

الصور والأيقونات في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية

الباحث: المصطفى عقاد

أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة طنجة تطوان الحسيمة -

الفرع الإقليمي بالحسيمة

طالب باحث بسلك الدكتوراه بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بكلية الآداب

والعلوم الإنسانية سايس - فاس - مختبر اللغات والآداب والخيال والجمالية

المملكة المغربية

الملخص:

يبرز هذا المقال، مكانة الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية باعتباره الحامل الـديداكتيكي الذي سيرافق المتعلم عبر ينابيع اشتغال تعلم اللغة في مستوياته الأربعة (استماع/تحدث، قراءة/كتابة). هذا الاشتغال لا يستحضر الألسني فحسب، بل يضمّ بين جنباته صورا وأيقونات يُفترض أنّها في آن معا تشوير وترقين ولغة مرافقة ثانية وبسنن مغايرة.

وعلى الصورة أن تضمن لأي متعلم الولوج في ثناياها بدافع تحفيزي منها، وأن توفر بيئة سلسلة لتواصل ثري، في سياقات موجهة تعرض في ثناياها صورا تسبق النص؛ تشتغل إما كمادة أساسية لتواصل لاحق أو صورا تالية للنص، لأنها تترجم (transcodage) وتُرقن (Illustre) بسننها الخاصة فحوى النصوص المكتوبة في تماثل وتكامل بين الرسالتين: الأيقونية واللسانية. وإذا كان الأمر كذلك فإنّ العبرة لا تقتصر على الاختيار الجيد للنصوص اللغوية بقدر ما ترتبط كذلك بانتقاء الصور والأيقونات المعبرة والملائمة لغاية النصوص المقترحة، وأيضا برصها في تناسق مع هذه الأخيرة.

وفي هذا الصدد، سنعمل في هذا البحث على الانطلاق من المنظور السيميولوجي للصورة، ثم نخرج على البيداغوجيا بالصورة واشتغال هذه الأخيرة في الفعل التربوي، للوقوف عند قياس مكانة الصورة والأيقونة ودورها في مكونات الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية من خلال تحليل وثيقة واستمارة كطريقة.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، ترقين بالصور، الرسالة الأيقونية، البيداغوجيا بالصورة، مكونات اللغة الأمازيغية .

مقدمة:

نحن بصدد الحديث عن نسقين للغتين: اللغة الأيقونية البصرية واللغة اللفظية اللسانية، وكل منهما يمتلك قوامه وقوائمه وسننه الإكراهية وسياقه الثقافي وبلاغته الخاصة.

وفي هذا السياق لا اختلاف حول جدوى الأيقونة في مجال التعليم، ربما نجد جوابا مباشرا عن هذا التساؤل فيما تفيدته التقسيمات التي تتبناها البرمجة اللغوية العصبية⁽¹⁾ فيما يتعلق بالأنظمة التمثيلية البشرية. حيث يتمثل الناس المعلومات ويستخدمونها ويستوعبونها ويتذكرونها بناءً على نقطة التأكيد في حوارهم المهيمنة، حيث يعتمد 55% منهم بشكل أساسي على المدخلات البصرية، و30% على التجارب الحسية (ما يحسون به ماديا)، و15% على السمع، وهذا يعكس ما خلص إليه علم النفس؛ بأننا نستطيع أن نحتفظ في ذاكرتنا بـ: 10% مما نقرأ، و20% مما نسمع (مما يتوافق مع مبدأ: أسمع-أنسى)، و30% مما نرى (مما يتوافق مع مبدأ: أرى-أتذكر)⁽²⁾. ولعلنا لا نبتعد عن الحقيقة حين نزعم بأن الثقافة البصرية هي المكون الحاسم لكل قنوات التواصل الممتدة عبر الحاضر والمستقبل. فالأبحاث السيميولوجية والتربوية تؤكد يوما بعد يوم لزوم إشراك المتن اللساني والمتن الأيقوني في إبلاغ المعنى وتحقيق تواصل فعال.

وفي هذا الإطار يؤكد بارت (Barthe, 1997) على ضرورة التوازن في الكتاب المدرسي بين اللغة البصرية واللغة اللفظية بحيث يكمل كل منهما الآخر، وأن اللفظ والصورة تقنيتان مهمتان لتحقيق الهدف التربوي.

ما دام الكتاب المدرسي وعاء من أوعية المعرفة الأساسية حاملا لمرسلة ديداكتيكية تربوية فإنها تستدعي حضور نظامين من التواصل المختلف؛ أي كمرسلة ثنائية – الواسطة "bi-média" يتأكد هذا الطباق التواصل، حيث يتركب النظام من قناتين، تحضن الواحدة منها الأخرى. أو بصيغة أخرى هو شكل من "الترميز المزدوج" استعارة لقول "كريماس" هذه الطرق استلهمت كشكل من أشكال الترجمة عبرالسميائية "Transe-sémiotique"

أي تأويل العلامات اللسانية بواسطة علامات غير لسانية ويمثل "مولز" لهذه الحالة بلفظ تقني هو "التلقي في التعدد".

¹ عبد الجليل أميم، "الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي: مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف"، مجلة علوم التربية، العدد: 40، 2009، ص75

² محمد أبو تاج الدين، "إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل (TIC) في التعليم"، مطبعة أنفو-برانت، فاس، 2007، ص25

ومن منظور تربوي، إن الفائدة التي يتم السعي إليها من مزاجية اللغتين اللفظية اللسانية والأيقونية البصرية في الكتاب المدرسي للغة، لا تأتي دون جهد وأول هذا الجهد هو النظر إلى شيئين هامين هما: مقروئية اللغة اللفظية وغير اللفظية اللتان تؤثتان الكتاب المدرسي والعلاقة بين هاتين اللغتين فيه. من هذا المنظور تناولنا الموضوع بالرجوع إلى المدخلين السيميولوجي والبيداغوجي للبحث حول الصورة، وكذلك دراسة وثيقة الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية- المستوى السادس أنموذجا - مع تحليل معطيات ميدانية حول علاقة الصورة بالنص القرآني للوحدتين 3 و 4 باعتماد استمارة معدة لذلك، محاولين جعل الأسئلة التالية مَصَّبَ دراستنا:

1. ما طبيعة وأنماط الصور والأيقونات الواردة في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية؟
2. كيف تم تنسيق صفحات أنشطة هذا الكتاب فيما يخص رص النصوص الأيقونية والنصوص المكتوبة؟
3. ما مدى مقروئية الصور في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية؟
4. ما مدى توافق محتوى المتن اللغوي والمتن الأيقوني في ثنايا كتاب هذا المستوى؟

أ- اللساني والأيقوني

أ-1. تعريف الصورة لغة واصطلاحا:

تمتد كلمة الصورة "Image" بجذورها إلى الكلمة اليونانية القديمة أيقونة "Icône" والتي تشير إلى التشابه والمحاكاة، والتي تُرجمت إلى "Imago" في اللاتينية و"Image" في الإنجليزية، ولقد لعبت هذه الكلمة دورا هاما في تأسيس الكثير من أنظمة التمثيل أو التمثّل "Représentation" للأفكار والنشاطات في الغرب (...). أما في اللغة العربية فإن كلمة صورة تعني هيئة الفعل، أو الأمر وصفته⁽¹⁾.

أ-2. تعريف الصورة في الاصطلاح السيميوطيقي:

أما في الاصطلاح السيميوطيقي «فإن الصورة تنضوي تحت نوع أعم يطلق عليه مصطلح "الأيقون" - Icône وهو يشمل العلامات التي تقوم فيها العلاقة بين الدال والمرجع على مبدأ المشابهة والتماثل....

¹ شاكر عبد الحميد، "مقدمة في علم الصورة"، مجلة عالم المعرفة، العدد: 311، مطابع السياسة، الكويت، 2005، ص 17

ومن الإشكالات الأنطولوجية التي تطرحها الأيقونة بوصفها علامة خاصة أنها تشبه في كل الأحوال ما تحيل إليه، ذلك أن الصورة ليست إلا فئة جزئية "Sous-catégorie" ضمن عنصرين آخرين هما: الرسم البياني "Le diagramme" والاستعارة "La métaphore" ⁽¹⁾.

والصورة وفق هذا المعطى هي «علامة أَيْقُونِيَّة مبنية على مُشابهة نوعية "Ressemblance qualitative" بين الدال والمرجع أو بين الموضوع وما يُمثله، إنها الدليل الذي يُقَلَّد أو يسترجع Reprendre بعض خصائص الموضوع الأصلي: الشكل، الأبعاد، الألوان، الحياكة، "Texture"... وكل ما يستوعبه معنى الصورة المرئية "l'image visible" ⁽²⁾».

3-1. العلامة اللسانية والعلامة الأيقونية:

ان العلامة الأيقونية عكس العلامة اللسانية حسب العالم الأمريكي "شارلز سندرز بيرس" CH. S. "Peirce"، 1939-1914؛ إنها ثلاثية الأبعاد. ولعلّ هذا الأخير أول من قدم تعريفا مُرضيا لهذا المفهوم، وذلك عبر مقارنته بمفهومين آخرين هما الرمز والمؤشر "Symbole et Indice"؛ فإذا كانت العلاقة بين العلامة والمرجع اعتباطية في الرمز، ومعللة بواسطة المجاورة أو السببية في المؤشر، فإن ما يخصص العلاقة الأيقونية هو شبهها النشوي بالموضوع المحال عليه، ولا يهم في نظر بورس إن كانت هذه العلامة بصرية (صورة مثلا) أو سمعية.

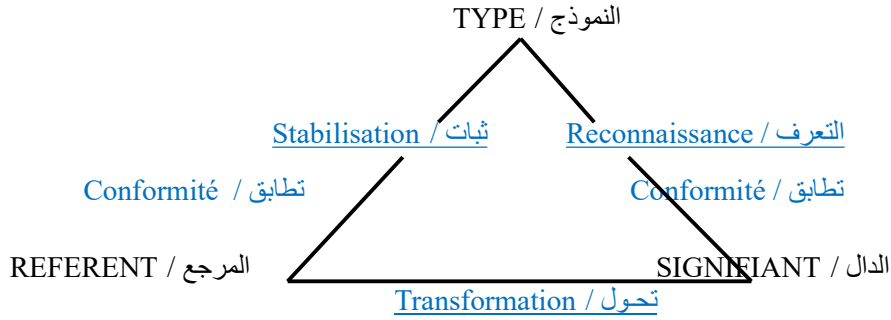
ويرى سيميائيو الصورة المنضوون تحت لواء "مجموعة - groupe μ"، أن الأيقونة بكونها نوعا من التمثيل بواسطة مجموعة من قواعد التغيير البصري، تَمَكَّن من التعرف على بعض "أشياء العالم" objets du monde. وفي هذا الصدد وجب أن نترك جانبا مصطلح "نقل copie" لدقة أكثر لصالح مصطلح "تغيير transformation" "إيكو Eco" أو "إعادة البناء reconstruction" ⁽³⁾. وبعد طفرة البحث السيميولوجي وانتقاد وإعادة النظر في العلامة الأيقونية. "بحث مجموعة - groupe μ" في إعداد نموذج للعلامة الأيقونية يأخذ بعين الاعتبار خصوصياتها ونموذج العلامة عامة، في شكل إعادة صياغة المثلث السيميائي كالتالي: ⁽⁴⁾

¹ فائزة يخلف، "سيميائيات الخطاب والصورة"، دار النهضة العربية"، 2012، بيروت، ص 18

² المرجع نفسه، ص 18

³ Martine JOLY, « L'image et les signes Approche sémiologique de l'image fixe », Ed. Nathan, 1994, p. 96

⁴ المرجع نفسه، ص 97



شكل رقم 1: نموذج العلامة الأيقونية وفق مجموعة μ Groupe

وفي هذا الصدد نستحضر إشارة مارتين جولي M. JOLY إلى كيف أن هذه النمذجة تحل مجموعة من الصعوبات التي يطرحها مفهوم العلامة الأيقونية؛ على سبيل المثال تخصيص "le référent" على أنه ليس "بشيء من العالم" "objet du monde"، بل تحيين "نموذج" "un type"، «هو في حد ذاته تمثيل ذهني مستبطن ومستقر يتم مجابهته مع نتاج الإدراك، على أساس السيرة المعرفية/السياق المعرفي»، هذه الصياغة بدرجة من التعقيد تمكن على الأقل في آن معا؛ تخصيص المفهوم الأيقوني السابق (أو التطابق "ressemblance") والتعرف على الشيء "reconnaissance" (1). مثلا "فصورة قط ليس لها كمرجع قط خاص أخذت له صورة، ولكن لكل صنف القطط، حيث هذا الأخير يشكل عنصرا. والمُشاهد سيكون قد حدد على الفور بدفعة واحدة المميزات الناجعة للتعرف على الشيء: القامة والفرو والأذنين ... ولن يكون قد أخذ بعين الاعتبار لون الوبر" (2).

4-1. درجة الأيقونية ودرجة التجريد:

إشكالية تصنيف الرسائل المرئية أدت بمولز "Moles" أن يتحدث على سلم لأيقونية (أو في المقابل سلم التجريد) على هذا السلم نضع مختلف أنواع العلامات المرئية تبعا لدرجة التشابه بين الدال/المرجع، وبهذا فإن صورة فوتوغرافية شخصية هي أقصى الأيقونية بينما وحدة خطية كتابية هي أقصى تجريدية. بين الأقصاوين يتموضع x علامة (مجموعة من العلامات) أكثر أو أقل أيقونية/تجريدية. استعارة لقول مولز "Moles" في كتابه "L'image, communication fonctionnelle" «نقول بين تقابلية "L'isomorphie" الواقع وتجريد العلامات في عالم التواصل يكمن عالم من الرسائل رسائل الترسيمات "les messages schématique" والخطاطات "Schémas" وفي المقابل نقول في كل

¹ المرجع نفسه

² المرجع نفسه، ص 98

صورة دائما حدا أدنى من الخطاطة، وهذا يتأتى بفعل انعكاس وإسقاط الأشياء في بعدين وحتى في إدراج المنظور»⁽¹⁾.

5-1. التصويري والألسني:

يحتاج جورج موانان نقلا عن محمد الهجاي⁽²⁾ أسبقية اللغة اللفظية على باقي "اللغات" على ركنين أساسيين:

- 1- اللغة اللفظية لغة تواصل بامتياز، وتحقق، على هذا الصعيد، ما يتعسر على غيرها؛
- 2- ثم أن اللغة اللفظية تركز على التمثيل المزدوج، في حين لا تتضمن الأنساق الأخرى غير تمثيل واحد.

وفي نفس السياق، يقدم شارل موريس أطروحة مؤداها أن الفن (التشكيل ومنه الصورة) ليس لغة بسبب عدم توفره على معجم⁽³⁾.

وهو شيء استفز بارت رادا على ذلك، أن عملية إقصاء التواصل القائم على التماثل من مدار اللغة استنادا إلى موضوع التمثيل المزدوج أو توليفة الوحدات الصغرى التمييزية، كما هو شأن الفونيمات، عملية يتخللها الكثير من الاعتبارات الذاتية الضيقة، لا تختلف في العمق، عن نظيرتهما في الحقل البصري وأن الصعوبة لا تهم النسق الألسني، بالأساس، بقدر ما تهم أنساقا سيميائية تتسم بالتعقد، لم تحظ بعد بالعناية اللازمة (الإشهار، الموسيقى.....).

وفي هذا السياق طرح ك.ل. شتراس في كتابه "النبي و المطبوخ" (1964) و دون الدخول في تفاصيل هذه المساهمة، أن هذا الأخير يحصر مبدأ التمثيل المزدوج في الصور التي باستطاعتنا التعرف عليها و يمكن تبسيط تصوره على الشكل التالي⁽⁴⁾:

1. العلامات الأيقونية التي تتوفر على مخصص دلالي، تشكل وحدات التمثيل الأول، وتقارن بالمونيمات، كما أنها تقابل ما يدعى "الحوافز" Motifs؛
2. هذه العلامات ستنفك إلى وحدات التمثيل الثاني، وهي وحدات غير دالة، ومتماثلة مع الفونيمات وهي: الأشكال والألوان.

¹ مرجع سابق، COCULA B. & PEYROUTET C، ص26

² محمد الهجاي، "التصوير والخطاب البصري: تمهيد أولي في البنية والقراءة"، ديوان 3000، الرباط، 1994، ص85

³ المرجع نفسه، ص85

⁴ المرجع نفسه، ص86

أما إيكو "U. Eco" فقد خصص للرسالة الأيقونية تمفصلا ثلاثيا ...

لقد نصّب "مولز" مفهوما خاصا بالوضعية التي تتّصل فيها الصورة بالنص المكتوب، وسمّاه "بالمسافة الدلالية" أو المُرسلات "الثنائية - الواسطة" "bi-média" أو متعددة الوسائط "multi-média"، ما دامت تستدعي حضور نظامين من التواصل المختلف، كل منهما يمتلك قوائمه، وسننه الإكراهية، وسياقه الثقافي، وبلاغته الخاصة. ويمثل "مولز" لهذه الحالة بلفظ تقني هو "التلقي في التعدد". ويعقد "مولز" مقارنة بين خاصيات كل من الصورة والنص في الجدول التالي: ⁽¹⁾

جدول رقم 1: مقارنة بين خاصيات كل من الصورة والنص

النص	الصورة
الطول	السطح
معدل المعقولية	معدل الأيقونية
معدل التعقيد	معدل التعقيد
تصحيح إملائي وتركيب	معدل التطبيع
قياس إضماري (قياس بمقدمة واحدة)	رسوخ
قيمة أدبية	قيمة استيطيقية
أساليب بلاغية	تأليفية
معدل الغموض	معدل تعدد المعاني
ملاءمة بالنسبة للنص الأساس (العبر علائقية)	ملاءمة بالنسبة إلى النص (رئيسي، حكائي، هامشي، طباق)
رابطو تقريرية / إيحائية	حمولة إيجابية

¹ المرجع نفسه، ص70

II- الصورة في الفعل التربوي:

II-1. تعريف الصورة في المرجعية التربوية:

- في المجال السيكلوجي: نشاط أو فاعلية ذهنية تعمل على إحضار جملة من الخصائص وصفات موضوع ما في الذهن، بكيفية يدركه بها وينظمه ويتصوره جهاز عقلي بشري...⁽¹⁾
- "في المجال التعليمي: الصورة وسيلة تعليمية مساعدة وسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معينة كالعرض والوصف والشرح والتحليل والبرهنة...."⁽²⁾
- "في تدريس اللغات: تحتل الصورة مكانة هامة، حيث توظف كترجمة للملفوظ أو للإشارة إلى سياق التواصل، أو كمرجع للعلامة اللغوية..."⁽³⁾

II-2. البيداغوجيا بواسطة الصورة

يجب أن نميز بين بيداغوجيا الصورة والبيداغوجيا بواسطة الصورة: إن الصورة في هذا الإطار لم تعتمد لذاتها وفي حد ذاتها، ولكن للإمكانيات التي تتيحها. تتم المسألة كأن الصورة شفافة ولا تصلح إلا كروح القفز نحو نشاط مضبوط ومحدد، فالهدف في هذا الإطار ليس هو تدريس الصورة، بل هو لشيء خارج الصورة ولصالحه تم إدراجها.

لا اختلاف حول جدوى الصورة في مجال التعليم، فالأبحاث اللسانية والتربوية تؤكد يوما بعد يوم أن النظام اللساني قاصر في التعبير عن الأفكار والأحاسيس، لذا كان لزاما أن يشترك المتن اللساني والتمثيل السيميوطيقي في إبلاغ المعنى وتحقيق تواصل فعال. وتستمد الصورة أهميتها كنظام دلالي من دقتها وصدقها في التعبير عن المدلولات، فصورة "نسر" مثلا، هي أصدق تعبير عن النسر الحقيقي (المدلول) من الرمز اللغوي "النسر"⁽⁴⁾.

فالدلالة ليست حكرًا على اللغة أو الأيقونة، وإنما هي مشكّلة بينهما، وكان هذا سببا كافيا لينصب لها رولان بارت وظيفتين أساسيتين هما: وظيفة الترسّيح لاستحاث دلالات محددة وراء المدلولات الكثيرة،

¹ عبد اللطيف الفرابي وآخرون، "معجم علوم التربية: 1 مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك"، سلسلة علوم التربية 9 - 10، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص 163

² المرجع نفسه، ص 163

³ المرجع نفسه

⁴ عبد الله القطيشي وآخرون، "كتابي في اللغة العربية"، (دليل الأستاذ للسنة السادسة ابتدائي)، المكتبة الوراق الوطنية، الطبعة الأولى، الجديدة، 2005، ص 7

ووظيفة الإنابة/التدعيم، والتي تروم تقوية المحمول الدلالي للأيقونة من لدن المتن اللغوي في إطار تكاملي (1).

تؤكد الأبحاث أيضًا أهمية المصورات التعليمية في دعم عملية التعلم وزيادة الفهم والتذكر، فقد أثبتت نظرية الترميز المزدوج (Dual Coding Theory) أن الدعم بالصور للنص الكتابي يساهم في استقبال المعلومات من قناتين: لفظية (الكلمة) وغير لفظية (الصورة)، وفي تقديم شرح بالصور للنص وإظهار ما لا يظهره أو ما يصعب فهمه من المادة المقروءة (2).

إن وثيقة المنطلق، يمكن أن تكون كمطية لاكتشاف إما محددات سيكولوجية أو تاريخية تقوم عليها، أو الاستغلال الممكن للعلامات في سياق تواصل.

حسب كريماس "Greimas"، هذه الطرق استلهمت كشكل من أشكال الترجمة، الترجمة عبر-سيمائية "trans-sémiotique"، أي تأويل العلامات اللسانية بواسطة أنساق لعلامات غير لسانية. ففي دراسة للباحث وين (1991م) وجد أن الطلاب الذين استخدموا الرسوم التوضيحية قضوا وقتًا أقل من زملائهم الذين اعتمدوا على النصوص فقط في حل المشكلات المعروضة، فهذه الرسوم تساعد في انطباع الصورة في الذهن وحفظ المعلومات في الذاكرة واستخدامها بشكل أكثر فاعلية، وأثبتت دراسات بحثية أخرى (2006م) تفوق النص المدعوم بالرسم أو الصورة المرتبطة بالمعنى في استيعاب وفهم أفضل للمحتوى على النصوص الخالية من الدعامة المصورة (3).

3-II. أنواع الصور من حيث وظيفتها التربوية

لاستكشاف الدور التربوي للصور، يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبحاث السيكلوجية التي درست هذا المجال على نطاق واسع وأنتجت دراسات عميقة ودقيقة. ومن الجدير بالذكر أن كل من "ليفيس وليننس" "Lents & Levis 1982" وكذلك "ليفيس وكارني" "Levis & Carney 1987" سلطوا الضوء على التأثير الإيجابي للصور في عملية التدريس والتعلم، مع الإشارة إلى أن هذه الأبحاث ركزت بالأساس على الدور التواصل للصور في العملية التعليمية والتعلم. وفي هذا الإطار قسمت الدراسات السيكلوجية

¹ المرجع نفسه، ص 7

² حنان أحمد عبد الحميد، "أكثر ما يجذبني في الكتاب المدرسي الصور"، (عبر الأنترنت)، موقع عبق الماضي، 2012، تاريخ الزيارة (2024/07/24) على الرابط التالي: <https://shaima2school.ahlamountada.com/t30-topic>

³ المرجع نفسه.

الصور إلى أنواع ثلاثة مركزية: الصور الفنية، وصور التسلية، والصور الإخبارية⁽¹⁾. لن نقف عند تفصيلها وذلك للتركيز على أهمية الوظائف التربوية الأساسية للصورة وفق مختلف الباحثين في هذا المجال:

جدول رقم 2: تصنيف الوظائف التربوية للصورة وفق مختلف المختصين

تاردي ⁽²⁾ Tardy (1975)	جيرمان Germain (1978)	بيرتوليتي وداهليت Bertoletti et Dahlet (1984)	بيرون وشابوت ⁽³⁾ Biron et Chaput (2001)	ميرييو ⁽⁴⁾ Meirieu (2003)
وظيفة سيكولوجية للتحفيز	-----	صورة للزخرفة والتزيين	الصورة للزخرفة والتزيين	الصورة لجذب الانتباه
وظيفة الترقين والتسمية بما أنها تجمع بين التمثيل التصويري للمصطلح والشيء الذي تشير إليه	ترقين الخاصيات الثقافية	صورة إثنوغرافية وثقافية	الصورة للمناقشة	الصورة كأيقونة
وظيفة الحث: بما أن الصورة تقترن بالدعوة للكتابة والحكي ...	ترقين الحوارات	صورة سياقية	الصورة للمعالجة أو للتواصل	الصورة كبنية

¹ مرجع سابق، عبد الجليل أميم، ص 72-73

² PERAYA & NYLSEN, « Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie : une étude comparative », [en ligne], version résumée et remaniée, 152. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences De l'Education: Cahiers des Sciences de l'Education N° 78, p. 27, [Consulté le 06 03, 2013], disponible à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39889>

³ LEBRUN M., « Le manuel scolaire : un outil à multi facettes », Presses de l'Université du Québec. Canada, 2006, p.198

⁴ المرجع نفسه

وظيفة الوساطة البينسيميائية – والعبرسيميائية، نوع من العلاقة بين نسقين لسانيين، اللغة 1 (لغة الأم) واللغة 2 اللغة الهدف	ترقن قاعدة نحوية	صورة مساعدة / للتقويم الذاتي	الصورة للحل والمساعدة على الفهم	الصورة كمشروع
	تقديم وحدات المعجم	-----	-----	-----

من خلال هذا الجدول، يتبين تعدد وظائف التعليمية للصورة، ويكن إجمال هذه الوظائف في: التحفيز وإثارة الدافعية والاهتمام لدى المتعلم، والتزيين، والتنظيم، والتفسير والتوضيح، والتعويض، والنقل، والتواصل والتعبير، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، والوساطة البينسيميائية والعبرسيميائية...

4-II. الصورة والتواصل التربوي

يذكر كل من "شارل دومارجري" "Charles De MARGERIE" ولوي بورشير "Luis PORCHER" حالتين للصورة فيما يتعلق بالصورة والتواصل: 1 - الصورة تسبق التواصل، 2 - التواصل يؤدي إلى الصورة (1).

1-II-4. (الصورة سابقة ... (L'image précède)

لكي يكون هناك تواصل، تحتاج الصورة إلى سياق معين. إن الواقع يظهر بوضوح أن التواصل ينشأ عندما يكون هناك مشروع لقراءة الصورة. في هذه الحالة، تكون هذه الأخيرة جزءا من عملية أكبر. فالقراءة التفصيلية للصورة تجد السبب وراء الحاجة إلى اكتشاف معلومات دقيقة، في حالة التحقيق؛ سيتم البحث في الصور عن أدلة معينة لتسليط الضوء على نقاط غامضة.

الصورة في رأي الباحثين لا يمكن أن تدّعي أنها تُولد تواصلًا لفظيًا إذا لم تتناسب مع واحد أو آخر من المواقف التي تتطلب مشروعًا لقراءة الصورة. وبصرف النظر عن هذه الشروط، فإن البلاغ لن ينشأ إلا بشكل مصطنع وبالتالي سيكون كاذبا. ومن المؤسف أن التربية الصورية في تدريس اللغة لا تزال تتجاهل

¹ DE MARGERIE, Charles. & PORCHER Louis, « Des médias dans les cours de langues », Ed. Fernand Nathan, Paris, 1981, p. 35

فكرة مشروع القراءة (1).

أنه من الضروري التمييز بين هذه الحالات التي تحضر فيها الصورة دون أن تكون موضوع الخطاب، إنها بشكل أو بآخر أحد مراجعه. ويرى الباحثان أن هناك سلسلة كاملة من الصور كمصادر للاتصال التي ستكون سماتها المشتركة هي أن تكون بطريقة ما نقلاً لهذا الاتصال، والتي تعمل كمواد أساسية لخطاب لاحق: فهي بمثابة التصميم بالنسبة للمهندس المعماري، والمخطط التنظيمي للمدير، والخريطة للمسافر، والأشعة للطبيب. تبدو الصورة هنا مثقلة بنص ليس بالضرورة أن يتم ترجمته شفها، ولكن سيتم الرجوع إليه في وضعية التواصل.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الصورة جزء من عملية سيرورة ما، فإنها ليست في قلب هذه العملية، بل أصبحت في الأساس المنطلق، كنوع من البيانات المسبقة، وعلى كل حال لا تنتج سوى تبادلات لفظية، لأنها جزء من سياق أوسع (2).

II-4-2. الصورة تالية ... "L'image suit"؛ في هذه الحالة الصورة تعادل النص أو تتكامل معه:

أ- الصورة تعادل النص "est l'équivalent" حين تترجمه "transcodée" حيث لم تعد هي النص الأصلي، بل نص آخر يحتاج بدوره إلى القراءة والتفسير. المشكلة التعليمية هنا يمكن إجمالها في إمكانية القدرة على استخدام هذا النوع من الصور لتعلم لغة ما، هي ذات الاتجاه لمعرفة كيفية استخدام الأشكال والرسوم البيانية الأخرى بطريقة تجعل النص المحتمل الذي تحتويها جلياً للرؤية والتحصيل. وهنا تكمن مشكلة فعلية: ما هي الشروط التي تُؤلّد فيها الصورة اللفظي le verbal؟ يبدو لنا أن الإجابة لا تزال هي نفسها: بشرط أن تتم قراءتها من خلال المشروع. إن العمل التربوي باختصار يتمثل في وضع الصورة في بيئة قابلة للتساؤل (3).

ب- الصورة والنص في علاقة تكامل "complémentarité": ويمكن قراءة علاقة التكامل هذه بطريقتين؛ إما أن يكون النص مكماً للصورة، أو أن الصورة مكمل للنص:

- النص مكمل للصورة: حين تكون الصورة سمتها تَعُدُّ المعاني، بمجرد تعيينها لنقل رسالة محددة، غالباً ما ترفق بنص يتمثل دور توجيه قراءة الصورة. (هذا دور الترسّخ ancrage حسب اصطلاح بارت، الذي وقفنا على تعريفه آنفاً)، كمثال: مؤشرات المكان والزمان المكتوبة في أسفل أو خلف الصور العائلية،

¹ المرجع نفسه، ص 36

² المرجع نفسه

³ المرجع نفسه، ص 41

وهو سبيل تقوم عليه الصور الإعلانية، وبعض التسميات التوضيحية légendes التي تصاحب المستندات البصرية الغامضة.

- الصورة تكمل النص: هذا يحيلنا إلى مفهوم الترقيين "illustration" هذا المفهوم ليس بالبساطة المتصورة: لذلك، على سبيل المثال، في كتب الأطفال، إذا كانت الصور بالنسبة للبالغين تبدو وكأنها توضح النص، فإن الطفل الذي لا يعرف كيفية قراءته يعتبر النص هو الموضح للصورة. لذلك يجب علينا أن نحدد بشكل أكثر دقة وظائف الصورة عندما تصاحب النص، لأنها تعد بمثابة مرجع للنص: هذه هي حالة الرسومات التي تصاحب بعض مدخلات القاموس، وبعض الإعلانات المبوبة. إنها - بلا شك - صورة مرجعية ولكن مع وظيفة مضاعفة تتغيا الإغواء وكذلك النداء والاستدعاء، كما هو الشأن في صورة الغلاف لكتاب أو مجلة. ومن الصورة المرجعية سننتقل إلى الصورة الصادمة أو الاستفزائية، والتي سيكون الهدف منها توريث الناس لإجبارهم على القراءة. وهذا بلا شك هو الدور المنوط بالرسومات في الملصقات السياسية مثلاً وفي الصحافة. في بعض الأحيان، سوف تظهر كصورة رمزية بالنسبة للنص. وتتولى بعض الصور هذه الوظائف الثلاث في آن معاً، والبعض الآخر يفضل إحداها على نحو تؤكد به الصورة بطريقة ما القراءة "الصحيحة" للنص⁽¹⁾.

III- الكتاب المدرسي:

III-1. الصورة والكتاب المدرسي من المنظور التربوي:

من منظور تربوي، يعد الكتاب المدرسي وعاء من أوعية المعرفة الأساسية، تسميته مقرونة بوصف "المدرسي" وذلك لتمييزه عن باقي الكتب المعرفية الأخرى الموجهة لشرائح من القراء والمتلقين الآخرين⁽²⁾. إذ غدا "شخصية بلغت من الألفة على مسرح القسم درجة تنسي أحيانا التفكير في طبيعته ووظيفته" وفق "دومينيك بورن"⁽³⁾ "Dominique BORNE". فهو حسب "ألان شوبان" "Alain CHOPIN" مرجع مدرسي "يعرض المفاهيم الأساسية لمادة معينة ولمستوى تعليمي معين"⁽⁴⁾. وحسب "جوزيف بوث" "Joseph POTH" هو كتاب لتعلم مجزأ ومتدرج، بمقاطع زمنية يومية أو أسبوعية متمفصلة بعضها مع بعض ومبنية تبعا لقدرات الانتباه عند الطفل⁽⁵⁾ ويجمع بين كل من اللغة اللفظية وغير

¹ المرجع نفسه، ص 41-42

² محمد بن الحاج، "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، دفا ترربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، العدد: 3، شتنبر 2010، ص 6

³ يوسف العماري، "أسئلة أولية حول تقويم الكتاب المدرسي"، دفا ترربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، العدد: 3، شتنبر 2010، ص 19

⁴ عبد الله الويزي، "معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي"، دفا ترربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، العدد: 3، شتنبر 2010، ص 13

⁵ مرجع سابق، يوسف العماري، ص 19

اللفظية، والفائدة التي نسعى إليها من الكتاب المدرسي لا تأتي دون جهد منا وأول هذا الجهد هو أن ننظر إلى شيئين هامين هما:

- مقروئية اللغة اللفظية وغير اللفظية الموجودة بالكتاب المدرسي؛

- العلاقة بين هاتين اللغتين فيه بمعنى العلاقة بين الكلمة الصورة.

إن الصور والرسوم التوضيحية لها مكانة هامة في الكتاب المدرسي خاصة بالنسبة للطفل فهي أقرب إلى إدراكه، فالصور والرسوم لم تدخل الكتاب المدرسي من قبيل الزخرفة والتزيين، وإنما لخدمة أغراض أساسية، أهمها توضيح الأفكار ومحاولة رد الأفكار المجردة إلى الطبيعية، بالإضافة إلى الأهمية التربوية والنفسية لارتباطها بمدى إقبال التلاميذ نحو الكتاب المدرسي.

وفي هذا الإطار يؤكد بارت "Barthe, 1997" على ضرورة التوازن في الكتاب المدرسي بين اللغة البصرية واللغة اللفظية بحيث يكمل كل منهما الآخر، وأن اللفظ والصورة تقنيتان مهمتان لتحقيق الهدف التربوي في حين يرى كريس وليوين "Kress and Leenween"، أن كلاً منها يساهم بشكل مستقل في تكوين المعاني.

وهذا مع ضرورة التأكيد على مسألة التوازن حسب بارت بين اللغتين الأيقونية واللفظية. وفي هذا الصدد نشير إلى خطورة تغليب كفة الصور على كفة الكتاب في المستوى الثانوي استعارة لقول الأستاذ امحمد عليوش إلى أن: "التخلي عن النص المقروء قد يقتل فينا شيئاً من الرغبة في التحليل والتركيب والاستنتاج ويجعلنا نكتفي بالإلقاء في حساب ملكة التجريد والتأمل والتفكير الصوري (الاستهلاك السلبي للصورة)"⁽¹⁾.

III-2. إجراءات وقواعد اشتغال وإدراك الصورة لابد من استحضارها:

هناك مجموعة من القواعد والسبل يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء إبداع أو اختيار الصور الديداكتيكية لتأثير الكتب المدرسية أو الموجهة للممارسة التربوية بصفة عامة من حيث الإنتاج والإنجاز والأشكال والألوان والتركيب، ومنها:

¹ مرجع سابق، محمد بن الحاج، ص 11

إن الصورة الأكثر نجاعة ليست بالضرورة هي الأكثر واقعية: إضافة معلومات زائدة يمكن أن تؤدي إلى سوء الفهم وعدم التعرف على النوع/ النموذج/ الموضوع "type" وفي هذا السياق نستحضر تجربة "ريشْدُو" F. Richaudeau بالنيبال "Népal" حيث يبين باللمس:

- نسبة التعرف على ما تم تمثيله حسب اختلاف أنماط الصور: (1)
- رسم يحتوي ظلال: 72%؛
- صورة فوتوغرافية محددة النطاق: 67%؛
- رسم (خطي): 62%؛
- رسم مسطح بالأسود: 61%؛
- صورة فوتوغرافية: 59%؛
- رسم منمنم: "dessin stylisé" 49%.
- كما يجب أن نعرف أن الحيز الذي له سبق الإدراك بالبصر في الصورة هو الربع (1/4) الأيسر السفلي (هذه قاعدة لا ينساها مبدعو الملصقات الإشهارية وفي هذا الحيز في الغالب يتم وضع العنصر المستهدف)

- كما يجب الإشارة إلى صنفاء ترتيب تأثير الألوان على شبكة العين: (2)

1- أسود على أبيض	7- أبيض على أزرق
2- أسود على أصفر	8- أبيض على أخضر
3- أحمر على أبيض	9- أحمر على أصفر
4- أخضر على أبيض	10- أزرق على أبيض
5- أبيض على أحمر	11- أبيض على أسود
6- أصفر على أسود	12- أخضر على أسود

- رؤية كل لون في علاقته بالزمن هي كالتالي: (3)

¹ مرجع سابق، PERAYA & NYLSEN، ص18

² Yveline BATICLE, « Clés et codes de l'image », Éd. Magnard, Paris, 1985, p.26

³ المرجع نفسه

10000 / 598 من الثواني للأزرق	10000 / 226 من الثواني للأحمر
10000 / 963 من الثواني للأصفر	10000 / 371 من الثواني للأخضر
	10000 / 434 من الثواني للرمادي

رؤية كل لون تقل عندما تصاحب لونا آخر.

IV- قراءة وتحليل الصور والأيقونات في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية

IV-1. استقراء وتصنيف الصورة في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية:

أدرجت الصورة في الكتاب المدرسي قصد المساعدة على تبليغ مجموعة من المعارف والمعلومات، وقد نُشكِل في بعض الأحيان المعرفة ذاتها، لذلك نجد إما صورا يدوية مرسومة (خطية أو لونية) "aquarelle" أو صباغية "peinture"، إلى جانب صور فوتوغرافية، أو "الفوتومونطاج" "Photomontage".

تحتوي كتب اللغة الأمازيغية من السنة الأولى إلى السنة السادسة على ما مجموعه 1375 صورة منها: 1237 صورة يدوية، و124 صورة فوتوغرافية، و8 صور مركبة "فوتومونطاج"، و8 خرائط، كلها ذات أحجام مختلفة (يقتصر هذا الإحصاء على الصور المرتبطة بالأنشطة المشتركة مع المرتبطة بجهة واحدة - شمال -). وهي موزعة بشكل متفاوت حسب كل مستوى دراسي على الشكل التالي:

جدول رقم 3: استقراء وتصنيف الصورة في الكتاب المدرسي

المستوى	عنوان الكتاب	صور مرسومة	صور فوتوغرافية	فوتومونطاج	خرائط	المجموع	النسبة المئوية
1	كتابي في اللغة الأمازيغية، طبعة 2007	434	62	3	0	499	36,29 %
1	طريق النجاح طبعة 2007	167	5	0	0	172	12,51 %

2	اللغة الأمازيغية طبعة 2009	ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵢⴰⵢⴰ	95	8	1	104	07,56 %
3	اللغة الأمازيغية طبعة 2005	ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵢⴰⵢⴰ	168	10	1	180	13,09 %
4	اللغة الأمازيغية طبعة 2008	ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵢⴰⵢⴰ	120	13	0	134	09,75 %
5	اللغة الأمازيغية طبعة 2007	ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵢⴰⵢⴰ	162	5	0	171	12,44 %
6	اللغة الأمازيغية طبعة 2008	ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵉⵜ ^ⵉ ⵢⴰⵢⴰ	91	21	1	115	08,36 %
المجموع			1237	124	6	1375	100 %

ملاحظة: توخيا للموضوعية تم الاختصار في هذا الإحصاء على الصور المرتبطة بالأنشطة المشتركة مع المرتبطة بجهة واحدة -شمال -).

من خلال هذا الجرد الإحصائي (الجدول أعلاه)، يتضح أن الانخفاض العددي التناقصي الملحوظ في عدد الصور في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية من المستوى الأول إلى المستوى السادس من التعليم الابتدائي له ما يبرره، فهو يرتكز على أسس سيكولوجية وتربوية تراعي خصوصيات التطور النمائي للمتعلم، وسيرورة تنمية القدرات العقلية المتجهة من الذكاء المشخص نحو بداية الذكاء المجرد في آخر هذا السلك. هذا مع الإشارة إلى مد وجزر بين بعض الأرقام وهذا راجع إلى تحيين بعض الكتب دون أخرى كما هو الشأن بالنسبة للمستوى الثاني في انتظار تحيين جميع الكتب.

IV - 2. الصورة والأيقونات في متن الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية للصف السادس:

IV- 2.1. على مستوى تبويب الوحدات الديدأكتيكية:


كل وحدة ديدأكتيكية من الوحدات المقررة، تتصدرها صورة على صفحة خاصة كمدخل لكل منها. هذه الصورة تشغل مجمل خلفية الصفحة مع خضوعها لخاصية "المائية" "en filigrane"، وترقن برسوم توضيحية تعبر على المجال الخاص بهذه الوحدة "Illustre le thème de l'unité". وعلى هذه الصور تتراكب كتابة الكفاية والمجال والقدرات الخاصة بالوحدة. وفيما يلي مثال لذلك من الوحدة 1 و 2 و 3 و 4:



كما تم اعتماد القن اللوني لتخصيص المكونات والأنشطة داخل كل وحدة تعليمية، كما يلي:

- اللون الأزرق للفرع اللغوي ترفيت بالشمال (الإحالة على البحر: زرقة السماء والبحر المتوسط)؛
- اللون الأخضر للفرع اللغوي تمازيغت بالوسط (الإحالة على اليخضور: الغطاء النباتي والغابات)؛
- اللون الأصفر للفرع اللغوي تشلحيت بالجنوب (الإحالة على الصحراء: الشمس والرمال)؛
- اللون البني للأنشطة المشتركة بين جميع الفروع (الإحالة على الأرض: الانتماء والهوية). هذا اللون يغدو الميزة المسيطرة مَهْمَا تقدمنا تصاعديا نحو الصفوف العليا.

IV- 2.2. على مستوى تبويب مكونات اللغة الأمازيغية:

تم اعتماد الشكل التالي  كأيقونة للفصل بين مكونات اللغة الأمازيغية أي الانتقال من أنشطة مكون له خصوصيات خاصة إلى مكون آخر من خصوصيات وأنشطة مغايرة: تواصل شفهي، وقراءة، ونحو وصرف، وأنشطة الكتابة، والأنشطة ترفيهية، وكذلك المكونات الفرعية التابعة لها من حكاية وأنشودة ...



IV- 2.3. على مستوى سير أنشطة الدرس:

الحفاظ على أيقونة ثابتة لأهم الأنشطة التي يمر بها درس أي مكون لغوي في جميع الوحدات على شكل قلم "مُتَمَنَّم stylisé" (رسم مبسط لقلم) يترابك مع تَغْلِيمَة "consigne" مكتوبة محددة وفق النشاط المطلوب: ألاحظ / أتعرف / أركب / أقرأ / أعبر..... في صيغة "غير التام / inaccomplie" (المضارعة) في قرينة الشخص المفرد المتكلم، كما تأتي في بعض الحالات في صيغة المصدر "nom d'action" (الفهم O.O.O.) تفاديا لصيغة الأمر، وذلك لتحفيز المتلقي (التلميذ) وتفاعله بإيجابية مع الرسالة الحاملة للخطابين الأيقوني والألسني؛ أي الرسالة المزدوجة الثنائية الواسطة حسب "بارت"، والترجمة عبر سميائية وفق "كريماس"، وكذلك للتلقي في التعدد استعارة لمصطلح "مولز". والأشكال التالية أمثلة منها:



IV- 3. الصور والأيقونات في مكون التواصل الشفهي:

التواصل في هذا المستوى يعتمد على وضعيات لا تركز على نصوص حوارية كما هو الشأن في المستويات الدنيا، بل يركز بالأساس على الصور والأسئلة لذا فإن الصورة كسند ديداكتيكي تحتفظ بمكانة مميزة في هذا النشاط، حيث تشكل في آن معا سندا وموضوعا ومرجعا. فبتصفح الكتاب المدرسي تصادفنا وفرة حضور الصورة وكثافتها في صيغة رسوم تشكيلية تعبيرية في شكل إطارات "des planches" (الوحدة: 2 و 4 و 5 و 6 و 7 و 8) أو أشرطة مرسومة B.D (الوحدة: 1 و 3) لحمل المتعلم على التعبير والتواصل الشفوي باستثمار التقنيات الخاصة بالأشرطة المرسومة من: تناوب مشاهد الصور "les vignette" لترجمة سيرورة الأحداث في الزمان والمكان القصة المصورة من خلال إخراج شخصيات ومشاهد وتوظيف الفقاعات "les bulle/ballon" والمحاكاة الصوتية "onomatopées" هذا دون الخوض في إسهام الأشرطة المرسومة في مكون التواصل الشفهي.

الصورة هنا تسبق التواصل لأنها جزء من سيرورة وسياق أوسع يتحدد في مجال الوحدة de l'unité thème وهدفها اللذين يضعان معالم التواصل وموضوعه. إنها هي (الصورة) النص الأصلي بسنن غير لسانية بل أيقونية تشغل سائر مساحة الصفحة كمادة لخطاب شفهي لاحق تولد تواصلا لسانيا لفظيا (لا تترجم نصا مكتوبا كما هو الشأن في مكون القراءة) مع وجود جمل مكتوبة جد معدودة مرافقة للصورة توجه الفهم والخطاب وتمارس وظيفة التثبيت "Ancrage" استعارة لقول بارت حيث تقود المتعلم وسط مدلول الصورة لينتقي البعض منها ليرسخ ويثبت فكرة ما في ذهنه فهي بهذا تكتسي بالتأكيد وظيفة التوضيح بيد أن هذا التوضيح انتقائي إذ هي لغة واصفة مطبقة ليس على كل المرسلات الأيقونية، لكن على أدلة معينة فحسب. هذا بالإضافة إلى وظيفة الإنابة والربط "Relais" التي تشكل فيها النصوص المكتوبة (الأقوال) المرافقة للأشرطة المرسومة B.D علاقة تكاملية مع الصور حيث تشكل جزءا من تركيب "syntagme" كنسق متكامل بين الصور تشتركا في إنتاج المعنى والقصد في الرسالة المشتركة. كما هو الشأن في الوجدتين 1 و3 (صفحة 8 وصفحة 36)

الوضعيات التواصلية مرفقة بأسئلة في الصفحة المقابلة في تعليميّي: ألاحظ ٢٧*٨. وأتعرّف ٨.٠

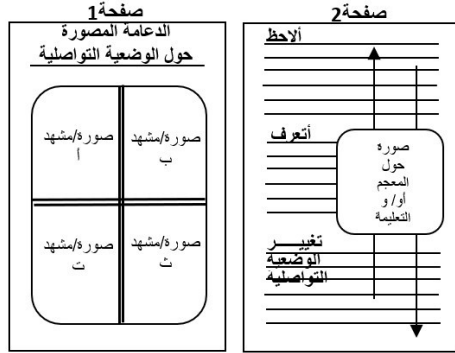
١٢٠٠ تتضمنان أسئلة حول الصور الواردة في الصفحة الأولى وهذا ما يتيح للتلميذ الفرصة لتشغيل قدراته العقلية والذهنية والمعرفية محاولا إدراك أفعال الكلام واستعمالها بكيفية وظيفية في وضعيات محددة وينتهي هذا النشاط بتعليمية تستهدف موضوع الكفاية كمثال "أَسْتَغْلِمُ ٢٧٠٢ ١١٢٨.٠" يروم تغيير و تنويع الوضعية التواصلية، مثال: ٨ ٢٧٠٢ ١١٢٨.٠ ٢٧٠٢ ١١٢٨.٠ ٢٧٠٢ ١١٢٨.٠

وقد خصصت لممارسة هذا النشاط التربوي صفحتان من الكتاب المدرسي: الأولى خصصت للصورة دون سواها كدعامة أساسية لبلورة الحوار، بينما يشغل الصفحة الثانية كل من المعجم والأسئلة ونصوص توجيهية ومساعدة تخص الوضعية التواصلية منحي تنويعها وامتداداتها إضافة إلى الصور المرتبطة بكل ذلك.

IV-3. 1. التنسيق والوضع على الصفحة للصور ونصوص مكون التواصل في الكتاب المدرسي

شكل رقم 2: تنسيق صفحات نشاط التواصل

في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية



من خلال نتائج استقراء إحصائي يتبين أن صور الدعامة تشغل مجمل الصفحة الأولى في الوحدات الثمان وغالبا ما تتشكل من مجموعة صور مترابطة، في حين أن أغلب صور الأسئلة الخاصة بالصفحة الثانية تتمركز على اليمين في 4 وحدات وتتموضع على الصفحة بالشكل المبين في الخطاطة وفي الوسط بالنسبة لوحديتين والوحدتان المتبقيتان لهما وضع آخر

IV-4. الصورة في مكون القراءة: ٤٤٥٤

تستفيد منهجية القراءة من السيميوطيقا بالحضور القوي للأيقونة في كتاب المتعلم(ة)، وتخصيص حيز مهم لها في التحليل الأفقي للدرس القرائي، حيث تدفع المتعلم(ة) إلى التوقع والاستباق والإبداع الفكري واللغوي انطلاقا مما ينشأ بين مكوناتها من علاقات، علاوة على ما تقدمه له من دعم في فهم مضامين نصوص باقي المكونات اللغوية لذلك تم تخصيص ثلاث مراحل كبرى للقراءة، تتصدرها مرحلة ما قبل القراءة؛ وهي محطة تحمل نسبة كبيرة من الرهان على قراءة النص، وهدفها خلق تفاعل أولي حقيقي بين المتعلم(ة) والنص، من خلال الوقوف على عتباته المتمثلة في العناصر الموازية غير اللفظية "les paratextes" كالصورة، والعنوان والهوامش؛ فيقوم المتعلم(ة) باستباق النص بواسطة صياغة فرضيات وتوقعات للمضمون المرتقب، والغاية من ذلك هي الدفع به إلى رسم هدف نابع من اختياره وإكسابه القدرة على التوقع والإسقاط باستثمار المؤشرات السياقية واللغوية، وهي قدرة أساسية في فعل القراءة واللغة عموما من منظور المقاربة التواصلية.

الصورة هنا تالية للنص لأنها ليست النص الأصلي بل نصا مترجما ترجمة عبر سيميائية وهي كذلك تعادل النص أو تتكامل معه تبعا لشارل دومارجري "C. DE MARGERIE" ولوي بورشي (1) "L. PORCHER". يتعلق الأمر بمفهوم الرسم التوضيحي للنصوص "الترقن Illustration" إنها صورة توضح

¹ مرجع سابق، DE MARGERIE Charles. & PORCHER، ص 41-24

النص بسنن أيقونية "transcodage" تجعل التلميذ ينخرط في سياق تواصل تربوي يستبق النص ويستضيف المكتوب ويستنطقه من خلال قراءة الصورة، علاوة على وظيفة الإثارة والتحفيز.

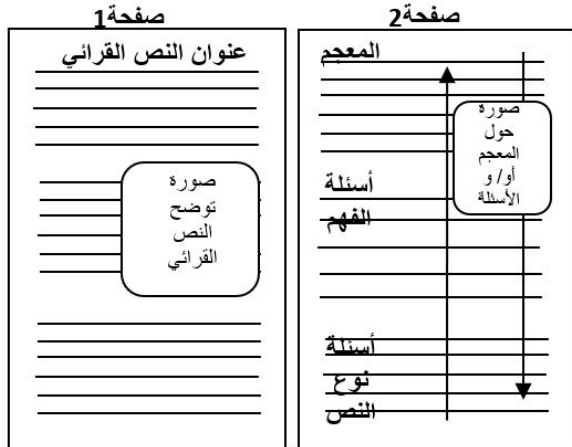
وهذا النشاط يتَخَلَّص فيه المتعلم(ة) من هيمنة النص كما كان سائدا في النموذج القرائي الصاعد (الإقراي)، الذي يسبق فيه تعرف الكلمات والجمل والفقرات عملية الفهم، بحيث يكون المتعلم(ة) في هذا النموذج مستسلما ومنتظرا ما سيفاجئه به النص بعدم معالجته.

IV-4.1. التنسيق والوضع على الصفحة للصور ونصوص مكون القراءة في الكتاب المدرسي

ترتكز أنشطة القراءة في هذا المستوى (السادس) بالأساس على فهم النصوص، ولتصريف وممارسة هذا المكون التربوي تم تخصيص صفحتين من الكتاب المدرسي: خصصت الصفحة الأولى للنص والصورة المرفقة له، بينما يشغل الصفحة الثانية ثلاثة مقاطع: 1- شرح معجمي، 2- أسئلة الفهم، 3- وأسئلة تركيب النص (أنواع النصوص)، والصور المرتبطة بها.

شكل رقم 3: تنسيق صفحات نشاط القراءة

في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية



في هذا المكون يتبين من خلال نتائج استقراء إحصائي أن أغلب صور الدعامة (6) على 8 وحدات أي (75 %) تشغل وسط يمين الصفحة الأولى، في حين أن أغلب صور الصفحة 2 (صور الأسئلة والمعجم) 5 من بين 8 وحدات تتمركز على يمين الصفحة الثانية (أنظر الخطاطة)

IV-5. تحليل معطيات حول علاقة الصورة بالنصوص القرائية في الكتاب المدرسي من خلال

نموذجين:

من خلال نتائج بحث ميداني (سنة 2013) حول الصورة في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية على

ضوء استمارتين:

1. الاستمارة الأولى خاصة بالأساتذة شملت عينة من 16 أستاذا يدرس اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي العمومي؛

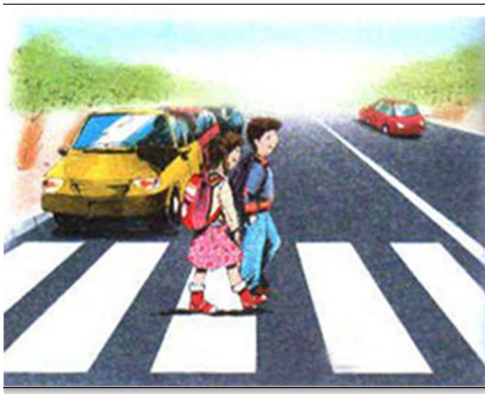
2. الاستمارة الثانية موجهة لعينة من 118 تلميذا تمت مساءلتهم حول علاقة الصورة بالنص القرأئ في الوجدتین 3 و4 من "كتاب اللغة الأمازيغية"، كراسة التلميذ الصف السادس، طبعة 2008.

صورة رقم 1: النص القرأئ:

صورة رقم 2: النص القرأئ:

كُنْ حَذِيراً عَلَى الطَّرِيقِ!

تَيْفُيُورُ الْفَنَّاةُ الصَّغِيرَةُ



الوحدة: 4، صفحة: 52

الوحدة: 3، صفحة: 38

IV-5. 1. فيما يخص تحليل معطيات الاستمارة الخاصة بالأساتذة، تم استنتاج ما يلي:

من ما مجموعه 16 أستاذا، 12 منهم أكدوا أن الصورة قد حظيت بأهمية في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية فيما يرى نصف من هذه المجموعة الأخيرة (أي 6 من 12) أن الصورة في هذه الكتب ينقصها خيال الأطفال.

استنتاج:

هذا يعني أن 75% من الأساتذة راضون عن الأهمية التي حظيت بها الصورة في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، هذا مع أن 50% منهم يَتَحَفَّظُونَ على خصوصيات هذه الصور مقارنة بميول واهتمامات المتعلمين تبعاً للمرحلة النمائية للطفل في سن التعليم الابتدائي الذي يطغى عليه الإدراك الحسي والذكاء المشخص (غير المجرد) والتي تتطلب شخصيات ومشاهد خاصة تستجيب لسنهم وقريبة من عالمهم كما هو الشأن في الرسوم المتحركة.

IV-5.2. أما بالنسبة لتحليل معطيات الاستمارة الموجهة للمتعلمين تم استخلاص النتائج التالية:

المعطيات الخاصة بصورة (رقم 1) النص القرآني: تفييفور الفنائة الصغيرة

+。[***+ بالوحدة الثالثة صفحة 38 تبين أن:

- 88 تلميذ من مجموع 118 أي 74,57% يؤكدون على وجود علاقة بين الصورة وعنوان النص وفي نفس السياق يرى 107 تلميذ من 118 أي 90,67% يرون أن الصورة لها علاقة بمغزى النص؛

- 104 تلميذ من مجموع 118 كانت أجوبتهم صائبة تعكس علاقة الصورة بالنص جوابا على السؤال: ماذا تلاحظ في الصورة؟ وخلصت ملاحظاتهم إلى أن الصورة تمثل نشاطا مرتبطا بالفن الموسيقي وأن (19.49%) منهم يتحدد في فنانة صغيرة؛

- في حين أن 14 تلميذا المتبقية ترى بأن الصورة تدل على أنشطة لغوية أو خشبة مسرح أو مسرح الفنان الصغير؛

- كما أظهرت النتائج بأن 44,92% أي تقريبا نصف مجموع التلاميذ لم يستحسنوا الصورة جوابا على السؤال: هل أعجبتك الصورة؟ ومرد تعليل ذلك جوابا على السؤال: لماذا لم تعجبك الصورة؟ تبين بأن 58,49% من النسبة التي لم تستحسن الصورة ترى بأنها صورة غير واضحة؛

- وجوابا على السؤال لماذا لم تعجبك ألوان الصورة؟ تبين بأن 72,03% لم ترق لهم ألوان الصورة لأنها داكنة ومظلمة وأن 10,59% قالت بأن الألوان ليست جميلة دون ذكر السبب.

استنتاج:

رغم أن رسالة الصورة (رقم 1) تستجيب لمحتوى النص بنسب عالية إلا أن 14 تلميذا تبين أجوبتهم أن الخشبة كعنصر في الصورة كان لها دور مشوش في رسالة الصورة خاصة أن تأطير الصورة قد ركز على الخشبة في المستوى الأول (يعني لها أهمية أكثر وتشغل فضاء أكبر في الصورة) مما جعل الفرقة الموسيقية في المستوى الثاني بنسب قياس أصغر وأقل أهمية مما حمل الصورة نحو تدني الدقة والوضوح وغياب التفاصيل في أشكال أعضاء هذه الفرقة.

إن ألوان الصورة (رقم 1) ألوان قاتمة جعلت التلاميذ لا يستحسنون الصورة بنسبة تقترب من النصف وهذا ناتج بفعل الإنارة الاصطناعية على الخشبة وأنها صورة فوتوغرافية تضع إكراه التحكم في المشهد

والضوء واللون والأشكال لأن بؤرة التركيز وقيم الضوء ونسب القياس تكون آلية وتتحدد بعدسة الآلة الفوتوغرافية عكس الرسوم التوضيحية اليدوية.

تحليل المعطيات الخاصة بصورة (رقم 2) النص القرأئ: كن حذرا على الطريق! O.O +o4EH+

X :ΘOΔΛ بالوحدة الرابعة صفحة 52 تبين أن :

- 105 من مجموع 118 من التلاميذ أي بنسبة 84,75% ترى أن هناك علاقة بين الصورة وعنوان النص كما تم التأكيد بنسبة 88,98% على علاقة الصورة بمغزى النص المكتوب وأن 96,61% من أجوبة التلاميذ تشير إلى ما يحيل أو يرتبط بقانون السير في علاقة بالراجلين، جوابا على السؤال: ماذا تلاحظ في الصورة؟

- وأن 12 تلميذا من 118 لم ترق لهم الصورة وأن 7 منهم لم يرق لهم "عدم انتباه التلاميذ وهم يعبرون الطريق" على ممر الراجلين جوابا على السؤال: لماذا لم تعجبك الصورة؟

استنتاج:

من خلال تحليل معطيات الاستمارة الموجهة للتلاميذ تبين بأن الصورة (رقم 2) تجمع بين وضوح الرسالة والسنن معا وذلك مع خطب ما في طريقة المشي على ممر الراجلين؛ وبعد معاينة الصورة عن كثب والتدقيق في تفاصيلها من خلال تكبير الصورة zoome تبين بأن هناك بقعا من لون مغاير؛ وهي تقنيات تترجم ظلال الأشكال أو انعكاس المواد... ترتبط بدقة الملاحظة واللمسات الفنية الجمالية والترجمة التقنية لدى الرسام المرقن التي تغيب عند الشخص العادي.

وهذه البقع تتموضع في المستوى الثاني بعد المستوى الأول حيث الأطفال يعبرون الطريق لكن أشكال هذه البقع تلتحم مع الأطفال كأنه ثمة طفلان آخران خارج الممر مما أحدث تشويشا وتمويهيا في استقراء الأشكال التي تُؤثت الصورة وقراءة خاصة غير منتظرة لدلالاتها. وهذا واضح في صيغة أجوبة التلاميذ حيث يتحدثون عن أطفال بصيغة الجمع لا بصيغة المثنى. وهنا نشير أنه يجب الاستغناء عن كل ما هو غير أساسي في تأثيث الصورة بما فيها الإجراءات والتقنيات الفنية ذات الغاية الجمالية الصرفة والتي يمكن أن تشوش على قراءة التلميذ للصورة.

خاتمة

تتضمن الكتب المدرسية للغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي ما مجموعه 1375 صورة منها 1237 صورة مرسومة و124 صورة فوتوغرافية و6 صور "فوتومونطاج" و8 خرائط (الجدول رقم 3). وهذا يعكس أهمية الصورة المرسومة في ترقيين النصوص وتناسبها للتمثيل والتوضيح الأمثل للأبعاد التعليمية لهذه النصوص.

كما أن الانخفاض العددي التناقصي الملحوظ في عدد صور الكتاب المدرسي (الجدول رقم 3) من الصف الأول (499 صورة) إلى الصف السادس (115 صورة) له ما يبرره؛ فهو يرتكز على أسس سيكولوجية تربوية تراعي خصوصيات التطور النمائي للمتعلم، وسيرورة تنمية القدرات العقلية المتجهة من الذكاء المشخص نحو بداية الذكاء المجرد في أواخر هذا السلك التعليمي.

ومن خلال دراسة علاقة الصورة بالنص في الصورة رقم 1 والصورة رقم 2، بيّنت نتائج استقراء الاستمارة بأنه؛ ما بين 74,57% و84,75% من التلاميذ الذين شملتهم الدراسة، يؤكدون بأن هناك علاقة بين الصورة وعنوان النص القرأئي. كما تم التأكيد بنسبة تتراوح بين 88,98% و90,67% على علاقة الصورة بمغزى النص القرأئي، وهذا مع وجود بعض المشوشات في فهم الصورة حيث نجد:

- إن الصورة (رقم 1) في النص القرأئي "تيفيور" تم التركيز فيها على الخشبة في المستوى الأول في حين تظهر فيها الأشكال الأخرى في مستوى أبعد وأصغر مما جعل هذه الأخيرة (الخشبة) عنصرا مشوشا بالنسبة لـ 14 تلميذا وأن ألوان الصورة قاتمة جعلت أكثر من 70 في المئة من التلاميذ لا يستحسنون الصورة وذلك مرده أن الصورة فوتوغرافية وتحتاج إلى المزيد من الإضاءة لذلك فإن إن اختيار الصور، لا يجب أن تكون رهينة لعدسة وتبئير الآلة الفتوغرافية الرقمية التي أصبحت متاحة وفي متناول الجميع، مما جعل هذه الصور تغزو المشهد التربوي وتؤثت الحوامل الديداكتيكية، هذا إذا استثنينا بعض الحالات كالتي تستدعي الشواهد التاريخية والأركيولوجية حيث يستوجب استخدام التصوير الفوتوغرافي المحدد النطاق. بل يجب على إنتاج الصور المخصصة للكتاب المدرسي أن يخضع لعدسة وتبئير الذهن للترجمة العبرسميائية وفق تعبير كريماس للنصوص اللسانية المكتوبة إلى نصوص أيقونية لضمان التناسب والدقة والوجاهة والتهديف. لأن إنتاج الصورة عليه أن يستملي من العقل والنفس ويُملي بيداغوجيا في الحامل الديداكتيكي وذلك بالرجوع وجوبا إلى المختصين من مرقنين

تشكيليين؛ لأن الترقين بالرسوم التوضيحية الملونة يفوق التصوير الفوتوغرافي بـ 13% ويتجاوز التصوير الفوتوغرافي المحدد النطاق بـ 5،

- أن الصورة (رقم 2) في النص القرأئي "كن حذرا على الطريق": هي صورة مرسومة أبانت عن بقاء (لطفات) ناتجة عن إجراءات ولمسات فنية جمالية صرفة تتمركز في المستوى الثاني من الصورة وبدت كأشخاص يقطعون الطريق خارج ممر الراجلين بالنسبة 7 تلاميذ. ووفقا لذلك نستخلص؛ أن مسألة الترقين، لا يجب أن تقتصر على المرقن التشكيلي المختص المحترف فقط، لأن رؤية هذا الأخير لا ريب في أن يغلب عليها الطابع التقني والفني الجمالي الصرف. مما يستدعي المختص البيداغوجي والديداكتيكي، لوضع معالم الصورة التربوية المستهدفة في تناسب مع النص والهدف من النشاط ... (مع الأبعاد البيداغوجية الديداكتيكية والتربوية) كنوع من النقل الديداكتيكي للصورة؛ من الصورة "الفنية العالمية العارفة" إلى الصورة "التربوية السكولائية". وبالتالي فإن إنتاج الصور التعليمية يجب أن يكون ثمرة عمل جماعي تتضافر فيه مجهودات فريق من المتخصصين من مرقنين تشكيليين وبيداغوجيين ومكونين ومؤطرين ومراقبين تربويين وأساتذة فاعلين ممارسين.

قائمة المصادر والمراجع

- BATICLE, Y. (1985). *Clés et codes de l'image* (Vol. 1). (Magnard, Éd.) Paris.
- COCULA, B., & PEYROUTET, C. (1986). *Sémantique de l'image : pour une approche méthodologique des messages visuels*. (Delagrave, Éd.) Paris: Collection G.Belloc.
- JOLY, M. (1964). *L'image et les signes Approche sémiologique de l'image fixe*. Nathan.
- LEBRUN, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multi facettes*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- MARGERIE, C. D., & PORCHER, L. (1981). *Des médias dans les cours de langues* (éd. Fernand Nathan). Paris: Collection Didactique des langues étrangères .
- PERAYA, D., & NYLSEN, M. C. (1995). Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie : une étude comparative. - *version résumée et remaniée* - , 152. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences De l'Education: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education N° 78. Consulté le 06 03, 2013, sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39889>
- جمعية الطلبة الباحثين في علوم التربية بشراكة مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وجامعة محمد الخامس. (23 و 24 مارس, 2006). *تقويم الكتاب المدرسي في سياق رهان الجودة*.
- جميل حمداوي. (6, 2015). الصورة التربوية في الكتاب المغربي. (مخبر الاتصال الجماهيري وسيميولوجية الأنظمة البصرية - جامعة وهران، المحرر) *الصورة والاتصال* (11 - 12). تاريخ الاسترداد 20 8, 2024، من <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/41542>
- حنان أحمد عبد الحميد. (26 5, 2013). *أكثر ما يجذبني في الكتاب المدرسي الصور*. تاريخ الاسترداد 24 07, 2024، من مدرسة الشيماء بنت الحارث: <https://shaima2school.ahlamountada.com/t30-topic>
- شاكر عبد الحميد. (يناير, 2005). علم الصورة. 311. الكويت: مطابع السياسة الكويت.
- عبد الجليل أميم. (ماي, 2009). الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي: مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف. *مجلة علوم التربية* (40)، الصفحات 71 - 80.
- عبد اللطيف الفراي، و آخرون. (1994). *معجم علوم التربية: 1 مصطلحات علوم التربية* (الإصدار سلسلة علوم التربية 9 - 10). (مطبعة النجاح الجديدة، المحرر) المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.

- عبد الله القطيشي، وآخرون. (يوليوز 2005). *كتابي في اللغة العربية (دليل الأستاذ) (الإصدار الطبعة الأولى)*. المكتبة الوراقة الوطنية.
- عبد الله الويزي. (شتنبر، 2010). *معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي*. (المجلس الأعلى للتعليم، المحرر) *دفاتر التربية والتكوين: الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية* (3)، الصفحات 13 - 18.
- عبد المجيد العابد. (11-12 يوليوز، 2009). *الدور التربوي والتعليمي للصورة. الأحداث المغربية*، 15.
- فايزة يخلف. (2012). *سمائيات الخطاب و الصورة*. بيروت: دار النهضة العربية.
- محمد الهجاي. (1994). *التصوير والخطاب البصري: تمهيد أولي في البنية والقراءة*. الرباط: ديوان 3000.
- محمد بن الحاج. (شتنبر، 2010). *الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية*. (المجلس الأعلى للتعليم، المحرر) *دفاتر التربية والتكوين: " الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية "* (3)، الصفحات 6 - 12.
- يوسف العماري. (19 - 22 شتنبر، 2010). *أسئلة أولية حول تقويم الكتاب المدرسي*. (المجلس الأعلى للتعليم، المحرر) *دفاتر التربية والتكوين: الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية* (3).