

وسائطية الدعامة الأيقونية في مقررات تعليم اللغة العربية الجيل الثاني: مقاربة لسانية معرفية.

The Mediation of Iconic Supports in Second-Generation Arabic Language Teaching Curricula: A Cognitive Linguistic Approach.

عبد القادر فاهيم شيباني

جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، (الجزائر): Abdelkader.fehimchibani@univ-mascara.dz

النشر: 2025/06/30

القبول: 2025/06/23

الاستلام: 2025/02/01

ملخص:

إن البحث في دراسة علاقة الصورة بالكتاب المدرسي التعليمي للغة، كما يشير له واقع الدراسات الأكاديمية ليس بالموضوع الجديد، غير أن ما يمكنه أن يكشف الجانب الطريف من وراء البحث في هذا الموضوع، هو البحث في الدور التداولي و السيميائي الذي يناط بالصورة المدرسية في حالات التعليم اللغوي. إن الحديث عن التعليم بالمشاهدة بالنظر إلى الأداء الأيقوني للصورة، هو في الأساس نوع من المسألة للوضع الارتدادي بين فعل المشاهدة البصرية و التشكيل الأيقوني للصورة، مسألة تنصب بشكل فعلي حول عوامل التحفيز الحسي و الذهني، التي تنأى عن حالات الاستجابة الحسية الخالصة، كونها تقود ذهن المتعلم أو التلميذ إلى تفعيل جانب مهم من النشاط الذهني اللساني. و يحصل ذلك عبر كفاءة التلميذ في تأمين جسر بين الواقعي المتخيل و المدرك، كون الصورة تسمح بإثارة توتر بين متعلقات المجال البصري المحسوس و متعلقات الاستجابة الذهنية الذكائية. فالصورة، إذن تبدو كمقوم دينامي من شأنه أن يفتح مجال التعلم اللغوي نحو الأفاق الواقعية للتواصل الفعلي، إنها تسعى لإعادة إنتاج واقع ضمن غائية تقوم على الاستنطاق اللساني.

الكلمات المفتاحية : الأيقونية؛ الوسائط التعليمية؛ المعرفية؛ تعليمية اللغة.

Abstract:

Research into the relationship between images and language textbooks, as indicated by academic studies, is not a new topic. However, what makes this research intriguing is exploring the communicative and semiotic roles assigned to educational images in language learning contexts. Discussing education through observation, particularly the iconic performance of images, essentially involves questioning the reflective relationship between visual observation and the iconic formation of images. This questioning focuses on the sensory and cognitive stimuli that go beyond pure sensory responses, as they engage the learner's or student's linguistic and mental activity. This occurs through the student's ability to bridge the imagined and perceived realities, as images create a tension between the tangible visual field and the intellectual mental responses. Thus, images appear as a dynamic component that opens the field of language learning toward the realistic horizons of actual communication. They aim to reproduce reality with a purpose rooted in linguistic articulation.

Keywords: Iconicity; Educational Media; Cognitive; Language Pedagogy.

1. مقدمة:

المقررات اللغوية في الكتب المدرسية، في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي، أن يتحكموا في تشكيل الأطر الاجتماعية والرمزية، وفق المقتضيات الثقافية للبيئة اللغوية.

2. الصورة الدعامة والمستندات المنمجة:

يمكن للصورة بوصفها دعامة تعليمية للغة، أن تتحول في إلى مستند منمذج، يكون فعالا في حالات تلك المقررات التي تفتح على التلميذ أو الطفل المتعلم للغة حقلا إدراكيا جديدا يقع خارج التصورات الذهنية الآلية المكتسبة عن طريق اللغة الأم، وذلك في أثناء تعرف متعلم اللغة على جوانب من القرائن الدلالية للغة المستهدفة من وراء العملية التعليمية، على غرار القرائن الدلالية اللسانية والقرائن غير اللفظية، بالإضافة إلى القرائن الاجتماعية الثقافية. للتفصيل في هذه النقطة، سنقف عند عدد من الحالات لبيان الأدوار المختلفة للصورة بوصفها مستندا منمذجا يستمد فاعليته في القدرة على تسهيل تعريف التلميذ لغويا بحقول إدراكية جديدة، بعيدة عن متناول تصوراته الذهنية في لغته الأم. سنأخذ، مثالا، الدرس اللغوي الموسوم بعنوان: "معركة ضد الميكروبات" (كتاب القراءة للسنة الثانية، درس: معركة ضد الميكروبات، محور جسم الإنسان والصحة، ص 58).

يستعرض هذا الدرس اللغوي عددا معتبرا من المفردات العلمية التي تفسر ماهية المرض وتشخصه بشكل يتناسب مع المستوى الإدراكي للطفل، حيث تؤدي الصورة الدعامة دورا مهما في بيان القرائن الدلالية اللسانية المرتبط بالحقل الدلالي للمرض. تنتظم الصورة في شكل ثلاث صور متتالية توضح صيرورة الصراع بين الميكروبات

تنطلق فرانسواز دموجان (Demougine, 2003, p. 98)، من رؤية تاردي الوظائفية، في محاولة إعادة صياغة المنظور التواصل للوسائط البصرية، وفق تصور تواصل، وذلك على صعيد الإثنو ثقافي، حيث يمكن للصورة عامة، والصورة السردية على وجه الخصوص، أن تتجاوز مجرد كونها دعامة بصرية بسيطة إلى حامل للغة ثقافية؛ ينتجها شخص ما لصالح شخص آخر، وفق غائية تواصلية، فتتحول إذ ذاك إلى حاضن لمجموع الإملاءات اللسانية والقواعد المحادثانية، بما في ذلك الممارسات الاجتماعية للغة والتعاقدات الاجتماعية الثقافية لخصائص الهوية الجماعية، والتمثلات الجمعية.

تحكي الصورة بوصفها دعامة تعليمية للغة -في الغالب- قصة ما، حيث يمنح استعمال أو توظيف أية أداة تعليمية جانبا مهما من البعد الألغابي الذي يقوم على تقوية عنصر التسلية البصرية. طالما ثمة لذة طفولية يعكسها شغف غالبية الأطفال لسرد محكيات المغامرة، من هنا يمكن للصورة عموما أن تغطي على الوظيفة الاجتماعية والرمزية، وذلك عبر تنشيط الدور الأيقوني المزدوج في التمثل من جهة و الترميز من جهة أخرى. هذه الوظيفة تحظى باهتمام كبير بالنسبة للصورة التعليمية للغة، اهتمام يقع أساسا على النسق الأيقوني للصورة الدعامة التي تستند إلى نموذج مشترك قد تتغير توارداته بتغاير الدروس اللغوية. وذلك ما يسهم إجمالا بالنسبة لمتعلم اللغة في دعم بعد الاطراد التمثلي، تفاديا لحالات التشويش البصري، إذا ما افترضنا في كتاب تعليم اللغة انعدام أنموذج بصري لمجموع الصور التعليمية. وعلى هذا النحو، يمكن لواضعي

إلى دعامات بصرية ذات طبيعة مستندية مندمجة للتعليم الدلالي لبعض القرائن الاجتماعية الثقافية التي تعكسها التفاصيل الأيقونية للدعامة الصورة.

3. تعليم القرائن غير اللفظية:

يمكن للصورة الدعامة - بوصفها مستندا نموذجا للمجالات الإدراكية الجديدة على متعلم اللغة- أن تخدم الغاية المتعلقة بالتعليم الدلالي للقرائن غير اللفظية. يمكننا أن نلمس تحقق هذه الغاية، إذا ما تأملنا الدعامة المتصلة بالدرس اللغوي المعنون بـ "حوار الحواس". لننظر إلى الصورة: (- كتاب القراءة للسنّة الثانية، درس: حوار الحواس ، محور جسم الإنسان و الصحة، ص56).

يحتاج هذه الدرس اللغوي في استعماله للصورة كدعامة، إلى تعليم قريبي غير لفظي، لتعريف التلميذ لغويا بالحواس الإدراكية الخمس. إذ يقوم على وصل مفردات الحواس: (النظر، و الذوق، و الشم، و اللمس، و السمع)، بالعضو الجسدي المتصل بالحاسّة، وذلك ما تحاول الصورة الدعامة توضيحه بالمطابقة الأيقونية، حيث تتضمن الدعامة بتفاصيلها الأيقونية إشارة جسمية لخمس شخصيات متباينة للأعضاء الآتية: (الأنف، العين، اللسان، الأذنين، و الجلد). يقوم هذا النوع من الاستهداف اللغوي على ما يعرف في اللسانيات المعرفية بالفهم الوظيفي للدلالات اللغوية.

4. تشخيص الوعي بالكينونة:

قد تكون الصورة الدعامة بالنظر إلى تعليميتها للألسن مشخصة لمتلقها، وكاشفة عن الوعي المهيمن على ملتقى ذلك العصر، أي عن وعيه

والكريات البيضاء. وذلك كما هو موضح في المتتالية الآتية:

ينتهي هذا التوزيع البصري إلى نسق الشريط المرسوم أو الرسم الحكائي (la bande dessinée)، حيث تظهر الصورة الأولى الحالة البدئية المعروفة سرديا بحالة الافتقار التي تلخص حالة المرض معرفيا، بوصفها حالة تسيطر فيها الميكروبات على الجسم. وتأتي الصورة لتعبر عن الفعل المناعي للجسم، حيث تشخص مهاجمة الكريات البيضاء للميكروبات. أما الصورة الثانية لتعبر عن الفعل المناعي للجسم، حيث تشخص مهاجمة الكريات البيضاء للميكروبات. أما الصورة الثالثة، فتلخص سرديا حالة سد الافتقار، حيث تنتهي بإصلاح الوضع. هذه الصور المتتالية، تقوم كمستند نموذج على بناء صورة ذهنية ضمن نطاق إدراكي جديد على التلميذ كمتعلم للغة، وهو العالم المجعري للجسم، حيث تكسبه بنسقا الأيقوني فهما دلاليا لمجموعة من القرائن اللسانية مثل: الميكروبات و كريات الدم البيضاء، ترتبط هذه القرائن معرفيا بوظائفها الحيوية داخل الجسم، مفسرة بذلك حالة المرض، وكيفية حصول الشفاء. إن النمذجة المستندية التي تقوم بها الصور كدعامات لغوية تشرف على بيان جانب من القرائن الدلالية اللسانية. وهنا، وجب أن نؤكد أن الصورة التعليمية للغة، بوصفها مستندا نموذجا، تعمل بالتعاوض في هذا الدرس مع النص المكتوب الذي يشخص مفردات السعال و الآلام والحى، تحت مسعى الأعراض. كما يشخص الكريات البيضاء ككريات مصدرها الدم، ويربط حركة الدم بدقات القلب، وغيرها من القرائن المفسرة. في حالات التدريب اللغوي يحتاج المقرر

ويحسب الوضع التفصيلي للتشخيص البصري للصورة الدعامة، يمكن للمتعلم أن ينتقل إلى مجال التداولات الجمالية و التركيبية المعرفة قيميا في النص المكتوب بوصفها أقوالا تردد الشروع في الأكل، وعند الانتهاء منه. ثمة مجال لتدارك الفجوات اللغوية في التشخيص البصري للصورة النصية، وذلك ما يمكننا أن نلفيه متداركا في التمارين اللغوية التابعة للنص. حيث تتولى الصور البطاقية احتواء ما يواكب عصرية المتلقي في الصورة النصية سالفه الذكر، حيث تعرف عدد من الصور البطاقية بباقي التفاصيل التشخيصية لمتعلقات المنزل لغة.

5. تعليم الكيف الشعوري:

لننتقل الآن إلى الجانب الأكثر أهمية في تعليم اللغة عبر الصورة ، إنه الجانب المتصل معرفيا بالقدرة الذهنية للسانية التي تمكن المتلقي من تعليم وتحليل الكيفيات التي تترجم رغباته المعبر عنها داخل الصورة الدعامة في شكل آثار أيقونية تلفظية، وذلك ما سيقودنا أن ينتقل في أثناء تمثله للصورة إلى وضع حوار، يكون فيه في وضع المخاطب، بالنظر إلى مجموع المؤشرات الأيقونية التي لا تظهر بشكل مباشر، وتبدو على هيئة حدوس بصرية. ينظر الصورة التالية: (كتاب القراءة للسنة الثانية، درس: رفع الأذى عن الطريق ، محور الحياة الاجتماعية ، ص38).

تقدم هذه الصورة النصية، كدعامة في الدرس الموسوم بعنوان: "رفع الأذى عن الطريق"، مثالا جيدا عن الحالات التي تقود فيها الصورة الدعامة متعلم اللغة أو التلميذ إلى تعليم وتحليل الكيف الشعوري للغة بالنظر إلى التفاصيل الأيقونية للمشاهد. إذ تصور الدعامة على الصعيد

بكينونته داخل العالم و وعيه بعلاقته بالآخرين. إنها تسمح للمتلقي بتعليم (repérage) وتحليل الكيفيات التي تترجم طموحاته و آماله في شكل آثار أيقونية تلفظية. وفي هذا الصدد، يعتقد ر.أودان (Odin, 2000, p. 10)، في مقارنته السيميائية التداولية للصورة الفيلمية، أن متلقي الصورة الفيلمية يخضع لوضعين قطبيين:

أ-وضع "الاتصال الطوري" (mis en phase)، الذي يقود المتلقي إلى ردة فعل عاطفية إيجابية.

ب-وضع "الانفصال الطوري" (déphasage) الذي يقود المتلقي إلى ردة فعل عاطفية سلبية.

تعمل الصورة الدعامة وفق استراتيجيتها التعليمية للألسن، على تشخيص متلقها. ففي جل الدعامات الأيقونية في الكتاب المدرسي للقراءة، نجد تمركزا حول الفعل الأيقوني للتشخيص، إنه تشخيص زمني للعصر أو الحقة الزمنية للتلميذ المتعلم للغة، وتشخيص سني لعمر التلميذ المتلقي ومحيطه المنزلي والمدرسي ببيئتيه الاجتماعية والثقافية. وهي تترجم بهذا الفعل الوعي اللغوي المتراكب مع العصر المقترن بالكينونة الطفولية لمتعلم اللغة داخل العالم، المتصلة بعلاقته بالآخرين.

تشتغل الصورة الدعامة وفق نمط إحالي يتدرج مفرداتيا على النحو الآتي:

1-مستوى التشخيص الذاتي: (مثلا: أنت ، الأم، الأب، إلخ).

2-مستوى تشخيص المحيط العام: (مثلا: الطاولة، الكراسي، الباب، المزهرية، إلخ).

3-مستوى تشخيص المحيط التفصيلي: (مثلا: الملاعق، الصحون، القدر، إلخ).

تمثل محددات القراءة المطابقة أو التماثلية، بالنسبة لواضع الصورة، أولوية في مناسبة الدعامة للنص المقروء أو الدرس اللغوي المستهدف، وهي بالنسبة للمتلقي، أي التلميذ المتعلم للغة، من أهم مقومات الفهم الدلالي النصي و المفرداتي مجملًا أو مفصلاً.

إن محددات المطابقة تمثل للصورة النصية وفق مبدأ الإحالة المرجعية، حيث تدخل التفاصيل الأيقونية حيز المماثلة مع الموجود في الواقع. وتلك مساحة نبذو مهمة في اكتساب اللغة لدى التلميذ، بالنظر إلى أهمية البعد المرجعي في استيعاب العلامة اللسانية (Ramm, 1986, p. 145).

لقد أقر تصور أوغدن و ريتشاردز، مجالاً لعلاقة غير مباشرة بين المعنى و المرجع يقوم فيها الرمز اللغوي بدور الوساطة. من هنا يمكن لمحددات المطابقة في الصورة التعليمية للغة أن تقرب هذه المساحة بين المعنى، والمرجع بالنظر إلى قدرتها على تحويل المراجع إلى مجموعة من الصور الذهنية أو التصورات لمعاني المفردات و التراكيب الجمالية. إذ تعمل الصورة على إعادة صياغة المعجم المرجعي الخالص، أي تمثيلات وإدراكات التلميذ للواقع، وتحويله إلى معجم تصوراتي. هذا الفعل ، له دور كبير في التمهيد لمرحلة اكتساب المفردات والألفاظ أو صياغة التراكيب. إن ما يحصل لدى متعلم اللغة، بالنظر إلى دور الصورة الدعامة هو تفعيل محددات المطابقة، حيث تتحول عملية الإدراك البصري إلى نشاط ذهني يقوم على مطابقة الصورة على الواقع، إذ يرتبط هذا النشاط بنشاط لغوي يسمى أو يصف المدلول المرجعي وفق محددات المطابقة (Erni, 1996, p. 167). ما يعني أن

الملفوظي، شخص "عصام" وهو يجمع القمامة، وعلامات الاستحسان بادية على المرأة التي تقف خلفه، حيث تنجح الصورة في تعليم الكيف الشعوري بالاستحسان لدى التلميذ بالنظر إلى هذا الفعل. إذ يمتد أثر هذا التعليم، لاستشارة حس التعبير اللغوي الشفهي، بالنظر إلى التحريك الشعوري الذي تقوم به الصورة ملفوظيا، كأن يكون التعبير تقييماً: "هذا عمل حسن". أما على صعيد التلفظ الأيقوني، فإن تعليم الكيف الشعوري للمتلقي، يدخل حيزاً حوارياً يكون فيه التلميذ هو المخاطب تداولياً بالفعل الكلامي: "قم بجمع القمامة إن وجدت على الطريق" أو "لا ترمي القمامة على الطريق".

مما سبق، فإن الملفوظ الأيقوني للصورة الدعامة، يعمل على أداء دور التحريك الشعوري اللغوي، بوصفه يجمع وضع "الاتصال الطوري" (mis en phase) الذي يقود التلميذ إلى حالة عاطفية إيجابية تتحول إلى ردة فعل لغوية تجاه الفعل الذي تصوره الدعامة. بينما يقوم التلفظ الأيقوني لنفس الدعامة، بأداء دور التحريك الشعوري اللغوي، المعبر عن وضع "الانفصال الطوري" (déphasage) الذي يقود الملتقي إلى ردة فعل عاطفية سلبية تجاه المتسبب في رمي القمامة.

6. الأيقونية المعرفية ومحدداتها التعليمية:

بغض النظر عن الاستناد إلى الذاتية المطلقة لمنتج الصورة أو المستفيد من توظيفها (محرري المقررات)، فالصورة الدعامة تظل مشروطة بالمحددات الخارجية التي يجمعها منظرو تعليمية الصورة، على النحو الآتي:

1.6. محددات القراءة المطابقة أو التماثلية:

تحيينها عبر الدور الاستذكاري الذي تشرف عليه التفاصيل الأيقونية من جهة أخرى. وعليه فإن المعارف اللغوية السابقة لدى التلميذ، يمكنها أن تشكل مجموع المحددات اللسانية للصورة الدعامة. وفي كل الأحوال تخضع الصورة التعليمية للغة في تفاصيلها الأيقونية للمحددات اللسانية، هذه المحددات ليس شرطاً أن تكون مصاحبة للصورة؛ أي مثبتة في النص المقروء.

4.6. محدّدات الوضع التخيلي:

تتصل محدّدات الوضع التخيلي في الصورة التعليمية للغة بالمرجع اللغوي الذي يخضع للتصوير وفق معطيات التفاصيل الأيقونية للمشاهد. إذ ترسم الصورة بناءً على النسق المرجعي للبعد المستهدف لغوياً، وعليه تصبح الصورة الدعامة رهينة للقوالب الإيحائية التي تضبطها محدّدات التخيل. و هنا يمكننا أن نميز بين ثلاثة أوضاع تخيلية التي تقوم عليها الصورة التعليمية للغة:

1.4.6. محدّدات التخيل الواقعي:

يقترن هذا النوع من المحددات بالدعامات التي تعمل على تقديم توصيف بصري للواقع الذي يندر على مكتسب اللغة أحياناً معاشته، ولعل المثال الأقرب لهذا النوع من المحددات نص "في الطارة"، حيث تستند الصورة الدعامة على جانب الإثارة التخيلية بمتعلقات واقع التواجد داخل الطائرة (المضيضة، الصورة الداخلية للطائرة، طريقة الجلوس وغيرها).

2.4.6. محدّدات التخيل الشكلي:

يعمل هذا النوع من المحددات التخيلية على مجالات التحوير الشكلي لمشهدية الصور

الصورة التعليمية، كدعامة تكسب التلميذ مدلولاً مرجعياً إما بوصف المفردات أو تسميتها، ولا يحصل ذلك إلا عبر محدّدات المطابقة التي تجعل متعلم اللغة قادراً على تحديد المراجع لغوياً حتى في حالات اختلاف صور تموجدها في الواقع.

2.6. محدّدات المنطق السردى:

ثمة مجال لمحدّدات من نوع آخر تشغل ضمن الأطر التعليمية للصورة، على فهم منطق السرد البصري، ويحصل ذلك في حالات تكون فيه الصورة الدعامة صورة سردية، تتضمن نواة حكيمة تقوم على بؤرة حدثية تجمع بين بداية القصة ونهايتها. ولعل المثال الأقرب لبيان فاعلية محدّدات فهم منطق السرد البصري، المثال السابق في درس: "معركة ضد الميكروبات". إذ الملاحظ، أن قارئ هذا النص، يستجيب على صعيد الفهم اللغوي- ووفق محدّدات فهمه للمنطق السردى للصورة، للتخطيط الدلالي النصي الذي ترويه الصور الثلاث. ووفق هذه المحددات السردية للصورة تتأسس مجموع التصورات اللغوية المتصلة بالمفردات التفسيرية للمرض والشفاء، حيث تبرز أهمية الترتيب البصري للمشاهد.

3.6. المحدّدات اللسانية:

تخضع الصورة الدعامة بوصفها تشكيلاً بصرياً للتنميط اللغوي أو اللساني، إذ تقوم المحددات اللسانية بتعليم الأجزاء المستهدفة إدراكياً من وازع الصورة التي تؤلف نقاط ارتكازية في العملية التعليمية للغة. هذه المحددات اللسانية ترتبط بالمكتسبات اللسانية السابقة التي تستند إليها الدعامة في سبيل تحقيق مكتسبات لغوية جديدة لدى التلميذ من جهة، أو

تم مراعاتها بالنظر إلى متوسط الإدراك التمثلي عند التلميذ، فستحقق بفاعلية دورها التعليمي للغة. وإذا ما جاز لنا في سياق آخر، مراعاة طرق اشتغال هذه المحددات لأمكننا تقريب تصور معياري للدعامة للنموذجية، بما يمكننا من نقد التفاصيل الأيقونية في الصورة التعليمية عامة.

7. تداوليات الأفعال الأيقونية:

ثمة سؤال محوري لفهم فاعلية الصورة الدعامة في تعليمية الألسن، إنه السؤال المتصل بفعل الصورة. وإذا ما جاز لنا طرح هذا التساؤل، فإنه يمكننا بلورته كالآتي: ما الذي يحصل للتلميذ في القسم، حين تكون الصورة دعامة تعليمية للغة؟ أو ما هي وضعيات القراءة التي تفرضها الصورة الدعامة في أثناء الممارسات الفعلية التعليمية؟ يعتقد الباحثين د. بوشتون وج. شابان أن وضعيات القراءة التي تفرضها الصورة التعليمية للغة يمكننا تلخيصها في خمس وضعيات (Bucheton, 2002, pp. 53-72):

أ- قد تكون الصورة في أثناء العملية التعليمية للغة عبارة عن صورة مقنعة، حين يطلب من التلميذ أن يستخرج منها عنصرا بسيطا، حيث يفرض هذا النوع من الصور قراءة تعيينية وحصرية. يتعلق الأمر بقدرة التلميذ على تحديد أو التعرف على المكونات العنصرية للصورة من دون أن يقيم بالضرورة علاقة منسجمة بين تلك العناصر. تقترن هذه الوضعية القرائية للصورة الدعامة بصيغة السؤال غالبا: ما الذي تراه في هذه الصورة؟ إنها مثال عن الصورة الدعامة التي تستهدف حصريا الكفاءة اللسانية.

التعليمية للغة، حيث تقوم بتحويل يمس جانبا من التفاصيل الشكلية للمخيل به. ولعل المثال الأنسب في هذا الصدد، الصورة الدعامة في درس "الجزائر تتحدث"، حيث يمكننا أن نلاحظ من التحين التخيلي بالشكل الذي تكون فيه الجزائر متحدثة عن نفسها، بالنظر إلى تلك التفاصيل الكريكاتورية (العنين، والشفقين والأنف)، داخل صورة خرائطية للموقع الجغرافي.

3.4.6. محددات التخيل الافتراضي:

تشرف محددات التخيل الافتراضي على وضع الصورة التعليمية للغة، موضع المحرك اللغوي ضمن نطاق مشهدي، تكون فيه الأهداف اللغوية مرتبطة بافتراض بصري، تبلوره التفاصيل الأيقونية للصورة. ففي درس "أجزاء الحاسوب" يكتسب التلميذ رصيده اللغوي المتعلق بمكونات الحاسوب، عبر التخيل الذي تمارسه الصورة عبر محددات افتراض تقديم تلك المكونات من مؤشر الفأرة بوصفه بتلك الدعامات، فبافتراض غياب هذه المحددات تفقد الأبعاد التخيلية في الصورة الدعامة جدواها اللغوي، وتتحول إلى فاعل سلبي قد يعمل على تشتيت الانتباه الإدراكي واللغوي للتلميذ في أثناء تفاعلاته التمثلية. في المقابل، فإنه لا يمكن لمحددات التخيل أن تحد من مجالات التخيل الفاعل في العملية التعليمية للغة، ولكن وجب على واضع الصورة أن يرهن فاعلية المقومات التخيلية بمدى قدرتها على تطويع الأهداف اللغوية المنشودة من وراء العملية التعليمية.

إن المحددات سالفة الذكر، ينبغي بحسب من انتبهنا إليه في هذه الدراسة أن تحظى بعناية فائقة من منتج الصورة كدعامة تعليمية للغة، فإذا ما

نظرة التي تربطه بالصورة الدعامة إثارة ردة فعل شخصية عند التلميذ، و هي الإثارة التي تقوده إلى استخلاص نص مواز. ففي حالات الصور السردية تحدد الصورة العلامة لمتعلم اللغة الأحداث السردية كمرجع، حتى يسهل عليه استنباط وضعيات حجاجية أو محكيات ذاتية عن المشهد المصور. ترتبط هذه الوضعية القرائية للصورة الدعامة، غالباً، بصيغة السؤال: بماذا تذكرك هذه الصورة؟ إنها الصورة التي تستهدف الكفاية اللسانية حصرياً، إذ تعمل على تفعيل التحريك الرغبة في الكلام عند متعلم اللغة.

ذ-تستهدف هذه الصورة الملكية الأدبية، حيث تمكن من خلال وضعياتها القرائية التلميذ من التحرر من هيمنة الصورة، لأن القراءة المطلوبة منه هي قراءة تقع خارج نطاق الصورة نفسها، إذ تعمل في الغالب على تفعيل كفاية التحليل اللغوي، فتأتي في الغالب معللة بصيغة السؤال الآتي: اكتب تعليقا حول هذه الصورة؟ حيث يكون المستهدف جانب الفطنة اللغوية عند التلميذ، أي ذكاؤه اللغوي، فبدل حثه على الكلام تعمل الوضعية القرائية التي تفرضها الصورة على اختبار مدى موسوعيته.

البديهي أن هذه الوضعيات القرائية تخضع في الغالب للترتيب، فكما أن الوضعيتين الأولى والثانية قد تهيمان على المحاور اللغوية الأولى في الكتاب المدرسي، فإن الوضعية الثالثة يمكنها أن تعكس مدى تطور النضج اللغوي عند التلميذ، فعبرها تظهر قدرته في التمييز اللغوي الواعي بين الخطاب المطلوب وجهة نظره الخاصة و علامة النضج في ذلك أن لا يخلط بين الأول والثاني.

ب-يمكن للصورة التعليمية للغة أن تملئ على التلميذ شكلاً من أشكال القراءة النفسية، فتبقيه أسير للقصة التي تسردها، حيث يمكنه أن يكررها عبر سرد أو شرح أو تقييم تفاصيلها المشهدية .

إذ يعد هذا النشاط التعبيري الذي تثيره الصورة الدعامة نشاطاً وصفيًا يقوم على مبدأ التسمية المعقلنة، يعمل من خلاله التلميذ بجهد على تحويل ما يراه إلى ملفوظات. وتقتزن هذه الوضعية القرائية للصورة الدعامة، غالباً بصيغة السؤال: ماذا فهمت من الصورة؟ إنها الصورة التي تستهدف الكفاية اللسانية، و الكفاية الاجتماعية التداولية بالإضافة إلى الكفاية الثقافية.

ج-قد تقرأ الصورة الدعامة قراءة رمزية، تتحول إلى أحجية أو لغز يتطلب من القارئ العمل على فك شفرات المعنى. يمثل هذا النوع من الدعامات الفضاء الأمثل لعمليات التأويل اللغوي، حيث يتأكد الدور المحور للإيحاء. إنها الصورة التي تطمح إلى إعادة تأطير سياق التوقع عند القارئ وتجربته في القراءة، من دون أن تتعارض مع القراءة العاطفية أو الأهوائية. إنها مثال عن القراءة الشخصية المتصلة بحساسية النظرة الفردية للتلميذ، التي تستند عادة إلى مبدأ المطابقة من جهة، أي مطابقة المرئي مع الواقع الشخصي للتلميذ، ومبدأ الربط من جهة أخرى، عبر تكوين منطق داخلي للمرئي. تقتزن هذه الوضعية القرائية للصورة الدعامة، غالباً بصيغة السؤال : ما الذي تريد أن تقول هذه الصورة؟ إنها الصورة التي تستهدف الكفاية اللسانية، والكفاية الثقافية.

د-تقرأ الصورة التعليمية للغة أحياناً بوصفها علامة كبرى، حيث تكون بمثابة نقطة انطلاق للتأمل الشخصي، فيكون التلميذ محدداً لوجهة

بالضرورة أن تتطابق أشكال التمثيل الأيقوني بين مختلف اللغات.

يعتقد بول ريفانس (Rivenc, 2000, p. 89) أن معدي المقررات التعليمية للغة، قد سعوا لاستدراك هذا الخطأ عبر تفعيل دور الصورة المقامية بدل الصورة الدلالية، كون الأولى بخلاف غيرها، تظل قادرة على إثارة بعض الخواص الملائمة لمقام التلفظ، حيث تشارك في تبرير الملفوظات اللغوية التي يحتمل أن ينتجها التلميذ في أثناء تفاعلاته مع الصورة الدعامة. فيكون متعلم اللغة إذ ذاك متواطناً، بوصفه يخضع لتأثير النموذج الحوارى المفترض في أثناء تمثلاته الإدراكية للصورة، حيث تقوده الصورة الدعامة نحو الاعتقاد بكونه ملزماً بتحصيل الخطاب اللغوي المستهدف من وراء الصورة فقط.

قد يتعذر علينا في واقع العملية التعليمية للغة، الإقرار بوظيفة التحويل التسنيني (transcodage) التي تمارسها الصورة الدعامة، لارتباط ذلك بتعقيدات السنن الأيقوني نفسه. إذ الأمر على هذا النطاق التعبيري، قرين بفعل التحول من نسق نحو آخر، حيث لا يمكننا أن نتحدث عن فعل تسنيني بسيط، بل عن دور تسنيني عابر للأنساق، تكون من خلاله مادة التعبير الأيقوني في درجة التعبير الأيقوني في درجة التعبير الانعكاسي الواصف للتعبيرات اللسانية. ووفق هذا المنهج تعمل الصورة التعليمية للغة على أداة مهمة التحفيز اللفظي، كدعامة قادرة على إعادة تأهيل اللغة عند المتعلم.

8. خاتمة:

تحظى الصورة الدعامة بالنظر إلى مقولة اللسان الثقافي، بوضع مميز تسمح فيه بإمكانية التعالق

بينما تأتي حساسية الوضعية الرابعة، من كونها تراهن على ذاتية التلميذ بوصفه متعلماً للغة، أي على فردانيته في حرية الكلام على الوجه الذي يراه مناسباً. أما الوضعية الخامسة و هي الوضعية الأكثر تعقيداً، فإن ارتباطها بالأهداف اللغوية يكاد يكون عارضاً، كونها تستهدف المعرفة الموسوعية عند التلميذ، و تطمح إلى صناعة الرأي بالنظر إلى تفكيره اللغوي.

تسمح الصورة التعليمية للغة إذا يتمكن المتلقي من إدراك اللغة ضمن مختلف حالاتها اللفظية وغير اللفظية، و ذلك لأنها تقوى بالنظر إلى إعادة إنتاجها البلاغي للواقع، على فتح مجال رمزي في الوقت نفسه، تتحرك داخل نطاقه الأبعاد الثقافية و القيمة على الوجه الإحاثي. إن الفعل المتعلق بالأداء الأيقونوغرافي هو الذي يسمح بحسب أمبرتو إيكو للصورة بأن تكون أداة فعالة في توصيل الفعل الثقافي و تنميط كل ما هو اجتماعي ثقافي. يفترض بالصورة الدعامة في تعليمه الألسن أن تكون بمثابة المكافئ الدلالي للمقاطع الملفوظية للنص المكتوب، حيث تسمح بتحويل أسنن المعاني اللغوية أيقونية جلية ومباشرة، فتغني متعلم اللغة عن العودة إلى اللغة الأم. و طالما أن اللغة الأيقونية مستقلة بذاتها عن الألسن، فهي بحسب دانييل. كوست (Daniel Coste, 1975, pp. 5-28) تتحدث بذاتها عن المعاني التي تحملها.

في المقابل، يقتزن هذا الدور بفهم خاطئ أحياناً لدى واضعي الصورة التعليمية، وذلك بالاعتقاد بشمولية الصورة و شفافيتها (Ricoeur, 1980, p. 76)، بوصفها قناة دلالية، إذ ليست كل الموضوعات قابلة للتمثيل الأيقوني، و ليس

- coopération au niveau du développement. Education des adultes et développement²⁷ Bonn DVV. *Education des adultes et développement*, 167.
- Odin, R. (2000). *De la fiction*. Bruxelles De Boeck Université.: De Boeck Université.
- Ramm, G. (1986). Différences dans la perception de l'image dans le Tiers Monde. 27. *Bonn*, 143-155.
- Ricoeur, P. (1980). *Soi-même comme un autre*. Paris: ed. Seuil.
- Rivenc, P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*. Paris: Didier erudition.
- البيني للغة و الثقافة. فالصورة الدعاة ليست مجرد نص مصاحب (un prétexte)، يعني باستقطاب وقائعية اللغة، وبالنظر إلى الأسن التي توظفها، فهي تغدو محلا لإنتاج المعنى. لذا يعتقد أنها الموضوع الاستراتيجي لتفعيل الكفايات اللسانية والتداولية والثقافية الاجتماعية، باعتبارها نقطة تقاطع لعدد معتبر من المعارف. إن الصورة التعليمية للغة تظهر ثقافي دال للمجتمع اللغوي بالنظر إلى كونها نافذة مفتوحة على الهوية الجماعية للفاعلين المتكلمين. إذ لا يعدم هذا الانفتاح وجود وضع للسجال اللغوي بين الذات والهوية، تضع من خلاله الصورة الدعاة ضميري الأنا والأنت في الكلام موضعاً يكون فيه المخاطب ضمن إطار علاقة بين الذات والآخر.
- قائمة المراجع:

Bucheton, J.-C. C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Daniel Coste, D. p.-2.-M. (1975). Les pietinements de l'image . *Etudes de Linguistique Appliquée*, 17, 5-28.

Demougin, F. (2003). *Voir ou lire pour éducation du regard*. Paris: L'harmattan.

Erni, S. (1996). - Erni.S 1986 Réalité et perception de la réalité – la communication visuelle dans la