



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۱، ش ۱ (پیاپی ۵۵)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹، صص ۱-۲۹

## تحلیل تعامل نشانه - معناشناختی میان کلام و کارتون: توسعه دامنه مفهومی اصطلاحات زبانی و کاربرد خلاق آن‌ها

هدیه حقیقی<sup>۱</sup>، حمیدرضا شعیری<sup>۲\*</sup>

۱. دانشجوی مقطع دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.  
۲. استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۸/۱۰/۳۰

دریافت: ۹۸/۰۹/۲۱

### چکیده

این مقاله با هدف ارزیابی تأثیر تعامل کلام و کارتون در روند آموزش اصطلاحات زبان انگلیسی به فارسی‌زبانان گردآوری شده است. مسئله این پژوهش این است که چگونه کارتون در تعامل با اصطلاحات زبانی، فضای معناسازی را از یک فضای معنایی غیرقابل پیش‌بینی به فضایی خلاق تغییر می‌دهد و چگونه این تعامل، فضایی خلاق را برای توسعه مفهومی اصطلاحات زبانی رقم می‌زند. برای ارزیابی فرضیات این پژوهش، با استفاده از رویکرد نشانه - معناشناسی دیداری و روش تحلیل گفتمانی، تأثیر قرارگیری کارتون در کنار اصطلاحات زبانی در مورد جامعه آماری این پژوهش - که شامل ۶۰ زبان‌آموز در سطح متوسط زبان انگلیسی و بالاتر، شامل ۳۰ دختر و ۳۰ پسر از مناطق شمال و جنوب شهر تهران بودند - بررسی شد. فرضیات این پژوهش عبارت‌اند از اینکه کارتون می‌تواند از طریق تعامل فضای نشانه‌ای، تزریق شناختی جدید و گسترش دامنه تخیل، توسعه معنایی اصطلاحات زبانی را در پی داشته باشد و کلام و کارتون می‌توانند از طریق ایجاد فضای ارجاعی، ورود به ابعاد گفتمانی و توسعه بازی زبانی در فضای بین نشانه‌ای، سبب کاربرد خلاق اصطلاحات زبانی شوند.

واژه‌های کلیدی: نشانه - معناشناسی گفتمانی، اصطلاح زبانی، کاریکاتور/کارتون، خلاقیت، پروتز<sup>۱</sup>.

## ۱. مقدمه

اصطلاحات زبانی ساخت‌هایی زبانی‌اند که دارای معنای ترکیب‌پذیر نیستند؛ یعنی معنای آن‌ها از ترکیب معانی واژه‌های به‌کار رفته در آن‌ها حاصل نمی‌شود. پس، می‌توان گفت از کنار هم قرار گرفتن واژه‌های موجود در زبان ساختی بدیع و جدید خلق شده است. بنابراین، اصطلاحات زبانی سبب توسعه بخشیدن به نظام نشانه‌ای زبان می‌شوند. این توسعه نشانه‌ای در تبدیل اصطلاح به کارتون نیز قابل مشاهده است. حال مسئله اینجاست که در تعامل میان اصطلاح زبانی با کارتون مرتبط، چگونه فضای معناسازی از یک فضای معنایی غیرقابل پیش‌بینی به فضایی خلاق تغییر می‌کند. برای بررسی پرسش‌های پژوهش مبنی بر اینکه: ۱. چگونه کارتون سبب توسعه معنایی و استعلایی اصطلاحات زبانی می‌شود و ۲. چگونه این تعامل سبب کاربرد خلاق اصطلاحات زبانی می‌شود. با استفاده از رویکرد نشانه - معناشناسی دیداری، روش تحلیل گفتمانی و به شیوه پیمایشی، فرضیات پژوهش مبنی بر اینکه: ۱. کارتون از طریق تعامل فضای نشانه‌ای، تزییق شناختی جدید و گسترش دامنه تخیل، توسعه معنایی اصطلاحات زبانی را در پی دارد و ۲. کلام و کارتون می‌توانند از طریق ایجاد فضای ارجاعی، ورود به ابعاد گفتمانی و توسعه بازی زبانی در فضای بین نشانه‌ای سبب کاربرد خلاق اصطلاحات زبانی شوند، ارزیابی می‌شود. در خلال این رویکرد به بحث تراگفتمان<sup>۱</sup>، فراگفتمان<sup>۲</sup> و پروتز نیز پرداخته خواهد شد. برای ارزیابی فرضیات ذکرشده، ابتدا از سایت [www.zabandownload.com](http://www.zabandownload.com) تعداد ۱۵ اصطلاح - کارتون به‌طور تصادفی انتخاب شدند. دو پرسش‌نامه که هر یک شامل ۱۵ پرسش و یک پاسخ‌نامه که محل پاسخ‌گویی به ۳۰ پرسش است، آماده شدند. پرسش‌نامه اول شامل ۱۵ اصطلاح زبانی و پاسخ‌های چهار گزینه‌ای بود. در پرسش‌نامه دوم علاوه بر ۱۵ اصطلاح زبانی، کارتون مربوط به هر کدام نیز قرار داشت. پرسش‌های چهارگزینه‌ای این پرسش‌نامه همان چهار گزینه موجود در پرسش‌نامه شماره یک هستند. هدف این بود که تفاوت احتمالی پاسخ مخاطبان در دو حالت بدون کارتون و همراه با کارتون مشخص شود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۶۰ زبان‌آموز در سطح متوسط<sup>۳</sup> زبان انگلیسی و بالاتر، شامل ۳۰ دختر و ۳۰ پسر از مناطقی در شمال و جنوب شهر تهران هستند.

## ۲. پیشینه پژوهش

در زمینه تأثیر کاریکاتور (کارتون) در آموزش علوم مختلف از جمله زبان، پژوهش‌های موجود عموماً به بررسی نقش کاریکاتور در بهبود یادگیری علوم پرداخته‌اند و همگی نقش مثبت کاریکاتور در یادگیری علوم را تأیید کرده‌اند؛ اما تاکنون نقش کارتون در سهولت یادگیری اصطلاحات در زبان از منظر نشانه - معناشناسی بررسی نشده است. همچنین، قرار گرفتن کارتون در فضای شناختی و آموزشی با تأکید بر ساختارهای از پیش موجود می‌تواند به فضایی استحال‌ه‌ای<sup>۵</sup> منجر شود که چنین رابطه‌ای تاکنون در فضای نشانه - معنایی بررسی نشده است. از جمله پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه - که تنها در برخی متغیرها با پژوهش حاضر ارتباط دارند - به چند مورد اشاره می‌شود: ظهراپی (۱۳۸۶)، به بررسی زوایای مختلف تصویر و متن، در کتاب‌های کودکان و بزرگسالان در امر یادگیری پرداخته است. او نتیجه می‌گیرد که بهتر است عکس‌ها و تصاویری که در کتاب‌های کودکان به کار می‌روند، به صورت کارتون باشند. همچنین، از آنجا که یک فرد بزرگسال برای کلمات، یک تصویر در ذهن خود دارد و این تصویر را به واسطه زبان اول یا مادری خودش یاد گرفته است، یادگیری کلمه و یا کلمات زبان دوم یا زبان خارجی برایش دشوار خواهد بود، مگر اینکه در کنار کلمه مورد نظر خارجی، یک تصویر و عکس گنجانده شود. افخمی‌نیا (۱۳۸۶)، به نقش تصویر در فعالیت‌های آموزشی، روش‌شناسی رویکرد تصاویر، مطالعه تصویر همراه متن، توصیف متن و تصویر آن، تحلیل نشانه‌شناسی کاربردی، تصاویر آموزشی و نقش علوم پرداخته است. عظیمی‌فرد (۱۳۸۶)، به ارزیابی تأثیر تصویر در یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم می‌پردازد. او نتیجه می‌گیرد که تصویر می‌تواند یادگیری زبان فارسی را آسان‌تر سازد و در حوزه‌های مختلف زبان کاربرد دارد. شعیری و همکاران (۱۳۸۸)، به بررسی رابطه میان عناصر کلامی و تصویری پرداخته‌اند. آن‌ها دریافته‌اند که در عبور از متن نوشتاری یا کلامی به تصویر، اتفاقاتی نشانه - معناشناختی به این ترتیب رخ می‌دهد: تغییر کارکرد روایی به نمادین و اسطوره‌ای و برعکس، تغییر کارکرد مرامی به روایی و برعکس، ادغام نظام‌های نشانه‌ای: کلام و تصویر، فرصت تجلی نمادین برای مدلول‌ها و ارزش‌سازی از طریق رابطه تنشی، تکثر دال‌های هم‌شکل در نظامی هندسی، ایجاد فرصت خوانش چند جهتی یا چند سویه، تجلی لایه‌های زیرین در

روساخت متن به طوری که مدل‌ها کارکردی صوری بیابند. ظفرپور و طباطبایی (2015) به بررسی تأثیر دو تکنیک تصویرسازی و بیان شفاهی در زمینه یادگیری اصطلاحات زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان ایرانی در مقطع دبیرستان پرداخته‌اند. در این پژوهش مشخص شد که تصویرسازی، تأثیر بهتری در یادگیری اصطلاحات زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان ایرانی در مقطع دبیرستان دارد. زارعی زوارکی و جعفرخانی (۱۳۹۲)، رهنمودهایی برای معلمان برای کاربرد تصویر ارائه می‌دهند. نامور مطلق (۱۳۹۱) با بررسی نمایشنامه‌ای، سه دسته از ترانسانه‌های پونکتومی، یعنی پیرامنتی، متنی و فرامنتی را سبب پیدایش لایه ضمنی دانسته است. حجازی و فلاح (۱۳۹۸)، با تحلیل نشانه - معناشناختی اشعاری از شفیع‌کدکنی، طرح پرسش را در دستیابی به معانی پنهان متن مؤثر می‌دانند. کرس و ون لیوون<sup>۶</sup> (1996) در بسط دستور طرح‌های بصری‌شان، پژوهش‌شان را با این فرض آغاز کردند که تمام نظام‌های نشانه-شناختی می‌توانند از سه فرانش<sup>۷</sup> مورد نظر هلیدی<sup>۸</sup> استفاده کنند و این پرسش را هم مطرح کردند که چگونه از فرانش‌های اندیشگانی<sup>۹</sup>، بینافردی<sup>۱۰</sup> و متنی<sup>۱۱</sup> در ارتباط بصری استفاده می‌شود (ون لیوون، ۱۳۹۵: ۱۶۱). کرس و ون لیوون (2006, 1996) دستور طراحی بصری را در چارچوب نظریه نشانه‌شناسی اجتماعی<sup>۱۲</sup> مطرح کردند و معنای بازنمودی<sup>۱۳</sup>، معنای تعاملی<sup>۱۴</sup> و معنای ترکیبی<sup>۱۵</sup> را به ترتیب بر پایه سه فرانش اندیشگانی، بینافردی و متنی مایکل هلیدی برای مطالعه تصویر معرفی می‌کنند که به کمک آن‌ها عناصر گوناگون تصویری در قالب مجموعه‌ای معنی‌دار با هم ترکیب می‌شوند. توپال<sup>۱۶</sup> (2015) کاریکاتور را ابزاری می‌داند که در امر آموزش سبب تفکر چندجانبه، تحلیل و ارزیابی و تداعی معانی می‌شود. او در پژوهشی، به بررسی تأثیر استفاده از کاریکاتور در آموزش لغات زبان ترکی می‌پردازد. این پژوهش اشاره دارد بر اینکه استفاده از کاریکاتور در آموزش لغات زبان ترکی به دانش‌آموزان بیگانه، موفقیت آن‌ها را افزایش می‌دهد. آستروگا<sup>۱۷</sup> (1999) با بررسی دو کتاب تصویری مشخص می‌کند که هر چه قسمت‌های مهم متن، مشارکت‌کنندگان اصلی، فرایندهایی که مشارکت‌کنندگان به آن‌ها وارد می‌شوند و موقعیت‌هایی که فعالیتشان را احاطه کرده است، کامل‌تر به تصویر کشیده شوند به یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌منزله زبان دوم کمک بیشتری برای برقراری ارتباط بین متن تصویری و متن کلامی خواهد شد و درک و یادآوری در آن‌ها ارتقا می‌یابد. تاتالوویچ<sup>۱۸</sup> (2009) به بررسی اجمالی کمیک‌های موجود مرتبط با علوم در ژانر «کمیک‌های علمی» می-

پردازد و بیان می‌کند که کمیک‌ها می‌توانند برای ارتقای سواد علمی از طریق آموزش و ارتباط به‌طور مؤثری استفاده شوند.

### ۳. چارچوب نظری

تصویری که از نشانه‌شناسی فرانسه پس از سال‌های ۱۹۶۰ در ذهن ترسیم می‌شود، تصویری بسته و بسیار ساختارگراست. نشانه‌شناسی که تنها و تنها دل‌مشغول کار بر روی متونی است که به شکل کامل از زندگی بریده‌اند، متونی جدا از بافت خودشان و موضوعاتی که گویی در خلأ جریان داشته و به کلی از بافت تاریخی خود جدا افتاده‌اند؛ اما می‌توان ادعا کرد که پس از گذشت پنج دهه، نشانه‌شناسی تصویر تازه‌ای از خود را به نمایش می‌گذارد و به تدریج به دورنمایی پدیدارشناختی گرایش پیدا می‌کند. در واقع، در حول و حوش دهه ۱۹۸۰، نشانه‌شناسی با تأکید بر موضوعاتی چون «تن»، «ادراک»، «امرحسی» و «حضور»، خود را احیا می‌کند. (...) این نشانه‌شناسی که به گفته‌پرداز می‌شود و دیگر صرفاً گفته را مرکز توجه پژوهش‌های خود قرار نمی‌دهد، در واقع، بها را به سوژه گفتمانی می‌دهد و به این ترتیب گذر از نشانه‌شناسی روایی و کلاسیک را به سوی نشانه‌شناسی مبتنی بر «حضور» میسر می‌سازد (بابک‌معین، ۱۳۹۴: ۱۹ - ۲۰). نشانه - معناشناسی دیداری به دنبال تبیین این موضوع مهم است که دیگر نمی‌توان متون دیداری را محل تجمع صرف نشانه‌ها دانست؛ بلکه باید بر این موضوع تأکید نمود که چنین متونی فرایندی را شکل می‌دهند که معنا در آن‌ها امری از پیش مشخص و شکل‌گرفته نیست. در واقع، شکل‌گیری معنا نتیجه تعامل بین پلان صورت و محتوا از یک سو و حضور فعال و معنا ساز گفته‌پرداز و گفته‌خوان از سوی دیگر است. معنای متون دیداری نه تنها وابسته به شرایط صوری بیان است؛ بلکه همواره سطوح دیگری مانند سطح کاربردی و سطح فیزیکی را نیز شامل می‌شود (شعیری، ۱۳۹۱: ۷۳).

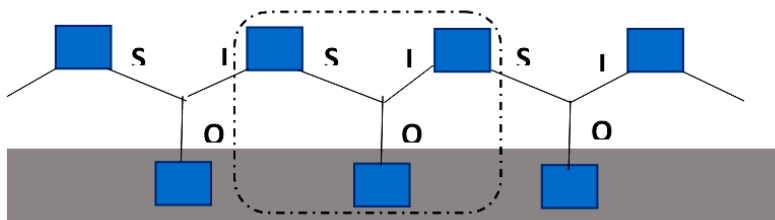
### ۳-۱. رابطه متن و کارتون از دیدگاه تراگفتمانی

متن‌ها و گفتمان‌ها از نظام‌های گوناگون نشانه‌ای استفاده می‌کنند. این نظام‌های نشانه‌ای گوناگون با رمزگان خود امکان ارتباط و انتقال پیام‌ها را میسر می‌سازند (نامور مطلق و کنگرانی، ۱۳۸۸: ۸۴). رابطه متن و تصویر سبب ورود به دنیایی ترانشانه‌ای می‌شود (...). گاهی

خود کلام است که تصویری می‌شود و یا خود تصویر است که کلامی می‌شود. در این حالت یک نظام نشانه‌ای به نظامی دیگر راه می‌یابد و به آن تبدیل می‌شود که در این حالت با وضعیت ترانشانه‌ای مواجه هستیم (شعیری، ۱۳۹۱: ۱۳۱). بر این اساس می‌توان گفت که انتقال از فضای نشانه‌ای زبانی به فضای نشانه‌ای تصویری در سطوح مختلفی انجام می‌گیرد: یا این انتقال همگون است، به این معنی که هر آنچه در زبان وجود دارد، به تصویر نیز منتقل می‌شود یا این انتقال بیشینه است به این معنی که چیزی بیشتر از آنچه در زبان وجود دارد، به تصویر منتقل می‌شود و یا این انتقال کمینه است؛ یعنی چیزی که منتقل می‌شود کمتر از آن چیزی است که در مبدأ زبانی وجود دارد. بنابراین، کارکرد تراگتمانی به دو بخش قابل تقسیم است: ۱. ترامتن و ۲. تراگتمان. ژرار ژنت هر نوع رابطه میان یک متن با متن‌های دیگر یا غیرخود را با واژه جدید ترامتنیت<sup>۱۹</sup> نام‌گذاری نمود (نامور مطلق، ۱۳۸۶: ۸۳). در دیدگاه گتمانی (...). رابطه‌ای بین دو پلان بیان (صورت) و محتوا در زبان شکل می‌گیرد (...). دو پلان زبانی فرصتی هستند تا به- واسطه آن‌ها کنشگر گتمانی به موضع‌گیری و از طریق زاویه دید خود به معناسازی پردازد (شعیری، ۱۳۹۵: ۷). در تراگتمان هر دو پلان صورت و محتوا در عمل سمیوسیس<sup>۲۰</sup> (کنش نشانه - معناشناختی) قرار می‌گیرند و با هم به فضای جدید انتقال می‌یابند. به گفته شعیری (۱۳۸۵: ۲۲ - ۳۵)، گتمان محل موضع‌گیری گفته‌پردازانی است که با فعالیت فردی خود به منزله مسئول سخن جلوه می‌نماید. در مجموع، فعالیت گتمانی تابع دو عمل مهم است که عبارات اند از: برش (انفصال) و اتصال گتمانی (...). برش یا انفصال گتمانی حکایت از قطع ارتباط گفته‌پرداز با گتمان و حذف حضور مستقیم او از آن دارد (...). عملیات بازگشت به بُعد گتمانی اتصال نامیده می‌شود، در صورتی که موضع‌گیری گتمانی متکی بر اتصال باشد، گتمان بازنمودی از خود و دنیای خود است و در صورتی که موضع‌گیری گتمانی بر انفصال استوار باشد، بازنمود دنیایی متفاوت در کار است (...). موضع‌گیری گتمانی نوعی عمل گتمان است که به- واسطه حضور، یعنی عمل حاضرسازی - که خود متشکل از دو قطب گستره (بسط) و فشاره (قبض) است - تحقق می‌یابد (...). فشاره همان بُعد عاطفی است که دارای حساسیت بالایی است و گستره همان بُعد هوشمند است که سبب گشایش، تعدد و فاصله می‌شود.

### ۳-۲. رابطه متن و کارتون از دیدگاه فراگفتمانی

اومبرتو اِکو<sup>۲۱</sup> اعتقاد به پیوندی دیالکتیکی میان نیت متن<sup>۲۲</sup> و نیت خواننده<sup>۲۳</sup> متن دارد. به عقیده او نیت متن در سطح متنی نشان داده نمی‌شود (...). باید کسی تصمیم بگیرد تا آنرا «ببیند». بنابراین، فقط در نتیجه یک حدس از طرف خواننده می‌توان از نیت متن سخن گفت. اولین گام خواننده اساساً عبارت است از زدن حدسی درباره نیت متن. متن تمهیدی<sup>۲۴</sup> است برای آنکه خواننده نمونه<sup>۲۵</sup> خود را تولید کند (...). نیت متن اساساً تولید خواننده نمونه است که بتواند درباره آن متن حدس‌هایی بزند. اِکو (۱۳۹۷: ۷۳ - ۷۴) متن را ابژه‌ای می‌داند که تفسیر در جریان تلاش چرخه‌ای برای اعتبار بخشیدن به خود بر مبنای آنچه در نتیجه می‌سازد، به آن شکل می‌دهد. بنابراین، تفسیر سبب می‌شود تا معنا بتواند رشد کند. به گفته پیرس، یک نشانه هر چیزی است که ما را به چیز دیگری (تعبیرش) سوق می‌دهد تا به این ترتیب به شیئی اشاره کند که خودش هم به شیوه‌ای مشابه بدان شیء اشاره دارد. در این صورت است که یک نشانه پشت سر هم به نشانه تبدیل می‌شود و این روند همچنان تا بی‌نهایت ادامه می‌یابد (سیبیاک، ۱۳۹۱: ۷۵ - ۷۶).



تصویر ۱: رابطه سه‌گانه نشانه<sup>۲۶</sup>، شیء<sup>۲۷</sup> و تفسیر<sup>۲۸</sup> تشکیل یک زنجیره سه‌تایی می‌دهد. قسمت طوسی رنگ پایین شکل نشان می‌دهد که همه نشانه‌ها در زنجیره سه‌تایی، به شیء مشترکی ارجاع می‌دهند (Queiro<sup>۲۰</sup> & El Hani<sup>۲۹</sup>, 2006)

**Figure 1.** The Triadic Relation S-O-I Forming a Chain of Triads. The grey area at the bottom of the figure shows that all signs in the chain of triads refer to the same object.

به اعتقاد پیرس (1897)، نشانه یا بازنمون چیزی است که به جای چیزی از بعضی جنبه‌ها و ظرفیت‌ها در کسی قرار می‌گیرد. نشانه کسی را مخاطب قرار می‌دهد؛ به این معنی که نشانه-ای برابر یا احتمالاً بسط‌یافته‌تر در ذهن آن فرد ایجاد می‌کند. او این نشانه جدید را - که در ذهن فرد ایجاد می‌شود - تفسیر نشانه اول می‌داند. نشانه یا بازنمون اولین چیزی است که در چنین رابطه سه‌گانه واقعی به جای دومین چیز، یعنی شیء قرار می‌گیرد تا سومین چیز، یعنی تفسیرش مشخص شود. پس سومین عضو باید در رابطه با هر دو عضو دیگر باشد و نیز قادر به مشخص کردن سوم بودن خودش نیز باشد؛ اما علاوه بر این، همین عضو سوم در رابطه سه‌تایی دیگری نیز قرار می‌گیرد که در این رابطه دوم نقش بازنمون یک شیء را ایفا می‌کند که باید عضو سوم داشته باشد. همه این مراحل برای عضو سوم در هر رابطه سه‌تایی مفروض است و تا بی‌نهایت ادامه می‌یابد. پس به اعتقاد پیرس نشانه، بازنمونی است با یک تفسیر ذهنی. تعامل میان ابژه<sup>۳۱</sup> و بازنمون عبور به وضعیت جدید، تفسیری را سبب می‌شود که این تفسیر را می‌توان فراگفتمان نامید. بنابراین، فراگفتمان گفتمانی است که سبب رشد ادراک مخاطب نسبت به معنا می‌شود. فراگفتمان سبب می‌شود تا گفتمان از شرایط اولیه خودش جدا شود و به فضای جدیدی راه پیدا کند و در این فضای جدید بستر جدیدی را جهت تولید و دریافت‌های معنایی ایجاد کند. به این ترتیب، گفتمان کارکرد جدیدی به خود می‌گیرد و امکان اتصال به ممکن‌های جدیدی را پیدا می‌کند.

### ۳-۳. رابطه متن و کارتون از دیدگاه پروتزی

آنچه به‌طور معمول از پروتز می‌دانیم این است که پروتزها ابزاری هستند که معمولاً در جایگاه یک عضو دارای نقص قرار می‌گیرند و نقص موجود را برطرف می‌کنند؛ اما اگر بخواهیم دقیق‌تر به عملکرد پروتزها بپردازیم، می‌توانیم بگوییم که پروتز ابزاری است که وجود یک خلأ سبب خلق آن شده است. گاه این خلأ یک نقص است و پروتز برای مرتفع کردن این خلأ خلق می‌شود و گاه این خلأ تمایل به دستکاری قدرت یک پدیده است که دارای قدرت و کارایی طبیعی است؛ اما احساس می‌شود که پتانسیل این را دارد که میزان یا نوع کارایی‌اش تغییر کند. پس می‌توان گفت که پروتز چیزی است که در خدمت چیز دیگری باشد. اومیرتو اکو (208 : 1984) قائل به وجود سه ویژگی در پروتزها است. این سه ویژگی عبارت‌اند از: ۱. قابلیت جانشینی؛ ۲. قابلیت



گستره‌بخشی و ۳. تاثیر افزایش‌دهندگی و کاهش‌دهندگی توأمان. نگاه دقیق به میحث پروتز می‌تواند ما را متوجه این نکته کند که پروتز صرف‌نظر از شیوه عملکرد، پدیده‌ای است که گستره ایجاد می‌کند و آنچه که هست را به آنچه که می‌تواند بشود نزدیک می‌کند. پس می‌توان گفت که پروتز قدرت دارد و نتیجه حاصل از کارکرد آن، رسیدن به شناختی اسطوره‌ای است. شناخت اسطوره‌ای شناختی است که به جای افزودن بر دانش، باور ایجاد می‌کند. پس این نوع شناخت، باورآفرین است. بنابراین، پروتز فقط بر روی ابژه‌ها تأثیر نمی‌گذارد؛ بلکه شناخت را هم متأثر می‌کند و سبب تغییر وضعیت آن از حالت تعریف‌شده و فشاره‌ای به حالت اسطوره‌ای و گسترش‌یافته می‌شود. بنابراین، وقتی می‌گوییم «گستره‌بخشی» به این معنی است که چیزی وجود دارد و چیز دیگری سبب گستردگی آن به هر طریقی می‌شود.

#### ۴. روش انجام تحقیق

برای انجام این پژوهش، ابتدا تعداد پانزده اصطلاح زبان انگلیسی به همراه کارت‌های مرتبط با آن‌ها از سایت [www.zabandownload.com](http://www.zabandownload.com) انتخاب شدند. جامعه آماری این پژوهش را ۶۰ زبان‌آموز (دانش‌آموزان دوره دوم مقطع دبیرستان) در سطح متوسط و بالاتر زبان انگلیسی تشکیل می‌دهند؛ این تعداد شامل ۳۰ دختر و ۳۰ پسر در شمال و جنوب شهر تهران - به‌طور مشخص منطقه ۳ در شمال تهران و منطقه ۱۷ در جنوب تهران - هستند. دلیل انتخاب این سطح این بود که برای تشخیص معنای اصطلاح، زبان‌آموزانی باید انتخاب می‌شدند که در سطح نسبتاً خوبی از معلومات لغوی زبان بودند. شیوه نمونه‌گیری به این‌صورت بود که ابتدا پاسخ‌نامه و پرسش‌نامه شماره یک - که حاوی پانزده اصطلاح زبانی بود - میان آزمودنی‌ها توزیع می‌شد و پس از جمع‌آوری آن، پرسش‌نامه شماره ۲ - که حاوی همان اصطلاحات زبانی به همراه کارت‌های مرتبط بود - در اختیار آن‌ها قرار می‌گرفت. دلیل انتخاب این شیوه، بررسی خلاقیت به‌منزله نتیجه تعامل میان کلام و کارت‌ها بود؛ زیرا هرگونه تغییر در پاسخ‌های اولیه زبان‌آموزان نشان‌دهنده تأثیر کارت‌ها در روند فکری زبان‌آموزان است. به منظور تشخیص تأثیر احتمالی کارت‌ها بر درک اصطلاحات، ابتدا آزمون مقایسه‌ای T-student زوج‌ها انجام شد و به این ترتیب، میانگین امتیازات پاسخ‌گویی به پرسش‌های پرسش‌نامه در

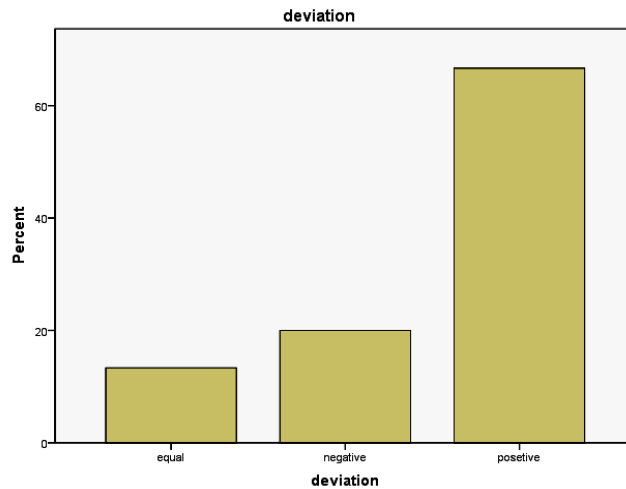
مرحله اول و دوم مقایسه شد. نتایج حاکی از معناداری تفاوت میانگین‌ها بود:

جدول ۱: فراوانی تأثیر استفاده از گراف (کارتون)

**Table 1.** Frequency of the Effect of Using Cartoon.

نسبت تجمعی	نسبت	فراوانی	
۶۶.۷	۶۶.۷	۴۰	تأثیر مثبت
۸۶.۷	۲۰.۰	۱۲	تأثیر منفی
۱۰۰.۰	۱۳.۳	۸	برابر
	۱۰۰.۰	۶۰	مجموع

فراوانی تغییرات پاسخ‌گویی به پرسش‌های پس از استفاده از گراف (در پرسش‌نامه دوم) به شرح جدول شماره ۱ است. تغییرات بسته به افزایش، کاهش و یا عدم تغییر در پاسخ‌ها در مرحله اول و دوم به سه دسته تقسیم‌بندی شدند. به این صورت که افزایش امتیازات در مرحله دوم به منزله تأثیر مثبت، کاهش امتیازات به منزله تأثیر منفی و عدم تغییر در امتیاز شرکت‌کنندگان در مرحله اول و دوم به منزله برابری امتیازات لحاظ شد. امتیاز ۶۷ درصد افراد در مرحله دوم بهبود یافت. ۲۰ درصد افراد با مشاهده گراف امتیاز کمتری کسب نمودند و در ۱۳ درصد از شرکت‌کنندگان، مشاهده گراف تأثیری بر بهبود امتیازات نداشت. نمودار مقایسه‌ای تغییرات پاسخ‌گویی به پرسش‌ها در نمودار شماره ۱ گزارش شده است:



نمودار ۱: نمودار مقایسه‌ای تغییرات پاسخ‌گویی به پرسش‌ها در دو مرحله

**Diagram 1.** Comparative Diagram of Changes in Answering Questions in Two Steps.

پس از حصول اطمینان از تأثیر معنادار کارتون (به‌منزله متغیر مستقل) بر میزان درک معنای ضمنی اصطلاحات (به‌منزله متغیر وابسته)، برای بررسی فرضیات پژوهش، درصد تأثیر هر کارتون بر اصطلاح مربوط مشخص شد تا در زمینه تحلیل نشانه - معناشناختی آنها استناد

می‌شود. به‌منظور بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان جدولی ترتیب داده شد که در آن پاسخ‌های صحیح/ صحیح، یعنی پاسخی که هم قبل از ارائه کارتونها و هم بعد از آن همچنان درست بودند، پاسخ‌های غلط/ غلط، یعنی آنهایی که چه قبل و چه بعد از ارائه کارتونها به زبان‌آموزان به‌صورت غلط پاسخ داده شده بودند، پاسخ‌های غلط/ صحیح، یعنی پاسخی که قبل از ارائه کارتونها غلط و بعد از ارائه کارتونها اصلاح شده بودند و بالأخره پاسخ‌های صحیح/ غلط، یعنی آنهایی که قبل از مشاهده کارتونها درست جواب داده شده بودند؛ ولی بعد از ارائه کارتونها جواب‌ها نادرست شده بودند، مشخص شدند. در دو حالت صحیح/ غلط و غلط/ صحیح، مشاهده کارتونها سیر فکری زبان‌آموزان را تغییر داده است. بنابراین، باید بررسی

می‌شدند. روشن است که حالت غلط / صحیح ایده‌آل‌ترین حالت برای تأیید نقش کارتونها در بروز خلاقیت در کاربرد اصطلاحات است. در اینجا، نتیجه تحلیل نمونه‌ها در قالب جدولی ارائه می‌شود:

جدول ۲: درصد مجموع نتایج بر اساس تأثیر کارتونها بر روی پاسخ‌های صحیح و غلط اولیه  
**Table 2.** Percentage of Results Based on the Effect of Cartoons on Initial Correct and Incorrect Responses.

پریش	صحیح / غلط	غلط / صحیح
۱۶ / ۱	٪۶۷	٪۱۵
۱۷ / ۲	٪۸۹	٪۰
۱۸ / ۳	٪۸۴	٪۰
۱۹ / ۴	٪۳۷	٪۵۳
۲۰ / ۵	٪۴۹	٪۴۸
۲۱ / ۶	٪۰	٪۸۲
۲۲ / ۷	٪۱۸	٪۷۳
۲۳ / ۸	٪۱۱	٪۹۱
۲۴ / ۹	٪۳۷	٪۴۰
۲۵ / ۱۰	٪۸	٪۶۷
۲۶ / ۱۱	٪۶۷	٪۱۰
۲۷ / ۱۲	٪۴۱	٪۵۵
۲۸ / ۱۳	٪۴۹	٪۳۱
۲۹ / ۱۴	٪۰	٪۷۸
۳۰ / ۱۵	٪۲۷	٪۷۱

## ۵. تحلیل داده‌ها

هنگامی که کارتون در کنار اصطلاح زبانی قرار می‌گیرد و زبان‌آموزان برای رسیدن به معنی اصطلاح از آن کمک می‌گیرند به نکات مجهولی می‌رسند که با دانسته‌های قبلی آن‌ها در تعارض است، به این معنی که آنچه آن‌ها در مورد معنای صریح عبارت زبانی اندیشیده بودند با آنچه در کارتون می‌بینند، تفاوت دارد. خلاقیت، فرایند یافتن ابعاد پنهان و غایب یک پدیده است به-

گونه‌ای که پدیده مورد نظر دارای ارزشی ضمنی بشود. در بررسی کارتون‌ها آنچه مشخص است این است که یک کارتونیست، به‌منزله یک گفته‌پرداز بصری، چشم‌اندازی را بر اساس دانش خود از معنای ضمنی اصطلاح زبانی به تصویر می‌کشد و به این ترتیب به سازماندهی عناصر بصری در جهت دادن به اطلاعات لازم به زبان‌آموز، به‌منزله گفته‌یاب، می‌پردازد. در بیشتر این کارتون‌ها آنچه دیده می‌شود این است که کارتونیست از طریق برقراری رابطه میان اصطلاح زبانی و کارتون، زاویه دیدی را تنظیم و یا درحقیقت، به بیننده تحمیل می‌کند و به این ترتیب مبدأ حرکت به سمت هدف - که همان معناسازی است - را برای او مشخص می‌کند. حضور کارتون در کنار اصطلاح زبانی سبب می‌شود که اصطلاح از خود فاصله گرفته و بُعدی فرامعنایی و فرازبانی<sup>۳۲</sup> پیدا کند و به این ترتیب زبان‌آموز متوجه می‌شود که نباید خود را محدود به معنای زبانی و تحت‌اللفظی عبارت پیش‌رو کند؛ بلکه باید از سطح زبان عادی فراتر رود و با توجه به بافت بصری مرتبط با عبارت زبانی، با کمک امکانات شناختی‌اش معناسازی کند. آنچه سبب چنین برداشتی در زبان‌آموز می‌شود چیزی است که در کارتون می‌بیند. در بیشتر این کارتون‌ها تلاش شده است تا بر اساس معنای تحت‌اللفظی واژه‌های به‌کار رفته در اصطلاح زبانی، عناصری بصری در کنار هم قرار بگیرند. حضور این عناصر در کنار اصطلاح زبانی، قبض یا فشاره‌ای را رقم می‌زند که هم زبان‌آموز را متوجه ارتباط میان عبارت زبانی و کارتون می‌کند و هم او را در ابتدای مسیر معناسازی قرار می‌دهد. برخی از کارتون‌ها در همین مرحله قبض یا فشاره باقی مانده‌اند. به این ترتیب، می‌توان گفت که در این کارتون‌ها رابطه تراگفتمانی از نوع همگون و از زیرشاخه ترامتن است؛ زیرا، برای زبان‌آموز بیگانه، صرفاً معنای تحت‌اللفظی عبارت زبانی به فضای نشانه‌ای تصویری منتقل شده است. به این ترتیب، اگر عبارت زبانی را ابژه فرض کنیم و کارتون را بازنمون ابژه در نظر بگیریم، عامل سوم که تفسیرگر باشد، در ذهن مخاطب شکل نمی‌گیرد؛ زیرا عدم انفصال گفتمانی مانع از بروز گستره در تصویر شده است. پس، فضای تنشی مناسب شکل نگرفته و صرفاً متنی در متن دیگر بازنمود شده است. به این ترتیب، فراگفتمانی شکل نگرفته تا بتواند سبب رشد ادراک مخاطب نسبت به معنا بشود و معنا را گسترش بدهد. نتایج حاصل از کار میدانی هم مؤید همین نکته است. کارتون مرتبط با اصطلاح *dressed to the teeth* - که در ادامه تحلیل می‌شود - از این نوع است؛ اما گروه دیگری از کارتون‌ها از مرحله قبض فراتر می‌روند و در آن‌ها چیدمان

عناصر بصری به‌گونه‌ای است که در عین حفظ انسجام با سایر عناصر، زبان‌آموز را در مسیر معناسازی به پیش می‌برند و به معناسازی جهت می‌دهند و به این ترتیب به گسترش معنا از وضعیت تحت‌اللفظی و ترکیبی به معنای ضمنی و اصطلاحی کمک می‌کنند. کارت‌های مرتبط با اصطلاحات *blow it* و *the last straw* از این نوعند. در این دسته از کارت‌ها معنای تحت‌اللفظی اصطلاح زبانی لایه معنایی اول را شکل داده است و سپس کارت‌نویس با انتخاب عناصر بصری دیگر شروع به لایه‌آفرینی کرده است. به این ترتیب، مخاطب قادر به روایت‌سازی شده است. کارت‌هایی از این دست فرایندی نشانه - معنایی را رقم می‌زنند و نشانه‌آفرین می‌شوند؛ یعنی نشانه‌های زبانی را از چارچوب شناخته‌شده زبانی خارج کرده و برای زبان‌آموزی که با معنای اصطلاحی و ضمنی آن‌ها آشنا نیست، نشانه‌ای به‌صورت یک گفتمان بصری خلق می‌کنند تا او از طریق کشف ارتباط میان لایه‌های اضافه‌شده، پتانسیل معنایی پنهان در عبارت زبانی را درک کند. پس به این ترتیب رابطه‌ای تراگفتمانی از طریق انتقالی بیشینه رخ داده است. در این حالت برای ابژه متنی، بازنمونی تصویری به‌صورت کارت‌ها ایجاد شده است که قابلیت تفسیر شدن در ذهن مخاطب را دارد. به این ترتیب این دسته از کارت‌ها فراگفتمانی را شکل می‌دهند که سبب استعلا معنای تحت‌اللفظی به معنای ضمنی و اصطلاحی می‌شود و به این ترتیب با یافتن معنای پنهان عبارت زبانی، پروسه‌ای خلاقانه را رقم می‌زنند و کارکردی پروتزی می‌یابند. به این ترتیب، کارت‌ها تبدیل به نمایه‌ای خلاقانه از زیربنایی کلامی می‌شود. دقت در کارت‌های مؤثر نشان می‌دهد که در همه آن‌ها کارت‌نویس توانسته است با بهره‌گیری مناسب از شناخت ناشی از تجربه جهان خارج، بافتی تصویری ایجاد کند و مخاطب را درون آن نگه دارد، به‌گونه‌ای که مخاطب بدون نیاز به ارجاع به خارج از بافت تصویر به باور و شناخت درونی برسد و همه این‌ها حاصل نمی‌شد مگر از طریق اتصال و انفصال گفتمانی صحیح و ایجاد عمق مناسب در فضای تنشی. در این میان کارت‌هایی هم دیده می‌شود (مانند نمونه *snow job*) که در آن‌ها رابطه تراگفتمانی از نوع ترامنتی با انتقال کمینه صورت گرفته است. در این حالت نیز، همانند حالت اول، عدم شکل‌گیری بازنمون مناسب از ابژه متنی سبب شده است که مخاطب قادر به شکل‌دهی تفسیر مناسب نشود و نتواند میان پلان صورت و پلان محتوا رابطه‌ای صحیح و معنادار که به گسترش معنا منجر شود را بیابد؛ در نتیجه بر اساس آنچه از نتایج کار میدانی برآمد، این حالت کم‌اثرترین و حتی گمراه‌کننده‌ترین حالت تعامل میان

اصطلاح زبانی و کارتون را رقم زده است. برای روشن‌تر شدن مطلب، تحلیل چهار مورد از کارتون‌ها ارائه می‌شود:



1. Blow it

تصویر شماره ۱ نشان‌دهنده فردی است که شمع‌های کیک تولدش را فوت کرده و بر اثر فوت کردن شمع‌ها، کیک تولد بر سر و صورت طرف مقابل پاشیده شده است. فردی که سبب این اتفاق شده، معذب و شرم‌زده شده است و این حس شرمندگی بابت خرابکاری صورت‌گرفته از طریق قرار گرفتن دست در جلوی دهانش تصویر شده است. در این تصویر، بُعد حسی - ادراکی گفتمان به‌خوبی خودنمایی می‌کند، به این صورت که میان کارتون و اصطلاح زبانی رابطه اتصال وجود دارد. البته، این اتصال به‌صورت نتیجه و برآیند حاصل از معنای تحت‌اللفظی اصطلاح است، به این معنی که، لحظه فوت کردن شمع را در تصویر نمی‌بینیم و درحقیقت، آنچه دیده می‌شود این است که شمعی فوت‌شده و هم‌زمان با خاموش شدن آن، کیک به‌صورت مهمان پاشیده شده است. پس، به‌نظر می‌رسد آنچه جهت‌مندی و نقطه آغاز حرکت به سمت معناسازی را رقم زده است، اصطلاح زبانی است. گویی کارتون گستره‌ای است که به‌دنبال فشارهای آمده است که حضورش در تصویر ملموس نیست؛ اما در ذهن گفته‌یاب، در نتیجه حضور طرح‌واره‌های ناشی از تجربیات قبلی، نقش بسته است. بنابراین، در این کارتون فضایی تنشی وجود دارد که جریانی پیوسته و جهت‌مند به آن عمق می‌بخشد. ابتدای این جریان در ذهن گفته‌یاب است و به‌کمک تجربه و دانش قبلی او از چنین فضایی در عالم واقع فرا خوانده می‌شود و ادامه این جریان همان چیزی است که

در تصویر وجود دارد. پس می‌توان گفت که فضای تنشی<sup>۳۳</sup> این تصویر، پیش‌تنیده<sup>۳۴</sup> و تسلسلی است؛ یعنی انباشتی از دو زمان گذشته و حال با ترتیب زمانی خطی ارائه شده است (در وضعیت پیش‌تنیدگی زمان گذشته، به‌نوعی، در زمان حال حاضر می‌شود و در حالت پس‌تنیدگی<sup>۳۵</sup> زمان آینده، به‌نوعی، به زمان حال انتقال می‌یابد). در زمان گذشته یا t1 عملی معمول و طبیعی، یعنی فوت کردن شمع روی کیک تولد رخ داده است و نتیجه آن در زمان t2 به‌صورت حضور حسی - ادراکی، به شکل تعجب همراه با شرمندگی بابت خرابکاری صورت گرفته، ظاهر شده است. به این ترتیب، معنا و ارزش ضمنی یا فراارزش<sup>۳۶</sup> اصطلاح زبانی شکل گرفته است. این کارتون در بر گیرنده بُعد شناختی گفتمان است؛ زیرا در آن شناختی درون گفتمانی ایجاد شده است، به این معنی که به‌طور معمول شدت فوت کردن شمع سبب پاشیده شدن کیک به اطراف نمی‌شود، فقط می‌تواند سرعت خاموش شدن شمع‌ها را افزایش دهد. پس آنچه رخ داده است، منحصر به فضای شکل گرفته در همین گفتمان تصویری است و گفته‌پرداز کوشیده است تا در گفته‌یاب باور ایجاد کند و گفتمانی بسازد که مرجع آن درونی است. آنچه این باور را شکل داده است، حقیقت و پیوستگی میان عناصر موجود در تصویر است: کلاه تولد، کیک تولد، شمع‌های روی کیک، جنس خامه روی کیک - که در صورت شل شدن انسجام خود را از دست می‌دهد و ممکن است پخش شود - حضور یک نفر دیگر به‌منزله مهمان، همه و همه این کارتون را باورپذیرتر کرده‌اند. در این کارتون بُعد زیبایی‌شناسی گفتمان هم لحاظ شده است؛ زیرا این کارتون نمایه‌ای<sup>۳۷</sup> است روایت‌کننده که با رجوع به ماده محتوا نظام جدیدی ایجاد کرده، باورها را تغییر داده و ارزشی ضمنی ساخته است. بنابراین، نمایه‌ای زیبایی‌شناختی است. شعیری با اشاره به آنچه یلمزلف «ماده محتوا»<sup>۳۸</sup> در نظر می‌گیرد، می‌نویسد: ماده محتوا شرایط برقراری رابطه حسی - ادراکی با نظام‌هایی که به مرور زمان و در نتیجه استفاده‌های فرهنگی - اجتماعی وارد زبان شده‌اند و سپس بازتاب‌های نمایه‌ای در گفتمان یافته‌اند، است. با توجه به آنچه در این کارتون تصویر شده است می‌توان این کارتون را نمایه‌ای روایت‌کننده دانست. نمایه روایت‌کننده، یعنی نمایه‌ای که خود شرایط شکل‌گیری خود را به گفتمان می‌آورد. نمایه روایت‌کننده، یعنی به ماده محتوا رجوع کردن و سپس از آن - به کمک ایجاد رابطه حسی - ادراکی با آن نظام جدیدی ساختن. همین نمایه‌های جدید هستند که با فرایند زیبایی‌شناختی گره خورده‌اند. نمایه زیبایی‌شناختی وقتی رخ می‌دهد که



باورها به تکان در می‌آیند و ارزش جدیدی ساخته می‌شود که مبنای آن همان رابطه حسی - ادراکی است که شوشگر دیداری با دنیایی که با آن روبه‌رو است، برقرار می‌کند (شعیری، ۱۳۸۵: ۱۹۶ - ۱۹۷). بُعد عاطفی گفتمان نیز در این کارتون به چشم می‌خورد به این صورت که عکس-العمل کسی که شمع‌ها را فوت کرده و سبب خرابکاری شده است، او را به عاملی موضع‌دار بدل کرده که حس شرمندگی را در گفته‌یاب ایجاد می‌کند و سبب می‌شود که او به ارزیابی عاطفی این تصویر بپردازد. پس، شناختی شوشی یا رخدادی در گفته‌یاب شکل می‌گیرد. عامل موضع‌دار عاملی است که نسبت به جریانی، دیدگاهی شخصی از خود بروز می‌دهد. دمیدن و فوت کردن در مورد چیزهای مختلفی می‌تواند انجام شود؛ ولی انتخاب اتفاقی معمول و ملموس مثل فوت کردن شمع کیک تولد، انتخاب بسیار مناسب و هوشمندانه‌ای در شکل‌گیری روایتی است که به درک معنای این اصطلاح زبانی منجر می‌شود. پس، اصطلاح *blow it* از طریق این کارتون به‌طور خلاقانه‌ای توسعه یافته و در این کارتون گونه‌های گفتمانی شناختی، حسی - ادراکی، عاطفی و زیبایی‌شناختی محقق شده است. در بررسی میدانی صورت گرفته، تعامل این کارتون با اصطلاح زبانی مرتبط، سبب شده است تا حدود ۸۹ درصد از زبان‌آموزانی که در ابتدا معنی اصطلاح را اشتباه تشخیص داده بودند، پس از رویارویی با این کارتون، جواب درست را انتخاب کنند که این میزان بالاترین نرخ پاسخ درست بعد از تعامل اصطلاح با کارتون بوده است و نشان می‌دهد که این کارتون مؤثرترین کارتون در میان ۱۵ کارتون مورد بررسی است.



2. The Last Straw

آنچه در کارتون شماره ۲ دیده می‌شود، مردی است متعجب و ناراحت که گاهی در دست دارد و می‌خواهد آن را بر روی گاه‌های زیادی که بر روی اسبی بار زده شده است بگذارد. اسب بر روی زمین افتاده و عصبانی است. «آخرین گاه» که ترجمه تحت‌اللفظی عبارت زبانی است، در دست مرد درون تصویر نشان داده شده است. بنابراین، میان تصویر و عبارت زبانی اتصال ایجاد شده است. حال باید دید «آخرین گاه» زبان‌آموز را به کجا می‌رساند. حضور اسبی عصبانی، بارِ گاهِ روی اسب و چشم‌های متعجب به همراه فرم دهان مرد که نشان از ناراحتی او دارد، عناصری هستند که اتصال میان اصطلاح و کارتون را تحت تأثیر قرار می‌دهند و سبب می‌شوند که فشارهٔ ایجادشده به‌سمت گستره، در جهت رسیدن به معنا و با استفاده از زاویهٔ دید ایجادشده از سوی کارتون‌نویست پیش برود. پس، میان فشاره و گستره تعامل وجود دارد؛ اما برای مخاطب پیدا کردن عمق فضای تنشی کار چندان ساده‌ای نیست به این معنی که برای مخاطب مشخص نیست که قرار دادن آخرین گاه بر روی اسب مبدأ جریان معناسازی است یا انتهای آن. اگر قرار دادن آخرین گاه بر روی اسب شروع مسیر معناسازی و در زمان t1 باشد. بنابراین، اسبی که از سنگینی بار زیاد عصبانی است بعد از پایان کار بار زدن گاه و در زمان t2 باید بلند شود و حرکت کند؛ اما اگر سنگینی بار زیاد گاه سبب شده است که در زمان t1 اسب از حالت ایستاده به خوابیده تغییر وضعیت داده باشد، پس قرار دادن آخرین گاه بر روی گاه‌ها در زمان t2 رخ داده و انتهای مسیر معناسازی است. بنابراین، ابتدا و انتهای جهت حرکت به‌سوی معناسازی روشن نیست و پس‌تنیدگی و پیش‌تنیدگی فضای تنشی در هاله‌ای از ابهام است. از طرف دیگر، تعجب و ناراحتی مرد هم می‌تواند ناشی از این باشد که اسب بر اثر سنگینی بار تحملش تمام شده و خوابیده و هم می‌تواند به این دلیل باشد که با وجود تمام شدن کار بار زدن گاه، اسب تمایلی به بلند شدن از جایش ندارد و باز به همین ترتیب عصبانیت اسب هم می‌تواند ناشی از این باشد که بارش سنگین و زیاد بوده است؛ در نتیجه او نتوانسته تحمل کند و افتاده است و هم ناشی از این باشد که چون بارش سنگین و زیاد است، نمی‌تواند از جا بلند شود. پس، با وجود اینکه عوامل حسی - ادراکی سبب القای حس تعجب و ناراحتی مرد و عصبانیت اسب در مخاطب و ارزیابی عاطفی او از تصویر می‌شوند و با وجود اینکه در این تصویر تلاش شده است تا فضایی قابل باور برای بیننده ایجاد شود تا او بتواند بدون نیاز به ارجاع به عالم خارج به معنا برسد؛ اما به‌نظر می‌رسد که زمان در این تصویر بلا تکلیف است و همین مسئله فضای تنشی را

تحت تأثیر قرار داده است به گونه‌ای که مخاطب نمی‌تواند از طریق عناصر موجود در تصویر پس‌تئیدی و پیش‌تئیدی عمق فضای تنشی را به درستی تشخیص دهد و این مسئله سبب ایجاد ابهام در مخاطب می‌شود. به عقیده نگارندگان با اندک تغییری در این کارتون، مخاطب به راحتی می‌توانست در مسیر درست معنا سازی قرار گیرد؛ مثلاً به این صورت که دست‌ها و پاهای اسب نیمه‌باز بودند و با چند خط منحنی در اطراف آن‌ها و روی زمین، افتادن تدریجی اسب نشان داده می‌شد. در این کارتون علاوه بر گونه‌های گفتمانی عاطفی و حسی - ادراکی - که قبلاً در مورد آن - ها صحبت شد - می‌توان گونه‌های شناختی و زیبایی‌شناختی را نیز تشخیص داد به این معنی که این کارتون با کنار هم قرار دادن عناصر مختلف (با وجود نیاز به عناصر بیشتر) و ایجاد تعامل میان آن‌ها سبب ایجاد شناختی درون‌گفتمانی شده است؛ یعنی شناختی که تماماً ناشی از تجربهٔ عالم خارج نیست؛ زیرا در عالم واقع، حتی در صورت سنگین بودن بار یک حیوان چهارپا، حیوان عکس‌العملی مشابه آنچه در این تصویر دیده می‌شود از خودش نشان نمی‌دهد، چه در مورد حرکت دست‌ها و پاهایش و چه حس صورتش. به علاوه، به نظر می‌رسد که مرد گاه‌ها را دانه دانه بر روی اسب بار زده است؛ زیرا هیچ نشانی از چنگک وجود ندارد. پس، این کارتون خودش شرایط شکل‌گیری خود را به گفتمان آورده است. بنابراین، می‌توان آن را یک نمایهٔ روایت‌کننده دانست که بر باور مخاطب تأثیر می‌گذارد و می‌تواند ارزش جدید ایجاد کند. پس، فرایندی زیبایی - شناختی را هم رقم می‌زند. با توجه به موارد گفته شده، این کارتون سبب تحقق گونه‌های شناختی، عاطفی و زیبایی‌شناختی گفتمان شده است؛ اما با توجه به اینکه فضای تنشی در آن به درستی کنترل نشده است، پس می‌توان گفت که گونهٔ حسی - ادراکی گفتمان به درستی اذعان نشده و در ذهن مخاطب ابهام ایجاد می‌شود در نتیجه از میان دانش آموزشی که به اصطلاح زبانی پاسخ غلط دادند، تنها ۴۹ درصد بعد از مشاهدهٔ کارتون موفق به انتخاب پاسخ صحیح شدند. از سوی دیگر از میان دانش آموزشی که به اصطلاح زبانی پاسخ درست داده بودند، ۴۸ درصد بعد از مشاهدهٔ این کارتون، پاسخ اشتباه را انتخاب کردند. گفتنی است که از ۱۰ مورد پاسخ درستی که بعد از مشاهدهٔ این کارتون تبدیل به پاسخ غلط شده‌اند، ۷ مورد (یعنی ۷۰ درصد) گزینهٔ «د»، یعنی «آخرین گاه» را انتخاب کرده‌اند و این نشان می‌دهد که این کارتون در مرحلهٔ قبض یا فشاره باقی مانده و نتوانسته است گسترهٔ مناسب برای عمق بخشیدن به فضای تنشی را ایجاد کند.



3. Dressed to the Teeth

تصویر شماره ۳، زنی خندان را نشان می‌دهد که لباس‌های زیاد و رنگارنگی پوشیده است به طوری که به جز دست‌ها و دهانش سایر قسمت‌های بدنش با لباس پوشانده شده‌اند. در این کارتون تلاش شده است تا معنای تحت‌اللفظی عبارت زبانی کاملاً به تصویر کشیده شود. زنی که در کارتون حضور دارد تا دندان لباس پوشیده است و هر تکه از لباسش یک رنگ دارد به طوری که هیچ‌گونه هماهنگی با هم ندارند. تناظر کامل میان متن تصویری با متن کلامی سبب ایجاد فشارهای قوی در این تصویر شده است. با توجه به اینکه هیچ عنصر هدایتگری در تصویر وجود ندارد تا بتواند این فشاره را به سمت گستره پیش ببرد، گویی مخاطب با تصویری مواجه است که زمان در آن منجمد است و به جز تعبیر از طریق معنای تحت‌اللفظی عبارت زبانی، چاره دیگری ندارد. مشاهده پاسخ‌های زبان‌آموزان، در بررسی میدانی، نشان می‌دهد که حضور این کارتون در کنار عبارت زبانی، نه تنها سبب تشخیص درست معنای عبارت زبانی نشده است؛ بلکه سبب شده تا ۸۲ درصد پاسخ‌های درست زبان‌آموزان به عبارت زبانی، بعد از مشاهده کارتون تبدیل به پاسخ غلط بشود. بررسی گزینه‌ها نشان از آن دارد که حدود ۷۸ درصد از پاسخ‌های درستی که غلط شده‌اند، گزینه «الف»، یعنی «تا دندان لباس پوشیدن» و تنها حدود ۲۲ درصد گزینه «ب»، یعنی «لباس پوشیده به تن کردن» بوده است. این نشان می‌دهد که کارتون مذکور زبان‌آموزان را از معنای اصطلاحی به سمت معنای تحت‌اللفظی برگردانده است و صرفاً بازنمودی از معنای ترکیبی عبارت زبانی بوده است.



4. Snow Job

در تصویر شماره ۴ یک آدم‌برفی به رنگ آبی دیده می‌شود، در حالی که عرق می‌ریزد و با پوزخندی بر لب به کاکتوسی که در سمت راست و عقب تصویر است نگاه می‌کند. خورشید سوزان، کاکتوس بیابانی موجود در تصویر و عرقی که از سر و صورت آدم‌برفی می‌ریزد نشان از گرما و بیابانی بودن فضای تصویر شده دارد. تنها نقطه اتصال میان عبارت زبانی و تصویر، برفی بودن جنس آدم برفی - آن هم بر اساس شناخت ناشی از تجربه - است. از طرف دیگر، حضور آدم‌برفی در بیابان گرم آن هم در حالی که به‌نظر خوشحال می‌آید سرشار از تناقض و ناپیوستگی است، به‌طوری که ربط منطقی برای شکل‌گیری یک روایت در ذهن ایجاد نمی‌شود. عدم موفقیت کار تو نیست در برقراری اتصال اولیه درست میان تصویر و عبارت زبانی سبب شده است تا فضای تنشی لازم برای توسعه خلاق عبارت زبانی به درستی شکل نگیرد؛ اما حتی اگر برفی بودن آدم‌برفی را نقطه حرکت به‌سمت معناسازی و لبخند زیرکانه آدم‌برفی آبی رنگ را به‌منزله موضوعی که سبب انفصال و حرکت به سمت گستره شده است، در نظر بگیریم. این لبخند زیرکانه مخاطب را به هیچ کجا هدایت نمی‌کند؛ زیرا مسیر حرکت جهت‌مند و پیوسته نیست. عناصری که تصویر شده‌اند، پُر از تناقض هستند به‌گونه‌ای که نمی‌توان از کنار هم قرار دادن آن‌ها روایتی معنی‌دار ساخت. به‌نظر می‌رسد کارتون‌نویست قصد دارد تا دنیایی جدید خلق کند و به این ترتیب شناختی درون‌گفتمانی را شکل دهد؛ اما نه تنها موفق به انجام این کار نشده است؛ بلکه متنی گسسته و پراکنده ساخته است که حتی از طریق ارجاع به عالم خارج و شناخت حاصل از تجربه قلبی هم نمی‌توان نظام خاصی را برای آن متصور شد. آمار حاصل از بررسی میدانی نیز نشان

از آن دارد که این کارتون نه تنها هیچ تأثیری در اصلاح پاسخ‌های اشتباه به عبارت زبانی نداشته است؛ بلکه ۷۸ درصد از زبان‌آموزانی که در ابتدا به عبارت زبانی پاسخ درست داده بودند، بعد از رویارویی با این کارتون، پاسخ اشتباه را برگزیدند که از این میان حدود ۷۱ درصد گزینه «ج» یعنی «خنک‌بازی»، حدود ۱۴ درصد گزینه «ب»، یعنی «برف بازی» و حدود ۱۴ درصد گزینه «د»، یعنی «هیچ‌کدام» را انتخاب کرده بودند و این نشان از آن دارد که این کارتون یکی از کم تأثیرترین کارتونها در توسعه خلاق معنای عبارت زبانی بوده است.

## ۶. نتیجه

فرایند خلاقیت، یعنی به هم خوردن تعادل شناخت کنشی، ایجاد فضای تنشی بر اثر قبض ایجادشده و تلاش برای تعامل با پدیده دیگر به منزله گستردهای برای بازگرداندن تعادل شناختی به گونه‌ای که انسجام و پیوستگی جدیدی میان مؤلفه‌های موجود و مؤلفه‌های جدید برقرار شود، شکل‌گیری باوری جدید و بالأخره رسیدن به شناختی اسطوره‌ای. نگاه دقیق به مبحث پروتز می‌تواند ما را متوجه این نکته کند که پروتز نیز، صرف‌نظر از شیوه عملکرد، پدیده‌ای است که گستره ایجاد می‌کند و آنچه که هست را به آنچه که می‌تواند بشود، نزدیک می‌کند. بنابراین، به عقیده نگارندگان، ویژگی‌هایی که اِکو برای داشتن قابلیت پروتزی ابژه مطرح می‌کند، قابل کاهش به این ویژگی است که پروتز حضوری است که حضوری دیگر را از حالت قبض و در خود ماندن خارج می‌کند و فرایندی گسترده‌آفرین را رقم می‌زند. نتیجه حاصل از این فرایند، رسیدن به شناختی اسطوره‌ای است. گویی پروتز فقط بر روی ابژه‌ها تأثیر نمی‌گذارد؛ بلکه شناخت را هم متأثر می‌کند و آن را از حالت تعریف‌شده و فشارهای به حالت اسطوره‌ای و گسترش‌یافته تبدیل می‌کند. بنابراین، وقتی می‌گوییم «گستره‌بخشی» به این معنی است که چیزی وجود دارد و چیز دیگری سبب گستردگی آن به هر طریقی می‌شود. پس، فرایند خلاقیت و پروتزسازی، یعنی «گستره‌بخشی»، البته، به نحوی کارآمد و باورپذیر؛ یعنی آنچه که هست و در اثر تکرار بودن دچار قبض وجودی شده است، گسترش بیابد و از «بودن» به «شدن» تغییر وضعیت بدهد و به این ترتیب ارزشی ضمنی بیابد. بررسی پیکره پژوهش حاضر نشان داد که آن دسته از کارتون‌هایی که از نظر شناختی، عاطفی، حسی - ادراکی و زیبایی‌شناختی مسیر درستی را پیموده بودند و رابطه تراگفتمانی پیشینه‌ای با اصطلاح زبانی برقرار کرده و فراگفتمانی مؤثر را شکل داده بودند، توانستند فرایندی

خلاق را در تعامل با عبارات زبانی برای استعلای معنای تحت‌اللفظی آن‌ها رقم بزند و به این ترتیب نقشی پروتزی برای آن‌ها ایفا کنند. به این ترتیب فرضیه‌های این پژوهش مبنی بر اینکه کارتون می‌تواند از طریق تعامل فضای نشانه‌ای، تزریق شناختی جدید و گسترش دامنه تخیل، توسعه معنایی اصطلاحات زبانی را در پی داشته باشد و کلام و کارتون می‌توانند از طریق ایجاد فضای ارجاعی، ورود به ابعاد گفتگویی و توسعه بازی زبانی در فضای بین نشانه‌ای سبب کاربرد خلاق اصطلاحات زبانی شوند، تأیید می‌شود. این پژوهش با هدف دستیابی به ویژگی‌های مؤثر تصویر در رساندن معنای پنهان اصطلاحات زبانی در امر آموزش زبان گردآوری شده است و گامی است در جهت تبیین چگونگی درک معنای ضمنی متن از طریق تعاملی ترانشانه‌ای با تصویر از نظر نشانه - معناشناسی و نتیجه آن می‌تواند در بهبود عملکرد تصویرگران کتاب‌های آموزشی، سازندگان محصولات سمعی - بصری، متولیان امر آموزش و پرورش و مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تأثیرگذار باشد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. prosthesis
2. transdiscourse
3. metadiscourse
4. intermediate
5. transmutational
6. Kress, G. and Leeuwen, T.
7. metafunction
8. Halliday, M.
9. ideational metafunction
10. interpersonal metafunction
11. textual metafunction
12. social semiotics
13. represented participants
14. interactive participants
15. compounding meaning
16. Topal Y.
17. Astroga, M.
18. Tatalovic, M.
19. transtextualite
20. semiosis
21. Eco, U.

22. Intentio operis
23. Intentio lectoris
24. device
25. model reader
26. sign
27. object
28. interpretant
29. J. Queiroz
30. Ch. N. El-Hani
31. object
32. metalingual
33. espace tensif
34. retension
35. protension
36. valence
37. figuratif
38. substance del`expression

#### ۸. کتاب‌نامه

- افخمی‌نیا، مهدی (۱۳۸۶). «تصویر و نقش آن در آموزش زبان بیگانه». *علامه*. ش ۱۳. صص: ۳۷ - ۵۴.
- اگو، اومبرتو و همکاران (۱۳۹۷). *تفسیر و بیش‌تفسیر*. ترجمه فرزانه سجودی. تهران: علمی و فرهنگی.
- بابک‌معین، مرتضی (۱۳۹۴). *معنا به‌منابۀ تجربه زیسته: گذر از نشانه‌شناسی کلاسیک به نشانه‌شناسی با دورنمای پدیدارشناختی*. تهران: سخن.
- حجازی، بهجت‌السادات و نسرین فلاح (۱۳۹۸). «تحلیل نشانه - معناشناختی «پرسش» در مجموعه شعر هزاره دوم آهوی کوهی». *جستارهای زبانی*. د ۱۰. ش ۵. صص ۱۲۹ - ۱۵۵.
- زارعی زوارکی، اسماعیل و فاطمه جعفرخانی (۱۳۹۲). «بررسی کاربرد تصویر در آموزش ویژه». *تعلیم و تربیت استثنایی*. س ۱۳. ش ۷.
- سیبیاک، تامس آلبرت (۱۳۹۱). *نشانه‌ها: درآمدی بر نشانه‌شناسی*. محسن نوبخت. تهران: علمی.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۵). *تجزیه و تحلیل نشانه - معناشناختی گفتمان*. تهران: سازمان



- مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- شعیری، حمیدرضا و همکاران (۱۳۸۸). «معنا در تعامل متن و تصویر مطالعه معناشناختی دو شعر دیداری از طاهره صفارزاده». *پژوهش‌های ادبی*. د ۶. ش ۲۵. صص ۳۹ - ۷۰.
  - شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). *نشانه - معناشناسی دیداری: نظریه‌ها و تحلیل گفتمان هنری*. تهران: سخن.
  - \_\_\_\_\_ (۱۳۹۵). *نشانه - معناشناسی ادبیات: نظریه و روش تحلیل گفتمان ادبی*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
  - ظهراپی، محمد (۱۳۸۶). «نقش تصویر و متن در یادگیری». *علامه*. ش ۱۳۳. صص ۲۴۹ - ۲۶۰.
  - عظیمی‌فرد، فاطمه (۱۳۸۶). «تأثیر استفاده از تصویر در کمک به یادگیری فارسی به‌منزله زبان دوم». *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی*. ش ۲۲۰. صص ۶۹۷ - ۷۰۷.
  - نامور مطلق، بهمن و منیژه کنگرانی (۱۳۸۸). «از تحلیل بینامتنی تا تحلیل بیناگفتمانی». *فرهنگستان هنر*.
  - نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۶). «ترامنتیت مطالعه روابط یک متن با دیگر متن‌ها». *پژوهشنامه علوم انسانی*. ش ۵۶.
  - \_\_\_\_\_ (۱۳۹۱). «مطالعه ترانسانه‌های پونکتومی متن چند لایه (مورد مطالعه: تئاتر خشکسالی و دروغ)». *نامه نقد: مجموعه مقالات دومین همایش ملی نقد ادبی با رویکرد نشانه‌شناسی ادبیات*. تهران: خانه کتاب.
  - ون لیوون، تتو (۱۳۹۵). *آشنایی با نشانه‌شناسی اجتماعی*. محسن نوبخت. تهران: علمی.

#### References:

- Afkhaminia, M. (2007). "Image and its role in foreign language teaching". *Allame Journal*. Spring 2007. No. 13. [In Persian].
- Astoga, M. C. (1999). "The text-image interaction and second language learning". *Australian Journal of language and literacy*. Vol. 22.

- Azimifard, F. (2007). "The impact of using image in Persian language learning as a second language". *Proceedings of Allameh University*. No. 220. [In Persian].
- Babak Moin, M. (2015). *Signification as Lived Experience, the Transition from Classical Semiotics to Semiotics with Phenomenological Perspective*. Tehran: Sokhan. [In Persian].
- Eco, U. & Rortyn, R. & Culler, J. (1992). *Interpretation and Overinterpretation*. Translated by: Farzan Sojoudi (1397). Tehran: Elmi- Farhangi Publication Co. [In Persian].
- Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. London: Macmillan.
- Hejazi, B. & Fallah, N. (2019). "Semiotic analysis of "Question" in the poetic collection of "Second Millenary Mountain Gazelle" by Mohammad Reza Shafiei Kad Kani. *IQBQ*. 10 (5). [In Persian].
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- ----- (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Namvar Motlagh, B. & Kangarani, M. (2009). "From intertextual analysis to interdiscourse analysis". *Academy of Art*. Summer 2009. No.13.
- Namvar Motlagh, B. (2008). "Transtextual study". *Human Sciences*. Winter 2008. No. 56. [In Persian].
- ----- (2012). "The study of punctum trans-signs in a multi-layer text (case study: Drought and Lie theater)". *Proceedings of the second national conference on literary criticism with a semiotic approach to literature*. 1st edition. Tehran: Khaneheketab. [In Persian].
- Peirce, Charles S. (1897). "Logic as semiotics: the theory of signs". *Philosophical Writings of Peirce* Selected and Edited by Jestus Buchler. New York: Dover Publications.
- Queiroz, J. & Charbel Nino El-Hani, (2006)," Towards a multi-level approach to

the emergence of meaning processes in living systems”. *Acta Biotheoretica*. Volume 54.

- Sebeok, T. A. (2001). *Signs: An Introduction to Semiotics*. Translated by: Mohsen Noubakht (1391). Tehran: Elmi Publication. [In Persian].
- Shairi, H. et. al., (2009). “Meaning in interaction between text and image; semiotic analysis of visual poetry by Tahereh Saffarzadeh”. *Literary Research*. Vol. 6, No. 25. [In Persian].
- ----- (2006). *Semiotic Analysis of Discourse*. Tehran: SAMT. [In Persian].
- ----- (2012). *Visual Semiotics: Theory and Artistic Discourse Analysis*. Tehran: Sokhan Publication. [In Persian].
- ----- (2016). *Semiotics of Literature Theories and Practices of Literary Discourse Regimes*. Tehran: Tarbiat Modares Publication. [In Persian].
- Tatalovic, M. (2009). “Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study”. *Journal of Science Communication*. December 2009.
- Topal, Y. (2015). “Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language”. *Educational Research and Reviews*. Vol. 10.
- Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. Translated by: Mohsen Noubakht (1395). Tehran: Elmi publication [In Persian].
- Zafarpour, A. & O. Tabatabaei, (2015), “The effect of visualization and verbalization techniques on learning idioms among Iranian high school EFL learners”. *MJAL*. Summer 2015.
- Zaree Zavareki, I. & Jafarkhani, F. (2013). “Image function in special education”. *Exceptional Education*. 7 (120). [In Persian].
- Zohrabi, M. (2007). “The role of text and image in learning”. *Allameh Tabatabaei University*. Spring 2007. No. 13. [In Persian].

## The Analysis of the Semiotic Interaction between Speech and Cartoons: The Conceptual Development and Creative Usage of Linguistic Idioms.

Hedieh Haghghi<sup>1</sup>, Hamid Reza Shairi<sup>2\*</sup>

1. Ph.D. Candidate in Linguistics, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Professor of French Language Department, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Received: 12/12/2019

Accepted: 20/01/2020

### Abstract

Language learning is not just the learning of vocabulary and grammar. Idioms are the useful structures between language speakers, especially in spoken language. Maybe the mysterious nature of these structures makes the speakers to be interested in using them. It was said mysterious because they do not have combinational meaning. Idioms have their own context of use and it motivates speakers to use them because the proper use of idioms shows the high level of communication skill of a foreign language learner. But due to the special structure of idioms, it is so hard to learn them. Besides, cartoon is a kind of image which is simple, attractive and borderless.

It seems that the interaction between idiom and cartoon results in revealing connotational meaning of idiom and in this way, cartoon develops the literal meaning of idiom.

There are various studies on the relationship between text and image in book illustration, teaching language and different sciences and they have confirmed the positive impact of image especially in the form of cartoon or caricature in learning but there is no research about the role of cartoon in learning English idioms to Persian native speakers from the semiotic point of view.

This paper aims to evaluate the effect of interaction between speech and cartoon and achieve the effective features of cartoons in revealing the covert meaning of idioms, in the process of English idioms teaching to Persian speakers from semiotic point of view.

In this paper, the main problem is how the cartoon, in relation to idioms, changes the space of sense-making from an unpredictable semiotic space to a

\* Corresponding Author's E-mail: shairi@modares.ac.ir

creative one and how this interaction causes a creative semiotic space to develop the concept of idioms. To evaluate this paper's hypotheses, we used visual semiotics approach and discourse analysis method. The statistical population of this research includes 60 English language learners in intermediate and advanced level including 30 girls and 30 boys from north and south of Tehran. The hypotheses of this study are that: firstly, cartoons can cause the semiotic development via the sign spaces interaction, inducing a new cognition and developing the scope of imagination. Secondly, speech and cartoon can cause creative usage of idioms via making referential space, using the discourse dimensions and developing the linguistic game in inter-semiotic space.

The results show that, cartoons with the appropriate functions of cognitive, sensory- perceptual, emotional and aesthetic dimensions of discourse in which there are maximal transdiscourse relationship with idioms and make an effective interpretation or metadiscourse, cause a creative process and transcend the denotational meaning of idioms to connotational one. So, they can be considered as prosthesis for idioms. As a result, the hypotheses of this research are confirmed.

**Keywords:** Discourse semiotics; Idiom; Caricature/ cartoon; Creativity; Prosthesis.