





## Investigation of the Reinforcement and Debilitation of the Meaning in the Pictures of English Books 1 & 2 (Vision) Based on Discoursal Semantic-Semiotic Approach

- Nasrin Tanhaee Ahari**  Ph.D. Candidate of Linguistics, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
- Hayat Ameri \***  Ph.D. in Linguistics, Associate Professor in the Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University
- Alireza Ameri**  Ph.D. in TEFL, Assistant Professor in Department of TEFL, Faculty Member, South Tehran Branch, Islamic Azad University
- Hamidreza Shairi**  Ph.D. in French Language and Literature, Professor in the Department of French Teaching, Faculty Member of Tarbiat Modares University.

### 1. Introduction

This research tried to analyze the Reinforcement and Debilitation of the Meaning in English Books 1 & 2 Vision (secondary school) based on Discoursal Semantic-semiotic Approach using the description framework of Kress and Van Leeuwen (1996[2006]), to develop Halliday's functional-systematic linguistics. In this essay, we analyzed the relation between pictorial and written texts in English books 1 & 2 Vision. The social-semiotic using description framework of Kress and Van Leeuwen's (1996[2006]) theories is affected by Halliday's thoughts (1994) and three main roles of language which is

---

\*Corresponding Author: h.ameri@modares.ac.ir

**How to Cite:** Tanhaee Ahari, N., Ameri, H., Ameri, A., & Shairi, H. (2023). Investigation of the Reinforcement and Debilitation of the Meaning in the Pictures of English Books 1 & 2 (Vision) Based on Discoursal Semantic-Semiotic Approach. *Language Science*, 10 (17), 215-246. doi: 10.22054/LS.2022.65691.1520.

raised by him. The purpose of this research was to investigate the relation between context and picture in English books 1 & 2 Vision, express how to select pictorial texts accompaniment to written forms in educational English books to increase students meaning comprehension, present rich and comprehensible concepts, and investigate discursal different social and emotional functions. The analysis of the function of the pictures in this discursal 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.

### **Research Question(s)**

1. To what extent are English books 1 & 2 Vision in accordance with three meta-function patterns of visual design; representational, interactional, and compositional meanings?
2. How do accompaniment and overlap between the pictorial and written texts make reinforcement the meaning and provide access to the educational desired concept?

### **2. Literature Review**

Here it was tried to discuss the researches in which educational texts and non-educational texts have been analyzed from different aspects.

#### ***2.1. The Educational Texts***

In the following, some of the educational texts which were done in the field of relation between picture and text were brought.

Ajaye (2013), using Halliday's functional-systematic linguistics (1994), investigated the role of teachers in English training in multimodality textbooks. His findings have shown that these teachers had encountered a problem in teaching complicated concepts of multimodality resources from various aspects in the former

educational system. He emphasized that the teachers should be trained for teaching multimodality textbooks.

Saeidfar and Roohani (2013) investigated the visual elements in Iranian junior high school textbooks of former educational textbooks. Findings indicated that the teacher participants had positive views towards the connectivity of the visual materials in the textbooks and the objectives of the course.

## ***2.2. Non-Educational Texts***

Here some of the non-educational texts which were analyzed in the field of the relationship between picture and text were mentioned.

Hatefi (2009) analyzed the relationship between context and picture in literary contexts from semantic- semiotic point of view. He believes that the purpose of semantic-semiotic isn't a superficial connection between text and writing. In other words, any type of symbolic communication is considered in connection with the meaning element in any semantic-semiotic research.

Hosseini et al. (2013) have done a discursive-semiotic study on phoenix and eagle's motifs on the Sassanid's ruler clothes. Finally, they found that the role of the King's cloth profiles in the Sasanian period is a means of legitimizing to power seat.

## **3. Methodology**

The research method is analytical-descriptive and fieldwork. This research tried to analyze the relationship between the written and pictorial context based on discursal semantic-semiotic using the description framework of Kress and Van Leeuwen (1996[2006]), to develop Halliday's functional-systematic linguistics. In this essay, we analyzed the relation between pictorial and written texts in English school books 1 & 2 Vision. The pictures which are used in English books 1 & 2 Vision were placed in this analysis. These English books include some common parts such as New words and Expressions in which written texts are put under the pictorial ones. In written texts, some words or expressions are salient so that the writer considers them

as educational aims. The written and pictorial texts of two English books were analyzed based on a discursual semantic-semiotic approach considering the salient factors and rhythm creator in a 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 1&2 Vision deliberated that English book texts to what extent are in accordance with three meta-functions patterns of visual design; representational, interactional, and compositional meanings. And how overlap between the pictorial and written texts speeds up learning and meaning transfer.

#### **4. Conclusion**

We found that there is a contradiction between the written and pictorial salient factors according to discursual semantic-semiotic in most of the pictures. Additionally, there is less overlap and accompaniment between written and pictorial contexts. Thus, the viewer (especially the student) confronts with a problem in comprehending meaning. In most cases, it was observed that common patterns in meta-functions were not considered in the pictorial contexts. In most of the pictures, sufficient resolution in order to transfer concepts to the viewer wasn't seen. Consequently, the meaning transfer is conveyed defectively and the learning process slows down. Hence the educational aim was not achieved.

#### **Acknowledgments**


I would like to express my appreciation to the honorable professors, Dr. Ameri and Dr. Shairi for their cooperation in preparing this essay and also, I thank the Journal of Language Science management and collection to accept it.

**Keywords:** discursual semantic-semiotic, social-semiotics, vision




## بررسی تقویت و تضعیف معنا در تصاویر کتاب های زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن براساس نشانه - معناشناسی گفتمانی


دانشجوی دکتری رشته زبان شناسی همگانی، دانشگاه آزاد واحد  
تهران جنوب، ایران

نسرین تنهایی اهری 


استادیار زبان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

حیات عامری \*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران  
جنوب، ایران

علیرضا عامری 

استاد گروه معناشناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

حمیدرضا شعیری 

### چکیده

مقاله حاضر چگونگی تقویت و تضعیف معنا در تصاویر کتاب های زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن (متوسطه دوم) را بررسی کرده است. مبنای پژوهش حاضر نشانه - معناشناسی گفتمانی و نشانه شناسی اجتماعی کرس و ونلیون بوده که خود متأثر از آثار و افکار هلیدی است. چگونگی استفاده از متن های تصویری در کتاب های زبان انگلیسی همواره از مسائل مورد توجه بوده است، چراکه این امر موجب تسریع انتقال مفاهیم و بهبود روند یادگیری می گردد. پژوهش حاضر با بررسی رابطه متن های کلامی و تصویر، در پی آن بوده تا در راستای ارائه محتوای معنادار و قابل فهم، چگونگی انتخاب تصویر همخوان با کلام را در کتاب های زبان انگلیسی ۱ و ۲ (متوسطه دوم) بررسی کند. روش انجام پژوهش به صورت توصیفی - تحلیلی و میدانی است. در کتاب درسی زبان انگلیسی، همپوشانی ایجاد شده بین متن کلامی و تصویر می تواند در روند انتقال معنی، یادگیری لغات و دریافت مفهوم مؤثر باشد. این در حالی است که نبود همپوشانی لازم میان آن دو آموزش و دریافت معنا را دچار اشکال می کند. یافته های پژوهش نشان می دهند که الگوهای فرانش های طراحی بصری در متن های تصویری کتاب های مورد نظر به طور کامل باز نمود نشده و نبود همپوشانی لازم بین تصویر و کلام، انتقال معنا را با اشکال روبرو کرده است. در نتیجه، هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

کلیدواژه ها: نشانه - معناشناسی گفتمانی، نشانه شناسی اجتماعی، ویزن.

- مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته زبان شناسی همگانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب است.

\*نویسنده مسئول: h.ameri@modares.ac.ir

## ۱. مقدمه

عصری که در آن زندگی می‌کنیم را می‌توان عصر ارتباطات تصویری<sup>۱</sup> نامید، به این معنی که دوران ارتباطات شفاهی و مکتوب به پایان رسیده است. تصاویر بیش‌ازپیش همه‌جا حضور دارند و آنچه را تصویر انجام می‌دهد، متن به‌تنهایی قادر به انجام آن نیست. کتاب‌های درسی هم از این قاعده مستثناء نیستند. با پیشرفت فناوری چاپ و راحت و ارزاتر شدن امکان چاپ تصاویر، کتاب‌های درسی به سمت تصویری شدن پیش رفته‌اند (Bezemer & Kress, 2010: 12). برتری تصاویر تنها به درک بهتر و به‌خاطر سپاری آسانتر آنها محدود نمی‌شود، بلکه نسبت به متن، مخاطب را بیشتر تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. اصولاً، از تصاویر برای تأثیرگذاری جسمی و روانی بیشتر استفاده می‌شود. سرعت پردازش تصویر در مغز انسان بسیار بیشتر از سرعت پردازش متن است. مغز انسان می‌تواند عناصر تصویری<sup>۲</sup> را به‌صورت همزمان درک کند، درحالی‌که متن کلامی<sup>۳</sup> باید به شکل خطی<sup>۴</sup> و در زمان خوانده و رمزگشایی شود و از این‌رو، خواندن و درک متن زمان بیشتری می‌برد. کلمات در حافظه کوتاه‌مدت<sup>۵</sup> انسان جای می‌گیرند، اما تصاویر مستقیماً به حافظه بلندمدت<sup>۶</sup> منتقل می‌شوند و در آنجا ماندگار می‌شوند. به‌طور کلی، تصاویر آسانتر از متن‌ها درک می‌شوند، برای مثال نشان دادن دایره بسیار راحت‌تر از توصیف آن است (Parkinson, 2012). همچنین، باورپذیری از طریق تصویر نسبت به متن بیشتر است و مردم آنچه را می‌بینند راحت‌تر از آنچه می‌خوانند یا می‌شنوند، می‌پذیرند. بنابراین، بررسی نشانه‌شناسانه نمی‌تواند تنها به نشانه‌شناسی<sup>۷</sup> کلام محدود شود و در این مورد، بررسی‌های چندبعدی لازم است. تصاویر کتاب‌های درسی نیز می‌توانند از این نظر بررسی شوند. این تصاویر نه تنها به یادگیری دانش‌آموزان - که به‌لحاظ آموزشی بیشترین اهمیت را دارد - کمک می‌کنند، بلکه تعامل دانش‌آموزان با کتاب درسی و جامعه اطرافشان را نیز افزایش می‌دهند.

- 
1. visual communication
  2. visual elements
  3. verbal text
  4. linear shape
  5. short-term memory
  6. long-term memory
  7. semiotics

بررسی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چراکه این امکان را به طراحان کتاب‌های درسی می‌دهد تا از نقش آنها در رسیدن به اهداف آموزشی موردنظر و کاستی‌های موجود در این مواد درسی آگاهی یابند و در جهت رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. پژوهش حاضر، با ارائه نظام بصری موجود در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن پایه‌های دهم و یازدهم (۱۳۹۹)، درصدد نشان‌دادن نقش و اهمیت آن در شکل‌گیری و انتقال معنا به‌سان زبان است. از کنار هم قرار گرفتن تصویر و کلام و ارتباط یکپارچه بین آنها متنی مشترک به وجود می‌آید که در صورت انسجام معنایی بین آن دو و ارتباط زبان‌آموزان با موضوع، روند یادگیری هدایت و کنترل می‌گردد. با توجه به تأثیر تصاویر آموزشی در سرعت و بهبودبخشیدن به آموزش و نیز تأثیر آن در ایجاد انگیزه، ارزیابی تصاویر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. امروزه شکل‌گیری دانش تنها از طریق مواد درسی نوشتاری صورت نمی‌گیرد، بلکه از ویژگی‌های چندنمایی برای انتقال مفاهیم آموزشی استفاده می‌شود؛ به این صورت که زبان تصویر و زبان نوشتاری هر دو با تأثیر متقابل بر یکدیگر، روند آموزشی را شتاب می‌بخشند (Kress, 2003). تحقیق حاضر تقویت و تضعیف معنا را در تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن پایه‌های دهم و یازدهم به‌لحاظ نشانه - معناشناسی گفتمانی<sup>۱</sup> و نشانه‌شناسی اجتماعی<sup>۲</sup> مورد تحلیل و تجزیه قرار داده است. این پژوهش بر مبنای نظریات کرس و ون لیون<sup>۳</sup> (1996) [2006]، ملهم از مکتب پاریس و بر مبنای زبان‌شناسی نظام‌مند - نقشی هلیدی<sup>۴</sup> (1994)، انجام گرفته است. پرسش‌های پژوهش حاضر از این قرار هستند:

۱- متن‌های تصویری کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن تا چه اندازه با الگوهای سه فرانش طراحی بصری<sup>۵</sup>، معناهای باز نمودی<sup>۶</sup>، تعاملی<sup>۷</sup> و ترکیبی<sup>۸</sup> مطابقت دارند؟

- 
1. discursual semantic - semiotic
  2. social- semiotic
  3. Kress, G., & Leeuwen, T. V.
  4. Halliday, M.
  5. visual design
  6. representational meaning
  7. interactional meaning
  8. compositional meaning

۲- چگونه همراهی و همپوشانی متن تصویری و کلامی موجب تقویت معنا شده و دستیابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کند؟

زمانی که متنی تصویری به همراه کلام (نوشتار) می‌آید، حضور متنی دیگر مشهود می‌گردد که زائیده چالش ما بین تصویر و کلام و در نهایت، رخداد بستر معنایی جدیدی است. پیدایش این نوع خاص از متن و بستر مشترک باعث ایجاد شرایط معنایی خاص می‌شود و این دید نشانه - معناشناسی ضرورت تحلیل تقویت و تضعیف معنا را برجسته می‌سازد که در نتیجه تعامل تصویر و کلام رخ می‌دهد.

اهمیت دیگر بررسی رابطه بین تصویر و کلام، وجود سه نوع ارتباط بین متن کلامی و متن تصویری است: نخست، نوعی از ارتباط کلام و تصویر به چشم می‌خورد که در آن تصویر تنها و بدون کلام ارائه شده است. در واقع، تصویر حضوری عینی و مجسم دارد که بر اساس آن به محل تجلی جوهر وجودی متن تبدیل می‌گردد و به آن یک وجه هستی‌شناختی می‌بخشد (دیدگاه پدیدار شناختی (شعیری، ۱۳۹۱)). در اینجا، متن کلامی به کنار رانده شده و امکان چند خوانش متنوع از آن تقویت می‌شود. در نتیجه، سرنوشت معنا به تصویر سپرده و متن تصویر محور می‌شود. در نوع دوم از ارتباط، کلام و تصویر هر دو تجلی بیرونی دارند و معنای ایجاد شده در دو حالت نمایان می‌شود: الف) هر دو متن با یکدیگر همپوشانی لازم را دارند و در نتیجه، معنایی یکپارچه شکل می‌گیرد؛ ب) تصویر و کلام انسجام معنایی ندارند و در نهایت، معنا دچار آشفتگی می‌گردد. نوع دیگر از ارتباط کلام و تصویر در حالتی برقرار می‌شود که گونه تصویری آن تحقق نیافته و شکل انتزاعی دارد. به بیان دیگر، ارتباطی انتزاعی بین متن و تصویر وجود دارد، اما این تصور انتزاعی جنبه بیرونی و تجلی عینی پیدا نکرده است و تنها القایی به خواننده داده می‌شود؛

(۱)

”Nasim read a book on the bus last week.“ (کتاب زبان ۱ متوسطه دوم،

۱۳۹۹: ۳۹).

در مثال (۱)، تصویری انتزاعی از «کتاب» و «اتوبوس» وجود دارد، پس متن کلامی بر

تصویر غلبه دارد و متن کلام محور است.



## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش از مقاله حاضر، سعی شده است به پیشینه پژوهش‌هایی پرداخته شود که در آنها متون درسی و غیردرسی از جنبه‌های متعدد مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

### ۱-۲. متون درسی

اغلب بررسی‌هایی که امروزه درباره کتاب‌های درسی انجام می‌شود به موضوع نابرابری‌ها می‌پردازند. این نابرابری‌ها معطوف به مسائلی چون جنسیت، قومیت، نژاد، مذهب و طبقه اجتماعی می‌شوند. در دو دهه گذشته در ایران نیز، پژوهش‌های متعددی درباره کتاب‌های آموزشی، از جمله کتاب‌های زبان انگلیسی انجام شده است. این پژوهش‌ها کتاب‌های آموزشی را از جنبه‌های مختلف محتوایی، فرهنگی، جنسیتی و غیره بررسی کرده‌اند. این پژوهش‌ها نتایج مشابهی در مورد سوگیری جنسیتی کتاب‌های درسی به دست داده‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به رضی (۱۳۸۸)، فاضل نجف‌آبادی (۱۳۸۸) و بحرینی (۱۳۹۲) اشاره کرد. با توجه به پیشرفت فناوری و استفاده از ابزارها و نماهای مختلف در تدوین کتاب‌های آموزشی (مانند تصاویر، رنگ و فایل صوتی)، نیاز به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از جنبه‌های تصویری و نمایی نیز به وجود آمده است، چراکه طراحی چندنمایی در کتاب‌ها بر روابط اجتماعی و آموزشی میان تدوینگران کتاب‌های درسی و فراگیران بسیار تأثیرگذار است. از این رو، پژوهشگران زیادی به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از دیدگاه چندنمایی پرداخته‌اند. آجایی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در مطالعه خود، با بهره‌گیری از دیدگاه زبان‌شناسی نظام‌مند - کارکردی هلیدی (۱۹۹۴)، نقش معلمان در آموزش زبان انگلیسی توسط کتاب‌های درسی چندنمایی را بررسی کرده است. یافته‌های او نشان داده است که معلمان مورد مطالعه در تدریس مفاهیم پیچیده موجود در منابع چندنمایی به مشکل برخورد کرده بودند. او در نتیجه‌گیری خود بر ضرورت آموزش معلمان برای تدریس کتاب‌های چندنمایی تأکید کرده است. شماری از پژوهشگران ایرانی نیز، به بررسی جنبه‌های دیداری و زیبایی‌شناختی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی تدریسی در نظام آموزشی کشور پرداخته‌اند. سعیدفر و روحانی (۱۳۹۱) از طریق مصاحبه با بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان اجزای تصویری کتاب‌های دوره راهنمایی در نظام آموزشی پیشین

---

1. Ajaye, L.

را تحلیل کردند. نتایج نشان می‌دهند که با توجه به یافته‌های به دست آمده، معلمان تصاویر به کاررفته در کتاب‌ها را با اهداف آموزشی مرتبط می‌دانند. همچنین، آنها عقیده داشتند که استفاده از تصاویر متناسب با فرهنگ و دین به فرایند تدریس آنها کمک می‌کند.

## ۲-۲. متون غیردرسی

در زمینه رابطه بین متن تصویری و متن کلامی در متن‌های غیردرسی می‌توان به منابع زیر اشاره کرد: هاتفی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان *بررسی و تحلیل نشانه - معناشناختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی*، با بهره‌گیری از روش تحلیل گفتمان نشانه - معناشناختی به بررسی رابطه بین متن و تصویر در متون ادبی - هنری (شعردیداری، کتاب مصور، نقاشی - خط) پرداخته است. او معتقد است که منظور از نشانه - معناشناختی ارتباط خام و صوری میان متن و نوشتار نیست، بلکه در هرگونه بررسی نشانه - معناشناختی، همواره هر نوع ارتباط نشانه‌ای در ارتباط با عنصر معنا در نظر گرفته می‌شود. احمدی و رشیدی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان *ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مذهبی*، سعی دارند تا با بررسی چندین نمونه از اولین کتب مصورسازی شده ایرانی در طلیعه ظهور مکاتب نقاشی ایرانی - اسلامی، ضمن بازسازی تصاویر حضرت پیامبر (ص)، ویژگی‌های اولین پیکره‌نگاری‌های آن حضرت را ارائه نمایند. آنها بیان می‌کنند که از مهمترین ابزارهای تربیت مذهبی کودک تصویرسازی مذهبی برای آنها است. اعتبارزاده و فدوی (۱۳۹۲) نیز، در پژوهش خود با عنوان *بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی*، به بررسی عوامل مؤثر در بروز و بسط قوای خلاقه می‌پردازند. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که هنرمندان برای بروز ادراکات درونی خویش باید بستری مناسب جهت پرورش قوای خلاق و دانش ایده‌پردازی ایجاد نمایند. حسینی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان *نشانه‌شناسی گفتمانی در نقوش سیمرخ و عقاب بر لباس شاه ساسانی*، نقش نمایه‌های لباس شاه ساسانی را با رویکرد نشانه‌شناسی گفتمانی بازخوانی کردند. آنها در نهایت به این نتیجه رسیدند که نقش نمایه‌های لباس شاه در دوره ساسانی ابزاری برای مشروعیت بخشیدن به مسند قدرت است.

بررسی پیشینه مطالعات صورت گرفته نشانگر آن بود که تاکنون، پژوهشی در زمینه ارتباط بین متن و تصویر در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی انجام نشده است. همانطور که

در بخش قبلی نیز بیان شد، پژوهش حاضر به بررسی تصاویر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن (دوره متوسطه دوم) پرداخته است. سعی بر آن بوده است که در کتاب‌های مذکور رابطه بین متن و تصویر بر اساس نظریات کرس و ون لیوون و بر پایه نشانه - معناشناسی گفتمانی بررسی شود. همچنین، تلاش شده است تأثیر رابطه بین متن و تصویر بر روند انتقال و یادگیری مفاهیم بررسی شود.

### ۳. مبانی نظری

دورنمای نشانه‌شناسی دو گرایش متفاوت با دلالت‌های فلسفی ویژه و مشابه را نشان می‌دهد که ریشه در دیدگاه‌های سوسور<sup>۱</sup> (1916) و پیرس<sup>۲</sup> (2012) دارد. سوسور نشانه را متشکل از دو عنصر دال<sup>۳</sup> (تصویر صوتی) و مدلول<sup>۴</sup> (صورت محتوایی) می‌داند. معنا در نشانه از رابطه بین دال و مدلول آن ایجاد می‌شود (سجودی، ۱۳۸۱: ۲۲). پیرس (2012) نشانه را چیزی می‌داند که به کسی یا چیزی دیگر دلالت می‌کند. چارچوب سوسوری را می‌توان نشانه‌شناسی ساختاری نامید و چارچوب پیرسی را نشانه‌شناسی تحلیلی. نشانه طبق تقسیم‌بندی پیرس، شمایل<sup>۵</sup>، نمایه<sup>۶</sup> و نماد<sup>۷</sup> را در برمی‌گیرد. وی در مورد شمایل چنین می‌گوید: «آیکون نشانه‌ای است که به خودی خود همه ویژگی‌های معنادار بودن را دارا است، حتی اگر هیچ ابژه‌ای (مصادق)<sup>۸</sup> برای آن وجود نداشته باشد» (peirce, 2012) به نقل از شعیری، ۱۳۹۱: ۲۰۰). صفوی معتقد است «نمایه یعنی نشانه‌ای که در آن، میان یک چیز و معنی‌اش رابطه‌ای علی وجود دارد. به عبارت دیگر، 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» (صفوی، ۱۳۸۷: ۳۵). به اعتقاد پیرس، نشانه - معناشناسی یعنی نظریه و مطالعه نشانه‌ها، که علمی است جهانی و تمامی علوم دیگر را در برمی‌گیرد. نشانه سوسوری یک

- 
1. Saussure, F.
  2. Peirce, C. S.
  3. symbol
  4. referent
  5. icon
  6. index
  7. symbol
  8. referent

نشانه مکانیکی است، درحالی که از دیدگاه رویکرد پاریس نشانه جز در یک بستر گفتمانی، نمی‌تواند نقش دلالتی ایفا کند. عباسی (۱۳۸۸) به نقل از گراماس<sup>۱</sup> بنیانگذار مکتب پاریس بیان می‌کند که باید از سطح گذشت و به لایه‌های عمیق متون وارد شد، زیرا این ساختارهای عمیق و درونی دارای دلالت‌های معنایی هستند. معناشناسی به تنهایی یعنی یافتن واحدهای کوچک و بزرگ معنایی و پرداختن به معناهای ضمنی، اما نشانه با قرار گرفتن در نظامی فرایندی به تولید معنا می‌پردازد (شعیری، ۱۳۸۸). موضوع اصلی معناشناسی روابط ساختاری نهفته‌ای هستند که معنا را تولید می‌کنند و می‌توانند به عنوان ابزاری برای تجزیه و تحلیل و معنای ابتدایی گفتمان، متن یا کلام استفاده شوند. نشانه - معناشناسی دربرگیرنده متونی است که در آنها متن و تصویر در کنار هم به تولید معنا در متون ادبی می‌پردازند. ویژگی‌هایی مانند فاصله<sup>۲</sup>، فشاره/گستره<sup>۳</sup>، حضور/غیاب<sup>۴</sup>، مرکزگرایی/ مرکززدایی<sup>۵</sup> و کاهش/افزودگی<sup>۶</sup> در یک بافت گفتمانی تصویر مهمترین عوامل ایجادکننده ریتم<sup>۷</sup> هستند. در واقع، ریتم بافتار<sup>۸</sup> را تشکیل می‌دهد و این عوامل سبب برجسته‌سازی یک نشانه در بافتار و متون دیداری می‌گردند (شعیری، ۱۳۹۱). طراحی دیداری نیز، مانند تمامی شیوه‌های نشانه‌ای سه نقش عمده دارد. به اعتقاد هلیدی هر شیوه نشانه‌ای همزمان نقشی اندیشگانی<sup>۹</sup> و بین فردی<sup>۱۰</sup> دارد. نقش اندیشگانی یعنی نقشی که به بازنمایی رویدادها و پدیده‌های جهان بیرون و درون ما می‌پردازد و نقش بین فردی یعنی نقشی که تعاملات اجتماعی را تبدیل به روابط اجتماعی میان افراد می‌کند. علاوه بر این، تمامی متون سعی می‌کنند پیامی منسجم را ارائه کنند. از این رو، به اعتقاد هلیدی هر شیوه نشانه‌شناختی باید دارای نقشی متنی نیز باشد؛ نقشی که بر اساس آن تمامی عناصر متن هم با یکدیگر و هم با محیط بیرون از خود ارتباطی منسجم و معنی‌دار برقرار کنند (Kress

- 
1. Greimas, A. J.
  2. distance
  3. intensity\extensity
  4. presence\ absence
  5. centralization\ decentralization
  6. decrease\increase
  7. rhythm
  8. texture
  9. ideational
  10. interpersonal

Leeuwen, 2006: 15). تحلیلی که کرس و ونلیوون از بازنمود تصویری ارائه می‌دهند در چارچوب نظریه نشانه‌شناسی اجتماعی قرار می‌گیرد که ریشه در افکار هلیدی (1994) دارد. فرانقش‌های توصیف‌شده توسط هلیدی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند توسط کرس و ونلیوون از اندیشگانی به بازنمودی، از بینافردی به تعاملی و از متنی<sup>۱</sup> به ترکیبی تغییر می‌یابند. در این بخش، به بررسی دستور طراحی بصری از دیدگاه کرس و ونلیوون (1996[2006]) می‌پردازیم.

### ۱-۳. دستور طراحی بصری

دستور طراحی بصری<sup>۲</sup> از منظر فرانقش‌های بازنمودی (شیوه‌های بازنمود روابط و تعاملات اجتماعی)، تعاملی و ترکیبی بررسی می‌شود.

#### ۱-۱-۳. معنای بازنمودی

از نظر کرس و ونلیوون (2006)، «شرکت‌کنندگان تعاملی»<sup>۳</sup> و «شرکت‌کنندگان بازنمودشده»<sup>۴</sup> عوامل مشارکتی در هر فعالیت نشانه‌شناختی هستند: شرکت‌کنندگان تعاملی در برقراری ارتباط سهم دارند و شرکت‌کنندگان بازنمودشده اعضایی هستند که موضوع ارتباط را شکل می‌دهند. ساختارهای تصویری به شکل روایی<sup>۵</sup> و مفهومی<sup>۶</sup> بازنمود می‌شوند. فرایندهای کنشی<sup>۷</sup> و واکنشی<sup>۸</sup> عوامل اصلی ساختار روایی هستند.

#### ۲-۱-۳. معنای تعاملی

ارتباط تصویری به منظور شکل دادن و حفظ نوع دیگری از تعامل میان تولیدکننده و بیننده تصویر، به منابعی دسترسی دارد. شرکت‌کننده‌های بازنمودشده و شرکت‌کننده‌های گذرا سه نوع ارتباط را ایجاد می‌کنند: ارتباط میان شرکت‌کننده‌های بازنمودشده، ارتباط میان

- 
1. textual
  2. grammar of visual design
  3. interactive participants
  4. represented participants
  5. narrative
  6. conceptual
  7. action
  8. reactional

شرکت کنندگان بازنمود شده و شرکت کنندگان گذرا و ارتباط میان شرکت کنندگان گذرا.

### ۳-۱-۳. معنای ترکیبی

معنای ترکیبی یا ترکیب‌بندی<sup>۱</sup> عناصر، دو الگوی قبلی، یعنی معنای تعاملی و معنای بازنمودی را تکمیل می‌کند. معنای ترکیبی همان ساختاری است که عامل ایجاد ارتباط میان عناصر بازنمودی و گذرا می‌شود. در واقع، ترکیب‌بندی می‌تواند معنای بازنمودی و گذرای تصویر را به سه شیوه<sup>۲</sup> به هم پیوسته به یکدیگر مرتبط سازد. این شیوه‌ها شامل بخش‌های ارزش اطلاعاتی<sup>۲</sup>، برجستگی<sup>۳</sup> و قاب‌بندی<sup>۴</sup> می‌شوند.

### ۴. روش پژوهش

روش انجام پژوهش به صورت توصیفی - تحلیلی و میدانی است. کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویژن (۱۳۹۹) بخش مشترکی با عنوان لغات و اصطلاحات جدید<sup>۵</sup> دارند. در این بخش از کتاب درسی، متنی تصویری در بالای متن کلامی قرار گرفته و بخشی از کلام که هدف اصلی و آموزشی کتاب است، با رنگ قرمز برجسته شده است. در پژوهش حاضر، خوانش تصاویر<sup>۶</sup> از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی و دستور طراحی بصری انجام گرفته است. به این شکل که حدود ۸۰ درصد از تصاویر هر دو کتاب درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ (ویژن) در چارچوب نشانه - معناشناسی گفتمانی، به لحاظ عوامل برجسته‌ساز نشانه در متن‌های دیداری (مانند فاصله، فشاره/گستره، حضور/غیاب، مرکز گرایی/مرکززدایی، کاهش/افزودگی) و نیز، به لحاظ طراحی بصری، بر اساس نظریه کرس و ونلیوون و با نگاه به سه فرانش بازنمودی، تعاملی و ترکیبی بررسی شدند. درک معنای بازنمودی در بازنمودهای روایی، کنش‌ها (ساختار گذرا و ناگذرا)، واکنش‌ها و نیز در بازنمودهای مفهومی شرکت کنندگان در ابعاد کلی بررسی شد. در بخش معنای تعاملی، رابطه تصویر با

- 
1. composition
  2. informational value
  3. salience
  4. framing
  5. new words and expressions
  6. reading images

بیننده از منظر تماس (تماس چشمی)، اندازه قاب تصویر، فاصله اجتماعی و همچنین، ژرفنمایی و تأثیر آن بر جهت‌گیری‌های شخصی در تصویر بررسی شده است. در معنای ترکیبی، علاوه بر بررسی تصاویر از نظر چیدمان، ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی، به رابطه متن و تصویر و همپوشانی آنها در راستای انتقال معنی و مفهوم متن تصویری و کلامی پرداخته شده است. در بررسی میدانی، از حضور دانش‌آموزان هر پایه برای ارزیابی بهتر کمک گرفته شد. در همین راستا، دو پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. تفاوت این دو پرسشنامه در این بود که پرسشنامه اول فقط شامل متن کلامی بود و پرسشنامه دوم شامل همان متن کلامی به همراه تصاویر مربوطه بود. هدف از ارائه پرسشنامه دوم ارزیابی حضور تصویر در کنار متن کلامی بوده است. پاسخ‌های دانش‌آموزان میزان همپوشانی متن کلامی و متن تصویر را نشان می‌دهند. در بخش تحلیل داده‌ها، به ۵ مورد از آنها به عنوان نمونه اشاره شده است.

## ۵. یافته‌ها

در این بخش، متن‌های تصویری در چارچوب نشانه - معناشناسی گفتمانی از نظر عوامل برجسته‌ساز نشانه در متن‌های دیداری و نیز، به لحاظ طراحی بصری بر اساس نظریه کرس و ونلیوون با در نظر گرفتن سه فرانش بازنمودی، تعاملی و ترکیبی بررسی شدند.

### ۵-۱. خوانش شکل (۱) از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی و دستور طراحی

#### بصری

در کتاب‌های زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن، متنی تصویری در بالای متن کلامی قرار دارد. به این صورت که جمله "They are **destroying** the jungle" در زیر متن تصویری قرار گرفته است. واژه "**destroying**" با رنگ قرمز نوشته شده است. در بخش‌های زیر، شکل مورد نظر از منظر عوامل برجسته‌ساز و فرانش‌های بصری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شکل ۱. They are **destroying** the jungle.



#### ۵-۱-۱. عوامل برجسته ساز نشانه

رابطه متن و تصویر نمادین، کارکرد تصویر شناختی و استدلالی است. تصویر نمایی بسته<sup>۱</sup> از درختان قطع شده جنگل و مردی تبر به دست را نشان می دهد که در حال قطع کردن درختان و نابود کردن جنگل است. تا انتهای تصویر، مجموعه ای از تنه های بریده درختان به چشم می خورد. در واقع، تمامی عناصر تصویر با همکاری یکدیگر فضا را به سمت معناسازی هدایت می کنند. متن، تصویر را افزایش می دهد (افزودگی معنایی). بازتاب فرهنگی تصویر، قطع درختان جنگل و از بین رفتن فضای سبز را به دنبال دارد.

#### ۵-۱-۲. معنای باز نمودی

عوامل مشارکتی، تصویر شرکت کنندگان باز نمود شده (دو فرد حاضر در تصویر، جنگل، تبر و درختان) هستند و ساخت روایی کنش، کنشگر و واکنشگر را نشان می دهد. کنش، بریدن درخت و کنشگر مرد تبر به دست است. واکنشگر فردی است که در کنار تنه به زمین افتاده درختان جنگل قدم می زند. ابزار کنش تبر و واکنش، نگاه واکنشگر است. بردار نگاه کنشگر به سوی داخل تصویر و نگاه واکنشگر نیز به سمت درختان بریده است. در این تصاویر کنشگر و کنش او - که بریدن درختان جنگل است - پدیده<sup>۲</sup> (Kress &

1. close-up  
2. phenomena



(Leeuwen, 2006) نامیده می‌شوند. فضای لخت و عریان جنگل بیانگر این است که با بریده شدن درختان جنگل، زمین سرسبز نیز به زمین بایر تبدیل شده است. در این مورد، تصویر ساختاری گذرا و هدفمند دارد.

### ۳-۱-۵. معنای تعاملی

شکل (۱) در حالت ارائه‌دهنده<sup>۱</sup> قرار دارد، چراکه تماس چشمی کنشگر با بیننده برقرار نمی‌شود. همچنین، تصویر به صورت مایل<sup>۲</sup> گرفته شده و بیانگر این است که تصویرپرداز و بیننده تمایلی به ایجاد ارتباط با افراد داخل تصویر ندارند و خود را جدا از افراد داخل تصویر می‌دانند. واکنشگر پشت به بیننده است و این مسأله تمایل تصویرپرداز به القای حس جدایی خود و بیننده (دانش آموزان) از تصویر را بیشتر می‌کند. تصویر نمای باز<sup>۳</sup> دارد که به فاصله اجتماعی دور دلالت می‌کند. دانش آموز با تصویر همذات پنداری نمی‌کند و بردار نگاه و زاویه دید مایل افراد حاضر در تصویر این مطلب را تأیید می‌کنند.

### ۴-۱-۵. معنای ترکیبی

عنصر آرمانی به صورت تصویر بازنمود شده و متن به منظور روشن ساختن پیام به دنبال تصویر آمده است. عنصر معلوم تصویر و عنصر جدید متن است. کنشگر به لحاظ قرار گرفتن در پیش زمینه از برجستگی بیشتری برخوردار است، با وجود این، ابزار کنش برجستگی لازم را ندارد. خطی که در نتیجه جدا شدن زمین بایر از زمین سرسبز و درختان دست نخورده به وجود آمده، تقابل<sup>۴</sup> رنگی را ایجاد می‌کند که فضای بایر را برجسته می‌کند. سایه روشن بودن تصویر ضمن اینکه دو قسمت را از هم جدا می‌کند، بیانگر این است که همه عناصر تصویر متعلق به یکدیگر نیستند. تاریک بودن بخش عقب تصویر و روشن بودن بخش جلو، مرزبندی میان عنصر آرمانی و واقعیت گرا را ایجاد کرده است. این مرزبندی به اندازه کافی واضح نیست تا بیننده را به هدف اصلی، یعنی ایجاد تفاوت میان دو مرزبندی رهنمون کند. تصویر دارای قاب بندی کامل نیست. متن کلمه “destroying”

---

1. offer  
2. oblique  
3. long-shot  
4. contrast

با رنگ قرمز مشخص شده و توجه خواننده به آن جلب می‌شود. هشتاد درصد از دانش‌آموزان با قرارگرفتن تصویر در کنار کلام توانستند معنی درست واژه را انتخاب کنند. به نظر می‌رسد همپوشانی تصویر و متن در راستای انتقال معنی تا حدود زیادی ایجاد شده است.

۵-۲. خوانش شکل (۲) از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی و طراحی بصری در کتاب‌های مذکور جمله "There are more than 100 pyramids in Egypt" زیر متن تصویری قرار دارد. هدف کتاب جلب توجه دانش‌آموز نخست، به متن تصویری و در گام بعد، به متن کلامی است. واژه "pyramids" در متن کلامی با رنگ قرمز نشان داده شده است. در ادامه، متن تصویری به لحاظ عوامل برجسته‌ساز و فرانش‌های بصری مورد بررسی قرار گرفته و ارتباط آن با متن کلامی بررسی شده است.

شکل ۲. There are more than 100 pyramids in Egypt



۵-۲-۱. عوامل برجسته‌ساز نشانه  
شکل (۲) تصویر بیابانی با نمای باز از یک کاروان شتر و اهرام مصر را نشان می‌دهد. رابطه متن و تصویر نمادین است. تصویر کارکرد شناختی و بار فرهنگی - آموزشی دارد. قرارگرفتن اهرام مصر در مرکز نگاه بیننده و واقع‌شدن دیگر نشانه‌ها به صورت مبهم و در حاشیه نشان از مرکزگرایی و نیز افزودگی دارد. عناصر تصویر با همکاری یکدیگر معناسازی را تقویت کرده و در نتیجه، سبب انتقال و دریافت معنی می‌گردند.

### ۲-۲-۵. معنای بازنمودی

کاروان شتر و اهرام ثلاثه جزء شرکت کنندگان بازنمودشده هستند. کاروان شتر از نظر ساخت روایی کنشگر و کنش است، ولی تصویر واضحی از آن دیده نمی‌شود و از نگاه تصویرپرداز اهمیت زیادی ندارد. اهرام ثلاثه در کنار هم کل تصویر را به خود اختصاص داده‌اند. تصویر به‌ظاهر کنش و کنشگر ندارد و ساختار تصویر ناگذرا و بدون هدف است. این در حالی است که با در نظر گرفتن شرکت‌کننده بازنمودشده که از نگاه تصویرپرداز اهمیت چندانی ندارد، تصویر ساختاری گذرا و هدفمند دارد. بنابراین، تصویر از نظر معنای بازنمودی دارای تناقض است.

### ۳-۲-۵. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. تصویرپردازی اهرام ثلاثه از فاصله دور انجام شده و ارتباط مخاطب با تصویر تا حد زیادی از بین رفته است.

### ۴-۲-۵. معنای ترکیبی

تصویر دارای الگوی مرکز و حاشیه است و قاب‌بندی ندارد. عناصر بازنمودشده از نظر برجستگی یکسان نیستند و اهرام از وضوح بیشتری نسبت به عنصر دیگر برخوردارند. متن حاضر نیز جزء متن‌های ترکیبی است. واژه "pyramids" با رنگ قرمز مشخص شده و هدف اصلی تصویر و متن انتقال معنای واژه مذکور است. هفتاد درصد از دانش‌آموزان بعد از ارائه پرسشنامه دوم توانستند گزینه درست را انتخاب کنند. در این مورد، همپوشانی لازم بین تصویر و متن تا حدودی صورت گرفته است.

۳-۵. خوانش شکل (۳) از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی و طراحی بصری در کتاب موردبررسی، متن کلامی "The doctor is listening to my grandfather's heartbeat." زیر متن تصویری قرار دارد. واژه "heartbeat" در متن کلامی با رنگ قرمز مشخص شده است. در بخش‌های زیر، متن تصویری به‌لحاظ بصری و عوامل برجسته‌ساز و نیز ارتباط متن تصویری با متن کلامی بررسی شده است.

شکل ۳. The doctor is listening to my grandfather's **heartbeat**.



### ۱-۳-۵. عوامل برجسته‌ساز نشانه

شکل (۳) تصویر نمای بسته‌ای از پیرمرد و پزشکی را نشان می‌دهد. رابطه متن و تصویر نمادین و کارکرد آن شناختی است. کنشگر بر شیء حالت چیرگی دارد. واژه "heart-beat" برجسته است، ولی تمرکز تصویر بر روی عمل «گوش دادن به صدای قلب» نیست، چراکه تصویر وضوح کافی و لازم جهت انتقال مفهوم موردنظر را ندارد و همکاری عناصر تصویر، معناهای ضمنی را تقویت می‌کند.

### ۲-۳-۵. معنای باز نمودی

در شکل (۳)، عوامل مشارکتی (پزشک و پیرمرد) به صورت شرکت کننده باز نمود شده به تصویر کشیده شده‌اند. ساخت روایی کنش، کنشگر و هدف را در تصویر نشان می‌دهد. ابزار کنش گوش پزشکی است و کنشگر پزشک و پیرمرد نیز هدف کنش است. تصویر ساختاری گذرا و هدفمند دارد.

### ۳-۳-۵. معنای تعاملی

در شکل (۳)، تصویر حالت ارائه دهنده دارد. در واقع، افراد به صورت نیم تنه کامل به تصویر کشیده شده‌اند که این مسأله نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است. زاویه دوربین

از روبه‌رو (مستقیم)<sup>۱</sup> است و این به آن معناست که تصویرپرداز خود و بیننده را بخشی از تصویر می‌داند. این در حالی است که بردار نگاه افراد به سمت داخل تصویر و به سوی همدیگر است. بنابراین، امکان برقراری تماس با بیننده تا حدودی از بین می‌رود.

### ۴-۳-۵. معنای ترکیبی

به نظر می‌رسد که در شکل (۳) الگوهای رایج در معنای ترکیبی رعایت نشده باشند. در واقع، کنشگر و هدف با اندازه بزرگ به تصویر کشیده شده و تمام تصویر را به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین، تصویرپرداز با برجستگی یکسان، کنشگر، هدف، کنش و نیز ابزار کنش را نمایش می‌دهد. هدف در اینجا انتقال معنی واژه "heartbeat" است. با ارائه تصویر به همراه کلام، ۱۵٪ از دانش آموزان گزینه درست را انتخاب کردند. در این مورد، رعایت نشدن الگوها و نبود قاب بندی، انتقال معنی را با اشکال روبه‌رو می‌کند.

### ۴-۵. خوانش شکل (۴) از نظر نشانه - معنانشناسی گفتمانی و طراحی بصری

در کتاب مورد بررسی، همانند شکل‌های قبلی، متن کلامی "f y uncle has high blood pressure" در متن "blood pressure" زیر متن تصویری قرار دارد. واژه "blood pressure" در متن کلامی با رنگ قرمز مشخص است. در ادامه، متن تصویری به لحاظ فرانش‌های بصری و نیز ارتباط متن تصویری و متن کلامی مورد بررسی قرار گرفته است.

شکل ۴. My uncle has high blood pressure



#### ۵-۴-۱. عوامل برجسته‌ساز نشانه

در شکل (۴)، نمای بسته‌ای از ابزار کنش و تنها شیء موجود (دستگاه فشارخون) دیده می‌شود. رابطه تصویر و متن، نمادین و کارکرد متن شناختی است. در این مورد، شیء تحت تسلط کنشگر است و هدف، انتقال معنی واژه "blood pressure" است. این در حالی است که تصویر برجستگی ویژه‌ای به ابزار کنش داده و دست کنشگر به صورتی اغراق‌آمیز در پیش‌زمینه تصویر قرار دارد.

#### ۵-۴-۲. معنای بازنمودی

از نظر ساخت روایی، در شکل (۴) عامل مشارکتی شامل شرکت‌کننده‌های بازنمود شده است. دو دست مشاهده شده در تصویر را می‌توان به عنوان دست‌های کنشگر برشمرد و همچنین، هویت کنشگر مخفی است. در اینجا، ابزار کنش دستگاه فشارخون است، تصویر دارای هدف و بازنمود کنش رویداد و ساختار آن گذرا است.

#### ۵-۴-۳. معنای تعاملی

در شکل (۴) تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. علاوه بر این، دست کنشگر و ابزار کنش به صورت کامل به تصویر کشیده شده‌اند که این مسأله بیانگر فاصله اجتماعی نزدیک است.

#### ۵-۴-۴. معنای ترکیبی

در شکل (۴)، عناصر بازنمود شده با اندازه یکسان و بزرگ به تصویر کشیده شده و فضای کل تصویر را فرا گرفته‌اند. همچنین، تصویر قاب‌بندی دارد. هدف از آن انتقال معنی واژه "blood pressure" است، ولی ابزار کنش نسبت به محتوا از برجستگی بیشتری برخوردار است و سه‌چهارم تصویر را دست کنشگر پر کرده است. در نتیجه، در این مورد فعل بیشتر مورد توجه تصویرپرداز و مخاطب است. همراه شدن تصویر در کنار کلام میزان گزینه‌های درست را به ۱۵٪ کاهش داده است.

۵-۵. خوانش شکل (۵) از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی و طراحی بصری در کتاب مورد بررسی، همانند دیگر متن‌های بررسی شده، متن کلامی پایین بخش متن تصویری قرار دارد. واژه "heart attack" با رنگ قرمز مشخص شده است و توجه دانش‌آموز را به خود جلب می‌کند. در ادامه، متن تصویری به لحاظ فرانش‌های بصری و ارتباط آن با متن کلامی مورد بررسی قرار گرفته است.

شکل ۵. Our neighbor had a heart attack yesterday.



#### ۵-۵-۱. عوامل برجسته‌ساز نشانه

شکل (۵) با نمای بسته، مردی را با حالت نیمه‌خم نشان می‌دهد که دست چپش روی قلب است و دست دیگر را به دیوار تکیه داده است. در این شکل، تصویر دیوار واضح نیست و متن کارکرد شناختی دارد. همچنین، چهره ناراحت و به‌هم‌ریخته‌ی مرد برجستگی خاصی به تصویر می‌دهد. در این مورد، عناصر تصویر موقعیت همدیگر را تقویت می‌کنند و به این ترتیب، معناسازی صورت می‌گیرد.

### ۲-۵-۵. معنای بازنمودی

عامل مشارکتی و ساخت روایی یک کنشگر و کنش را نشان می‌دهند. در واقع، وضعیت ظاهری مرد نشانه ناراحتی در قلب اوست. علاوه بر این، پس زمینه تصویر واضح نیست. این تصویر دارای ساختار ناگذرا، بدون هدف و تحلیلی است.

### ۳-۵-۵. معنای تعاملی

شکل (۵) ارائه دهنده است، چراکه بردار نگاه مرد به سمت داخل تصویر است. تمام پیکر مرد به تصویر کشیده شده و این مسأله بیانگر فاصله اجتماعی نزدیک است. مایل بودن زاویه دوربین نشانگر عدم تمایل به ایجاد برقراری رابطه از سوی تصویرپرداز و بیننده با تصویر است.

### ۴-۵-۵. معنای ترکیبی

در شکل (۵)، متن دارای قاب بندی است. همچنین، فرد حاضر در تصویر مرکز نگاه و توجه بیننده بوده و کل تصویر دارای ارزش اطلاعاتی و نیز برجستگی یکسان است. این در حالی است که هدف از متن انتقال معنی واژه برجسته است. با ارائه تصویر در کنار کلام، تعداد گزینه‌های درست ۲۰٪ بود و به نظر می‌رسد که الگوهای حاکم بر تصویر به لحاظ فرانش های بصری، متن کلامی را به شکل قابل فهم بازگو نمی‌کنند.

### ۶. بحث و نتیجه گیری

در این بخش پرسش‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. پرسش‌های مورد نظر عبارت‌اند از: ۱- متن‌های تصویری کتاب درسی زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن تا چه اندازه با الگوهای سه فرانش طراحی بصری، معناهای بازنمودی، تعاملی و ترکیبی مطابقت دارند؟ ۲- چگونه همراهی و همپوشانی متن تصویری و کلامی موجب تقویت معنا شده و دستیابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کنند؟

حضور تصویر در کنار متن کلامی سبب ایجاد یک بستر گفتمانی می‌گردد که از رهگذر این بستر، معنا شکل می‌گیرد. مخاطب با خوانش متن تصویری متوجه اشکال در دریافت معنی می‌شود و وقتی معنای مورد نظر به دست نمی‌آید، به منظور رفع این نقص



سراغ متن کلامی می‌رود تا بتواند معنای هدف را دریابد. به باور شعیری (۱۳۹۱: ۱۲۸-۱۲۹)، حرکت و جریان معناسازی در نتیجه تعامل دو نظام نشانه‌ای رخ می‌دهد؛ نظام کلامی و نظام تصویری. متن کلامی در تعامل با تصویر متن مشترک را به وجود می‌آورد. رابطه متن و تصویر نوعی مذاکره نشانه. معنایی بین متن و تصویر است؛ مذاکره‌ای که بر اساس آن فرایند معناسازی اتفاق می‌افتد و فرایند معناسازی از نتیجه‌ای که معنا در پی تولید آن است، اهمیت بیشتری دارد. در حقیقت، وقتی متن و تصویر در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند، محدودیت‌های ساختاری متن برداشته می‌شود، چون دیگر متن فقط در خدمت متن بودن خود نیست، بلکه در خدمت نظام نشانه‌ای دیگری قرار می‌گیرد که نمی‌تواند خواسته‌ها و داشته‌های چنین نظامی را نادیده بگیرد.

به باور نگارندگان، در نتیجه همراه بودن تصویر با کلام، نگاه دانش آموز متوجه هر دو متن می‌شود. به دلیل اینکه متن کلامی واژه مورد نظر را برجسته کرده، دانش آموز سعی می‌کند که بین همان بخش از کلام و تصویر ارتباط ایجاد کند و بدین روش تلاش می‌کند معنی هدف را دریابد. یکپارچگی هر دو متن منجر به ایجاد متن مشترک می‌گردد و در سایه همپوشانی و انسجام بین دو نظام نشانه‌ای، معنی هدف رقم می‌خورد. در صورتی که انسجام لازم بین دو متن ایجاد نشود، معنای مورد نظر آموزش به دست نمی‌آید و این امر بر انتقال و دریافت معنی تأثیری منفی می‌گذارد. از سوی دیگر، تعامل و برهمکنش عناصر حاضر در نظام تصویری جریانی شناختی را رقم می‌زند که تشکیل طیف نتیجه آن است؛ طیفی که در یک طرف آن مؤثرترین تعامل میان کلام و تصویر شکل می‌گیرد و در نتیجه آن، درک معنای متن کلامی در جهت درست هدایت می‌شود و معنای هدف به دست می‌آید. در طرف دیگر آن، بی‌اثرترین تعامل و چه بسا، وضعیتی گمراه کننده رخ می‌دهد. در این حالت، دلالت‌های ضمنی تصویر با اهداف آموزشی کلام همپوشانی لازم را ایجاد نمی‌کنند. تحلیل تصاویر و نتایج بررسی مربوطه نشان می‌دهد که در مواردی که مابین عناصر تصویری همکاری لازم حاکم بوده و دلالت‌های ضمنی تصویر با کلام همپوشانی برقرار کرده‌اند، معناسازی در جهت اهداف آموزشی تقویت شده و در نتیجه، انتقال و دریافت معنی نیز موفقیت‌آمیز است.

در متن‌های کلامی، مخاطب ناگزیر است که آنچه را که نویسنده می‌نویسد و آن را باور دارد، بخواند. در واقع، مخاطب مطالبی که بر اساس دیدگاه نویسنده نوشته شده را

می‌خواند و هیچ‌گونه دخل و تصرفی در تحریر و تنظیم مطالب ندارد. متن‌های تصویری که به‌همراه کلام می‌آیند نیز، چنین حالتی دارند. به این معنی که تصویرپرداز به هر ترتیب و از هر زاویه‌ای که تصویر را تنظیم می‌کند و کلام را ارائه می‌دهد، بیننده مطابق با آن به خوانش تصویر و کلام می‌پردازد و معنی را درک می‌کند. در پژوهش حاضر، تصویر و متن در کنار هم قرار گرفته‌اند، بنابراین تصویر در کنار متن برای روشن‌ساختن پیام متن به کار می‌رود. مخاطب به دنبال هماهنگی کردن پیام متن و تصویر است که در آخر، با به‌دست آوردن پیام مشترک از هر دو متن به دریافت مفهوم و معنی متن می‌رسد. مخاطب عناصر تصویر را بر اساس ارزش اطلاعاتی و جایگاهی که تصویرپرداز انتخاب کرده ارزش‌گذاری می‌کند. در متن واژه خاصی برجسته شده، پس همان واژه از نظر بیننده مهم است. در نتیجه، بیننده به جای خواندن کل متن ترجیح می‌دهد تا هماهنگی لازم بین عناصر برجسته متن و تصویر را پیدا کند. بنابراین، بقیه متن از اهمیت کمتری برخوردار می‌گردد. همچنین، متن پیش از خوانش مورد استفاده قرار می‌گیرد و خوانش خطی اهمیت چندانی پیدا نمی‌کند. بنابراین، چگونگی باز نمود عنصر مورد نظر و ایجاد همسویی بین تصویر و متن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. منظور از متن در اینجا، متن کلامی و منظور از تصویر، متن تصویری است.

از نظر نشانه - معناشناسی گفتمانی، در بیشتر تصاویر پژوهش حاضر، عناصر برجسته تصویر و متن با یکدیگر همسویی ندارند و دریافت معنی با اشکال روبه‌رو می‌شود. همچنین، از نظر ساختار روایی و مفهومی، تصاویر وضوح کافی جهت انتقال مفهوم به بیننده را ندارند. به همین دلیل، بسیاری از مفاهیم از دید مخاطب مخفی شده و در واقع، هدف مورد نظر کتاب آموزشی به دست نمی‌آید.

نمودار (۱) بیانگر فراوانی فرانش‌های طراحی بصری در مجموع ۲۰ تصویر موجود در کتاب‌های درسی مورد نظر است. بررسی معنای باز نمودی نشان می‌دهد که فراوانی کنشگر در کتاب زبان انگلیسی ۱ در مقایسه با کتاب ۲ بیشتر است و فراوانی کنش‌ها در کتاب زبان انگلیسی ۲ از کتاب ۱ بیشتر است. از نقطه نظر معنای تعاملی، بیشتر تصاویر هر دو کتاب در حالت ارائه قرار دارند و با فاصله اجتماعی نزدیک به تصویر کشیده شده‌اند. تصویرپردازی نیز، در بیشتر تصاویر از روبه‌رو و مستقیم است. در حالت ارائه، ارتباط چشمی بین بیننده و شرکت‌کننده باز نمود شده برقرار نمی‌شود و تصاویر همانند منبعی

اطلاعاتی به تصویر درمی‌آیند و شرکت‌کننده بازنمودشده در معرض نگاه فاعلانه و بی‌طرفانه بیننده قرار می‌گیرد. 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 می‌کند. زاویه مستقیم و مایل (مورب)، همانند تفاوت میان رابطه و عدم رابطه تصویرپرداز و بیننده با شرکت‌کنندگان بازنمودشده است و تصویرپردازی به صورت مایل یعنی شرکت‌کننده بازنمودشده بخشی از دنیای تصویرپرداز و مخاطب نیست و دنیای آن دو با دنیای بیننده ارتباط ندارد (Kress & Leeuwen, 2006). شکل (۱) در حالت ارائه قرار دارد و تصویرپردازی آن به صورت مایل است. هدف آن قراردادن شرکت‌کننده بازنمودشده در معرض نگاه مخاطب است و تصویرپرداز خود و بیننده را در گروه افراد داخل تصویر نمی‌بیند. با توجه به اینکه هدف انتقال معنی واژه "destroying" است، می‌توان گفت در این مورد تا حدود زیادی هدف آموزش به دست می‌آید.

در کتاب ۱ با توجه به کمتر بودن سن مخاطب، نیاز به تصاویر دارای زاویه مستقیم - یعنی تصاویری که از روبه‌رو با مخاطب وارد ارتباط می‌شوند - بیشتر احساس می‌شود. علت آن است که به این وسیله، روند انتقال مفاهیم و دریافت معنی به نحو مطلوبی صورت می‌گیرد. بیشتر عناصر تصاویر در پژوهش حاضر در مرکز و پیش‌زمینه قرار گرفته‌اند، ولی با بررسی تصاویر مشخص می‌شود که عناصر واقع شده در مرکز و پیش‌زمینه لاجرم عناصر موردنظر متن و تصویر نیستند. به این ترتیب، همپوشانی متن و تصویر انجام نمی‌شود و معنی موردنظر به دست نمی‌آید. علاوه بر این، بیشتر تصاویر دارای قاب‌بندی اصولی نیستند. قرار گرفتن عناصر تصویر در یک قاب‌بندی به معنای تعلق آنها به یکدیگر است و تصویرپرداز به بیننده اعلام می‌کند که همه اجزای تصویر از یک جنس بوده و به هم وابسته‌اند. این امر نقش مهمی در معناسازی تصویر دارد. نبود قاب‌بندی در بیشتر تصاویر، ضمن ایجاد تناقض بین فرانش‌های بصری و عناصر برجسته‌ساز نشانه، معناسازی را نیز با اشکال روبه‌رو می‌کند.

بررسی کتاب‌های مذکور نشان می‌دهد که فراوانی هماهنگی تصویر و اهداف آموزشی متن در کتاب ۱ بیشتر به چشم می‌خورد. در نتیجه، تصاویری که در آنها تصویر و متن با یکدیگر همپوشانی دارند در کتاب ۱ در مقایسه با کتاب ۲، بیشتر هستند. نمودار (۲) درصد هماهنگی عناصر برجسته متن و تصویر را نشان می‌دهد. بررسی‌ها نشان

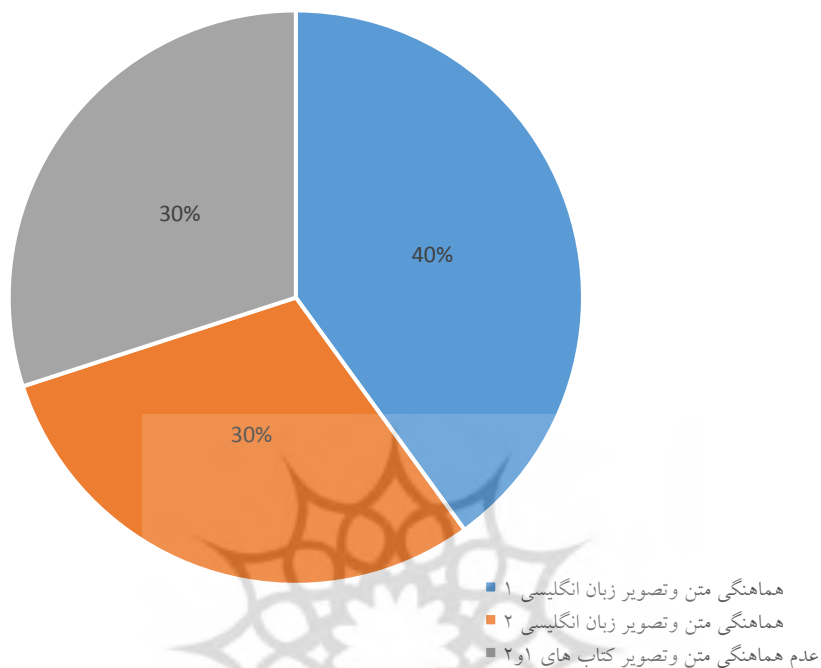
می دهند که هماهنگی عناصر متن ها در هر دو کتاب کمتر دیده می شود و این مسأله نشانگر آن است که همپوشانی لازم بین متن و تصویر کمتر است. در نتیجه، در بیشتر موارد انتقال معنی با مشکل روبه رو می شود.

برای انتقال بهتر و سریعتر معنی، همخوانی عناصر تصویر و متن اهمیت ویژه ای دارند. بنابراین، وجود تناقض بین عناصر برجسته شده تصویر و متن و نبود همپوشانی بین آن دو انتقال و نیز دریافت معنی را دچار اشکال کرده و در نتیجه، هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

نمودار ۱: فراوانی فرانتش های طراحی بصری در تصاویر



نمودار ۲: درصد هماهنگی تصویر و متن در راستای تقویت معنا



### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### سپاسگزاری

از اساتید بزرگوار به ویژه سرکارخانم دکتر عامری و جناب آقای دکتر شعیری که در تدوین پژوهش مذکور همراهی کردند، کمال امتنان را دارم.

### ORCID

Nassrin Tanhaee Ahari		<a href="https://orcid.org/0009-0008-7656-161X">https://orcid.org/0009-0008-7656-161X</a>
Hayat Ameri		<a href="https://orcid.org/0000-0002-2627-3862">https://orcid.org/0000-0002-2627-3862</a>
Alireza Ameri		<a href="https://orcid.org/0000-0002-0741-5124">https://orcid.org/0000-0002-0741-5124</a>
Hamidreza Shairi		<a href="https://orcid.org/0000-0001-5667-3827">https://orcid.org/0000-0001-5667-3827</a>

## منابع

- احمدی، مینا و رشیدی، پریسا. (۱۳۹۱). *ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مدهبی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).
- اعتبارزاده، معصومه و فدوی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی. *پیکره*، ۲(۴)، ۷۸-۶۹.
- بحرینی، نسرين. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶(۲۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- حسینی، ناهید، همافر، محمدحسین و سجودی، فرزانه. (۱۳۹۲). نشانه‌شناسی گفتمانی در نقوش سیمرغ و عقاب بر لباس شاه ساسانی. *نقش‌مایه*، ۵(۱۴)، ۲۹-۴۰.
- رضی، احمد. (۱۳۸۸). شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. *سخن سمت*، ۱۴(۲۱)، ۲۱-۳۰.
- سجودی، فرزانه. (۱۳۸۱). نشانه و نشانه‌شناسی، بررسی تطبیقی آرای سوسور، پیرس و اکو. *زیباشناخت*، ۶(۶)، ۸۳-۱۰۰.
- سعیدفر، آلا و روحانی، علی. (۱۳۹۱). ارزیابی انتقادی عناصر تصویری کتاب‌های انگلیسی دوره راهنمایی. *پژوهشگاه ادب و علوم انسانی*، ۸(۲۸)، ۸۰-۹۶.
- شعیری، حمیدرضا. (۱۳۸۸). از نشانه‌شناسی ساختارگرا تا نشانه - معناشناسی گفتمانی. *نقد ادبی*، ۲(۸)، ۳۳-۵۱.
- شعیری، حمیدرضا. (۱۳۹۱). *نشانه معناشناسی دیداری، نظریه و تحلیل گفتمان هنری*. تهران: سخن.
- صفوی، کوروش. (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)*، ۱۲(۱۲)، ۱۱۵-۱۲۵.
- علوی مقدم، سید بهنام، خیرآبادی، رضا، رحیمی، مهرک و داوری، حسین. (۱۳۹۹). *انگلیسی پایه دهم و یازدهم دوره دوم متوسطه*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- فاضل نجف‌آبادی، سمیه. (۱۳۸۸). بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی. *پژوهش زنان*، ۱۷(۱)، ۸۷-۱۰۷.
- هاتفی، محمد. (۱۳۸۸). *بررسی و تحلیل نشانه معناشناختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

## References

- Ajayi, L. (2013). How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *TESOL Journal*, 6, 16-35.
- Abbasi, A. (2009). Narrative sections based on Greimas method, case study of two words. *Pazuhouheshnāme-h-e Farhangestān-e-Honar (Special Issue on Structuralist Criticism of Art)*, (12), 115-125. [In Persian]
- Ahmadi, M., & Rashidi, P. (2012). *Relationship between picture and context in religious illustration* [Master's thesis, Azad university of Tehran]. [In Persian]
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 1 & 2: English for Schools (student book) (5<sup>th</sup> & 4<sup>th</sup> ed.)*. Tehran: Book publishing companies of Iran. [In Persian]
- Bahrainy, N. (2013). An analysis of cultural values in EL textbooks. Strategy for culture. *Rahbourd Farhang*, 6(22), 163 -182. [In Persian]
- Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10.
- Etebarzadeh, M., & Fadavi, M. (2013). Paving the way for creative idea in illustration. *Pekareh*, 2(4), 69-78. [In Persian]
- Fazel Najafabadi, S. (2009). Reproduction of gender roles in Farsi textbooks of Iranian primary schools. *Women Research*, 7(1), 87- 107. [In Persian]
- Hatefi, M. (2009). *Analysis and investigation semantic-semiotic relationship between context and picture in literary contexts* [Doctoral dissertation, Tarbiat Modarres university]. [In Persian]
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hosseni, N., Homafar, M. H., & Sojudi, 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
- Parkinson, J. (2012). Science books for children as a preparation for textbook literacy. *Discourse Studies*, 7(2), 213-236.
- Peirce, C. S. (2012). *Collected Writings*. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Razi, A. (2009). Index evaluation and analysis university educational books. *Sokhan Samt*, 14(21), 21-30. [In Persian]

- Saeidfar, A., & Roohani, 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: Pazhuheshgāh-e farhang va honar-e eslāmi [In Persian].
- Saussure, F. D. (1916[1996]). *Course in General Linguistics* (Harris, R., trans.). London: Duckworth.
- Shairi, H. R. (2010). From structural semiotics to discursal semantic-semiotic. *Literary Criticism*, 2(8), 33 -52. [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. *Art of Architecture*, 6, 83-100. [In Persian]



**استناد به این مقاله:** تنهایی اهری، نسرين، عامری، حیات، عامری، علیرضا و شعیری، حمیدرضا. (۱۴۰۲). بررسی تقویت و تضعیف معنا در تصاویر کتاب های زبان انگلیسی ۱ و ۲ ویزن براساس نشانه - معاشناسی گفتمانی. *علم زبان*، ۱۰ (۱۷)، ۲۴۶-۲۱۵  
doi: 10.22054/LS.2022.65691.1520



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.