

رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی «Vision» بر اساس نشانه - معنانشناسی گفتمانی^۱

نسرین تنهایی اهری^۲

حیات عامری^۳

علیرضا عامری^۴

حمیدرضا شعیری^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۸

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

مقاله حاضر، به بررسی چگونگی پیوند میان متن تصویری و نوشتاری در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ویزن، می‌پردازد. به این منظور، از روش نشانه-معنانشناسی گفتمانی و نشانه‌شناسی اجتماعی کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006[1996]) - متأثر از آثار و نگرش مایکل هلیدی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.29939.1826

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب؛ nassrintanhaee@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)؛

h.ameri@modares.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران

جنوب؛ a_ameri@azad.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس؛

shairi@modares.ac.ir

(Halliday, 1994) و به ویژه سه نقش اصلی زبانی مورد نظرش - بهره گرفته شد. پیوسته این مسأله وجود دارد که چگونه بهره‌گیری از متن‌های چندنمایی در کتاب‌های درسی، به ویژه کتاب‌های زبان انگلیسی، سبب سرعت بخشیدن به انتقال مفاهیم و ایجاد انگیزه در فرآیند آموزش می‌گردد. همچنین، بهره‌گیری از این متن‌ها، فرایند یادگیری و آموزش مطالب را بهبود می‌بخشد. این مقاله، با بررسی متن‌های تصویری و نوشتاری می‌کوشد تا درباب تصویرها و متن‌های کتاب‌های زبان انگلیسی ویرن، تا چه اندازه با الگوهای سه فراتنش طراحی بصری، معنای بازنمودی، تعاملی و ترکیبی همخوانی دارند. همچنین، چگونه همپوشانی متن‌های تصویری و نوشتاری، فرایند انتقال معنا و دست‌یابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کند. هدف این پژوهش، بررسی رابطهٔ متن‌های تصویری و نوشتاری است. چرا که چگونگی گزینش متن‌های تصویری همخوان با نوشتار، در کتاب‌های زبان انگلیسی، سبب افزایش درک معنایی دانش‌آموزان و ارائهٔ محتوای معنادار و قابل فهم می‌گردد. در این راستا، کارکردهای متفاوت گفتمانی، اجتماعی، فرهنگی و عاطفی تصویرها بررسی شدند. یافته‌های پژوهش، نشان داد که نبود همپوشانی لازم میان متن تصویری و نوشتاری، آموزش و انتقال معنا را دچار اشکال کرده و در نتیجه هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

واژه‌های کلیدی: نشانه-معناشناسی گفتمانی، نشانه‌شناسی اجتماعی، نقش بازنمودی، کتاب‌های ویرن

۱. مقدمه

تاریخ کتاب‌های جهان و کتاب‌ها و متن‌های ایرانی، نمایانگر استفاده از متن‌های تصویری در کنار متن‌های نوشتاری است که متن‌های تصویری در جهت اهداف زیبایی‌شناختی، آموزش‌دهی و موارد مشابه به متن نوشتاری افزوده می‌شوند. با پیدایش رسانه‌های به روز و جدید، نسل امروزی شاهد پیدایش روزافزون متن‌هایی پیچیده با عنوان متن‌های چندنمایی^۱ اند. در متن‌های چندنمایی همبستگی و ارتباط چند منبع نشانه‌شناختی می‌تواند به معنا شکل و جهت بدهد و زبان در این میان یکی از این چند منبع به شمار می‌رود. در واقع ارتباط خواننده از طریق منبع‌های گوناگون نشانه‌شناختی انجام می‌گیرد که همگی به هم وابسته‌اند و حذف یکی از این منبع‌های نشانه‌شناختی منجر به گسستگی متن و اختلال در شکل‌گیری معنا می‌شود و دریافت مفهوم را دچار اشکال

¹ multimodality

می‌کند. از کنار هم قرار گرفتن تصویر و نوشتار و ارتباط یک‌پارچه میان آن‌ها، متن مشترک به وجود می‌آید، که در صورت انسجام معنایی بین آن دو و ارتباط زبان‌آموزان با موضوع، یادگیری هدایت و کنترل می‌گردد. ارزیابی تصاویر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی با توجه به تأثیر تصاویر آموزشی در سرعت و بهبود بخشیدن به آموزش و فراگیری دانش‌آموزان، انتقال مفاهیم و نیز ایجاد انگیزه و پیشرفتی که به دنبال دارد، همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده‌است. امروزه، شکل‌گیری دانش فقط با استفاده از مواد درسی نوشتاری انجام نمی‌گیرد؛ بلکه از ویژگی‌های چندنمایی برای انتقال مفاهیم آموزشی استفاده می‌شود که در آن زبان تصویر و زبان نوشتاری هر دو با تأثیر متقابل بر یکدیگر، روند آموزشی را شتاب می‌بخشند (Kress, 2003). در این مجال، به بررسی رابطه متن و تصویر در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و ویژن (Alavi Moghadam et al., 2018a; Alavi Moghadam et al., 2018b; Alavi Moghadam et al., 2018c; Alavi Moghadam et al., 2018d; Alavi Moghadam et al., 2018e; Alavi Moghadam et al., 2018f) بر پایه نشانه-معناشناسی گفتمانی^۱ و نشانه‌شناسی اجتماعی^۲ پرداخته شده‌است. پژوهش مورد نظر در پی یافتن پاسخی به این پرسش‌ها است؛ متن‌های تصویری کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و ویژن تا چه اندازه با الگوهای سه فرانش طراحی بصری^۳؛ معناهای بازنمودی^۴، تعاملی^۵ و ترکیبی^۶ مطابقت دارند؟ و نیز، چگونه همراهی و همپوشانی متن تصویری و نوشتاری، روند انتقال معنی و دستیابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کنند؟

۲. پیشینه پژوهش

ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. چرا که این امکان را به طراحان کتاب‌های درسی می‌دهد تا از تأثیرگذاری آن‌ها در رسیدن به هدف‌های آموزشی مورد نظر و کاستی‌های موجود در این مواد درسی آگاهی یابند و در رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. بیشتر بررسی‌هایی که امروزه درباره کتاب‌های درسی انجام می‌شود به موضوع نابربری‌ها می‌پردازد. این نابربری‌ها در پیوند با مسائلی چون جنسیت، قومیت، نژاد، مذهب و طبقه اجتماعی است. بررسی‌هایی که روی تعدادی از کتاب‌های درسی در

¹ discursual semantic semiotic

² social Semiotic

³ visual design

⁴ Representational meaning

⁵ interactional meaning

⁶ compositional meaning

سال ۱۹۸۹ در امریکا انجام شد نشان داد که زنان و مردان در این کتاب‌ها در نقش‌های قالبی دیده می‌شوند. جنس مذکر همواره عملگر است و جنس مونث مشاهده‌گر. در دو دهه گذشته در ایران نیز پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با کتاب‌های آموزشی از جمله کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی انجام شده‌است که شامل بررسی جنبه‌های مختلف مانند تحلیل محتوایی، فرهنگی، جنسیت و موارد مشابه هستند و یافته‌های مشابهی در مورد سوگیری جنسیتی کتاب‌های درسی به دست آورده‌اند. از جمله پژوهش‌ها در این زمینه می‌توان به آثار رضی (Razi, 2009)، بحرینی (Bahrainy, 2013)، فاضل‌نجف‌آبادی (Fazel Najafabadi, 2009) اشاره کرد. با توجه به پیشرفت فناوری و استفاده از ابزارها و نماهای مختلف در کتاب‌های آموزشی مانند تصویر، رنگ و فایل صوتی به منظور انتقال دانش، نیاز به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از جنبه‌های تصویری و نمایی نیز به وجود آمده‌است. چرا که طراحی چندنمایی در کتاب‌ها بر روابط اجتماعی و آموزشی میان تدوین‌گران کتاب‌های درسی و فراگیران تأثیر بسیاری می‌گذارد (Ajaye, 2013). از این رو پژوهشگران بسیاری به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از دیدگاه چندنمایی پرداخته‌اند. آجایی (Ajaye, 2013) در مطالعه خود با بهره‌گیری از دیدگاه زبان‌شناسی نظام‌مند-کارکردی مایکل هلیدی (Halliday, 1994)، نقش آموزگاران در آموزش زبان انگلیسی توسط کتاب‌های درسی چندنمایی را مورد بررسی قرار داده‌است. یافته‌های او نشان داده‌است که آموزگاران مورد بررسی در آموزش مفاهیم پیچیده موجود در منبع‌های چندنمایی دچار مشکل بودند. او در نتیجه‌گیری خود بر ضرورت آموزش آموزگاران در آموزش کتاب‌های چندنمایی تأکید کرده‌است. شماری از پژوهشگران ایرانی نیز به بررسی جنبه‌های دیداری و زیبایی‌شناسی متن‌های آموزشی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشور پرداخته‌اند. برای نمونه، سعیدفر (Saeidfar, 2013) به بررسی اجزای تصویری کتاب‌های دوره راهنمایی در نظام آموزشی پیشین اهتمام ورزیدند. دستاورد این پژوهش نشان می‌دهد که با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه با بسیاری از آموزگاران و دانش‌آموزان، آموزگاران تصاویر به کاررفته در کتاب‌ها را با اهداف آموزشی مرتبط می‌دانند. آن‌ها همچنین باور داشتند که استفاده از تصاویر متناسب با فرهنگ و دین به فرایند آموزش دهی آن‌ها کمک می‌کند. در مورد پژوهش‌های متن‌های غیر درسی در زمینه رابطه متن تصویری با متن کلامی، می‌توان به منابعی اشاره کرد که از این قرارند؛ هاتفی (Hatefi, 2009) در پژوهش خود با نام «بررسی و تحلیل نشانه-معناشناختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی»، با بهره‌گیری از روش تحلیل گفتمان نشانه-معناشناختی، به بررسی رابطه متن و تصویر در متون ادبی-هنری (شعر دیداری، کتاب مصور، نقاشی-

خط) می‌پردازد. او بر این باور است که حوزه تولید متن و مطالعات و تحلیل حرکتی وارونه دارند و هر روز به هم نزدیک‌تر می‌شوند. احمدی (Ahmadi, 2012) در پژوهش «ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مذهبی»، بر آن است تا با بررسی چندین نمونه از اولین کتاب‌های مصورسازی شده ایرانی در پرتوی پیدایش مکتب‌های نقاشی ایرانی-اسلامی، ضمن بازسازی تصاویر حضرت پیامبر (ص)، ویژگی‌های اولین پیکره‌نگاری‌های آن حضرت را ارائه نماید. او بیان می‌کند که از مهمترین ابزار تربیت مذهبی کودک تصویرسازی مذهبی برای آن‌ها است. فدوی و اعتبارزاده (Fadavi & Etebarzadeh, 2013) در پژوهش خود با نام «بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی»، به بررسی عوامل موثر در بروز و بسط قوای خلاقه می‌پردازد. نتیجه پژوهش وی نمایانگر این است که هنرمندان برای بروز ادراکات درونی خویش باید بستری مناسب برای پرورش قوای خلاق و دانش ایده‌پردازی ایجاد نمایند. حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2013) در «نشانه‌شناسی گفتمانی در نقوش سیمرخ و عقاب بر لباس شاه ساسانی»، نقش‌نمایه‌های لباس شاه ساسانی با رویکرد نشانه‌شناسی گفتمانی را مورد بازخوانی قرار می‌دهد. آن‌ها در نهایت به این نتیجه رسیدند که نقش‌نمایه‌های لباس شاه در دوره ساسانی وسیله‌ای برای مشروعیت بخشیدن به مسند قدرت است. با این وجود، پژوهشی در رابطه با کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه، در مورد ارتباط متن و تصویر یافت نشد.

۳. مبانی نظری

دورنمای نشانه‌شناسی دو گرایش متفاوت با دلالت‌های فلسفی ویژه و مشابه را نشان می‌دهد، که ریشه در دیدگاه سوسور^۱ و پیرس^۲ دارد. سوسور نشانه را متشکل از دو عنصر دال^۳ (تصویر صوتی) و مدلول^۴ (صورت محتوایی) می‌داند. معنا در نشانه از رابطه بین دال و مدلول آن ایجاد می‌شود (Sojoudi, 2003, p. 22). پیرس (Peirce, 2012) نشانه را «چیزی می‌داند که به کسی یا چیزی دیگر دلالت می‌کند» (Peirce, 2012). چارچوب سوسوری را می‌توان نشانه‌شناسی ساختاری نامید و چارچوب پیرسی را نشانه‌شناسی تحلیلی. نشانه بر پایه دسته‌بندی پیرس، شمایل^۵، نمایه^۶ و نماد^۷ را در بر می‌گیرد. وی در مورد شمایل چنین می‌گوید: «آیکون نشانه‌ای است که به

¹ F. De Saussure

² Ch. S. Peirce

³ symbol

⁴ referent

⁵ icon

⁶ index

⁷ symbol

خودی خود همه ویژگی‌های معنادار بودن را دارا است، حتی اگر هیچ ابژه‌ای (مصادق)^۱ برای آن وجود نداشته باشد.» (Peirce, 2012, 1931-1935). نمایه یعنی نشانه‌ای که در آن، میان یک چیز و معنی‌اش رابطه‌ای علی وجود دارد. به بیان ساده‌تر، چیزی می‌تواند علت درک معنی‌اش باشد. در معنای نماد رابطه یک چیز با معنی‌اش قراردادی است. همانند تابلوی گرد و قرمزی که رویش یک مستطیل سفید کشیده باشند، که به صورت قراردادی به معنای ورود ممنوع است (Safavi, 2008, p. 35). به باور پیرس نشانه-معناشناسی، یعنی نظریه و بررسی نشانه‌ها، علمی جهانی است که همه علم‌های دیگر را در بر می‌گیرد. نشانه سوسوری یک نشانه مکانیکی است در حالی که از دیدگاه رویکرد پاریس نشانه جز در یک بستر گفتمانی نمی‌تواند نقش دلالتی ایفا کند. گراماس^۲ بنیان‌گذار مکتب پاریس، معتقد است که باید از سطح گذشت و به لایه‌های عمیق متون وارد شد، زیرا این ساختارهای عمیق و درونی دارای دلالت‌های معنایی هستند (Abbasi, 2009). معناشناسی به تنهایی یعنی یافتن واحدهای کوچک و بزرگ معنایی و پرداختن به معنای ضمنی، ولی نشانه با قرار گرفتن در نظامی فرایندی به تولید معنا می‌پردازد (Shairi, 2010). در واقع، موضوع اصلی معناشناسی، روابط ساختاری نهفته‌ای است که معنا را تولید می‌کند و می‌تواند به عنوان ابزاری برای تجزیه و تحلیل و معنای ابتدایی گفتمان، متن یا کلام استفاده شود. نشانه-معناشناسی در برگیرنده متنی‌هایی است که در آن‌ها متن و تصویر در کنار هم به تولید معنا در متون ادبی می‌پردازند. ویژگی‌هایی مانند فاصله (دور/ نزدیک)، فشاره/گستره، حضور/غیاب، مرکزگرایی/مرکززدایی، کاهش/افزودگی در یک بافت گفتمانی تصویر مهمترین عوامل ایجادکننده ریتم^۳ هستند، در واقع ریتم، بافتار^۴ را تشکیل می‌دهد. این عوامل سبب برجسته‌سازی یک نشانه در بافتار و متون دیداری می‌گردد (Shairi, 2012). طراحی دیداری نیز مانند تمامی شیوه‌های نشانه‌ای سه نقش عمده دارد. به باور هلیدی (Halliday, 1994) هر شیوه نشانه‌ای هم‌زمان نقش اندیشگانی^۵ و نقشی بین‌فردی^۶ دارد. نقش اندیشگانی یعنی نقشی که به بازنمایی رویدادها و پدیده‌های جهان بیرون و درون ما می‌پردازد و نقش بین‌فردی یعنی نقشی که تعاملات اجتماعی را تبدیل به روابط اجتماعی میان افراد می‌کند. افزون بر این، همه متون‌ها سعی می‌کند پیامی منسجم را ارائه کند. از این رو، به باور هلیدی (همان) هر شیوه نشانه‌شناختی باید

¹ referent

² A. J. Greimas

³ rythme

⁴ texture

⁵ ideational functional

⁶ interpersonal functional

دارای نقشی متنی نیز باشد؛ نقشی که بر اساس آن همگی عناصر متن هم با یکدیگر و هم با محیط بیرون خود ارتباطی منسجم و معنادار برقرار کند.

تحلیلی که کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 15) از باز نمود تصویری ارائه می دهند در چارچوب نظریه نشانه شناسی اجتماعی قرار می گیرد که ریشه در افکار هلیدی (Halliday, 1994) دارد. ویل کاکس (Wilcox, 2014) معتقد است فرانش های توصیف شده توسط هلیدی در دستور نقش گرای نظام مند، به وسیله کرس و ون لیوون از اندیشگانی به معنای باز نمودی، از بینا فردی به معنای تعاملی و از متنی^۱ به معنای ترکیبی تغییر یافته است. در این بخش، به بررسی دستور طراحی بصری از دیدگاه کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress & Van Leeuwen, 1996) می پردازیم.

۳.۱.۱. دستور طراحی بصری^۲

در این بخش فرانش های باز نمودی، تعاملی و ترکیبی مورد بررسی قرار می گیرد. همچنین شیوه های باز نمود روابط و تعاملات اجتماعی و اکاوی می شوند که مشتمل بر تماس، فاصله اجتماعی و نگرش می شوند و در معنای ترکیبی؛ ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب بندی مورد تحلیل قرار می گیرند.

۳.۱.۱.۱. معنای باز نمودی

از دید کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) آنچه در زبان به وسیله واژه و زیر مقوله «افعال کنشی»^۳ بیان می شود، در تصویر به واسطه سازه هایی که «بردار»^۴ نامیده می شوند نمایش داده می شود و آنچه در زبان با استفاده از «حروف اضافه مکانی»^۵ بیان می شود، در تصویر به وسیله «کنتراست»^۶ پس زمینه و پیش زمینه نمایش داده می شود؛ با این وجود، این به این معنا نیست که هر آنچه به صورت زبان بیان شدنی است، می توان در قاب تصویر نیز نمایش داد و برعکس. دو عامل مشارکتی در هر فعالیت نشانه شناختی وجود دارد، که شامل «شرکت کنندگان تعاملی»^۷ و «شرکت کننده های باز نمود شده»^۱ هستند. شرکت کننده های تعاملی در برقراری ارتباط

¹ textual functional

² grammar of visual design

³ action verbs

⁴ vector

⁵ locative preposition

⁶ contrast

⁷ interactive participants

سهم دارند؛ کسانی هستند که صحبت می‌کنند، گوش می‌دهند ... و تصاویر را می‌سازند و یا آن‌ها را نگاه می‌کنند. همچنین شرکت‌کننده‌های بازنمود شده اعضایی هستند که موضوع ارتباط را شکل می‌دهند، افراد، مکان‌ها، مبحث‌های انتزاعی یا اشیایی که در گفتار، نوشتار و تصویر بازنمود می‌شوند. ساختارهای تصویری به دو شکل بازنمود می‌شوند: روایی^۲ و مفهومی.^۳ در ساختارهای روایی شرکت‌کنندگان در تصویر از طریق بردار به هم مربوط می‌شوند و رویدادی را به تصویر می‌کشند که پای‌کنش و تغییری در میان است. در مقابل الگوهای مفهومی شرکت‌کنندگان را در ابعاد کلی‌شان و به صورت کم و بیش پایدار و با ثبات بازنمود می‌سازند و می‌توانند سه انتخاب داشته باشند: دسته‌بندی^۴، تحلیلی^۵ و نمادین^۶. فرایندهای کنشی^۷ و واکنشی^۸ دو عامل اصلی در ساختار روایی به شمار می‌آیند. کرس و ون لیون (همان) معتقدند وقتی تصاویر یا نمودارها فقط دارای یک شرکت‌کننده هستند، این شرکت‌کننده معمولاً کنش‌گر است که این ساختار «ناگذرا»^۹ نامیده می‌شود. کنش روی داده در فرایند ناگذرا فاقد هرگونه هدف است. بازنمود کنش‌هایی که در آن فقط هدف وجود دارد، رویداد^{۱۰} نامیده می‌شود. در چنین فرایندهایی اتفاقاتی برای کسی رخ می‌دهد ولی نمی‌توانیم شخص یا شیء عامل اتفاق را در آن مشاهده کنیم. ساختارهای روایی که دارای دو شرکت‌کننده است؛ یکی کنش‌گر و دیگری هدف. چنین ساختاری «گذرا»^{۱۱} نام دارد (Kress & Van Leeuwen, 2006). در شیوه‌های خلق ساختارهای مفهومی در زبان و تصویر، نقاط مشترکی یافت می‌شود. چنین مقایسه‌ای باید با آن دسته از ساختارهای زبانی که هلیدی فرایندهای وجودی و رابطه‌ای می‌نامد، انجام گیرد (Halliday, 1985, p. 112).

۳.۱.۲. معنای تعاملی

ارتباط تصویری، منبع‌هایی به منظور شکل‌دهی و حفظ گونه دیگری از تعامل نیز در اختیار دارد: تعاملی که میان تولیدکننده و بیننده تصویر وجود دارد. شرکت‌کننده‌های بازنمود شده و شرکت‌کننده‌های گذرا سه نوع ارتباط را ایجاد می‌کنند: ۱- ارتباط میان شرکت‌کننده‌های

¹ represented participants

² narrative

³ conceptual

⁴ taxonomy

⁵ analytical

⁶ symbolic

⁷ action

⁸ reactionary

⁹ non transactional

¹⁰ event

¹¹ transactional

بازنمود شده؛ ۲-ارتباط میان شرکت کنندگان بازنمود شده و شرکت کنندگان گذرا (شیوه نگرش شرکت کنندگان گذرا از شرکت کنندگان بازنمود شده)؛ ۳- ارتباط میان شرکت کنندگان گذرا (کارهایی که شرکت کنندگان با استفاده از تصاویر انجام می دهند). تصاویر از شیوه های خاصی برای بازنمود روابط و تعاملات اجتماعی استفاده می کنند که می توان به تماس^۱ (چشمی)، فاصله اجتماعی^۲ و نگرش^۳ اشاره می کنند (Kress & Van Leeuwen, 2006).

۳.۱.۲.۱. تماس (فاصله چشمی)

شرکت کنندگان بازنمود شده در تصاویر ارتباط و تعاملی با بیننده تصاویر برقرار می کنند که این تعامل می تواند به صورت تماس (چشمی) برقرار شود. بینندگان تصاویر به وسیله ارتباط با شرکت کنندگان بازنمود شده اطلاعات مورد نظر تصویر را دریافت می کنند. به باور کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) میان تصویری که در آن ها شرکت کننده بازنمود شده به طور مستقیم به بیننده نگاه می کند و تصویری که این چنین نیستند، تفاوت اساسی وجود دارد. درحالی که شرکت کننده بازنمود شده به صورت مستقیم به بیننده نگاه می کند، بردار ایجاد شده از مسیر نگاه شرکت کننده بازنمود شده، او را به بیننده پیوند می زند. دو کارکرد از این ترکیب بندی به دست می آید: نخستین کارکرد خطاب قرار دادن بیننده به صورت مستقیم و تصویری که در واقع حضور مخاطب را تأیید می کند و فرم تصویری با معنای زیبایی «تو» ترجمه می گردد. دومین کارکرد چنین ترکیب بندی کنش تصویری نام گرفته است. در چنین کنشی تولید کننده از تصویر برای انجام عملی استفاده می کند که هدف آن بیننده است. کرس و ون لیوون به پیروی از هلیدی (Halliday, 1985) این نوع از تصویرها را «تقاضا»^۴ می نامند. تعدادی از تصویرها بیننده را به صورت غیر مستقیم مورد خطاب قرار می دهند. در چنین تصویرهایی هیچ ارتباط چشمی میان بیننده و شرکت کننده بازنمود شده به وجود نمی آید. چنین تصاویر به پیروی از هلیدی (Halliday, 1985) «عرضه»^۵ نام گرفته است. در این نوع تصاویر شرکت کنندگان بازنمود شده مانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی برای برانگیختن تفکر در معرض دید بیننده قرار می دهند (Kress & Van Leeuwen, 2006).

¹ contact(eye)

² social contact

³ perspective

⁴ demand

⁵ offer

۳.۲.۱.۳. فاصله اجتماعی

ما با خود مرزهایی نامرئی حمل می‌کنیم که فقط به افراد ویژه‌ای اجازه ورود می‌دهیم. این مرزبندی را اصولاً قابلیت‌های حسی ما تعیین می‌کند (Hall, 1966, p. 30-110). معانی تعاملی که به واسطه ارتباط میان عناصر موجود در تصویر و بینندگان به وجود می‌آید، بعد دیگری نیز دارد که مربوط به اندازه «قاب تصویر» می‌شود. آنچه در این زمینه منجر به ایجاد معانی ویژه و متفاوت می‌شود، نوع نمایی است که بر اساس آن تصویری ارائه می‌شود. این نماها شامل نمای نزدیک^۱، متوسط^۲ و باز^۳ می‌شود. انتخاب نمای تصویر می‌تواند منجر به ایجاد رابطه‌ای ویژه میان شرکت‌کنندگان درون تصویر و بیننده گردد. در فاصله صمیمی فقط صورت و سر فرد قابل مشاهده است. فاصله شخصی نزدیک^۴، سر و شانه‌ها را در معرض دید قرار می‌دهد. در فاصله شخصی دور^۵، کمر به بالا قابل مشاهده است و در فاصله اجتماعی نزدیک^۶ تمام بدن دیده می‌شود. در فاصله اجتماعی دور^۷ تمام بدن با محیط اطرافش در معرض دید است. در فاصله عمومی^۸ نیز می‌توان بالاتنه حداقل چهار یا پنج نفر را دید. اندازه قاب‌بندی می‌تواند بیانگر نوعی ارتباط اجتماعی میان بیننده و شیء یا ساختمان و چشم‌انداز و دیگر پدیده‌ها باشد (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 124 & 125).

۳.۲.۱.۳. نگرش (چشم‌انداز)^۹

انتخاب چشم‌انداز، روش دیگری است که سبب ایجاد پیوندهایی میان شرکت‌کننده‌های بازنمود شده و بیننده می‌گردد. انتخاب زاویه دید^{۱۰} یا همان نقطه دید^{۱۱} در این میان از عوامل بسیار تأثیرگذار است. اهمیت انتخاب پرسپکتیو در این است که می‌توان به این وسیله برداشت‌هایی شخصی از شرکت‌کنندگان بازنمود شده، به ویژه انسان‌ها به عمل آورد. از دوره نوزایی^{۱۲} تا کنون دو نوع تصویر در فرهنگ غرب وجود داشته‌است: تصاویر شخصی^{۱۳} (ذهنی) و تصاویر غیر

¹ close-up

² medium-shot

³ long-shot

⁴ close-Personal distance

⁵ far-Personal distance

⁶ close-social distance

⁷ far-distance social

⁸ public-distance

⁹ perspective

¹⁰ angle

¹¹ point of view

¹² renaissance

¹³ subjective

شخصی (عینی) و عدم وابستگی به تفکر ویژه. در واقع، در تصویرهای شخصی بیننده فقط از زاویه‌ای خاص به تصویر نگاه می‌کند. این در حالی است که در تصاویر غیر شخصی همه چیز دربارهٔ شرکت کنندگان بازنمود شده درون تصویر، در اختیار بیننده قرار می‌گیرد. در مورد تصاویر غیر شخصی می‌توان به نماها، نقشه‌ها و نمودارها اشاره کرد که معمولاً نگرشی عینی ارائه می‌دهند، که معمولاً می‌تواند؛ الف: از طریق زاویه‌ای مستقیم و از روبه‌رو انجام گیرد. ب: از طریق زاویهٔ قائم و از بالا به پائین. تفاوت میان زاویهٔ مستقیم و زاویهٔ مورب در واقع به مانند تفاوت میان رابطه و عدم رابطه تولیدکنندهٔ تصویر و نیز بیننده با شرکت‌کنندهٔ بازنمود شده است (Kress & Van Leeuwen, 2006).

۳.۱.۳. معنای ترکیبی

الگوی سومی به نام معنای ترکیبی یا ترکیب‌بندی^۳ عناصر وجود دارد که دو الگوی پیشین یعنی معنای تعاملی و بازنمودی را تکمیل می‌کند. منظور از معنای ترکیبی یا ترکیب‌بندی همان ساختاری است که عامل ایجاد ارتباط میان عناصر بازنمودی و گذرا می‌شود. می‌توان چنین گفت که ترکیب‌بندی می‌تواند معانی بازنمودی و گذرای تصویر را به سه شیوه به هم پیوسته، به یک‌دیگر مرتبط سازد. این شیوه‌ها شامل بخش‌های زیر می‌شود: ۱- ارزش اطلاعاتی^۴: محل قرارگیری عناصر موجود در تصویر سبب می‌شود تا هر یک از عناصر با توجه به آن محل دارای ارزش اطلاعاتی ویژه‌ای باشند. در صورتی که عناصر در سمت چپ یا راست و بالا و پائین، حاشیه یا مرکز قرار بگیرد، می‌تواند در مفهوم تصویر تأثیر بگذارد. ۲- برجستگی^۵: عناصر درون تصویر به گونه‌ای در تصویر ظاهر می‌شوند که با درجه‌های گوناگون توجه بینندگان را به خود جلب کنند. در این صورت، عناصر می‌توانند در پیش‌زمینه یا پس‌زمینه قرار بگیرند، دارای اندازه‌های گوناگون باشند و با کنتراست‌ها و وضوح متفاوت نشان داده شوند. ۳- قاب‌بندی^۶: حضور یا عدم حضور ابزارهای قاب‌بندی می‌تواند عناصر درون تصویر را به یک‌دیگر مرتبط می‌سازد یا از هم جدا کند. در واقع، با این عمل معنی تصویر این است که این عناصر به یک‌گونه تعلق دارند یا از جنسی متفاوت هستند. بر پایهٔ دیدگاه کرس و ون‌لیوون، این سه اصل ترکیب‌بندی فقط بر تصاویر اعمال

¹ diagram

² chart

³ composition

⁴ informational value

⁵ saliency

⁶ framing

نمی‌شوند؛ بلکه آن‌ها در متن‌های ترکیبی، یعنی متن‌هایی که متن نوشتاری با تصویر همراه می‌شود، نیز به کار می‌روند (Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress & Van Leeuwen, 2006)

۴. روش پژوهش

کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و یژن دارای بخش مشترکی با نام واژه‌ها و اصطلاح‌های جدید^۱ هستند. در این بخش از کتاب درسی متن تصویری بخش بالای صفحه را به خود اختصاص می‌دهد و زیر آن متن نوشتاری قرار گرفته و بخشی از متن نوشتاری که به عنوان هدف اصلی و آموزشی کتاب منظور شده، به رنگ قرمز برجسته شده‌است. در این پژوهش، ۲۰ تصویر سه کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و یژن (Alavi Moghadam et al., 2018a; Alavi Moghadam et al., 2018b; Alavi Moghadam et al., 2018c; Alavi Moghadam et al., 2018d; Alavi Moghadam et al., 2018e; Alavi Moghadam et al., 2018f) در چارچوب نشانه-معناشناسی گفتمانی از جنبه عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین در متن‌های دیداری؛ (مانند: فاصله (دور/ نزدیک)، فشاره/گستره، حضور/غیاب، مرکزگرایی/مرکززدایی، کاهش/افزودگی) و نیز از جنبه طراحی بصری بر پایه نظریه کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress & Van Leeuwen, 1996) با نگاه به سه فرانش بازنمودی، تعاملی و ترکیبی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. درک معنای بازنمودی در بازنمودهای روایی، کنش‌ها (ساختار گذرا و ناگذرا)، واکنش‌ها و نیز در بازنمودهای مفهومی، شرکت‌کنندگان در ابعاد کلی، در بخش معنای تعاملی رابطه تصویر با بیننده از منظر تماس (تماس چشمی)، اندازه قاب تصویر و فاصله اجتماعی همچنین پرسپکتیو و تأثیر آن بر جهت‌گیری‌های شخصی در تصویر بررسی شده‌است. در معنای ترکیبی تصاویر از جنبه چیدمان؛ ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی و در نهایت، رابطه متن و تصویر و هم‌پوشانی آن دو در راستای انتقال معنی و مفهوم متن تصویری و نوشتاری مورد توجه و کنکاش قرار گرفته‌است.

۵. تحلیل داده‌ها

هم‌چنان که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش حاضر به بررسی رابطه متن و تصویر در کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و یژن با رویکرد نشانه-معناشناسی گفتمانی و نشانه‌شناسی اجتماعی

¹ new words and expressions

پرداخته‌است. در این راستا، تعداد ۲۰ تصویر بررسی شدند که برای نمونه برخی در این پژوهش آورده شده و جمع‌بندی ۲۰ تصویر به صورت جدول ارائه شده‌است. تصویرها از بخش واژه‌ها و اصطلاح‌های جدید هر کتاب درسی انتخاب شده، که در زیر هر متن تصویری، متن نوشتاری نیز آورده شده‌است. این متن‌ها، از جمله متن‌های ترکیبی (چندشیوه) شمرده می‌شوند. متن‌ها از نظر نشانه-معناشناسی گفتمانی و نیز نشانه‌شناسی اجتماعی به لحاظ سه فرانش بازنمودی (بازنمودهای روایی و مفهومی)، تعاملی (تماس- فاصله اجتماعی-نگرش) و ترکیبی (ارزش اطلاعاتی- برجستگی-قاب‌بندی) در چارچوب نظریه کرس و ون‌لیوون مورد بررسی قرار گرفته‌است. که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم:



Tooran is the **natural** home of the Persian zebra.

شکل ۱: (توران خانه طبیعی گورخر ایرانی است).

۵. ۱. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر کارکرد شناختی و استدلالی با فضای بسته را نشان می‌دهد. برجسته بودن حیوان در پیش‌زمینه نشان مرکز‌گرایی و افزودگی است و تصویر گورخر با نوعی اغراق پشت به طبیعت به تصویر کشیده شده‌است. رابطه متن و تصویر یک رابطه آیکونیک^۱ است. متن نوشتاری سبب افزایش متن تصویری می‌شود.

۵. ۱. ۱. معنای بازنمودی

عنصر مشارکتی در این تصویر شامل شرکت‌کننده بازنمود شده (طبیعت و فضای پشت سر حیوان) و تعاملی (گورخر ایرانی) است. بردار نگاه حیوان به سمت گوشه سمت راست تصویر است. در پس‌زمینه تصویر، انبوهی از درختان دیده می‌شود. از نظر ساخت روایی، تصویر هیچ نوع کنش‌گر و کنشی را نشان نمی‌دهد. تصویر دارای ساختاری ناگذرا و از نظر ساخت مفهومی نمادین است.

¹ iconic

۵. ۱. ۲. معنای تعاملی

در این تصویر شرکت‌کننده بازنمود شده مانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی برای برانگیختن تفکر، در فراروی دید تماشاگر قرار گرفته است. بنابراین تصویر مورد نظر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. خط‌نگاه حیوان موجود در تصویر مایل و به سمت خارج از تصویر است و نیز زاویه‌پردازی به صورت مایل انجام شده است. بنابراین، امکان برقراری رابطهٔ بیننده با موضوع تا اندازهٔ زیادی از بین می‌رود.

۵. ۱. ۳. معنای ترکیبی

متن چندشیوه مورد نظر از الگوی مرکز-حاشیه استفاده کرده، حیوان در وسط و مرکز تصویر قرار گرفته و تصویر درختان در پس‌زمینه و در حاشیه قرار گرفته‌اند. متن نوشتاری در پائین تصویر قرار گرفته و واژه «natural» (طبیعی) با رنگ قرمز برجسته شده است. بنابراین عنصر برجسته و با اهمیت متن نوشتاری، واژه «natural» است. این در حالی است که عنصر برجسته‌شدهٔ تصویر، گورخر ایرانی است. در متن‌های چندشیوه تصویر و نوشتار برای ارائهٔ هدف مشترک و انتقال معنا یک‌پارچه عمل می‌کنند، با این وجود یک‌پارچگی در این دو متن دیده نمی‌شود. از جنبهٔ وجود تناقض بین تصویر و نوشتار در پیوند با ارائهٔ عنصر با اهمیت و رعایت نشدن الگوها و معیارهای لازم در تصویر، هدف مورد نظر آموزش یعنی انتقال مفهوم به دست نیامده است.



Iran is a **vast** country in
Southwest Asia.

شکل ۲: (ایران یک کشور وسیع در جنوب غربی آسیا است.)

۵. ۲. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

به نظر می‌رسد تصویر کارکردشناختی و استدلالی دارد. بازتاب فرهنگی و اجتماعی در پی دادن اطلاعاتی در مورد کشور ایران و همسایه‌های پیرامون آن است. تصویر فضای بسته دارد. قرار گرفتن نقشهٔ ایران در مرکز، نشان از مرکزگرایی دارد. رابطهٔ متن و تصویر آیکونیک است.

۵. ۱. ۲. معنای بازنمودی

عامل مشارکتی در این تصویر شامل شرکت کننده بازنمود شده یعنی نقشه ایران و بعضی کشورهای همسایه است. از جنبه ساخت روایی تصویر کنش و کنش گر ندارد و دارای ساختار ناگذرا و بدون هدف است. از نظر ساخت مفهومی ساختار تحلیلی دارد.

۵. ۲. ۲. معنای تعاملی

تصویر حاضر به عنوان موضوع و منبعی برای تفکر و موشکافی تماشاگر قرار گرفته است. پس در حالت ارائه قرار دارد. تصویر الگوهای رایج در معنای تعاملی را رعایت نکرده است.

۵. ۲. ۳. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز و حاشیه را انتخاب کرده است. نقشه ایران در مرکز نگاه بیننده و بقیه کشورها در حاشیه تصویر قرار گرفته است. پس عنصر برجسته تصویر، نقشه ایران است. متن نوشتاری واژه «vast» (وسیع) را برجسته کرده و هدف متن نوشتاری انتقال معنی واژه مورد نظر است. تصویر بازنمود شده از ابزار کمکی بازنمودی مانند بردار و یا برجسته کردن تصویر برای رساندن معنی واژه مورد نظر استفاده نکرده است. همانند تصویر پیشین، عناصر برجسته تصویر و متن دارای ناهمخوانی است. از نظر برجستگی و قاب بندی الگوهای رایج در معنای ترکیبی رعایت نشده و در نهایت هدف آموزش به دست نیامده است.



The students **do experiments** in the school laboratory.

شکل ۳: (دانش آموزان در آزمایشگاه مدرسه، آزمایش انجام می دهند).

۵. ۳. عوامل برجسته ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر فضای آزمایشگاه را به صورت بسته نشان می دهد. کارکرد متن شناختی و رابطه متن و تصویر نشانگر رابطه آیکونیک است. کار در آزمایشگاه به وسیله دانش آموزان، بازتاب فرهنگی تصویر است. تصویر دو فرد به صورت برجسته و بقیه عناصر کم رنگ و غیر قابل تشخیص، نشانه

مرکزگرایی است. رابطهٔ کنش گران بر اشیاء رابطهٔ چیره‌گی را نشان می‌دهد. متن نوشتاری، تصویر را گسترش می‌دهد که نشانهٔ افزایش معنایی است.

۵.۳.۱. معنای بازنمودی

عامل مشارکتی، شرکت کنندگان بازنمودشده و تعاملی را شامل می‌شود: تعدادی چهار پایه با چند شیء نامشخص در پس‌زمینه تصویر، که قابل تشخیص نیستند و دو کنش‌گر در پیش‌زمینه، که امتداد خط نگاهشان به سمت داخل تصویر است، ارتباطی با بیننده برقرار نمی‌کنند. از جنبهٔ ساخت روایی پوشیدن دست‌کش به وسیلهٔ دو دانش‌آموز، کنش‌های درون تصویر هستند که از نوع کنش‌گذرای تک‌سویه است. از نظر ساخت مفهومی، تصویر ساختار نمادین دارد.

۵.۳.۲. معنای تعاملی

کنش‌گرها به صورت تمام‌پیکر و از نزدیک نمایش داده شده‌اند. بنابراین فاصله اجتماعی نزدیکی بین بیننده و کنش‌گرهای حاضر در تصویر به وجود می‌آید. بردار نگاه کنش‌گرهای حاضر در تصویر مایل و به سمت داخل تصویر است و هیچ‌یک از افراد حاضر در تصویر مستقیم به بیننده نگاه نمی‌کنند، تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد و امکان برقراری تماس چشمی بیننده با تصویر از بین می‌رود. بردار نگاه کنش‌گرها به سمت گوشه سمت راست تصویر و زاویه مایل انتخاب شده توسط تصویرپرداز، نشانگر عدم تمایل او به ایجاد ارتباط بیننده با تصویر است.

۵.۳.۳. معنای ترکیبی

در این‌جا مانند متن‌های بالا، متن نوشتاری برای روشن ساختن پیام تصویر، پائین متن تصویری قرار گرفته و نقش اصلی و ایدئولوژیک بر عهده متن تصویری است. در نتیجه دانش‌آموز با دیدن تصویر باید تا اندازهٔ زیادی به معنا و مفهوم اصلی تصویر پی‌ببرد. دو کنش‌گر حاضر در مرکز تصویر نگاه بیننده را به خود جلب کرده، از این رو تصویر الگوی مرکز را برگزیده است و اشیاء موجود در پس‌زمینه کمتر مورد توجه بیننده قرار می‌گیرند. از نظر برجستگی نیز افراد از برجستگی بالایی برخوردارند و اشیاء حاضر در حاشیه و پس‌زمینه، برجستگی کمتری دارند. قاب‌بندی عناصر پیش‌زمینه را از پس‌زمینه جدا می‌کند. به این معنا که آن دو به یک گروه تعلق ندارند و از هم جدا هستند. در متن نوشتاری پاره‌گفتهٔ «do experiments» (انجام دادن آزمایش) با رنگ قرمز برجسته شده است. عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار دارای تناقض هستند و ناکارآمدی تصویر از جنبهٔ رعایت نشدن معنای تعاملی و ترکیبی، روشنگری لازم برای درک معنی را به بیننده نمی‌دهد.



She is **doing research**
on blood cells.

شکل ۴: (او روی سلول های خونی پژوهش می کند).

۵. ۴. عوامل برجسته ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر کار در آزمایشگاه با نمای بسته نشانگر کار کرد شناختی و بار فرهنگی است. تصویر فرد به صورت بزرگ و بشر به صورت مبهم در گوشه، نشان از مرکز گرایی دارد. رابطه متن و تصویر رابطه آیکونیک است. متن نوشتاری، تصویر را افزایش می دهد و افزایش معنایی وجود دارد.

۵. ۴. ۱. معنای باز نمودی

تصویر دارای شرکت کننده تعاملی (فرد) و باز نمودی (بشر) است. از جنبه ساخت روایی تصویر یک کنش گر دارد و کنشی را نشان نمی دهد. پس ساختار ناگذرا و بدون هدف است. تصویر از نظر مفهومی ساختار نمادین دارد. بردار نگاه فرد به سوی ظرف و به سمت گوشه سمت چپ تصویر است.

۵. ۴. ۲. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه دهنده قرار دارد، چرا که فرد به تماشاگر نگاه نمی کند و بردار نگاه فرد مایل و به سمت داخل تصویر است و امکان برقراری تماس با تماشاگر تا اندازه ای از بین می رود. فرد به صورت نیم تنه و از نزدیک به تصویر کشیده شده که نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است. مایل بودن زاویه دوربین، نشان دهنده نبود رابطه میان تصویر پرداز و بیننده با تصویر است. بیننده ضمن درگیر نشدن با موضوع، تصویر را بر اساس زاویه بندی تصویر پرداز مشاهده می کند.

۵. ۴. ۳. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز-حاشیه را انتخاب کرده، به دلیل قرار گرفتن فرد در مرکز تصویر و جلب نگاه بیننده، در مقایسه با بشر از اهمیت بیشتری برخوردار است. پاره گفته «doing research» (انجام دادن پژوهش) در نوشتار برجسته شده و هدف اصلی تصویر، انتقال معنای همان پاره گفته، نخست به وسیله تصویر و سپس روشن تر شدن مفهوم از طریق نوشتار است، ولی عنصر برجسته تصویر،

فرد است. عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار دارای تناقض هستند. نبود همپوشانی کافی بین تصویر و نوشتار، دریافت معنای پاره‌گفته را با اشکال روبه‌رو می‌کند.



I.R. stands for Islamic Republic.

شکل ۵: (I.R. به معنای جمهوری اسلامی است).

۵.۵. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر پرچم ایران با فضای بسته، نشان‌دهندهٔ کارکرد شناختی و بار فرهنگی - اجتماعی است و عنصر برجستهٔ تصویر نشان^۱ روی پرچم است. متن تصویر را افزایش می‌دهد و رابطهٔ متن و تصویر، نمادین است.

۵.۵.۱. معنای باز نمودی

تصویر یک شرکت‌کنندهٔ باز نمود شده (پرچم ایران) دارد. از نظر ساخت روایی تصویر کنش و کنش‌گر ندارد. پس زمینه ساده و خنثی تصویر، بیانگر یک ساختار ناگذرا و همچنین بی‌هدف است.

۵.۵.۲. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. زاویهٔ دوربین از روبه‌رو است که ضمن درگیر کردن بیننده با موضوع، نشانگر فاصلهٔ اجتماعی نزدیک است.

۵.۵.۳. معنای ترکیبی

به دلیل فراگرفتن کل قاب تصویر به وسیله شرکت‌کنندهٔ باز نمود شده، نشان روی پرچم دارای برجستگی است. این در حالی است که متن نوشتاری پاره‌گفته «stands for» (معنی می‌دهد) را برجسته کرده و هدف آموزش نیز انتقال مفهوم همین پاره‌گفته است. این در حالی است که ما بین متن تصویری و نوشتاری از نظر الگوهای رایج در معنای ترکیبی تناقض وجود دارد و هم‌پوشانی لازم به وجود نیامده است.

¹ arm



My little sister sits on my
mother's lap all the time.

شکل ۶: (خواهر کوچک من روی دامن مادر می نشیند).

۵. ۶. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر مادر و دختر با فضای بسته، نشانگر کارکرد شناختی و عاطفی است. تصویر مادر پشت سر کودک، نشان از حمایت فرزندش دارد که بیانگر بازتاب فرهنگی و اجتماعی تصویر است. در برگرفته شدن کودک توسط مادر، رابطه کل و جز را به وجود آورده است. متن تصویر را افزایش می دهد.

۵. ۱. ۶. ۵. معنای باز نمودی

عامل مشارکتی تصویر فقط شامل شرکت کنندگان تعاملی یعنی مادر و دخترش است. از نظر روایی تصویر دو کنش گر دارد که بردار نگاه آن‌ها به سمت بیرون است. کنشی وجود ندارد و این بیانگر ساختار ناگذرا و بدون هدف است. هیچ برداری مادر و فرزندش را به هم پیوند نمی زند. از جنبه ساخت مفهومی تصویر از نوع نمادین است.

۵. ۲. ۶. ۵. معنای تعاملی

تصویر در حالت تقاضا قرار دارد. به دلیل اینکه افراد به صورت مستقیم به بیننده نگاه می کنند. همچنین امکان برقراری تماس با بیننده افزایش می یابد. تقریباً تمام پیکر افراد به تصویر کشیده شده که نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است. قرار گرفتن زاویه دوربین از روبه‌رو، بیننده را با موضوع درگیر می کند.

۵. ۳. ۶. ۵. معنای ترکیبی

انتخاب الگوی مرکز برای تصویر، ضمن جلب توجه بیننده، سبب برجسته شدن تصویر مادر شده است. متن واژه «Lap» (دامن) را برجسته کرده و هدف انتقال معنی واژه مورد نظر است، ولی

از نظر معنای ترکیبی، هیچ کدام از الگوهای برجستگی و قاب‌بندی در مورد واژه «Lap» رعایت نشده‌است. همچنین، تناقض بین عنصر برجستهٔ تصویر و متن، سبب نبود همپوشانی لازم بین تصویر و متن شده‌است.



One **serv**ing of rice is not
enough for them.

شکل ۷: (یک پرس برنج برای آن‌ها کافی نیست).

۵.۷. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر با فضای بسته، کارکردشناختی را نشان می‌دهد. نمایش برنج به صورت برجسته و ظرف در حاشیه، نشان از مرکزگرایی و نیز افزودگی دارد. تصویر برنج نشانگر ایرانی بودن غذا و بیانگر بار فرهنگی و اجتماعی است.

۵.۷.۱. معنای باز نمودی

عامل مشارکتی فقط شرکت‌کننده باز نمود شده (بشقاب برنج) است. از جنبهٔ ساخت روایی تصویر کنش و کنش‌گری ندارد. تصویر دارای ساختار ناگذرا و بدون هدف است. ساخت مفهومی از نوع نمادین است.

۵.۷.۲. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه قرار دارد. از این نظر که موضوعی در اختیار بیننده قرار گرفته‌است، انتخاب زاویهٔ دوربین از روبه‌رو، تماشاگر را با موضوع درگیر می‌کند. برنج از نزدیک و با تمام ابعاد به تصویر کشیده شده، که نشان‌دهندهٔ فاصلهٔ اجتماعی نزدیک است.

۳.۷.۵. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز-حاشیه را انتخاب کرده است. تصویر محتویات ظرف را برجسته کرده و ظرف با توجه به اصول قاب بندی، حاشیه تصویر جای گرفته است. این در حالی است که متن نوشتاری واژه «serving» را برجسته کرده است. همخوانی بین تصویر و نوشتار وجود ندارد.



Rice is the most popular food
in Iran.

شکل ۸: (برنج مشهورترین غذا در ایران است).

۵. ۸. عوامل برجسته ساز نشانه و دیتیم آفرین

تصویر با فضای بسته (مانند تصویر پیشین)، کارکرد شناختی را نشان می دهد. تصویر برنج به صورت برجسته و نمایش ظرف در حاشیه، نشان از مرکز گرایی دارد. مانند شکل پیشین، تصویر برنج نشانگر ایرانی بودن غذا و بیانگر بار فرهنگی و اجتماعی است.

۱.۸.۵. معنای باز نمودی

تصویر یک شرکت کننده باز نمود شده (ظرف برنج) را نمایش می دهد. از نظر ساخت روایی تصویر کنش گر و کنشی را نشان نمی دهد. تصویر دارای ساختاری ناگذرا و بدون هدف است.

۲.۸.۵. معنای تعاملی

تصویر موضوعی را با تماشاگر به اشتراک گذاشته و حس کنجکاوی بیننده را برانگیخته است. بنابراین تصویر در حالت ارائه قرار دارد. تصویر باز نمود شده از نزدیک به تصویر کشیده شده است که بیننده را با موضوع درگیر می کند و نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است.

۳.۸.۵. معنای ترکیبی

تصویر دارای الگوی مرکز-حاشیه و نیز قاب‌بندی است. برجسته شدن برنج، نشان‌دهنده اهمیت آن از نظر تصویرپرداز است و توجه بیننده را به خود جلب می‌کند و ظرف در حاشیه قرار گرفته است. این در حالی است که از نظر معنای ترکیبی برنج عنصر برجسته است ولی واژه انتزاعی «popular» (مشهور) توسط متن نوشتاری برجسته شده که توجه بیننده را به خود جلب می‌کند. تصویر هفتم نیز برنج را بازنمود می‌کند. در آن‌جا نیز از نظر معنای ترکیبی عنصر برجسته محتویات ظرف است و خود ظرف حاشیه تصویر جای دارد. هدف آموزش انتقال معنی واژه «serving» است. در واقع تصویرپرداز با یک تصویر یکسان درصدد انتقال دو مفهوم جدا از هم است. از جنبه نبود همپوشانی بین عناصر برجسته تصویر و نوشتار و رعایت نشدن اصول و قوانین رایج معنای ترکیبی، هدف آموزش و انتقال معنی در هر دو متن ناموفق مانده است.

جدول ۱: فراوانی فرانش‌های بازنمودی در تصویرها

معنای ترکیبی		معنای تعاملی				معنای بازنمودی		پایه درسی
قاب‌بندی	پیش‌زمینه	مرکز	مستقیم	نزدیک	ارایه	کنش	کنش‌گر	
۲	۲	۲	۲	۴	۷	۳	۳	دهم
۱	۱	۱	۴	۵	۷	۲	۲	یازدهم
۲	۲	۲	۴	۴	۶	۲	۲	دوازدهم

جدول ۲: فراوانی و درصد هماهنگی عناصر برجسته متن و تصویر

درصد	فراوانی	پایه
٪۱۰	۲	دهم
٪۵	۱	یازدهم
٪۱۰	۲	دوازدهم

۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش مورد بررسی، متن نوشتاری واژه خاصی را برجسته کرده است، پس بیننده به جای خواندن کل متن ترجیح می‌دهد واژه برجسته شده را بخواند و رد شود و بقیه متن از اهمیت کمتری برخوردار می‌گردد. بنابراین متن پیش از اینکه خوانده شود مورد استفاده قرار می‌گیرد، پس خوانش خطی اهمیت چندانی پیدا نمی‌کند و از نظر طراح و نیز مخاطب، هدف متن، ارائه معنی واژه برجسته است. پس بازنمود عنصر مورد نظر آموزش و ایجاد همسویی بین تصویر و

نوشتار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از نظر نشانه-معناشناسی گفتمانی در بیشتر تصاویر، عناصر برجسته تصویر و نوشتار با یکدیگر هم‌سویی ندارند و مخاطب دچار ابهام در دریافت معنی می‌شود و همچنین از نظر ساختار روایی و مفهومی، تصاویر وضوح کافی جهت انتقال مطلب به بیننده را ندارند. به همین دلیل بسیاری از مفاهیم از دید مخاطب مخفی شده و در واقع هدف مورد نظر کتاب آموزشی، دچار اشکال گردیده‌است. جدول (۱) بیانگر فراوانی فرانش‌های بازنمودی روی هم‌رفته ۲۰ تصویر موجود در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی است. بررسی معنای بازنمودی نشان می‌دهد که فراوانی کنش‌گر و کنش در کتاب زبان انگلیسی پایه دهم در مقایسه با دو پایه دیگر بیشتر است. از دیدگاه معنای تعاملی، بیشتر تصاویر در حالت ارایه قرار دارند. بنابراین ارتباط چشمی بین بیننده و شرکت‌کننده بازنمودشده برقرار نمی‌شود و بیشتر تصاویر همانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی جهت تفکر در معرض دید بیننده قرار می‌گیرد. همان‌گونه که کرس و ون‌لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) بیان می‌کنند شرکت‌کننده بازنمودشده در معرض نگاه فاعلانه و بی‌طرفانه بیننده قرار می‌گیرد. از دید کرس و ون‌لیون (همان)، تصویری که از فاصله نزدیک نمایش داده می‌شود، می‌تواند این حس را انتقال دهد که گویی بیننده به نحوی با آن پدیده ارتباطی مستقیم برقرار کرده‌است. در بیشتر تصاویر، کل اجزای تصویر با فاصله یکسان با بیننده طراحی شده‌اند و هدف و دید مورد نظر آموزش در این میان گم شده‌است. برای نمونه، در شکل (۶) با برجسته‌شدن واژه «lap» در متن نوشتاری، به نظر می‌رسد هدف آموزش انتقال معنی واژه مورد نظر است، ولی رعایت نشدن فاصله و قاب‌بندی هدف آموزش را دچار ابهام کرده‌است. از دید کرس و ون‌لیون (همان) زاویه مستقیم و مایل به مانند تفاوت میان رابطه و عدم رابطه تصویرپرداز و نیز بیننده با شرکت‌کنندگان بازنمود شده‌است و نیز تصویرپردازی به صورت مایل بیان می‌کند که شرکت‌کننده بازنمودشده بخشی از دنیای مخاطب نیست و دنیای بیننده و تصویر با هم ارتباط ندارند. ارتباط میان مخاطب و تصویر در کتاب پایه دهم نسبت به دو پایه دیگر کمتر به چشم می‌خورد. شکل (۴) فرد را به صورت مایل نمایش می‌دهد، بنابراین ارتباط مابین بیننده و شرکت‌کننده بازنمودشده ایجاد نمی‌شود. در معنای ترکیبی، قرارگرفتن تصویر موردنظر تصویرپرداز در مرکز و پیش‌زمینه تصویر، توجه بیننده را به خود جلب می‌کند و در واقع برجستگی آن را افزایش می‌دهد. در شکل (۱)، هدف آموزش، انتقال معنی واژه «natural» است، ولی با قرارگرفتن تصویر حیوان در مرکز و نیز پیش‌زمینه تصویر، نگاه بیننده متوجه آن می‌شود، در نتیجه کتاب از انتقال معنی واژه انتزاعی «natural» بازمانده‌است. فراوانی برجستگی و قاب‌بندی در هر سه پایه به یک اندازه‌است. در کتاب‌های مورد نظر، متن نوشتاری و تصویری از

طریق اصول ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی با هم ارتباط برقرار می‌کنند. با توجه به اینکه هدف آموزشی کتاب، انتقال واژهٔ برجستهٔ نوشتار است، بنابراین هر دو متن از نظر اصول ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی بایستی در یک راستا قرار بگیرند. به این معنا که عناصر برجستهٔ نوشتار و تصویر با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند تا هدف مورد نظر آموزشی به دست آید. جدول (۲)، فراوانی و درصد هماهنگی عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار را نشان می‌دهد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که هماهنگی عناصر برجستهٔ هر دو متن در هر سه پایه کمتر دیده می‌شود. این امر بیانگر این نکته است که هم‌پوشانی لازم بین نوشتار و تصویر کمتر است که در نتیجه در بیشتر موارد انتقال هدف مورد نظر آموزش با ایراد روبه‌رو شده است. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، همخوانی عناصر تصویر و نوشتار برای انتقال بهتر و سریعتر معنی، اهمیت ویژه‌ای دارند. بنابراین وجود تناقض بین عناصر برجسته‌شدهٔ تصویر و نوشتار و نبود همپوشانی بین متن نوشتاری و تصویر، آموزش، انتقال و نیز دریافت معنی را دچار اشکال کرده و در نتیجه هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

فهرست منابع

- احمدی، مینا (۱۳۹۱). *ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مذهبی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).
- بحرینی، نسرين (۱۳۹۲). *تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی*. راهبرد فرهنگ. دورهٔ ۶. شمارهٔ ۲۲. صص ۱۶۳-۱۸۲.
- حسینی، ناهید، محمد حسین همافر و فرزانه سجودی (۱۳۹۲). «نشانه‌شناسی گفتمانی نقوش سیمرخ و عقاب بر لباس ساسانی». *نقش‌مایه*. دورهٔ ۵. شمارهٔ ۱۴. صص ۲۹-۴۰.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی». *سخن سمت*. شمارهٔ ۲۱. صص ۲۱-۳۰.
- سجودی، فرزانه (۱۳۸۲). «نشانه و نشانه‌شناسی، بررسی تطبیقی آرای سوسور، پیرس و اکو». *زیباشناخت*. شمارهٔ ۶. صص ۸۳-۱۰۰.
- سعیدفر، الف (۱۳۹۱). *ارزیابی انتقادی عناصر تصویری کتاب‌های انگلیسی دوره راهنمایی*. پژوهشگاه ادب و علوم انسانی. دورهٔ ۸. شمارهٔ ۲۸. صص ۹۶-۸۰.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۸). «از نشانه‌شناسی ساختگرا تا نشانه-معناشناسی گفتمانی». *نقد ادبی*. دورهٔ ۲. شمارهٔ ۸. صص ۳۳-۵۱.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). *نشانه معناشناسی دیداری، نظریه و تحلیل گفتمان هنری*. تهران: سخن

- صفوی، کورش (۱۳۸۷). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی
- عباسی، علی (۱۳۸۸). «بخش‌های روایی بر اساس روش گرمس: مطالعه موردی دو اثر». پژوهشگاه فرهنگستان هنر (ویژه نقد ساختارگرایانه هنر). شماره ۱۲. صص ۱۱۵-۱۲۵.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ الف). *انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه*. ج ۵. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ب). *کتاب کار انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه*. ج ۵. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ پ). *انگلیسی پایه یازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۴. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ت). *کتاب کار انگلیسی پایه یازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۴. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ س). *انگلیسی پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۳. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ج). *کتاب کار انگلیسی پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۳. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- فاضل نجف آبادی، سمیه (۱۳۸۸). «بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی». پژوهش زنان. دوره ۷. شماره ۱. صص ۸۷-۱۰۷.
- فدوی، محمد و معصومه اعتبارزاده (۱۳۹۲). «بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی». پیکره. دوره ۲. شماره ۴. صص ۶۹-۷۸.
- هاتفی، محمد (۱۳۸۸). «بررسی و تحلیل نشانه معناشناختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی». رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

References

- Abbasi, A. (2009). Narrative sections based on Gernes method, case study of two words. *Pazhouheshnameh Farhangestan-e-Honar (Special Issue on Structuralist Criticism of Art)*, 12, 115-125 [In Persian].
- Ahmadi, M. (2012). *Relationship between picture and context in religious illustration* (Master's thesis). Azad University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Ajaye, L. (2013). How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *TESOL Journal*, 6, 16-35.
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018a). *Vision 1: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018b). *Vision 1: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].

- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018c). *Vision 2: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018d) *Vision 2: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018e) *Vision 3: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018f). *Vision 3: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Bahrainy, N. (2013). An analysis of cultural values in EL textbooks. *Strategy for Culture*, 6 (22), 163-182 [In Persian].
- Fadavi, M., & Etebarzadeh, M. (2013). Paving the way for creative idea in illustration. *Peykareh*, 2 (4), 69-78 [In Persian].
- Fazel Nagafabadi, S. (2009). Reproduction gender roles in Persian books for elementary school Women. *Research*, 7 (1), 87-107 [In Persian].
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hatefi, M. (2009). *Analysis and investigation semantic-semiotic relationship between context and picture in literary context* (PhD Dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Hemais, B. J. W. (2014). Word and image in academic writing: A study of verbal and visual in marketing articles. *Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 2 (2), 113-133.
- Hosseini, N., Homafar, M. H., Sojoodi, F. (2013) A Discursive-semiotic study on phoenix and eagle's motifs on the Sassanid's ruler clothes. *Naqsh Mayeh*, 5(14), 29-40 [In Persian].
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996[2006]). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Peirce, Ch. S. (2012). *Collected writings*. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Razi, A. (2009). Index evaluation and analysis university educational books. *Sokhan Samt*, 21, 21-30 [In Persian].
- Saeidfar, A. (2013). A critical evaluation of visual elements in Iranian junior high school English textbooks. *Journal of Faculty of Letter and Humanities*, 8(28), 80-96 [In Persian].
- Safavi, K. (2008). *An introduction to semantics*. Tehran: Pazhuheshgah Farhang and Honar-e-Eslami [In Persian].
- Saussure, F. D. (1916 [1983]). *Course in general linguistic* (R. Harris, Trans.). London: Duckworth.
- Shairi, H. R. (2010). From structural semiotics to discursal semantic-semiotic. *Literary Criticism*, 2 (8), 33-51 [In Persian].
- Shairi, H.R. (2012). *Visual semantic-semiotic: The theory and analysis of art discourse*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Sojoudi, F. (2003). Semantics and semiotics, the comparative analysis of Saussure, Peirce and Eco theories. *Ziba Shenakht*, 6, 83-100 [In Persian].
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London New York: Routledge.

Relationship between Context and Picture in English Books (Vision series) based on Discoursal Semantic-semiotic Approach

Nasrin Tanhaee Ahari¹

Hayat Ameri²

Alireza Ameri³

Hamidreza Shairi⁴

Received:05/02/2020

Accepted:18/07/2020

Article Type: Research

Abstract

Nowadays, pictures and writing in English books are used in order to transfer educational concepts. As it is claimed that the pictures not only help the students learning but also they increase the interactional relationship between them and their around society (Kress and Van Leeuwen,2006). There is always one problem that an argument on how we can use multimodal- texts in school books especially English books to facilitate transfer concepts and also trigger motivation in educational processes so that English learning and training procedures will be improved.

According to Sojoudi(2003), semiotic perspective rooted in the works of Saussure and Pierce, shows two points of view but with special and similar philosophical implications. Saussure framework is called structural semiotics but Pierce framework is analytical semiotics. Pierce believes semantic-semiotic means theory and study of signs and it is the world science that includes all other sciences. Saussure considers signs as mechanical but Paris School claim that signs perform the role of signifier only in discoursal context. Greimas, as a founder of Paris School, believes that we should pass the surface and enter to the deep layers of context as the deep and inner structures have semantic implications. (Abbasi,2009). Kress and Van Leeuwen (2006) believe their work on visual representation is set within the theoretical framework of social semiotics. It is important, therefore, to place it in the context of the way semiotics has developed during, roughly, the past 75 years. The visual, like all semiotic modes, has to serve representational and communicational requirements and they are adopted the theoretical notion of meta-functions from the work of Halliday for this purpose. Visual design has three main

¹ PhD Candidate of Linguistics, Isalmic Azad University, South Tehran Branch; nassrintanhaee@gmail.com

² PhD in Linguistics, Assistant Professor in Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University (corresponding author); h.ameri@modares.ac.ir

³ PhD in TEFL, Assistant professor in Department of TEFL, Faculty Member of Isalmic Azad University, South Tehran Branch; a_ameri@azad.ac.ir

⁴ PhD in French Language and Literature, professor in Department of French Teaching, Faculty Member of Tarbiat Modares University; shairi@modares.ac.ir

roles such as all other semiotic modes (Kress and Van Leeuwen, 2006). The three meta-functions which Halliday posits are the ideational, the interpersonal and the textual functions. Wilcox (2014) believes that described meta-functions in Halliday's systematic-functional grammar are changed by Kress and van Leeuwen to representational, interactional and compositional meaning. This research tried to analyze the relationship between the written and pictorial context based on discursive semantic-semiotic using description framework of Kress and Van Leeuwen (2006, 1996), to develop Halliday's functional-systematic linguistics. In this essay, we analyzed the relation between pictorial and written texts in English school books (vision). This article is based on discursive semantic-semiotic approach. The social-semiotic using description framework of Kress and Van Leeuwen's (2006, 1996) theories is affected by Halliday's thoughts (1994) and three main roles of language which is raised by him.

The purpose of this research was to investigate the relationship between context and picture in English books (vision), to express how to select pictorial texts accompaniment to written forms in educational English books to increase students meaning comprehension, to present rich and comprehensible concepts, and to investigate discursive different social and emotional functions. The analysis of the function of the pictures in this discursive process, the way of their reflection in English books for educational procedures facilitation, and the transfer of educational concepts were the sub goals of this research.

The pictures which are used in English books (Vision) were placed in this analysis. English books (Vision) include some common parts as New words and Expressions in which written texts put under the pictorial ones. In the written texts, some words or expressions are salient so that the writer consider them as educational aim. The written and pictorial texts of three English books were analyzed based on discursive semantic-semiotic approach considering the salient factors and rhythm creator in visual context, and both of them were investigated upon Kress and Van Leeuwen theory looking at three meta-functions; representational, interactional and compositional functions. This essay by investigation of the pictorial and written texts in English books (Vision) deliberated that English book texts to what extent are in accordance with three meta-functions patterns of visual analysis; meaning, representational, interactional and compositional. And how overlap between the pictorial and written texts speeds up learning and meaning transfer.

In conclusion, we found that there is a contradiction between the written and pictorial salient factors according to discursive semantic-semiotic. Additionally, there is no accompaniment and overlap between written and pictorial contexts. Thus the viewer (especially the student) confronts with a problem in comprehending meaning. It was observed that common patterns in meta-functions were not considered in these contexts. Consequently, the meaning transfer is conveyed defectively and the learning process slows down. Hence the educational aim was not achieved.

Keywords: Discursive semantic-semiotic, Representational function, Social-semiotics, English books (Vision)