

Reflection of National Components on the Content of History Textbooks in the Discourse Analysis

Azam Faramarzi*

Mohammad Kalhor**

Ali Akbar Khedrızadeh***

Abstract:

The establishment of the modern state in contemporary Iran brought about a fundamental change in the traditional education. The special function of the educational institution in its modern form is to reproduce and institutionalize the ideology of politics. Emphasis on the ancient history of Iran and the central role of the emperor in the Iranian political system during the reign of Mohammad Reza Shah Pahlavi has been formulated as an external manifestation of nationalism in various studies, but the intentional injection of this ideology into the content of history textbooks has not been studied by any researcher. In the present study, from this perspective, attention has been paid to how national components are reflected in textbooks through linguistic analysis. The technique used in the linguistic analysis of the content of history textbooks in the second Pahlavi period in this research is derived from the research of Ruth Wodak (2015) in this field. She pays attention to 5 different levels of language formation stages for the formulation of scientific propositions. Therefore, this study, in the dialectic between history and ideology and power, seeks to investigate the strategies of political institutions (second Pahlavi era) in creating the text, interpretation, and the selection of historical propositions by examining the content of history textbooks according to Ruth Wodak's approach of historical discourse analysis.

Introduction

From this perspective, the present study focuses on the content of history textbooks in the second Pahlavi period, because history education has a special capacity to convey national components. In this course, the subject is the study of the unique situation of Iran, which with its long-term historical background and special geographical location in the West Asian

* PhD Candidate of the History of Iran, Department of History, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Yadegar-e-Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Tehran, Iran

** Assistant Professor, Department of History, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Yadegar-e-Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Tehran, Iran
(Corresponding author) kalhor.mohammad72@gmail.com

*** Assistant Professor, Department of History, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Yadegar-e-Imam Khomeini (RAH) Shahre Rey Branch, Tehran, Iran

region can play a decisive role in the future of global relations. The official policy of the Pahlavi government demanded that textbooks pave the way for national integration and increase hope and confidence in the future, followed by the development of cultural and economic infrastructure, by referring to the Iranian identity past and emphasizing the antiquity of the Iranian nation. The scope of structural changes in the second Pahlavi era led to the transformation of the educational system and textbooks of different periods published in the textbook authoring organization, under the direct supervision of the Ministry of Culture in an integrated manner for the use of students.

The central question of the present study can be posed as follows: Considering the method of Ruth Wodak in critically analyzing the discourse, what language strategies did the second Pahlavi government use to teach and promote national teachings and concepts during the content of history textbooks?

The hypothesis of this research is that historiography in the history textbooks of the second Pahlavi era, following the tradition of nationalist historiography (which was more widespread), is equipped with special linguistic components to instill a specific meaning of history in the student's audience.

Discussion of the history of Iran and the restoration of national identity through historical sources, as well as drawing patterns of political thought following the requirements of Iranian history, are among the new topics that have emerged in the new form of historiography in Persian and have spread to other neighboring disciplines. If modern historiography in Iran is considered to be related to the establishment of the university, the background of the nationalist discourse in the field of historiography could be equal to the establishment of the University of Tehran. Therefore, it is a contemporary phenomenon and the product of the actions of the modern government in the contemporary history of Iran.

Materials and Methods:

Ruth Wodak seeks to establish a structured relationship between language components by examining different linguistic units at four levels: word, sentence, paragraph, and whole text. According to him (his article entitled *Historical Approach to Discourse Analysis*), 4 levels (layers) of language are physically present and identifiable. These four levels are the four units of language (word, sentence, paragraph, and the whole text). She has developed a strategy or technique for identifying each language unit. But language is a fluid phenomenon, and a text does not end after the reading process is completed. Thus, here we come to the "hypertext" field of language in which the strategy of intensification/mitigation allows the researcher to identify the function of the author's mentality and subconscious and the mental perspective of the student's audience from the content of history textbooks.

Ruth Wodak's approach to linguistic analysis (one of the subset methods of discourse analysis) is very similar to previous approaches, but there are features such as a special attention to history and historical background information and its application in text

comprehension, leading to the formation of this new approach. It is a new type compared to previous similar examples, which is now known as historical-discourse analysis. At the level of text analysis, this approach addresses five strategies in the form of five questions:

1. How are persons named and referred to linguistically?
2. What traits, characteristics, qualities, and features are attributed to them?
3. By means of what arguments and argumentation schemes do specific persons or social groups try to justify and legitimize the exclusion, discrimination, suppression, and exploitation of others?
4. From what perspective or point of view are these labels, attributions, and arguments expressed?
5. Are the respective utterances articulated overtly? Are they intensified or are they mitigated?

Discussion of Results and Conclusions:

In the present research, the ultimate goal was to formulate the relationship between the centralized sphere of power (government of Mohammad Reza Shah Pahlavi) and the authors of history textbooks at different educational levels at that time (1332 to 1357 AD). The technique and method used to formulate this relationship has gone beyond Foucault's poststructuralism and entered the realm of critical discourse analysis.

The result of applying the strategy of intensification/mitigation on the text of history textbooks was the mentality formed by the student audience from studying the content that has been changed with the previous 4 language strategies. In this context, the history of Iran in the general sense was a manifesto in defense of the rule of Mohammad Reza Shah Pahlavi over Iran. The value of words, the presuppositions established in sentences, the lengthy arguments in different chapters and sections of the textbook, and finally the choice of an ideal perspective to watch the Shah's corrective actions prepared the student's mind to see Iranian history differently.

Many authors of history textbooks in the second Pahlavi era were university professors who wrote in the paradigm of nationalist historiography (sometimes referred to as the school of University of Tehran historiography) and consciously or unconsciously the principles and criteria of the ideology of established rule were incorporated into the formulation of Iran's historical past. At the same time, it is the product of the same social institutions (universities, schools, and Iranian textbook writing organization). In other words, the hypertext formed from the history of Iran in the pen of the author and the mind of the reader was both a product of the situation and a creator of the situation.

To answer the central question of the research, by examining the text of 10 history textbooks from the second Pahlavi period and applying five linguistic strategies from Ruth Wodak's historical discourse analysis technique, it was found that the ruling apparatus in that

period was to legitimize the power of Mohammad Reza Shah and support his reforms. Historical textbooks have achieved a special definition of the history of Iran, during which the "imperial system and kings of the Pahlavi family" are recognized as the basic element of "reform, progress, and development of the country". The textbooks convince the student that, according to historical experience, just as the great emperors of Iran took great steps for the development of the country before, today the kings of the Pahlavi family are in charge of the development and progress of the country.

In the case of Iran, in particular, it can be said that national components are not abstract elements or outside of the concepts at the heart of Iranian history. Textbooks of the history of the second Pahlavi era used the same capacity to describe the Iranian nation as "ancient". As a result, national components can be independently transferred to the "New Iran" or "Modern Iran" project.

Referential/nomination, predication, and argumentation strategies were employed at various language levels to represent the landscape of the "ancient nation of Iran" and the "institution of the protective monarchy of the nation (perspectivization/ framing strategy)". In this way, parts of history were in the spotlight and parts of it were marginalized (intensification/mitigation strategy). The product of applying these five strategies (along with each other and maintaining order) will be that students, taking into account the historical background of Iran, confirm the legitimacy of the Pahlavi dynasty and the correctness of Mohammad Reza Shah Pahlavi's corrective actions, because, from the perspective of history textbooks, he continues the path of other great princes of Iran.

Keywords:

National Components, History Textbooks, Second Pahlavi, Discourse Analysis, Ruth Wodak.

References

1. Abu Torabian, H. (Ed.) (n.d). *Pasokh be tarikh*. (n.p).
2. Ali Akbari, M., & Bigdelo, R. (2012). Pahlavism: Ideology rasmi dlat Mohammad Reza Pahlavi dar dahehaye 1340-1350 shamsi. *Gangineasnad*, 84(21), 6-25.
3. Anonymous. (1940a). Syllabi. *Amouzesesh va parvaresh (talim va tarbiat)*, 15(9), 47-48.
4. Anonymous. (1940b). Complete Secondary Education Program. *Amouzesesh va parvaresh (talim va tarbiat)*, 15(9), 48-83.
5. Anonymous. (1976). *Tarikh baraye sale sheshome adabi*. Tehran: Iran Textbook Publishing Company.
6. Armand, M., & Aghazadeh, A. (2014). *Tarikhe amouzesesh va parvaresh Iran: Ba takid bar tahavolat tarbiati dore moaser*. Tehran: Samt Publication.

7. Cronin, S. (2004). *Reza Shah va sheklgiri Iran novin*. Translated by Morteza Saqibfar. Tehran: Jami Publication.
8. Curzon, G. N. (2010). *Iran va ghazie Iran*. Translated by Gholam Ali Vahid Mazandarani. Tehran: Elmi Farhangi Publication.
9. Haddad, M. (1970). *Tarikh sevome dabirestan*. Tehran: Sherkate Sahami Tab va Nashre Ketabhaie darsi Iran.
10. Haddadi, M. (1974). *Tarikhe omumi panjome dabirestan, tabiei, riazi va khanedari*. Tehran: Sherkate Sahami Tab va Nashre Ketabhaie Darsie Iran.
11. Hamed, Z. (2017). *Mabani ideology hakemiat va tasire an bar motoon va mavade darsi dar asre Pahlavie Aval*. Tehran: Tarihke Iran Publication.
12. Ja'farzadehpour, F. (2011). *Ketab haye darsi va hoviat melli. Nashryie Motaleate Melli, 42*.
13. Jorgensen, M., & Phillips, L. (2011). *Nazariye va ravesh dar tahlil gofteman*. Translated by Hadi Jalili. Tehran: Ney Publication.
14. Kayhani, N., & Jalali, M. I. (1975). *Tarikhe dovome rahnamaii*. Tehran: Tamadone Bozorg Publication.
15. Khatami, M. (2016). *Madkhal falsafe gharbi moaser*. Tehran: Elm Publication.
16. Mahboubi Ardakani, H. (1973). *Tarikh sale chaharome dabirestan, tabiei, riazi va khanedari*. Tehran: Sherkate Sahami Tab va Nashre Ketabhaie Darsie Iran.
17. Miller, D. (2004). *Melliat*. Translated by Davood Gharayaqzandi. Tehran: Tamadone Iran Publication.
18. Mohammadian, A., & Khalili Garakani, M. H. (1975). *Tarikh sevom rahnamaei*. Tehran: Sherkate Sahami Tab va Nashre Ketabhaie Darsie Iran.
19. Motamedi, E. (2004). *Ketabhaye darsi dar Iran az tasis darolfonoun ta Enqelab Eslami 1230-1356. Tarikh Moaser Iran, 27(7), 111-138*.
20. Mushkur, M. J., & Dolatshahi, I. (1979). *Tarikhe Iran sale sevome dabirestan*. Tehran: Chapkhane Farahani.
21. Muzaffar Maqam, A. (2010). *Asnadi az mokatebat Mirza Hasan Roshdiyeh moases madares novin be majles shoora melli. Payame Baharestan, 83(1), 503-526*.
22. Natal Khanlari, P. (1960). *Tarikh panjom dabestan*. Tehran: Franklin Publication.
23. Natal Khanlari, P. (1961). *Tarikh Iran dore Eslami sal sheshom dabestan*. Tehran: Franklin Publication.
24. Rawasani, Sh. (1993). *Shargh, vatane hame ma. Irane Farda, 3*.
25. Robertson, D. (1997). *Farhange siasi moaser: Kelid ashnaei ba ideology ha va estelihat pichide siasi. Translated by Aziz Kiavand*. Tehran: Alborz Publication.
26. Sadeghi, M. A., & Askarani, M. R. (2007). *Daramadi tarikhi bar ravand tadvin va chap nakhostin ketabhaye darsi. Daneshkade Adabiat va Oloume Ensani (University of Isfahan), 50(1), 71-89*.

27. Sefat Gol, M. (2000). Tarikhnevisi darsi dar Iran az tasis darolfonoon ta baroftadane farmanravai Ghajaran. *Daneshgahe Enghelab*, 112(1), 153-196.
28. Shamim, A. A., Parviz, A., & Falsafi, N. (1965). *Tarikh sale chaharom adabi*. Tehran: Sherkate Sahami Tab va Nashre Ketabhaie Darsie Iran.
29. Wodak, R. (2009). *Discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
30. Wodak, R. (n.d.). *Language, power and ideology*. John Benjamins Publishing Company.
31. Wodak, R., & Chilton, P. (2005). *A new agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity*. John Benjamins Publishing Company.
32. Wodak, R., & Heer, H. (2008). *Collective memory, national narratives and the politics of the past*. Palgrave.
33. Wodak, R., & Meyer, M. (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage Publication.
34. Zagar, L. Z. (2010). Topoi in critical discourse analysis. *Lodz Papers in Pragmatics*. Retrieved from: <https://doi.org/10.2478/v10016-010-0002-1>.



فصل‌نامه علمی پژوهش‌های تاریخی (نوع مقاله پژوهشی)
معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه اصفهان
سال پنجاه و هفتم، دوره جدید، سال سیزدهم
شماره چهارم (پیاپی ۵۲)، زمستان ۱۴۰۰، ص ۹۲ - ۷۷
تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۷/۱۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۸
Doi: [10.22108/JHR.2022.130840.2262](https://doi.org/10.22108/JHR.2022.130840.2262)

ترویج آموزه‌ها و مفاهیم ملی در محتوای کتاب‌های درسی تاریخ در عصر پهلوی دوم کاربست نظریه تحلیل گفتمان تاریخی روث وداک

اعظم فرامرزی* - محمد کلهر** - علی اکبر خدری‌زاده***

چکیده

تأسیس دولت مدرن در ایران معاصر، آموزش سنتی را دچار تحولی اساسی کرد. وظیفه مهم نهاد آموزش به شکل مدرن آن، بازتولید و نهادینه‌سازی ایدئولوژی سیاست است؛ بنابراین با استقرار سلطنت پهلوی اول و تداوم گفتمان ملی‌گرایی در دوره رضاشاه و تأکید جانشین او، محمدرضاشاه، بر وجهه باستانی دولت در ایران، بازتولید مؤلفه‌های ملی درباره تاریخ باستانی ایران و نقش محوری شاهنشاه را در نظام سیاسی ایران شاهدیم؛ سپس این محتوا به صورت تعدی در کتاب‌های درسی تاریخ تزیق شد. در پژوهش پیش رو، از این منظر به چگونگی بازتاب مؤلفه‌های ملی در کتاب‌های درسی، آن هم از راه «تحلیل زبانی» توجه شده است. فرضیه پژوهش بر این نکته تأکید می‌کند که تاریخ‌نگاری در کتاب‌های درسی تاریخ عصر پهلوی دوم، پیرو سنت تاریخ‌نگاری ناسیونالیستی که در ابعاد گسترده‌تر رواج داشت، به مؤلفه‌های خاص زبانی مجهز شد تا معنایی مشخص از تاریخ را به مخاطب، دانش‌آموز، القا کند. در این پژوهش، روش به‌کارگرفته شده در تحلیل زبانی محتوای کتاب‌های درسی تاریخ در دوره پهلوی دوم، برگرفته از ماحصل پژوهش‌های «روث وداک» (Ruth Wodak) در این زمینه است. او در جایگاه پژوهشگر، به پنج سطح متفاوت از مراحل شکل‌گیری صورت زبان برای صورت‌بندی گزاره‌های علمی توجه می‌کند. بنابراین این پژوهش درصدد است در دیالکتیک میان تاریخ و نظریه و قدرت، استراتژی‌های نهاد سیاست عصر پهلوی دوم را در خلق متن و تفسیر و گزینش گزاره‌های تاریخی، از راه بررسی محتوای کتاب‌های درسی تاریخ و با توجه به رویکرد تحلیل گفتمان تاریخی «روث وداک» ارزیابی کند.

واژه‌های کلیدی: مؤلفه‌های ملی، کتاب‌های درسی تاریخ، پهلوی دوم، تحلیل گفتمان، روث وداک.

* دانشجوی دکتری گروه تاریخ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام خمینی (ره) شهرری، تهران، ایران faramarzi.1980@yahoo.com

** استادیار گروه تاریخ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام خمینی (ره) شهرری، تهران، ایران (نویسنده مسؤول)

kalhor.mohammad72@gmail.com

*** استادیار گروه تاریخ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام خمینی (ره) شهرری، تهران، ایران khedrizeh@yahoo.com



مقدمه

بحث در تاریخ ایران و بازیابی هویت ملی از خلال منابع تاریخی و همچنین ترسیم الگوهای اندیشه سیاسی منطبق با اقتضات تاریخ ایران، از جمله مباحث جدیدی است که در شکل جدید تاریخ‌نگاری به زبان فارسی باب شده است؛ همچنین در دوران معاصر به سایر رشته‌های هم‌جوار خود سرایت کرده است. اگر تاریخ‌نگاری جدید در ایران به تأسیس دانشگاه وابسته دانسته شود، پیشینه این گفتمان در حوزه تاریخ‌نگاری با عمر دانشگاه تهران برابری خواهد کرد؛ بنابراین پدیده‌ای معاصر و محصول اقدامات دولت مدرن در تاریخ معاصر ایران است. البته برای وابسته‌دانستن تاریخ‌نگاری ناسیونالیستی به تأسیس دانشگاه، باید به این تبصره توجه کرد که کار آدمیت و پیرنیا درون چارچوب آن تلقی شود؛ هرچند آنها مورخان اواخر عصر قاجار بودند و به معنای لفظی، تاریخ‌نگاری ایشان با تأسیس دانشگاه در ایران اتباطی نداشت.

در تداوم منطقی این مقدمه، باید این گزاره را قطعی تلقی کرد: تمام برخوردها و قرائت‌ها و خوانش‌های ما از تاریخ، رنگ و بویی معاصر دارد و ویژه زمان حال است. بررسی این موضوع و صورت‌بندی ارتباط زمان حال با فهم و خوانش مورخان از مواد تاریخ، در حیطه وظایف علم مستقل دیگری قرار دارد. «زبان‌شناسی ساختاری» در حکم شاخه‌ای از دانش که از دل سنت فلسفه تحلیلی قرن بیستم متولد شده است، در حیطه موضوع به چنین مباحثی توجه می‌کند (خاتمی، ۱۳۹۴: ۶۳۲). در تحولات جدید این شاخه از علم، پژوهشگران دیگر رشته‌ها برای تحلیل‌های چندلایه و عمیق متون در حوزه‌های تخصصی، روش‌های تازه‌ای به کار گرفته‌اند؛ از آن جمله تکنیک «تحلیل گفتمان سیاسی».

دانشمندان بزرگی در حکم نمایندگان این مکتب شناخته می‌شوند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۹) و یکی از مهم‌ترین ایشان روث وداک است. در سال‌های اخیر، پژوهش‌های روث وداک بر مواد خاصی متمرکز بوده و از حیث روشی، روش‌های تازه‌ای به ارمغان آورده است.

پیشینه پژوهش و نوآوری پژوهش پیش رو در

مقایسه با پژوهش‌های پیشین

درباره سیاست‌های فرهنگی دوره پهلوی دوم، تا امروز کارهای ارزشمند بسیاری صورت گرفته است. نوشته‌های مورخان و جامعه‌شناسان در زمینه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و مذهبی هرکدام تکمیل‌کننده بخشی از مؤلفه‌های تاریخی این دوران مهم‌اند؛ برای مثال باید از مقالات «پهلویسم: ایدئولوژی رسمی دولت محمدرضا پهلوی در ۱۳۴۰-۱۳۵۰ش» اثر محمدعلی اکبری و رضا بیگللو، «تجددگرایی و هویت ایرانی در عصر پهلوی دوم» اثر رضا زریری و «آسیب‌شناسی درس و کتب درسی تاریخی» اثر رحیم شبانه یاد کرد؛ همچنین در پژوهش‌های جدید باید به کتاب *تبارشناسی هویت جدید ایرانی از محمدعلی اکبری و ملی‌گرایی، تاریخ‌نگاری و شکل‌گیری هویت ملی نوین در ایران* اثر علی محمد طرفداری اشاره کرد که هرکدام به نحوی، با بخش‌های مدنظر در این پژوهش هم‌پوشانی محتوایی دارند؛ اما از حیث روشی، هیچ‌یک از آنها محتوای کیفی متون درسی و تحلیل زبانی یا صورت‌بندی راهبردهای اقناع مخاطب را بررسی نکرده‌اند.

درباره ملی‌گرایی و بهره‌برداری سیاسی از مؤلفه‌های ملی و گسترش نموده‌های فرهنگی مربوط به آن در کتاب‌های آموزشی عصر پهلوی دوم، تاکنون تنها دو پژوهش در قالب پایان‌نامه انجام شده است

(جعفرزاده‌پور، ۱۳۸۹). این دو پژوهش عبارت‌اند از: «ترسیم هویت ایرانی در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و تاریخ متوسطه (۱۳۲۰-۱۳۴۴)» اثر امیری و «ترسیم هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ متوسطه از سال ۱۳۴۳ تا ۱۳۸۶» اثر خسروانیا (جعفرزاده‌پور، ۱۳۸۹: ۴۰). با وجود این، درباره «تحلیل زبانی» محتوای کتاب‌های درسی تاریخ عصر پهلوی دوم هیچ پژوهش یا مطالعه‌ای به شکل مستقل صورت نگرفته است. پژوهش‌های دیگر در این حوزه به مطالعه نظام آموزشی، تاریخ آموزش همگانی یا تاریخچه چاپ کتاب‌های درسی و تحولات آن و درنهایت، بررسی محتوای کتاب‌های درسی پهلوی اول مربوط بوده است؛ مانند مبانی ایدئولوژی حاکمیت و تأثیر آن بر مواد و متون درسی عصر پهلوی اول اثر زهرا حامدی؛ البته باز هم از نظر زمانی با برهه مدنظر پژوهش پیش رو تفاوت دارد و مسائل مطالعه‌شده در پژوهش پیش رو بررسی نشده است. علاوه بر این، پژوهش حاضر درصدد صورت‌بندی ارتباط بین سیاست‌های وقت حکومت پهلوی دوم و شیوه تألیف محتوای کتاب‌های درسی تاریخ، آن هم با استفاده از راهبردهای تحلیل گفتمان انتقادی در پژوهش‌های اخیر روث وداک است. این رویکرد نظری که در حقیقت، روش پژوهش به‌کاررفته در این مقاله را شکل داده است، در هیچ‌یک از پژوهش‌های دیگر نظیر ندارد.

تاریخچه آموزش نوین و تألیف کتاب درسی در ایران

تنها پس از تحقق دولت مدرن در ایران، به امر آموزش همگانی توجه شد. تا پیش از برقراری دولت مدرن در ایران، مقوله آموزش عمومی وضعیت فراگیر و جامعی نداشت. علوم دینی و قرائت قرآن و تاحدودی ادب فارسی را ملایی در مکتب‌خانه محله به طور عمومی به تمامی کودکان، از هر طبقه‌ای درس می‌داد و در تداوم منطقی آن، فراگیری علوم دینی در

سطوح پیشرفته در حوزه‌های علمیه صورت می‌پذیرفت (کرزن، ۱۳۸۸: ۱/۶۳۷)؛ اما آموزش علوم تخصصی برای تصدی‌گری مشاغل مهم دیوانی، تنها به دستگاه اداری مستقر در دربار شهریار منوط بود. انقلاب مشروطه را می‌توان زمینه‌ساز اصلی تحقق آموزش عمومی و فراگیر در ایران دانست. مدارس این دوره نمونه اولیه مدارس دولتی در عصر پهلوی اول بودند. تاریخچه آموزش و پرورش در ایران را باید از مدارس ابتدایی و متوسطه عصر مشروطه آغاز کرد (آرمند و آقازاده، ۱۳۹۲: ۷۴). پس از پیروزی انقلاب مشروطه، در طول سال‌های سلطنت آخرین شاه قاجار، تنها چند مدرسه انگشت‌شمار ابتدایی در تهران و شهرهای بزرگ وجود داشت؛ از جمله مدرسه ناصریه در تهران، مکتب مشیریه، مدرسه تبریز، مدرسه همایونی و متأخرتر از همه مدرسه رشديه (مظفرمقام، ۱۳۸۸).

رضاشاه مؤسس نخستین نظام نوین تعلیم و تربیت در ایران بود؛ چون برپایه اصول و مفاد قانون و همچنین در چارچوب مواد قانون «تربیت معلم» که در ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ ش مجلس شورای ملی آن را تصویب کرد، به گسترش نظام نوین آموزشی دست زد. پس از این در عصر پهلوی دوم، بار دیگر آموزش همگانی به صفت «اجباری» متصف شد و دولت به موجب لایحه تصویب‌شده در مجلس شورای ملی در تاریخ ۶ مرداد ۱۳۲۲ ش خود را به ارائه آموزش رایگان و احداث مدارس در تمام نقاط ایران موظف کرد.

در ایران، کتاب درسی عمری به قدمت تأسیس نخستین مدرسه‌های جدید در این سرزمین دارد. برای نخستین‌بار، در دارالفنون بود که کتاب درسی مخصوص دانشجویان تهیه شد (صفت‌گل، ۱۳۷۸: ۹۶). پس از آن، با عمومیت یافتن دبستان‌ها و دبیرستان‌ها، کتاب‌های درسی ویژه تعلیمات ابتدایی و متوسطه برای کودکان و نوجوانان تهیه و تنظیم شد

که البته شهر به شهر و مقطع به مقطع تفاوت داشت؛ برای نمونه، کتاب‌های درسی ابتدایی را نخستین بار میرزا حسن رشدیه تألیف کرد. رشدیه این کتاب‌ها را با هزینه خود چاپ می‌کرد و در اختیار دانش‌آموزان می‌گذاشت (معتمدی، ۱۳۸۲: ۴۱).

تا پایان حکومت قاجار و سال‌های نخست حکومت پهلوی، محتوای کتاب‌های درسی هنوز یکپارچه نشده بود؛ اما به گواه اسناد و مکتوبات شورای عالی در وزارت معارف و صنایع مستظرفه (منتشرشده در مجله تعلیم و تربیت)، بیان این اظهار نظر امکان‌پذیر است که نخستین تلاش‌ها برای نظارت یکپارچه بر محتوای کتاب‌های درسی در سال ۱۳۰۵ش صورت گرفته است (حامدی، ۱۳۹۵: ۱۶۸ و ۱۶۹).

به موجب سند نمره ۹۱۵ به تاریخ ۲۳ اسفندماه ۱۳۱۶ش از شرح گزارش «کمیسیون بررسی کتب درسی دبیرستانی و دانشسراها»^۱ که با حضور چند تن از استادان سرشناس از جمله علی اصغر شمیم، عیسی صدیق، مسعود کیهان، نصرالله فلسفی، محمدتقی بهار، احمد بهمنیار، جلال همایی، غلامرضا رشید یاسمی، عباس اقبال آشتیانی و... برگزار شد، برای بار نخست فهرستی از مجموعه کتاب‌های مجاز برای تدریس در هر مقطع تحصیلی تهیه و به مدارس ابلاغ شد (سازمان اسناد و کتابخانه ملی، شناسه محل در آرشیو: آپ ۲ ک ۸۶۵).

با وجود این، از محتوای دیگر مصوبات شورای عالی معارف که در مجله تعلیم و تربیت و در بخش بخش‌نامه‌ها به چاپ می‌رسید، چنین برمی‌آید که برنامه آموزشی به کتاب درسی مشخصی وابسته نبود؛ پس معلمان و دبیران اجازه داشتند از میان چند متن مجاز شناخته شده برای تدریس، یک نمونه را برگزینند («بخش‌نامه‌ها»، ۱۳۱۸؛ «برنامه تحصیلات دوره کامل متوسطه»، ۱۳۱۸؛ سیاح، ۱۳۱۸؛ «شورای عالی فرهنگ»، ۱۳۱۸).

در بهمن ۱۳۳۵ش شورای عالی فرهنگ، اساسنامه‌ای درباره رسیدگی به کتاب‌های درسی دبیرستان‌ها و چگونگی چاپ و صحافی و تعیین بهای آنها صادر کرد و قرار بر این شد که هر سال وزارت فرهنگ فهرست قیمت‌ها را اعلام کند. این روش هم چندان نتیجه بخش نبود تا اینکه سرانجام یکی از وزیران کارآمد، تصدی وزارت فرهنگ را به عهده گرفت. پرویز ناتل خانلری از دانشگاهیان ادیب و صاحب نظر بود. او پس از ملاحظه تنگنمایی که بر اساس زدوبند ناشران معروف تهران بروز کرد، تصمیم گرفت این مشکلات را رفع کند. به همین علت با تصویب هیئت وزیران در تاریخ ۱۸ اسفند ۱۳۴۱ش کار تألیف و چاپ کتاب‌های درسی دبیرستانی را وزارت فرهنگ به عهده گرفت و کتاب‌های یکپارچه برای تمامی دبیرستان‌ها تدوین شد. در مدت کمتر از شش ماه کار به انجام رسید و با تشکیل «شرکت سهامی طبع و نشر کتب درسی»، از آن پس سرنوشت کتاب‌های درسی در مسیر دیگری قرار گرفت (صادقی و عسکرانی، ۱۳۸۶: ۷۴ و ۷۵).

مسئله پژوهش

طرح پرسش محوری پژوهش حاضر به این صورت امکان‌پذیر است: با در نظر گرفتن اسلوب روشی روٹ و داک در تحلیل انتقادی گفتمان، دولت پهلوی دوم با استفاده از چه راهبردهای زبانی، آموزه‌ها و مفاهیم ملی را به منظور بهره‌برداری و پیشبرد اهدافش، در خلال محتوای کتاب‌های درسی تاریخ، کار می‌گذاشت؟

ترویج آموزه‌ها و مفاهیم ملی در محتوای کتاب‌های درسی تاریخ در عصر پهلوی دوم

روٹ و داک در سال ۱۹۵۰م در لندن به دنیا آمد. او در دانشگاه وین مشغول تحصیل در رشته‌های

اوضاع و البته در راستای منافع ملی و استحکام پایه‌های مشروعیت قدرت محمدرضا شاه از آنها بهره‌برداری سیاسی و ایدئولوژیکی کنند.

تحلیل گفتمان و روش تاریخی روث وداک

رویکرد روث وداک در تحلیل گفتمان، رویکرد جامعه‌شناسی‌زبان گفتمانی (discourse socio-linguistics) است (Wodak & Meyer, 2001: pp65-66). رویکرد تاریخی گفتمان یکی از رویکردهای زیرمجموعه تحلیل گفتمان است که روث وداک، زبان‌شناس اجتماعی و نظریه‌پرداز انگلیسی اتریشی، همراه برخی همکاران و دانشجویان خود آن را صورت‌بندی کرده است. وداک با ویراستاری کتاب *زبان، قدرت و ایدئولوژی: مطالعاتی در گفتمان سیاسی* (Wodak, 1989) که در سال ۱۹۸۹م منتشر شد، در کنار سایر نظریه‌پردازان تحلیل انتقادی گفتمان، نظیر نورمن فرکلاف (Norman Fairclough) و تئو ون دایک (Teun A. van Dijk) و تئو ون لیون (Theo van Leeuwen)، در زمره پیشگامان و پایه‌گذاران جنبش تحلیل گفتمان قرار گرفت. این جنبش فکری و پژوهشی از رویکردهای متعددی تشکیل شده است که با یکدیگر شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند. در این میان، می‌توان رویکردهای تحلیل انتقادی گفتمان نورمن فرکلاف، رویکرد اجتماعی‌شناختی تئو ون دایک، رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی تئو ون لیون و رویکرد تاریخی گفتمان روث وداک را رویکردهای اصلی عضو جنبش تحلیل انتقادی گفتمان به شمار آورد.

یکی از ویژگی‌های برجسته متمایزکننده رویکرد تاریخی گفتمان، تلاش آن در راستای کار با رویکردهای مختلف، روش‌های متکثر، مجموعه‌ای

فلسفه، تاریخ و زبان‌شناسی شد و در سال ۱۹۷۴م دکترای زبان‌شناسی گرفت و از آن پس در مقام استاد زبان‌شناسی اجتماعی، تدریس در همان دانشگاه را آغاز کرد. از سال ۲۰۰۴م به این سو، او استاد مطالعات گفتمانی در دانشگاه لانکاستر بوده است. وداک علاوه بر فعالیت‌های دانشگاهی، در مقام مدیر یا مشاور با مراکز و نهادهای مختلف دولتی در کشورهای اتریش، انگلستان و آمریکا و در جایگاه عضو هیئت تحریریه با نشریه‌های گوناگون علمی در زمینه زبان‌شناسی و تحلیل گفتمان همکاری می‌کند. پژوهش‌های فراوان او در قالب کتاب، مجموعه مقاله و مقاله به دو زبان آلمانی و انگلیسی منتشر شده است.

در برخورد با مجموعه روشی روث وداک و رویکرد او در تحلیل گفتمان، می‌توان ماحصل کار او را در مطالعه پدیده‌ها به دو بخش عمده تقسیم کرد: نخست بخش مربوط به کار روی صورت «زبان» و تحلیل راهبردهای زبانی در انتقال معنا؛ دوم بخش مربوط به کار روی نهادها و ساختارهای اجتماعی شکل‌دهنده به «زبان». در روش دوم، هیچ متن یا سند مکتوبی موضوع مطالعه قرار نمی‌گیرد و نهادهای تولیدکننده متون، همچون وزارتخانه‌ها یا حکومت‌ها، در جایگاه عوامل تولید نوعی ادبیات خاص بررسی می‌شوند. در واقع، روث وداک آن بخش را در حکم عامل فعال در تولید «گفتمان» که در زبان متجلی می‌شود، به رسمیت می‌شناسد.

در پژوهش حاضر، محتوای کتاب‌های درسی تاریخ با راهبردهای کلان تحلیل گفتمان روث وداک، نوع نخست مطالعه، آزموده خواهد شد. به این ترتیب، روش‌ها و راهبردهایی شناسایی خواهند شد که نهادهای مختلف آموزشی حاکمیت وقت، در دوره پهلوی دوم، به آنها متوسل شدند تا بنا به اقتضای

پهلوی دوم، با چه فرایندها و طرح‌های استدلالی، به توجیه تحسین آمیز یا تحقیرآمیز اعمال یا پذیرش و طرد شخصیت‌های تاریخی، به واسطهٔ ویژگی‌های مثبت یا منفی آنها، اقدام می‌کردند؟

۴. راهبرد منظرسازی (perspectivization/framing strategy): از مجموع نام‌گذاری، برشمردن ویژگی‌ها، تثبیت پیش‌فرض‌ها و درنهایت ارائهٔ استدلال‌ها چه دیدگاه یا منظری رسمیت پیدا می‌کند؟
۵. راهبرد تشدید و تخفیف (intensification/mitigation strategies): براساس رسمیت‌یافتن یک قرائت از واقعهٔ تاریخی، کدام قسمت‌ها از روایت برجسته می‌شود و به کدام بخش‌های روایت بی‌توجهی می‌شود؟

البته میان سه راهبرد نخست همواره مرز دقیقی وجود ندارد و می‌تواند یکسان تلقی شوند. توپوس یا مواضع رتوریک از دیگر مفاهیم است که در رویکرد تاریخی‌گفتمانی به آن توجه می‌شود و در استراتژی استدلالی آن جای می‌گیرد. توپوس را می‌توان به صورت بخش‌هایی از استدلال توصیف کرد که به فرض‌های اجباری، اعم از صریح یا استنباط‌پذیر، متعلق هستند (Zagar, 2010: pp 6-7). اینها ضمانت‌های محتوامحور یا قوانین نتیجه‌گیری هستند که استدلال را به نتیجهٔ ادعا شده مرتبط می‌کنند؛ یعنی گذار از استدلال به نتیجه را توجیه می‌کنند (Wodak & Meyer, 2001: p 74).

وداک دربارهٔ توپوس‌هایی که استفاده کرده، به توضیح کوتاهی کفایت کرده و همواره آنها را در قالب جمله‌های شرطی توضیح داده است. وداک از پانزده موضع رتوریک نام برده است که البته همهٔ آنها قابلیت انطباق با این پژوهش را ندارند؛ ضمن آنکه هر پژوهشی ممکن است استفاده از مواضع رتوریک متفاوتی را طلب کند؛ چنانکه در پژوهش پیش رو، از

متنوع از داده‌های تجربی و نیز اطلاعات پس‌زمینه‌ای است (Wodak, 2009). رویکرد تاریخی‌گفتمان در بررسی موضوعات و متون تاریخی و نهادی و سیاسی، درصدد ادغام حجم گسترده‌ای از دانش موجود دربارهٔ منابع تاریخی و پس‌زمینهٔ حوزه‌های اجتماعی و سیاسی است که «رویدادهای گفتمانی» در آنها تثبیت می‌شوند (Wodak & Chilton, 2005).

راهبردهای تحلیل زبانی در رویکرد تحلیل گفتمان

روث و داک

رویکرد روث و داک در تحلیل زبانی، یکی از روش‌های زیرمجموعهٔ تحلیل گفتمان، به رویکردهای پیش از خود شباهت فراوانی دارد؛ اما وجود عواملی مانند توجه ویژه به تاریخ و اطلاعات پس‌زمینه‌ای تاریخی و کاربرد آن در فهم متن، به شکل‌گیری این رویکرد جدید با سنخیت تازه‌ای در مقایسه با نمونه‌های مشابه پیشین منجر شد. رویکردی که امروزه با نام تحلیل تاریخی‌گفتمانی شناخته می‌شود. این رویکرد در سطح تحلیل متن، به پنج راهبرد در قالب پنج پرسش توجه می‌کند (Wodak & Meyer, 2015: pp 44-93):

۱. راهبرد ارجاعی یا نام‌گذاری (referential/nomination strategy): در اسناد تاریخی، کنشگران و کنش‌های اجتماعی چگونه نامیده می‌شدند و به آنها ارجاع داده می‌شد؟

۲. راهبرد گزاره‌ای (predication strategy): به کنشگران اجتماعی و تاریخی، چه ویژگی‌هایی نسبت داده شده است؟ چه پیش‌فرض‌هایی از رویدادهای تاریخی به صورت گزاره‌هایی مستقل مطرح شده‌اند؟

۳. راهبرد استدلالی (argumentation strategy): گروه‌های اجتماعی، در اینجا نهادهای آموزشی عصر

. کتاب درسی تاریخ برای سال پنجم طبیعی، ریاضی و خانه داری، سال ۱۳۵۲، تألیف گروهی از نویسندگان (۱۵ مؤلف).

. کتاب درسی تاریخ ۲ برای دوره عمومی (آموزش بزرگسالان)، سال ۱۳۵۳، تألیف نوشیروان کیهانی‌زاده و محمدابراهیم جلالی.

. کتاب درسی تاریخ ۳ برای مقطع سوم راهنمایی، سال ۱۳۵۳، تألیف محمدحسن خلیلی گرکانی و ابوالقاسم محمدیان.

. کتاب درسی تاریخ ایران برای سال ششم ادبی، سال ۱۳۵۴، تألیف گروهی از نویسندگان.

. کتاب درسی تاریخ برای مقطع سوم دبیرستان، سال ۱۳۵۷، تألیف محمدجواد مشکور، اسماعیل دولت‌شاهی، بهمن کریمی و محمدحسن خلیلی گرکانی.

کاربست پنج راهبرد تحلیلی روث وداک بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ پهلوی دوم

در این بخش از پژوهش، متغیرهای موجود، یعنی محتوای کتاب‌های درسی تاریخ در دوره پهلوی دوم، در دستگاه تحلیل زبانی روث وداک قرار می‌گیرد تا ناظر بر روش‌های تحلیل گفتمان تاریخی، محصول کارپژوهشی وداک، پرتو جدیدی بر مطالب و مواد آموزشی افکنده شود؛ همچنین از زوایای گوناگون، محتوای کتاب‌های درسی اشاره شده در بخش پیشین مرور شود.

۱. راهبرد نام‌گذاری

در کتاب تاریخ ایران پنجم دبستان، مؤلف، پرویز ناتل خانلری، ویژگی‌های شخصیتی کورش بزرگ را بیان می‌کند و از اعطای حقوق و آزادی‌هایی می‌نویسد که در اصل به دوران جدید مربوط‌اند. این

برخی توپوس‌های پیشنهادی وداک استفاده شده و توپوس‌های دیگری نیز بدان افزوده شده است.

کتاب‌های درسی بررسی شده در این پژوهش

در این پژوهش به صورت گزینشی، ده کتاب درسی از دوره پهلوی دوم مطالعه و بررسی شده است. کتاب‌های درسی در برهه تقریبی بیست‌ساله، از سال ۱۳۳۸ تا ۱۳۵۷ش انتخاب شده‌اند. علت عمده انتخاب این برهه زمانی برای بررسی محتوای کتاب‌های درسی این است که کتاب‌ها به واقعه کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و نیز آغاز اصلاحات شاه در دهه ۴۰ش، انقلاب شاه و ملت، واکنش نشان داده‌اند. در این پژوهش، شخص شاه و اقدامات او در حکم اصلی‌ترین رکن ملیت ایرانی، در نظر نویسندگان کتاب‌های درسی تاریخ، در مرکز توجه قرار گرفته است. این رویکرد ظرفیت نزدیک‌شدن به رهیافت «تحلیل زبانی روث وداک» را بیش‌ازپیش فعال می‌کند. کتاب‌های درسی انتخاب شده عبارت‌اند از:

. کتاب درسی تاریخ ایران از آغاز تا اسلام برای مقطع پنجم دبستان، سال ۱۳۳۸، تألیف پرویز ناتل خانلری.

. کتاب درسی تاریخ ایران دوره اسلامی برای مقطع ششم دبستان، سال ۱۳۳۹، تألیف پرویز ناتل خانلری.

. کتاب درسی تاریخ برای سال چهارم ادبی، سال ۱۳۴۳، تألیف علی اصغر شمیم، عباس پرویز و نصرالله فلسفی.

. کتاب درسی تاریخ برای سال سوم دبیرستان‌ها، سال ۱۳۴۸، تألیف گروهی از نویسندگان (۲۲ مؤلف).

. کتاب درسی تاریخ برای سال چهارم طبیعی، ریاضی و خانه داری، سال ۱۳۵۱، تألیف گروهی از نویسندگان (۶ مؤلف).

مفاهیم به معنایی که امروزه فهمیده می‌شوند، در دنیای باستان هرگز وجود نداشتند. «شاهنشاهی هخامنشی که به دست کورش برپا شد سه آزادی به ملت‌های تابع خود بخشید: اول آزادی دین؛ کورش هر ملتی را آزاد گذاشت که آیین نیاکان خود را نگه دارد و به هر شیوه که می‌خواهد، خدا و مقدسات خود را پرستد. دستگاه فرمانروایی ایران، عقیده دینی هر ملتی را محترم می‌شمرد. دوم آزادی زبان؛ در دولت هخامنشی، پارسی که زبان رسمی شاهان بود به ملت‌های مغلوب تحمیل نمی‌شد؛ یعنی مردم ناچار نبودند که زبان خود را رها کنند و به زبان دیگر بگویند و بنویسند. به این سبب است که از شاهان هخامنشی کتیبه‌هایی به چند زبان مانده است. سوم آزادی کار؛ تا آن زمان رسم بود که شاهان چون در جنگ گروهی را اسیر می‌کردند، ایشان را به بیگاری، یعنی کار بی‌مزد و اجباری، وامی‌داشتند؛ اما کورش بیگاری را منع کرد و پس از او شاهان هخامنشی همیشه به کارگران خود، چه ایرانی و چه بیگانه، مزد می‌دادند و سندهای مزد کسانی که کاخ تخت‌جمشید را ساخته‌اند، به‌دست آمده است» (ناتل‌خانلری، ۱۳۳۸: ۲۳).

حکومت پهلوی دوم به‌منظور تثبیت مشروعیت خود در ساحت حقوقی، تلاش می‌کرد پیشینه حقوق بشر در ایران را به دوران باستان و زمان هخامنشیان برساند. محمدرضا پهلوی در کتاب پاسخ به تاریخ چنین می‌گوید: «گرچه او (کورش) یک کشورگشا بود؛ ولی می‌تواند به عنوان بنیان‌گذار رعایت حقوق بشر نیز شناخته شود؛ چراکه کورش نخستین حکمران در عهد باستان است که منشور آزادی انسان‌ها را تدوین و اعلام کرد» (پهلوی، بی‌تا: ۴۱).

براساس رهیافت تحلیل زبانی روث وداک، مخاطب باید به هرگونه بار ارزشی در فرایند نام‌گذاری رویدادهای تاریخی حساس باشد. به این

منظور، دو نمونه از منابع را ذکر کردیم که در خلال آن، تلاش می‌شود چهره متجدد ایران و حکومت پهلوی، در حکم میراث‌خوار و برخوردار از عناصر قدیم و باستانی، معرفی شود.

اهدای لقب «بنیان‌گذار ایران نوین» به رضاشاه پهلوی، یکی دیگر از موضوعاتی بود که کتاب‌های درسی تاریخ پهلوی دوم بر آن اصرار می‌ورزید (حداد و دیگران، ۱۳۴۸: ۹۴؛ مشکور و دیگران، ۱۳۵۷: ۱۳۴؛ ناتل‌خانلری، ۱۳۳۹: ۸۲). اشاره به وجه تسمیه نام افراد یا رویدادهای تاریخی، یکی از ساده‌ترین روش‌ها در راهبرد نام‌گذاری است. در اینجا مشاهده می‌شود که رضاشاه شخص محوری در دوره خود و «ناجی ایران» معرفی می‌شود. فارغ از درستی یا نادرستی ادعاهای مطرح‌شده، توجه معنادار کتاب‌های درسی به نقش محوری رضاشاه در تحول ایران، فقط برای زیر سؤال بردن دستاوردهای مشروطه بوده است. در کتاب سوم راهنمایی، موضوع گفتار دهم این است: «چگونه سرداری رشید میهنش را از خطر نیستی نجات داد» (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۵۶) و کتاب درسی دیگر، تاریخ مقطع ششم ادبی، او را فرمانده قزاقی معرفی می‌کند که برای نجات و پیشرفت مادی و معنوی ایران جان بر کف گرفت و اندیشه‌های بزرگ در سر داشت و خود را آماده خدمات بزرگ‌تری به ملت و کشورش کرد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۰۹).

نمونه دیگری که راهبرد نام‌گذاری را در آن مشاهده می‌کنیم، در مطالب مربوط به ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ش و حوادث پیش از آن است. در این مطالب به طور معمول از مصدق و جبهه ملی نامی برده نمی‌شود و از ایشان با نام اهریمنان فساد و تباهی (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۸۰) با مقاصدی خائنانه (حدادی و دیگران، ۱۳۵۲: ۱۲۳) یاد می‌شود

که استقلال وطن را به خطر انداختند. در همین کتاب‌های درسی، ۲۸ مرداد «روز قیام ملت ایران و یا رستاخیر عظیم ملی» نامیده شده است (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۸۴ و ۸۵).

در نمونه‌های ذکر شده، مشاهده شد بار ارزشی کلمات چطور رهیافت و رویکرد مؤلفان را در پشتیبانی از مشروعیت قدرت و سلطنت خانواده پهلوی برملا می‌کند. مسئله دیگری که وداک به آن اشاره می‌کند این نکته است که ذهنیت مؤلفان و رویکرد زبانی ایشان هم محصول و ثمره نهادهای اجتماعی معاصر است. اینکه آنها برای نامیدن اشخاص و رویدادهای تاریخی از چه نام‌هایی استفاده می‌کنند، به اوضاع زمانه آنها بستگی دارد. بنابراین خائن شمردن مصدق و جریان جبهه ملی، خود در نتیجه کنش و واکنش نیروهای اجتماعی در نهادهای اجتماعی زمانه آن مؤلفان بوده است.

دانش آموز اما قدرت به دست آوردن داده‌های نقیض را ندارد و هنگام برخورد با بار ارزشی کلمات، ناخودآگاه به پیش‌فرض‌هایی معتقد می‌شود که موضوع بررسی بخش بعد، راهبرد گزاره‌ای، است.

۲. راهبرد گزاره‌ای

در کتاب درسی تاریخ مقطع سوم راهنمایی سال ۱۳۵۳ش از تعبیر «توطئه محمدعلی شاه علیه مشروطیت» استفاده شده است (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۴۷). دانش آموز زمانی که با بار معنایی «توطئه» مواجه می‌شود، به صورت طبیعی و ناخودآگاه این پیش‌فرض در پس ذهنش تثبیت می‌شود که نویسنده کتاب درسی، کنش‌های محمدعلی شاه را در تضاد با امر نیک تلقی کرده است؛ پس لاجرم خود نویسنده و نظام سیاسی مدنظرش، پهلوی، هر دو به قانون‌مداری و مشروطه معتقدند.

کتاب‌های درسی تاریخ در دوره پهلوی دوم، در بیشتر مواقع با تعابیر منفی از ضعف دربار قاجارها صحبت می‌کنند؛ چون می‌خواهند دوگانه خوب و بد یا نیک و پلید را در ارتباط با تاریخ معاصر، در حکم گزاره‌های قطعی و پیش‌فرض، در ذهن مخاطب تثبیت کنند. آنچه پلید است به شاه قاجاری مربوط است و آنچه نیک است به خاندان پهلوی. نگاه منفی به قاجارها یا تاریخ ذهنی منفی به دوره قاجار محصول همین دوگانه‌سازی تاریخ‌نگاری در عصر پهلوی است که بخش کوچکی از آن در کتاب‌های درسی بازتاب داده شده است؛ برای مثال باید به نمونه‌های زیر اشاره کرد:

الف. «نفوذ روس و انگلیس در دربار و تسلط بر مظفرالدین شاه» (حدادی و دیگران، ۱۳۵۲: ۸۶). در اینجا در اطلاق به واقعه تاریخی، هیچ نام خاصی به کار گرفته نشده است؛ اما بار معنایی کلمات، روایت را به صورت منفی در ذهن ثبت می‌کند.

ب. «سطح فکر فتحعلی شاه بالاتر از سطح فکر یک رئیس ایل نبود» (حدادی و دیگران، ۱۳۴۸: ۲۳). این گزاره به طور پنهان این پیش‌فرض را القا می‌کند که شاه قاجار، صلاحیت حفظ و حراست از ایران، در حکم کشوری ملی را نداشته است.

ج. «در زمان احمدشاه وضع کشور پریشان‌تر از پیش بود» (ناتل خانلری، ۱۳۳۹: ۸۰).

د. «اوضاع مالی کشور بسیار مختل و خزانه به حدی خالی بود که دولت نمی‌توانست حقوق و مواجب سربازان را پردازد.» «وضع عامه مردم بهتر از کارمندان دولت نبود. فقر و مرض چنگال‌های سپاهشان را در تن برهنه مردم این سرزمین فرو برده بودند» (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۵۸). در این نمونه نیز برای زمینه‌چینی مشروعیت انتقال قدرت به خاندان پهلوی تلاش می‌شود.

پیش فرض‌های القاشده با ترکیبی منفی از معنای واژه‌ها، به صورت تکه‌هایی از پازل در کنار هم قرار می‌گیرند و درک و دریافت واحد یا تصویر واحدی از یک دوره تاریخی را می‌سازند (Wodak & Heer, 2008: pp 61-63).

۳. راهبرد استدلالی

در دوره پهلوی دوم، حاکمیت برای ترسیم چارچوب هویت ملی جدید، نیاز داشت مسئله دیانت و اسلام آوردن ایرانیان را نیز به صورت متفاوتی در تاریخ ایران تبیین کند. اگر ایران از حیث سیاسی موجودیتی قدیم بود، مدعای تبلیغات سیاسی محمدرضا شاه، از همان ابتدا می‌بایست کیفیت متفاوتی از دین اسلام را می‌پذیرفت. برای ترسیم این جایگاه ویژه از تاریخ دیانت ایرانیان، مؤلفان کتاب‌های درسی به راهبرد استدلالی متوسل شدند. در این راهبرد زبانی، مطرح کردن دو صورت مخفی و عیان استدلال‌هایی که خواننده را به تصویر مشخصی از گذشته تاریخی راهنمایی می‌کند، امکان‌پذیر است. به طور معمول با تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی اطلاعات، به طور غیرمستقیم، می‌توان به شکل‌گیری استدلالی مخفی نائل آمد. البته این استدلال مخفی باید در دیگر نقاط متن، با استدلال عیان پشتیبانی و حمایت شود تا زنجیره آن در کل نوشته تداوم یابد.

کتاب درسی تاریخ برای مقطع دوم راهنمایی (آموزش بزرگسالان)، تاریخ اسلام را به شیوه‌ای روایت می‌کند که گویی از ابتدا دو نسخه متفاوت از اسلام وجود داشته است و ایرانیان بنا به ملت بودن خود، به یکی از قرائت‌های اصیل دین مبین اسلام رسمیت دادند که از قضا، با نسخه اسلام جاری در خلافت اموی و عباسی در تضاد بود. در این روایت، رویدادهای تاریخی به شیوه‌ای بازنمایی می‌شوند که گویی ایرانیان، در

جایگاه یک ملت، به میل و رغبت خود به نسخه اصیل اسلام که پیامبر گرامی اسلام، حضرت محمد(ص)، آن را رواج داد، گرویدند. از این رو بدرفتاری اعراب در زمان عمر، خلیفه دوم، و نیز در زمان خلافت اموی با ملل و اقوام مغلوب، از جمله ایرانیان، را نباید به حساب اسلام نسخه اصیل گذاشت.

برای نمونه می‌توان به این بخش‌های کتاب اشاره کرد:

الف. «اعراب برخلاف روش پیغمبر (ص) که با ملل و اقوام مغلوب رفتار محبت‌آمیزی داشتند، بنای بدرفتاری و کشت و کشتار را گذاشتند و به چپاول خزانه دولت و اموال عادی مردم عادی پرداختند» (کیهانی و جلالی، ۱۳۵۳: ۲۴).

ب. «معاویه سیاست‌مداری نیرنگ‌باز بود. برخلاف پیامبر و خلفای راشدین که مسلمانان را برادر می‌دانستند، او قائل به تبعیض نژادی بود و مسلمانان عرب را به سایر مسلمانان غیرعرب ترجیح می‌داد» (همان: ۳۴).

ج. «دیری نباید ایرانیان دریافتند که به مقصود خود نرسیده‌اند؛ زیرا تلاش و کوشش آنان باعث شده بود که فرمانروایی سرزمین‌های اسلامی از خاندان عربی گرفته شود [امویان] و به خاندان عرب دیگری منتقل شود [عباسیان] (همان: ۴۲).

در پس این تقسیم‌بندی، این استدلال مخفی نهفته است که دیانت ایرانیان، گرویدن ایرانیان به دین اسلام، به موجب اختلاف اصول آن با خلافت اسلامی، نسخه اموی و عباسی، وجه ملی داشته است و این خاصیت تا به امروز نزد ایرانیان به میراث رسیده است. کتاب درسی، این دوگانه‌سازی را با کمک راهبرد نام‌گذاری انجام می‌دهد. آنجا که صحبت از اسلام نسخه اصیل است، پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع) نمایندگان آن معرفی می‌شوند و

آنجا که صحبت از اسلام نسخه خلافت اموی و عباسی است، اعراب یا عرب‌ها نماینده آن معرفی می‌شوند. تأکید بر این تقسیم‌بندی این استدلال مخفی را مطرح می‌کند که گویی ایرانیان به واسطه ملت بودن خود، موفق شدند نخستین مسلمانانی باشند که از اسلام نسخه اصیل محافظت کردند.

پیرو این استدلال مخفی می‌توان استدلال عیان دیگری را مطرح کرد که کتاب درسی تاریخ عمومی، برای سال چهارم طبیعی و ریاضی و خانه‌داری، آن را بررسی کرده است: سهم و مشارکت ایرانیان، باز در مقام یک ملت، در شکوفایی تمدن اسلامی در بخشی از کتاب مزبور آمده است:

«خلاصه آنکه فرهنگ اسلامی ساخته فکر و دست عرب نبود بلکه در واقع، مجموعه‌ای بود از تمام آن چیزهایی که از حیث علوم و ادبیات و صنایع از ملت‌های شکست‌خورده جمع شده و به وسیله زبان عربی با هم آمیخته گردیده، سپس بر همان ملت‌ها تحمیل شده بود. بنابراین ما اگر می‌بینیم کتب علمی و ادبی اسلامی اکثر به زبان عربی نوشته شده است، نباید آنها را ناشی از فکر عرب بدانیم؛ بلکه فکر و معلومات و دانش ایرانی و یونانی و رومی و سریانی و مصری است که تمدن عظیم اسلامی را به وجود آورده و آن را رونق داده است و در میان آنها سهم ایران از همه بیشتر و مؤثرتر است» (محبوبی اردکانی و دیگران، ۱۳۵۱: ۲۱).

۴. راهبرد منظرسازی

راهبرد منظرسازی، فراتر از واژه‌ها (راهبرد نام‌گذاری)، جمله (راهبرد گزاره‌ای) و بندها و پاراگراف‌های یک متن (راهبرد استدلالی)، درخور ردیابی و شناسایی است. در این راهبرد، مؤلف یا سخنران تلاش می‌کند با به‌کارگیری سه راهبرد زبانی

پیشین که می‌توانست در سه ساحت مختلف از واحد زبانی بروز کند، به ترسیم تصویری شفاف و واضح از آنچه قصد بازنمایی‌اش را دارد، نائل شود. این تصویر ممکن است غیرواقعی باشد؛ اما اگر عناصر سازنده آن، یعنی سه راهبرد پیشین، به درستی و بادقت طراحی شوند، تشخیص صحت و سقم روایت بسیار مشکل خواهد شد؛ به ویژه که روایت تاریخ در کتاب‌های درسی برای دانش‌آموز تهیه شده است و از آنجا که منبع دیگری برای درک او از تاریخ وجود ندارد، می‌تواند در حکم یکی از مستعدترین ابزارهای تبلیغاتی حکومت به کار گرفته شود.

در این راهبرد، این امکان وجود دارد که کلیت متن در حکم هدف و موضوع تحلیل بررسی شود. تقسیم‌بندی مطالب، ترتیب ارائه مطالب، تقدم و تأخر روایت‌های تاریخی، قیاس اوضاع تاریخی با زمان حال، ایجاد الگوی چرخه در رویدادها یا ترسیم منطق حاکم بر رویدادهای تاریخی (Wodak, 2009: pp 107-108)، از جمله موضوعاتی هستند که بررسی آنها در راهبرد منظرسازی امکان‌پذیر است.

تأکید کتاب‌های درسی تاریخ در دوره پهلوی دوم بر اینکه در ایران اصلاحات شخص‌محور بوده (حداد و دیگران، ۱۳۴۸: ۷۲) و ترقی ایران تنها با اراده رضاشاه کلید خورده است (محمدیان و خلیلی‌گرکانی، ۱۳۵۳: ۶۲ تا ۶۴). در تداوم آن نیز محمدرضاشاه در حفظ و حراست از استقلال ایران مانند یک قهرمان ظاهر شده است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۳۰ تا ۲۳۷). اینها همه گزاره‌ای است که با روایت تاریخ ایران باستان و جایگاه شاهنشاه هخامنشی یا شاهنشاه ساسانی پشتیبانی می‌شود. به این ترتیب، نهاد سلطنت در جایگاه مهم‌ترین رکن در فرهنگ سیاسی ایران باید متولی همه امور باشد.

در کتاب درسی تاریخ سال چهارم ادبی (سال ۱۳۴۳) نوشته شده است:

الف. «کوروش یکی از بزرگ‌ترین مردان تاریخ بشر است. این پادشاه در سیاست و شجاعت و قوت و عزم و اراده و کشورداری بی‌نظیر بود و به نیروی همین صفات از امیری پارس به شاهنشاهی بزرگ ایران رسید» (شمیم و دیگران، ۱۳۴۳: ۲۵).

ب. «داریوش گذشته از آنکه دولت هخامنشی را از خطر زوال رهانید، از لحاظ تشکیلات کشوری و لشکری نیز کاردانی و فکر بلند خویش را ظاهر ساخت» (شمیم و دیگران، ۱۳۴۳: ۳۳ و ۳۴).

ج. «اردشیر پادشاهان و امرای کوچک اشکانی را از میان برداشت و قدرت حکومت مرکزی را در سراسر ایران بسط داد. از کارهای بزرگ او یکی تأسیس سپاه جاویدان ده‌هزار نفری زمان داریوش اول است. مردم ایران را نیز از روی نسب و شغل و سابقه به طبقاتی چند تقسیم نمود و برای هر طبقه وظیفه و مقام خاصی تعیین کرد» (شمیم و دیگران، ۱۳۴۳: ۱۰۱ و ۱۰۲).

این گزاره‌ها، در مقام مقایسه با گزاره‌هایی که در کتاب تاریخ سال ششم ادبی (سال ۱۳۵۴) به آنها اشاره شده است، ارتباط معناداری دارند:

الف. «رضاشاه کبیر در جریان مبارزه با سرکشان، نیک دریافته بود که حفظ امنیت کشور مستلزم وجود یک ارتش منظم و متشکل می‌باشد. به این سبب قسمت‌های پراکنده نیروهای مسلح از قبیل بریگاد قزاق، پلیس جنوب و ژاندارمری و سایر نیروهای انتظامی را به صورت نظام واحدی درآورد» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۱۴).

ب. «در زمان سلطنت رضاشاه کبیر، فرهنگ کشور که پایه و اساس ترقیات اجتماعی است، با سرعتی شگرف رو به تحول نهاد» (همان: ۲۱۵). «به فرمان رضاشاه کبیر عدلیه قدیم در اواخر سال ۱۳۰۵ منحل

شد و اصلاحات اساسی در تشکیلات دادگستری به وجود آمد» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۱۶).

ج. «در تاریخ معاصر ایران، قیام ملی ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ آغاز پیروزی‌های درخشان و جنبش عمیق و مثبت ایران در راه ترقی و پیشرفت و تکامل به شمار می‌رود. این رستاخیز عظیم ملی نه تنها ملیت، موجودیت و سنت‌های گران‌قدر ملت ایران را از سقوط در مخاطره‌آمیزترین سراسیمه تاریخ نجات داد، بلکه با فراهم آوردن ثبات و آرامش داخلی و تثبیت سیاست خارجی، به ملت ایران امکان داد تا به رهبری خردمندانه شاهنشاه در کلیه شئون اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، کشاورزی و بهداشتی، تحولات عمیقی را به وجود آورد» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۴۲ و ۲۴۳).

۵. راهبرد تشدید و تخفیف

در تحلیل زبانی متون کتاب‌های درسی تاریخ دوره پهلوی دوم، در چهار راهبرد پیشین، شاهد بودیم مؤلفان بر قدیم‌بودن ملیت ایرانیان و اهمیت عنصر سلطنت، در حکم رکن اساسی و محافظ این ملت، تأکید می‌کردند. این تأکید، زمینه را برای کسب نوعی مشروعیت حقوقی، به منظور اصلاحات و مدرنیزاسیون ایران به دست محمدرضاشاه پهلوی فراهم کرد. در ارتباط ساختارمند با استدلال شکل گرفته (راهبرد استدلالی) و پیش فرض تثبیت‌شده (راهبرد گزاره‌ای) و بار ارزشی کلمات توصیف‌کننده رویدادها و شخصیت‌های تاریخی (راهبرد نام‌گذاری) و نیز تعیین محدوده منطقی که مخاطب می‌تواند تنها از چارچوب آن به سرگذشت تاریخی ایران پی ببرد (راهبرد منظرسازی)، اکنون باید آخرین مرحله از تحلیل زبانی در روش تحلیل گفتمان تاریخی روث وداک، یعنی راهبرد تشدید و تخفیف، را بررسی کنیم.

«قبل از انقلاب ۶ بهمن ۱۳۴۱، ۷۵ درصد مردم کشور ما یعنی روستاییان در زیر نظام ظالمانه ارباب و رعیتی دست‌وپا می‌زدند و زندگی دردناکی را می‌گذراندند» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۵۴).

دانش‌آموز و حتی مخاطب بزرگسال، که دارای قوه تشخیص است و در مقایسه با دانش‌آموز تفکر انتقادی پیشرفته‌تری دارد، با مطالعه کتاب‌های درسی در روندی منطقی و با قانع‌شدن در چهار مرحله از راهبردهای زبانی پیشین، می‌تواند این گزاره را قطعی و مسلم تلقی کند؛ حال آنکه توصیف نظام ارباب‌رعیتی در ایران، در قیاس با نظام فئودالی اروپایی مطرح شده است که بنابر اسناد و شواهد تاریخی صحت ندارد.

در مقابل، همین کتاب درسی از مسئله کشف حجاب در دوره رضاشاه با واژه‌های مثبت سخن به میان می‌آورد و به نارضایتی مردم و واقعه مسجد گوهرشاد اشاره‌ای نمی‌کند: «آشناساختن مردم به تمدن اروپایی و کشف حجاب بانوان (در ۱۷ دی ۱۳۱۴) و متحدالشکل شدن لباس مردم نیز در این دوره از دوران پرشکوه تاریخ ایران عملی گردید» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۵۴: ۲۲۲).

در مقابل، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد مردم کشف حجاب را نپذیرفتند: «دستور داده شد همه مردان در جشن‌ها و ضیافت‌های محلی باید زنان خود را نیز بدون چادر همراه بیاورند. پاسبان‌ها در کوچه‌ها و خیابان‌ها روسری‌ها را از سر زنان می‌کشیدند و پاره می‌کردند. خشونت اجتماعی و فرهنگی زیادی وجود داشت و عده‌ای خودکشی کردند. بسیاری از زنان به کلی خانه‌نشین شدند و فقط هفته‌ای یک‌بار دزدکی از روی پشت بام‌هایی که به هم و به خانه آنها راه داشت، به حمام عمومی محله که در آن زمان در تمام

در راهبرد تشدید و تخفیف، بخش‌های مشخصی از گزاره‌های تاریخی نادیده گرفته می‌شوند یا بخش‌های مشخصی از تاریخ پررنگ می‌شوند. این فرایند به صورت تعمدانه نیست و نتیجه منطقی استفاده از چهار راهبرد پیشین است و به صورت خودکار رخ می‌دهد. مصادیق کاربست عملی این راهبرد را در فهم نهایی مخاطب از کلیت متن می‌توان جست‌وجو کرد نه در زبان (Wodak & Meyer, 2001: p 209).

وجود شاه و برقراری سلطنت او و آبادی و پیشرفت مملکت، دو قطعه از پازل مشروعیت‌بخشی به اقدامات محمدرضاشاه پهلوی هستند که بین آنها رابطه علی و معلولی برقرار است. کتاب‌های درسی تاریخ برای بازنمایی این رابطه علی و معلولی و نشان‌دادن تداوم آن تا روزگار معاصر، به اقداماتی دست زدند؛ از جمله نام‌گذاری رویدادهای تاریخی؛ ساختن پیش‌فرض ارزشی از رویدادهای تاریخی؛ تبیین منطق حاکم بر رویدادهای تاریخی؛ ارائه استدلال در فرازوفروود قدرت حاکمیت‌ها. مخاطب با کنار هم قراردادن قطعات این پازل، به دیدگاه منحصر به فردی دست پیدا می‌کند که خواست مؤلفان کتاب‌های درسی بوده است. درون کادر این دیدگاه، موضوعات خاصی از تاریخ در مرکز توجه قرار گرفته و پررنگ شده و برعکس، موضوعات خاصی از تاریخ به حاشیه رانده شده و نادیده گرفته شده است. در انتهای کتاب درسی تاریخ برای سال ششم ادبی (سال ۱۳۵۴)، اقدامات محمدرضاشاه در مسیر رشد و توسعه کشور به شیوه‌ای ارائه شده که گویی او از شیوه دیگر شاهنشاهان بزرگ پیروی کرده است. «انقلاب شاه و ملت»، نام شاخص بخشی از فصل آخر کتاب است که وضعیت روستاها را در پیش و پس از انقلاب سفید قیاس می‌کند. در این بخش چنین آمده است:

همان طور که پیش از این شاهنشاهان بزرگ ایران در راه پیشرفت کشور به اقدامات بزرگ دست زدند، در روزگار کنونی هم شاهان خانواده پهلوی متولی آبادانی و ترقی کشورند.

در بحث ویژه از ایران می‌توان گفت مؤلفه‌های ملی، عناصری انتزاعی یا خارج از مفاهیم موجود در بطن تاریخ ایران نیستند. کتاب‌های درسی تاریخ عصر پهلوی دوم از همین ظرفیت استفاده کردند تا ملت ایران را «قدیم» توصیف کنند؛ در نتیجه، مؤلفه‌های ملی به صورت مستقل، انتقال‌پذیر به «ایران نو» یا پروژه «ایران مدرن» خواهند بود.

راهبرد نام‌گذاری، گزاره‌ای و استدلالی در سطوح مختلف زبانی به خدمت گرفته شدند تا منظر (راهبرد منظرسازی) «ملت قدیم ایران» و «نهاد سلطنت محافظ ملت» را بازنمایی کنند. در این مسیر، بخش‌هایی از تاریخ در مرکز توجه قرار گرفت و بخش‌هایی از آن به حاشیه رانده شد (راهبرد تشدید و تخفیف). محصول کاربست این پنج راهبرد، در طول یکدیگر و با حفظ ترتیب این خواهد شد که دانش‌آموز با در نظر گرفتن پیشینه تاریخی کشور ایران، بر مشروعیت قدرت خاندان پهلوی و صحت و درستی اقدامات اصلاحی محمدرضا شاه پهلوی مهر تأیید بزند؛ چون از منظر کتاب‌های درسی تاریخ، او ادامه‌دهنده راه دیگر شهروندان بزرگ ایران است.

پی‌نوشت

۱. سند مزبور به نشانی اینترنتی زیر در آرشیو کتابخانه

ملی مشاهده می‌شود:

<http://dl.nlai.ir/UI/۵۷۷bbvdd-۹۰۵c-۴۲۱a-۸۷۵۴-fe۲۷۲ev۸۰۴fe/LRRView.aspx?History=true>

محلات تهران وجود داشت، می‌رفتند. نتیجه این شد که پس از استعفای شاه، غیر از زنان متجدد طبقه متوسط، تقریباً همه زنان ایرانی دوباره شروع به استفاده از چادر کردند» (کرونین، ۱۳۸۲: ۵۴).

کتاب درسی تاریخ مقطع سوم راهنمایی (۱۳۵۳) مسئله کشف حجاب را این‌طور توضیح می‌دهد: «یکی از موانع بزرگ که در راه سازندگی ایران نو وجود داشت، مسئله حجاب بانوان بود. این امر سبب شده بود که نیمی از جمعیت کشور از شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و عمومی محروم گردند» (محمدیان و خلیلی گرکانی، ۱۳۵۳: ۶۹). به وضوح پیداست کتاب درسی از راهبرد استدلالی مدد گرفته است تا وجه مثبت کشف حجاب را در مرکز دیدگاه مخاطب قرار دهد (تشدید) و این‌گونه آن را امری ملی تعریف کند. از طرف دیگر، پیامدهای منفی کشف حجاب یا حتی خشونت اعمال‌شده در مسیر تحقق آن، به حاشیه دیدگاه هدایت شده است تا به وجهه ملی این حرکت خدشه‌ای وارد نشود (تخفیف).

نتیجه

ناظر به پرسش محوری پژوهش، با بررسی متن ده کتاب درسی تاریخ از دوره پهلوی دوم و کاربست پنج راهبرد زبانی از روش تحلیل گفتمان تاریخی روث وداک، مشخص شد در دوره مذکور، دستگاه حاکمیت در راستای تأمین مشروعیت برای قدرت محمدرضا شاه و پشتیبانی از اصلاحات آمرانه او، به تعریف ویژه‌ای از تاریخ ایران دست پیدا کرد. واژه‌ای که در خلال آن، «نظام شاهنشاهی و شاهان خانواده پهلوی» در حکم رکن اساسی «اصلاحات، پیشرفت و ترقی کشور» شناخته می‌شوند. کتاب‌های درسی، دانش‌آموز را اقناع می‌کنند که براساس تجربه تاریخی،

کتابنامه

الف. منابع فارسی

۱. آرمند، محمد و آقازاده، احمد، (۱۳۹۲)، تاریخ آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر، تهران: سمت.
۲. بخش‌نامه‌ها، (۱۳۱۸)، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۱۵ (۹)، ۴۷ و ۴۸.
۳. برنامه تحصیلات دوره کامل متوسطه، (۱۳۱۸)، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۱۵ (۹)، ۴۸ تا ۸۳.
۴. پهلوی، محمدرضا، (بی‌تا)، پاسخ به تاریخ، ترجمه حسین ابوترابیان، بی‌جا: بی‌نا.
۵. جعفرزاده‌پور، فروزنده، (۱۳۸۹)، کتاب‌های درسی و هویت ملی، نشریه مطالعات ملی، شماره ۴۲.
۶. حامدی، زهرا، (۱۳۹۵)، مبانی ایدئولوژی حاکمیت و تأثیر آن بر متون و مواد درسی در عصر پهلوی اول، تهران: تاریخ ایران.
۷. حداد، محسن و دیگران، (۱۳۴۸)، تاریخ مقطع سوم دبیرستان، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۸. -----، (۱۳۵۲)، تاریخ عمومی مقطع پنجم دبیرستان طبیعی، ریاضی و خانه‌داری، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۹. خاتمی، محمود، (۱۳۹۴)، مدخل فلسفه غربی معاصر، تهران: علم.
۱۰. سیاح، فاطمه، (۱۳۱۸)، تدریس متون آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۱۳۱ (۹)، ۳۴ تا ۳۹.
۱۱. شمیم، علی اصغر، پرویز، عباس و فلسفی، نصرالله، (۱۳۴۳)، تاریخ برای سال چهارم ادبی، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۲. شورای عالی فرهنگ، (۱۳۱۸)، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ۱۶ (۹)، ۶۴ تا ۶۶.
۱۳. صفت‌گل، منصور، (۱۳۷۸)، تاریخ‌نویسی درسی در ایران از دارالفنون تا برافتادن فرمانروایی قاجاران، دانشگاه انقلاب، ۱۱۲ (۱)، ۱۵۳ تا ۱۹۶.
۱۴. کرزن، جورج ناتانیل، (۱۳۸۸)، ایران و قضیه ایران، ترجمه غلامعلی وحید مازندرانی، تهران: علمی و فرهنگی.
۱۵. کرونین، استفانی، (۱۳۸۲)، رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: جامی.
۱۶. کیهانی، نوشیروان و جلالی، محمدابراهیم، (۱۳۵۳)، تاریخ دوم راهنمایی، تهران: تمدن بزرگ.
۱۷. گروهی از نویسندگان، (۱۳۵۴)، تاریخ ایران برای سال ششم ادبی، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۸. محبوبی اردکانی، حسین و دیگران، (۱۳۵۱)، تاریخ سال چهارم دبیرستان برای طبیعی، ریاضی و خانه‌داری، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۹. محمدیان، ابوالقاسم و خلیلی گرکانی، محمدحسن، (۱۳۵۳)، تاریخ مقطع سوم راهنمایی، تهران: شرکت سهامی طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲۰. مشکور، محمدجواد، دولتشاهی، اسماعیل و دیگران، (۱۳۵۷)، تاریخ ایران مقطع سوم دبیرستان، تهران: چاپخانه فراهانی.
۲۱. مظفرمقام، احمد، (۱۳۸۸)، اسنادی از مکاتبات میرزا حسن رشیدیه مؤسس مدارس نوین به مجلس شورای ملی، پیام بهارستان، ۱۳ (۱)، ۵۰۳-۵۲۶.
۲۲. معتمدی، اسفندیار، (۱۳۸۲)، کتاب‌های درسی در ایران از تأسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی ۱۲۳۰-۱۳۵۷، تاریخ معاصر ایران، ۲۷ (۷)، ۱۱۱ تا ۱۳۸.

۲۳. ناتل خانلری، پرویز، (۱۳۳۹)، *تاریخ ایران دوره اسلامی، سال ششم دبستان*، تهران: فرانکلین.

۲۴. -----، (۱۳۳۸)، *تاریخ پنجم دبستان*، تهران: فرانکلین.

۲۵. یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوئیز، (۱۳۸۹)، *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

منابع لاتین

26. Wodak, Ruth. (2009). *Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh University Press.

27. Wodak, Ruth. (n.d.). *Language, Power and Ideology*. John Benjamins Publishing Company.

28. Wodak, Ruth; & Chilton, Paul. (2005). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity*. John Benjamins Publishing.

29. Wodak, Ruth; & Heer, Hannes. (2008). *collective memory, national narratives and the politics of the past*. (H. Heer, W. Manoschek, A. Pollak, & R. Wodak, eds.). Palgrave.

30. Wodak, Ruth; & Meyer, Michael. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. SAGE.

31. Wodak, Ruth; & Meyer, Michael. (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*. SAGE.

32. Zagar, Igor. Z. (2010). Topoi in Critical Discourse Analysis. *Lodz Papers in Pragmatics*. <https://doi.org/10.2478/v10016-010-0002-1>