السّيميائية والتّعليمية

حوار ألجيرداس جوليان غريماس وجاك فونتنيْ
(ترجمة)

Semiotics and didactics
A dialogue by Algirdas Julien Greimas and Jacques Fontanille
(Translation)

سيدي مُحمَّد بن مالك *
المركز الجامعي مغنيّة – الجزائر
benma_1971@yahoo.fr

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022 / 11 / 09	2022 / 11 / 24	2022 / 12 / 01

مُلخَص البَحث

هذه ترجمةٌ لحوار دار بين علميْن من أعلام السّيميائية، وهما ألجيرداس جوليان غريماس وجاك فونتنيْ، فحواه العلاقة بين السّيميائية والتّعليمية، واستعمال النّماذج السّيميائية في الخطاب التّعليمي، ابتغاء ضبط كفاءة المتعلِّم، أثناء تدريس الأدب مثلًا. وهو هدف تسعى إليه الخطابات الإقناعيّة جميعها، تلك التي تنزع نزوعًا تعليميًا، نظيرَ الخطاب السّياسي والخطاب الإشهاري.

الكلمات المفاتيح: السّيميائية، التّعليميّة، الثّقافة، البيداغوجيا، البينيَّة التّخصُّصية.

* سيدي مُحمَّد بن مالك: benma_1971@yahoo.fr

السّيميائية والتّعليمية: حوار ألجيرداس جوليان غريماس وجاك فونتنيْ

ترجمة: سيدي مُحمَّد بن مالك

Abstract

This is a translation of a dialogue that took place between two eminent semiotics, Algirdas Julien Greimas and Jacques Fontanille, whose content is the relationship between semiotics and didactics, and the use of semiotic models in educational discourse, in order to control competence, while teaching literature, for example. It is a goal sought by all persuasive discourse, those which tend to have an educational vocation, analogous to political discourse and publicity discourse.

keywords: Semiotics, didactics, culture, pedagogy, interdisciplinarity.

تقديم:

لقد اصطفيْنا لهذا الحوار، الذي أجراه جاك فونتنيْ (Jacques Fontanille) مع ألجيرداس جوليان غريماس (Algirdas Julien Greimas)[1] ، عنوانًا هو «السّيميائية والتّعليمية»، بناءً على الملف الذي خصّصته مجلّة «اللّغة الفرنسيّة» لعددها الواحد والسّتين الصّادر في سنة 1984، والموسوم «السّيميائية وتعليم اللّغة الفرنسيّة»؛ فقد ألفيْنا أنّ مدار الأجوبة التي اهتدى إليها غريماس في ردّه على أسئلة فونتنيْ وآرائه المقتضَبة لم يكن التّعليمية بتصوُّرها الضّيق الذي يحيل إلى تلك الاستراتيجيات والإجراءات البيداغوجيّة التي تنظِّم الخطاب التّعليمي، من قبيل الخطاب الذي يصبو إلى تعليم اللّغة الفرنسيّة (وهو ما يوحي إليه مضمون الحوار)، بل التّعليميّة بمفهومها الواسع الذي يشير إلى البعد التّعليمي الذي تتأسّس عليه الخطابات جميعها، مثل الخطاب السّياسي والخطاب الإشهاري، اللّذيْن يهدفان إلى تحقيق ما يسمّيه غريماس «ضبط الكفاءة»، ذلك الذي يحدِّد عمليّة تحسين أداء الذّات المستقبِلة أثناء تأويل مضمون الخطاب المرسَل إليها من قِبَلِ الذّات المقنِعة. وهو ما يجعل الخطاب بشتّى أشكاله ذات الطّبيعة الإقناعيّة، ومن ضمنها الخطاب التّعليمي، خطابًا ثقافيًا من منظور السّيميائية، يشكِّل، بوصفه ممارَسة اجتماعيّة دالّة، موضوعًا للتّحليل السّيميائي الذي يتّكئ على جملة من المفاهيم والأدوات الإجرائيّة التي تغدو، هي نفسها، نماذج يستعين بها طرفا الخطاب التّعليمي، وهما الذّات المرسِلة والمقنِعة ممثَّلة في المدرِّس، والذّات المستقبِلة والمؤوِّلة ممثَّلة في التّلميذ، في تحسين كفاءتهما التّعليمية، مثل النّموذج العاملي والمربّع السّيميائي.

تجدر الإشارة إلى أنّ ألجيرداس جوليان غريماس (1917 – 1992) باحث سيميائي فرنسيّ ذو أصل ليتواني، ورائد مدرسة باريس السّيميائية. اهتمّ بمُقارَبة المحكيّات الأدبيّة، الشّفوية والمكتوبة، في عددٍ من الدّراسات المرجعيّة في مجال التّحليل السّيميائي السّردي، مثل «في المعنى: بحوث سيميائيّة» (1970)، و«موباسان: سيميائيّة النّص، تمارين تطبيقيّة» (1976)، و«في المعنى II: بحوث سيميائيّة» (1983). أمّا جاك فونتنيْ (ولد في سنة 1948) فهو، الآخر، باحث سيميائي فرنسيّ. قدّم جملة من الدّراسات السّيميائية، مثل

«سيميائيّة المرئي؛ عوالِم الضّوء» (1995)، و«السّيميائية والأدب؛ بحوث في المنهج» (1999)، و«سيميائيّة الخطاب» (2003). وقد جمع الباحثيْن عملٌ مشترَكٌ، تمثّل في تأليف كتاب بعنوان «سيميائيّة الأهواء؛ من حالات الأشياء إلى حالات النّفس» (1991).

نصّ الحوار:

لقد قلتم، مرارًا، إنّ السّيميائية تعنى بالـ «الثّقافة». وفي الوقت نفسه، ندرك، في الكثير من الحالات، أنّ السّيميائية تصبو إلى الاضطلاع بدور علمٍ إنسانيٍّ «نموذجيٍّ». هل تعتقدون أنّ هذا الطّموح الشّامل له ما يبرّره؟

نهتمّ في كلّ مكانٍ، وكثيرًا، في اعتقادي، بالثّقافة، ولكن من غير أن يتمّ تحديد المضمون والحدود. إذا أردتُ تعريفها بوصفها موضوعًا، فإنّني أقول بأنّ الثّقافة هي المجتمع المشكَّل من الدّلالة؛ أيْ إنّها تتألّف من الممارَسات الاجتماعيَّة الدّالة جميعها. وإذا راعيْنا، حاليًا، الصّعيد التّركيبي، فإنّ الثّقافة هي مجموع الخطابات التي يحملها المجتمع عن نفسه.

تغدو الثّقافة، بوصفها مجموعًا، إذًا، موضوعًا للسّيميائية. إنّ الأمر ليس مسألة طموح، كما تقولون، بل واقعًا. ومع ذلك، فإنّ هذا المنظور «الشّامل» كان له بعض النّتائج المهِمَّة. لقد أتاحت أبحاث السّيميولوجيا والسّيميائية، منذ سنوات السّبعينيّات، مُقارَبةً أخرى للوقائع الثّقافية، من قبيل إيلاء الأهميَّة للرّسوم المتحرِّكة، والصّورة الفوتوغرافيَّة، والميدان المرئيّ بصفة عامّة. إنّ السّيميائية تصبو إلى العناية بالثّقافة.

إذا طرحت عليكم السّؤال على هذا النّحو، فمن أجل ترديد صدى اللّوْم، الذي غالبًا ما يتمّ توجيهه إلى السّيميائيّين، على الرّغبة في الاهتمام بكلّ شيء، والتّصرُّف بطريقة إمبرياليّة تجاه العلوم الإنسانيّة الأخرى.

بالتّأكيد، يُمكِن رؤية ذلك على هذا النّحو. ولكنْ، لا يتعلَّق الأمر، مثلما فعَل نوعٌ من السّيميولوجيا، بمنْح الانطباع بأنّنا نشغَل الميادين كلَّها في آنٍ واحدٍ. مَنْ يضطلع بكلّ شيء، يفْشَل... لا، يتعلَّق الأمر بمُواجَهة الصّعوبات بشكلٍ ملموسٍ. ينبغي ترميمُ هذا الميدان فعليًّا، ومن ثمّ، القيام بكلّ شيء تقريبًا.

كيف تتصوّرون العلاقات مع العلوم الإنسانيّة الأخرى في المجالات التي تلتقي فيها، نظيرَ البيداغوجيا؟

هنا، نُواجِه الانعكاسات العمليَّة لسؤالِكم الأوَّل. يُمكِن أن تكون العلاقات ذاتَ نوعيْن اثنيْن؛ إمّا أن نكون مدعوّين بوصفنا «مساعدًا»، ومن ثمّ، تؤدّي السّيميائية دورًا تنسيقيًّا، يتمثَّل في بحْث ما تشترِك فيه مختلف المقارَبات. وإمّا أن نجد أنفسنا في موْقِف «الذّات»، وفي هذه الحالة، تتحمَّل السّيميائية نتائجَ التّخصُّصات الأخرى (علم النّفس، وعلم الاجتماع...) وتستثمِرها في اتّجاهها. هنا، ربّما يُمكِننا الحديث عن الهيْمنَة.

لكن، ينبغي، بعد ذلك، أن نقلَق بشأن عمل البينيَّة التّخصُّصية (L'interdisciplinarité)؛ فإذا كان الأمر مُجرَّد رصْفٍ للتّخصُّصات، فليس هناك شيء كثير يدعو للأمل. ينبغي البحث عن منهجيَّة مُشترَكة وذاتِ قابليَّة للتّطبيق، مثل السّعْي إلى إعداد ما تحتاجه البيداغوجيا أكثر؛ أيْ، في اعتقادي، نماذج الاستشراف التي نستطيع توفيرها للتّخصُّصات الأخرى. في هذا الميدان، يفرِض التّواضُع نفسه، والعمل بدأ للتّو.

شخصيًا، يبدو لي أنّ التّحليل السّيميائي يمكِن أن يكون فعّالًا من خلال «تمهيد الطّريق»؛ إذ غالبًا ما ينتابنا إحساسٌ بأنّ الدّراسة ذات النّمط «التّحليلي» (أفكِّر في أعمال أنزيو Anzieu، وكايس Kaes، وآخرين)، أو «السّوسيولوجي»، ناجحة بالنّظر إلى أنّ الدّلالة قد تمّ تشكيلها سلفًا (وبشكل عفويّ في أغلب الأحيان).

أجل، نستطيع أن نُسْهِمَ في بَنْيَنَة الدّلالة قبْل التّأويل. يُمكِن أن نكون مُؤثِّرين، ولكن بشرْط أن نضع المقتضيَات الخاصّة بالنّظرية السّيميائية، مُؤقَّتًا، بين قوسيْن.

حين نمعِن النّظر، على وجهٍ أخصّ، في القراءة، أو الكتابة، نستطيع إمّا الاهتمام بالعمليّات التي تمّت إعادة تشكيلها انطلاقًا من الخطاب – نهج سيميائي –، وإمّا بالعمليّات التي تمّت إعادة تشكيلها انطلاقًا من الذّات الإنسانيّة – نهج نفساني–. هل تعتقدون أنّ الجمع بين الاثنيْن ممكنٌ، وكيف؟

لنُميِّز، بدايةً، بين شيئيْن: الأصل والتّكوين. تتعلَّق وجهة نظر الأصل بعلم النّفس، وستكون وجهة النّظر التّكوينية خاصّةً بالسّيميائية. نستطيع، من وجهة النّظر الثّانية هذه، تحديث البنيات الصّغرى، تلك التي يتعرَّف إليها، أيضًا، القارئ البارع، المتمرِّس جيّدًا. غير أنّ التّحليل السّيميائي يظلّ قراءةً للبناء الخطابي الذي يشكِّل خوارزميّات تكوينِ الخطاب وإجراءاته.

إذا توخَّيْنا إمكانَ تعاوُنٍ بيْن تخصُّصيٍ، نستطيع، حينئذٍ، اعتبار أنّ هذه القراءة للبناء الخطابيّ يُمكِن أن تُقدِّم نماذجَ لعلمِ نفسٍ سيميائيٍ، يبقى تأويلها إلى مصطلحات «عمليَّة» من قِبَلِ القارئ الواقعي على عاتق ذلك العلم.

في الواقع، لدينا، من جهة، «عامل» قارئ، تشكِّل السّيميائية كفاءته، من خلال تحليل النّص، ومن جهة أخرى، عدد كبير غير متوقَّع من القرّاء المتباينين تبعًا لتبايُنات الكفاءة التي تخصِّص كلٌّ منها، حسب طريقتها، الكفاءة العامليّة التي يُعاد تشكيلها. نحن، إلى حدٍّ ما، مهتمّون، بوصفنا قائمًا بالعمل، بخطاب بعينه، لكنّنا لا نستطيع اختزال الخطاب في أثر خاصّ؛ إذ لا يُعقَل، مثلًا، اختزال الموسيقى في الأثر الذي تتركه في النّاس الذين لا يملكون أذنًا. إنّ مهمّة التّعليمية، إذًا، هي تحسين كفاءة القارئ باستعمال نماذج التّشكيل.

حول هذا الموضوع، نستطيع، على أيّ حال، أن نلاحظ عدم الانسجام بين نهج السّيميائية، الارتجاعي أساسًا والمفترِض ضمنًا، ونهج علم نفسِ القراءة، الذي يستخدم، على وجه الخصوص، مفاهيم الاستشراف، والاحتمال، والاستدلال، والاستباق.

بطبيعة الحال. ولكنْ، ينبغي ألّا نخلط بين النّماذج السّيميائية، مثلما تسمح النّظرية السّيميائية باستنباطها وصياغتها، وبين استعمالاتها؛ فإذا لم نعدَّها نماذج في حدّ ذاتها، فإنّها يمكِن أن تفيد، بشكل جيِّد، كنماذج استشرافيّة عندما تستخدَم من قِبَلِ تخصُّصات أخرى. إنّ تصوُّرات «البرنامج السّردي»، و«الخطاطة السّردية»، و«الدّور الموضوعاتي» تسعف، على سبيل المثال، في توقُّع، خلال سيرورة الخطاب، ظهور صور ومسارات وبنيات صغرى معيَّنة.

ما رأيكم في الطّريقة التي يتمّ بها، تحديدًا، استخدام التّصوُّرات الرّئيسة لنظريّتكم في تدريس اللّغة الفرنسيّة؟

حسب الأصداء التي لديّ، فقد كان من شأنها، إلى حدّ الآن، تجديد بعض مضامين تدريس الأدب خاصّة. هناك، على وجه الخصوص، نموذج عرف نوعًا من النّجاح، وهو النّموذج ذو العوامل السّتة، على نحوِ ما تمّ استخدامه في أغلب الأحيان، والذي لا يكاد يسمح سوى بعرض ما يبدو أنّه تنظيمٌ في النّصوص. غير أنّني متأكِّد من أنّ أشياء تحدث أكثر بكثير ممّا نعرفه؛ فالمدرِّسون يقرؤون، ويستعلمون...

فيما يخصّ النّموذج ذا العوامل السّتة؛ إذا فسّرناه باعتباره «تصنيفًا للشّخصيات»، فمن الصّعب استخدامه، مثلًا، في كتابة النّصوص، لأنّ الأمر سيغدو آلة لتوليد الصّور النّمطية.

دون شكّ؛ فما ينقص هنا، هو، مرّة أخرى، التّمييز بين العوامل والقائمين بالعمل. أتساءل، إلى جانب ذلك، عن نجاح المربّع السّيميائي في أوساط بعض أصناف التّلاميذ. يبدو أنّ «الأدبيّين» – بالمعنى التّقليدي – أقلّ انفتاحًا من الآخرين، لأنّهم يظنّون، بلا ريب، أنّهم «يعرفون» ذلك كلّه سلفًا، وأنّ الشّكلَنة تبدو لهم غير ذات جدوى ومزعِجة، بينما الآخرون؛ «العلميّون» يهتمّون بهذا الشّكل من التّفسير المنطقي. أضف إلى ذلك، أنّ الأمر لا يقتصر على التّلاميذ، حيث صرّح روني طوم (René Thom)، السّنة الماضية [1983]، في سوريزي (Cerisy)، بأنّ النّموذج الوحيد الذي ظلّ ثابتًا في العلوم الإنسانية، في رأيه، هو المربّع السّيميائي.

نحصل هنا، بالذّات، على مثال جيّد عن هذه النّماذج الاستشرافيّة التي تحدّثت عنها قبل قليل، والتي تستطيع تحسين كفاءة القرّاء؛ ففي الواقع، بمجرّد أن حدّدنا مصطلحًا أو اثنيْن من مصطلحات مربّع ضمنيّ لنصّ ما، اقتضت قواعد تشكيل المربّع السّيميائي البحث عمّا إذا كانت الأخرى، ذات الشّكل المنطقي – الدّلالي المستنبَط من الأولى، والمحدَّد، من ثمّ، سلفًا، عمّا إذا كانت المصطلحات الأخرى، إذًا، الأقلّ وضوحًا وغير المدرَكة غالبًا في قراءة عفويّة، ممثَّلة أوْ لا في النّص. إنّها عمليّة مُبَنْيِنَة، ولكنّها، كذلك، عمليّة اكتشاف. لذلك، فإنّ النّماذج السّيميائية استكشافيّة.

هل ترون أنّ من بين هذه النّماذج ما يسمح بتمييز «البعد التّعليمي» (La didacticité) لخطاب ما، والتّعرُّف إليه في أيّ خطاب متحقِّق؟

هنا، أنتم تقترحون عليّ الانصراف عن مضامين التّعليم والنّظر إلى ما يمكِن أن تقدِّمه السّيميائية، بشكل أو بآخر، لوصف الاستراتيجيات التّعليمية. أعتقد أنّ ما يسِم الخطاب التّعليمي هو «ضبط الكفاءة» (La compétentialisation). أستعمل هذا المصطلح القاسي بنوع من التّحفُّظ، ولكنّه يصف، جيّدًا، العمليّة المنشودة والمبرمَجة لتحسين الكفاءة، والتي تبدو لي تعليميّة صِرف. إنّه، في اعتقادي، ما يسمح بتمييز التّعليمية داخل الخطابات الإقناعيّة الأخرى؛ فإذا لم يكن الخطاب السّياسي، مثلًا، إقناعًا فحسب، بل «ضبطًا للكفاءة»؛ أي إذا رأى المواطِن أنّ كفاءته تتحسَّن، فثمّة، إذًا، تعليميّة. وعلى غرار ذلك، إذا كانت حماية المستهلك شيئًا آخر غير الرّدع، وإذا كانت تسلِّح المستهلك ليذود عن نفسه لاحقًا، فثمّة، إذًا، تعليميّة.

أجد، مع ذلك، أنّ الاختبار السّردي لـ «التّقويم»، من خلال انتشاره وتعدُّد وظائفه في تفاصيل الإجراءات البيداغوجيّة، يميّز، هو الآخر، الخطاب التّعليمي.

ينبغي أن نميّز بين شيئيْن: باعتباره غاية، فإنّنا نصادف ضبط الكفاءة، وبوصفه إجراء، فإنّه التّقويم. إنّه نمطٌ من الخطاب، حيث يتمّ وضع العمليّة المتّصلة بالاختبارات التّمجيدية في خدمة الاختبار التّأهيلي. يتيح هذا الاستخدام الاستراتيجي للتّقويم إنجازات فاعليّة (Actorielles) لاحتواء / استبعاد، ترسم، بشكل أو بآخر، الطّريق نحو الكفاءة.

ولكنْ، ينبغي تلافي التّسرُّع في التّعميم؛ فثمّة سمات بارزة، لكنّها غير ثابتة. سيكون هناك إغراء، ذلك الذي يتمثّل في تقديم ميزة ما على دراسة وتشكيل الإجراءات والاستراتيجيات الخطابيّة التي تمّت معايَنتها بالفعل.

هناك «وحدات أسطوريّة صغرى» (Mythèmes)، و«وحدات جداليّة صغرى» (Polémicèmes)، و«وحدات تكثيفيّة صغرى» (Densèmes)؛ ألا توجد، إذًا، «وحدات تعليميّة صغرى»؟

لا؛ فنحن نعتقد بأنّنا قد أنشأنا نموذجًا للخطاب حين جزّأنا شذرة «الأدبيّة» أو «الوحدة الأسطوريّة الصّغرى»، ونحدِّد قبل أن نعرف، بشكل ملموس وتحليليّ، الميدان. إنّ هذا الجنس من «الوحدات الدّلالية الصّغرى» (Les sèmes) المميّزة ليس، في الغالب، سوى إقرار بعدم المعرفة والتّملُّص أمام التّعقيد الحقيقي والملموس لعمل تحليل النّماذج وتشكيلها.

هل تلاحظون اليوم، من حولكم، استراتيجيات أو ممارَسات بيداغوجيّة تستلهِمون من نجاحها أو فشلها تأمُّلات سيميائيّة؟

سأحيل، للرّد عليكم، إلى مظهريْن مختلفيْن للتّبادُل بين الشّركاء الاجتماعيّين: التّواصُل بين النّاس من جهة، وتداوُل المواضيع من جهة أخرى.

نستطيع أن ندرس، بالنّسبة للأوّل، حالة السّياسة؛ فنحن نشكو من أنّ الرّسالة السّياسية «لا تصل كما ينبغي»، وأنّ المسؤولين عنها لا يعرفون كيف «يبلِّغونها للشّعب»،... يوجد، هنا، غياب واضح لـ «البعد التّعليمي»، الذي يقع من جانب الذّات المقنِعة؛ الذّات المرسِلة.

بالنّسبة للثّاني، يكفي أن ننظر إلى الإشهار وحماية المستهلكين؛ فهنا، تكون الذّات المقنِعة مؤهَّلة، مؤهَّلة جدًّا؛ فهي تلِمّ بإنشاء تعليميّة استهلاك المواضيع. غير أنّ الذّات المؤوِّلة؛ الذّات المستقبِلة، هي من يفتقر إلى الكفاءة، و، في هذه الحالة، هي من لا يذود عن نفسه كما ينبغي. وغالبًا ما نغفل، في جمعيّات «حماية

المستهلك»، عن تدريب المستهلك على القراءة النّقدية للإشهار وعلى استعمالات مضادة محتمَلة لمعارَضة استعمالات الذّات المقنِعة.

إذًا، إنّ مهمّة السّيميائية، بالنّظر إلى هذيْن المظهريْن، مزدوجة: تحسين أداء الذّات المقنِعة، وتحسين أداء الذّات المؤوِّلة.

إذا كان السّيميائي يستطيع «تحسين أداء» الطّرفيْن، فإنّ سؤال الاختيار، مع ذلك، يُطرَح، حيث قد تكون هناك رهانات كبيرة. أودّ أن تخبروني ما هي، في نظركم، رهانات تدخُّل السّيميائية في الممارَسات الاجتماعيّة الملموسة.

من النّاحية العلميّة، أرى، ابتداءً، رهانًا ذا وجهيْن؛ من جهة، وبدلًا من تصوُّر العلم الذي يجعل منه تأمّلًا محضًا، أعتقد أنّه ينبغي الانصراف إلى الممارَسة، وإبراز البعد العمليّ للسّيميائية. ومن جهة أخرى، فإنّ ممارَسة علميّة، من هذا القبيل، هي الطّريقة الوحيدة لإقرار النّماذج السّيميائية.

أعتذر عن مقاطَعتكم: هل تُطرَح هذه الممارَسة، في رأيكم، من منظور الـ «تطبيق»؟

إنّ مصطلح «التّطبيق» يثير إشكالًا. كان لديّ، في السّابق، بعض الخبرة في اللّسانيات التّطبيقية أثناء التّدريس، وكنت، دائمًا، أجد أنّ كلّ تطبيق يفضي إلى نظريّة للتّطبيق ضروريّة، لا ترتبط، إطلاقًا، باللّسانيات بمعناها الدّقيق، أو، على الأقلّ، بتلك التي كانت قبل «التّطبيق». بعبارة أخرى، فإنّه انطلاقًا من وضعيّة عمليّة للتّطبيق، يستقلّ التّأمُّل بذاته وينتِج نماذجه الخاصّة. مثلًا، هل نستطيع أن نقول إنّه لا يزال هناك ميدانُ بحث خاصًّا بالرّياضيات البحتة؟ نستطيع أن نعتقد، بدلًا من ذلك، أنّها تخصُّص آيل إلى الزّوال؛ فكلّ مجال تطبيقٍ ينشِئ رياضيات خاصّة، والرّياضيات تتداخل مع مجموع هذه الرّياضيات الخاصّة وخلاصتها.

لذلك، لا نستطيع، في اعتقادي، التّفكير، من منظور «التّطبيق»، في ماهيّة محور النّشاط العلمي نفسه؛ فتفعيل العمليّة يغذّي مظهريْن اثنيْن: معرفة ميدان «التّطبيق»، والنّظرية العلميّة. سيكون مثالُ «التّطبيق» تساؤلَنا عن إمكانِ استغلال خطاب بياجي (Piaget) سيميائيًا؛ إذ هل يمكِن ترجمة تدريسه إلى مسار تزامُني للبعد المعرفي؟ إذا استطعنا القيام بذلك، فإنّ الفائدة ستكون، إذًا، مزدوجة: من حيث معرفةُ الميدان، سنتوفَّر، من بين أمور أخرى، على تأويل سرديّ وصيغيّ لأصل الـ «ذكاء»، ومن حيث الإسهامُ النظريُّ السّيميائيُّ، سنُحمَل على التّفكير في ماهيّة «المسار التّزامُني» للبعد المعرفي، الذي لا يزال يتعيَّن تشكيله.

بالعودة إلى الرّهانات الإيديولوجيّة؛ ما هو المكان الذي يمكِن أن تحوزه السّيميائية داخل الصّراعات والتّناقضات في مجال الممارَسة الاجتماعيّة، إذا استطعنا تحسين أداء هذه الذّات وتلك؟

هنا، سأقدِّم لكم جوابًا شخصيًّا للغاية. ليس الأمر إن كان للسّيمائية مكان أوْ لا، ولكنّ الأمر أنّ السّيميائيّين يمنحون أنفسهم ذلك المكان. من جانبي، أعتقد أنّ الرّهان الإيديولوجي هو الاضطلاع بتعزيز الشّعور بالمسؤوليّة (Responsabilisation). إنّ التّأمُّل ذا النّمط السّيميائي قادرٌ على إتاحة الوعي. وبالنّسبة لي، فإنّ «المزيدَ من الوعي» قيمةٌ.

مدرسة الوعي بطريقة ما؟

أجل. ولكنْ، بوصفها وسيلة لتعزيز الشّعور المسؤوليّة. إنّ السّيمائي، مع الآخرين، مؤهَّلٌ لتعزيز الشّعور المسؤوليّة. بعد ذلك، لن يكون بإمكان النّاس التّظاهُر بأنّهم لا يعرفون.

إذًا، هل يمكننا أن نضع السّيميائية في أيدي الجميع؟

أنتم في غاية اللّطف حيال السّيميائية؛ فأنتم تفترِضون أنّ لها قدرة وفعاليّة قد لا تمتلكهما. صحيح، إذا تحدّثنا عن الاستعمال – ليس بالمعنى التّحقيري بوصفه «تصرُّفًا مخاتِلًا»، ولكنْ بالمعنى المحايد باعتباره «عملًا يمارسه النّاس على سواهم» –، فسنرى، بوضوح، أنّ السّيميائية يمكِنها المساعدة في بيْع قطع الصّابون والدّيكتاتوريات على السّواء. إلّا أنّها تتقاسم هذا اللّبس مع أنواع الابتكارات الشّنيعة للعقل البشري جميعها.

ينبغي، مع ذلك، أن نميِّز بين مستوى المعرفة ومستوى القدرة. يسعى الكثير من العلميّين، دون جدوى، إلى التّحكُّم في استخدامِ أعمالهم، ولكنّهم لا يستخلصون من هذا التّداخُل في المستويات سوى وعي عقيم زائف.

غير أنّ المقامَيْن، في حالة البيداغوجيا، متآلفان: إنّ المكوِّن الذي يتوفَّر على معرفة ينقلها، يمتلك شيئًا من القدرة أيضًا. هنا، يكاد يكون الوعي الزّائف مؤسَّساتيًا، مادام أنّ المدرّس، بحكم تعريفه، موزَّع بين هذيْن المقامَيْن، إذا لم ينفِ أحدهما الآخر. أفكِّر في ملاحظة كنت قد قدَّمتها – ولم تَرُقْ – أمام جمْع من الأساتذة: من ناحية، نعلن أنّنا ثوريّون في نهجنا ومبادئنا البيداغوجيّة، ومن ناحية أخرى، نقترح، في أغلب الأحيان، على التّلاميذ نصوصًا تنضَح بالموت، امتثالًا لِلَسْتُ أدري أيّ اتّجاه. لا عجب في أن يكون لدى النّاس وعي زائف.

أنتم لا تتحدّثون، هنا، سوى عن الذّات المقنِعة للخطاب التّعليمي؛ فمادام أنّكم قلتم بأنّه ينبغي، أيضًا، تحسين أداء الذّات المؤوِّلة، فإنّه يجب علينا تحليل، بمعيّة التّلاميذ، الاستراتيجيات التّعليمية وما يحدث في الفصل الدّراسي. بيد أنّه، في أغلب الأحيان، وفيما أعلم، بدلًا من تيسير التّواصُل كما نأمل، نثير، من خلال مثل هذا النّهج، تصلُّبًا في الصّراعات؛ فـ «نعقِّد» الوضع بدلًا من «تبسيطه».

إنّ الموضوع الذي ينطوي عليه قولكم هو الطّريقة التي تشتغِل بها الأساطير في المجتمع. لقد كان مشروعًا إيديولوجيًا لسنوات السّتينيات [من القرن العشرين]، مع بارت (Barthes) على سبيل المثال، وأنا شخصيًا، وآخرين، وهو إرادة إزالة الغموض عن كلّ شيء. ولكنْ، حين نزيل الغموض، لا نحصل، كما اعتقد بارت، على البراءة. سنحصل على فزع كبير، وخوف من الفراغ الذي يطول إلى غاية نشوء غموض جديد.

إذا أزلْنا الغموض عن الاستراتيجيات البيداغوجيّة، فعلينا أن نتوقّع المعاناة لبعض الوقت، وبشدّة أحيانًا، إلى غاية نشوء استراتيجيات جديدة، أكثر نعومةً، وأحسن تمويهًا. إنّنا، بتنمية الوعي، و«تعزيز الشّعور بالمسؤوليّة»، نجازِف، لأنّنا نلامس «الاعتقاد»، وليس المعرفة فحسب. ولكنْ، هذا لا يعني أنّه لا توجد نهاية. يكفي اقتراح مشروع بيداغوجي آخر؛ ففي التّعليمية، لا يسعنا أن نزيل الغموض إلّا إذا قدّمنا بيداغوجيا جديدة.

الهوامش

(1) Algirdas Julien Greimas, Jacques Fontanille; Entretien, In Langue française, n° 61, 1984, pp 121 – 128.