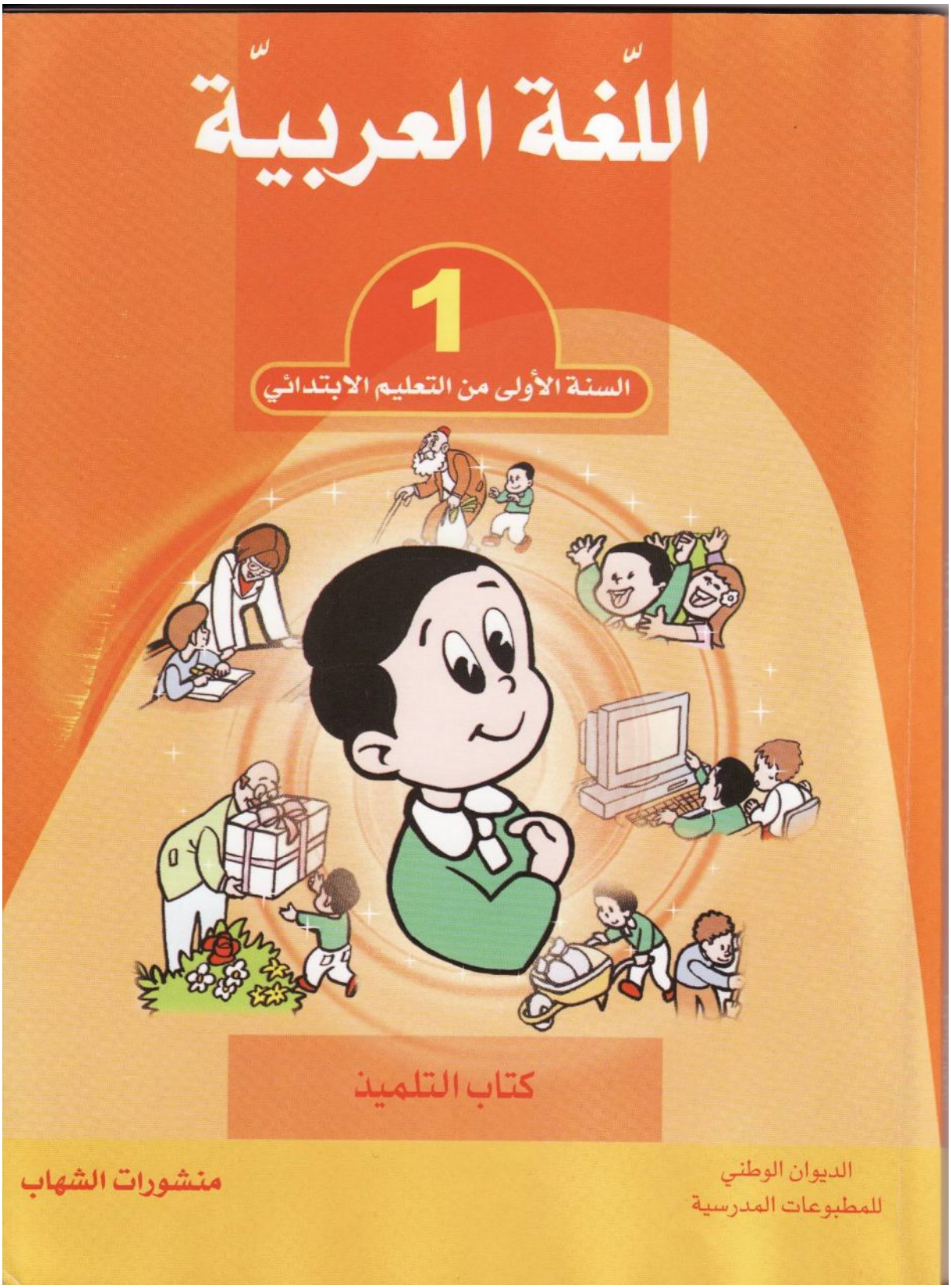
استقرارهم في العائلة واحدة. وهذا عكس واقع الطفل الجزائري، الذي يعيش ضمن أسرة متعددة الأفراد، وفي الكثير من الأحيان ضمن أسرة كبيرة تشمل الجد والجدة.

وتنشئ بعض الصور فرزا جنسويا يتغلغل في ثنايا تفكير الطلبة ذكورا كانوا أم إناثا، ففي كتاب السنة الأولى تتمحور مجمل الصور حول شخصية "رضا"، وهذا يعطي نوعا من المركزية للعنصر الذكوري، في مقابل هامشية الأنثى، بل وتقدِّم المرأة دائما في صورة المعلمة، بحيث يتخلق في وعيهم إدراك أن الوظيفة التي تقدمها هذه الصور لحركية المرأة وحتى الرجل هي الوظيفة الاجتماعية النهائية غير القابلة للتعديل أو التصحيح. في حين يتعين أن تعمل مناهجنا المدرسية وخطاباتنا على تكريس الخيارات للجنسين، والحرص على توفير بيئة خصبة أمام جيل جديد يتشرب المساواة ويؤمن بأهلية المرأة وجدارتها في أن تتبوأ الموقع الذي يتبوأه الرجل من دون أي تمييز أو أفضلية وهمية.

ومما يخشى في حالة استخدام الصور الثابتة في التدريس، أن يقتصر إدراك التلاميذ للصور على مجرد النمط المسحي العام، دون الاهتمام بدراسة أجزاء وتفصيلات الصورة. والعلاقات الموجودة بين هذه الأجزاء. فمثل هذا الإدراك يبقى قاصرا عن تحقيق الفهم التفصيلي الكامل للصورة، وهذا يحيلنا على أهمية توجيه الملاحظة في تحويل النمط الإدراكي العام إلى أنماط إدراكية تحليلية تساعد التلاميذ على توفير فهم أوضح وأشمل للصورة، وبالتالي توليد قراءات متعددة تساعد على اكتساب اللغة واستعمالها في كل حالة من الحالات، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بتبني السيميائية كإستراتيجية فعالة لقراءة مثل هذه الصور.

إن قراءة الصورة وتأويلها يبقى أمرا نسبيا ومتفاوتا، لأن الصورة بطبيعتها تتحكم فيها مستويات عديدة: إدراكية، ومعرفية، وثقافية، وسوسيوبيئية، واقتصادية. لا تتوافر في شخصٍ كاملةً، وحتى إن توافرت هذه المستويات في متلق مفترض، فإن الضرورة المنهجية والإجرائية تبقى غير موحدة، تبعا للمدرسة السيميولسانية التي ينتمي إليها محلل الصورة.

الملحـــق


اللّغة العربيّة
1
السنة الأولى من التعليم الابتدائي
كتاب التلميذ
منشورات الشهاب
الديوان الوطني
للمطبوعات المدرسية

الصورة رقم (1).

الصورة رقم (2).

الصورة رقم (3).

الصورة رقم (4).

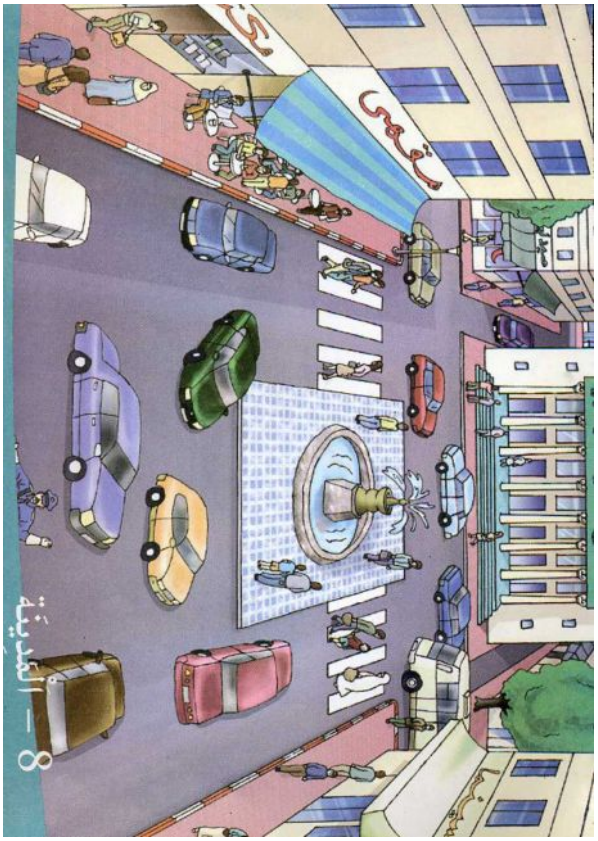
الصورة رقم (5).

لغتي
الوظيفيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
كتابي
في اللّغة العربيّة
السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي

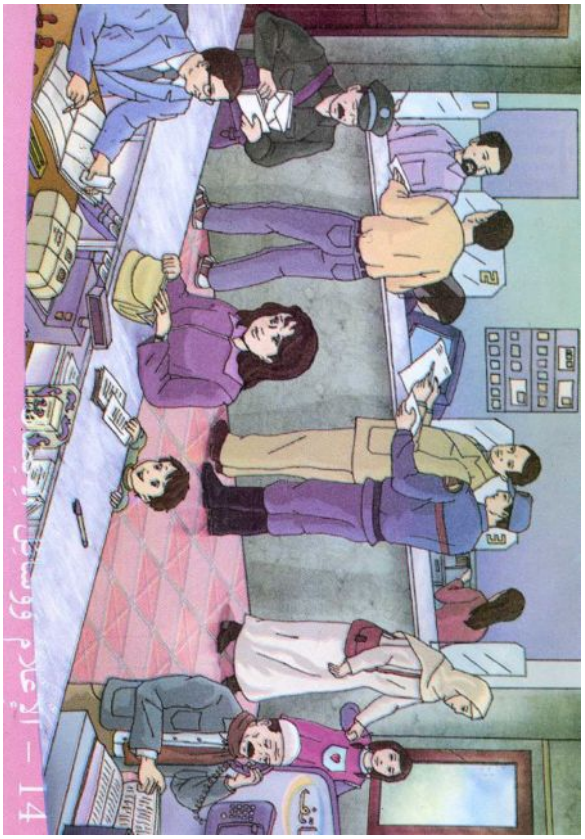
الصورة رقم (1).

الصورة رقم (2).

الصورة رقم (3).



الصورة رقم (4).



الصورة رقم (5).

قائمـــة المصـــادر

والمراجـــع:

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم رواية حفص
2. صحيح البخاري، ج05، موفم للنشر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة-الجزائر، 1992.

المصادر العربية:

3. إبراهيم مصطفى حسن الزيات، وآخرون: المعجم الوسيط، ج1، دار الدعوة، اسطنبول، 1989.
4. الجوهري أبو نصر بن حماد: الصحاح في اللغة والعلوم، تقديم: عبد الله العلايلي ، دار الحضارة العربية، بيروت،1974.
5. ابن خلدون: المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر والتوزيع، 1984.
6. ابن منظور: لسان العرب، مج4، دار صادر، بيروت، ط1، 1997.
7. الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، ج2، المطبعة الحسنية المصرية، ط2، 1996.
8. بطرس البستاني: محيط المحيط، مج7، بيروت، 2000.

المراجع العربية:

9. أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
10. أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1986.
11. أحمد عبد الله العلي: الطفل والتربية الثقافية -رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.
12. أحمد فائق: مدخل إلى علم النفس، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
13. أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ: المصباح المنير، المكتبة المصرية، صيدا بيروت، 1996.
14. أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1997.
15. أحمد يوسف: الدلالات المفتوحة-مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005.

16. الغريب زاهر، إقبال بهبهاني: تكنولوجيا التعليم -نظرة مستقبلية-، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط2، 1999.

17. ألفت حقي: سيكولوجية الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، 1996.

18. إميل يعقوب وآخرون: قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط1، 1987.

19. أنور المرتجي: سيميائية النص الأدبي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المغرب.

20. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي-مناهجه ونظرياته وقضاياه-، ج01، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

21. جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد- دراسات في فلسفة ميرلوبونتي-، منشورات الاختلاف، ط1، 2003.

22. جميل صليبا: علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط3، 1984.

23. حامد خليل، المنطق البراغماتي عند تشارلز بيرس-مؤسس البراغماتية-، دار الينابيع، دمشق، 1996.

24. حسين سليمان قورة: الأصول التربوية، دار المعارف، القاهرة، ط6، 1979.

25. ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2003.

26. رشيد بن مالك: السيميائية: أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف، 2002.

27. رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة، 2000.

28. رياض بدوي: الرسم عند الأطفال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

29. زكريا إبراهيم: دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، 1963.

30. سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم والتعلم-الأسس النظرية والتطبيقية-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن ط2، 2006.

31. سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.

32. سعيد بنكراد: السيميائيات -مفاهيمها وتطبيقاتها-، دار الحوار، ط2، 2005.

33. سعيد بنكراد: السميائيات والتأويل —مدخل لسميائيات ش.س.بورس-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005.

34. سعيد توفيق: الخبرة الجمالية-دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002.

35. سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل-دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر-، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1991.

36. سمير حجازي: المتقن –معجم المصطلحات اللغوية والأدبية الحديثة-، دار الرحاب الجامعية، بيروت-لبنان.

37. سيزا قاسم: مدخل إلى السيميوطيقا -السيميوطيقا: حول بعض المفاهيم والأبعاد-، ج1، ط2، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء- المغرب.

38. شاكر عبد الحميد: عصر الصورة-الإيجابيات والسلبيات-، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005

39. شاكر عبد الحميد: العملية الإبداعية في فن التصوير، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 1987.

40. شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي -دراسة في سيكولوجية التذوق الفني-، منشورات عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001.

41. صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

42. صالح رضا: لغة الشكل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2008.

43. صلاح عثمان: الواقعية اللونية-قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر- الإسكندرية، ط1، 2006.

44. صلاح فضل: نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط2، 1988.

45. طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2006.

46. عبد العظيم الفرجاني: التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غريب، القاهرة، 1997.

47. عبد الفتاح رياض: التكوين في الفنون التشكيلية، القاهرة، دار النهضة، ط1، 1973.

48. عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي -تقنيات الإعداد وأدوات التقويم-، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.

49. عبد اللطيف محفوظ: آليات إنتاج النص الروائي-نحو تصور سيميائي-، الدر العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

50. عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير-من البنيوية إلى التشريحية-، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985.

51. عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية - سقوط النخبة و بروز الشعبي - ، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004.

52. عبد المجيد العابد: مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط1، 2008.

53. عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان –التعبير، التأويل، النقد-، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

54. عبد المنعم الحنفي: موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، مصر.

55. عز العرب لحكيم بناني: الظاهراتية وفلسفة اللغة –تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية-، أفريقيا الشرق، المغرب، 2003.

56. عزت محمود جاد: نظرية المصطلح النقدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

57. عصام خلف كامل: الاتجاه السيميولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، 2003.

58. عصام نور سرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004.

59. علوي هاشمي: إيقاع اللون، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1989.

60. علي محمد عبد المنعم: الثقافة البصرية، دار البشرى، القاهرة، 2000.

61. فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1993.

62. فاروق السيد عثمان: سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين، مصر، ط1، 2005.

63. فريد الزاهي: الجسد والصورة والمقدس في الإسلام، أفريقيا الشرق، المغرب، 1999.

64. فيصل الأحمر: السيميائية الشعرية، جمعية الإمتاع والمؤانسة، الجزائر، 2005.

65. قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة-مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم-، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران-الجزائر.

66. كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، ط3، 1971.

67. كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

68. مبارك حنون: دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987.

69. محمد اشويكة: الصورة السنمائية-التقنية والقراءة-، سعد الورزازي للنشر، الرباط-المغـــرب، ط1، 2005.

70. محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

71. محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار ومكتبة الهلال، دار الجواد، بـــيروت لبنان.

72. محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، 2005.

73. محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، دار الصحوة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1986.

74. محمد العبد: العبارة والإشارة —دراسة في نظرية الاتصال- مكتبة الآداب القاهرة، ط2، 2007.

75. محمد فتحي عبد الهادي وآخرون: مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

76. محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق-، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006.

77. محمد مفتاح: المفاهيم معالم-نحو تأويل واقعي-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 1999.

78. محمد الهجاني: التصوير والخطاب البصري -تمهيد أولي في البنية والقراءة-، مطبعة الساحل، الرباط-المغرب، ط1، 1994.

79. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: الاتصال والوسائل التعليمية -قراءات أساسية للطالب المعلم-، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2003.

80. مواهب إبراهيم عياد: نمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة، منشأ المعارف، الإسكندرية، ط2، 2000.

81. مولاي علي بوخاتم: الدرس السيميائي المغاربي-دراسة وصفية نقدية إحصائية في نموذجي عبد المالك مرتاض ومحمد مفتاح-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

82. نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين الشمس-القاهرة، 1998.

83. يوسف السبيتي: دعوة للموسيقى، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 1981.

المراجع المترجمة:

84. آن زمر وفريد زمر: الصورة في عملية الاتصال-قراءتها وتصميمها من أجل التنمية-، تر: خليل إبراهيم الحماش، المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار، طهران-إيران، 1978.

85. أوسفالدو رناتو مبيراري: الرسم عند الأطفال، تر: عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1997.

86. برنار توسان: ما هي السيميولوجيا؟، تر: محمد نظيف، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1994.

87. بيتر كونزمان وآخرون: أطلس الفلسفة، تر: جورج كنورة، المكتبة الشرقية، بيروت، ط1، 1998.

88. جان فرونسوا ليوتار: الظاهراتية، تر: خليل الجر، المنشورات العربية.

89. جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدر البيضاء-المغرب، ط2، 1997.

90. جونثان كولر: مدخل إلى النظرية الأدبية، تر: مصطفى بيومي عبد السلام، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003.

91. ج. هيو سلفرمان: نصيّات-بين الهيرمنيوطيقا والتفكيكية- ،ترجمة : حسن ناظم وعلي حاكم، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء – بيروت، 2002.

92. دليلة مرسلي: مدخل إلى السيميولوجيا (نص-صورة)، تر: عبد الحميد بورايو، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون -الجزائر،1995.

93. ديفيد الكايند، ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل، ج1-من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، تر: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1996.

94. رولان بارث: درس السيميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، ط3، 1993.

95. رولان بارث: بلاغة الصورة –قراءة جديدة للبلاغة القديمة-، تر: عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994.

96. رولان بارث: مبادئ في علم الأدلة، تع: محمد البكري، كلية الآداب مراكش، الدار البيضاء، 1986.

97. ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، تر: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2002.

98. سرجيو سبيني: التربية الغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم، دار الفكر العربي، الكويت، 1991.

99. سيسيليا ميرايل: مشكلات الأدب الطفلي-دراسات نقدية عالمية-، تر: مها عرنوق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق-سوريا، 1997.

100. غيور غي غاتشف: الوعي والفن -دراسات في تاريخ الصورة الفنية-، تر: نوفل نيوف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

101. فردنان دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، تع: صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، 1985.

102. فيليب مانغ، نسق المتعدد أو جيل دولوز، تر: عبد العزيز بن عرفة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2003.

103. لندال دافيدوف: مدخل إلى علم النفس، تر:سيد الطواب وآخرون، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 1997.

104. ماري وين: الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط2، 1999.

105. موريس ميرلوبونتي: العين والعقل، تر: حبيب الشاروني، منشأ المعارف، الإسكندرية، 1989.

106. هربرت شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، تر: محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1964.

المراجع الأجنبية:

107. Claude cossette: communication et consommation de masse, ed, Sillery,1987.
108. Choppin Alin, Marie Chartier Ane: lecture dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de La formation, ed Nathan, Paris, 1994.
109. Dominique Serre-Floersheim, quant les image vous prennent au mot , ed, organisation, Paris, 1993.
110. G. Jean: approches sémiologiques de la relation texte- image dans les livre et albums pour enfants, in enfants, l'image et récit, éd, minuit, paris, 1963.
111. Marie-Claude Vettraino-Soulard: lire une image, ed, Arland colin, Paris, 1993.
112. Martine Joly: introduction a l'analyse de l'image , éd Nathan, université, 2004.
113. Martine Joly: l'image et les signe -Approche sémiologique de l'image fixe, éd Nathan, 2002.
114. Régis Debray: L'œil Naïf, Ed. Seuil, Paris,1994.
115. Roland Barthes: L'aventure Sémiologique, ed, Seuil, Paris, 1985
116. Roland Barthes, l'obvie et l'obtus, essais critiques III, ed, seuil, 1982.
117. Le petit Larousse, bordas, 1997.
118. Hachette encyclopédique, Spadem, , Ada gp, Paris, 1997.
119. Le petit robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, par Paul robert, 1992.

المجلات:

120. مجلة بحوث سيميائية، مخبر عادات وأشكال التعبير الشعبي ، ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، تلمسان– الجزائر، ع3-4، جوان–ديسمبر2007.
121. مجلة التواصل، جامعة عنابة، ع4، جوان 1999.
122. المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع22، 1994.

123. مجلة دمشق، مج23، ع2، 2007.
124. مجلة رؤى تربوية، ع23، مركز القطان للبحث، رام الله-فلسطين، 2006.
125. مجلة عالم الفكر، مج25، ع3، 1997، الكويت.
126. مجلة عالم المعرفة، ع267، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001.
127. مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي، لبنان، ع12، خريف 1990.
128. مجلة علم النفس، دار المعارف، مصر، يونيو 1951.
129. مجلة المعرفة، ع204، دمشق 1979.
130. مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة-قسنطينة-، ع2، أفريل2006.
131. مجلة النقد الأدبي: فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع62، 2003.
132. ثقافة الصورة في الأدب والنقد، كتاب: مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، منشورات جامعة فيلادلفيا، 2008.

المواقع الإلكترونية:

133. إسماعيل صالح الفرا: مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية -دراسة ميدانية-، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر، حول ثقافة الصورة.(2008/05/10)
www.philadelphia.edu.jo/artsconf/papers/17.doc
134. بلقاسم الزميت: المسارات العامة لتحديد مفهوم العلامة.(2008/04/11)
http://www.aljabriabed.net/n57_04azmit.htm
135. بنيونس عميروش: معاني الصورة في التراث الإسلامي-تداخل العلامات-، مجلة فكر ونقد، ع13. (2007/12/02)
http://www.anfasse.org/portail/index.php?option=com_content&task=view&id=758&Itemid=62
136. جمال أردان: المنظورية والتمثيل -مقاربة فلسفية لمفاهيم المكان والرؤية في فن الرسم-، مجلة فكر ونقد، ع13، 1998. (2007/12/02)
http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=31813
137. جوديت لازار: الصورة، تر: حميد سلاسي، مجلة علامات، ع5، 1996. (2008/01/23)
http://www.saidbengrad.com/al/n5/14.htm
138. سالم العوكلي: الصورة والواقع، المجلة الليبية: المقتطف، موقع بلد الطيوب، ع32، ديسمبر2003. (2008/04/11)
http://www.tieob.com/

139. شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم.www.almualemnet

140. عطية العمري: فن قراءة الصورة في الكتب المدرسية بين النظرية والتطبيق. (2008/04/11) http://www.qattanfoundation.org/pdf/1879_66.pdf

141. فؤاد إبراهيم: وعي الصورة وصور الوعي، مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر –ثقافة الصورة-. (2008/05/10) http://saudiaffairs.net/webpage/articles/articlef07.htm

142. محسين الدموش: الصورة الفوتوغرافية بين الدلالة والتدليل، مجلة فكر ونقد، ع57. (2007/12/02) http://www.foto-master.com/index.php?option=com_content&view=article&id=647:473&catid=34:photo-culture&Itemid=216

143. محمد جاسم ولي: الصورة وتأثيراتها النفسية والتربوية والاجتماعية والسياسية، مؤتمر فيلادلفيا. (2008/05/10) http://www.al-adwaa.info/showthread.php?t=9406

144. محمد العماري: الصورة واللغة-مقاربة سيميوطيقية- مجلة فكر ونقد، ع13، 1998. (2007/12/02) http://membres.multimania.fr/abedjabri/n13_09omari.htm

145. محمد غرافي: السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع13. (2007/12/02) http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=31813

146. ناصر بن محمد الأحمد: التصوير، خطبة. http://alahmad.com/node/122.

147. نبيل سبيع: الغذامي في الثقافة التلفزيونية، صحيفة النداء. http://www.alnedaa.net

148. يوسف صديق: القرآن والإسلام...والصور، تر: محمد آيت لعميم، مجلة فكر ونقد، ع51. (2007/12/02) http://fikrwanakd.aljabriabed.net/n51_07saddik.htm

وثائق تربوية:

149. مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية ومديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

150. الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي "كتاب اللغة العربية".

151. الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي "كتاب لغتي الوظيفية".

فهرس الموضوعات:

فهرس الموضوعات:

مقدمـــة..... أ

مدخـــــل: تاريـــخ الصـــورة..... 09

الفصـــــل الأول: الصـــورة والإدراك البـــصري..... 24

I. حول الصـــورة. 25

1. **تعريف الصـــورة وأنواعـــها**..... 25

2. **عصر الصـــورة** 34

3. **وظائف الصـــورة** 38

II. النظريـــــات المفســـــرة للصـــــورة..... 44

1. **النظريـــــــــة الظواهريـــــــــة** 46

أ. **حـــول المصطلـــح والمفهـــوم** 46

ب. **خـــــبرة البـــــــدن** 48

ج. **الإدراك الحســـــــــــــي**..... 51

د. **القصديـــــــة** 54

2. **نظـــرية الجشطلت** 56

أ. **تأسيس النظريـــة** 56

ب. **إدراك الصـــورة عند الجشطلت**.... 60

ج. **النظرية الجشطالتية والتعلـــم**..... 68

3. **نظريـــات التفكير بالصورة** 71

أ. **أرنهايم والتفكير البصري**:..... 71

ب. **جيمس جيبسون والإدراك البصري** 74

ج. **الصـــور العقليـــة واللغـــة (نظرية الترميز الثنائي لبايفيو)**..... 76

الفصل الثانـــي: الصورة في الدرس السيميائي..... 78

I. السيميائيات العامة..... 79

1. مفهوم السيميائيات وموضوعـــها 79
أ. أصـــل التسمـــية 79
ب. السيمياء فـــي اللغة 81
ج. السيمياء فـــي الاصطلاح 83
د. موضـــوع السيميائيات 85
2. أهم الاتجاهات السيميائيـــة 88
أ. سيميولوجيا دي سوسيـــر 88
ب. سيميوطيقا بـــورس 94
ج. سيميولوجيا التواصـــل 119
د. سيميائيات الدلالـــة 122
هـــ. سيميوطيقا الثقافـــة 125
II. من السيميائيات العامة إلى سيميائية الصـــورة 128
1. الصـــورة واللغة 129
أ. الاعتباطية والمماثلة 129
ب. التمفصل المزدوج والكلية 131
ج. الخطية والتزامن 132
د. التعايش بين الصـــورة واللغة 133
هـــ. التعارض بين الصـــورة والغة 135
2. الصـــورة والسنن الإدراكي 137
3. قراءة الصـــورة وإنتاج المعنى 140
أ. طبيعة الصـــورة 141
ب. مكونات الصـــورة 142
ج. تأويل الصـــورة 144
4. سيميائية اللـــون 145
الفصل التطبيقي: الصـــورة في التعليم. 152

I. الطفل والصـــورة في عملية التعليم والتعلم..... 155
1. إدراك الصـــورة عند الطفل..... 154
2. الصـــورة وسيلة تعليمية تعلمية..... 157
3. مهارات قراءة الصـــورة عند الطفل..... 161
4. إستراتيجية التفكير البصـــري..... 163
II. الصـــورة في الكتاب المدرسي..... 165
1. التعريف بالكتاب المدرســـي..... 165
2. ماهية الصـــور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية..... 168
3. معايير تصميم واختيار الصـــور والرسوم التوضيحية 170
4. مستويات قراءة الصـــور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية..... 175
5. وظائف الصـــور والرسوم التوضيحية التعليمية التعلمية..... 179
III. دراسة تحليلية لصـــور كتابي اللغة العربية للطور الأول ابتدائي..... 183
1. وصف المدونـــة 184
أ. بطاقة عن الكتابيـــن 184
ب. الجانب المادي للكتابيـــن 184
ج. الجانب المضمـــوني 186
2. إحصاء وتصنيف صـــور الكتابين 187
3. صـــور الكتابين قراءة وتأويل 191
أ. نماذج من صور كتاب "اللغة العربية" للسنة الأولى ابتدائي 192
ب. نماذج من صور كتاب "لغتي الوظيفية" السنة الثانية ابتدائي 205
الخاتمة..... 220
الملخص:..... 225
الملاحق..... 227
قائمة المصادر والمراجع 232
الفهرس..... 243

الملخص:

يأتي هذا البحث الموسوم بـــ "سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية –الطور الأول–" في ظل الموجـــة الهادرة من الكلام عما صار يعرف بثقافة الصورة وغزوها، إنه محاولة للإلمام بقضايا الصورة عـــبر مســـارها الكرونولوجي الطويل، مع التركيز على استكشاف المحطات الحاسمة التي صاحبت تحولها من الهامش إلى المركز، ومن الحضور الجزئي إلى موقع السيادة والهيمنة. شكلت مباحث الصورة حقلا خصـــبا للأبحـــاث الفلســـفية والنفسية، من منطلق أن الصورة هي مادة الإدراك الأولى، وأساس عمليات التفكير والتخيُّل والإبداع. كمـــا ساعد التطور التكنولوجي والرقمي على ظهور الصورة في قوالب جديدة، سمحت لها ببسط نفودها المطلق على الجماهير. وقد ساهمت المقاربة السيميائية للصورة –من جانبها– في استكناه خصوصيات وتجليات الخطـــاب الصوري بوصفه خطابا موازيا للخطاب اللغوي، ولغة مكتنزة بالدلالات والإيحاءات وأشكال التعـــبير الـــتي تقتحم المخيال الإنساني. وترتبط الصورة حديثا بأبعاد أكثر نفعية، حيث تم استثمارها في مجالات متعددة، من أبرزها مجال تعليم اللغات، حيث تأتي جنبا إلى جنب مع النصوص اللغوية داخل الكتب المدرســـية، خاصـــة الكتب المخصصة لفئة الأطفال.

Le résumé:

Cette recherche qui intitulé "La sémiologie de l'image dans l'enseignement de la lange arabe –premier polièr- vient au moment d'une propagande sur ce qui est connu de nos jours, par la culture de l'image et de son invasion, c'est un essai de s'entourer de tout ce qui concerne l'image à partir de son long parcours chronologique, avec la concentration sur la découverte des étapes décisives qui accompagnent sa transformation de la marge au centre, et aussi avec la présence partielle vers l'indépendance et la domination. Les études sur l'image ont fait un terroir séant pour les recherches philosophiques et psychologiques tétant en compte que l'image est la première matière de la conscience et la base de tous les actes de réflexion, l'imagination et de la création. Le progrès technique et numirique a contribué également à l'apparition de l'image sons différents forme, qui lui permettent de dominer le spectateur. L'approche sémiologique de l'image a contribué, à son tour, à connaître les particulier larités du discours iconique étant un discours parallèle au discours linguistique, et une langue pleine de significations et de formes d'expression qui envahissent l'imaginaire humain. Actuellement, l'image correspond à des dimensions plus intéressantes ayant été exploitée en plusieurs domaines dont le plus apparant est celui de l'enseignement des langues où elle accompagne les textes dans les manuels scolaires surtout ceux distinés aux enfants.