



Representation of Children's Rights in Multimodal Text-Image Interactions: A Critical Analysis of the Third-Grade Persian Textbook Based on the Kress and van Leeuwen Framework

Maryam Jalali, Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: ma_jalali@sbu.ac.ir

Fatemeh Benvidi, Assistant Professor, Faculty Member at the Academy of Arts, Academy of Arts, Tehran, Iran. Email: benvidi@honar.ac.ir

Extended Abstract

Introduction: Primary school textbooks are multimodal educational media that play an important role in children's civic and legal socialization. Drawing on multimodality theory, this study views meaning as emerging through the interaction of text, images, color, and layout, with visual elements playing a central role in shaping interpretation and values. Although the United Nations Convention on the Rights of the Child emphasizes children's rights to dignity, participation, identity, and appropriate education, little attention has been given to how these rights are represented visually in textbooks. This study examines how children's rights are constructed through the interaction of text and image in the illustrated stories of the 2022 third-grade Persian textbook, using a multimodal social semiotic and educational policy perspective.

Methods: This study employs a qualitative descriptive-analytical approach based on multimodal social semiotics. Four illustrated stories from the 2022 edition of the Iranian third-grade Persian textbook were selected through purposive sampling. The analysis draws on Kress and Van Leeuwen's (2006) Grammar of Visual Design, examining representational, interactive, and compositional meanings. Indicators derived from selected articles of the Convention on the Rights of the Child were used to assess how children's rights are represented in both text and images. The analysis involved multimodal description, systematic coding, identification of rights-related themes, and comparison with the Convention to reveal recurring patterns relevant to educational policy.

Findings: The findings show that children's rights are communicated through the interaction of text and images rather than by either mode alone. Four dominant multimodal patterns emerged. First, education is represented as an experiential process in which images reinforce the emotional and environmental dimensions of learning. Second, rights related to care, protection, and emotional support are conveyed mainly through visual elements such as fa-

cial expressions, body language, and spatial relationships. Third, identity and belonging are constructed through cultural symbols, meaningful places, and visual representations of individuality. Fourth, participatory rights are presented through dialogue supported by visual features that emphasize equality, interaction, and mutual respect. However, the analysis also reveals that several rights-including child labor, disability inclusion, and explicit anti-violence themes-receive limited attention, and visual resources are not always used consistently to strengthen rights-based learning.

Conclusion: This study confirms that the representation of children's rights in primary school textbooks is inherently multimodal and cannot be adequately evaluated through textual analysis alone. Meaning emerges from the semiotic division of labor between language and image, consistent with multimodality theory.

Importantly, the distribution of meaning between modes is not merely aesthetic but policy-driven. Textbooks function as instruments of curriculum policy, and visual design decisions implicitly communicate institutional priorities. The partial or uneven visual representation of certain rights suggests the absence of explicit multimodal design guidelines within textbook production policies.

Accordingly, the study proposes three policy-oriented recommendations:

1. revising multimodal design guidelines to integrate children's rights indicators;
2. diversifying visual narratives to include marginalized childhood experiences;
3. implementing pre-publication multimodal review mechanisms involving interdisciplinary experts.

By linking social semiotics with educational policy analysis, this research contributes a framework for evaluating textbooks as multimodal policy artifacts. It highlights the need for systematic integration of children's rights principles into both textual and visual dimensions of educational materials

Keywords: Educational policy research; Children's rights; Multimodality theory; Social semiotics; Persian textbook; Visual design.



بازنمایی حقوق کودکان در تعاملات چندوجهی نوشتار و تصویر؛ تحلیل انتقادی کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی بر مبنای الگوی کرس و ون لیوون

مریم جلالی^۱، فاطمه بنویدی^۲

چکیده

کتاب‌های درسی به مثابه رسانه‌های چندوجهی، نقشی بنیادین در جامعه‌پذیری حقوقی کودکان دارند. مسئله اصلی این پژوهش، نارسایی در بازنمایی نظام‌مند و چندوجهی حقوق کودک در داستان‌های مصور کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی (چاپ ۱۴۰۲) است. در این پژوهش هدف‌گذاری از تحلیل‌های صرفاً محتوایی به تحلیل سیاست‌پژوهانه، با روش کیفی و با تکیه بر نظریه چندوجهی و گرامر طراحی بصری کرس و ون لیوون، انجام شده و در آن به بررسی هم‌نشینی متن و تصویر در ۴ داستان مصور پرداخته شده است. راه‌حل‌های سیاستی پیشنهاد شده بر پایه تحلیل داده‌های عینی، شامل «اصلاح الگوی تقسیم کار نشانه‌ای»، «تنوع‌بخشی به روایات بصری برای پوشش حقوق مغفول (مانند کودکان کار و دارای نیازهای ویژه)» و «تدوین دستورالعمل‌های چندوجهی برای طراحان کتاب‌های درسی» است. یافته‌ها نشان می‌دهد با وجود تعامل پویا میان متن و تصویر، خلأهایی در استفاده آگاهانه از ظرفیت‌های بصری برای تبیین کامل پیمان‌نامه حقوق کودک وجود دارد که نیازمند بازنگری راهبردی است.

واژگان کلیدی

سیاست‌پژوهی آموزشی، حقوق کودک، نظریه چندوجهی، تحلیل نشانه‌شناختی، کتاب درسی فارسی.

مقدمه

کتاب‌های درسی دوره ابتدایی را می‌توان یکی از اثرگذارترین رسانه‌های آموزشی و فرهنگی دانست که در فرایند جامعه‌پذیری، شکل‌دهی به نظام ارزش‌ها و ساخت جهان‌نمایی کودکان نقشی بنیادین ایفا می‌کنند. این کارکرد، به‌ویژه در کتاب‌های درسی فارسی که به‌طور گسترده از داستان‌های مصور بهره می‌برند و در تعامل هم‌زمان متن، تصویر، رنگ و سازمان فضایی صفحه تحقق می‌یابد. از این‌رو، کتاب درسی را باید رسانه‌ای چندوجهی تلقی کرد که معنا در آن حاصل برهم‌کنش چند وجه نشانه‌ای است (Kress & Van Leeuwen, 2006: 117-124). پژوهش‌های حوزه آموزش و ادبیات کودک نشان می‌دهند که در سال‌های آغازین دبستان، تصویر برای کودک نقشی هم‌سنگ یا پیشینی نسبت به متن دارد؛ زیرا کودک پیش از تسلط کامل بر خواندن، از طریق نشانه‌های بصری با مفاهیم آموزشی و اجتماعی مواجه می‌شود (Jewitt, 2009: 24-25). در چنین بستری، تصویر آموزشی صرفاً عنصری تزئینی یا مکمل متن نیست و کنشی فعال در هدایت فهم، برانگیختن عواطف و جهت‌دهی به تفسیر مخاطب کودک^۱ به‌شمار می‌آید. این امر ضرورت تحلیل هم‌زمان متن و تصویر و روابط متقابل آن‌ها را برجسته می‌سازد؛ تحلیلی که تنها در چارچوب رویکردهای نشانه‌شناختی و چندوجهی امکان‌پذیر است.

از سویی دیگر در پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک بر حق دسترسی کودکان به اطلاعات و محتوای آموزشی متناسب با سطح رشدی، فرهنگی و شناختی آنان تأکید دارد (United Nations, 1989). تحقق این حق، صرفاً به حضور مفاهیم آموزشی در سطح محتوای نوشتاری محدود نمی‌شود و شیوه بازنمایی آن در کل نظام نشانه‌ای کتاب درسی، از جمله تصاویر، روایت‌های بصری و رابطه متن-تصویر نقش دارد. بدین ترتیب، بررسی کتاب‌های درسی بدون توجه به سازوکارهای بصری و چندوجهی، به نادیده‌گرفتن بخشی اساسی از فرایند معناسازی و انتقال اطلاعات به کودک می‌انجامد. در این راستا، پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه چندوجهی که ریشه در نشانه‌شناسی

۱. منظور از مفهوم کودک و نوجوان: در اسناد بین‌المللی، تعریف مشخصی از کودک در «بیانیه حقوق کودک ژنو Declaration of the Rights of the Child, Geneva, 1924» و «اعلامیه جهانی حقوق کودک» ارائه نشد، تا اینکه «کنوانسیون حقوق کودک Convention on the Rights of the Child» در سال ۱۹۸۹، کودک را فرد زیر ۱۸ سال تعریف کرد. سازمان بهداشت جهانی (WHO) نیز افراد زیر ۱۹ سال را کودک می‌داند و این دوره را به سه مرحله تقسیم کرده است (<https://www.who.int>). در قوانین داخلی ایران نیز ابتدا سن بلوغ شرعی مبنای مسئولیت بود (صبری‌پور، ۱۳۹۲: ۱۷۸-۱۸۴)، اما پس از اصلاحات، سند ملی حقوق کودک و نوجوان در سال ۱۳۹۷ و سپس قانون حمایت از اطفال و نوجوانان در سال ۱۳۹۹، کودک را فردی تعریف کردند که به سن بلوغ نرسیده و نوجوان را فرد بالغی دانستند که به رشد عقلی نرسیده است. با این حال، در روان‌شناسی معاصر، تعریف سن نوجوانی تا ۲۴ سالگی گسترش یافته که دلیل آن طولانی شدن دوره تحصیل و تأخیر در ازدواج و تشکیل خانواده است. منظور از مفهوم حقوق: آموزش حقوق دو معنای اصلی دارد: یکی آشنایی با مجموعه قواعد و قوانین حاکم بر جامعه که به افراد، از جمله کودکان و نوجوانان، کمک می‌کند روابط اجتماعی خود را تنظیم کنند، نهادهای حمایت‌کننده را بشناسند و راه‌های احقاق حق خود را یاد بگیرند (کاتوزیان، ۱۳۸۷: ۱۳). دیگری به معنای مجموعه امتیازها و توانایی‌های شناخته‌شده برای افراد، موسوم به «حقوق فردی» است (کاتوزیان: ۱۳ و ۱۴). نهادهای ملی و بین‌المللی مانند یونسف، با تدوین اسنادی مانند «پیمان‌نامه حقوق کودک» که حاوی ۴۴ ماده است، در پی به رسمیت شناختن و شناساندن این حقوق برای کودکان هستند. این آموزش علاوه بر کودکان، والدین آنها را نیز در بر می‌گیرد. علاقه‌مندان می‌توانند به منبع اصلی این سند در آدرس زیر دسترسی داشته باشند. (<https://www.unicef.org/iran/media/4381/file/TheUnitedNationsConventiononRights>).

اجتماعی دارد، کتاب درسی را به مثابه متنی چندوجهی^۱ می‌نگرد که در آن «هر وجه نشانه‌ای (زبان، تصویر، رنگ و چیدمان) سهمی مشخص در تولید معنا برعهده دارد» (Kress, 2010: 54). در این چارچوب، متن و تصویر در قالب «تقسیم کار نشانه‌ای» و گفت‌وگوی بینا وجهی^۲ عمل می‌کنند؛ دیدگاهی که در فصل مبانی نظری، با اتکا به گرامر طراحی بصری کرس و ون لیوون، به تفصیل تبیین خواهد شد (Kress & Van Leeuwen, 2006: 117-124).

برای تحلیل دقیق‌تر نحوه تعامل متن و تصویر، این پژوهش از الگوی ماریا نیکولایوا در دسته‌بندی روابط متن- تصویر بهره می‌گیرد؛ الگویی که امکان تمایز میان انواع روابط تکمیلی، توسیعی، تقابلی و تقارنی را فراهم می‌سازد و به طور خاص برای خوانش داستان‌های مصور کودک کارآمد است (Nikolajeva & Scott, 2001: 225-226). نظریه چندوجهی با بسط این دیدگاه، رابطه متن و تصویر را در شبکه‌ای گسترده‌تر از روابط اجتماعی- فرهنگی و آموزشی تحلیل می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی تحلیلی و از طریق تحلیل نشانه‌شناختی داستان‌های مصور کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی، در پی آن است که میزان و چگونگی بازنمایی حقوق کودک را در تعامل متن و تصویر مورد بررسی قرار دهد. پژوهشگران این پژوهش می‌کوشند ظرفیت‌های رابطه متن و تصویر را در بازتاب مفاد پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک واکاوی کند و روشن سازند که تا چه اندازه این کتاب درسی از امکانات چندوجهی خود برای ارائه اطلاعات آموزشی متناسب با سطح رشدی و شناختی کودک بهره می‌گیرد. درواقع کتاب‌های درسی ابتدایی ابزار آموزش و سندی سیاستی برای شکل‌دهی به جهان‌نمایی کودکان هستند. مسئله سیاستی در اینجا، ناهماهنگی میان تعهدات ملی و بین‌المللی ایران در پیمان‌نامه حقوق کودک (United Nations, 1989) و نحوه بازنمایی این حقوق در کتاب‌های درسی است. شواهد نشان می‌دهد که اگرچه مفاهیم حقوقی به صورت پراکنده در متون وجود دارند، اما به دلیل عدم استفاده بهینه از «سازوکارهای چندوجهی»، انتقال این مفاهیم به کودک ناقص باقی می‌ماند. پیامد مخرب این چالش، «ناکارآمدی سواد حقوقی» در نسل نو و عدم توازن میان متن نوشتاری و ادراک بصری است که منجر به غفلت از حوزه‌های حساس (کودکان کار، منع خشونت و حقوق کودکان با نیازهای ویژه) می‌شود.

انتظار می‌رود نتایج این بررسی بتواند به شناسایی حوزه‌های مورد تأکید و نیز خلأهای احتمالی در بازنمایی حقوق کودک - ازجمله موضوعاتی مانند حقوق کودکان کار، منع خشونت علیه کودک و حقوق کودکان دارای نیازهای ویژه - منجر شود. چنین تحلیلی می‌تواند مبنایی نظری برای بازاندیشی در طراحی آگاهانه تصاویر آموزشی و تنوع‌بخشی به روابط متن تصویر فراهم آورد؛ مبنایی که چارچوب مفهومی آن در فصل مبانی نظری، با اتکا به نظریه چندوجهی و نشانه‌شناسی اجتماعی، تبیین خواهد شد.

1. Multimodality Theory

2. Intermediality

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی با تمرکز بر تحلیل رابطه نوشتار و تصویر در کتاب‌های مصور کودک و نوجوان انجام شده است. نویسندگان این پژوهش‌ها کوشیده‌اند کارکردهای روایی و معنایی تصویر را تبیین کنند. سیاست‌های گذشته در ایران عمدتاً «محتوامحور» بوده و بر افزایش صرف حجم مطالب اخلاقی تأکید داشته‌اند. تجارب جهانی (بر اساس یونسکو، ۲۰۰۵) نشان می‌دهد که دولت‌های موفق، از کتاب درسی به عنوان یک «سیستم یکپارچه چندوجهی» استفاده می‌کنند. درس‌آموخته این است که سیاست‌های آموزشی تنها زمانی موفق هستند که طراحان تصویر و نویسندگان متن در یک چارچوب «سیاست‌گذاری چندوجهی» هم‌سو شوند. در سطح نظری، سیپ^۱ (۱۹۹۸) تعامل متن و تصویر را فرایندی پویا و دیالوگ‌محور می‌داند که معنا در آن در بستر گفت‌وگوی بیناشارانه‌ای شکل می‌گیرد. در ادامه، کرس و ون‌لیوون^۲ (۲۰۰۶) با ارائه دستور طراحی دیداری، چارچوبی نظام‌مند برای تحلیل ساختارهای بازنمایی، تعاملی و ترکیبی تصویر و نسبت آن با متن فراهم می‌آورند؛ چارچوبی که بنیان نظری رویکرد چندوجهی در تحلیل متون آموزشی و کتاب‌های درسی محسوب می‌شود. در همین راستا، آنورث^۳ (۲۰۰۶) با ارائه چارچوبی مکمل برای توصیف منابع معناسازی در تعامل زبان و تصویر، ابزار تحلیلی کارآمدی برای مطالعات چندوجهی فراهم کرده است. افزون بر این، پینتر، مکن‌هورایک و آنورث (۲۰۱۳) با تکیه بر نشانه‌شناسی اجتماعی، تحلیل نظام‌مند تصاویر کتاب‌های مصور کودکان را ممکن ساخته و نقش تصویر را در شکل‌دهی به روایت و ایدئولوژی آموزشی برجسته کرده‌اند. سرافینی (۲۰۱۴) نیز با طرح مفهوم سواد چندوجهی، بر ضرورت آموزش خوانش تصاویر در نظام آموزش رسمی تأکید می‌کند.

در این میان، حسام‌پور و خوشبخت (۱۳۹۳) با رویکردی تطبیقی، الگوهای تعامل متن و تصویر را در کتاب‌های داستانی تصویری ایرانی و خارجی بررسی کرده و نشان داده‌اند که تفاوت‌های فرهنگی و زیبایی‌شناختی می‌تواند بر نوع و کیفیت این روابط تأثیرگذار باشد. قاسمی (۱۳۹۴) نیز با تمرکز بر شگردهای بصری، نقش تصویر را در جابه‌جایی کانون روایت و تمرکززدایی از متن نوشتاری تحلیل کرده است. پژوهش‌های بوذری (۱۳۹۷)، جلالی و آصفی (۱۳۹۷) و شهرجردی و جلالی (۱۳۹۷) هر یک با تمرکز بر آثار داستانی مشخص، به تحلیل نظام‌مند برهم‌کنش متن و تصویر بر اساس الگوی نیکولایوا و اسکات پرداخته و ظرفیت‌های روایی تصویر را در کنار متن آشکار ساخته‌اند. همچنین زنجانبر و رحیمی (۱۴۰۴) با گسترش دامنه این نظریه به عناصر پیرامنتی، نشان داده‌اند که تعامل نوشتار و تصویر در طرح جلد و لوگوتایپ نیز نقشی معنا ساز در هدایت خوانش مخاطب دارد.

1. Sipe

2. Kress, & Van Leeuwen

3. Unesco

در حوزه حقوق کودک و نوجوان، پژوهش‌های متعددی به نقش آموزش و ادبیات در آگاهی‌بخشی حقوق کودک پرداخته‌اند. برای نمونه، پرهیزکاری (۱۴۰۳) با بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، بر اهمیت آموزش هنجارمندی و پیشگیری از بزهکاری تأکید کرده است. زمانی (۱۴۰۳) ادبیات کودک را ابزاری مؤثر در ترویج حقوق کودک دانسته و نیازپور (۱۴۰۳) آموزش ادبیات و هنر را به مثابه یکی از حقوق اساسی کودکان بررسی کرده است. همچنین پژوهش‌هایی مانند فطرس (۱۴۰۰)، شادی‌گو (۱۳۹۹) و حجی و پایا (۱۳۹۸) از منظر اسناد ملی و بین‌المللی به حق آموزش و جایگاه حقوق کودک در نظام آموزشی پرداخته‌اند.

با وجود ارزشمندی این پژوهش‌ها، تمرکز آن‌ها عمدتاً بر محتوای مفهومی و متنی حقوق کودک بوده و نقش تصویر و عملکرد چندوجهی انتقال این حقوق کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، مطالعات انجام‌شده در حوزه برهم‌کنش متن و تصویر، عمدتاً بر آثار ادبی غیردرسی متمرکز بوده و پیوند نظام‌مند این رویکرد با آموزش حقوق کودک در کتاب‌های درسی ابتدایی کمتر بررسی شده است. بر این اساس، پژوهشگران این تحقیق می‌کوشند با تمرکز بر داستان‌های مصور کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی و با بهره‌گیری از نظریه چندوجهی، خلأ موجود در پژوهش‌های پیشین را پوشش دهند و رویکردی تلفیقی به تحلیل رابطه متن-تصویر و آموزش حقوق کودک ارائه کنند. تحقیقات پیشین عمدتاً بر جنبه‌های روایی و زیبایی‌شناختی متمرکز بوده‌اند. از منظر سیاست‌پژوهی، خلأ اساسی این پژوهش‌ها، فقدان نگاه به «تصویر» به عنوان یک ابزار سیاست‌گذاری آموزشی است. مطالعاتی همچون پینتر^۱ (۲۰۱۳) و سرافینی^۲ (۲۰۱۴) بر سواد چندوجهی تأکید دارند، اما در ایران، پیوند میان «نشانه‌شناسی اجتماعی» و «سیاست‌گذاری کلان حقوق کودک» در کتاب‌های درسی همچنان یک خلأ نظری و اجرایی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کیفی و از نظر روش، توصیفی-تحلیلی است و با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل نشانه‌شناختی چندوجهی انجام شده است. جامعه پژوهش شامل داستان‌های مصور کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی است. در چاپ ۱۴۰۲ کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی، در مجموع ۱۲ داستان مصور وجود دارد که در آن‌ها روایت داستانی همراه با تصویرهای متوالی یا مکمل ارائه شده است. در این پژوهش، جامعه آماری شامل همین مجموعه داستان‌های مصور کتاب درسی بوده است. از میان این جامعه، نمونه پژوهش به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد؛ بدین معنا که داستان‌هایی گزینش شدند که از نظر ساختار روایت، حضور فعال تصویر در پیشبرد معنا و امکان بررسی تعامل متن و تصویر واجد ظرفیت تحلیلی باشند. بر این اساس، چهار داستان

1. Pinter

2. Serafini

«مورچه‌ریزه»، «بلدرچین و برزگر»، «بوی سیب و یاس» و «آفرینش حلزون» به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. معیارهای ورود نمونه‌ها شامل موارد زیر بوده است:

۱. برخورداری داستان از روایت مستقل در قالب متن و تصویر،
۲. حضور تصاویر معنا ساز که در پیشبرد روایت نقش داشته باشند و صرفاً جنبه تزئینی نداشته باشند،

۳. امکان تحلیل تعامل متن و تصویر بر اساس مؤلفه‌های نظریه چندوجهی. در مقابل، متونی که صرفاً شامل یک تصویر تزئینی، تمرین آموزشی یا قطعات کوتاه غیرروایی بودند، از نمونه پژوهش کنار گذاشته شدند. انتخاب این چهار داستان با هدف پوشش تنوع موضوعی (آموزش، هویت، روابط اجتماعی و محیط طبیعی) و نیز بررسی نمونه‌هایی از روابط متفاوت متن و تصویر صورت گرفته است. اگرچه تحلیل به چهار داستان محدود شده است، این نمونه‌ها بخش قابل توجهی از گونه‌های روایی و تصویری موجود در کتاب فارسی سوم را نمایندگی می‌کنند و از این رو امکان شناسایی الگوهای غالب در بازنمایی حقوق کودک را فراهم می‌سازند. هدف پژوهش تعمیم آماری نیست، بلکه شناسایی الگوهای معنا سازی چندوجهی در متون آموزشی است؛ از این رو نمونه‌گیری هدفمند با ماهیت کیفی پژوهش همخوانی دارد.

انتخاب این جامعه با توجه به نقش محوری کتاب فارسی در آموزش رسمی، مخاطب کودک و برخورداری از متن نوشتاری و تصویر به مثابه دو وجه اصلی معنا ساز صورت گرفته است. واحد تحلیل در این پژوهش، هر داستان مصور است. ابزار پژوهش، چارچوب نظری تحلیل چندوجهی مبتنی بر دیدگاه‌های کرس و ون لیوون است که امکان بررسی نظام‌مند روابط میان وجه‌های زبانی و بصری را فراهم می‌آورد. در این چارچوب، تعامل متن و تصویر از حیث نقش آن‌ها در تولید معنا و نوع رابطه برقرار شده میان دو وجه مورد تحلیل قرار گرفت. هم‌زمان، برای تحلیل محتوای حقوق کودک، از پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک به عنوان چارچوب مفهومی و معیار ارزیابی استفاده شد. برای تطبیق داده‌ها با پیمان‌نامه حقوق کودک، ابتدا مواد مرتبط با حوزه آموزش، حمایت، مشارکت و هویت کودک از متن پیمان‌نامه استخراج و به صورت شاخص‌های مفهومی تعریف شد. سپس در مرحله تحلیل، هر یک از صحنه‌های متنی و تصویری از نظر وجود یا عدم وجود این شاخص‌ها بررسی گردید. برای نمونه، بازنمایی موقعیت‌های آموزشی و یادگیری با مواد ۲۸ و ۲۹، بازنمایی بازی و اوقات فراغت با ماده ۳۱ و نمایش حمایت والدین یا امنیت کودک با مواد ۵، ۱۸ و ۱۹ تطبیق داده شد. این فرایند امکان داد تا ارتباط میان عناصر روایت و اصول پیمان‌نامه حقوق کودک بر اساس معیارهای از پیش تعریف شده صورت گیرد. فرایند پژوهش در چهار گام انجام شده است. برای نظام‌مند شدن تحلیل، مفاهیم نظری گرامر طراحی بصری کرس و ون لیوون به مجموعه‌ای از شاخص‌های عملیاتی تبدیل شد. این شاخص‌ها در سه سطح اصلی شامل:

۱. کارکرد بازنمایی (نوع کنش، کنشگر و کنش پذیر، روابط علی و موقعیتی)؛
۲. کارکرد تعاملی (جهت نگاه شخصیت‌ها، فاصله اجتماعی، زاویه دید و میزان درگیرسازی مخاطب)؛
۳. کارکرد ترکیبی (چیدمان عناصر در صفحه، برجستگی بصری، مقیاس، مسیر حرکت نگاه) تعریف شدند.

هر تصویر بر اساس این مؤلفه‌ها خوانش و توصیف شد و سپس نحوه تعامل آن با متن بررسی گردید. در مرحله کدگذاری، واحد تحلیل شامل هر صحنه تصویری و بخش متن مرتبط با آن بود. ابتدا عناصر بصری و زبانی در هر داستان به صورت توصیفی استخراج شد و سپس این عناصر در قالب مقوله‌های تحلیلی مرتبط با کارکردهای سه‌گانه تصویر کدگذاری گردید. در مرحله بعد، مضامین مرتبط با حقوق کودک در متن و تصویر شناسایی و با مواد پیمان‌نامه حقوق کودک تطبیق داده شد. این فرایند به پژوهشگران امکان داد تا از سطح توصیف صرف فراتر رفته و الگوهای معناسازی چندوجهی را در هر داستان استخراج کنند. در گام نخست، داستان‌های مصور بر اساس مؤلفه‌های نظریه چندوجهی تحلیل شدند و ویژگی‌های ارتباطی متن و تصویر، از جمله نقش هر وجه در بازنمایی معنا و نوع هم‌نشینی آن‌ها، شناسایی و توصیف گردید. در گام دوم، مؤلفه‌های مرتبط با حقوق کودک و نوجوان بازنمایی شده در متن و تصویر داستان‌ها استخراج شد. این مؤلفه‌ها با توجه به مضامین روایی، کنش‌ها، موقعیت‌ها و روابط میان شخصیت‌ها شناسایی گردید. سپس مؤلفه‌های استخراج شده به صورت توصیفی-تحلیلی بررسی و نحوه بازنمایی آن‌ها در تعامل متن و تصویر ارزیابی شد. در گام نهایی، داده‌های حاصل از تحلیل چندوجهی و استخراج مؤلفه‌های حقوق کودک، با مواد و اصول پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک تطبیق داده شد و میزان و چگونگی انطباق بازنمایی‌ها با این چارچوب بین‌المللی مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفت.

درواقع پژوهشگران در این پژوهش با رویکرد «آمیخته» در داده‌پردازی، داستان‌های مصور کتاب فارسی پایه سوم (۱۴۰۲) را به مثابه یک کل چندوجهی تحلیل کرده‌اند. از تطبیق «گرامر طراحی بصری» (کرس و ون لیوون) بر «مواد پیمان‌نامه حقوق کودک»، شواهدی عینی و داده‌محور استخراج شده است. اعتبار پژوهش از طریق نظام‌مند بودن چارچوب تحلیلی و پرهیز از تفسیرهای شخصی در نظر گرفته شده است.

یافته‌های پژوهش

حقوق کودک در این متون از خلال تعامل پویا، هم‌زمان و شبکه‌ای متن و تصویر بر ساخته می‌شود. به عبارت دیگر، معنا و دلالت‌های مرتبط با حقوق کودک حاصل کنش متقابل وجه‌های نشانه‌ای مختلف است و هیچ‌یک از وجه‌ها به تنهایی حامل تمام بار معنایی نیستند.

الگوی فشرده و مقایسه‌ای ارائه شده در این پژوهش، از منظر علمی دست کم سه دستاورد مهم دارد. نخست، این الگو امکان عبور از تحلیل‌های تک‌متنی و توصیفی را فراهم می‌کند و با مقایسه نظام‌مند داستان‌ها، الگوهای تکرارشونده و عملکرد مشترک بازنمایی حقوق کودک را آشکار می‌سازد. دوم، این رویکرد نشان می‌دهد که بار معنایی حقوق کودک میان وجه‌ها توزیع می‌شود و تصویر، در بسیاری از موارد، نقشی هم‌سنگ یا حتی پررنگ‌تر از متن ایفا می‌کند؛ امری که در تحلیل‌های صرفاً زبانی مغفول می‌ماند. سوم، الگوی مقایسه‌ای امکان پیوند دادن نظریه چندوجهی با اسناد حقوقی بین‌المللی (پیمان‌نامه حقوق کودک) را فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد که چگونه مفاهیم حقوقی می‌تواند در سطح روایت و تصویر به کودک منتقل شوند. بدین ترتیب، این الگو ظرفیت بالایی برای مطالعات برنامه‌ریزی درسی، تحلیل کتاب‌های آموزشی و سیاست‌گذاری فرهنگی دارد.

در هر چهار داستان، معنا از هم‌نشینی و تعامل چند وجه نشانه‌ای شکل می‌گیرد. زبان نوشتاری وظیفه پیشبرد روایت، انتقال روابط علی و زمانی و بازنمایی گفت‌وگوها را برعهده دارد، درحالی‌که تصویر با عینی‌سازی تجربه‌های عاطفی، موقعیتی و بدنی، لایه‌ای حسی و تجربی به روایت می‌افزاید. افزون بر این، سازمان فضایی تصویر و بازی با مقیاس، امکان برجسته‌سازی مفاهیمی همچون نابرابری، تهدید، امنیت یا مشارکت را فراهم می‌کند و کنش‌های بدنی و حالات چهره شخصیت‌ها تجربه‌های زیسته‌ای نظیر اضطراب، شادی یا آسیب‌پذیری کودک را به‌طور غیرکلامی منتقل می‌سازند. این الگوی توزیع معنا با اصل «تقسیم کار نشانه‌ای» در نظریه چندوجهی کرس و ون لیوون هم‌خوان است؛ اصلی که بر مشارکت مکمل وجه‌ها در تولید معنا تأکید دارد.

تحلیل تطبیقی داستان‌ها نشان می‌دهد که بازنمایی حقوق کودک در این مجموعه عمدتاً در قالب چند الگوی تکرارشونده شکل می‌گیرد. یکی از این الگوها، بازنمایی حقوق آموزشی به مثابه «تجربه زیسته» است. در داستان‌های «مورچه‌ریزه» و «بلدرچین و برزگر»، آموزش از طریق کنش، تصمیم‌گیری و موقعیت‌های عینی روایت می‌شود. تصویر با نمایش فشار، خطر یا فرایند یادگیری، وضعیت کودک را ملموس می‌سازد و متن با توضیح منطق شناختی موقعیت، چارچوب معنایی آن را کامل می‌کند. در نتیجه، آموزش به جای آنکه صرفاً دانشی منتقل شده باشد، به صورت فرایندی تجربه شده و موقعیتی بازنمایی می‌شود که با مواد ۲۸ و ۲۹ پیمان‌نامه حقوق کودک هم‌راستا است. الگوی دوم به بازنمایی حقوق عاطفی و حمایتی کودک از طریق تصویر مربوط می‌شود. در داستان‌های «مورچه‌ریزه» و «بلدرچین و برزگر»، حمایت خانوادگی و احساس امنیت کودک بیش از آنکه در متن تصریح شود، از طریق عناصر بصری نظیر حالات چهره، فاصله فضایی میان شخصیت‌ها و تغییر محیط پیرامونی بازنمایی می‌گردد. متن در این موارد عمدتاً نقش چارچوب‌بخش روایی را ایفا می‌کند و بار اصلی دلالت‌های عاطفی بر دوش تصویر قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، تصویر به حامل اصلی

معنای مرتبط با حقوق حمایتی و عاطفی کودک بدل می‌شود؛ حقوقی که در مواد ۵، ۱۸ و ۱۹ پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

الگوی سوم، بازنمایی هویت و تعلق کودک از طریق نشانه‌های مکانی و بدنی است. در داستان «بوی سیب و یاس»، هویت کودک در تعامل با نام‌گذاری فضاها، نمادهای تاریخی و اشیای فرهنگی شکل می‌گیرد و تصویر در کنار متن، پیوند کودک با حافظه جمعی و مکان‌های معنادار را تثبیت می‌کند. در مقابل، در «آفرینش حلزون»، هویت از رهگذر تفاوت‌های بدنی و زیستی بازنمایی می‌شود و تصویر با برجسته‌سازی ویژگی‌های جسمانی، مفهوم تفاوت و پذیرش آن را به تجربه‌ای دیداری بدل می‌سازد. در هر دو مورد، هویت کودک امری ایستا و از پیش تعیین شده نیست و در تعامل مستمر با فضا، بدن و اجتماع شکل می‌گیرد؛ امری که با مواد ۷ و ۸ پیمان‌نامه حقوق کودک هم‌خوانی دارد. در نهایت، الگوی چهارم به بازنمایی حقوق مشارکتی کودک از طریق کنش گفت‌وگویی مربوط می‌شود. در داستان‌های «بلدرچین و برزگر» و «آفرینش حلزون»، احترام به نظر کودک هم در سطح متن و هم در سطح تصویر ساخته می‌شود. متن با نمایش گفت‌وگو و بیان دیدگاه کودک و تصویر با ایجاد هم‌سطحی میان شخصیت‌ها، کاهش فاصله فضایی و جهت‌دهی نگاه‌ها، موقعیتی ارتباطی و مشارکتی را شکل می‌دهد. بدین ترتیب، حق بیان نظر کودک به مثابه کنشی ارتباطی و در بستر تعامل اجتماعی بازنمایی می‌شود؛ رویکردی که با ماده ۱۲ پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک انطباق دارد.

جدول ۱. خلاصه یافته‌ها

داستان	حقوق کودک (پیمان‌نامه)	وجه‌های نشانه‌ای غالب	نقش متن	نقش تصویر	الگوی چندوجهی غالب
مورچه‌ریزه	آموزش (۲۸)، بازی (۳۱)، مسئولیت والدین (۱۸)	زبان، تصویر، مقیاس، کنش بدنی	توصیف موقعیت آموزشی و خانوادگی	عینیت‌بخشی فشار تحصیلی، غیبت از بازی، بالاکلیفی	آموزش به مثابه تجربه زیسته
بلدرچین و برزگر	حمایت (۱۹)، نظر کودک (۱۲)، آموزش (۲۸-۲۹)، محیط زیست (۲۴)	زبان، تصویر، فضا	روایت خطرو تصمیم‌گیری	نمایش آسیب‌پذیری، کنش جمعی	یادگیری موقعیتی و حمایتی
بوی سیب و یاس	بازی و فرهنگ (۳۱)، هویت (۷-۸)، حمایت (۵، ۹)، آموزش (۲۸، ۱۷)	زبان، تصویر، نماد مکانی، عناصر حسی	روایت خاطره و انتقال دانش تاریخی	تثبیت هویت، خاطره و پیوند نسلی	هویت‌سازی فرهنگی-تجربی
آفرینش حلزون	هویت (۸)، خشونت (۱۹)، نظر کودک (۱۲)، بقا (۳-۶)، دوستی (۱۵)، آموزش (۲۸-۲۹)	زبان، تصویر، کنش بدنی	توصیف گفت‌وگو و استدلال	نمایش تفاوت، تهدید، حفاظت و پذیرش	پذیرش تفاوت و رشد اجتماعی

بحث

افزایش سواد حقوقی کودکان در کتاب‌های درسی

حق آموزش^۱ کودکان و نوجوانان، حق بنیادین و جهان‌شمول است که در اسناد بین‌المللی مانند کنوانسیون حقوق کودک و همچنین قوانین داخلی کشورها بر آن تأکید شده است. مواد ۲۸ و ۲۹ پیمان‌نامه حقوق کودک نیز به حق بر آموزش و برابری در آن پرداخته و تکالیفی را برای دولت‌ها در این حوزه پیش‌بینی کرده‌اند. این حق، یکی از مهم‌ترین حقوق مرتبط با فرایند جامعه‌پذیری کودکان است و پیمان‌نامه مذکور نیز با درک این اهمیت، حداقل‌های محتوایی مرتبط با جامعه‌پذیری را در قالب اهداف اجرای حق بر آموزش تعیین کرده است.^۲

ارتقای سواد حقوقی در مدرسه مستلزم رویکردی کل‌نگر در سه حوزه «یادگیری در کلاس»، «محیط کلی مدرسه» و «ارتباط بین خانه، مدرسه و جامعه» است. فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان حول آن سازمان‌دهی می‌شود. مطالعات تاریخی نشان می‌دهد که از قرن نوزدهم تا اواخر قرن بیستم، کتاب‌های درسی همواره در واکنش به تحولات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی دستخوش تغییر شده‌اند و حامل خط‌مشی‌ها و اهداف کلان نظام‌های آموزشی بوده‌اند. در همین راستا، یونسکو کتاب درسی را «وسیله اصلی یادگیری» می‌داند که برای دستیابی به نتایج آموزشی مشخص طراحی شده و از متن، تصویر یا ترکیبی از هر دو تشکیل می‌شود؛ ابزاری که به صورت سنتی، توالی فعالیت‌های یادگیری را هدایت می‌کند (Unesco, 2005). از منظر ساختاری، کتاب‌های درسی از اجزای متعددی چون جلد، متن، تصویر، پرسش‌ها، رنگ و نوع قلم تشکیل شده‌اند که هر یک در فرایند معناپردازی و یادگیری نقش دارند. پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی نشان می‌دهند که تلفیق هنر و آموزش حقوق می‌تواند به طراحی فعالیت‌های یادگیری متنوع‌تر و مؤثرتر بینجامد و مشارکت فعال‌تر دانش‌آموزان را در پی داشته باشد. در این چارچوب، تصویر به عنوان یک وجه معنا ساز، می‌تواند در انتقال مفاهیم انتزاعی، از جمله مفاهیم مرتبط با حقوق کودک، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کند. بر همین اساس، استفاده از تصویر در کنار متن به عنوان ابزاری برای آموزش مهارت‌های مرتبط با سواد حقوقی، در پژوهش‌های آموزشی و مطالعات ادبیات کودک، رویکردی امیدبخش تلقی شده است. رویکرد «یادگیری از طریق هنر» نشان می‌دهد که بهره‌گیری از عناصر

۱. اصل ۳۰ قانون اساسی؛ اصل ۷ اعلامیه حقوق کودک ۱۹۵۹؛ مواد ۲۸ و ۲۹ کنوانسیون حقوق کودک ۱۹۸۹؛ ماده ۸ سند ملی حقوق کودک و نوجوان ۱۳۹۷؛ ماده ۶ (بند ج) قانون حمایت از اطفال و نوجوانان ۱۳۹۹.

۲. «رشد شخصیت، استعدادها و توانایی‌های جسمی و ذهنی کودک تا نهایت ظرفیت ایشان»، «افزایش احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی و اصول مندرج در منشور سازمان ملل»، «افزایش احترام به والدین کودک، هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های کودک، و ارزش‌های ملی کشوری که کودک در آن زندگی می‌کند و موطن اصلی او و تمدن‌های متفاوت با تمدنی که او بدان تعلق دارد»، «آماده‌سازی کودک برای زندگی مسئولانه در جامعه‌ای آزاد با روحیه تفاهم، صلح، مدارا، مساوات بین زن و مرد و دوستی میان همه مردمان، گروه‌های قومی، ملی و مذهبی و افرادی که منشأ بومی دارند» و «افزایش احترام به محیط زیست طبیعی» اهداف و حداقل‌هایی محتوایی هستند که پیمان‌نامه حقوق کودک برای جامعه‌پذیری کودکان از مسیر اجرای حق بر آموزش پیش‌بینی می‌کند. در اسناد بین‌المللی دیگر چون اعلامیه حقوق بشر و میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و تفاسیر عمومی شماره ۱۷ و ۲۵ کمیته حقوق کودک نیز اهدافی مشابه پیش‌بینی شده است.

بصری، به‌ویژه برای کودکان دوره ابتدایی، می‌تواند به درک مفاهیم، افزایش انگیزه یادگیری و معناسازی مؤثرتر بینجامد. در این میان، داستان‌های مصور کتاب‌های درسی به‌عنوان متونی چندوجهی، بستری مهم برای بررسی نحوه بازنمایی مفاهیم ارزشی و حقوقی به‌شمار می‌آیند. از این‌رو، این پرسش در پژوهش‌های اخیر مطرح شده است که نویسندگان و طراحان کتاب‌های درسی چگونه از ظرفیت تعامل متن و تصویر برای بازنمایی حقوق کودک بهره‌گیرند. توجه به این مسئله، به‌ویژه در کتاب فارسی دوره ابتدایی که نقش مهمی در شکل‌دهی به نگرش‌ها و ارزش‌های کودکان دارد، اهمیت دوچندان می‌یابد. در چنین بستری، بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری تحلیل متن-تصویر و تطبیق آن‌ها با اصول پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک، امکان بررسی نظام‌مند چگونگی بازنمایی حقوق کودک در داستان‌های مصور کتاب‌های درسی را فراهم می‌کند و می‌تواند خلأ موجود در ادبیات پژوهشی این حوزه را تا حدی پوشش دهد.



تصویر ۱. پیمان‌نامه حقوق کودک

نظریه چندوجهی متن و تصویر

نظریه چندوجهی^۸ یکی از تأثیرگذارترین رویکردهای معاصر در تحلیل متون آموزشی، به‌ویژه کتاب‌های درسی کودکان، به‌شمار می‌آید. این نظریه که به‌طور نظام‌مند توسط گانتز کرس و تئوون لیوون بسط یافته است، بر این پیش‌فرض بنیادین استوار است که معنا در متون آموزشی مدرن به‌تنهایی، برآمده از هم‌نشینی و تعامل چند وجه نشانه‌ای همچون تصویر، رنگ، چیدمان صفحه، تایپوگرافی و سازمان فضایی است (Van Leeuwen, 2006 & Kress: 117-124). در چارچوب این نظریه، متن و تصویر در رابطه‌ای سلسله‌مراتبی قرار ندارند؛ به عبارت دیگر، تصویر صرفاً ابزار تزئینی یا توضیح‌دهنده متن تلقی نمی‌شود و متن نیز لزوماً مرجع نهایی معنا نیست؛ و هر یک از این وجه‌ها، بخشی از «تقسیم کار نشانه‌ای» را برعهده دارند و معنا از خلال گفت‌وگوی بیناوجهی آن‌ها شکل می‌گیرد. این نکته در تحلیل تصاویر آموزشی کتاب‌های درسی اهمیتی دوچندان دارد، زیرا کودک غالباً پیش از توانایی کامل خواندن، از طریق تصویر

با مفاهیم درسی مواجه می‌شود. نظریه چندوجهی ریشه در نشانه‌شناسی اجتماعی دارد؛ رویکردی که نشانه‌ها را ساخته‌هایی اجتماعی-فرهنگی می‌داند. از این منظر، هر نشانه حاصل انتخابی آگاهانه یا ناآگاهانه است که در بستر روابط قدرت، ایدئولوژی، فرهنگ و اهداف آموزشی معنا می‌یابد (Kress, 2010: 54-55). در کتاب‌های درسی کودکان، انتخاب رنگ‌های خاص، ساده‌سازی فرم‌ها، اغراق در حالات چهره، یا نمایش الگوهای رفتاری معین (دانش‌آموز مطیع، کودک فعال، خانواده ایدئال) بازتاب ارزش‌ها و انتظارات نظام آموزشی از کودک است؛ بنابراین، تصویر آموزشی کنشی معنا ساز و ایدئولوژیک است.

در نظریه کرس و ون لیوون، «وجه» به هر نظام نشانه‌ای اطلاق می‌شود که قابلیت تولید و انتقال معنا را داشته باشد. در کتاب‌های درسی کودکان، وجه‌های اصلی شامل زبان نوشتاری، تصویر، رنگ، چیدمان صفحه، تایپوگرافی و نسبت فضایی عناصر هستند. هر یک از این وجه‌ها دارای ظرفیت‌های نشانه‌ای خاص^۱ است که نوع خاصی از معنا را ممکن می‌سازد (Kress, 2010: 79-80). برای نمونه، زبان نوشتاری برای توضیح مفاهیم انتزاعی و منطقی به کار می‌رود، درحالی‌که تصویر امکان درک سریع، شهودی و عاطفی را فراهم می‌کند. رنگ می‌تواند توجه کودک را هدایت کند یا بار هیجانی خاصی به مفهوم ببخشد و چیدمان صفحه مسیر خوانش و اولویت ادراکی عناصر را تعیین می‌کند. از این رو، نقد تصویر آموزشی مستلزم بررسی هم‌زمان همه این وجه‌ها و روابط میان آن‌هاست. کرس و ون لیوون با طرح مفهوم گرامر طراحی بصری نشان می‌دهند که تصویر نیز، همانند زبان، از قواعدی نظام‌مند برای ساخت معنا پیروی می‌کند. این گرامر بر سه کارکرد اصلی استوار است: نخست، کارکرد بازنمایی که به این می‌پردازد تصویر «چه چیزی» و «چه کسی» را در حال انجام «چه کنشی» نشان می‌دهد. در کتاب‌های درسی کودکان، تصاویر اغلب کنش‌محورند و کودک را در حال یادگیری، همکاری یا اطاعت از قواعد نمایش می‌دهند؛ امری که خود حامل پیام‌های تربیتی ضمنی است. دوم، کارکرد تعاملی که رابطه میان تصویر و مخاطب را بررسی می‌کند؛ از جمله تماس چشمی شخصیت‌ها، فاصله اجتماعی و زاویه دید. این عناصر تعیین می‌کنند که کودک با تصویر احساس نزدیکی، مشارکت یا فاصله کند؛ عاملی که در انگیزش یادگیری نقش اساسی دارد. سوم، کارکرد ترکیبی که به چگونگی سازمان عناصر در صفحه، میزان برجستگی و مسیر حرکت چشم می‌پردازد. همان‌گونه که کرس و ون لیوون تأکید می‌کنند، معنا در نحوه آرایش و برجستگی آن‌ها شکل می‌گیرد (Van Leeuwen, 2006 & Kress: 120).

در نظریه چندوجهی، متن و تصویر مکمل هم‌اند. معنا از طریق تقسیم کار نشانه‌ای میان وجه‌ها ساخته می‌شود؛ به گونه‌ای که هر وجه بخشی از مفهوم را حمل می‌کند. در کتاب‌های درسی کودکان، این اصل اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا تصویر می‌تواند مفاهیمی را منتقل کند که بیان زبانی آن‌ها برای کودک دشوار یا زود هنگام است. از این

منظر، هرگونه تحلیل یا نقد کتاب درسی که یکی از این دو وجه را نادیده بگیرد، تحلیلی تقلیل‌گرا و ناکامل خواهد بود.

پژوهش‌های چندوجهی نشان می‌دهند که تصاویر در کتاب‌های آموزشی کودکان نقشی فعال و محرک در فرایند یادگیری ایفا می‌کنند. زبان ساده و کوتاه تنها در پیوند با تصویر معنا می‌یابد، رنگ و چیدمان توجه کودک را هدایت می‌کند و معنا حاصل تعامل پویا و هم‌زمان همه وجه‌هاست، نه جمع مکانیکی آن‌ها (Jewitt, 2009: 145-148). بر این اساس، نظریه چندوجهی ابزاری تحلیلی قدرتمند برای نقد تصاویر آموزشی فراهم می‌آورد؛ ابزاری که امکان بررسی لایه‌های پنهان معنایی، فرهنگی و ایدئولوژیک تصویر را میسر می‌سازد. کرس و ون لیوون این روابط را در چارچوبی اجتماعی-فرهنگی و چندوجهی بازتعریف می‌کنند و نشان می‌دهند که در متون آموزشی، معنا حاصل شبکه‌ای از روابط نشانه‌ای است که نوشتار و تصویر تنها دو عنصر از آن به‌شمار می‌آیند.

تحلیل

در تحلیل داستان‌های منتخب، چارچوب نظری پژوهش بر پایه سه کارکرد اصلی گرامر طراحی بصری کرس و ون لیوون سازمان‌دهی شده است: کارکرد بازنمایی، کارکرد تعاملی و کارکرد ترکیبی. در هر داستان، ابتدا عناصر بازنمایی‌کننده کنش‌ها و روابط میان شخصیت‌ها بررسی می‌شود؛ سپس نحوه برقراری رابطه تصویر با مخاطب کودک از طریق مؤلفه‌هایی مانند جهت نگاه، فاصله اجتماعی و زاویه دید تحلیل می‌گردد؛ و در نهایت سازمان فضایی تصویر و نحوه برجسته‌سازی عناصر مورد توجه قرار می‌گیرد. این چارچوب امکان می‌دهد تا تحلیل متن و تصویر به‌صورت نظام‌مند و مقایسه‌پذیر انجام شود و پیوند مستقیمی میان مبانی نظری و یافته‌های پژوهش برقرار گردد.

تحلیل داستان «مورچه‌ریزه»



تصویر ۲. مورچه‌ریزه (فارسی سوم دبستان، ۱۴۰۲: ۴۲)

تصویر ۳. مورچه‌ریزه (فارسی سوم دبستان: ۴۳)

بر اساس نظریه چندوجهی، معنا در متون آموزشی حاصل تعامل هم‌زمان وجه‌های نشانه‌ای گوناگون است (Kress & Van Leeuwen, 2006: 17-20). در داستان

مصور «مورچه‌ریزه» (ص ۴۲)، زبان نوشتاری، تصویر، مقیاس بصری، چیدمان فضایی و کنش‌های بدنی شخصیت‌ها به صورت شبکه‌ای از وجه‌ها عمل می‌کنند که هریک بخشی از بار معنایی روایت را برعهده دارند. در این متن، تصویر به عنوان وجهی مستقل و معنا ساز وارد فرایند دلالت می‌شود و در تعامل با متن، تجربه آموزشی و عاطفی کودک را بازنمایی می‌کند.

- بازنمایی آموزش و تجربه تحصیلی کودک (ماده ۲۸)

در سطح زبان نوشتاری، متن به نگرانی‌های تحصیلی مورچه‌ریزه و واکنش معلم نسبت به وضعیت درسی او اشاره می‌کند. این وجه زبانی، اطلاعاتی روایی و شناختی درباره موقعیت آموزشی شخصیت ارائه می‌دهد. در مقابل، تصویر با بهره‌گیری از مقیاس نامتوازن (بدن کوچک مورچه‌ریزه در برابر کتابی بزرگ) و کنش بدنی (حمل کتاب)، تجربه تحصیل را به صورت دیداری بازنمایی می‌کند. از منظر گرامر طراحی بصری، این تصویر در کارکرد بازنمایی، کنشی هدفمند را نشان می‌دهد که در آن، «کتاب» به عنوان کنش‌پذیر اصلی، از نظر بصری بر شخصیت غالب است.

این نابرابری مقیاس، یکی از ظرفیت‌های نشانه‌ای تصویر است که امکان خوانشی فراتر از اطلاعات کلامی متن را فراهم می‌کند (Kress, 2010:79). بدین ترتیب، معنا، در تقسیم کار نشانه‌ای میان آن‌ها شکل می‌گیرد؛ متن موقعیت آموزشی را شرح می‌دهد و تصویر کیفیت زیسته این موقعیت را عینی می‌سازد. چنین برساختی با تأکید ماده ۲۸ پیمان‌نامه حقوق کودک بر آموزش سازگار با توان و رفاه کودک، قابل تطبیق است.

- بازنمایی بازی و اوقات فراغت (ماده ۳۱)

در بازنمایی اوقات فراغت، متن به ناتوانی مورچه‌ریزه در همراهی با دیگر کودکان در بازی اشاره می‌کند. این اطلاعات در سطح زبان نوشتاری، به صورت گزارشی و مستقیم ارائه می‌شود. تصویر، در مقابل، از طریق تقابل فضایی و حرکتی معنا را گسترش می‌دهد: بدن ایستای مورچه‌ریزه در یک سوی تصویر و بدن‌های پویا و فعال کودکان در حال بازی در سوی دیگر قرار می‌گیرد.

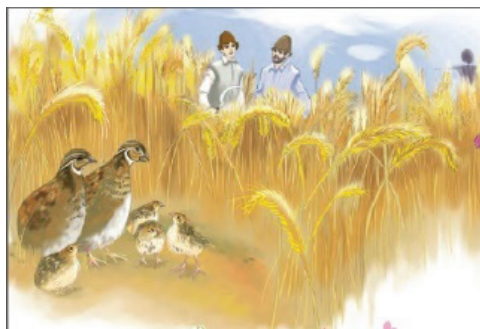
از منظر کارکرد تعاملی تصویر، این تقابل، توجه مخاطب را به تفاوت وضعیت بدنی و هیجانی شخصیت‌ها جلب می‌کند. تصویر با بهره‌گیری از حرکت، جهت نگاه و پویایی خطوط، تجربه غیبت از بازی را به صورت دیداری قابل درک می‌سازد؛ امری که زبان نوشتاری به تنهایی قادر به انتقال آن نیست. در اینجا، تعامل وجه‌ها نشان می‌دهد که چگونه فعالیت‌های آموزشی می‌توانند هم‌زمان با کاهش مشارکت کودک در بازی و اوقات فراغت بازنمایی شوند؛ خوانشی که در نسبت با ماده ۳۱ پیمان‌نامه حقوق کودک معنا می‌یابد.

- بازنمایی حمایت خانوادگی و مسئولیت والدین (ماده ۱۸)

در سطح متن، دلسوزی مادر مورچه‌ریزه و مواجهه او با نامه معلم روایت می‌شود. این وجه زبانی اطلاعاتی درباره نقش والدین ارائه می‌دهد، اما کیفیت این نقش در تصویر

تکمیل می‌شود. تصویر با نمایش حالت چهره، وضعیت بدنی و فاصله فضایی میان شخصیت‌ها، نوعی بلا تکلیفی و ناتوانی در کنش مؤثر را به صورت دیداری بازنمایی می‌کند. افزون بر این، حرکت مورچه‌ریزه به فضاهایی خارج از محیط معمول (مانند قرار گرفتن بر روی عینک آقابزرگ) در تعامل متن و تصویر معنا می‌یابد. از منظر نظریه چندوجهی، این جابه‌جایی فضایی به عنوان کنشی معنا ساز خوانده می‌شود که در آن، تصویر تجربه‌ای ذهنی و عاطفی را عینی می‌کند (Jewitt, 2009: 88-90). در نتیجه، حمایت خانوادگی از خلال شبکه‌ای از نشانه‌های بصری و زبانی برساخته می‌شود؛ شبکه‌ای که امکان تطبیق آن با ماده ۱۸ پیمان نامه حقوق کودک فراهم است. در اینجا رویکرد چندوجهی امکان شناسایی لایه‌های پنهان معنایی، فرهنگی و آموزشی این بازنمایی‌ها را فراهم می‌سازد.

تحلیل داستان «بلدرچین و برزگر»



تصویر ۴. بلدرچین و برزگر (فارسی سوم دبستان، ۱۴۰۲: ۴۶)

در داستان مصور «بلدرچین و برزگر» (ص ۴۶)، معنا از خلال تعامل هم‌زمان زبان نوشتاری و تصویر شکل می‌گیرد. زبان نوشتاری وظیفه پیشبرد روایت و انتقال اطلاعات زمانی و علی را برعهده دارد، درحالی‌که تصویر از طریق حالات چهره، سازمان فضایی، مقیاس و تغییر محیط، ابعاد عاطفی و موقعیتی روایت را عینی می‌کند. متن، نگرانی بلدرچین و جوجه‌ها از وضعیت لانه و فعالیت برزگر را به صورت ضمنی و روایی بیان می‌کند، اما تصویر با نمایش حالات چهره مضطرب جوجه‌ها و بازنمایی بصری مزرعه در وضعیت پیش و پس از درو، تجربه تهدید و ناامنی را به سطح دیداری منتقل می‌سازد. بدین ترتیب، تصویر وجهی مستقل است که بخش مهمی از بار معنایی روایت را حمل می‌کند و فهم پیام داستان تنها از رهگذر تعامل این وجه‌ها امکان‌پذیر می‌شود (Kress, 2010: 79-80).

- حمایت در برابر خشونت (ماده ۱۹)، حمایت خانواده در فرایند رشد (ماده ۵) و مسئولیت‌های والدین (ماده ۱۸)
در این داستان، مفهوم امنیت و حمایت از خلال تقسیم کار نشانه‌ای میان متن و تصویر

ساخته می‌شود. متن، آگاهی جوجه‌ها از خطر احتمالی نابودی لانه و انتقال این نگرانی به مادر را روایت می‌کند و بدین وسیله سطحی از شناخت و هشدار را در روایت ایجاد می‌نماید. تصویر، در مقابل، با برجسته‌سازی حالات بدنی و چهره‌ای جوجه‌ها و نمایش ناپایداری محیط مزرعه، میزان آسیب‌پذیری آن‌ها را به صورت دیداری بازنمایی می‌کند.

نقش مادر بلدرچین به عنوان عامل حمایت‌کننده، در تعامل این وجه‌ها تثبیت می‌شود. در متن، واکنش تدریجی مادر-آرامش اولیه تا تصمیم نهایی برای ترک لانه-شرح داده می‌شود. این فرایند تصمیم‌گیری در تصویر، از طریق تغییر موقعیت مکانی، جهت حرکت و وضعیت بدن شخصیت‌ها، عینیت می‌یابد. از منظر نظریه چندوجهی، این هم‌زمانی متن و تصویر، مفهوم مسئولیت والدین در تأمین امنیت و رشد فرزندان را به عنوان تجربه‌ای قابل مشاهده برمی‌سازد (Jewitt, 2009: 210-212).

- احترام به نظرات کودک (ماده ۱۲)

در بازنمایی حق بیان نظر، زبان نوشتاری نقش اصلی را در انتقال گفت‌وگوها و نگرانی‌های جوجه‌ها ایفا می‌کند. هر یک از جوجه‌ها در مقاطعی نگرانی خود را بیان می‌کنند و متن این مشارکت کلامی را برجسته می‌سازد. تصویر، این فرایند را با نمایش جهت نگاه، فاصله فضایی و حالات بدنی شخصیت‌ها تکمیل می‌کند و نشان می‌دهد که جوجه‌ها کنشگرانی فعال در تعامل خانوادگی‌اند. از منظر کارکرد تعاملی تصویر، نزدیکی فضایی مادر و جوجه‌ها و هم‌سطح بودن بدن‌ها، نوعی رابطه گفت‌وگومحور را القا می‌کند. بدین ترتیب، احترام به نظر کودک از طریق شبکه‌ای از نشانه‌های زبانی و بصری ساخته می‌شود که امکان خوانش آن در نسبت با ماده ۱۲ پیمان‌نامه حقوق کودک فراهم است.

- دسترسی به آموزش (ماده ۲۸) و اهداف آموزش (ماده ۲۹)

آموزش در این داستان، به صورت انتقال مهارت تحلیل موقعیت بازنمایی می‌شود. متن، توضیح مادر بلدرچین درباره تفاوت وضعیت کنونی با دفعات پیشین را روایت می‌کند و منطق تصمیم‌گیری او را آشکار می‌سازد. تصویر، این فرایند آموزشی را با نمایش کنش‌های عملی-مانند آماده‌شدن برای ترک لانه و حرکت جمعی-عینی می‌کند. بر اساس نظریه چندوجهی، معنا در اینجا در «آنچه انجام می‌شود و دیده می‌شود» شکل می‌گیرد. آموزش، در نتیجه تعامل متن و تصویر، به عنوان تجربه‌ای زیسته و موقعیتی بازنمایی می‌شود که با اهداف ماده ۲۹ پیمان‌نامه پرورش توان تحلیل، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری-قابل تطبیق است.

- سلامت، آب، غذا و محیط زیست (ماده ۲۴)

مفهوم محیط زیست سالم در این داستان، به طور غیرمستقیم و عمدتاً از طریق تصویر برساخته می‌شود. متن، به فعالیت برزگر اشاره می‌کند، اما تصویر با نمایش تغییر چهره مزرعه و تخریب لانه، پیامدهای این فعالیت را برای موجودات آسیب‌پذیر برجسته می‌سازد. این تغییر بصری، از منظر گرامر طراحی بصری، کارکرد بازنمایی را

تقویت می‌کند و رابطه میان محیط طبیعی و امنیت زیستی را عینی می‌سازد.

تحلیل داستان «بوی سیب و یاس»



تصویر ۵. بوی سیب (فارسی سوم دبستان، ۱۴۰۲: ۱۰۶)

در داستان مصور «بوی سیب و یاس» (ص ۱۰۶)، معنا از خلال تعامل هم‌زمان زبان نوشتاری، تصویر، نمادهای مکانی و عناصر حسی شکل می‌گیرد. در این داستان، متن روایت خاطرات جنگ و آزادی خرمشهر را پیش می‌برد، درحالی‌که تصویر از طریق اشیای نمادین، فضا و نشانه‌های بصری، لایه‌های تاریخی، عاطفی و هویتی روایت را عینی می‌سازد. نمای مسجد خرمشهر بر روی میز، نام «کوچه شهید رستمی»، سیب‌ها و بوته‌های یاس، همگی عناصر بصری‌ای هستند که بدون تصریح مستقیم، شبکه‌ای از معنا درباره خاطره، مقاومت و پیوند نسلی می‌سازند. تصویر، تجربه یادبود را به سطح دیداری منتقل می‌کند و متن، با روایت گفت‌وگوها و خاطرات، این تجربه را در بستر زمانی و اجتماعی قرار می‌دهد. بدین ترتیب، معنا در تعامل این وجه‌ها تولید می‌شود. - بازی، اوقات فراغت، فرهنگ و هنر (ماده ۳۱)

در سطح زبان نوشتاری، متن به مشارکت امیر و دوستانش در مراسم جشن آزادی خرمشهر اشاره می‌کند؛ کنش‌هایی مانند چیدن میز و آماده‌سازی پذیرایی به عنوان بخشی از روایت بیان می‌شود. تصویر، این مشارکت را با نمایش بدن‌های فعال کودکان در فضای جمعی تثبیت می‌کند و حضور آن‌ها را در مناسک فرهنگی عینی می‌سازد. همچنین، جمله «بچه‌ها بروید بازی کنید» در متن، در تعامل با تصویر فضای باز و دوستانه، امکان خوانشی را فراهم می‌آورد که در آن، بازی و شادی بخشی مشروع از زندگی کودکانه بازنمایی می‌شود. از منظر نظریه چندوجهی، این معنا در هم‌نشینی آن‌ها ساخته می‌شود و با دلالت‌های ماده ۳۱ پیمان‌نامه حقوق کودک قابل تطبیق است.

- نام، تابعیت و هویت (مواد ۷ و ۸)

هویت کودک در این داستان از خلال شبکه‌ای از نشانه‌های زبانی و بصری ساخته می‌شود. متن، از طریق روایت خاطرات پدر و دیگران درباره پدربزرگ امیر، اطلاعاتی تاریخی و خانوادگی ارائه می‌دهد. تصویر، با نمایش نام کوچه «شهید رستمی» و نمادهای مرتبط با جنگ، این هویت را در فضای عمومی تثبیت می‌کند. از منظر گرامر

طراحی بصری، نام‌گذاری فضا نوعی نشانه هویتی است که فرد را در پیوند با تاریخ جمعی تعریف می‌کند (Kress & Van Leeuwen, 2006:155-171). بدین ترتیب، هویت فردی امیر در تعامل متن و تصویر با گذشته خانوادگی و ملی گره می‌خورد و امکان خوانش آن در نسبت با حقوق هویتی کودک فراهم می‌شود.

- حمایت خانواده و محیط امن رشد (مواد ۵، ۹ و ۲۷)

متن و تصویر به طور هم‌زمان فضایی امن و حمایت‌گرا را بازنمایی می‌کنند. در متن، بزرگ‌سالان با لحنی آرام و مشارکت جویانه با کودکان تعامل دارند. تصویر، این حمایت را از طریق نزدیکی فضایی شخصیت‌ها، حالت‌های بدنی آرام و فضای جمعی دوستانه نشان می‌دهد. از منظر کارکرد تعاملی تصویر، فقدان فاصله نمادین میان کودکان و بزرگ‌سالان، رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد و مراقبت را القا می‌کند (Jewitt, 2009:121). این شبکه نشانه‌ای، محیطی را برمی‌سازد که رشد کودک در آن امکان‌پذیر است.

- دسترسی به آموزش و اطلاعات (مواد ۲۸ و ۱۷)

انتقال دانش تاریخی در این داستان، از رهگذر روایت شفاهی بزرگ‌سالان صورت می‌گیرد. متن، خاطرات جنگ و آزادی خرمشهر را بازگو می‌کند و تصویر، با ارجاع به مسجد و نمادهای مکانی، این اطلاعات را تثبیت می‌سازد. از منظر نظریه چندوجهی، آموزش در اینجا به عنوان تجربه‌ای فرهنگی و موقعیتی بازنمایی می‌شود که کودک از خلال مشاهده و شنیدن در آن مشارکت می‌کند (Kress, 2010:54).

تحلیل داستان «آفرینش حلزون»



تصویر ۶. آفرینش حلزون (فارسی سوم دبستان، ۱۴۰۲: ۱۲۴)

تصویر ۷. آفرینش حلزون (فارسی سوم دبستان، ۱۴۰۲: ۱۲۵)

در داستان مصور «آفرینش حلزون» (ص ۱۲۴-۱۲۵)، متن به توصیف گفت‌وگوها و رفتارهای ملخ، عنکبوت و حلزون می‌پردازد. تصویر در این داستان، نقش فعالی در تولید معنا دارد و توصیفات متن را به سطح تجربه دیداری منتقل می‌کند (Kress & Van Leeuwen, 2006:175-177).

- هویت (ماده ۸) و حمایت در برابر خشونت (ماده ۱۹)
حلزون از طریق مجموعه‌ای از نشانه‌های بصری- صدف، شیوه حرکت و دندان‌ها- به عنوان شخصیتی با ویژگی‌های منحصربه‌فرد بازنمایی می‌شود. متن، این تفاوت‌ها را توصیف می‌کند و تصویر آن‌ها را برجسته می‌سازد. از منظر نظریه چندوجهی، این هم‌زمانی متن و تصویر، تفاوت را به عنوان بخشی طبیعی از هویت برمی‌سازد. در صحنه تمسخر ملخ، متن کنش کلامی را روایت می‌کند و تصویر واکنش بدنی و چهره‌ای شخصیت‌ها را نشان می‌دهد. این بازنمایی، تجربه تحقیر را بدون بیان مستقیم داوری اخلاقی، برای مخاطب قابل درک می‌سازد و امکان تطبیق آن با مفهوم حمایت در برابر خشونت را فراهم می‌کند.

- احترام به نظرات کودک (ماده ۱۲)
حلزون در برابر اتهامات دیگران، از طریق گفت‌وگو از خود دفاع می‌کند. متن، استدلال او را بیان می‌کند و تصویر، با نمایش جهت نگاه و وضعیت بدنی، کنش گفتاری او را تقویت می‌سازد. بدین ترتیب، حق بیان نظر در قالب کنشی ارتباطی بازنمایی می‌شود (Jewitt, 2009: 246).

- منافع عالی‌ه کودک و حق بقا و رشد (مواد ۳ و ۶)
در صحنه حمله خروس، تصویر نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. صدف حلزون به عنوان عنصری محافظ، به صورت دیداری برجسته می‌شود و متن این کنش حفاظتی را توضیح می‌دهد.

- منافع عالی‌ه کودک و حق بقا و رشد (مواد ۳ و ۶)
در صحنه حمله خروس، تصویر نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. صدف حلزون به عنوان عنصری محافظ، به صورت دیداری برجسته می‌شود و متن این کنش حفاظتی را توضیح می‌دهد. از منظر گرامر طراحی بصری، صدف به مثابه ابزار بقا عمل می‌کند و امکان خوانش آن به عنوان نمادی از محیط امن را فراهم می‌آورد (Kress, 2006: 54).

- حق بر دوستی و عضویت در گروه‌ها (ماده ۱۵)
در پایان داستان، متن از دوستی میان شخصیت‌ها سخن می‌گوید و تصویر با نزدیک‌سازی فضایی و حذف نشانه‌های تقابل، این تغییر رابطه را تثبیت می‌کند. تعامل وجه‌ها نشان می‌دهد که پذیرش تفاوت‌ها چگونه به شکل‌گیری روابط اجتماعی منجر می‌شود.

- دسترسی به آموزش و اهداف آموزش (مواد ۲۸ و ۲۹)
داستان «آفرینش حلزون» از رهگذر موضوع طبیعت و آفرینش، فرصتی برای یادگیری درباره تنوع زیستی فراهم می‌کند. متن اطلاعات روایی را ارائه می‌دهد و تصویر، مشاهده مستقیم این مفاهیم را ممکن می‌سازد. از منظر نظریه چندوجهی، آموزش در اینجا مبتنی بر تجربه دیداری- روایی است و نه انتقال انتزاعی مفاهیم.

نتیجه‌گیری

تحلیل چهار داستان «مورچه‌ریزه»، «بلدرچین و برزگر»، «بوی سیب و یاس» و «آفرینش حلزون» آشکار می‌سازد که حقوق کودک در این متون در بستر تعامل پویا، هم‌زمان و شبکه‌ای وجه‌های نشانه‌ای، به‌ویژه متن و تصویر، بر ساخته می‌شود. در این چارچوب، معنا محصول کنش متقابل وجه‌هاست و هیچ‌یک از آن‌ها به تنهایی واجد کفایت معنایی برای انتقال مفاهیم حقوقی نیستند. بررسی سطح وجه‌های فعال نشان می‌دهد که زبان نوشتاری عمدتاً وظیفه سازمان‌دهی روایت، تبیین روابط علی و زمانی و بازنمایی گفت‌وگوها را برعهده دارد، درحالی‌که تصویر با عینی‌سازی تجربه‌های عاطفی، موقعیتی، لایه‌ای زیسته و حسی به معنا می‌افزاید. همچنین، چیدمان فضایی، بازی با مقیاس و نمایش کنش‌های بدنی و حالات چهره، امکان برجسته‌سازی مفاهیمی چون نابرابری، تهدید، امنیت، مشارکت و آسیب‌پذیری کودک را فراهم می‌سازد. این توزیع معنا مؤید اصل تقسیم کار نشانه‌ای در نظریه چندوجهی است و گویای آن است که معنا در کتاب درسی از مسیر همراهی وجه‌ها تولید می‌شود. در سطح الگوهای بازنمایی، تحلیل، حقوق آموزشی کودک اغلب به مثابه تجربه زیسته و در قالب موقعیت‌های ملموس یادگیری بازنمایی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که تصاویر فشار، خطر یا فرایند یادگیری را عینی می‌سازند و متن منطق شناختی آن را تبیین می‌کند. در کنار آن، حقوق عاطفی و حمایتی کودک عمدتاً از طریق تصویر منتقل می‌شود و متن نقش پشتیبان روایی دارد. هویت و تعلق کودک نیز در تعامل با فضاهای معنادار، نشانه‌های فرهنگی و ویژگی‌های بدنی بازنمایی می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نحوه توزیع معنا میان متن و تصویر در کتاب درسی تنها مسئله‌ای زیبایی‌شناختی یا روایی نیست، بلکه با سیاست‌های تولید محتوای آموزشی نیز ارتباط دارد. در این معنا، تصویر و متن به عنوان ابزارهای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای آموزشی، بخشی از سازوکار سیاست‌گذاری برنامه درسی محسوب می‌شوند. تحلیل چندوجهی داستان‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که برخی حوزه‌های حقوق کودک در سطح تصویر کمتر بازنمایی شده‌اند؛ مسئله‌ای که می‌تواند ناشی از نبود دستورالعمل‌های مشخص برای طراحی چندوجهی در تولید کتاب‌های درسی باشد. از این رو، یافته‌های پژوهش می‌تواند به عنوان شواهدی تحلیلی برای بازنگری در سیاست‌های طراحی و تولید کتاب‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد.

با تکیه بر یافته‌های پژوهش، راهبردهای زیرپیشنهاد می‌شود:

- راهبرد اول؛ اصلاح دستورالعمل‌های تولید تصویر (نگاشت‌نهادی): تشکیل کارگروه مشترک میان «شورای برنامه‌ریزی درسی» و «کارشناسان حقوق کودک» برای بازتعریف «تقسیم کار نشانه‌ای» در کتاب‌های درسی.
- راهبرد دوم؛ تنوع‌بخشی به محتوا: تدوین سناریوهای بصری برای پوشش حقوق مغفول (کودکان کار، منع خشونت).

- راهبرد سوم؛ ارزیابی سیاست‌ها: الزام به اجرای «آزمون‌های چندوجهی» بر روی نمونه‌های کتاب درسی پیش از انتشار انبوه (توسط گروه‌های کانونی متشکل از کودکان).
- تقسیم کار: وزارت آموزش و پرورش مسئول سیاست‌گذاری محتوایی و کانون پرورش فکری مسئول ارائه مشاوره‌های هنری. نشانه‌شناختی در طراحی تصاویر باشد.
- الزامات پیاده‌سازی: تخصیص بودجه ویژه برای بازطراحی کتاب‌های درسی بر اساس «سواد چندوجهی» و آموزش مستمر طراحان کتاب‌های درسی نسبت به الزامات پیمان‌نامه حقوق کودک.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع و مآخذ

- بوذری، علی (۱۳۹۷). برهم کنش تصویر و متن در کتاب احتیاط! خطر حمله موش ها و دیگران بر اساس نظریه نیکولایا و اسکات، مجموعه مقالات نخستین همایش کتاب های تصویری. تهران: پویانما.
- جلالی، مریم و یاسمن آصفی (۱۳۹۷). برهم کنش متن و تصویر در مجموعه پی نمای داستان پاکان با تکیه بر روایی، قرینه ای، مجموعه مقالات نخستین همایش کتاب های تصویری. تهران: پویانما.
- جلالی، مریم (۱۴۰۴). تأملی بر شناخت مخاطب در ادبیات کودک و نوجوان، تهران: جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
- حججی نجف آبادی، مرضیه و مسیمو پاپا (۱۳۹۸). حق بر آموزش کودکان در اسناد بین المللی حقوق بشر، فصلنامه حقوق کودک، ۱ (۳)، ۲۱۳-۲۳۷.
- حسام پور، سعید؛ مصلح، ملیحه و فریبا خوشبخت (۱۳۹۳). تارنمای برهم کنشانه متن و تصویر با بررسی تطبیقی کتاب های برتر داستانی تصویری ایرانی و غیرایرانی (برپایه نظریه ماریا نیکولایا و کارول اسکات)، مجله مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۵ (۲)، ۲۵-۵۴.
- دفتر تألیف کتاب های درسی عمومی و متوسطه نظری (۱۴۰۲). کتاب فارسی سوم دبستان، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- زمانی، الهام (۱۴۰۴). ضرورت بررسی حقوق کودک و نوجوان در ادبیات: تحلیل موضوعی. مجموعه مقالات اولین همایش ملی حقوق کودک و نوجوان در آثار هنری و ادبی، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- زنجانی، امیرحسین و رحیم رحیمی (۱۴۰۴). برهم کنش درون نوشتاری لوگوتایپ عنوان در طرح جلد رمان های نوجوان، براساس نظریه اسکات- نیکولایا. مطالعات ادبیات کودک شیراز، ۱۶ (۱)، ۷۱-۹۰.
- <https://doi.org/10.22099/jcls.2024.50102.2036>
- پیمان نامه جهانی حقوق کودک (۱۹۸۹). سازمان ملل متحد (یونیسف).
- سمیه پرهیزکاری (۱۴۰۴). تحلیل جرم شناسانه کتاب های فارسی اول تا ششم دبستان. مجموعه مقالات اولین همایش ملی حقوق کودک و نوجوان در آثار هنری و ادبی، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- شادی گو، شهریار و همکاران (۱۳۹۹). حق بر هنر و هویت برای کودکان از منظر متون منظوم فارسی، فصلنامه حقوق کودک، ۲ (۵)، ۱۲۹-۱۶۰.
- صبوری پور، مهدی و فاطمه علوی صدر (۱۳۹۲). سن مسئولیت کیفری کودکان و نوجوانان در قانون مجازات اسلامی، دو فصلنامه پژوهشنامه حقوق کیفری، ۶ (۱)، ۱۷۱-۱۹۴.
- فطرس، شیما (۱۴۰۰). حق کودکان بر تربیت و آموزش با نگاهی به سند تحول و سند ۲۰۲۰، فصلنامه حقوق کودک، ۳ (۱۳)، ۲۵-۳۷.
- قاسمی، سمانه (۱۳۹۴). شگردهای تمرکززدایی در تصویر و برهم کنش متن و تصویر در کتاب های تصویری، مجله مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۶ (۳)، ۱۲۳-۱۵۰.
- <https://doi.org/10.22099/jcls.2015.2981>
- قانون حمایت از اطفال و نوجوانان (۱۳۹۹). سامانه ملی قوانین و مقررات جمهوری اسلامی ایران.
- کاتوزیان، ناصر (۱۳۸۷). مقدمه علم حقوق و مطالعه در نظام حقوقی ایران. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- نیازپور، امیرحسین (۱۴۰۴). حق کودکان و نوجوانان برای آموزش ادبیات و هنر پارسی، مجموعه مقالات اولین همایش ملی حقوق کودک و نوجوان در آثار هنری و ادبی، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- شهرجردی، شهرزاد و مریم جلالی (۱۳۹۷). کانونی سازی روایت داستانی بر مبنای تئوری برهم کنش متن و تصویر در کتاب کارت دعوت موشموشک؟ مجموعه مقالات نخستین همایش کتاب های تصویری. تهران: پویانما.

Jewitt, C. (Ed.). (2009). The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole. (2001). *How picturebooks work?* New York: garland Publishing.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2): 97-108.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Unesco (2005), *A comprehensive strategy for Textbooks and Learning Materials*, Unesco, Paris.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaningmaking resources of languageimage interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1): 55-76.
- Bouzari, Ali (2018) Interaction of Image and Text in the Book Caution! Danger of Mouse Attack and Others Based on Nikolajeva and Scott's Theory, in: *Proceedings of the First Conference on Picturebooks*, Tehran: Pouyanama. [in Persian]
- Daftar-e Ta'lif-e Ketab-haye Darsi-ye Omumi va Motavasete-ye Nazari (2023) *Persian Textbook, Grade Three of Primary School*, Tehran: Organization for Educational Research and Planning. [in Persian]
- Fetos, Shima (2021) Children's Right to Education and Upbringing with Reference to the National Transformation Document and the 2020 Document, *Journal of Children's Rights*, 3(13), 25-37. [in Persian]
- Ghasemi, Samaneh (2015) Decentralization Techniques in Illustration and Text-Image Interaction in Picturebooks, *Journal of Children's Literature Studies*, Shiraz University, 6(3), 123-150. [in Persian] . <https://doi.org/10.22099/jcls.2015.2981>
- Hojji Najafabadi, Marzieh; Papa, Mosimo (2019) Children's Right to Education in International Human Rights Instruments, *Journal of Children's Rights*, 1(3), 213-237. [in Persian]
- Hesampour, Saeed; Mosleh, Maliheh; Khoshbakht, Fariba (2014) Interactive Website of Text and Image: A Comparative Study of Selected Iranian and Non-Iranian Picturebooks Based on Nikolajeva and Scott's Theory, *Journal of Children's Literature Studies*, Shiraz University, 5(2), 25-54. [in Persian]
- Jalali, Maryam (2025) *A Reflection on Audience Cognition in Children's and Young Adult Literature*, Tehran: Shahid Beheshti University Press (Jahad Daneshgahi). [in Persian]
- Jalali, Maryam; Asefi, Yasaman (2018) Text-Image Interaction in the Comic Series Dastan-e Pakan with Emphasis on Narrative Symmetry, in: *Proceedings of the First Conference on Picturebooks*, Tehran: Pouyanama. [in Persian]
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Kanoon-e Hemayat az Atfal va Nojavanan (2020) *Law on the Protection of Children and Adolescents*, National Legal Information System of the Islamic Republic of Iran. [in Persian]
- Katouzian, Nasser (2008) *Introduction to the Science of Law and Study of the Iranian Legal System*, Tehran: Sherkat-e Sahami-ye Entehshar. [in Persian]
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

- Niazpour, Amirhasan (2026) The Right of Children and Adolescents to Education in Persian Literature and Arts, in: Proceedings of the First National Conference on Children's and Adolescents' Rights in Artistic and Literary Works, Tehran: Academy of Arts Publications. **[in Persian]**
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole. (2001). How picturebooks work? New York: garland Publishing.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2): 97-108.
- Serafini, F. (2014). Reading the Visual: An introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press.
- Sabooripour, Mehdi; Alavi Sadr, Fatemeh (2013) The Age of Criminal Responsibility of Children and Adolescents in the Islamic Penal Code, *Criminal Law Research Journal*, 6(1), 171-194. **[in Persian]**
- Shadigo, Shahriar et al. (2020) The Right to Art and Identity for Children from the Perspective of Persian Poetic Texts, *Journal of Children's Rights*, 2(5), 129-160. **[in Persian]**
- Shahrjerdi, Shahrazad; Jalali, Maryam (2018) Focalization in Story Narrative Based on Text-Image Interaction Theory in the Book Moushmooshak's Invitation Card, in: Proceedings of the First Conference on Picturebooks, Tehran: Pouyanama. **[in Persian]**
- Parhizkari, Somayeh (2026) Criminological Analysis of Persian Textbooks from Grade One to Six of Primary School, in: Proceedings of the First National Conference on Children's and Adolescents' Rights in Artistic and Literary Works, Tehran: Academy of Arts Publications. **[in Persian]**
- Zamani, Elham (2026) The Necessity of Examining Children's and Adolescents' Rights in Literature: A Thematic Analysis, in: Proceedings of the First National Conference on Children's and Adolescents' Rights in Artistic and Literary Works, Tehran: Academy of Arts Publications. **[in Persian]**
- Zanjanbar, Amirhossein; Rahimi, Rahim (2026) Intratextual Interaction of Title Logotype in Young Adult Novel Covers Based on Nikolajeva-Scott Theory, *Journal of Children's Literature Studies*, Shiraz University, 16(1), 71-90. **[in Persian]** <https://doi.org/10.22099/jcls.2024.50102.2036>
- Unesco (2005), A comprehensive strategy for Textbooks and Learning Materials, Unesco, Paris.
- United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child, UNICEF.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaningmaking resources of languageimage interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1): 55-76.

