



A Critical Discourse Analysis of Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi within van Leeuwen's (2008) Framework

Naser Rashidi*

Corresponding author, Prof, Department of Foreign Languages and Linguistics, Faculty of Human Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

naser.rashidi@shirazu.ac.ir

Sedigheh Salehi

M.A. Graduate, Department of Foreign Languages and Linguistics, Faculty of Human Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

salehisedigheh@gmail.com

Abstract:

Textbooks play an important role in education. They need to be analyzed and evaluated critically. In teaching a foreign language, the selection of textbooks is necessary; therefore, it is important to evaluate them. The purpose of this study was to challenge the ideology in the analyzed textbooks, within van Leeuwen's (2008) framework, and to make the authors and teachers aware of their biases. The materials were eight units of Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi series, selected randomly, analyzed within van Leeuwen's critical discourse (2008) framework. The results showed that inclusion was used many times and on the contrary exclusion did not have many frequencies. This signifies the lack of secrecy. Iranian nationality, Islamic-Iranian culture and Islam were emphasized. The poor have been paid attention to. This prompts a feeling of solidarity among Iranian people. But gender discrimination could be observed. It suggested one of the shortcomings of these series. The deletion of ethnicities and subcultures was observed. Although the impacts of Arabic on Persian were obvious, Farsi was admired, too. Iranian conventions, like Nowruz were also appreciated. One of the applications of this research is to contribute to the improvement of the textbooks written for teaching Persian to the speakers of other languages. Moreover, such studies may show the implicit impacts of textbooks on the addressees, and cause the production of less biased textbooks. If there is less bias in the textbooks, non-Persian speakers will trust them more. Consequently, this study helps the spread of Persian and Iranian culture.

***Cite this article:** Rashidi, Naser. Salehi, Sedigheh. A Critical Discourse Analysis of Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi within van Leeuwen's (2008) Framework. *Vol. 12, No. 2 (Tome 26), October 2023, 145-176.*

DOI: 10.30479/JTPSOL.2024.19885.1659

Received on: 23/01/2024

Accepted on: 03/03/2024

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

The role of textbooks in teaching languages is significant. Therefore, analyzing these textbooks is essential. As Tomlinson (2013) says, teaching materials are necessary for students to learn better. The purpose of this study was to reveal the hidden ideology in the *Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi* series, a textbook for teaching the Persian language to speakers of other languages. The analysis was done within van Leeuwen's (2008) framework. This analysis might help teachers and learners to have a broader vision of the implicit aims of this series. They can almost be aware of the goals of the author, and consequently realize the representations of the social actors, considering their gender, ethnicity, race, and religion, in the series. The research questions of the study were as follows:

1. What is the ideology dominating the contents of the *Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi* series?
2. What are the most and the least frequent components of van Leeuwen's (2008) framework represented in the series?

The research was a critical discourse analysis of the content of the textbooks. Critical discourse analysis, as an approach to discourse, surveys the influence of text on creating, maintaining, and validating injustice in society (Van Leeuwen, 2015). This study took a qualitative approach. However, the frequency of the representations of the components of this framework was also important. The components of the framework are shown in Figure 1.

Several studies on textbooks have been done within critical discourse analysis frameworks. Yarmohammadi et al (2006) analyzed the representation of social actors in second and third grade high school and pre-university English textbooks using van Leeuwen's (1996) framework. Although in these textbooks the frequency of the inclusion component was more than the exclusion one for both male and female social actors, for women, suppression was used more than backgrounding. Therefore, there was a discrimination against women.

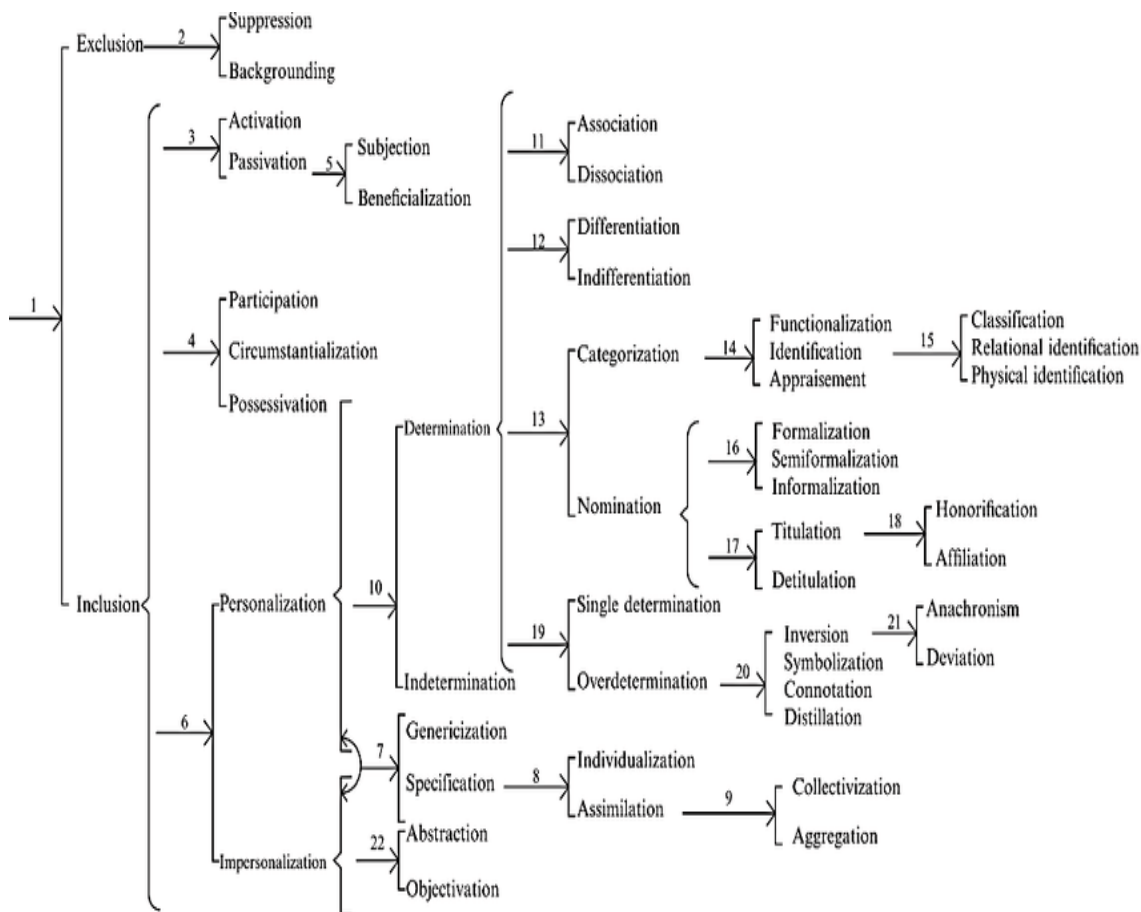


Figure 1. Social Actor Network (Van Leeuwen, 2008, p.52)

Methodology

The content analyzed in this study was eight units of the *Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi* series written by Ehsan Ghabool. This series contains five volumes. Overall there are 27 units in this series, and for the selection, simple random sampling was used. Auditory exercises were also scrutinized. The method of analysis in this research was content analysis based on van Leeuwen's (2008) critical discourse analysis framework. All of the selected sentences were analyzed based on this framework. Two weeks after the first analysis, a second analysis was done to check for the interrater reliability. The percentage of agreement was about 88%. Van Leeuwen's (2008) framework was applied in the analysis of the content, and the

components of some parts are given later in this paper. The words containing social actors were underlined and the related components were written below them. The table of frequency was also provided .

Results

Some parts of the results of the analysis are presented here. The words containing social actors were underlined and the related components were written below them. Then, the tables of frequency of the representations of the components of the framework were given .

A sample of the sentences and the components are as follows. This is a selection of the first lesson of the fifth volume of the Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi series.

ایران و اسلام

without any social actor

علاقه‌ی ایرانیان به دین مقدس اسلام از همان آغاز ظهور این دین مقدس شروع شد

activation, classification, association suppression

یکی از موفقیت‌های اسلام این است که ملل مختلف با زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون، آن را پذیرفته‌اند.

suppression utterance autonomization association, activation, participation
suppression

A sample of the tables of frequencies is as follows:

Table2. Some of the components of van Leeuwen's (2008) framework and their frequencies

Activation	Passivation	Backgrounding	suppression
783	166	459	105
classification	Physical identification	Functionalization	possessivation
783	166	459	105
Relational identification	Appraisalment	Participation	Association
101	102	678	105

As shown in Table 2, the frequencies of activation (783) and participation (678) were more than those of other components, and after them, backgrounding (459) and non-discourse-oriented (302) were the most frequent ones, respectively. Components such as detitulation, inversion, distillation, and connotation were never applied. According to the results of the analysis of the first unit of the first volume, the inclusion component was applied for male social actors more than female ones.

The roles were given to women and girls going to school or the market. Only once a mother goes to an office. But most of the time, the father goes to an office. For male social actors, the backgrounding component was used more whereas for female social actors, the suppression was applied more. In fact, there was discrimination against women. This fact is similar to the results of Yarmohammadi et al's (2006) study in which the analyzed textbooks showed men going to work and women making breakfast. The association component was used more for women in the seventh unit of the first volume. It represents intimacy between them. Another component meaning spatialization was used for the word "mosque". It represents Islam and Muslims. So other religions were not mentioned. In the ninth unit of the second volume, the classification component represents some social actors without mentioning their gender such as "elder people" and "children". It seems that they were important for the author. Taking care of old people and educating children were paid attention to. In the first unit of the third volume, there was not any gender discrimination. The honorification component was used for "Jesus Christ". So, it can be said that there is a representation of Christianity.

In the fourth unit of the fifth volume, the poor and the rich people were differentiated radically. It means that the rich people were cruel and the poor were oppressed. In the fifth unit of the fifth volume, spatialization was also used for the words such as "class" and "university". It showed how teaching and education are important. The importance of the Persian language was clear in the utterance autonomization component. In all of the selected units, the frequency of inclusion was more than exclusion, and in almost all of them, there was gender discrimination against women.

Conclusion

The objective of this research was to analyze the representation of social actors in Persian textbooks within van Leeuwen's (2008) critical discourse analysis framework. This framework has some components related to different social actors in texts. The components were scrutinized and the frequencies of them were counted. Overall, the reflection of inclusion was more than exclusion in the textbooks, showing that the author in this series attempted to be trustworthy and honest to the non-Persian learners of Persian. Despite this, there was some bias in it. There was a considerable difference between the representation of the female social actors and the male ones and it was in concordance with Yarmohammadi et al (2006)'s findings regarding this aspect. However, Dabbagh (2016) believes that it is related to the Iranian culture. Ethnicity and cultural differences were almost

ignored. This might be evidence of bias against these social factors. Islam was also observed more than other religions practised in Iran. However, this might be because this series has been published in Mashhad which is one of the sacred Islamic cities in Iran .

There was an ideology of racial, cultural, and religious integration. Iranians were included more than other Persian speakers living in other countries. Maybe it was because this series has been published in Iran. Consequently, this series was a projection of an ideal country. It means that the author has tried to show justice and all of the positive aspects of Iranians. Concerns for the poor, science, education, and customs are all the ideals of Iranians represented in the *Amuzesh e Novin e Zaban e Farsi* series.

Conflict of Interest

There was no conflict of interest in this research.

Acknowledgment

Appreciation goes to all the people who helped us in doing this research, in particular Dr. Jalal Rahimian, who is a professor of linguistics in the Department of Foreign Languages and Linguistics at Shiraz University.

Keywords: Critical discourse analysis, textbooks, social actors, van Leeuwen (2008).



تحلیل کتاب‌های درسی آموزش نوین زبان فارسی با استفاده از چارچوب گفتمان انتقادی ون لیوون (۲۰۰۸) (پژوهشی)

ناصر رشیدی*

استاد گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

naser.rashidi@shirazu.ac.ir

صدیقه صالحی

دانش آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

salehisedigheh@gmail.com

چکیده

کتاب درسی نقش مهمی در آموزش دارد و به عملکرد بهتر معلمان و زبان‌آموزان کمک می‌کند. برای انتخاب کتاب درسی باید با نگاهی منتقدانه به تحلیل پرداخت. این‌گونه تحلیل‌ها، نقاط ضعف و قوت آن را بهتر مشخص می‌کنند و در نتیجه از اهمیت زیادی برخوردارند. هدف این تحقیق، بررسی ایدئولوژی‌های متن کتاب‌های منتخب و آگاه کردن مؤلفان و تدوین‌کنندگان آن‌ها، طبق چارچوب ون لیوون (2008) که یکی از الگوهای تحلیل گفتمان انتقادی است، می‌باشد. محتوای تحقیق، هشت درس از مجموعه آموزش نوین زبان فارسی است. جهت انتخاب متن‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. یافته‌ها نشان داد؛ در این مجموعه از مؤلفه «اظهار» بسیار زیاد استفاده شده و مؤلفه «حذف»، فراوانی چندانی ندارد. این به معنای عدم پنهان‌کاری در این کتاب‌ها است. ملیت ایرانی، فرهنگ ایرانی - اسلامی و دین اسلام مد نظر بوده است. فقیران و ضعیفان جامعه نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند؛ اما تبعیض جنسیتی به نفع مردان و کلیشه‌های جنسیتی در این مجموعه مشهود است. این موضوع، از نقاط ضعف این کتاب‌ها است. سایر نقاط ضعف آن‌ها، حذف قومیت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها می‌باشد. ملیت کنش‌گران نیز بیشتر ایرانی است. زبان فارسی را در کنار تأثیرهایی که از زبان عربی پذیرفته است، ستوده و رسومی مانند جشن نوروز، ارج نهاده می‌شود. از کاربردهای این تحقیق، بهبود تألیف و تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و همچنین نمایان شدن اثرات ضمنی کتاب‌های درسی بوده تا سوگیری‌های کتاب‌های درسی کمتر شوند. سوگیری کمتر به معنای ایجاد اعتماد در مخاطب غیرفارسی‌زبان است و به اشاعه زبان فارسی و فرهنگ ایرانی کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها

تحلیل گفتمان انتقادی، کتاب‌های درسی، کنش‌گران اجتماعی، ون لیوون (۲۰۰۸).

*استاد: رشیدی، ناصر. صالحی، صدیقه. تحلیل کتاب‌های درسی آموزش نوین زبان فارسی با استفاده از چارچوب گفتمان انتقادی ون لیوون (۲۰۰۸)، سال دوازدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۶)، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، ۱۷۶-۱۴۵.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2024.19885.1659

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

۱. مقدمه

هر کشوری در دنیا برای توسعه فرهنگ و زبان خود به تألیف و گردآوری مواد آموزشی، جهت تدریس به خارجی‌زبان‌ها احتیاج دارد. در ایران نیز نویسندگان و مؤلفان، برای اشاعه فرهنگ ایرانی و زبان فارسی، مواد آموزشی مختلفی را در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان گردآوری کرده‌اند که یکی از آن‌ها، کتاب درسی است. در کنار تألیف کتاب‌های آموزشی مناسب، تحلیل آن‌ها نیز اهمیت بسزایی در گسترش زبان و فرهنگ این مرز و بوم دارد. آن‌طور که تاملینسون^۱ (۲۰۱۳) می‌گوید؛ مواد درسی ابزارهایی هستند که زبان آموز برای این که زبان را راحت‌تر فراگیرد، از آن‌ها استفاده می‌کند. «یکی از مهم‌ترین راه‌های موجود برای انتقال مؤلفه‌های زبان‌شناختی، نگرشی و فرهنگی؛ اعم از عقاید و افکار، هنجارها، ارزش‌ها، مذهب، اعتقادات و اصول اخلاقی در بافت آموزشی، مواد درسی و کتب آموزشی هستند. کتاب‌های درسی همیشه حامل ارزش‌ها بوده‌اند» (Derakhshan, 2018, p. 55).

یکی از انواع کتاب‌های درسی، کتاب‌های آموزش زبان خارجی هستند و همانند سایر کتاب‌های درسی، ایدئولوژی^۲ خاصی را به مخاطبان القا می‌کنند. از جمله کتاب‌های آموزش زبان خارجی، کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌باشند که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان به تعلیم نحوه ایجاد ارتباط با استفاده از زبان فارسی به فراگیران خارجی پرداخت و به کمک تألیف و گردآوری مواد درسی ارزنده، این فراگیران را یاری نمود که برقراری ارتباطشان با فارسی‌زبانان تسهیل شود (Sahrayi & Majidi, 2016).

کارکرد عمده زبان این است که موجب برقراری ارتباط در بین اشخاص جامعه می‌شود. با این حال، همه زبان‌ها، دارای سوگیری هستند. بنابراین می‌توان این‌طور نتیجه گرفت؛ کتاب آموزشی زبان، یکی از ابزارهایی است که آن‌چه از دید جامعه به لحاظ فرهنگ، اجتماع و سیاست، ارزش تلقی می‌شود را به فراگیران منتقل می‌کند (Ebadi & Ebrahimi Marjal, 2015).

کتاب‌های آرفا نیز به‌عنوان یکی از انواع کتاب‌های آموزش زبان از اهمیت زیادی برخوردارند. هنگامی که به تدریس زبان خارجی، به‌عنوان مثال زبان فارسی همت می‌گماریم، انتخاب کتاب مناسب، ضروری است. برای انجام این کار، ارزیابی کتاب درسی اهمیت پیدا می‌کند. ارزیابی همه انواع کتاب‌های درسی، از اهمیت زیادی برخوردار است. کتاب‌های آموزش زبان فارسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند. معلمان برای ارزیابی کتاب درسی، اهمیت زیادی قائل هستند. ارزیابی به آن‌ها بینشی در مورد طراحی دوره آموزشی، مدیریت تکالیف و راهنمایی دانش‌آموزان می‌دهد (Azadsarv et al., 2014). بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی نیز اگر طبق روش‌های علمی انجام شود، موجب می‌شود تا مطالب و برنامه‌ها حساب شده‌تر طرح‌ریزی شوند.

«تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل ایدئولوژی‌های مورد نظر گویندگان یا نویسندگان است» (Aghagolzadeh & Yasemi, 2016, p. 186). ایدئولوژی، آن دسته از باورهای مردم است که در قالب متون سربسته و پوشیده

¹Tomlinson

² ideology

بیان می‌شود (Wodak & Meyer, 2001/2019). در تحلیل گفتمان انتقادی، رویکردها و چارچوب‌های مختلفی وجود دارد. چارچوب ون‌لیوون «یکی از کامل‌ترین مدل‌ها برای تحلیل بازنمایی کنش‌گران اجتماعی از دیدگاه اجتماعی است» (Roohani & Heidari, 2012, p.13).

کتاب‌های درسی در آموزش زبان، نقش بسزایی دارند؛ زیرا منابعی هستند که نسبت به سایر مواد درسی، قابلیت دسترسی بیشتری داشته و از زمان‌های دیرین مورد استفاده قرار می‌گرفته‌اند. از جمله روش‌هایی که با آن می‌توان کتاب‌های درسی را بررسی کرد، تحلیل گفتمان انتقادی است. با به کار بستن چارچوب ون‌لیوون (۲۰۰۸)، به‌عنوان یکی از چارچوب‌های تحلیل گفتمان انتقادی، به کشف نقش کنش‌گران اجتماعی در گفتمان کتاب‌های درسی پرداخته می‌شود.

کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دیدگاه فراگیران خارجی را در مورد زبان فارسی و فرهنگ ایرانی تحت تأثیر قرار می‌دهند. تحلیل و ارزیابی این کتاب‌ها، به معرفی صحیح‌تر و مناسب‌تر زبان و فرهنگ فارسی کمک می‌کند. بررسی سوگیری‌های فرهنگی، جنسیتی، سیاسی، قومی، مذهبی و ... در این کتاب‌ها باعث بهتر شدن کتاب‌های حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌شود. ارزیابی این کتاب‌ها که عموماً به صورت سنتی تألیف شده‌اند، موجب به‌روز رسانی آن‌ها می‌شود و با نشان دادن نقاط قوت و ضعف آن‌ها، به رفع نواقص و تقویت نقاط قوت آن‌ها کمک می‌کند.

با توجه به این که اشاعه فرهنگ ایرانی و زبان فارسی می‌تواند برای سیاست‌مداران ایران اهمیت داشته باشد، آگاهی دادن در مورد زبان و فرهنگ فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مورد توجه آنان قرار می‌گیرد. این کار ممکن است به روش‌های مختلفی انجام شود، اما می‌توان گفت؛ تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی، از بهترین و پراهمیت‌ترین راه‌های آن است. اهمیت کتاب‌های درسی، در برنامه آموزشی بر کسی پوشیده نیست. از این رو، تحلیل کتاب‌های درسی در جهت بهتر کردن آن‌ها، امر مهمی محسوب می‌شود.

گفتمان کتاب‌های درسی، هیچ‌گاه خنثی نبوده و نیست. چارچوب‌های تحلیل گفتمان انتقادی، ایدئولوژی‌هایی را که موجب فریب خوانندگان و کاربران کتاب‌های درسی می‌شوند، آشکار می‌کنند. این‌جاست که تحلیل گفتمان انتقادی، در پی آشکار کردن ایدئولوژی‌های پنهان، وارد عمل می‌شود. بازنمایی کنش‌گران اجتماعی در این مجموعه آموزشی، موجب بسط دیدگاه معلمان، مؤلفان و دست‌اندرکاران امر آموزش زبان می‌شود؛ از این جهت می‌توان ادعا کرد که این پژوهش، در کنار سایر پژوهش‌هایی که در حوزه آزا انجام می‌شوند، اهمیت دارد.

هدف از انجام این پژوهش، آشکار ساختن ایدئولوژی پنهان در کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، طبق چارچوب ون‌لیوون (2008) است. این کار موجب می‌شود، معلمان و فراگیران، آگاهی بیشتری درباره مقاصدی که در ضمن گفتمان این مجموعه کتاب وجود دارند، کسب کنند. آن‌ها می‌توانند تا حدودی به اهداف مؤلف پی برده و در نتیجه نسبت به بازنمایی‌هایی که در این کتاب‌ها صورت گرفته، در مقابل واقعیتی که در فرهنگ فارسی اتفاق می‌افتد، آگاه شوند. این‌که چه کنش‌گرانی بیشتر فعال‌سازی شده‌اند و کدام یک کمتر، می‌تواند نشان‌دهنده ایدئولوژی نویسندگان این کتاب‌ها باشد. مؤلفه‌های چارچوب ون‌لیوون (۲۰۰۸) کنش‌گران مختلف را هم از لحاظ

جنسیت و هم از نظر قومیت، فرهنگ، نژاد و مذهب باز نمود می‌کنند. اطلاع پیدا کردن در مورد این موضوع‌ها و آگاهی دادن به افراد در این ارتباط، مقاصد اصلی این پژوهش هستند. از این رو سؤالات زیر مطرح می‌شوند:

- ۱- بار ایدئولوژیک^۱ متون مورد بررسی چه سمت و سویی دارد و جهت‌گیری این متن‌ها چگونه است؟
- ۲- بالاترین و پایین‌ترین فراوانی مؤلفه‌های مدل ون لیوون در متون مورد نظر، به لحاظ کمی کدام‌ها هستند؟

۲. چارچوب نظری

همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، رویکرد مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل گفتمان انتقادی است. محتوای مورد بررسی، از نوع متن است و منظور از متن، همان زبان می‌باشد. زبان، یک پدیده است و مانند هر پدیده دیگری رویکردهای مختلفی به آن وجود دارد که یکی از آن‌ها، گفتمان است. به گفتمان نیز رویکردهای مختلفی وجود دارد که یکی از آن‌ها، گفتمان انتقادی است. در اینجا تعریفی از گفتمان ارائه می‌شود و انواع گفتمان برشمرده می‌شوند و سپس دربارهٔ تحلیل گفتمان انتقادی، صحبت به میان می‌آید. در این بین، اشاره کوتاهی به معنی ایدئولوژی نیز می‌شود.

گفتمان، بخشی از زبان است و واحد کاملی محسوب می‌شود که دو شکل دارد: نوشتاری و گفتاری. گفتمان نسبت به جمله و عبارت، طولانی‌تر و کامل‌تر است. این واحد زبانی، منسجم و پیوسته بوده؛ از جایی شروع می‌شود و به جایی ختم می‌گردد (Abduljabbar & Dakhil Kareem, 2013).

گفتمان، هر چیزی می‌تواند باشد؛ مثلاً یک میراث تاریخی، خط مشی، یا راهبرد سیاسی که دارای متن کوتاه یا بلند است. گفتمان، چیزی فراتر از خود زبان است؛ مانند یک گفت‌وگوی با انسجام که از معنا برخوردار است مانند: «گفتمان نژادپرستانه، گفتمان جنسیتی، گفتمان‌های کارگران و بیکاران، گفتمان رسانه، گفتمان توده‌ای و گفتمان‌های گذشته». با این تفاسیر، شاهد گسترش معنی گفتمان «از یک نوع به یک روش و از یک ساختار فکری به یک برنامه‌ی سیاسی» هستیم (Wodak & Meyer, 2001/2019, pp. 19 – 20).

به نظر یارمحمدی، گفتمان و تحلیل انتقادی آن دارای این ویژگی‌هاست: «۱- تحلیل انتقادی به مشکلات اجتماعی می‌پردازد. ۲- روابط قدرت، گفتمان‌مدار (discursive) هستند. ۳- گفتمان نوعی رفتار اجتماعی محسوب می‌شود. ۴- گفتمان هم تفسیری است و هم انتقادی. ۵- گفتمان، عمل ایدئولوژیک انجام می‌دهد...» (Van Dijk, 1996, as cited in Yarmohammadi, 2014, p.62).

یارمحمدی (2004, p. 99) تعریفی از ایدئولوژی در زبان‌شناسی ارائه می‌دهد. «ایدئولوژی، به مجموعه‌ای از عقاید، برداشت‌ها و ارزش‌های نظام‌مندی که در یک جامعه یا بخشی از آن ساری و جاری است، اطلاق می‌شود. ممکن است افراد جامعه، از نظر روانی به این عقاید، برداشت‌ها و ارزش‌های عمومی خود آگاهی نداشته باشند؛

^۱ ideological

ولی اعمال و رفتار آن‌ها در داخل این نظام، شکل خاص به خود می‌گیرد و گفته ساخته و پرداخته نظام‌مند آن‌ها با توجه به همین ایدئولوژی، تبیین و توجیه می‌شود و معنای خاص خود را پیدا می‌کند».

حال که درباره گفتمان و ایدئولوژی، تعاریفی ارائه شد؛ به بحث درباره تحلیل گفتمان می‌پردازیم. «تحلیل گفتمان، روشی بین رشته‌ای است که در اواسط دهه ۶۰ تا اواسط دهه ۷۰»، به دنبال تغییرات زیادی «در رشته‌هایی مثل انسان‌شناسی، قوم‌نگاری، جامعه‌شناسی خرد ... و سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی مربوط به مطالعات [نظام‌مند] ساختار و کارکرد و فرایند تولید گفتار و نوشتار ظهور کرده‌است». نخستین بار، این عبارت در مقاله زلیگ هریس مورد استفاده قرار گرفت (Harris, 1952). با استفاده از تحلیل گفتمان، آن‌چه که در متن وجود دارد؛ اما ناگفته است را درک می‌کنیم (Sahraei & Shahbaz, 2012).

تحلیل گفتمان انتقادی، از تحلیل گفتمان یک سطح بالاتر است. حرکت از تحلیل گفتمان به سمت تحلیل گفتمان انتقادی، به معنای عبور از «سطح توصیف» و رسیدن به «تفسیر و تبیین» است. این شیوه علاوه بر «توصیف و تفسیر متن» مشخص می‌کند که علت‌گزینش متن مورد نظر چیست (Shirazi Rumenan, 2014, p.89).

تحلیل گفتمان انتقادی، به تأثیر متن بر «ساختن، حفظ کردن و قانونی جلوه دادن نابرابری، بی‌عدالتی و سرکوب در جامعه» می‌پردازد. در این روش، تحلیل گفتمان، امری تجربی و منطقی است که در مورد، این جنبه از کاربرد زبان، آگاهی می‌دهد و به وضوح برای تغییر بر پایه این گونه یافته‌ها بحث می‌کند (Van Leeuwen, 2015, p.1). در پژوهش حاضر، از چارچوب ون‌لیوون (2008) که رویکردی کیفی را در پیش می‌گیرد، استفاده شد؛ اما فراوانی مؤلفه‌های این چارچوب نیز در این پژوهش حائز اهمیت بودند.

۱.۲. مؤلفه‌های چارچوب ون‌لیوون (۲۰۰۸)

به‌طور کلی، چارچوب ون‌لیوون (۲۰۰۸) به دو قسمت حذف^۱ و اظهار^۲ تقسیم می‌شود. یارمحمدی (۲۰۱۴)، به‌جای واژه کنش‌گر از کارگزار استفاده می‌کند و بیان می‌کند؛ مؤلفه حذف در تقابل با مؤلفه اظهار قرار دارد در مؤلفه اول، کارگزار اجتماعی در گفتمان از قلم انداخته می‌شود؛ حال آن‌که در مؤلفه دوم، کنش‌گر مورد نظر، محذوف نیست.

^۱ exclusion

^۲ inclusion

۲. ۱. ۱. انواع حذف

برای مؤلفه حذف دو حالت وجود دارد: پنهان‌سازی^۱ و کم‌رنگ‌سازی^۲. هنگامی که به تحلیل انتقادی گفتمان می‌پردازیم، باید این نکته را مد نظر قرار دهیم که حذف نیز مانند اظهار از اهمیت برخوردار است. Van Leeuwen, 2008.

مواردی وجود دارد که در آن‌ها حذف، غیرگفتمان‌مدار^۳ است؛ یعنی حذف به‌طور جهت‌دار صورت نگرفته است. در این مواقع ممکن است، این‌طور فرض شده باشد که مخاطبان متن، از موضوع محذوف، مطلع هستند یا این که این‌گونه حذف‌ها مربوط به خوانندگان نمی‌شود؛ اما سایر حذف‌ها کاملاً مربوط به «ساز و کارهای تبلیغات سیاسی» هستند (Van Leeuwen, 2008, p.28). در مواردی که حذف، گفتمان‌مدار محسوب می‌شود؛ ممکن است هیچ ردّ پایی از کنش‌گران مورد نظر در متن یافت نشود؛ یعنی نه کنش‌گران اجتماعی نشان داده شوند و نه فعالیت‌های آنان. این‌گونه حذف‌ها از طریق «مقایسه منتقدانه بازنمایی‌های مختلف یک کنش اجتماعی» در چند متن و نه تنها در یک متن، تشخیص داده می‌شوند؛ چون در یک متن واحد، نشانه‌ای از آن‌ها وجود ندارد. چنین حذف‌هایی پنهان‌سازی نام دارند (Van Leeuwen, 2008, p. 29).

۲. ۲. دیگر مؤلفه‌های موجود در این پژوهش

در این‌جا علاوه بر مؤلفه‌های ون لیوون (۲۰۰۸)، از مؤلفه «شخصیت‌دهی»^۴ که در یارمحمدی و رشیدی (2013, p. 48) ذکر گردید، استفاده شده است. این امر به این دلیل است که در متون منتخب کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، گاهی اشیا جان‌بخشی شده‌اند. از موارد دیگری که در یارمحمدی و رشیدی (۲۰۱۳) مورد استفاده قرار گرفته‌اند، می‌توان به اظهار به قرینه لفظی^۵ و اظهار به قرینه فحوایی^۶ اشاره کرد. همچنین در بعضی موارد که کنش‌گری مشاهده نمی‌شد، از مؤلفه «بدون کنش‌گر» استفاده شد. در بعضی از قسمت‌های کتاب‌ها؛ مثل تمرین‌ها، جملاتی وجود داشتند که تنها جنبه آموزش و تکرار داشتند. به همین دلیل، در این‌گونه موارد، از مؤلفه «غیرگفتمان‌مدار» استفاده شد.

در ادامه، مؤلفه‌های ون لیوون (2008) در نموداری که در کتاب ارتباطات از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی (Yarmohammadi, 2014, p. 6) ترجمه شده، ارائه می‌شوند؛ البته در نمودار زیر از واژه‌های «مشارکت»^۷.

^۱ suppression

^۲ backgrounding

^۳ innocent

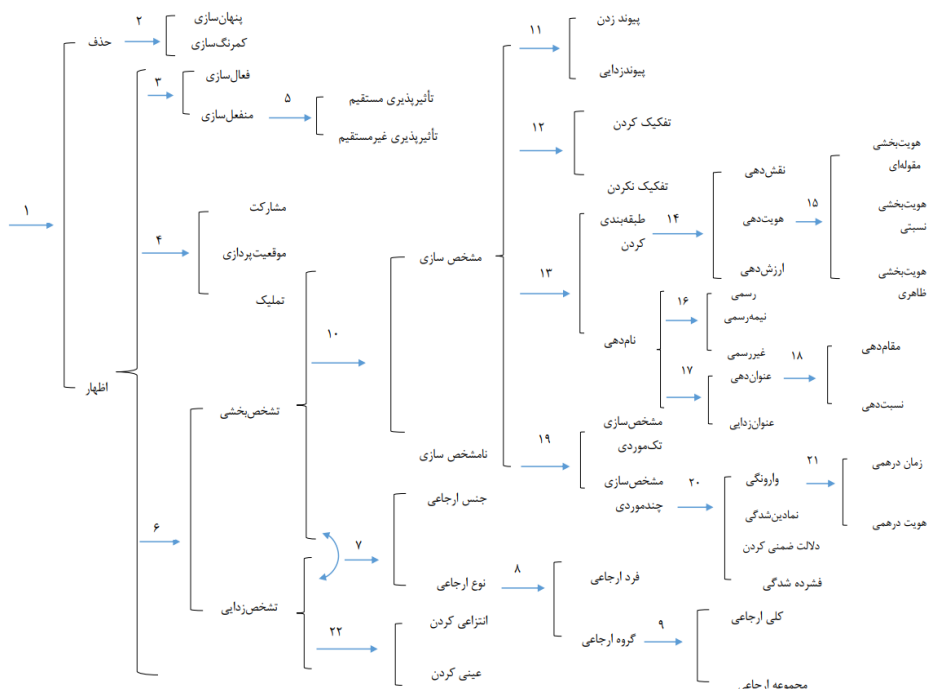
^۴ personification

^۵ with literal context

^۶ with functional context

^۷ participation

«موقعیت‌پردازی»^۱ و «تملیک»^۲ نیز استفاده شده که در این کتاب موجود نیست و در نمودار کتاب، گفتمان و کاربرد^۳ (Van Leeuwen, 2008) وجود دارد. مشارکت هم یکی از مؤلفه‌هایی است که فعال‌سازی را مشخص می‌کند و به معنای «نقش‌های دستوری شرکت‌کنندگان» است. فعال‌سازی همچنین می‌تواند با موقعیت‌پردازی نشان داده شود که توسط کلماتی؛ مثل از طریق، به وسیله، توسط و ... بازنمایی می‌شوند. تملیک هم توسط مالکیت، به عنوان مثال در عبارت «معلم من»، به توصیف کنش‌گر می‌پردازد. «توصیف پیشین»^۴ و «توصیف پسین»^۵ نیز می‌توانند فعال‌سازی را نشان دهند. این دو اصطلاح در نمودار ون لیوون (2008) وجود ندارند؛ اما در کتاب گفتمان و کاربرد، در قسمت «بازنمایی کنش‌گران اجتماعی»^۶ ذکر شده‌اند. در توصیف پیشین، واژه یا حرف اضافه‌ای، پیش از کنش‌گر در متن آمده و او را توصیف می‌کند. در توصیف پسین، کنش‌گر مورد نظر، توسط کلمه یا حرف اضافه‌ای که بعد از آن در متن آمده، توصیف می‌شود (Van Leeuwen, 2008, p. 33).



نمودار ۲. چارچوب ون لیوون (Yarmohammadi, 2014)

^۱ circumstantialization

^۲ possessivation

^۳ Discourse and Practice

^۴ premodification

^۵ postmodification

^۶ Representing Social Actors

۳. پیشینه پژوهش

تا کنون پژوهش‌های زیادی به کمک تحلیل گفتمان انتقادی، ژانرهای مختلفی را از جمله روزنامه و رسانه مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. آنچه در این بررسی پیشینه پیش روست، تحلیل انتقادی گفتمان کتاب‌های درسی است.

مهرآوران و ناطق (۲۰۱۵) آموزش نوین زبان فارسی را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. از جمله موارد مهمی که این محققان در این مجموعه کتاب مشاهده کردند، این بود که برای آموزش تلفظ در دروس، از الفبا و در پایان کتاب، از آوانگاری استفاده شده بود. این نوع آموزش تلفظ در دروس، برای زبان‌آموزانی که عرب نیستند، مناسب نیست. از مزایای کتاب آگازین آموزش نوین زبان فارسی این بود که تعداد تمرین‌ها زیاد بود؛ متون کوتاه بودند؛ «چاپ و ظاهر آن» کیفیت داشتند و به «مهارت‌های چهارگانه» توجه شده بود؛ اما دستور زبان به شیوه مناسبی آموزش داده نشده بود (Mehravaran & Nategh, 2015, pp. 158-159).

رضایی و سجودی (۲۰۱۵) کتاب‌های امریکن انگلیش فایل^۱ و فور کورنرز^۲ و کتاب اینترچنج^۳ را با استفاده از مدل کرس و ون لیوون^۴ (2006) بررسی کردند. نتایج بررسی تصویر منتخب از اینترچنج^۳ حاکی از این بود که مرد به واقعیات (برای مثال خواندن «روزنامه») می‌پرداخت و زن، مصرف‌گرا بود و در رؤیا سیر می‌کرد (Rezaei & Sojoodi, 2015, p. 131). آن‌ها اذعان کردند؛ در تصاویر کتاب امریکن انگلیش، فایل^۲ «پدرسالاری» وجود نداشت؛ اما «هیچ‌گاه زنان را در فعالیت‌های مهم آموزشی، پزشکی، فنی، سیاسی، اقتصادی و ... نشان ندادند. زنان بیشتر به‌عنوان یک عنصر بصری جذاب نشان داده شده بودند» (Rezaei & Sojoodi, 2015, pp. 136-137).

جدی کازرونی و طباطبایی (۲۰۱۷) کتاب‌های تاک تایم^۵ را بر اساس مدل سه بُعدی فرکلاف (2001) بررسی کرده و به دنبال یافتن آن بودند که مردان و زنان چگونه بازنمایی شده‌اند. در این مطالعه، این نتیجه حاصل شد که موضوع جنسیت برای پدیدآورندگان این کتاب‌ها مورد توجه بوده است؛ چون تلاش کرده بودند، بازنمایی مردان و زنان تقریباً به‌طور متوازن باشد.

چارچوب دیگری که در زمینه بررسی تبعیض جنسیتی به کار رفته است، معیارهای ریفکین هستند. روحانی و اکبرپور (۲۰۱۴) بازنمایی جنسیت را در مجموعه امریکن انگلیش فایل بررسی کردند. با توجه به تحلیل کمی در متون و تصاویر، فراوانی و درصد مشاغل برای مردان و افراد مشهور مرد و اولویت نام بردن برای مردان بیشتر بود.

^۱ American English File

^۲ Four Corners

^۳ Interchange

^۴ Kress & Van Leeuwen

^۵ Talk Time

شیروانی (2013) چهار کتاب سامیت^۱ در سطح میانی را با استفاده از مدل ون لیوون (1996 & 2008) بررسی کرد. طبق نتایج، فراوانی اظهار برای مردان بیشتر از زنان بود و این تفاوت، معنادار بود. فراوانی حذف برای زنان بیشتر از مردان بود؛ ولی این تفاوت معنادار نبود. تعداد زنان مشهور در این کتاب‌ها، بسیار کمتر از تعداد مردان مشهور بود.

حسینی سعدآباد و باقرزاده کسمانی (2014) تبعیض جنسیتی را در چهار کتاب سطوح فوق متوسط و پیشرفته مجموعه سامیت، با استفاده از مدل ون لیوون (1996) و مدل هلیدی و متیسن (2006) مورد بررسی قرار دادند. کنش‌گران مذکر، اظهار شده فراوانی قابل توجهی نسبت به کنش‌گران مؤنث داشتند و کنش‌گران مؤنث بیشتری نسبت به کنش‌گران مرد حذف شده بودند. مردان با افعال کنشی و زنان با کنش‌های اجتماعی ارائه شده بودند. فعال‌سازی مردان بیشتر از زنان بود و تفاوت معناداری نشان داد. فعال بودن توسط مدل هلیدی و متیسن^۲ با تحلیل افعال به دست آمد. مردها بیشتر از زنان، کنش‌گر فرایندهای مادی بودند. این کتاب‌ها، کنش‌گران مشهور مرد را بیشتر به صورت فردارجاعی نشان داده بودند و تفاوت، معنادار بود. به‌طور کلی، کنش‌گران زن کم‌اهمیت‌تر از کنش‌گران مرد بودند و نوعی فرمان‌برداری و تبعیت برای زنان وجود داشت.

روحانی و حیدری (2012) بازنمایی زنان و مردان را در سامیت B2 با استفاده از مدل ون لیوون (1996) و مدل هلیدی (2004) مطالعه کردند. فراوانی اظهار برای مردان، بیشتر از زنان بود و تفاوت بین این دو فراوانی قابل توجه بود. از لحاظ کیفی در متون، مردها «مؤثرتر و باهوش‌تر» از زنان نشان داده شده بودند. افراد مشهور مرد، بیشتر از افراد مشهور زن بودند (Roohani & Heidari, 2012, p. 139).

صحراگرد و دوانگرزاده (2010)، ۴۱ متن از کتاب‌های اینترچنج را انتخاب کرده و با استفاده از مدل ون لیوون (1996) و مدل هلیدی و متیسن (2004)، بازنمود کنش‌گران مذکر و مؤنث را بررسی کردند. کنش‌گران مؤنث، به طرز معناداری بیشتر از کنش‌گران مذکر اظهار شده بودند. فعال‌سازی زنان در مقایسه با فعال‌سازی مردان، بیشتر به صورت مشارکت بود و زنان برجسته‌تر بودند.

روحانی (2014) در پژوهش خود به نمایش کنش‌گران در کتاب فورکورنرز ۴ پرداخت. شغل‌هایی که به زنان اختصاص داده شده بود، بیشتر خانه‌داری و کارهای با شأن اجتماعی پایین بودند. در مورد هویت‌بخشی نسبتی، زنان فراوانی بیشتری داشتند. به گفته روحانی (2014) این موضوع ممکن است، به این دلیل باشد که زنان بیشتر به صمیمیت علاقه دارند.

نوربخش و ملکلو (2014) به بازنمایی دین در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداختند. «جلد هفتم کتاب آموزش فارسی به فارسی مرکز جامعه‌المصطفی، جلد ششم کتاب آموزش فارسی جامعه‌الزهرا،

^۱ Summit

^۲ Halliday & Matthiessen

جلد چهارم کتاب آموزش زبان فارسی (آزفا)، جلد چهارم مجموعه آموزش فارسی، با عنوان «تاریخ فرهنگ و تمدن ایران» تألیف صفار مقدم، طبق «گفتمان دینی» و مطابق با «فرانقش نظری هلیدی» بررسی شدند (Noorbakhsh & Maleklu, 2014, p. 94). نتایج نشان داد که در کتاب آموزش فارسی به فارسی، تعداد واژگان مربوط به حوزه اسلام، بسیار بیشتر از واژگان مربوط به حوزه سایر ادیان بود. این کتاب بیشتر به «بازنمایی اسلام» پرداخته و از حوزه دینی «بی‌نشان»، بیشتر از حوزه «سایر ادیان» استفاده کرده بود. در مورد کتاب آموزش فارسی نیز نتایج مشابهی به دست آمده بود. این سه حوزه دینی، در کتاب صفارمقدم، تقریباً به یک اندازه به کار رفته بودند؛ اما در کتاب آزفا بیشتر از حوزه سایر ادیان استفاده شده و میزان استفاده از حوزه‌های دینی، بی‌نشان و اسلام حدوداً یکی بود (Noorbakhsh & Maleklu, 2014, p. 104). به‌طور کلی، براساس یافته‌ها، کتاب صفارمقدم بیشتر به معرفی اسلام به فارسی‌آموزان پرداخته و آن‌ها را با آن آشنا ساخته بود و کمتر «ابعاد عملی اسلام» را به آن‌ها می‌شناساند.

درخشان (2018) در پژوهش خود، مجموعه امریکن انگلیش فایل را بر اساس «مدل الگوی ارزش‌های فرهنگی زارعی و خالصی (2011)» مورد ارزیابی قرار داد. به‌طور کلی، «در میان چهار مؤلفه اصلی فرهنگ، محصولات غربی» فراوانی بیشتری نسبت به سایر مؤلفه‌ها داشت (Derakhshan, 2018, p.58)؛ اما «هنجار» کمترین فراوانی را داشت. «ارزش» و «سازمان» نیز به ترتیب در جایگاه دوم و سوم قرار داشتند (p. 64).

علوی مقدم و داورپناه (2014) به تحلیل محتوا و یافتن ابعاد «هویت ملی» در کتب آموزش زبان فرانسه در دوره‌های راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی پرداختند. (Alavi Moghaddam & Davarpanah, 2014, p. 123) به‌طور کلی، در دوره راهنمایی، «بُعد ملی» و پس از آن «بُعد مذهبی» بیشترین فراوانی را داشتند و «بُعد سیاسی»، کمتر از بقیه ابعاد در این کتاب‌ها وجود داشت. کتاب پیش‌دانشگاهی، کمتر از کتاب‌های دوره راهنمایی و دبیرستان، از مؤلفه‌های هویت ملی استفاده کرده بود. هیچ موردی از بُعد اقوام و خرده فرهنگ‌ها در هیچ‌یک از دوره‌ها مشاهده نشد و نمادهای ملی نیز فقط در دوره راهنمایی مورد استفاده قرار گرفته بودند (p. 132).

دباغ (2016)، تصاویر مجموعه سه جلدی پراسپکت^۱ را از لحاظ تبعیض جنسیتی مورد ارزیابی قرار داد. او از مدل کرس و ون لیوون (2006) و مدل تحلیل محتوای جنسیتی گافمن^۲ (1979) که با توجه به بل و میلیک^۳ (2002) به هم پیوند خورده‌اند، استفاده کرد. زنان در کتاب پراسپکت ۱ و ۳ بیشتر از مردان در مکان‌های تفریحی دیده شدند؛ اما در پراسپکت ۲ این‌گونه نبود. زنان در پراسپکت ۱ بیشتر از مردان در مکان‌های خرید حضور داشتند؛ اما در پراسپکت ۳، مردان بیشتر در این مکان‌ها قرار داشتند و در پراسپکت ۲ هیچ مرد یا زنی در چنین

^۱ Prospect

^۲ Guffman

^۳ Bell & Milic

مکان‌هایی وجود نداشت؛ در نتیجه از دید دباغ (2016) نوعی توازن بین نمایش زنان در محیط‌های مختلف وجود داشت. آن‌ها هم در مکان‌های تفریحی حضور داشتند و هم در محیط کار. این توازن، در انتصاب شغل‌های دارای شأن بالا به زنان نیز مشاهده شد. آن‌ها شغل‌هایی مثل معلم، محقق و ورزشکار داشتند. به باور دباغ (2016) این‌که زنان بیشتر در محیط‌های سر بسته مثل خانه و محل کار حضور داشتند، نشان‌دهنده فرهنگ ایرانی است و به‌طور کلی، تصاویر مجموعه کتاب‌های پراسپکت، منعکس‌کننده فرهنگ و مذهب ایرانیان بوده و با آن مطابقت دارد.

یارمحمدی و دیگران (2006) کنش‌گران اجتماعی را مطابق با الگوی ون‌لیوون (1996) در کتاب‌های زبان انگلیسی دوم و سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بررسی کردند. از کل کنش‌گران اجتماعی حذف یا اظهار شده، بیشترین فراوانی مربوط به اشیاء بود که ۸۱ درصد آن‌ها، با اظهار نشان داده شده بودند. به گفته محققان این تحقیق، در این کتاب‌ها اشیاء زیادی وجود داشت و نام نبردن آن‌ها، بر دقیق بودن نتایج، اثر منفی می‌گذاشت؛ بنابراین اشیاء را هم تحت عنوان کنش‌گر در نظر گرفتند. گرچه کنش‌گران مذکر و مؤنث، هر دو حذف یا اظهار شده بودند، زنان بیشتر پنهان‌سازی و مردان بیشتر کم‌رنگ‌سازی شده بودند. این کتاب‌ها در مورد نقش‌های کنش‌گران، بین زنان و مردان تفاوت قائل شده بودند. برای مردان بیشتر «رفتن به سر کار» و برای زنان بیشتر «درست کردن صبحانه» مطرح شده بود. دخترها به «مطالعه، تماشای تلویزیون و کمک به مادر در آشپزخانه» و پسرها به «فوتبال بازی کردن» که خارج از محیط خانه انجام می‌شد، می‌پرداختند (Yarmohammadi et al, 2006, p. 16).

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. محتوای مورد بررسی و روش گردآوری داده‌ها

محتوای مورد بررسی در این پژوهش، مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی است که از نمونه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌شمار می‌آیند. این مجموعه حاوی کتاب جلد یک (دوره آغازین) که شامل ده درس است و کتاب جلد دو (دوره آغازین)، که شامل نه درس و کتاب جلد سه (دوره میانی) که شامل هفت درس، کتاب جلد چهار (دوره میانی) که شامل شش درس و کتاب جلد پنج (دوره پیشرفته) که شامل پنج درس است می‌باشد. برای انجام پژوهش، از کتاب آغازین جلد یک، دو درس ۱ و ۷ انتخاب شدند. دلیل انتخاب دو درس این بود که در این کتاب، چیدمان دروس و تمرین‌ها به ترتیب در درس‌های جدید، از لحاظ کمی و کیفی افزایش می‌یافت و همچنین در درس‌های یک تا پنج فقط از جمله استفاده شده بود و درس‌های شش تا ده، علاوه بر جمله، از متن نیز استفاده شده بود و اگر کل درس‌های این کتاب به‌صورت تصادفی انتخاب می‌شدند، این احتمال وجود داشت که درس‌هایی که شامل متن بودند، انتخاب نشوند. از این‌رو، در هر دو قسمت از کتاب، نمونه‌گیری تصادفی به‌طور جداگانه انجام گرفت. از کتاب آغازین جلد دوم، درس ۹ و از کتاب میانی جلد یکم،

درس ۱ انتخاب شدند. از کتاب میانی جلد دوم، درس ۳ و از کتاب پیشرفته سه درس ۱، ۵ و ۴ به شیوه تصادفی انتخاب شدند. به طور کلی، هشت درس مورد بررسی قرار گرفت و در هر یک از درس‌های منتخب، تمرین‌های شنیداری نیز مد نظر قرار گرفتند و متن آن‌ها که شامل جملات و مکالمات بودند، نوشته شده و مانند سایر مطالب کتاب‌های مورد بررسی، مؤلفه‌های موجود در آن‌ها نیز استخراج شدند. بررسی اولیه بعضی از تمرینات، گفتمان‌مدار بودن آن‌ها را نشان داد. به همین دلیل، تمرین‌ها نیز جزو داده‌های تحقیق برای تحلیل قرار گرفتند.

۲.۴. شیوه تحلیل

در این پژوهش، از روش تحلیل محتوا بر اساس نظریه تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون (2008) که متمرکز بر تحلیل متن کتاب‌های مورد بررسی است، استفاده شده است. با به‌کارگیری مدل ون لیوون (2008) به‌عنوان یکی از رویکردهای تحلیل گفتمان انتقادی، تمامی جملات موجود در متون منتخب تحلیل شدند. پس از گذشت حدود دو هفته، ارزیابی ثانویه‌ای توسط محقق حاضر انجام شد تا به‌صورت درون - ارزشیاب، اعتبارسنجی صورت گیرد. در روش درون - ارزشیاب، شخص محقق پس از انجام پژوهش و به‌دست آوردن مؤلفه‌های مدل ون لیوون (2008) در متن‌های منتخب و گذشت چند هفته، برای بار دوم مؤلفه‌ها را به‌دست آورد و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کرد. درصد مطابقت دو ارزشیابی حدود ۸۸٪ بود.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

پس از اعمال مدل ون لیوون (2008) بر روی محتوای مورد بررسی، نتایجی به دست آمد که در ادامه مشاهده می‌شوند. ابتدا مثال‌هایی از متن‌های بعضی از درس‌ها و مؤلفه‌های مدل ون لیوون که از آن متون استخراج شده‌اند ارائه می‌شوند. زیر واژه‌هایی که کنش‌گران اجتماعی را بازنمایی کرده‌اند خط کشیده شده و پایین هر یک از آن‌ها مؤلفه‌های مورد نظر ذکر شده‌اند. سپس جدول‌های فراوانی برای هر یک از مؤلفه‌های چارچوب ون لیوون (2008) در هر یک از درس‌ها رسم شدند و با توجه به آن‌ها، بحث یافته‌ها انجام شد.

۱.۵. ارائه داده‌ها

نمونه‌ای از استخراج مؤلفه‌ها از متن و بحث و بررسی اجمالی در این‌جا مطرح می‌شوند. گزیده‌ای از متن درس اول از جلد پنجم (پیشرفته) مجموعه آموزش نوین زبان فارسی همراه با مؤلفه‌های چارچوب ون لیوون به شرح زیر است:

ایران و اسلام

بدون کنش‌گر

۱- علاقه ایرانیان به دین مقدس اسلام، از همان آغاز ظهور این دین مقدس شروع شد.

پنهان‌سازی

فعال‌سازی، هویت‌بخشی مقوله‌ای، پیوند زدن

قبل از این که شریعت مقدس اسلام توسط مجاهدان مسلمان به این سرزمین بیاید، ایرانیان مقیم یمن به اسلام گرویدند

فعال‌سازی، توصیف پسین، هویت‌بخشی مقوله‌ای، موقعیت‌پردازی فعال‌سازی، کلی‌ارجاعی، هویت‌بخشی مقوله‌ای، تفکیک‌کردن

و با میل و رغبت به احکام قرآن تسلیم شدند و از جان و دل در ترویج شریعت اسلام کوشش کردند

کمرنگ‌سازی فعال‌سازی، مشارکت، کلی‌ارجاعی

کمرنگ‌سازی اظهار به قرینه‌ی لفظی، فعال‌سازی

و حتی در راه اسلام و مبارزه با معاندان نبی اکرم جان سپردند.

کمرنگ‌سازی کلی ارجاعی، موقعیت‌پردازی، ارزش‌دهی اظهار به قرینه‌ی لفظی

۲- یکی از موفقیت‌های اسلام این است که ملل مختلف با زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون، آن را پذیرفته‌اند

پنهان‌سازی پیوندزدن، فعال‌سازی، مشارکت گفته‌مداری پنهان‌سازی

و هر یک به سه‌م خود خدماتی کرده‌اند.

پیوندزدایی، فعال‌سازی، مشارکت تفکیک‌کردن کمرنگ‌سازی اظهار به قرینه‌ی لفظی

اگر زبان فارسی از میان رفته بود، ما امروز آثار گران‌بها و شاه‌کارهای اسلامی ارزنده‌ای

بدون کنش‌گر فعال‌سازی، مشارکت، جنس‌ارجاعی کمرنگ‌سازی کمرنگ‌سازی

هم‌چون مثنوی، گلستان، دیوان حافظ، آثار نظامی و صدها اثر زیبای دیگر نداشتیم.

گفته‌مداری گفته‌مداری گفته‌مداری گفته‌مداری پنهان‌سازی

در سراسر این آثار، مفاهیم اسلامی و قرآنی موج می‌زند و پیوند اسلام را با زبان فارسی جاودان می‌سازد.

گفته‌مداری کمرنگ‌سازی

۳- پس از ظهور اسلام و تشکیل حکومت اسلامی و گردآمدن ملل گوناگون در زیر پرچم اسلام، تمدنی عظیم و بسیار کم‌نظیر به وجود آمد که

پنهان‌سازی پنهان‌سازی کمرنگ‌سازی فعال‌سازی، پیوندزدن کمرنگ‌سازی

تاریخ، آن را به نام «تمدن اسلامی» می‌شناسد. در این تمدن، ملت‌های گوناگون از آسیا و آفریقا و حتی اروپا شرکت داشتند؛

کمرنگ‌سازی، توصیف پسین کمرنگ‌سازی فعال‌سازی، پیوندزدن مکان‌مداری
مکان‌مداری مکان‌مداری

اما سهم عمده، از آن ایرانیان است. ایران در پرتو گرایش به اسلام هم‌دوش با سایر ملل گروه‌ارجاعی، کلی ارجاعی، هویت‌بخشی مقوله‌ای، تفکیک‌کردن مکان‌مداری کمرنگ‌سازی پیوندزدن، تفکیک نکردن

و پیشاپیش همه‌ی آن‌ها مشعل‌دار یک تمدن شکوهمند به نام تمدن اسلامی شد.

فعال‌سازی، تفکیک‌کردن توصیف پسین پنهان‌سازی پنهان‌سازی
و هر یک به سهم خود خدماتی کرده‌اند.

پیوندزدایی، فعال‌سازی، مشارکت تفکیک‌کردن کمرنگ‌سازی اظهار به قرینه‌ی لفظی

اگر زبان فارسی از میان رفته‌بود، ما امروز آثار گران‌بها و شاه‌کارهای اسلامی ارزنده‌ای

بدون کنش‌گر فعال‌سازی، مشارکت، جنس‌ارجاعی کمرنگ‌سازی کمرنگ‌سازی

هم‌چون مثنوی، گلستان، دیوان حافظ، آثار نظامی و صدها اثر زیبای دیگر نداشتیم.

گفته‌مداری گفته‌مداری گفته‌مداری گفته‌مداری پنهان‌سازی

در سراسر این آثار، مفاهیم اسلامی و قرآنی موج می‌زند و پیوند اسلام را با زبان فارسی جاودان می‌سازد.

گفته‌مداری کمرنگ‌سازی

۱. ۱. ۵. واکاوی داده‌ها

در این مطالعه، تعداد مؤلفه‌ها در هر درس به طور جداگانه در جدول ۲ ارائه شد. اما در این‌جا فقط فراوانی کلی مؤلفه‌ها در همه‌ی درس‌های انتخاب شده، در جدول نشان داده شدند.

جدول فراوانی مؤلفه‌های ون لیوون (۲۰۰۸) در درس‌های منتخب مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی

فعال‌سازی	منفعل‌سازی	هویت‌بخشی نسبتی	هویت‌بخشی مقوله‌ای	هویت‌بخشی ظاهری	کمرنگ‌سازی	پنهان‌سازی	تملیک	
۷۸۳	۱۶۶	۱۰۱	۵۵	۳	۴۵۹	۱۰۵	۷۸	
نقش‌دهی	ارزش‌دهی	مقام‌دهی	نام‌دهی رسمی	نام‌دهی نیمه‌رسمی	نام‌دهی غیررسمی	شخصیت‌دهی	توصیف‌پسین	
۱۲۲	۱۰۲	۵۸	۴۴	۱۶	۵۸	۱۳۸	۸۹	
گفته‌مداری	ابزارمداری	اندام‌مداری	مکان‌مداری	موقعیت‌پردازی	بدون‌کنش‌گر	غیر‌گفتمان‌مدار	نمادین‌شدگی	
۷۹	۱۰	۴۳	۶۶	۴۶	۱۲۹	۳۸۸	۱	
نامشخص‌سازی	مشخص‌سازی	پیوند‌زدن	پیوند‌زدایی	تفکیک‌کردن	تفکیک‌نکردن	هویت‌درهمی	زمان‌درهمی	
۵۱	۹	۱۰۵	۱۰	۵۹	۱۰	۲۵	۲	
انتزاعی‌کردن	مجموعه‌ارجاعی	فرد ارجاعی	جنس ارجاعی	کلی ارجاعی	مشارکت	عینی‌کردن	عنوان‌زدایی	
۹	۹	۴۷۷	۳۰۲	۱۳۲	۶۷۸	۱	۰	
نسبت‌دهی	تأثیر‌پذیری مستقیم	تأثیر‌پذیری غیر مستقیم	توصیف‌پیشین	وارونگی	فشرده‌شدگی	دلالت‌ضمنی‌کردن	اظهار‌به‌قرینه‌لفظی	
۲	۲	۱۶۸	۴	۰	۰	۰	۲۱۲	
							اظهار به قرینه فحوایی	
							۱۳۲	

۶. تفسیر داده‌ها

طبق نتایج به‌دست آمده از درس اول در جلد اول، کنش‌گران مذکر به‌طور کلی بیشتر از کنش‌گران مؤنث اظهار شده‌اند. نقش‌هایی که به دختران و زنان داده شده، بیشتر مربوط به رفتن به مدرسه و بازار است و تنها در یک مورد مادری به اداره می‌رود؛ این در حالی است که پدر بیشتر اوقات در حال رفتن به اداره است و فقط یک بار به بازار می‌رود. کنش‌گران مذکر حتی در مؤلفه حذف نیز بیشتر از کنش‌گران مؤنث کم‌رنگ‌سازی شده‌اند. در حقیقت تبعیض جنسیتی به نفع مردان محرز است. این مسئله بر اساس پیشینه این پژوهش، پرتکرار بوده و مسئله عجیب و تازه‌ای نیست. در پژوهش یارمحمدی و دیگران (۲۰۰۶) نیز در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان، مردان بیشتر به سر کار می‌رفتند و زنان بیشتر مشغول درست کردن صبحانه بودند. نظر آن‌ها چنین بود که این یافته‌ها نشان‌دهنده جامعه مردسالار هستند؛ اما به باور دباغ (۲۰۱۶)، که کتاب‌های پراسپکت را ارزیابی کرده‌است، این موضوع که زنان بیشتر در محیط‌های سربسته مثل خانه و محل کار حضور داشته باشند، انعکاس‌دهنده فرهنگ ایرانی است و با آن مطابقت دارد.

در درس هفتم از جلد اول، نام‌های عربی زیادی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. طبق مهرآوران و ناطق (2015) شواهد در این مجموعه کتاب، حاکی از آن است که متون مورد نظر «برای عرب‌زبانان تألیف شده و مؤلف محترم خود نیز تجربه آموزش این متن به مخاطبان عرب‌زبان را در کشور لبنان دارد» (Mehravaran & Nategh, 2015, p. 147). به همین دلیل، نمی‌توان به‌طور قطعی، تعدد نام‌های عربی را نوعی سوگیری در نظر گرفت. بیشتر بودن مؤلفه پیوند زدن برای کنش‌گران مؤنث، نشان از صمیمیت بین خانم‌ها را دارد. در این درس، فقط یک بار از مؤلفه مکان‌مداری استفاده شده که آن مورد نیز «مسجد» است. مسجد، اشاره به مسلمان بودن ایرانیان دارد و هیچ اشاره‌ای به ادیان دیگری که در ایران وجود دارند، نشده است. یافته‌ها نشان از تعداد زیادی جملات بدون کنش‌گر را داشتند که در بیشتر مواقع در مورد طبیعت هستند. گاهی نیز این عناصر طبیعی، شخصیت‌دهی شده‌اند. این نوع نگاه، منحصرآ انسان را مد نظر قرار نمی‌دهد؛ بلکه طبیعت نیز در این دیدگاه محترم شمرده می‌شود. یارمحمدی و دیگران (2006) نیز به دلیل فراوانی زیاد اشیا در کتاب‌های مورد بررسی‌شان، آن‌ها را نوعی کنش‌گر تلقی کرده بودند. فراوانی مؤلفه نامشخص‌سازی نیز بسیار زیاد است. کنش‌گرانی که نامشخص‌سازی شده‌اند، بیشتر به صورت ضمایر و در جملات مجزا به کار رفته‌اند و نمی‌توان هویت مشخصی برای آن‌ها در نظر گرفت. کنش‌گران مؤنث، در درس نهم از جلد دوم بسیار بیشتر از کنش‌گران مذکر اظهار شده‌اند. کنش‌گران مؤنث، همگی فقط به‌طور غیر رسمی نام‌دهی شده‌اند. در پژوهش شیروانی (2013) بیشتر بودن نام‌دهی رسمی برای مردان، نشان‌دهنده احترام بیشتر به مردان است. در پژوهش روحانی (2014) مردان بر خلاف زنان، که با هم رابطه صمیمانه‌تری داشتند، یکدیگر را به‌طور رسمی مورد خطاب قرار می‌دادند. طبق یافته‌های تحقیق، حسینی سعدآباد و باقرزاده کسمانی (2014) بازنمایی بیشتر کنش‌گران مذکر نسبت به کنش‌گران مؤنث باعث می‌شود، مردان بیشتر از زنان به صورت «مستقل و منحصر به فرد» نمایش داده شوند. کنش‌گرانی که خرید و فروش، محافظت از کشور و آموزش را انجام داده و قدرتمند هستند، کم‌رنگ‌سازی شده‌اند؛ اما به‌زعم محقق و با توجه به بافت ایران، تمامی این اعمال توسط کنش‌گران مذکر صورت می‌گیرد. رضایی و سجودی (2015) نیز در تحقیق خود در تصاویر کتاب‌های درسی مشاهده کردند که زنان در زمینه‌هایی مثل آموزش حضور نداشتند. هیچ نمونه‌ای از توصیف پسین برای کنش‌گران زن وجود ندارد؛ اما آقایان به صورت انفرادی با «بدن قوی» وصف شده‌اند. در این درس، مؤلفه هویت‌بخشی مقوله‌ای تعدادی از کنش‌گران را به نمایش می‌گذارد که جنسیتی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. افرادی مثل «انسان‌های پیر» و «بچه‌ها» کسانی هستند که به دلیل اهمیتی که برای مؤلف داشته‌اند، اظهار شده‌اند. مراقبت از سالخوردگان و تعلیم و تربیت فرزندان، از جمله مواردی هستند که مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این درس نیز مانند دروس قبل، بیشتر ملیت ایرانی و شرقی (خاورمیانه) مد نظر است و مؤلفه مکان‌مداری تنها کشور ایران را اظهار می‌کند. یک نمونه از این مؤلفه، در واژه «کشورشان» و در جمله

«مردم جامعه باید از سلامت فرهنگی کشورشان مراقبت بکنند»، تجلی پیدا می‌کند. در این مورد، به مکان خاصی اشاره نشده است؛ اما با توجه به این که این کتاب، مختص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است، می‌توان این واژه را «ایران» و «مردم جامعه» را «ایرانیان» نیز در نظر گرفت.

در درس اول از جلد سوم (میانی) تقریباً می‌توان گفت؛ تلاشی برای تبعیض جنسیتی مشاهده نمی‌شود. مؤلفه مقام‌دهی فقط یک بار و آن هم برای حضرت مسیح (کنش‌گر مذکر) به کار رفته است. این به معنای اشاره‌ای کوتاه به آیین مسیحیت است.

یکی از فرهنگ‌سازی‌هایی که دیده می‌شود، وطن‌پرستی است که در آن به‌عنوان نمونه، مادری دلتنگ فرزندانش که از ایران خارج شده‌اند، می‌باشد. این موضوع از آن‌جا نیز ناشی می‌شود که هویت‌بخشی مقوله‌ای فقط ایرانیان را نشان می‌دهد و مؤلفه مکان‌مداری، ایران، تاجیکستان و افغانستان را که فارسی‌زبان هستند، به نمایش می‌گذارد. در نتیجه باز هم سوگیری به سمت ملیت ایرانی و زبان فارسی مشاهده می‌شود. نزدیکی زبان فارسی و زبان عربی در این جمله نمایان است: «ایرانیان ۴ حرف پ، چ، ژ و گ را به خط عربی اضافه کردند». اهمیت زبان فارسی در این درس تا حدی بالا می‌رود که «زبان فارسی»، شخصیت‌دهی شده و مانند یک انسان برای آن «عمر» در نظر گرفته می‌شود.

در این درس، از مؤلفه هویت‌درهمی برای عنوان کردن زورگویی فیل‌ها به خرگوش‌ها استفاده شده است. این عمل موجب می‌شود که به‌طور ضمنی، به زورگویی بعضی از کشورها اشاره شود. شاید استفاده از هویت حیوانی به‌جای هویت انسانی باعث شود، نمادها آزادانه‌تر به‌کار گرفته شوند و در عین حال، با توجه به این که این کتاب برای خارجی‌زبانان تألیف شده است، زورگویی به کشور خاصی اطلاق نشده باشد.

در درس سوم از جلد چهارم (میانی)، تبعیض جنسیتی شدت بسیار زیادی را می‌یابد. فراوانی کنش‌گرهای مذکر، در همه مؤلفه‌های یافت شده در این درس، بسیار بیشتر از فراوانی کنش‌گران مؤنث است. مشاهیر نام برده شده، همگی مرد هستند و تنها زن مشهور، مادر دکتر حسابی است که گوهرشاد خانم نام دارد و به‌صورت نیمه‌رسمی نام‌دهی شده است. نکته‌ای که فارغ از بحث تبعیض جنسیتی باید به آن پرداخته شود، تلاشی است که در زمینه معرفی افراد مشهور ایرانی صورت گرفته است.

در ادامه بحث تبعیض جنسیتی باید گفت؛ در این درس مشاغل برای زنان، کلیشه‌ای و محدود هستند و مردان ارزشمندتر از زنان نشان داده شده‌اند. از فراوانی‌های به‌دست آمده برای مؤلفه گفته‌مداری، این گونه برداشت می‌شود که زنان حق صحبت ندارند. مؤلفه توصیف پسین نیز نشان از آن دارد که نبوغ مختص مردان است.

هویت‌بخشی مقوله‌ای افراد مسن، فقیر، مسلمان، بیمار و روستاییان را اظهار می‌کند. توجه به عاشقان حسینی و سید و سالار شهیدان دشت نینوا نشان‌دهنده دین اسلام بوده و عرفان و معرفت در عبارتهایی چون «شوق رسیدن به خداوند»، «شناخت پروردگار» و غیره نمایان است. از این یافته‌ها می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که

دیدگاه مؤلف کتاب، مشابه با دیدگاه اسلام بوده و توجه به افراد ضعیف و ناتوان جامعه (چه از لحاظ ثروت و چه از نظر قدرت) صورت گرفته است. همان‌گونه که نوربخش و ملک‌لو (۲۰۱۴) بیان می‌کنند در کتاب‌های زبان فارسی صفارمقدم نیز به اسلام پرداخته شده، اما بعد عملی آن مد نظر نبوده و این موضوع در تضاد با نتایج پژوهش حاضر در مورد کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی است. آن‌ها همچنین متوجه شدند که در کتاب‌های جامعه‌المصطفی و جامعه‌الزهرها هم بیشتر از دین اسلام نام برده شده است.

در درس اول از جلد پنجم (پیشرفته) تبعیض جنسیتی وجود دارد اما این تبعیض در درس سوم از جلد چهارم از شدت بیشتری برخوردار است. در درس اول از جلد پنجم مؤلفه‌ی منفعل‌سازی بیشتر برای زنان به کار رفته است. زنان نقش دانشجو و مرد نقش استاد را ایفا می‌کند.

مورد تازه‌ای که در این درس به چشم می‌خورد، مؤلفه‌ی هویت‌بخشی ظاهری است که برای یک زن به کار رفته است. استاد که مرد است، خطاب به زن که دانشجو است، می‌گوید: «چهره‌تون برام آشنا نیست». این نوع اظهار کردن کنش‌گر مؤنث، او را برخلاف پژوهش رضایی و سجودی (۲۰۱۵)، به‌عنوان یک عنصر بصری جذاب معرفی نمی‌کند؛ بلکه این چهره در یک محیط آموزشی (دانشگاه) مورد نظر است.

از بررسی جنسیتی کنش‌گران که بگذریم، چیزی که در این درس بسیار به چشم می‌خورد، نقش ملل مختلف در تشکیل حکومت اسلامی است. ملل گوناگون با یکدیگر پیوند خورده‌اند و در این بین ایرانیان نیز مانند سایر ملل نقش عظیم خود را در این زمینه ایفا می‌کنند. البته در عین پیوندی که میان ملت‌های مختلف وجود دارد، در قسمتی از درس، ایرانیان از سایر ملت‌ها تفکیک شده‌اند و «پیشاپیش همه آن‌ها» در ایجاد تمدن اسلامی دست به عمل می‌زنند. در واقع، در حالی که اتحاد بین مسلمانان جهان مطرح است، وطن پرستی نیز نشان داده می‌شود. تشویق به اتحاد و کارهای گروهی در پیوندی که بین دو دانشجو جهت انجام تحقیق وجود دارد نیز مشاهده می‌شود.

مانند دروس قبل، ملیت ایرانی در این درس بیشترین اهمیت را در بین سایر ملیت‌ها دارد. فقط اشاره کوتاهی به یونان باستان شده تا فلسفه آن سرزمین را با فلسفه ایران زمین مورد قیاس قرار دهد. بیش از این نامی از هیچ کشوری ذکر نمی‌شود و به‌صورت کلی به قاره‌های آسیا، اروپا و آفریقا اشاره می‌شود. یکی دیگر از مثال‌های مؤلفه مکان‌مداری، «کلاس» است که به نظر می‌رسد، این موضوع به این علت است که از دید مؤلف، مسئله آموزش، از جمله موارد پراهمیت است.

در درس چهارم از جلد پنجم (پیشرفته) نیز مانند درس سوم از جلد چهارم (میانی)، میزان تبعیض جنسیتی به نفع مردان بسیار بالا است و کنش‌گران مذکر در همه مؤلفه‌ها، بیشتر از کنش‌گران مؤنث اظهار شده‌اند. مؤلفه نام‌دهی نیز نشان می‌دهد که در این درس هیچ نامی از زنان برده نشده است. تنها فراوانی مؤلفه ارزش‌دهی برای زنان و مردان به یک اندازه به کار رفته است. زنان در کنار همسر و فرزند، هویت خود را می‌یابند و نقش‌های کلیشه‌ای مثل پرستار را دارند.

در حکایتی که در این درس آمده، برای ایجاد حس طنز بیشتر، مردی که بسیار ناراحت و دردمند است، به صورت «زن باردار هنگام تولد فرزندش» توصیف می‌شود. این گونه وصف طنزآمیز از یک مرد، خود نوع شدیدی از تبعیض جنسیتی را نشان می‌دهد؛ در حالی که پررنگ‌ترین نقش زن در این مجموعه، نقش مادر بودن است؛ وضع حمل به سخره گرفته شده است.

در این درس، علاوه بر تفاوتی که بین کنش‌گران مؤنث و مذکر وجود دارد، فقیران و ثروتمندان به شدت از یکدیگر تفکیک شده و فقیران، مظلوم و ثروتمندان، ظالم تلقی می‌شوند. ظلمی که اربابان بر رعیت می‌کنند، از نکات مورد توجه در این درس است؛ اما نکته‌ای که وجود دارد این است که اعمالی مثل استثمار و استفاده کردن از نتیجه کار دیگران، پنهان‌سازی شده‌اند و به صراحت گفته نشده افرادی که از نتیجه کار دیگران استفاده می‌کنند، چه کسانی هستند. مؤلفه‌های هویت‌درهمی شیر، روباه و «قابیل‌های مجازات نشده» به جای استثمارگرانی که پنهان‌سازی شده‌اند، به کار رفته‌اند.

ایران و ایرانی باز هم ذکر شده‌اند؛ اما در کنار ملیت ایرانی، به افراد یونانی و سامی نیز اشاره می‌شود. مکان‌مداری نهادها و مکان‌هایی را که در ایران وجود دارند، اظهار می‌شوند؛ مانند «اداره محیط زیست» و «مجلس». مؤلفه پیوند زدن، اهمیت اتحاد را نشان می‌دهد و این‌که به هنگام مبارزه کردن، مردم متحد می‌شوند و تیم ورزشی کشتی ایران را تشویق می‌کنند.

در این درس، فراوانی اظهار بسیار بیشتر از فراوانی حذف است و مؤلفه فعال‌سازی، بالاترین فراوانی را دارد. در درس پنجم از جلد پنجم (پیشرفته) نیز تبعیض جنسیتی به نفع کنش‌گران مذکر وجود دارد. به زنان هیچ نقشی داده نشده و مؤلفه گفته‌مداری هیچ‌مثالی را از صدای یک کنش‌گر مؤنث نشان نمی‌دهد. زنان منفعل‌تر از مردان هستند و هیچ ارزش یا مقامی به آنان تعلق ندارد. مؤلفه تملیک نیز نشان می‌دهد که خواسته مردان اهمیت دارد و راه‌حل‌ها نیز توسط کنش‌گران مذکر ارائه می‌شوند.

مکان‌مداری علاوه بر اشاره به ایران (این خاک)، مکان‌های دیگری مثل کلاس و دانشکده را نیز مطرح می‌کند. این کار اهمیت فراوان تحصیل و آموزش را نشان می‌دهد؛ اما درخشان (2018) در کتاب‌های امریکن انگلیش، فایل متوجه عدم حضور مؤلفه فرهنگی آموزش شده است.

یکی از مثال‌هایی که برای مؤلفه پنهان‌سازی مشاهده می‌شود، «یک جشن تحمیلی سیاسی» است. این نوع پنهان‌کاری مشخص نمی‌کند، چه کسی، چه جشنی را با اعمال سیاست بر مردم تحمیل می‌کند؛ اما آن چه واضح است، این است که «نوروز» چنین جشنی نیست.

اهمیت دادن به زبان فارسی، در مؤلفه گفته‌مداری مشاهده می‌شود. در یکی از مکالمات، رییس دانشکده سعی می‌کند، دانشجویان خارجی را وادار به یادگیری هرچه بهتر زبان فارسی کند. این موضوع و اشاره‌ای که در مورد

نوروز شد، نشان از وطن‌پرستی دارد. مؤلفه توصیف پسین به «دانشجوه‌های خوب ایرانی» اشاره می‌کند و باز هم سوگیری به سمت ملیت ایرانی دیده می‌شود.

در این درس نیز مانند تمامی دروس پیشین، فراوانی اظهار بسیار بیشتر از فراوانی حذف است و بیشترین فراوانی، مربوط به مؤلفه فعال‌سازی است.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

یافته‌ها حاکی از آن بود که بین بازنمایی زنان و مردان تفاوت قابل توجهی وجود داشت. قومیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی کمتر مطرح شده و اسلام، بیشتر از سایر ادیان اظهار شده بود؛ در حالی که در ایران افرادی با دین‌های دیگری نیز حضور دارند. ملیت افراد نیز بیشتر ایرانی بود. سؤال اول پژوهش؛ در رابطه با جهت‌گیری متون منتخب در این پژوهش است. همان‌طور که گفته شد، هیچ متنی عاری از ایدئولوژی نیست و این دروس نیز از این قاعده مستثنی نیستند؛ اما در این متون، فراوانی اظهار بسیار بیشتر از فراوانی حذف است. در بین زیرمؤلفه‌های حذف نیز کم‌رنگ‌سازی، فراوانی بیشتری نسبت به پنهان‌سازی دارد. این موضوع حاکی از آن است که این مجموعه سعی در ایجاد اعتماد در ذهن مخاطب غیرفارسی‌زبان و عدم القای ایدئولوژی داشته است. با این وجود، سوگیری‌هایی نیز در آن وجود دارد. در خصوص بازنمایی کنش‌گران مؤنث و مذکر، به‌طور کلی تحلیل درس‌های انتخاب شده از مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، نشان از تبعیض جنسیتی به نفع مردان را دارد و در رابطه با این موضوع، به‌صورت کلیشه‌ای رفتار شده است.

درباره بازنمایی کنش‌گران از قومیت‌های مختلف باید گفت؛ در متون منتخب از مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در این تحقیق، قومیت‌های مختلفی که در ایران وجود دارند، حذف شده‌اند و هیچ صحبتی از آنان به میان نیامده است. مطرح نکردن تنوع فرهنگی باعث تقویت کلیشه‌ها و ایجاد تعصب می‌شود و از این‌رو، یکی از نکات منفی کتاب‌های درسی به‌شمار می‌آید. بنابراین شایسته است که به این مهم بیشتر پرداخته شود.

سوگیری مذهبی نشان می‌دهد؛ در متون مورد بررسی در پژوهش حاضر، بیشتر از هر دین دیگری، اسلام مدّ نظر بوده است. علاوه بر اظهار متقن این دین، آموزه‌های اسلام نیز به چشم می‌خورند. موضوعات مطرح شده در خصوص آموزه‌های اسلام در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، کلی هستند و جزو مبانی هر دو فرقه شیعه و سنی می‌باشند. این مجموعه در یک شهر مذهبی (مشهد) به چاپ رسیده و ممکن است تأکید بر دین اسلام، جنبه تبلیغ نیز داشته باشد؛ چون دین رسمی در ایران، اسلام است.

سوگیری فرهنگی نشان می‌دهد؛ در این مجموعه به‌طور مشخص، فرهنگ ایرانی - اسلامی مدّ نظر است. به‌طور کلی، فرهنگ اسلامی و آموزه‌های دینی، بخش اعظم این مجموعه را تشکیل می‌دهند. اشاره به مراسم نوروز و اشاعه فرهنگ کتاب‌خوانی در کنار ارزش نهادن بر پیشینه غنی ادبی و علمی ایران نیز همگی نشان از اهمیت مقوله فرهنگ در این مجموعه را دارد؛ یعنی همان‌طور که دستورات اسلام و تمدن اسلامی اهمیت دارند، پیشینه

آریایی ایرانیان نیز دارای اهمیت است، اما تنوع فرهنگی در ایران و همچنین فرهنگ سایر ملل، در قسمت‌هایی از این مجموعه که در این پژوهش به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند، مطرح نشده‌اند.

جهت‌گیری این متون برای بازنمایی کنش‌گران از اقشار مختلف جامعه به این صورت است که توجه به فقرا و ضعیفان جامعه، در آن از اهمیت زیادی برخوردار است. همچنین ظالمان و زورگویان مورد انتقاد واقع شده‌اند. به همین دلیل می‌توان گفت؛ در این مجموعه، کنش‌گرانی بیشتر مد نظر هستند که از لحاظ مالی در سطح پایینی قرار دارند.

سوگیری نژادی در این مجموعه به این‌گونه است که از لحاظ ملیت، بیش از هر چیزی به ایران و ایرانی پرداخته شده است. این امر طبیعی به نظر می‌رسد؛ به این علت که هدف این مجموعه، آموزش زبان فارسی است. به احتمال زیاد، این نوع سوگیری به سمت ملیت ایرانی، ناشی از آن است که این مجموعه در کشور ایران به چاپ رسیده است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، یافته‌ها نشان از فراوانی حداکثری مؤلفه فعال‌سازی (یعنی ۷۸۳ مورد) را دارد و مؤلفه‌هایی مثل فشرده‌شدگی و دلالت ضمنی کردن اصلا حضور نداشتند.

به‌طور کلی می‌توان گفت؛ در درس‌های منتخب این مجموعه، نوعی ایدئولوژی برای یکپارچه نشان دادن فرهنگ‌ها و مذاهب در ایران وجود دارد و تنوع قومی مشاهده نمی‌شود. در مورد ملیت‌هایی غیر از مردم ایران نیز سخن‌چندانی گفته نشده است. این موضوع می‌تواند به معنای تأکید بر اتحاد مردم ایران باشد. اظهار صریح دین اسلام نیز نشان از آن دارد که این متون سعی داشته‌اند، بر مسلمان بودن مردم ایران تأکید کنند.

در نهایت این نتیجه به دست آمد که آن‌چه در این مجموعه وجود دارد، به استثنای تبعیض جنسیتی، تصویری آرمان‌گرایانه از ایران است. به این معنا که مؤلف سعی داشته، وجود عدالت و برابری در جامعه ایران و ویژگی‌های مثبت ایرانیان را به نمایش بگذارد. توجه به فقیران، علم، آموزش و آداب و رسوم، همگی از جمله ایده‌آل‌های ایرانیان هستند. اشاره به نام دانشمندی مثل پروفیسور حسابی، ادیبانی مثل سعدی و حافظ که سالیان پیش در ایران می‌زیسته‌اند و غنای فرهنگ ایران را باعث شده‌اند، ذکر رسمی مثل نوروز و اصلی مانند مبارزه با ظالمان، یک جامعه‌ی آرمانی را نشان می‌دهد. ارائه دادن تصویری یکپارچه از مذهب و فرهنگ ایرانیان، نوعی سوگیری محسوب می‌شود؛ اما به نظر می‌رسد، آرمان مؤلف اتحاد ایرانیان است و نه انکار تکثر فرهنگی و مذهبی.

پژوهش‌هایی همانند این تحقیق می‌توانند به آشکار کردن اثرات ضمنی موجود در کتاب‌های درسی کمک کنند. استفاده از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، لایه‌های زیرین متون را استخراج می‌کند و آن‌چه را که برای افراد جامعه طبیعی تلقی می‌شود، به چالش می‌کشد. کمتر شدن سوگیری‌ها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان موجب می‌شود، در فراگیر غیرفارسی‌زبان احساس اعتماد و رغبت بیشتری برای یادگیری زبان فارسی به وجود بیاید؛ در نتیجه زبان و فرهنگ و اعتقادات ایران و ایرانی، بیشتر از گذشته برای جهانیان ارائه شود.

نتایج این تحقیق می‌تواند به مؤلفان و تدوین‌کنندگان مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، جهت ارائه تصویر واقع‌گرایانه‌تری از ایران و بهتر کردن این تصویر کمک کند. به‌عنوان مثال؛ برای این‌که تبعیض جنسیتی در این کتاب‌ها وجود نداشته باشد، می‌توان با استفاده از یافته‌های این تحقیق، تعداد نام‌دهی‌هایی را که برای زنان و مردان به‌کار رفته‌اند، با یکدیگر مقایسه کرد و تلاش کرد در این زمینه مساوات ایجاد شود. ممکن است فراوانی نام‌دهی غیررسمی برای زنان در متن‌های منتخب در این مجموعه، نشان‌دهنده صمیمیت بین آنان باشد؛ اما می‌توان جهت حفظ احترام آن‌ها، تعداد نام‌دهی‌های رسمی آن‌ها را با مردان به یک اندازه در نظر گرفت. همچنین نقش‌دهی‌ها را برای زنان و مردان به‌طور یکسان به‌کار ببریم و مشاغل کلیشه‌ای را به آن‌ها نسبت ندهیم. نتایج فراوانی‌ها و مثال‌های هویت‌بخشی مقوله‌ای نشان داد که باید به کنش‌گرانی با ادیان، فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف اهمیت بیشتری داده شود.

نتایج هویت‌بخشی ظاهری نشان داد؛ ظواهر از اهمیت زیادی برخوردار نیستند و این می‌تواند خود نکته‌ای مثبت به‌شمار بیاید. به این معنا که آن‌چه مهم است، باطن، شخصیت و نقش افراد است؛ نه یک مشخصه ظاهری. اما شاید اظهار کردن افراد با استفاده از نوع پوشش آن‌ها، به معرفی بهتر اقوام ایرانی کمک کند. این امر به معنای ظاهرینی و سطحی‌نگری نیست؛ بلکه هویت افراد مختلف و فرهنگ و هنر آن‌ها را نشان می‌دهد.

ممکن است این‌طور به نظر بیاید که عنوان کردن تنوع‌های فرهنگی و مذهبی موجب تکثر و چندگانگی منفی در بین افراد جامعه می‌شود؛ اما می‌توان این موارد را ابتدا از هم تفکیک کرد و هویت مستقلی برای آن‌ها در نظر گرفت و سپس از مؤلفه تفکیک نکردن و پیوند زدن برای ارائه جلوه‌ای از اتحاد در بین مردم ایران کمک گرفت. در یکی از درس‌های انتخاب شده، با استفاده از مؤلفه هویت درهمی، نمادهایی برای مبارزه با دشمن بیگانه (فیل‌ها) مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این‌گونه اظهار پوشیده، سربسته و کنایی از کشورهای دیگر، ایدئولوژی خاصی را القا می‌کند و چنان‌چه عمیق‌تر ببینیم، این سؤال در ذهن ایجاد می‌شود که اساساً چرا باید جنگ و درگیری در بین ملت‌های مختلف صورت گیرد. نمود خصومت با دیگر ملت‌ها حتی به‌طور نمادین و پوشیده نیز باعث سلب اعتماد مخاطب غیرفارسی زبان و در نتیجه ایجاد بی‌انگیزگی برای آموختن زبان فارسی شود.

بدیهی است که این مطالعه هم مانند هر مطالعه دیگری محدودیت‌هایی داشت. مثلاً با توجه به انتخاب تنها هشت درس از مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، باید اذعان داشت که ممکن است، تعمیم دادن نمونه به جامعه آماری، کاری دشوار باشد و نتیجه‌گیری کلی در مورد این مجموعه از دقت کافی برخوردار نباشد؛ لیکن با توجه به زیاد بودن درس‌های انتخابی و همچنین مؤلفه‌های مدل ون لیوون (۲۰۰۸)، به همین چند نمونه بسنده شد. به‌عنوان مثال؛ برای بعضی از کنش‌گران بیش از یک یا دو مؤلفه وجود داشت و تحلیل آن‌ها عملی زمان‌بر بود؛ اما تا جای ممکن تلاش شد، تمامی مؤلفه‌ها جمع‌آوری شوند و فراوانی‌ها و مصداق‌های مؤلفه‌ها، با دقت تقریبی بررسی شوند. پس از مرور اجمالی و سطحی دروس غیرمنتخب در این پژوهش، این شبهه به‌وجود آمد که مبادا تعداد نام‌های ایرانی و عربی در کل این مجموعه، با یکدیگر برابر بوده یا این‌که حتی ممکن است، فراوانی نام‌های

ایرانی بیشتر هم باشد. بدیهی است که بروز چنین مسئله‌ای، به دلیل وجود محدودیت‌هایی در این تحقیق است. در درس چهارم از جلد سوم، چنین اظهار شده است که ایرانیان در طول تاریخ و حتی پیش از ظهور اسلام، خداپرست بوده‌اند و بعضی از تفاسیر، نشان از وجود نام کوروش تحت عنوان «ذوالقرنین» در قرآن دارند (Ghabool, 2015c, p. 55). در درس هفتم از جلد سوم، مذاهب و ادیان مختلف موجود در ایران، به طور واضح بیان شده و افراد شیعه، سنی، مسیحی، زرتشتی و یهودی نام برده می‌شوند. این نکته نیز بیان می‌شود که ایران، به دلیل گستردگی‌اش، دارای اقوام مختلفی است که مذاهب متنوعی دارند؛ اما همیشه متحد بوده‌اند. این اقوام همگی خود را «ایرانی مسلمان» می‌دانند و «این رمز اتحاد ایرانیان است» (Ghabool, 2015c, p. 103). در درس پنجم از جلد سوم نیز مولوی به صورت فردی معرفی می‌شود که به همه ادیان و مذاهب احترام می‌گذاشته است. این مطالب می‌تواند نشان دهد که سوگیری این مجموعه، به سمت مذهب اسلام، آن قدرها هم شدید و افراطی نیست.

در درس سوم از جلد پنجم، سید جمال‌الدین اسدآبادی، به عنوان شخصی نشان داده می‌شود که در فکر اتحاد مسلمانان است و «معروف به افغانی» است و افکار او در ذهن افرادی مثل اقبال لاهوری که «شاعر و متفکر مسلمان شبه قاره هند و پاکستان» است، اثر گذاشته است (Ghabool, 2015e, pp. 42-44). این موضوع و همچنین بررسی مختصر و ظاهری تصاویر این مجموعه نشان می‌دهد که افرادی با ملیت‌های دیگر نیز مطرح شده‌اند؛ به این دلیل که در بعضی از تصاویر آقایان کراوات دارند و زنان روسری عربی به سر دارند. چنین پوشش‌هایی در ایران رواج ندارد و بنابراین می‌تواند مربوط به غیرایرانیان باشد. با این اوصاف می‌توان پیشنهادی برای مطالعات بیشتر ارائه کرد و آن بررسی تصاویر این مجموعه آموزشی است. به عنوان مثال؛ می‌توان این تصاویر را با استفاده از مدل کرس و ون لیوون از لحاظ انتقادی تحلیل کرد.

برخلاف این که در متون منتخب در این پژوهش، هیچ صحبتی از قومیت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها به میان نیامده بود، در درس هفتم از جلد سوم چنین ذکر شده است که «در ایران حدود یازده قوم وجود دارد ... بعضی از اقوام اصلی ایرانیان فارس‌ها، آذری‌ها، گُردها، لُر‌ها، عرب‌ها و ... می‌باشند» (Ghabool, 2015c, p. 103). در درس اول از جلد چهارم نیز که به جغرافیای ایران پرداخته است، این نکته ذکر شده است که فرهنگ محلی، مناطق مختلف ایران با یکدیگر تفاوت دارد (Ghabool, 2016d). در درس سوم از جلد پنجم نیز غذاهای متنوع ایرانی مطرح می‌شوند که مثال‌هایی از آن‌ها، «شله مشهدی، کوفته تبریزی، بریانی اصفهانی و کباب بختیاری» هستند (Ghabool, 2015e, p. 56). وجود این مطالب به معنای این است که در این مجموعه، هرچند اندک، وجود تنوع قومی و فرهنگی در ایران لحاظ شده است. نتیجه‌ای که از این مباحث حاصل می‌شود، این است که هنوز هم بررسی این مجموعه با استفاده از مدل ون لیوون (۲۰۰۸) نیازمند تحقیق است و توصیه می‌شود، به منظور

کامل کردن نتایج این پژوهش، در این زمینه اقدام شود و درس‌هایی که در این تحقیق انتخاب نشده‌اند، با استفاده از این مدل، مورد مطالعه و بررسی قرار گیرند.

فهرست منابع:

- آفاگل زاده، فردوس و یاسمی، کلثوم. (۱۳۹۵). تحلیل گفتمان انتقادی کتاب «امریکن اینگلیش فایل» با استفاده از مدل ون دایک. *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۷(۶۶)، ۲۰۶-۱۸۵.
- درخشان، علی. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های درسی American English File. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۶(۶۰)، ۷۶-۵۳.
- رضایی، طاهره و سجودی، فرزانه. (۱۳۹۴). بازنمایی جنسیت در متون دیداری کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی تصویر؛ مطالعه‌ی موردی: American English File (2), Four Corners (2) & Interchange (2). *جستارهای زبانی*، ۶(۳)، ۱۴۰-۱۱۵.
- روحانی، علی و اکبرپور، سمیه. (۱۳۹۳). نمود جنسیت در کتاب American English File. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱۷(۱۷)، ۱۰۷-۱۳۱.
- شیرازی رومنان، حسن. (۱۳۹۴). چیستی و چگونگی تحقیقات کیفی، روش تحلیل گفتمان. *نگرش راهبردی*. 93 & 94، ۷۱-۹۴.
- صحرائی، رضامراد و شهباز، منیره. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۱(۲)، ۱-۳۰.
- عبادی، سامان و ابراهیمی مرچل، بهمن. (۱۳۹۴). بازنمایی جنسیت در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مطالعه‌ی موردی جلد دوم و سوم مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم». *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۴(۲)، ۴۶-۲۷.
- علوی مقدم، سید بهنام و داوریپناه، زهرا. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان-پیش‌دانشگاهی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۵۲)، ۱۴۲-۱۱۷.
- قبول، احسان. (۱۳۹۵ الف). *آموزش نوین زبان فارسی* (جلد ۱، ۷-۹۱). چاپ و نشر یاسین.
- قبول، احسان. (۱۳۹۴ ب). *آموزش نوین زبان فارسی* (جلد ۲، ۱۳۱-۱۴۰). چاپ و نشر یاسین.
- قبول، احسان. (۱۳۹۴ ج). *آموزش نوین زبان فارسی* (جلد ۳، ۷-۱۵). چاپ و نشر یاسین.
- قبول، احسان. (۱۳۹۵ د). *آموزش نوین زبان فارسی* (جلد ۴، ۳۸-۵۷). چاپ و نشر یاسین.
- قبول، احسان. (۱۳۹۴ ه). *آموزش نوین زبان فارسی* (جلد ۵، ۹-۱۰۵). چاپ و نشر یاسین.
- مهرآوران، محمود و ناطق، محمد. (۱۳۹۴). نقد کتاب آموزش نوین زبان فارسی. *دو فصلنامه تخصصی مطالعات آموزش زبان فارسی*، ۱(۱)، ۱۴۱-۱۶۰.
- نوربخش، ماندانا و ملک‌لو، داود. (۱۳۹۳). بازنمایی دین در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۳(۳)، ۱۱۶-۹۳.
- ووداک، راث و میر مایکل. (۱۳۹۸). *روش‌های تحلیل گفتمان* (ترجمه. رحیم ایلمی سراسکانرود). انتشارات دانشگاه و پژوهشگاه عالی دفاع ملی و تحقیقات راهبردی. (۲۰۰۱).
- یارمحمدی، لطف‌الله. (1383). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. انتشارات هرمس.
- یارمحمدی، لطف‌الله. (1385). *ارتباطات از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی*. انتشارات هرمس.

References:

- AbdulJabbar, L., & Dakhil Kareem, R.** (2013). Critical discourse analysis: Basics and methodology. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLAL)*. 2 (4), 20-32.
- Aghagolzadeh, F., & Yasemi, k.** (2016). The critical discourse analysis of American English file book based on van Dijk's model. *Journal of Culture & Civil Society*. 17 (66), 185 – 206. [In Persian]
- Azadsarv, M., Taghvae, M., Zangoei, A., & Kishani Farahani, E.** (2014). Iranian language teachers' and students' perspectives on English result series at intermediate level. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 14 (2), 251-285. [In Persian]
- Alavi Moghaddam, S., & Davarpanah, S.** (2016). Content analysis of national identity components in French education textbooks at guidance school, high school and pre-university levels. *Creative Commons Attribution*. (52), 117-142. [In Persian]
- Dabbagh, A.** (2016). Gender representation under critical image analysis: The case of Iranian ELT textbooks. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4 (4), 39- 52
- Derakhshan, A.** (2018). The critical analysis of cultural values in American English File textbook series. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*. 6 (3), 115 – 140. [In Persian]
- Ebadi, S., & Ebrahimi Marjal, B.** (2015). Gender representations in the textbooks of teaching Persian to non- Persian speakers: A case study of “Let’s Learn Persian” (Volumes 2 and 3). *Journal of Teaching Persian to the Speakers of Other Languages*. 4 (2), 27-46. [In Persian]
- Esmaili, S., & Arabmofrad, A.** (2015). A critical discourse analysis of Family and Friends textbooks: Representation of genderism. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (4), 55-61.
- Ghahool, E.** (2016a). *Modern Persian language training*. Yasin Publication. (Vol. 1, 7-91). [In Persian]
- Ghahool, E.** (2015b). *Modern Persian language training*. Yasin Publication. (Vol. 2, 131-140). [In Persian]
- Ghahool, E.** (2015c). *Modern Persian language training*. Yasin Publication. (Vol. 3, 7-15). [In Persian]
- Ghahool, E.** (2016d). *Modern Persian language training*. Yasin Publication. (Vol. 4, 38-57). [In Persian]
- Ghahool, E.** (2015e). *Modern Persian language training*. Yasin Publication. (Vol. 5, 9-105). [In Persian]
- Hanafiyyeh, M., & Koosha, M.** (2015). Evaluation of the EFL textbook “Four Corners” from the perspectives of students. *Elixir Literature*, 78, 29463-29472.
- Harris, Z.** (1952). Discourse analysis: A sample text. *Linguistic Society of America*, 28 (4), 472-494.
- Hosseini Saadabad, M., & Bagherzadeh Kasmani, M.** (2014). A critical discourse analysis of Summit series: The representation of social actors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(2), 61-71.
- Mehrvaran, M., & Nategh, M.** (2015). Criticism of new method Persian teaching book. *Academic Biquarterly Journal of Persian Language Teaching Studies*.1(1), 141-160. [In Persian]

- Noorbakhsh, M., & Maleklu, D. (2014). Religion representation in textbooks for teaching Persian to non-Iranian language learners. *Journal of Teaching Persian to the Speakers of Other Languages*. 3 (3), 93-116. [In Persian]
- Jeddi Kazerooni, M., & Tabatabaei, O. (2017). Textbook evaluation: A critical discourse analysis of Talk Time series. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4 (7), 194-205.
- Rezaei T., & Sojoodi F. (2015). The Representation of sexuality in visual texts of English language teaching books to non-English language speakers based on visual- social semiotics: The Case study of American English file (2), Four corners (2), & interchange (2). *Language Related Research*. 6 (3) :115-140. [In Persian]
- Roohani, A. (2014). Male and female social actor representation in Four Corners 4: A critical discourse perspective. *International Journal of Research in ELT*, 2 (2), 23-35 .
- Roohani, A., & Akbarpoor, S. (2014). Gender representation in American English file textbook. *Journal of Language & Translation Studies*. (17), 107-131. [In Persian]
- Roohani, A., & Heidari, N. (2012). Evaluating an instructional textbook: A critical discourse perspective. *Issues in Language Teaching*, 1 (1), 123-158.
- Sahraei, R., Shahbaz, M. (2012). Content analysis of selected sources of teaching Persian based on the Neil Anderson's model. *Journal of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers*. 1(2), 1-30. [In Persian]
- Sahragard, R., & Davatgarzadeh, G. (2010). The representation of social actors in Interchange Third Edition series: A critical discourse analysis. *The Journal of Teaching Language Skills*, 2 (1), 67-89.
- Setyono, B., & Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: a critical discourse analysis. *Intercultural Education*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1548102>
- Shirazi Rumenn, H. (2015). The nature and the essence of qualitative research, discourse analysis method. *Strategic Approach*. Retrieved from <http://noo.rs/t9sD2>. [In Persian]
- Shirvani, J. (2013). Critical discourse analysis: The representation of social actors in Summit series. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 2 (3), 85-95.
- Tomlinson, B. (2013). *Are materials developing?* In Brian Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2nd ed., p. 2). Bloomsbury Academic.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice*. Oxford University Press.
- Van Leeuwen, T. (2015). Critical discourse analysis. In Karen Tracy, Cornelia Ilie & Todd Sandel (Eds.). *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1-7).
- Wodak, Ruth., & Meyer M. (2019). *Raveshha-ye tahlil-e goftman-e enteghadi. Methods of Critical Discourse Analysis* (trans. Ilghami Saraskanrood). Science & National Defense University. (2001) [In Persian]
- Yarmohammadi, L. (2004). *Mainstream and critical discourse perspectives*. Hermas Publication. [In Persian]
- Yarmohammadi, L. (2006). *Communication within critical discourse rerspectives*. Hermas Publication. [In Persian]
- Yarmohammadi, L., & Rashidi, N. (2013). *Practical contrastive analysis of English and Persian with special emphasis on discourse*. Rahnama Press.
- Yarmohammadi, L., Sajjadi, S., & Amal-Saleh, E. (2006). The representation of social actors in the EFL high school textbooks in Iran. *MEXTESOL Journal*, 30 (1), 9-23.f