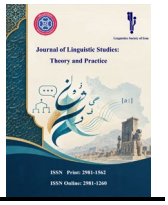
Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice

Print ISSN: 2981-1562 Online ISSN: 2981-1260

Journal Homepage: https://jls.uok.ac.ir/



Analysis of the Cultural Aspects of High School English Textbooks in Iran: Focus on the Concept of Symbolic Competence

Ali Roohani[1], **Mandani Zarei**[2]

1. Corresponding author, Professor, Department of English, Faculty of Literature and Humanities, Shahrekord University, Shahrekord, Iran. Email: roohani-a@sku.ac.ir
2. Ph.D. Candidate, Department of English, Faculty of Literature and Humanities, Shahrekord University, Shahrekord, Iran. Email: mandani_zarei@yahoo.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 04 October 2024
Received in revised form: 16 April 2025
Accepted: 18 June 2025
Available online: 30 June 2026

Keywords:
Culture,
Instructional textbooks,
English language,
Kramsch's symbolic competence

ABSTRACT

Objective: This study examined the cultural aspects of secondary high school English textbooks in Iran by drawing on Kramsch's concept of symbolic competence.

Method: A qualitative approach was primarily used. The content was analyzed by using thematic analysis, including a deductive-inductive procedure to extract themes and subthemes.

Results: The results revealed eight subthemes, including positive self-representation and stereotyping, power dynamics in language use and linguistic markers of cultural othering, cultural appropriation and visual representation of identity, and ideological positioning and dominant narratives, for four major themes of cultural identity, cultural discourse, cultural representation, and cultural narrative.

Conclusion: These high school English textbooks, particularly the 10th-grade English textbook, emphasize cultural narratives and discourses, playing a crucial role in shaping the identity of English learners. It is recommended that foreign language teachers be aware of the cultural aspects of high school English textbooks and that learners engage with their cultural content.

Cite this article: Roohani, A., & Zarei, M. (2026). Analysis of the cultural aspects of high school English textbooks in Iran: Focus on the concept of symbolic competence. *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 5(2), 13–33. https://doi.org/10.22034/jls.2025.142267.1175

© The author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.
DOI: https://doi.org/10.22034/jls.2025.142267.1175

Introduction

Instructional materials play a central role in shaping how students learn, stay motivated, and engage with language education. As Khany and Kamalvand (2022) point out, instructional materials—from textbooks and worksheets to videos, games, and simulations—are not just supplementary; they are essential tools that help language teachers deliver content and influence learners' motivation, success, and participation. Duke (2020) also emphasizes that textbooks, as important instructional materials, serve purposes beyond delivering information. They help structure lessons, guide classroom activities, and promote collaboration among students. High-quality materials and textbooks, as noted by Smart and Jagannathan (2018), can also help offset challenges such as limited teaching time, lack of training, or difficult classroom conditions, supporting teachers in achieving key learning goals.

The design and selection of English textbooks are influenced by more than educational goals—they are closely linked to preserving values and cultural authenticity. As Seidi et al. (2016) have noted, English language teaching textbooks in Iran are carefully reviewed to ensure alignment with national and religious principles. Instructional English textbooks in Iran carry a dual role: they should develop students' language skills while paying attention to cultural issues and tensions between Western norms and local traditions (Abdollahzadeh & Baniasad, 2010). The cultural content in these books can shape how Iranian students view themselves and others, influencing their attitudes toward different cultures (Azimzadeh, 2020). While many studies have examined the linguistic and sociocultural aspects of these materials, there remains a notable gap in exploring how identity and culture are conveyed through symbolic elements or dimensions. This issue is important because textbooks are not neutral; they encompass educational choices, ideological discourses, and assumptions that affect the second/foreign language (L2) process, reflecting cultural aspects/dimensions (Kramsch, 2009).

To address a gap in research, this study examined how four cultural dimensions—identity, discourse, representation, and narrative—are represented in Iranian high school English textbooks. Drawing on Kramsch's (2009, 2021) concept of symbolic competence, which views culture as a dynamic system shaped by meaning, emotion, and power, the study analyzed these textbooks and how they could reflect values, shape identities, and influence students' cultural perspectives. The analysis follows a two-stage approach: a deductive phase guided by Kramsch's framework, and an inductive phase involving open coding of textual and visual content. To capture both depth and scope, the study combined the data with qualitative examples to illustrate how cultural meaning was constructed and conveyed.

A brief note on previous works

In recent years, there has been growing recognition of how deeply culture shapes language learning, especially through classroom materials like textbooks. According to Banaruee et al. (2023), culture is not a neutral backdrop—it is an active force made up of shared beliefs, values, and worldviews that guide how language learners see themselves and others. This view aligns with Kramsch's (2009) concept of symbolic competence, which extends language learning beyond grammar and vocabulary. It emphasizes the learner's ability to interpret, respond to, and even challenge cultural symbols and narratives embedded in language.

A substantial body of research has highlighted the limited and superficial cultural representation in Iranian ELT textbooks (Aliakbari, 2005). In addition, previous studies have highlighted the limitations of the previous high school English textbooks (Right Path to English) in Iran. Researchers like Aliakbari (2004), Khajavi and Abbassian (2011), and Asgari (2011) note that these high school textbooks often present a narrow, sometimes stereotypical view of culture. For example, national identity is frequently emphasized at the expense of more diverse global perspectives, which underscores the need for a more inclusive and reflective approach to instructional English textbook design—one that cultivates English learners' symbolic competence and helps them navigate cultural complexities.

The review of the related literature shows that previous high school English textbooks emphasize local norms over intercultural diversity. As Aliakbari (2004) and Khajavi and Abbassian (2011) have maintained, the absence of varied cultural narratives in such textbooks can marginalize global perspectives and limit Iranian English as a foreign language (EFL) students' engagement with multicultural content. Based on their studies, cultural symbols, traditions, and values are often presented

uncritically in the previous Iranian junior high school English textbooks, missing opportunities to build meaningful intercultural awareness. Also, the review of the related literature demonstrates a lack of attention to symbolic aspects of culture in many ELT textbooks—such as discourse, ideology, and identity—which are key to how EFL learners construct meaning. These gaps underscore the need to evaluate new high school English textbooks in ways that promote high school students' deeper cultural reflection and symbolic competence.

Theoretical framework

This study is grounded in Kramsch's (2009, 2021) idea of symbolic competence, which offers a powerful lens to explore how ELT textbooks serve not only as tools for teaching English, but also as vehicles for transmitting cultural meanings and shaping identities of English learners. According to Kramsch, language is a symbolic system through which power dynamics, societal values, and worldviews are expressed and reinforced. From this perspective, symbolic competence involves more than linguistic skill—it includes the capacity to recognize and respond to the symbolic meanings of language, including its cultural, political, and emotional layers.

The theoretical foundation of this research is enriched by Kramsch's (2009) framework, including symbolic representation, action, and power, which explain how learners and teachers engage with cultural messages in the classroom. Symbolic representation reflects how language shapes our understanding of the world through familiar patterns and stereotypes, which in turn influence symbolic action—how learners use language to behave and interact socially. These everyday practices are further intertwined with symbolic power, as language carries ideologies and identities that help us understand who holds influence and how meaning is created and controlled. Drawing on socio-cultural constructivism, the framework views learners as active participants who negotiate meanings. Based on this framework, the way cultural elements are embedded in textbooks can either empower or disempower language learners.

Method

To explore how cultural content is represented in newly published Iranian high school English textbooks, this study used a qualitative approach, relying on Kramsch's (2009) framework of symbolic competence. The materials included the Vision textbooks—Vision 1, Vision 2, and Vision 3—used in grades 10 to 12, written by Alavi-Moghaddam, Kheirabadi, Rahimi, and Davari between 2016 and 2019.

A thematic content analysis was conducted in two phases. First, a deductive approach/method was applied to identify major themes, such as cultural identity, cultural discourse, cultural representation, and cultural narrative, using Kramsch's (2009) theoretical framework. Then, an inductive method was used, where textual and visual elements were open-coded by two independent coders. Their collaboration ensured both depth and accuracy in uncovering recurring patterns. Quantitative data on the frequency of themes were used alongside qualitative examples to give a fuller picture of how these cultural elements were reflected and practiced in these textbooks. Credibility and dependability of the data were ensured by taking several steps, including consultation with several experts and calculation of inter-coder agreement. Nvivo12 software was also used for data analysis.

Conclusion

This study examined how new Iranian high school English textbooks (Visions) represented cultural dimensions by drawing on Kramsch's views of symbolic competence. Deductive-inductive thematic analysis was used to analyze cultural patterns in the Vision textbooks used for Grades 10, 11, and 12 in Iranian high schools. The analysis revealed four main themes—cultural identity, cultural discourse, cultural representation, and cultural narrative—and eight subthemes, namely positive self-representation, stereotyping, linguistic markers of cultural othering, power dynamics in language use, visual representation of identities, cultural appropriation, dominant narratives, and ideological positioning.

The analysis showed that cultural content was not distributed evenly across the three textbooks. Vision 1 focuses greatly on cultural narratives, implying that the Grade 10 textbook can enhance identity

development. The results reflect shifts in pedagogical priorities rather than mere content reduction and a shift toward more critical, balanced perspectives from Vision 1 to Vision 3. Also, based on the data analysis, these English textbooks can reduce stereotypes and present diverse groups multidimensionally, supporting social cohesion. Emphasis on national identity remains consistent, though influenced by contextual factors like Iranian students' backgrounds and teaching practices. Moreover, the decline in culturally othering language across the Vision textbooks highlights growing attention to inclusive content and critical language awareness.

Based on the findings, ELT teachers and materials developers in Iran are encouraged to integrate critical discussions and textual analysis into textbook activities, for instance through workshops, which enrich textbook content and strengthen Iranian students' cultural identity and awareness. EFL instructors should also recognize the cultural messages in the high school textbooks and help their EFL students engage with them critically. Positive representation of local (Iranian) cultural identities, alongside other cultures, is vital in fostering connections between source and target languages. It is recommended that these textbooks include sections that critically compare indigenous or local narratives with global perspectives to bridge local and global cultures and promote deeper critical cultural awareness.

پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد

شاپا چاپی: ۱۵۶۲-۲۹۸۱ شاپا الکترونیکی: ۱۲۶۰-۲۹۸۱

Journal Homepage: https://jls.uok.ac.ir/



بررسی جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران با توجه به مفهوم توانش نمادین

علی روحانی[1]، ماندنی زارعی[2]

۱. نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه: roohani-a@sku.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری، گروه زبان انگلیسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه: mandani_zarei@yahoo.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقالهٔ پژوهشی

تاریخچهٔ مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۸
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۹

کلیدواژه‌ها:
فرهنگ،
کتاب‌های درسی،
زبان انگلیسی،
توانش نمادین کرامش.

چکیده

هدف: این پژوهش با استفاده از مفهوم توانش نمادین کرامش، جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دورهٔ دوم متوسطهٔ ایران را بررسی کرده است.

روش پژوهش: رویکرد پژوهش عمدتاً کیفی است. محتوای کتاب‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمونی که متشکل از روش قیاسی‌استقرایی بود، برای شناسایی مضامین تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج حاکی از هشت مضمون فرعی شامل بازنمایی مثبت از خود و تفکر قالبی، پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان و نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی، از آن‌خودسازی فرهنگی و بازنمایی بصری هویت، و جایگاه‌یابی ایدئولوژی و روایت‌های غالب در قالب چهار مضمون اصلی هویت، گفتمان، نمود و روایت فرهنگی بود.

نتیجه‌گیری: این کتاب‌ها، به‌ویژه کتاب پایهٔ دهم، بر روایت‌ها و گفتمان‌های فرهنگی تأکید دارند که نقش مهمی در ساختارهای هویتی زبان‌آموزان انگلیسی دارند. پیشنهاد می‌شود مدرسان زبان خارجی از جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های زبان آگاهی داشته باشند و زبان‌آموزان با محتوای فرهنگی کتاب‌های زبان تعامل داشته باشند.

استناد: روحانی، علی، زارعی، ماندنی (۱۴۰۵). بررسی جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران با توجه به مفهوم توانش نمادین. *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۵ (۲)، ۱۳-۳۳. https://doi.org/10.22034/jls.2025.142267.1175

ناشر: دانشگاه کردستان.

© نویسندگان.

۱. مقدمه

مواد درسی نقش تأثیرگذاری در هدایت و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و زبان‌آموزان دارند. به عقیدهٔ خانی و کمالوند[1] (۲۰۲۲)، مواد درسی که شامل کتاب‌ها، کاربرگ‌ها، ویدیوها، بازی‌ها، شبیه‌سازی‌ها و نظایر این می‌باشند به‌عنوان ابزاری هستند که معلمان برای تسهیل فرآیند آموزش از آن‌ها بهره می‌برند؛ همچنین، مواد درسی می‌توانند عواملی مانند انگیزه، موفقیت و مشارکت زبان‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. علاوه بر این، به باور دوک[2] (۲۰۲۰)، کتاب‌های درسی فقط منبعی برای اطلاعات نیستند، بلکه وسیله‌ای برای معلمان هستند که با استفاده از آن‌ها می‌توانند دروس و فعالیت‌های خود را سازمان‌دهی کنند و همکاری و تعامل بین زبان‌آموزان را تقویت کنند. در این راستا، به گفتهٔ اسمارت و جگناتان[3] (۲۰۱۸)، مواد درسی با کیفیت می‌توانند عوامل محیطی و کمبود زمان آموزشی، فقدان آموزش مناسب یا توانایی کم معلمان را جبران کنند و معلمان می‌توانند از آن‌ها یاری بجویند تا بتوانند به اهداف یادگیری مطلوب دست پیدا کنند.

در نظام آموزشی ایران، انتخاب و تولید مواد آموزشی و کتاب درسی به‌ویژه به دلیل ضرورت حفظ ارزش‌های اسلامی، تحت تأثیر عوامل ایدئولوژیک قرار دارد، این فرایند شامل بررسی دقیق محتوای فرهنگی و تأکید بر سنت‌های بومی به‌منظور اطمینان از هماهنگی با اصول ملی و دینی می‌شود (سعیدی و همکاران[4]، ۲۰۱۶). در ایران، کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی دو هدف مهم را دنبال می‌کنند؛ از یک سو، به توسعه مهارت‌های زبانی می‌پردازند و از سوی دیگر، با مدیریت تعارض‌های احتمالی بین عناصر فرهنگی غربی و ارزش‌های اسلامی و بومی، به ملاحظات فرهنگی توجه می‌کنند (عبدالله‌زاده و بنی اسد[5]، ۲۰۱۰). لذا هرگونه بازنمایی فرهنگی موجود در این کتاب‌ها، تأثیر مهمی بر نگرش‌های دانش‌آموزان و زبان‌آموزان دارد و اغلب منجر به برداشت‌های متفاوتی نسبت به محتوای فرهنگی مواد آموزشی می‌شود (عظیم‌زاده[6]، ۲۰۲۰). این درحالی است که پژوهش‌های نوظهور درباره بازنمایی‌های نشانه‌شناختی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی، دیدگاه‌های ارزشمندی در خصوص نحوه شکل‌گیری و انتقال هویت فرهنگی از طریق این مواد ارائه می‌دهند (ونینگر و کیس[7]، ۲۰۱۳). افزون بر این، برخی پژوهشگران (علی‌اکبری[8]، ۲۰۰۵) معتقدند که در کشورهایی مانند ایران که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (نه به‌عنوان زبان دوم) تدریس می‌شود، فرصت‌های کمی برای مواجهه با زبان انگلیسی در موقعیت‌های واقعی وجود دارد. به همین دلیل، کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران عمدتاً بر جنبه‌های ساختاری متمرکز بوده و توجه محدودی به توسعه مهارت‌های ارتباطی و برخی نکات فرهنگی لازم برای استفاده عملی از زبان دارند (عبدالله‌زاده و بنی‌اسد، ۲۰۱۰؛ علی‌اکبری، ۲۰۰۵) و قادر به تقویت استقلال یادگیرنده و استفاده مؤثر از زبان انگلیسی در بسترهای اجتماعی نمی‌باشد (پیشقدم و ناجی می‌دانی[9]، ۲۰۱۲) که این امر نیاز به بررسی دقیق‌تر این مسائل از دیدگاه ابعاد فرهنگی در کتاب درسی زبان انگلیسی را برجسته می‌کند.

جدا از این، همان‌طور که مک‌گراث[10] (۲۰۱۳) ذکر می‌نماید، کتاب‌های درسی، از جمله کتاب‌های آموزش زبان، خنثی نیستند؛ بلکه، آن‌ها گزینه‌ها و فرضیات آموزشی را دربردارند که روی فرآیند یادگیری و یاددهی دانش‌آموزان و زبان‌آموزان تأثیرگذار است و می‌توانند باعث تسهیل یا کاهش ارتباط بین زبان‌آموزان با فرهنگ‌های دیگر و بومی‌زبانان زبان مقصد و ترغیب و عدم ترغیب آن‌ها به یادگیری مهارت‌های زبان مقصد شوند. کتاب‌ها منعکس‌کنندهٔ مجموعه‌ای از مسائل پیچیده، از جمله توزیع قدرت و منابع

---

1. Khany & Kamalvand
2. Duke
3. Smart & Jeganathan
4. Seidi et al.
5. Abdollahzadeh & Baniasad
6. Azimzadeh
7. Weninger & Kiss
8. Aliakbari
9. Pishghadam & Naji Meidani
10. McGrath

در جامعه، شناسایی گروه‌ها و دیدگاه‌های متنوع، و همچنین ساخت و تقابل هویت‌ها هستند (پینگل[۱]، ۲۰۲۰). به باور پنی‌کوک[۲] (۱۹۹۴)، کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی ابزارهای مستثنی و بی‌طرف نیستند؛ آن‌ها اغلب تصاویر ذهنی از فرهنگ‌ها را منعکس و کلیشه‌های فرهنگی را تثبیت می‌کنند که می‌تواند تصاویر منفی را تقویت کنند یا درک‌های مثبتی از فرهنگ‌های دیگر را در ذهن زبان‌آموزان ترویج دهند. علاوه بر این، به گفتهٔ ویدوسون[۳] (۲۰۰۳)، محتوای آموزش زبان همواره گزینشی است و اغلب بازتاب‌دهندهٔ هنجارها و ارزش‌های فرهنگی خاصی است که ممکن است دیدگاه‌های خاصی را به یادگیرندگان تحمیل کند. بنابراین، مسأله فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان نیز باید مورد توجه قرار گیرد، زیرا فرهنگ نه صرفاً یک پیوست به آموزش زبان، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر از آن است (ریچاردز[۴]، ۲۰۰۱).

در این بین، مفهوم فرهنگ از دیدگاه کرامش[۵] مورد توجه صاحب‌نظران است (کوبوتا[۶]، ۲۰۰۴). در بررسی فرهنگ، کرامش (۲۰۲۱) بر ابعاد نمادین تأکید می‌کند. او بیان می‌کند که زبان به‌عنوان یک نظام نمادین عمل می‌کند و به ایجاد و بازتاب نابرابری‌های قدرت در جامعه می‌پردازد. کرامش معتقد است که فرهنگ شامل نمادها و معانی است که افراد و گروه‌ها برای هدایت و تفسیر محیط اطراف خود از آن‌ها استفاده می‌کنند. بر اساس نظر کرامش (۲۰۰۹)، فرهنگ یک موجودیت ایستا نیست، بلکه یک نظام پیچیده از نشانه‌ها، معانی، خاطرات و رویدادها و روابط قدرت است که کاربران زبان می‌توانند با ایفای نقش، آن را تفسیر کنند و به نمایش بگذارند. به باور وی، توانش نمادین یا همان مهارت استفاده از زبان به‌عنوان یک نظام نمادین برای ایجاد و تبادل معانی و واقعیت‌های فرهنگی در تعامل با دیگران نقش به‌سزایی ایفا می‌نماید. لذا، کتاب‌های درسی می‌توانند میراث فرهنگی و ارزش‌های جامعه باشند و ابزارهای قدرتمندی برای انتقال ارزش‌های فرهنگی و شکل‌دهی به دیدگاه‌های زبان‌آموزان نسبت به جهان و دیگر مردمان هستند (کوبوتا و لین[۷]، ۲۰۰۶). در نظام آموزشی ایران، کتاب‌های درسی زبان با هدف جلوگیری از تهاجم فرهنگی غربی و حفظ ارزش‌های اسلامی، از یک سو به تقویت مهارت‌های زبانی می‌پردازند و از سوی دیگر به ملاحظات فرهنگی توجه می‌کنند؛ لیکن، یکی از چالش‌های اساسی در این فرایند، ایجاد تعادل بین مواجهه با فرهنگ‌های جهانی و حفظ هویت ملی ایران است (علی‌اکبری، ۲۰۰۵؛ سعیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ عبدالله‌زاده و بنی‌اسد، ۲۰۱۰) که منجر به تولید کتاب‌هایی می‌شود که بر زیبایی‌شناسی ایرانی و ارزش‌های اسلامی تأکید دارند؛ درحالی‌که، توسعهٔ مهارت‌های بین‌فرهنگی نادیده گرفته شده است (علی‌اکبری، ۲۰۰۵؛ عظیم‌زاده، ۲۰۲۰). افزون بر این، کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران اغلب به دلیل نمایش سطحی از جنبه‌های فرهنگی مورد انتقاد هستند (علی‌اکبری، ۲۰۰۵). مطالعات اخیر نشان می‌دهد که گاهاً دانش‌آموزان و زبان‌آموزان نسبت به این مواد آموزشی نگرش‌های منفی پیدا می‌کنند، زیرا این کتاب‌ها به‌طور ناخواسته تضادهای ایدئولوژیک بین ارزش‌های غربی و اسلامی را تقویت می‌کنند (عظیم‌زاده، ۲۰۲۰). این در حالی است که پژوهش‌های حاضر به‌طور گسترده جنبه‌های زبانی و اجتماعی–فرهنگی این کتاب‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ لیکن، بررسی ابعاد نمادین–مانند بازنمایی‌های نشانه‌شناختی هویت– علی‌رغم تأثیر قابل‌توجه آن‌ها بر آگاهی بین‌فرهنگی (ونینگر و کیس، ۲۰۱۳)، همچنان کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. بنابراین، این خلأ در تحلیل نشانه‌شناختی، که به‌ویژه در درک چگونگی شکل‌گیری و انتقال هویت فرهنگی از طریق محتوای کتاب‌های درسی (بُرجیان[۸]، ۲۰۱۳) نمایان است، نیازمند بررسی‌های بیشتری می‌باشد و تحقیق حاضر گامی در این جهت می‌باشد. علاوه بر این، به نقل از کوماراوادیولو[۹] (۲۰۰۳)، طبق ادعای کرامش؛ فرهنگ به‌عنوان یک جزء مازاد در آموزش زبان در نظر گرفته نمی‌شود بلکه به‌عنوان ابزاری برای انتقال فرایند یادگیری زبان و معنا مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین به نقل از او، کرامش ادعا می‌کند که

---

1. Pingel
2. Pennycook
3. Widdowson
4. Richards
5. Kramsch
6. Kubota
7. Kubota & Lin
8. Borjian
9. Kumaravadivelu

مواد آموزش زبان و کتاب‌های درسی شاید تصویری تطهیرشده و مطلوب از فرهنگ زبان مقصد ارائه دهند که ممکن است ناتوان در نشان دادن ذات واقعی فرهنگ زبان مقصد باشد. در واقع، کتاب‌های درسی زبان نیز نقش مهمی در تقویت و شکل‌دهی هویت زبان‌آموزان یک کشور دارد و به آن‌ها کمک می‌کند خود و دیگران و باورها، آداب و رسوم آن‌ها را بهتر بشناسند. این کتاب‌ها می توانند این نقش را با ارائه فرصت‌هایی برای بررسی و مقایسه جنبه‌ها و کُنش‌های فرهنگی مختلف تسهیل کنند و به درک و احترام زبان‌آموزان به دیگرفرهنگ‌ها، بیان هویت و تفسیر و ارزیابی واقعیت کمک کنند (بندیکت[۱]، ۲۰۰۵). به بیان دیگر، کتاب‌های درسی زبان فقط منبعی برای اطلاعات نیستند، بلکه وسیله‌ای هم برای یادگیری زبان و اجتماعی شدن، و مکانی برای تشکیل و تبادل یا انتقال هویت هستند (منکن و آنتونز[۲]، ۲۰۲۰).

با این اوصاف، به باور کرامش، فرهنگ یک نظام پویا و تکاملی از عناصر فرهنگی است که بر تدریس و یادگیری زبان انگلیسی نیز تأثیر دارد (کرامش، ۲۰۰۹) و نیازمند آگاهی انتقادی و بازتابی و توسعه کارایی و آگاهی بین‌فرهنگی است (آمادیوها[۳]، ۲۰۱۸). در این راستا، گستردگی ابعاد گوناگون فرهنگ موجود در کتاب‌های درسی زبان همانند هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی باید مورد بررسی قرار گیرد. هویت فرهنگی[۴] بیانگر چگونگی شکل‌گیری هویت زبان‌آموز به کمک یک فرهنگ یا گروه خاص است که با آن در ارتباط است (جنت[۵]، ۲۰۱۷)؛ گفتمان فرهنگی[۶] به شیوه ای از تفکر، گفتار و عمل مرتبط است که میان یک جامعه از افراد در یک محیط فرهنگی مشخص مشترک است (کربو[۷]، ۲۰۰۷) که این جامعه زبانی شامل فراگیران زبان خارجی و بومی زبانان و افراد مرتبط با زبان مبدا و زبان مقصد می‌شود؛ نمود فرهنگی[۸] نیز فرایند تولید و استفاده معانی و هویت‌ها از طریق کاربرد نمادهایی همچون زبان، تصاویر و آثار است. نمود فرهنگی بازتابی ساده و شفاف از واقعیت نیست، بلکه ساختاری پیچیده و بحث‌انگیز از واقعیت است که شامل قدرت، ایدئولوژی و ارزش‌ها می‌شود (هال[۹]، ۲۰۱۸). روایت فرهنگی[۱۰] هم روایت و داستان‌هایی هستند که به مردمان یک فرهنگ کمک می‌کنند تا هویت خود را تعریف کنند، تاریخ خود را توضیح دهند و رفتارهای خود را تجویز کنند (هرمن[۱۱]، ۲۰۱۳) و به انتقال ایدئولوژی بپردازند. با توجه به نقش کلیدی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در شکل‌دهی هویت فرهنگی و توانش نمادین زبان‌آموزان و همچنین خلأ موجود در تحلیل جامع چهار بُعد فرهنگی (شامل هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی)، ضرورت پژوهش در این زمینه بیش از پیش مشهود است. پژوهش حاضر با ارائه چارچوبی نظام‌مند می‌تواند این خلأ مطالعاتی را پر کرده و به نقش انتقال مؤثر ارزش‌های فرهنگی و تقویت تفکر انتقادی زبان‌آموزان کمک نماید. در همین راستا، پژوهش حاضر چهار بُعد مختلف فرهنگی مذکور را در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان (دورهٔ متوسطهٔ دوم) واکاوی نموده و تفاوت گستردگی ابعاد گوناگون فرهنگی موجود را مورد بررسی قرار داده است.

هدف این پژوهش بررسی جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دورهٔ دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) می‌باشد که در دبیرستان‌های ایران تدریس می‌گردد. با نگاهی به مفهوم کرامش از توانش نمادین، چهار بُعد هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی را در سه کتاب درسی زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفته است. با استفاده از روش تحلیل محتوا و مضمون، محتوای کتاب‌ها در ابتدا بررسی گردیده و مضمون‌های مرتبط با ابعاد فرهنگی شناسایی

---

1. Bandick
2. Menken & Antunez
3. Amadioha
4. Cultural identity
5. Jandt
6. Cultural discourse
7. Carbaugh
8. Cultural representation
9. Hall
10. Cultural narrative
11. Herman

و استخراج گردیده است و سپس فراوانی و پراکندگی آن‌ها به تصویر کشیده شده است تا شکل‌گیری جنبه‌ها و ابعاد گوناگون فرهنگی در این کتاب‌های درسی مشخص گردد. بنابراین، در پژوهش حاضر سؤال مورد نظر این است که جنبه‌های مختلف فرهنگی با توجه به مفهوم توانش نمادین کرامش در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) چگونه ارائه و بیان می‌شوند.

۲. پیشینهٔ پژوهش

همان‌طور که بناورویی و همکاران[۱] (۲۰۲۳) اخیراً اظهار کرده‌اند، فرهنگ یک نظام پویای قواعد صریح و ضمنی است که توسط گروه‌ها و جوامع گوناگون برای تضمین بقای آن‌ها شکل گرفته و شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها، هنجارها و رفتارهایی است که توسط آن‌ها به اشتراک گذاشته می‌شوند. فرهنگ در محیط یادگیری زبان که شامل فرهنگ زبان مبدا، فرهنگ زبان مقصد و فرهنگ بین‌المللی است، می‌تواند از طریق مواد آموزشی مانند کتاب درسی زبان، منعکس و منتقل شود (جیمرسون و چن[۲]، ۲۰۲۲). لذا، مواد آموزشی لازم است زبان‌آموزان را با فرصت‌هایی برای کاوش و مقایسهٔ دیدگاه‌ها و انعکاس فرهنگی مختلف مواجه کنند تا کارایی و آگاهی بین‌فرهنگی خود را توسعه دهند. لیکن، نکتهٔ حایز اهمیت به گفتهٔ کرامش (۲۰۰۹) این است که فرهنگ به‌عنوان یک فرایند پویا، خلاقانه و تحول‌آفرین، تحت تأثیر زبان قرار می‌گیرد و خود فرهنگ نیز، زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. لذا توانش نمادین برای زبان‌آموزان مهم است. به باور کرامش (۲۰۰۹)، توانش نمادین مهارت استفاده از زبان به‌عنوان یک نظام نمادین برای ایجاد و انتقال معانی و واقعیت‌های فرهنگی در تعامل با دیگران است. مفهوم توانش نمادین از تحولات نظریه‌های شایستگی زبانی و ارتباطی ریشه می‌گیرد و میان رویکردهای ذات‌باورانه و جامعه‌محور در مطالعه زبان پیوند برقرار می‌کند. به نقل از صیادی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، زبان‌شناسانی مثل چامسکی[۳] زبان را نظامی فطری می‌دانند، اما برخی مثل ابن‌خلدون بر تأثیر محیط اجتماعی در شکل‌گیری «ملکه زبانی» تأکید دارد. کنل و سوئین[۴] (۱۹۸۰) مؤلفه‌های اجتماعی و بکمن[۵] (۱۹۹۰) ابعاد فرهنگی را به این چارچوب افزودند. کرامش و وایت‌ساید[۶] (۲۰۰۸) با الهام از زبان‌شناسانی/پژوهشگرانی نظیر هایمز[۷]، فیرکلاف[۸]، باختین[۹]، و مید[۱۰]، توانش نمادین را نه صرفاً مهارت زبانی، بلکه ظرفیتی برای رمزگشایی و واکاوی نشانه‌های زبانی در بسترهای هویتی و قدرت معرفی کردند. این چارچوب امروزه در آموزش زبان انتقادی، تحلیل گفتمان سیاسی و پژوهش‌های میان‌فرهنگی کاربرد گسترده‌ای یافته است. در نتیجه، توانش نمادین توانایی درک ارزش نمادین، اَشکال و خاطرات فرهنگی متفاوتی است که توسط نظام‌های نمادین مختلف ایجاد یا برانگیخته می‌شود. با این نوع توانش، توانایی بهره‌گیری از تنوع نشانه‌شناختی که توسط چندین زبان برای بازچینی روش‌های نگرش رویدادهای آشنا، ایجاد واقعیت‌های جایگزین و یافتن موقعیت مناسب فرد بین زبان‌ها فراهم می‌شود. درواقع، توانایی تفسیر از نمادها، شناخت قدرت نمادین زبان و آگاهی نمادین از خود و دیگران جزء توانش نمادین محسوب می‌شود و فراتر از توانایی دستور زبانی، آگاهی از ابعاد فرهنگی و اجتماعی استفاده از زبان را شامل می‌شود (کرامش، ۲۰۰۶). این نوع توانش به زبان‌آموزان امکان می‌دهد تا با هنجارهای فرهنگی به‌صورت انتقادی برخورد کنند، هویت‌ها را به چالش بکشند و در تعاملات بین فرهنگی در ساخت معنا شرکت کنند (کرامش، ۲۰۰۶). در مورد اهمیت آن، چن و استاروستا[۱۱] (۲۰۱۸) اظهار می‌دارند که

---

1. Banaruee et al.
2. Jimerson & Chen
3. Chomsky
4. Canale & Swain
5. Bachman
6. Kramsch & Whiteside
7. Hymes
8. Fairclough
9. Bakhtin
10. Mead
11. Chen & Starosta

گفتمان فرهنگی و توانش نمادین اجزای ضروری توانش ارتباط فرهنگی هستند که نشان‌دهندهٔ توانایی برقراری ارتباط موثر و مناسب با افراد دارای زمینه‌های فرهنگی مختلف است.

به باور کرامش (۲۰۱۱)، توانش نمادین شامل نمود نمادین[۱]، عمل نمادین[۲]و قدرت نمادین[۳]می‌شود. نمود نمادین گفتمان، تشخیص می‌دهد که ساختار زبانی می‌تواند نمادی از معنی باشد؛ به این معنا که ساختارهای زبانی به‌عنوان لایه‌های مفهومی و الگوهای شناختی مطلوب از واقعیت در نظر گرفته می‌شوند که با مصادیق اولیه و کلیشه‌ها، که از طریق آن‌ها خود و دیگران را درک می‌کنیم، انطباق دارند. عمل نمادین گفتمان، تأکید دارد که ساختار زبانی می‌تواند نمادی از عملکرد باشد؛ به این معنا که از طریق عملکردهای گفتاری، کُنش‌های گفتاری، ژانرهای گفتاری، راهبردهای حالت چهره و آداب معاشرت نمادی، عملکردهای اجتماعی و فرهنگی نمایان می‌شود. گفتمان به‌عنوان عمل نمادین بر آنچه که کلمات انجام می‌دهند و آنچه که در مورد نیت‌های انسانی فاش می‌کنند، تمرکز دارد. در نهایت، قدرت نمادین گفتمان، نشان می‌دهد که ساختار زبانی می‌تواند نمادی از ایدئولوژی‌ها و هویت‌هایی باشد که آنرا ارائه می‌کند؛ به این معنا که قدرت نمادین به رابطه‌های قدرت و سلطه‌ای اشاره دارد که در تولید و تفسیر نمادها و معانی وجود دارد. به عبارت دیگر، گفتمان به‌عنوان قدرت نمادین، با ارتباط برقرار کردن با سایر گفتمان‌ها، بیان ارزش‌های اخلاقی و ساخت ذهنیت‌ها و پیوستگی‌های تاریخی، بر آنچه واژگان نشان می‌دهند دربارهٔ هویت‌های اجتماعی، خاطرات فردی و جمعی، احساسات و آرزوها، تمرکز می‌کند. از این رو، توانمندی نمادین فراتر از دانش زبانی صرف است و شامل توانایی درک و استفاده از زبان به‌عنوان ابزار فرهنگی برای مذاکره، مقاومت و بازسازی هویت‌های جمعی می‌باشد.

با توجه به این مفهوم، در پژوهشی توسط کرامش و وایت‌ساید (۲۰۰۸)، توانایی گویندگان چندزبانه در استفاده از زبان‌ها و منابع نمادین متنوع برای خلق و بازنمایی واقعیت‌ها و معانی فرهنگی بررسی شد. آن‌ها با تحلیل روایت‌های دو زبان‌آموز فرانسوی و آلمانی در پروژه ای، نشان دادند که چگونه دو زبان‌آموز با استفاده از منابع نمادین مختلف مانند استعاره، تصویر و حرکت، تجربیات شخصی و فرهنگی خود را ابراز کرده و هویت‌های خود را در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف ساخته و اجرا کردند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که توانش نمادین عنصری ضروری برای یادگیری زبان جهانی است و قابل تقویت می‌باشد.

با توجه به این مفهوم، کرامش و ژانگ[۴] (۲۰۱۸) در یک مطالعه بررسی کردند که چگونه داستان‌سرایی دیجیتال می‌تواند توانش نمادین را در آموزش زبان‌های خارجی تقویت کند. در این مطالعه، زبان‌آموزان چینی که انگلیسی می‌آموختند و زبان‌آموزان آمریکایی که چینی می‌آموختند، به‌صورت آنلاین همکاری کردند و داستان‌های شخصی و فرهنگی خود را از طریق داستان‌های دیجیتال به اشتراک گذاشتند. این فرایند شامل ایجاد داستان‌های چندرسانه‌ای بود که متن، تصاویر، صدا و فیلم را ترکیب می‌کرد و توانایی عمیق‌تری برای انتقال و تفسیر معنا را پرورش می‌داد. یافته‌های تحقیق نشان داد که تبادل داستان‌ها به گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و درک متقابل، و همچنین بازتاب و ساخت هویت شخصی کمک کرد و می‌توان داستان‌سرایی دیجیتال را به‌عنوان یک ابزار آموزشی ارزشمند برای تقویت درک بین فرهنگی و توانش نمادین در زبان‌آموزان بکار برد.

در نهایت، کرامش (۲۰۱۷) به این نتیجه می‌رسد که کتاب‌های درسی فقط منابع دانش نیستند، بلکه فضاهای نمادینی هستند که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق آن‌ها به ساخت معنا، تبادل هویت، و اعمال قدرت نمادین مشغول شوند و کتاب‌های درسی زبان می‌توانند برای توسعهٔ توانش نمادین در زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند. البته باید توجه داشت که کتاب‌های آموزشی، به ویژه کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، برخی از ارزش‌ها، باورها و منافع را منعکس می‌کند و ممکن است حامل ایدئولوژی‌هایی باشند که به نفع یا به ضرر برخی از گروه‌ها یا ملت‌ها عمل کنند (سرجنت[۵]، ۲۰۰۸). همسو با همین نظر، مشکات[۶] (۲۰۰۲) در بررسی

---

[1]. symbolic representation
[2]. symbolic action
[3]. symbolic power
[4]. Kramsch & Zhang
[5]. Seargeant
[6]. Meshkat

کتاب‌های *Headway* و *New Interchange* به این نتیجه رسید که ارزش‌های فرهنگی گوناگونی در این کتاب‌ها نهفته است که اهم آن‌ها عبارت‌اند از مصرف‌گرایی، استیلا و تفوق زبان انگلیسی، برتری فرهنگ انگلیسی در مقایسه با فرهنگ‌ها و زبان دیگر کشورها. همچنین، عسگری[1] (۲۰۱۱) در مطالعهٔ خود به مسایل جنسیتی و کلیشه‌های فرهنگی موجود در کتاب‌های *Interchange (اینترچنج)* پرداخته و بیان نموده است که این کتاب‌ها نمایشگر نقش‌های جنسیتی و انتظارات اجتماعی هستند که ممکن است با واقعیت و نیازهای زبان‌آموزان در جوامع متفاوت هم‌خوانی نداشته باشند. وی بیان می‌کند که این کتاب‌ها فضای کافی را برای ابراز هویت زبان‌آموزان فراهم نمی‌کنند و در عوض، آن‌ها را مجبور می‌کنند تا با فرهنگ انگلیسی همگام شوند.

علی‌اکبری[2] (۲۰۰۴) در پژوهش خود به بررسی نحوهٔ وجود فرهنگ در کتاب‌های پیشین آموزش *Path to English* Right زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران پرداخت. او پس از بررسی محتوای فرهنگی موجود در کتاب‌های درسی تدوین شده توسط وزارت آموزش و پرورش ایران به این نتیجه رسید که کتاب‌های آموزشی در تأکید بر فرهنگ، به‌طور سطحی و ظاهری عمل کرده‌اند و در زمینهٔ آموزش عناصر فرهنگی خاص مانند ارزش‌ها، هنجارها، باورها، و همچنین مهارت‌های کلی فرهنگی نظیر ارتباط میان‌فرهنگی و درک متقابل، از عمق کافی برخوردار نبودند. آن‌ها نیاز به افزایش محتوای فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران را برای تقویت شایستگی میان‌فرهنگی زبان‌آموزان مورد تأکید قرار می‌دهند. لازم به ذکر است که این پژوهش بر کتاب‌های درسی پیشین متمرکز بوده است و لزوماً قابل تعمیم به کتاب‌های جدید درسی زبان در دبیرستان‌های ایران نیست. در همین راستا، خواجوی و عباسیان[3] (۲۰۱۱) کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دورهٔ دبیرستان را که مربوط به کتاب‌های پیشین *Right Path to English* است از نظر فرهنگی بررسی کردند تا متوجه شوند چه میزان از این کتاب‌های درسی با هویت ملی ایران همسو هستند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که این کتاب‌های درسی زبان با هویت ملی ایران همسو نیستند و فرهنگ‌های غربی را نشان می‌دهند و این برای یادگیری فرهنگی مناسب نیست و لازم است تا کتاب‌های درسی تنوع فرهنگی را احترام بگذارند و محتوایی را ارائه کنند که با فرهنگ‌های مختلف سازگار باشد. در پژوهشی دیگر، روحانی و مولانا[4] (۲۰۱۳) بررسی کردند که چگونه محتوای فرهنگی در کتاب‌های بین‌المللی *اینترچنج* که برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران رایج هستند، نشان داده می‌شود. آن‌ها با تجزیه و تحلیل متون و تصاویر، ملیت، جنسیت و نژاد شخصیت‌ها، مضمون دروس و روابط بین آن‌ها دریافتند که این کتاب‌های بین‌المللی آموزش زبان از تعادل فرهنگی کافی بین زبان مبدا و زبان مقصد برخوردار نیستند و نمی‌توانند توانایی فرهنگی یادگیرندگان زبان را در ایران بهبود بخشند. آن‌ها پیشنهاد دادند که این کتاب‌های آموزشی باید با مشارکت خود مدرسان زبان در بحث کلاسی در مورد فرهنگ‌های مختلف (از جمله فرهنگ بومی زبان مبدا یادگیرندگان)، غنی شوند. برعکس موارد قبل، رضایی و لطیفی (۱۳۹۴) در پژوهشی که مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم را در ایران با تمرکز به اسامی، اماکن، البسه، غذا و مشاغل موجود در کتاب بررسی کردند، اظهار کردند که کتاب درسی مذکور متمرکز بر فرهنگ بومی ایرانی است و ممکن است باعث ایجاد تعصب، تنگ‌نظری و ناسازگاری فرهنگی در زبان‌آموزان شود. طبق نظر آن‌ها، این کتاب ممکن است زبان‌آموزان را از آشنایی و تعامل با فرهنگ‌های دیگر باز دارد و آن‌ها را به‌سمت یک هویت فرهنگی ثابت و انحصاری هدایت کند. این مضمون ممکن است با هدف آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی و چندفرهنگی در تناقض باشد. همچنین در این مورد می‌شود به پژوهش غیاثیان و همکاران (۲۰۱۵) اشاره کرد که با روش تحلیل محتوا، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پایه نهم را در ایران مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها فرهنگ‌های موجود در کتاب‌ها را به سه دسته متشکل از فرهنگ ایرانی–اسلامی، فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان و فرهنگ کشورهای غیر انگلیسی زبان تقسیم کردند. آن‌ها با ارزیابی فراوانی و درصد این فرهنگ‌ها در متن، تصاویر و فعالیت‌های کتاب، نتیجه گرفتند که این کتاب‌ها بیشتر از فرهنگ

[1]. Asgari
[2]. Aliakbari
[3]. Khajavi & Abbassian
[4]. Roohani & Molana

ایرانی–اسلامی و کشورهای انگلیسی زبان استفاده کرده‌اند و فرهنگ کشورهای غیر انگلیسی زبان کمتر دیده شده است. آن‌ها پیشنهاد دادند که این کتاب‌ها باید بیشتر از فرهنگ کشورهای غیر انگلیسی زبان بهره ببرند تا زبان‌آموزان با تنوع فرهنگی بیشتری آشنا شوند. بر اساس پژوهش‌های انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های درسی زبان انگلیسی باید به تنوع فرهنگی کشورها توجه کنند و به زبان‌آموزان امکان آشنایی و تعامل با فرهنگ‌های دیگر را بدهند. در مجموع، نتایج تحقیقات انجام شده مفید است؛ لیکن، آن‌ها بطور عمیق ابعاد فرهنگی مثل نمود و گفتمان فرهنگی را در کتاب‌های درسی زبان در ایران کنکاش ننموده‌اند و کمتر به توانش نمادین در کتاب‌های درسی زبان توجه داشته اند. باید مضامین فرهنگی در کتاب‌های درسی که بیانگر قدرت و مواضع ایدئولوژیک هستند، بررسی شود و به درک عمیق‌تر و جامع‌تری از نمود و گفتمان فرهنگی رسید.

۳. روش تحقیق

ابتدا کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم)، که از جدیدترین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان در ایران و با عنوان *Vision* منتشر شده‌اند، به‌عنوان منابع اصلی برای بررسی انتخاب شدند. این کتاب‌ها توسط علوی‌مقدم، خیرآبادی، رحیمی و داوری در بازهٔ زمانی ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۸ نوشته شده‌اند. کتاب آموزشی *Vision 1* برای پایه دهم شامل ۴ درس است که هر درس از بخش‌های زیر تشکیل شده است. قسمت آغازین هر درس با بخش «Get Ready» (آماده شوید) شروع می‌شود و سپس به‌ترتیب شامل بخش‌های «Conversation» (مکالمه)، «New Words and Expressions» (کلمات و عبارات جدید)، «Reading» (خواندن)، «Grammar» (دستور زبان)، «Listening and Speaking» (شنیداری و گفتاری)، «Pronunciation» (تلفظ)، و «Writing» (نوشتاری) است. هر درس با بخش «What You Learned» (آنچه شما یاد گرفتید) خاتمه پیدا می‌کند. تمامی چهار درس از این رویه پیروی می‌کنند و در پایان کتاب، بخش «Appendix» (ضمیمه) شامل افعال بی‌قاعده است. کتاب‌های *Vision 2* برای پایه یازدهم و *Vision 3* برای پایه دوازدهم که هر کدام شامل ۳ درس است نیز از تمامی مراحل تشکیل‌دهندهٔ بخش‌های قبلی تبعیت می‌کنند، تنها یک بخش در دو کتاب یازدهم و دوازدهم اضافه شده است و آن بخش «Vocabulary Development» (توسعهٔ واژگان) است که بعد از بخش خواندن قرار می‌گیرد. تعداد صفحه‌های کتاب آموزشی زبان دهم ۱۲۸ صفحه، کتاب یازدهم ۱۱۲ صفحه، و کتاب دوازدهم ۱۰۴ صفحه می‌باشد. علاوه بر این، تعداد صفحه‌های بدون نوشتار در کتاب درسی زبان انگلیسی در پایه دهم شامل ۸ تصویر، پایه یازدهم ۵ تصویر، و پایه دوازدهم ۶ تصویر است. اما تعداد صفحه‌ها با نوشتار در پایه دهم شامل ۷۱ تصویر، درپایه یازدهم ۶۱ تصویر، و پایه دوازدهم ۴۹ تصویر می‌باشد. لازم به ذکر است که طبق گفتهٔ عنانی سراب و منفرد[1] (۲۰۲۴)، برنامه درسی ایران با وجود چالش‌های اجرایی، در راستای انطباق با چارچوب‌های ارتباطی جهانی حرکت می‌کند و کتاب‌های درسی زبان انگلیسی می‌کوشد توانش ارتباطی دانش‌آموزان را در بافت‌های واقعی ارتقا دهد. این کتاب‌ها بر مهارت‌های چهارگانه (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن) تمرکز و توجه ویژه‌ای به واژگان دارند (پورحاجی و علوی[2]، ۲۰۱۵). مطالب درسی به‌صورت تدریجی و با افزایش سطح دشواری ارائه می‌شوند تا دایرهٔ واژگان زبان‌آموزان گسترش یابد. همچنین، تأکید بر دستور زبان با آموزش قواعد دستوری مختلف و تمرین‌های مربوط به آن از دیگر ویژگی‌های این کتاب‌ها است. فعالیت‌های تعاملی نیز شامل مکالمه‌ها و تمرین‌های شنیداری و گفتاری برای تقویت مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان می‌باشد.

در پژوهش حاضر، ابتدا داده‌های متنی (داستان‌ها، جمله‌ها و عبارت‌ها) و تصویری (عکس‌ها و نقاشی‌ها) مرتبط جمع‌آوری شد. برای اطمینان از انتخاب نظام‌مند داده‌های مرتبط، این پژوهش بر محتوای متنی و تصویری که به‌طور صریح یا ضمنی حامل معانی فرهنگی بودند، متمرکز شد. به‌طور مشخص، متن‌ها، مکالمه‌ها، تصاویر و تمرین‌هایی که نمادهای فرهنگی، هنجارهای اجتماعی، روابط قدرت یا تعاملات بین‌فرهنگی را به تصویر می‌کشیدند، در تحلیل گنجانده شدند. تحلیل محتوایی و مضمونی با استفاده از رویکرد/ روش ترکیبی (قیاسی و استقرایی) بر روی این داده‌های متنی و تصویری توسط پژوهشگران این پژوهش صورت گرفت.

---

[1]. Anani Sarab & Monfared
[2]. Pourhaji & Alavi

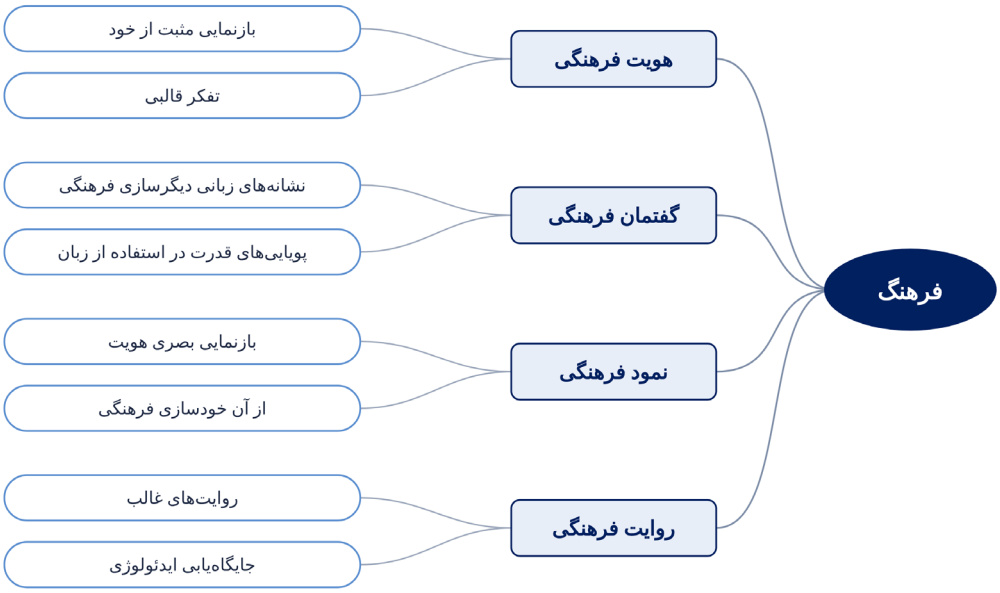
در رویکرد قیاسی، مضمون‌های از پیش تعیین شده در نظر گرفته می‌شود. همان‌طورکه اشاره شد بر اساس مروری بر ادبیات ۴ جنبه هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، روایت فرهنگی و نمود فرهنگی به‌عنوان چارچوبی برای تحلیل کیفی داده‌های متنی و تصویری بکار برده شد. این پژوهش با به‌کارگیری رویکرد تحلیلی دقیق دو مرحله‌ای، روش‌های قیاسی و استقرایی را ترکیب کرد. در ابتدا، از طریق تحلیل قیاسی، چهار مضمون اصلی (هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، بازنمایی فرهنگی و روایت فرهنگی) به‌طور نظام‌مند از چارچوب نظری صلاحیت نمادین کرامش استخراج شدند که به‌عنوان مقوله‌های تحلیلی از پیش تعیین‌شده عمل کردند. متعاقباً، مرحله استقرایی شامل فرآیند کدگذاری سه مرحله‌ای دقیق بود: نخست، دو کدگذار مستقل، کدگذاری باز خط به خط داده‌های متنی و تصویری را بدون محدودیت‌های نظری انجام دادند و کدهای اولیه را تولید کردند. دوم، از طریق بررسی تکراری و مقایسه مستمر، این کدهای مقدماتی به‌طور نظام‌مند در زیرمضمون‌های نوظهور تلفیق شدند (مانند بازنمایی مثبت از خود و کلیشه‌سازی ذیل هویت فرهنگی؛ پویایی‌های قدرت و دیگری‌سازی زبانی ذیل گفتمان فرهنگی). در نهایت، تیم پژوهش به‌صورت مشارکتی این مضمون‌های فرعی را طی چندین دور بحث تا رسیدن به اجماع پالایش کردند تا از همسویی آن‌ها با داده‌های خام و مضامین اصلی مستخرج از نظریه اطمینان حاصل شود. این ادغام نظام‌مند تحلیل نظریه‌یا چهارچوب‌محور و داده‌محور، از طریق شمارش فراوانی کمّی که میزان شیوع مضامین از پیش تعیین‌شده و مضمون‌های فرعی نوظهور را مستند می‌کرد، اعتبارسنجی بیشتری یافت، در حالی که نمونه‌های کیفی با دقت برای نشان دادن الگوهای شناسایی‌شده انتخاب شدند. این رویکرد روش‌شناختی با حفظ وفاداری نظری در عین حساسیت به الگوهای خاص زمینه‌ای برآمده از داده‌ها، دقت تحلیلی را تضمین کرد. رویکرد قیاسی بالا به پایین باعث می‌شود تا داده‌ها از طریق دریچهٔ این مضمون‌ها بررسی شود. همچنین از رویکرد استقرایی بهره برده شد تا که مضمون‌های فرعی از خود داده‌های متنی و تصویری کتاب‌ها استخراج شود. لازم به ذکر است در استفاده از تحلیل با رویکرد استقرایی یعنی پایین به بالا ممکن است الگوها و مضمون‌های نوآورانه‌ای را که در ابتدا پیش‌بینی نشده بودند کشف شود که منجر به درک جامع‌تر و ظریف‌تری از پدیده‌های مورد بررسی می‌شود (لستر و همکاران[1]، ۲۰۱۷). این پژوهش با ترکیب روش‌های قیاسی و استقرایی سعی کرد تا امکان ارائه تحلیلی مستحکم‌تر و چندوجهی را فراهم آورد که هم بر چارچوب‌های نظری یا مفاهیم از پیش تعیین شده و هم بر بینش‌های گرفته شده ازداده‌ها متکی باشد.

برای حصول معیار اعتبار و قابلیت اطمینان در تحلیل داده‌ها در این پژوهش از دو متخصص (دو استاد زبان‌شناسی کاربردی) و سه معلم/دبیر که کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دورهٔ دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) را تدریس می‌کردند کمک گرفته شد تا اعتبار (دقت، صحت داده‌ها و نتیجه‌گیری‌های پژوهش) و قابلیت اطمینان (ثبات و پایداری داده‌ها، روش و نتایج پژوهش) افزایش یابد. برای ارزیابی پایایی بین ارزیاب‌ها، ارزیاب‌ها به‌طور مستقل زیرمجموعه‌ای از داده‌ها را کدگذاری کردند. در مرحله اول، هر کدگذار حدود ۲۰٪ از داده‌ها را بدون مشورت و به‌صورت مستقل تحلیل کرد تا از عدم تأثیرپذیری قضاوت‌ها اطمینان حاصل شود. پس از تکمیل مرحله اولیه کدگذاری، اختلافات در طبقه‌بندی مضمون‌ها و مضمون‌های فرعی شناسایی شد و در یک جلسه توافقی مورد بحث قرار گرفت. این اختلافات از طریق گفت‌وگوهای مکرر تا دستیابی به توافق کامل حل شدند. به منظور کمی‌سازی میزان توافق بین ارزیاب‌ها، ضریب کاپای کوهن برای هر دسته مضمون‌ها محاسبه شد. نمرات کاپا بالاتر از ۰.۸۰ نشان‌دهندهٔ توافق محکم بین ارزیاب‌ها بود، در حالی که نمرات بین ۰.۶۰ و ۰.۸۰ به‌عنوان سطح توافق قابل قبول در نظر گرفته شدند (لی و همکاران، ۲۰۲۳). پس از بهینه‌سازی فرایند کدگذاری، ضریب کاپای نهایی برای مضمون‌های اصلی به ۰.۸۵ رسید که نشان‌دهنده سطح بالای هماهنگی و همگونی بین کدگذاران است. در نهایت از نرم افزار Nvivo12 برای نمایش و مقایسه فراوانی/ درصد مضمون‌های فرعی مرتبط با مضمون‌های اصلی استفاده شد.

[1]. Lester et al.

۴. نتایج و بحث

نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از وجود چهار مضمون اصلی به نام هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی است. بر اساس تحلیل مضمونی، هر یک از این مضامین دارای دو مضمون فرعی می‌باشد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد مضامین فرهنگی در کتاب‌های درسی متوسطهٔ دوم در چهار حوزهٔ هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی دسته‌بندی شده‌اند که هر یک با مضامین فرعی و شواهد مشخصی پشتیبانی می‌شوند. نخستین محور، هویت فرهنگی، به ویژگی‌ها و شاخصه‌های فرهنگی اشاره دارد که موجب تمایز فرد یا گروهی از دیگران می‌شود. این مفهوم شامل دو مؤلفه کلیدی است: بازنمایی مثبت از خود که به توانایی فرد در ارائه تصویری مطلوب از هویت فرهنگی‌اش اشاره دارد. نمونه‌هایی از این امر در کتب درسی شامل توصیف «ایران یک کشور چهار فصل است...» در کتاب دهم (صفحات ۱۹ و ۲۲) و معرفی دشت مغان به‌عنوان منطقه‌ای زیبا و غنی از نظر جغرافیایی است. مؤلفه دیگر، تفکر قالبی، به تمایل به ایجاد و به‌کارگیری کلیشه‌های فرهنگی اشاره دارد. مثال‌هایی از این مسئله در کتاب دهم دیده می‌شود، مانند معرفی تاج محل به‌عنوان تنها نماد فرهنگی این کشور، که تصویری تقلیل‌گرایانه از فرهنگ غنی هند ارائه می‌دهد. دومین محور، گفتمان فرهنگی، به چارچوب‌های زبانی و ارتباطی می‌پردازد که نقش مهمی در شکل‌دهی هویت و عملکرد فرهنگی ایفا می‌کنند. این مفهوم شامل نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی است که بر تمایزات فرهنگی تأکید دارد، مانند توصیه به پرهیز از اظهار نظر منفی درباره غذاها و لباس‌های سایر فرهنگ‌ها در کتاب دهم (صفحه ۱۰۷). همچنین، پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان یکی دیگر از جنبه‌های این گفتمان است که به شیوه‌های به‌کارگیری زبان برای اعمال نفوذ اجتماعی و تأثیرگذاری بر رفتارها، از جمله حفاظت از محیط زیست، می‌پردازد. نمونه‌ای از این امر در کتاب دهم (صفحه ۲۲) دیده می‌شود که در آن از زبان هشداردهنده برای تأکید بر خطر انقراض برخی حیوانات استفاده شده است. سومین محور، نمود فرهنگی، به نحوه نمایش تصویری و نمادین عناصر فرهنگی در متون درسی اختصاص دارد. این محور شامل بازنمایی بصری هویت است که از طریق تصاویر به نمایش هویت‌های فرهنگی می‌پردازد. برای مثال، تصویر آزمایشگاه ادیسون در کتاب دهم (صفحه ۸۰) به‌عنوان نمادی از پیشرفت علمی ارائه شده است. در کنار آن، مفهوم از آن‌خودسازی فرهنگی به استفاده سطحی از عناصر فرهنگی بدون در نظر گرفتن معنای عمیق آن‌ها اشاره دارد، مانند نمایش گاوبازی اسپانیا در کتاب دهم (صفحه ۱۷)، که تصویری تقلیل‌یافته از فرهنگ این کشور ارائه می‌دهد. در نهایت، چهارمین محور، روایت فرهنگی، به مجموعه داستان‌ها و روایت‌هایی می‌پردازد که درک ما از فرهنگ را شکل می‌دهند. این محور شامل روایت‌های غالب است که داستان‌های رایج فرهنگی را بازتاب می‌دهد و ارزش‌های خاصی را منتقل می‌کند. نمونه‌ای از این امر در کتاب دوازدهم (صفحه ۲۴) دیده می‌شود که داستان «مادر پیر» را روایت می‌کند و بر اهمیت احترام به والدین تأکید دارد. همچنین، جایگاه‌یابی ایدئولوژی به همسویی روایت‌های فرهنگی با ارزش‌ها و باورهای مسلط اشاره دارد، مانند تأکید بر حفاظت از محیط زیست و گونه‌های جانوری بومی ایران، از جمله یوزپلنگ، در کتاب دهم (صفحه ۴۱). استفاده از رویکردهای نظام‌مند در تحلیل محتوای کیفی متون آموزشی، به‌ویژه الگوریتم درخت تصمیم‌گیری، موجب تفکیک دقیق‌تر داده‌ها و تبیین شفاف‌تر مفاهیم فرهنگی شد. همچنین، مستندسازی روابط بین مضامین امکان شناسایی پیوندهای متقابل عناصر فرهنگی را فراهم کرد. نمودار ۱ نقشه مضمون‌های اصلی و فرعی مربوط به جنبه‌های فرهنگی بررسی شده در کتاب‌های درسی متوسطهٔ دوم را نمایش می‌دهد.



نمودار ۱. نقشه مضمون‌های اصلی و فرعی مربوط به جنبه‌های فرهنگی بررسی شده در کتاب‌های درسی متوسطهٔ دوم

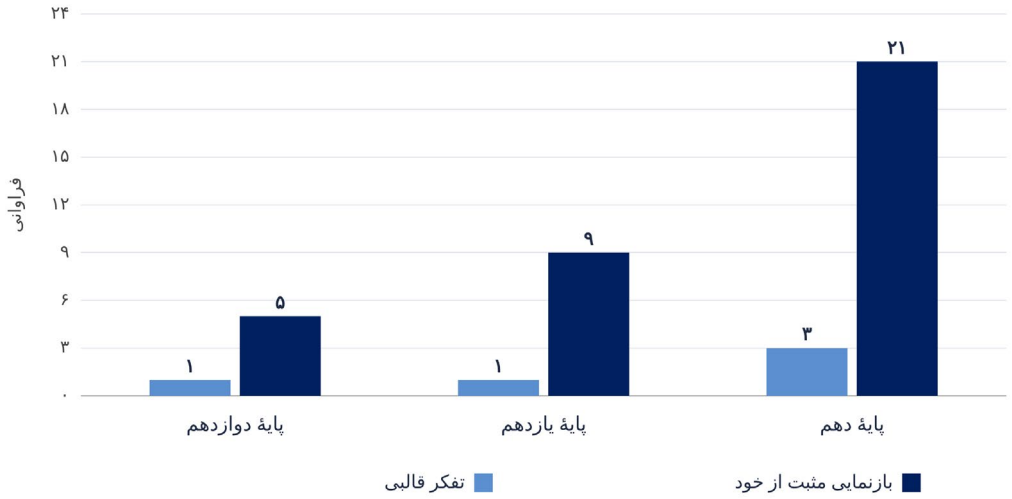
هویت فرهنگی[1]: مضمون هویت فرهنگی بیانگر تشخیص و ارتباط فرد با گروه‌های فرهنگی خاص، و در برگیرندهٔ مؤلفه مثبتی مانند مضمون بازنمایی مثبت از خود[2] و مؤلفه منفی مانند مضمون تفکر قالبی[3] است. بازنمایی مثبت از خود به برداشت مثبت از خودِ فرد به توانایی او در بازنمایی هویت فرهنگی‌اش به شیوه‌ای سازنده و معنادار اشاره دارد. افراد با بهبود چنین تصویری از خود، اعتماد به نفس بیشتری پیدا کرده و روابط مثبت‌تری با دیگران برقرار می‌کنند. درحالی‌که تفکر قالبی به تمایل به ایجاد الگوها و تصاویر ثابت و معمول دربارهٔ افراد یا گروه‌های فرهنگی مختلف اشاره دارد. به عبارت دیگر، این کلیشه‌ها می‌توانند تبعیض‌آمیز باشند و تأثیرات منفی بر هویت فرهنگی افراد بگذارند.

دربارهٔ هویت فرهنگی می‌توان گفت که زبان‌آموزان ممکن است از زمانی که به یادگیری یک زبان خارجی مشغولند، با زبان و فرهنگ این زبان مقصد آشنا شوند. این می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا با آموختن آداب و رسوم جامعهٔ مورد نظر، هویت فرهنگی خود را تقویت کنند. همچنین، معلمان زبان ممکن است احساس وابستگی و ارتباط نزدیکی با فرهنگ و زبان مقصد داشته باشند که این احساس را در تدریس خود به نمایش بگذارند. به‌عنوان مثال، کتاب درسی زبان دهم که پراکندگی بیشتری در مضمون هویت فرهنگی در زمینهٔ بازنمایی مثبت از خود نسبت به کتاب‌های درسی یازدهم و دوازدهم دارد، در صفحه‌های ۱۹ و ۲۲ جملاتی مانند «دشت مغان یک مکان زیبا در شمال غرب ایران است» و «ایران یک کشور چهار فصل است و گردشگران می‌توانند طیف متنوعی از فعالیت‌ها از اسکی تا گردشگری صحرایی در بخش‌های مختلف کشور پیدا کنند»، به توصیف جاذبه‌های طبیعی و گردشگری ایران می‌پردازد. این توصیف‌ها به نمایش مثبت و جذّابیت‌های ایران کمک می‌کنند و تصاویری مثبت از کشور و هویت ایرانی در ذهن زبان‌آموزان را شکل می‌دهد. در مقام مقایسه، در کتاب درسی دهم، مکالمهٔ درس چهارم پایهٔ دهم صفحهٔ ۱۰۲ در مورد هند آمده است: «دربارهٔ هند چه می‌دانید؟ درواقع، تاج محل یک مقصد محبوب است، اما در تابستان هوا خیلی گرم است». از هند به عنوان یک کشور خارجی با فرهنگ خارجی و ناشناخته یاد می‌شود. با توجه به دیدگاه کرامش (۲۰۱۱) و توانش نمادین، توصیف ایران به‌عنوان کشوری با تاریخ و طبیعت غنی، تصویری مثبت ارائه می‌شود که احساسات ملی و هویتی را تقویت می‌کند

[1]. Cultural identity
[2]. Positive self-representation
[3]. Stereotyping

و به زبان‌آموزان در تعیین اهداف و رشد شخصی کمک می‌کند. در مقابل، توصیف هند به‌عنوان کشور خارجی تفاوت‌ها و احساسات بیگانگی را تقویت می‌کند.

در زمینهٔ بُعد هویت فرهنگی، مضمون‌های فرعی همانند بازنمایی مثبت از خود و تفکر قالبی از طریق فراوانی آن‌ها در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم بررسی شدند. نمودار ۲ نشان‌دهندهٔ مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی *Vision 1* برای پایهٔ دهم، *Vision 2* برای پایهٔ یازدهم و *Vision 3* برای پایهٔ دوازدهم است.



نمودار ۲. مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی Vision 1 برای پایهٔ دهم، Vision 2 برای پایهٔ یازدهم و Vision 3 برای پایهٔ دوازدهم

بر اساس نتایج نمودار ۲، در پایه دهم بازنمایی مثبت از خود با ۲۱ مورد بسیار تأکید شده و نشان‌دهندهٔ تمرکز قوی بر تأیید هویت فرهنگی است. این تعداد در پایه یازدهم به ۹ مورد و در پایه دوازدهم به ۵ مورد کاهش می‌یابد، که ممکن است به تدریج به دیدگاه‌های انتقادی‌تر نسبت به هویت فرهنگی اشاره کند. تفکر قالبی در پایه دهم ۳ بار ظاهر شده، اما در پایه‌های یازدهم و دوازدهم به ۱ مورد کاهش می‌یابد، که نشان‌دهندهٔ تلاش برای کاهش قالب‌های منفی است. دیگری‌سازی منفی نیز با این روندها کاهش می‌یابد. به‌طور کلی، پایه دهم بر ساخت هویت فرهنگی مثبت با برخی کلیشه‌ها تأکید دارد و آموزش با تأکید بر نمود نمادین، به تقویت هویت فرهنگی افراد اشاره دارد، درحالی‌که پایه‌های یازدهم و دوازدهم به دیدگاه‌های متوازن‌تر و انتقادی‌تر از هویت‌های فرهنگی پیش می‌روند. بر اساس نتایج نمودار ۲، موضوع تفکر قالبی و استفاده از کلیشه‌ها در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطهٔ دوم چندان گسترده نیست؛ این امر ممکن است نشان‌دهندهٔ عدم جانبداری منفی یا احترام به تنوع فرهنگی و نقطه مثبت کتاب باشد. چرا که چنین تفکر قالبی و کلیشه‌ای می‌تواند تأثیرات منفی بر زبان‌آموزان داشته باشد و باعث بروز تنش می‌شود (اسلیتر[1]، ۲۰۱۱).

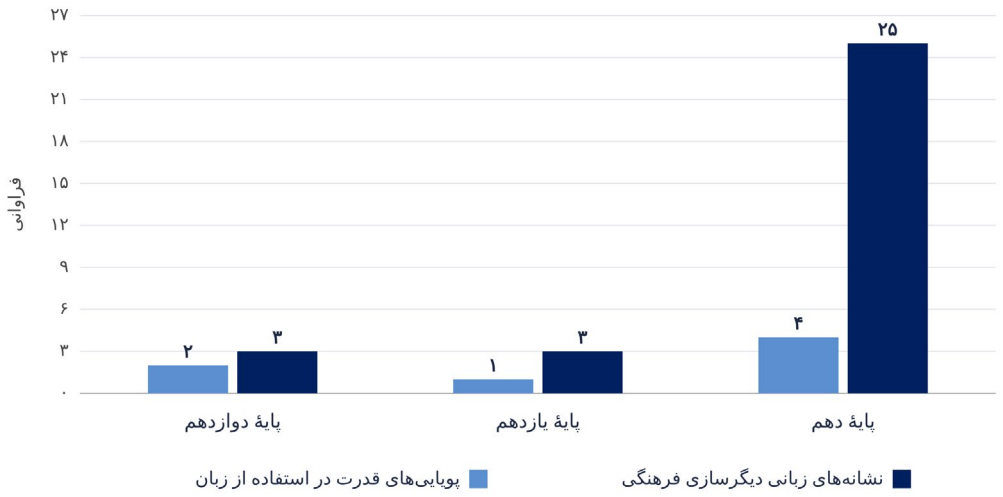
گفتمان فرهنگی[2]: مضمون گفتمان فرهنگی اشاره به چارچوب‌های گفتمانی درکتاب‌ها است که سیاست‌های فرهنگی، هویت و عملکرد در یک جامعه را شکل می‌دهد و در برگیرندهٔ مضمون‌های فرعی نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی[3] و پویایی‌های قدرت[4] در استفاده از زبان است. این کتاب‌های درسی انگلیسی از نشانه‌های زبانی خاصی برای ایجاد حس دیگری‌سازی در توصیف فرهنگ‌ها و هویت‌های دیگر استفاده می‌کنند. معلمان با نقد و تحلیل این نشانه‌ها می‌توانند آگاهی زبان‌آموزان را درباره تأثیرات دیگری‌سازی فرهنگی افزایش دهند و به ترویج درک کمتر تبعیض‌آمیز از فرهنگ‌های مختلف کمک کنند. به‌عنوان مثال، در کتاب

[1]. Sleeter
[2]. Cultural discourse
[3]. Linguistic markers of cultural othering
[4]. Power dynamics in language use

درسی دهم، عباراتی مانند «ما نباید درباره غذاها، لباس‌ها یا مراسم آن‌ها اظهار نظر منفی کنیم. می‌توانیم با دیگران صحبت کنیم و سعی کنیم آن‌ها را درک کنیم (ص. ۱۰۷)»، یک رفتار مناسب و احترام‌آمیز نشان داده شده است که در برخورد با فرهنگ‌های دیگر، از تفکیک و تبعیض پرهیز می‌کند. طبق دیدگاه کرامش (۲۰۱۱) و مفهوم توانش نمادین، صحبت و نظر درباره غذاها، لباس‌ها یا مراسم دیگران نمایانگر عمل نمادین است. در اینجا به‌جای تفکیک و تبعیض، این عمل نمادین ما را بهدرک بهتر فرهنگ و افراد دعوت می‌کند. این نشان می‌دهد که توانایی نمادین ما در برقراری ارتباط‌های اجتماعی و فرهنگی چقدر مهم است. همچنین در کتاب دهم وقتی صحبت از دانشمندان معروف ایرانی و زندگی آن‌ها بین مهسا و رؤیا در بخش مکالمهٔ درس ۳ می‌شود، این عبارت آمده است «مهسا: در ابتدا همین دیدگاه را داشتم، باور کن. رؤیا: اما این گونه کتاب‌ها خیلی جالب نیستند» (ص. ۷۶)، که نشان می‌دهد که دیدگاه‌های فرهنگی متفاوتی وجود دارند. رؤیا در این مثال احساس می‌کند که کتاب‌هایی درباره دانشمندان ایرانی چندان جذاب نیستند، که می‌تواند در افرادی که این موضوع‌ها را جذاب می‌دانند، احساس غریبگی ایجاد کند.

مضمون فرعی پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان اشاره به نقش قدرت و توانایی‌ها در گفت‌وگوها و فرهنگ‌ها دارد. زبان می‌تواند ابزاری برای تأثیرگذاری و تغییر باشد؛ به همین دلیل، نحوه به‌کارگیری زبان در تعاملات در کتاب‌ها اهمیت زیادی دارد. به‌عنوان مثال، در کتاب درسی دهم با عباراتی مانند «امروزه بر روی زمین برخی از حیوانات در معرض خطر هستند...(صفحه ۲۲)»، برای افزایش آگاهی و تغییر و انگیزه‌دهی به زبان‌آموزان برای اقدام به حفاظت از زیستگاه‌ها و گونه‌ها اشاره دارد و نشان می‌دهد که زبان نقش مهمی در شکل‌دهی به نگرش‌های فرهنگی نسبت به طبیعت و تقویت احساس مسئولیت نسبت به حفظ محیط زیست ایفا می‌کند. این مثال، نمونه‌ای از پویایی‌های قدرت زبان هستند و یا عباراتی در کتاب درسی دهم مانند «امروزه بر روی زمین برخی از حیوانات در معرض خطر هستند» (ص. ۲۲) به‌عنوان قدرت نمادین شناخته می‌شود که این جمله نشان‌دهندهٔ تأثیر و قدرت زبان در شکل‌دهی به نگرش‌های فرهنگی و اجتماعی است و باعث ترغیب و انگیزه‌دهی زبان‌آموزان برای اقدامات عملی در جامعه می‌شود.

در زمینهٔ بُعد گفتمان فرهنگی، مضمون‌های فرعی همانند نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی و پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان از طریق فراوانی آن‌ها در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم بررسی شدند. نمودار ۳ نشان‌دهندهٔ مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی می‌باشد.



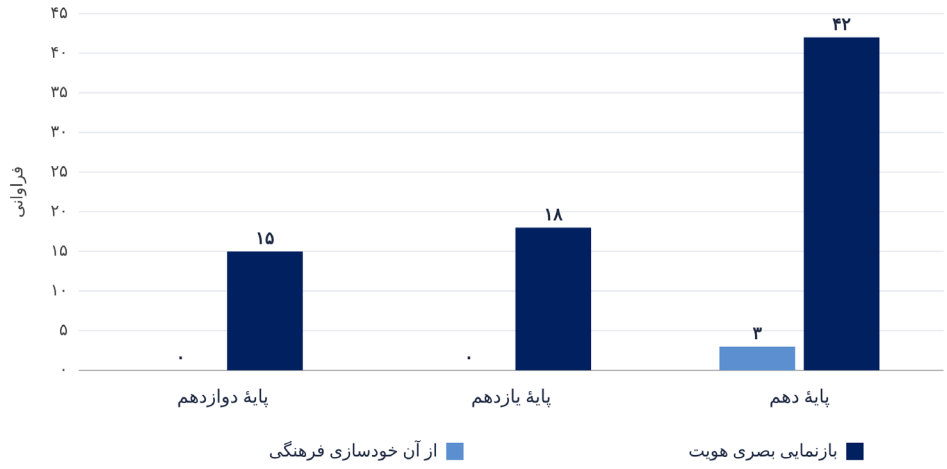
نمودار ۳. مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی Vision 1 برای پایهٔ دهم، Vision 2 برای پایهٔ یازدهم و Vision 3 برای پایهٔ دوازدهم

بر اساس نتایج نمودار ۳، مضمون گفتمان فرهنگی در پایه دهم نشان می‌دهد نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی با فراوانی بالا وجود دارد که بر تفاوت‌های فرهنگی اشاره دارد؛ درحالی‌که، پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان با فراوانی کمتر است. در پایهٔ یازدهم، هر دو مضمون فرعی کاهش چشمگیری دارند که به استفاده از زبان فراگیرتر اشاره دارد. در پایهٔ دوازدهم، این روند ادامه

دارد؛ نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی ثابت مانده و پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان کمی افزایش یافته است. این الگوها نشان‌دهندهٔ تحول محتوای آموزشی به‌سمت درک فراگیرتر از هویت‌های فرهنگی و آگاهی انتقادی از پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان با پیشرفت زبان‌آموزان هستند و این امر یک نقطه مثبت است. با توجه به دیدگاه کرامش (۲۰۱۱)، بهره‌گیری مناسب از کتاب‌های درسی به عنوان ابزارهای نمادین، می‌توان در پرورش نمادهای فرهنگی و آماده‌سازی زبان‌آموزان برای چالش‌های فرهنگی بهره برد.

نمود فرهنگی[1]: مضمون نمود فرهنگی در آموزش زبان شامل ارائه و نمایش تصویری مرتبط به هویت‌ها، تفاوت‌های فرهنگی و استفاده از نمادها است، که همگی نقشی اساسی در شکل‌دهی به هویت فرهنگی و عملکرد در یک جامعه زبانی دارند و در برگیرندهٔ مضمون‌های فرعی بازنمایی بصری هویت[2] و از آن‌خودسازی فرهنگی[3] است. مضمون بازنمایی بصری هویت، به تصاویر و نمودهای تصویری در بازنمایی هویت‌های فرهنگی اشاره دارد. به‌عنوان مثال، در کتاب درسی دهم (ص. ۸۰) تصویری از آزمایشگاه ادیسون که او یک دانشمند موفق و پرانرژی است و به زبان‌آموزان نشان می‌دهد که با تلاش و پژوهش می‌توانند به موفقیت‌های علمی دست یابند. طبق دیدگاه کرامش (۲۰۱۱)، تصویر بیانگر نمود نمادین است و اهمیت علم و پژوهش را ترویج می‌کند. ادیسون به‌عنوان یک چهره معروف و تأثیرگذار، قدرت نمادینی دارد که می‌تواند زبان‌آموزان را به پیروی از مسیر علمی و پژوهشی ترغیب کند. این بازنمایی بصری نشان می‌دهد که هویت ادیسون به‌عنوان یک شخصیت معروف و تأثیرگذار، در توسعهٔ علم و تلاش برای دست‌یابی به اهداف عالی‌تر می‌تواند نقش داشته باشد.

در مقابل، مضمون فرعی از آن‌خودسازی فرهنگی به بهره‌گیری از عناصر فرهنگی سایر فرهنگ‌ها بدون توجه به معنای اصلی و بافت و اهمیت آن‌ها اشاره دارد و می‌تواند به تضعیف هویت‌های فرهنگی مقصد و حتی ترویج تعصب و تبعیض منجر شود. به‌عنوان مثال، در این کتاب‌ها برخی مواقع کشورهای مختلف به‌صورت سطحی و کلی با اشاره به یک محل یا مکان تاریخی یا نمادی و بدون اینکه به اهمیت فرهنگی و تاریخی جاذبه‌های فرهنگی و معنای نماد اشاره شود معرفی شده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، در صفحه ۱۷ کتاب درسی دهم کشور اسپانیا با گاوبازی بازنمایی می‌شود و تصویر گاوبازی با یک تکه پارچه و یک گاو خون‌آلود با چهار نیزه در پهلو نشان داده می‌شود که این نشانه از آن‌خودسازی فرهنگی دارد چرا که صرفاً جنبه‌های کلیشه‌ای و ساده‌شده‌ای از نمایش گاوبازی یک کشور بدون در نظر گرفتن پیچیدگی و اهمیت فرهنگی و عملکرد اجتماعی آن در کشور اسپانیا ارائه شده است که می‌تواند تا حدی ارزش واقعی آن نمادها را تضعیف نماید.



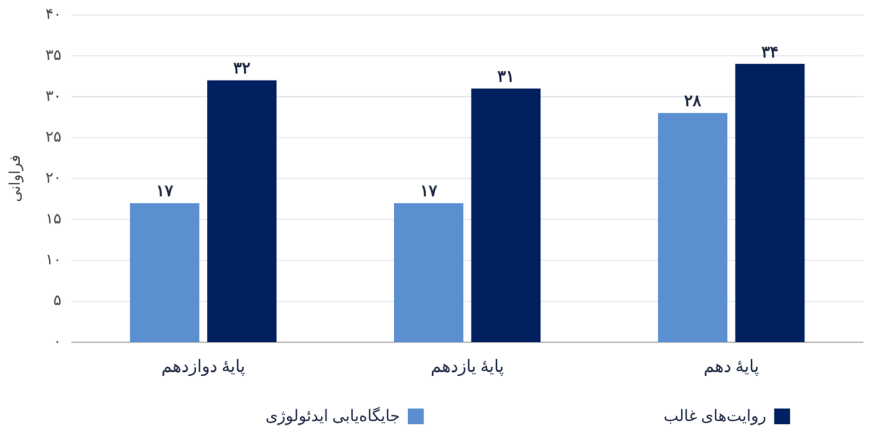
نمودار ۴. مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی Vision 1 برای پایهٔ دهم، Vision 2 برای پایهٔ یازدهم و Vision 3 برای پایهٔ دوازدهم

[1]. Cultural representation
[2]. Visual representation of identities
[3]. Cultural appropriation

نمودار ۴ نشان‌دهندهٔ این دو مضمون بازنمایی بصری هویت و از آن‌خودسازی فرهنگی در ۳ کتاب آموزشی است. بر اساس نتایج نمودار ۴، بازنمایی بصری هویت در پایه دهم با فراوانی ۴۲، در پایه یازدهم با فراوانی ۱۸ و در پایه دوازدهم با فراوانی ۱۵ است. این نشان می‌دهد کتاب‌های درسی پایه دهم بیشتر از عناصر بصری برای بازنمود هویت‌های مختلف استفاده می‌کنند، درحالی‌که در پایه‌های بالاتر این مسئله شاید به دلیل تمرکز بیشتر بر تحلیل‌های متنی یا انتقادی، کاهش می‌یابد، از آن‌خودسازی فرهنگی در پایه دهم فراوانی بیشتر دارد اما در پایه‌های یازدهم و دوازدهم نمونه‌ای از از آن‌خودسازی فرهنگی وجود ندارد، که این روند ممکن است به ارائه درک عمیق‌تر و جامع‌تر از هویت‌های فرهنگی کمک کند.

روایت فرهنگی[1]: مضمون روایت فرهنگی شامل داستان‌ها و روایت‌هایی است که شکل‌دهندهٔ درک ما از گذشته می‌باشد. از طریق این داستان‌ها و حکایت‌ها، اصول و رفتارهای اخلاقی به خواننده کتاب منتقل می‌گردد. روایت فرهنگی در برگیرندهٔ مضمون‌های فرعی روایت‌های غالب[2] و جایگاه‌یابی ایدئولوژی[3] است. روایت‌های غالب، شامل داستان‌ها و شرحی است که درک ما از فرهنگ را تشکیل می‌دهد و اغلب نشان‌دهندهٔ قدرت و ساختارهای قدرتی هستند و بر نحوهٔ درک هویت‌ها تأثیر می‌گذارند؛ به‌عنوان مثال، درس اول صفحه ۲۴ کتاب دوازدهم، داستانی درباره مادر پیری روایت شده است که سوال‌های تکراری می‌پرسد و پسرش که عصبانی می‌شود. این داستان با نشان دادن عدم درک و همدلی پسر نسبت به مادرش، طبق دیدگاه کرامش کرامش (۲۰۱۱) و مفهوم توانش نمادین، نمادی (نمود نمادین) از عدم درک و همدلی است این داستان به‌طور غیرمستقیم بر اهمیت احترام و مراقبت از والدین تأکید کرده و با استفاده از روایت قدرتمند خود، این ارزش‌های اخلاقی را تقویت می‌کند. به‌طور کلی، این داستان با بهره‌گیری از قدرت نمادین خود، تلاش می‌کند تا دیدگاه‌های مخالف را نقد کرده و ارزش‌های مطلوب را در ذهن زبان‌آموزان تقویت کند.

مضمون فرعی دیگر نیز به جایگاه‌یابی ایدئولوژی مربوط است که اشاره به همسویی و تناسب میان داستان‌ها و روایت‌ها با ایدئولوژی‌های خاص دارد. جایگاه‌یابی ایدئولوژی، ساختار و نمایش هویت‌های فرهنگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. داستان‌هایی که با ارزش‌های متعالی و اندیشه‌های زبان‌آموزان هم‌خوانی دارند، احتمالاً بیشتر مورد توجه و استقبال زبان‌آموزان قرار خواهند گرفت؛ به‌عنوان مثال، در کتاب درسی دهم تأکید بر حفاظت از حیوانات خاص ایرانی مثل یوزپلنگ و گورخر شده است و عبارتی مانند «ما باید از حیوانات و گیاهان محافظت کنیم و از آن‌ها مراقبت کنیم.» (صفحه ۴۱) به ترغیب و تشویق زبان‌آموزان به ارزش‌های مثبت فرهنگی و میراث ملی و جایگاه‌یابی ایدئولوژیِ از منظر یک ایرانی در حفاظت از محیطزیست و احترام به طبیعت در کتاب‌های درسی اشاره دارد.

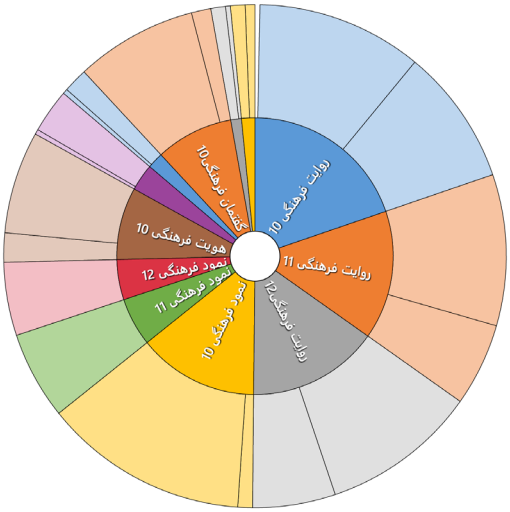


نمودار ۵. مضمون‌ها در ۳ کتاب آموزشی Vision 1 برای پایهٔ دهم، Vision 2 برای پایهٔ یازدهم و Vision 3 برای پایهٔ دوازدهم

[1]. Cultural narrative
[2]. Dominant narratives
[3]. Ideological positioning

نمودار ۵ نشان‌دهندهٔ این دو مضمون روایت‌های غالب و جایگاه‌یابی ایدئولوژی در ۳ کتاب آموزشی است. مضمون فرعی روایت‌های غالب در پایه دهم با فراوانی ۳۴، نشان‌دهندهٔ روایت‌های فرهنگی رایج است. این فراوانی بالا بیانگر تقویت روایت‌های فرهنگی ملی غالب و هویتی خاص در برنامه درسی پایهٔ دهم است. در پایهٔ یازدهم، با فراوانی ۳۱ و در پایهٔ دوازدهم با فراوانی ۳۲، این تأکید حفظ شده است. جایگاه‌یابی ایدئولوژی در پایه دهم با فراوانی ۲۸، نشان‌دهندهٔ تمرکز بر شکل‌گیری هویت‌ها نظام ارزشی در کتاب‌های درسی است. در پایهٔ یازدهم و دوازدهم، با فراوانی ۱۷، کاهش در مضمون جایگاه‌یابی ایدئولوژی مشاهده می‌شود، اما تمرکز مستمر بر این مضمون حفظ شده است. به‌طور کلی، در این کتاب‌ها، بخصوص کتاب درسی دهم، تأکید بر داستان‌های فرهنگی رایج و چارچوب‌های ایدئولوژیکی هویتی نمود دارد.

در خاتمه، نمودار ۶ نشان‌دهندهٔ گستردگی مضمون‌های اصلی در ۳ کتاب آموزشی را برای پایهٔ دهم، یازدهم و دوازدهم نمایش می‌دهد.



نمودار ۶. گستردگی مضمون‌های اصلی در ۳ کتاب آموزشی Vision 1 برای پایهٔ دهم (۱۰)، Vision 2 برای پایهٔ یازدهم (۱۱) و Vision 3 برای پایهٔ دوازدهم (۱۲)

با توجه به نمودار ۶، در تمام سه پایه تحصیلی، نکتهٔ اول این است که روایت فرهنگی به‌عنوان مضمون مهمی مورد توجه قرار گرفته است. این بدین معنی هست که روایت فرهنگی در این کتاب‌های درسی ابزاری قدرتمند برای انتقال ارزش‌ها، هویت و ایدئولوژی‌های جامعه به نسل‌های جوان است که با استفاده از قدرت نمادین، جنبه‌های اخلاقی–فرهنگی را ترویج می‌دهد و بر هویت فرهنگی–ملی تأکید می‌کند. نکته دوم این است که در کتاب درسی پایه دهم، نسبت به دو کتاب دیگر، مضمون‌ها گستردگی و فراوانی بیشتر دارند. این بدین معنی است که بازنمایی بصری هویت‌ها و نمادهای فرهنگی، می‌تواند به تقویت هویت ملی و فرهنگی زبان‌آموزان کمک کند و ضمن بهبود توانش نمادین، مفاهیم علمی و فرهنگی را گسترش دهد. در این کتاب‌ها، روایت‌های فرهنگی از طریق داستان‌ها و حکایات اخلاقی و با بهره‌گیری از توانش نمادین، ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی را به زبان‌آموزان منتقل می‌کنند. این دو مضمون با سیاست‌های کلان آموزش و پرورش که بر تقویت هویت فرهنگی و انتقال ارزش‌های اخلاقی تأکید دارند، هم‌خوانی داشته است و به درک عمیق‌تر مفاهیم فرهنگی و اخلاقی توسط زبان‌آموزان کمک می‌کنند. نکتهٔ آخر، هویت فرهنگی و گفتمان فرهنگی در کتاب درسی دهم در مقایسه با پایهٔ یازدهم و دوازدهم دارای فراوانی بیشتری است؛ این بدین معنی است که یادگیری زبان خارجی و آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها در کتاب پایه دهم موجب تقویت هویت فرهنگی زبان‌آموزان و افزایش درک و قدردانی از فرهنگ خود و تقویت حس غرور و تعلق فرهنگی می‌گردد.

۵. نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) در دبیرستان‌های ایران بوده است. پرسش اصلی این پژوهش این بود که چگونه جنبه‌های مختلف فرهنگی با توجه به مفهوم توانش نمادین کرامش در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران ارائه و بیان می‌شوند. با نگاهی به مفهوم توانش نمادین کرامش، چهار بُعد هویت فرهنگی، گفتمان فرهنگی، نمود فرهنگی و روایت فرهنگی به‌عنوان مضمون‌های اصلی در یک تحلیل موضوعی مشخص شدند. نتایج تحلیل نشان‌دهندهٔ هشت مضمون فرعی بود که بیانگر آن است که به‌کارگیری مفهوم توانش نمادین کرامش، زمینه‌ساز ایجاد چارچوبی یکپارچه برای ارائه جنبه‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی می‌باشد و الگوهای هم‌بستگی معناداری در ساختار محتوایی آن‌ها به وضوح نمایان خواهد شد. به عبارت دیگر، تحلیل‌ها نشان می‌دهندکه این رویکرد نه تنها روندهای هم‌بستگی بین ابعاد اصلی و فرعی فرهنگی را به وضوح آشکار می‌سازد، بلکه الگوهای متفاوت ظهور این مضامین در سطوح دهم، یازدهم و دوازدهم را نیز برجسته می‌کند؛ امری که برای تدوین راهبردهای بهبود برنامه‌ریزی درسی قابل توجه است.

بر اساس نتایج، مضمون فرعی بازنمایی مثبت از هویت فرهنگی در کتاب درسی پایهٔ دهم، برجسته است؛ با وجود این، این تمرکز در پایه‌های یازدهم و دوازدهم کاهش می‌یابد. به هر حال، تحلیل‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های ساختاری در کتاب‌های درسی، شامل کاهش حجم دروس و صفحات در پایه‌های بالاتر و افزودن بخش توسعهٔ واژگان همراه با کاهش صفحات نوشتاری، صرفاً ناشی از تغییر حجم کلی نیست، بلکه نشان‌دهندهٔ تغییر در اولویت‌بندی و سازمان‌دهی محتوای آموزشی است. البته در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دورهٔ دوم متوسطه در پژوهش حاضر، اگرچه تفاوت در حجم کتاب‌ها و تعداد دروس پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم وجود دارد، اما تمرکز اصلی پژوهش بر تحلیل کیفی و نحوه بازنمایی مضامین بوده است، نه صرفاً شمارش کمّی آن‌ها. با این حال، برای تقویت روش‌شناسی پژوهش، در پژوهش‌های آتی می‌توان از روش‌های مانند نرمال‌سازی داده‌ها از طریق محاسبه تراکم مضامین به ازای هر صفحه یا درس، استفاده از شاخص‌های وزنی بر اساس حجم نسبی کتاب‌ها، و تحلیل بر اساس واحدهای استاندارد بهره برد. البته شایان ذکر است این تغییرات که بر نحوهٔ ارائهٔ مفاهیم کلیدی در برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، الزاماً به معنای کم‌رنگ شدن مضامین نمادین نیست، بلکه بیانگر بازتعریف شیوهٔ ارائهٔ محتوا است. این تغییر نشان‌دهندهٔ حرکت به سمت دیدگاه‌های انتقادی‌تر و متوازن‌تر در سطوح بالاتر است. در پایه دهم، مضمون فرعی تفکر قالبی و دیگری‌سازی منفی بیشتر مشاهده می‌شود؛ اما در پایه‌های بالاتر کاهش می‌یابد که شاید این حاکی از تلاش برای کاهش کلیشه‌های منفی است. به عبارت دیگر، کتاب‌های درسی زبان در پایه‌های بالاتر می‌کوشند با اصلاح محتوا، نه تنها کلیشه‌های منفی را کاهش دهند، بلکه با ارائهٔ تصویری چندبُعدی از گروه‌های مختلف، به تقویت انسجام اجتماعی و پذیرش تفاوت‌ها کمک کنند. استفاده بیشتر از عناصر بصری برای بازنمایی هویت‌ها در پایه دهم مشاهده می‌شود که به درک اولیه و بهتر هویت‌ها توسط زبان‌آموزان کمک می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تأکید بر روایت‌های فرهنگی رایج و تقویت هویت فرهنگی ملی در پایه دهم و حفظ این تأکید در پایه‌های یازدهم و دوازدهم مشاهده می‌شود. البته عوامل متعددی مانند پیش‌زمینه‌های فردی، اجتماعی و انتقادی دانش‌آموزان، شیوهٔ تدریس معلمان و تجربه‌های فرهنگی آنان می‌توانند بر این فرایند تأثیر می‌گذارند. این تأثیرگذاری به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا هویت فرهنگی خود را بهتر بشناسند، آن را بپذیرند و در تعاملات زبانی و اجتماعی به‌کار گیرند. در نهایت، بر اساس نتایج، تأکید بر استفاده از نشانه‌های زبانی دیگرسازی فرهنگی در پایه دهم و کاهش تدریجی آن در پایه‌های بالاتر مشاهده می‌شود که به تفاوت‌های فرهنگی اشاره دارد و می‌تواند نشان‌دهندهٔ تحول محتوای آموزشی به سمت درک فراگیرتر از هویت‌های فرهنگی و آگاهی انتقادی از پویایی‌های قدرت در استفاده از زبان با پیشرفت زبان‌آموزان باشد.

بر اساس این نتایج پیشنهاد می‌شود، برای بهبود آگاهی و روابط فرهنگی، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی هم نمودهای مثبت از هویت فرهنگی بومی و محلی مانند فرهنگ ایرانی و هم فرهنگ‌های دیگر را ارائه دهند. این اقدام می‌تواند از برتری فرهنگی

زبان مقصد جلوگیری و به ترویج درک متقابل و تقویت ارتباطات فرهنگی بین زبان مبدا (فارسی) و انگلیسی (زبان مقصد) کمک کند. برای تقویت نمود فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، تهیه‌کنندگان مواد درسی باید بخش‌های هدفمند را که روایت‌های فرهنگی بومی را با دیدگاه‌های بین‌المللی مقایسه می‌کنند، در کتاب‌ها اضافه کنند. به‌عنوان مثال، کتاب‌های درسی می‌توانند فرهنگ عامه منطقه‌ای را در کنار آثار ادبی جهانی معرفی کنند و از مطالعات موردی جهت بررسی دقیق و عمیق بر اساس رویدادهای فعلی بین فرهنگی استفاده کنند؛ از تکالیف تعاملی بهره برند که در آن فراگیران زبان، سنت‌های بومی و محلی ایرانی را با رسوم و سنت‌های فرهنگی جهانی مقایسه کنند. چنین مثال‌های خاص که بر اساس ویژگی‌ها و نیازهای فرهنگی، اجتماعی و آموزشی محیط واقعی انتخاب شده‌اند، می‌توانند آگاهی فرهنگی انتقادی عمیق‌تر و فراگیرتر را ترویج کنند. همچنین، استفاده از نمادها در کتاب‌های درسی زبان، زبان‌آموزان انگلیسی را برای مقابله با چالش‌های فرهنگی آماده می‌کند و به فهم بهتر پویایی‌های قدرت در روابط فرهنگی کمک می‌کند. در انتها توصیه می‌شود که مدرسان زبان انگلیسی دوره متوسطه دوم از بحث‌های انتقادی و تحلیل‌های متنی در کتاب‌های درسی زبان از طریق برگزاری کارگاه‌ها یا سمینار بهره‌مند شوند که این امر نقش به‌سزایی در بهبود محتوای آموزشی و تقویت هویت فرهنگی زبان‌آموزان ایفا می‌کند. بطور اخص، برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان باید به گونه‌ای طراحی یا بازطراحی شوند که شامل بخش‌های آموزش فرهنگی و آموزش راهبردهای فراشناختی باشد و بر تحلیل گفتمان فرهنگی انتقادی تأکید نمایند. این امر می‌تواند هم از طریق سمینارهای تعاملی که معلمان را با ابزارهای تحلیل و بحث در مورد روایت‌های فرهنگی در متون مجهز می‌کند و هم از طریق کارگاه‌های نقش‌آفرینی و شبیه‌سازی که به معلمان امکان تمرین تسهیل بحث‌ها و فعالیت‌های متمرکز بر بحث و مذاکرات و اندیشه‌های فرهنگی را می‌دهد، محقق گردد. علاوه بر این، جلسات طراحی برنامه درسی مشارکتی می‌توانند به معلمان کمک کنند که بصورت گروهی برنامه‌های درسی و بسته‌های آموزشی فرهنگی را طراحی کنند که یادداشت‌برداری انعکاسی و تحلیل مقایسه‌ای فرهنگی را در برگیرد؛ بدین ترتیب، مدرسان زبان خارجی آموزش فراگیر و مبتنی بر آگاهی و تعامل فرهنگی فعال را در بین فراگیران زبان کلاس درس تقویت می‌کنند و از پیامدهای جنبه‌های فرهنگی نهفته در کتاب‌های زبان آگاهی پیدا می‌نمایند و به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که به‌صورت انتقادی با محتوای فرهنگی کتاب‌های زبان تعامل کنند.

منابع فارسی

رضایی، سعید، لطیفی، اشکان (۱۳۹۴). بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویت کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ اول متوسطه (هفتم). *پژوهش‌نامهٔ انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۵ (۳)، ۴۳–۵۸.

صیادی‌نژاد، روح‌الله؛ زارعی تجره، عباس؛ باغ چائی، طیبه (۱۳۹۴). بررسی برخی شباهت‌های فرازبانی از دیدگاه ابن خلدون و چامسکی. *زبان‌شناخت*، ۶(۱)، ۱۶۱–۱۸۳.

علوی مقدم، سید بهنام؛ خیرآبادی، رضا؛ رحیمی، مهرک؛ داوری، حسین (۱۳۹۶). *انگلیسی پایهٔ دهم دورهٔ دوم متوسطه*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام؛ خیرآبادی، رضا؛ رحیمی، مهرک؛ داوری، حسین (۱۳۹۷). *انگلیسی پایهٔ یازدهم دورهٔ دوم متوسطه*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام؛ خیرآبادی، رضا؛ رحیمی، مهرک؛ داوری، حسین (۱۳۹۸). *انگلیسی پایهٔ دوازدهم دورهٔ دوم متوسطه*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

غیاثیان، مریم‌السادات؛ سراج، فرشته؛ بحرینی، مسعود (۱۳۹۵). «تحلیل محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی–اسلامی». *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۱ (۴۳)، ۱۲۵–۱۴۴.

References

Abdollahzadeh, E., & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the Imported English Textbooks: EFL Learners and Teachers' Awareness and Attitude. *Journal of English Language Teaching and Learning, 2*(217), 1-28.

Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2017). *Vision 1, English for Schools*. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, Iran Textbook Publishing Company. (In Persian)

Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 2, English for Schools*. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, Iran Textbook Publishing Company. (In Persian)

Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2019). *Vision 3, English for Schools*. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, Iran Textbook Publishing Company. (In Persian)

Aliakbari, M. (2004, August). *The Role of Culture in High School English Textbooks in Iran*. Paper Presented at the 9th Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Seoul, Korea.

Aliakbari, M. (2005). The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks at the High School Level. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 9*(1), 163-179.

Amadioha, S. (2018). The Importance of Instructional Materials in Our Schools: An Overview. *International Journal of Education and Research, 6*(1), 1-8.

Anani Sarab, M. R., & Monfared, A. (2024). Adapting English Language Education to the EIL Framework: A Case Study of Expanding Circle Countries. *Journal of English Language Teaching and Learning, 16*(33), 116-134. https://doi.org/10.22034/ELT.2024.61582

Artisien-Maksimenko, P., & Kolodko, G. W. (Eds.). (2005). *Globalization and Social Stress*. Nova Science Publishers.

Asgari, A. (2011). The Compatibility of Cultural Values in Iranian EFL Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(4), 887-894. https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.887-894

Azimzadeh, M. (2020). Cultural Representation in Iranian EFL Textbooks: A Critical Discourse Analysis. *Journal of Language and Cultural Education, 8*(2), 45-62.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023). Culture in English Language Teaching: A Curricular Evaluation of English Textbooks for Foreign Language Learners. *Frontiers in Education, 8*, 1012786.

Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran: From Indigenization to Internationalization*. Multilingual Matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Carbaugh, D. (2007). Cultural Discourse Analysis: Communication Practices and Intercultural Encounters. *Journal of Intercultural Communication Research, 36*(3), 167-182.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2018). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.

Duke, N. K. (2020). *Inside Information: Developing Powerful Readers and Writers of Informational Text through Project-Based Instruction*. Scholastic.

Ghiasian, M.-S., Seraj, F., & Bahrini, M. (2016). Content Analysis of the 9th-Grade English Textbook Based on Iranian-Islamic Culture and Identity. *Iranian Curriculum Studies Quarterly, 11*(43), 125–144. (In Persian)

Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.

Herman, D. (2013). Culture, Narrative, and Imagination. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination* (pp. 28-46). Oxford University Press.

Jandt, F. E. (2017). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community* (8th ed.). Sage Publications.

Jimerson, S. R., & Chen, C. (2022). Multicultural and Cross-Cultural Considerations in Understanding Student Engagement in Schools: Promoting the Development of Diverse Students around the World. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2nd ed., pp. 797-820). Springer.

Khajavi, Y., & Abbassian, R. (2011). English Language Education, National Identity, and Globalization in Iran: The Case of Public Schools. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 1*(10), 181-186.

Khany, R., & Kamalvand, A. (2022). 100 Years of Research on English Language Learning/Teaching Materials: A Systematic Literature Review. *TESL-EJ, 25*(4). 1-27.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2017). *The Multilingual Instructor: What Foreign Language Teachers Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge University Press.

Kramsch, C. (Ed.). (2011). *The Symbolic Dimensions of the Intercultural*. Multilingual Matters.

Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics, 29*(4), 645-671.

Kramsch, C., & Zhang, L. (2018). *The Multilingual Instructor: What Foreign Language Teachers Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.

Kubota, R. (2004). Critical Multiculturalism and Second Language Education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 30-52). Cambridge University Press.

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly, 40*(3), 471-493.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

Lester, J. N., Cho, Y., & Lochmiller, C. R. (2017). Learning to Do Qualitative Data Analysis: A Starting Point. *Human Resource Development Review, 16*(2), 120–134. https://doi.org/10.1177/1534484317692833

Li, M., Gao, Q., & Yu, T. (2023). Kappa Statistic Considerations in Evaluating Inter-Rater Reliability between Two Raters: Which, When, and Context Matters. *BMC Cancer, 23*(1), 799. https://doi.org/10.1186/s12885-023-11325-z

McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. Bloomsbury Publishing.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.

Menken, K., & Antunez, B. (2020). *Language Education Policy and Sociolinguistic Realities: Bilingual Education in the United States*. Multilingual Matters.

Meshkat, M. (2002). *The Cultural Impact of EFL Books on Iranian Language Learners* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Tehran.

Pennycook, A. (1994). Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics, 15*(2), 115–138.

Pingel, F. (2020). The Hidden Curriculum of Textbooks. In E. H. Brown & A. Krasteva (Eds.), *Handbook of Research on Curriculum Reform Initiatives in English Education* (pp. 1-19). IGI Global.

Pishghadam, R., & Naji Meidani, E. (2012). Learner Autonomy and Textbook Evaluation: A Case Study of English Textbooks in Iran. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 1*(1), 21-32.

Pourhaji, M., & Alavi, S. M. (2015). Identification and Distribution of Interactional Contexts in EFL Classes: The Effect of Two Contextual Factors. *Journal of English Language Teaching and Learning*, (15), 93-123.

Rezaei, S., & Latifi, A. (2015). A Critique and Analysis of Cultural Components and Identity in the 7th-Grade English Textbook of Iranian Schools. *Critical Research Journal of Texts and Programs in Humanities, 15*(3), 43–58. (In Persian)

Richards, J. C. (2011). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Roohani, A., & Molana, E. (2013). An Investigation into Cultural Representation in Interchange Textbooks. *Issues in Language Teaching, 2*(2), 113-136.

Sayyadinejad, R., Zarei Tejreh, A., & Baghchai, T. (2015). A Comparative Study of Some Paralinguistic Similarities in the Views of Ibn Khaldun and Noam Chomsky. *Linguistics, 6*(1), 161–183. (In Persian)

Seargeant, P. (2008). Language, Ideology, and English within a Globalized Context. *World Englishes, 27*(2), 217-232.

Seidi, N., Khodabandeh, F., & Yarahmadi, M. (2016). Cultural Content in Iranian High School ELT Textbooks: A Critical Analysis. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 19*(1), 115-140.

Sleeter, C. (2011). *The Academic and Social Value of Ethnic Studies: A Research Review*. National Education Association.

Smart, T., & Jagannathan, S. (2018). *Learning and Teaching Materials: Policy, Practice, and Quality*. Asian Development Bank.

Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *TESOL Quarterly, 47*(4), 694-716.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford University Press.