
Education in Persia during the Second half of the Nineteenth century

Asst. Prof. Shaheen Suham AbdulRazaq

Shaheensuham82@gmail.com

Diyala University - Al-Miqdad College of Education

DOI: <https://doi.org/10.31973/aj.v1i142.3784>

Abstract

This study falls within the perspective of the evolution of classical education in Iran, and associated with the issue of composition and evolution of the educational system of Iran. The objectives of this study are to draw attention to the fundamental component of the educational field and for a few extra factions within the institution in Iran. The study proposes that we cannot understand this field and the positions and roles of potential and ongoing conflicts and the challenges (including forms that Itemizer by all the actors) without a correct diagnosis of the status of Koranic schools within the field of education. In addition, some of the important stakes in this field, and more broadly those associated with the issue of culture in Iran, cannot be understood if we do not try to know this kind of education. Then the study focuses on two main points:

- 1 - Formative frameworks of the education system in the ancient Iranian state, as we shall show how it came about this system.
- 2 - Regulatory frameworks, and educational for the education system of old, and rather programmed to carry them through their formative education.

Keywords: education, Iran, educational structure.

التعليم في بلاد فارس خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر

أ.م. شاهين سهام عبدالرزاق

جامعة ديالى/ كلية التربية المقداد - قسم الإرشاد النفسي

والتوجيه التربوي

(مُلخَصُ البَحْث)

تدرج هذه الدراسة في منظور تطور التعليم الكلاسيكي في إيران، وآفاق البحث، وربطت بمسألة تكوين وتطور الهيكل التعليمي لإيران. كانت أهداف هذه الدراسة هي لفت الانتباه إلى المكون الأساسي للمجال التعليمي ولقليل من الفصائل الإضافية داخل المؤسسة في إيران. كانت الفرضية التي تقف إلى جانب هذه الدراسة أنه لا يمكننا فهم هذا المجال ومواقف وأدوار النزاعات المحتملة والمستمرة والتحديات (بما في ذلك الأشكال التي يقوم بها كل الممثلين) دون التشخيص الصحيح لوضع المدارس القرآنية داخل المنطقة. مجال التعليم. ولا يمكن فهم بعض الرهانات المهمة في هذا المجال، وبشكل أوسع تلك المرتبطة بمسألة الثقافة في إيران، إذا لم نحاول معرفة هذا النوع من التعليم. ثم ركزت الدراسة على نقطتين رئيسيتين هما :

١ - الأطر التكوينية لمنظومة التعليم في الدولة الإيرانية القديمة، كما سنوضح كيف جاء هذا النظام.

٢ - الأطر التنظيمية والتربوية لمنظومة التعليم القديم، بل بالأحرى مبرمجة لإنجازها من خلال تعليمها التكويني.

الكلمات المفتاحية: التعليم، إيران، الهيكل التعليمي.

إن ملاحظة الخصائص التحويلية لإحدى الأوساط الاجتماعية هو سبيل الكشف عن مختلف هياكله أثناء مرحلة استقراره، وعلى صعيد الأنظمة التعليمية، يجب تمييز الفترات التكوينية أو البنوية التي يمكن أن تمر بها هذه الأنظمة.

والفترة البنوية هي تلك التي جرت خلالها عملية تطور مكونات النظام التعليمي، وامتدت جذورها إلى أعماق بعيدة في التاريخ الإيراني واقتصرتها مناهجها على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومبادئ القراءة والحساب. ولقد تحمل أولياء الأمور فيها نفقات تعليم أبنائهم، ولم تحظ بالرعاية الكافية من جانب الحكومات. كما دخلت دور الكتاب في منافسة شرسة وغير متكافئة مع دور الحضارة والمدارس الحديثة وأصبح دورها مساعداً وليس أساسياً في العملية التعليمية. وقد امتازت بالبساطة، إذ التحق خريجوها للدراسة في الحوزات

العلمية، لكنها في الوقت نفسه ساعدت على تشكيل وتطور الساحة الثقافية الإيرانية، بل والساحتين الأيديولوجية والسياسية.

تندرج هذه الدراسة ضمن منظور تطور التعليم القديم في إيران^(١)، إذ ترتبط آفاقها البحثية بمسألة تكوين هيكلية الحقل التربوي الإيراني وتطوره، ومن أهدافها التنبيه إلى مكون أساسي من مكونات هذا الحقل يتعلق بدور الكتاب بوصفه فصيلاً داخل المؤسسة التعليمية في إيران.

تقف هذه الدراسة على فرضية تقضي أنه لا يمكن فهم هذا الحقل وما فيه من مواقف وأدوار وإمكانات وصراعات ورهانات مستمرة (بما في ذلك الإشكال التي يتمظهر بها كل الفاعلين) من دون تشخيص أدق لمكانة الكتاب ضمن الحقل التعليمي. فضلاً عن أن بعض الرهانات المهمة داخل هذا الحقل، وعلى نحو أوسع تلك المرتبطة بمسألة الثقافة في إيران، لا يمكن أن تفهم إذا لم نحاول معرفة هذا النوع من التعليم. وعليه ستمحور الدراسة حول قضيتين أساسيتين:

١- الأثر التكوينية لنظام التعليم القديم في الدولة الإيرانية، إذ سنبين الكيفية التي نشأ فيها هذا النظام.

٢- الأثر التنظيمية والتربوية لنظام التعليم القديم.

اعتمد البحث على مجموعة من المصادر تتراوح بين الوثائق المنشورة والكتب الفارسية والانجليزية. فالوثائق المنشورة كانت عبارة عن مجموعة من القوانين أصدرتها وزارة العلوم عند تأسيسها سنة ١٨٩٩ خصت بعض منها بدار الكتاب، أما الكتاب الوثائقي المعنون (تاريخ مؤسسات تمدن جديد در إيران) الذي جمع وثائقه محمد حسين محبوبي اردكاني، فقد احتوى مادة وثائقية ضخمة غطت تطور التحديث في إيران.

كان التعليم والتربية في إيران قبل تأسيس مدرسة دار الفنون سنة ١٨٥١^(٢)، نظاماً دينياً وفلسفياً يمارس في دار الكتاب (المدرسة) والحوارات العلمية (المدارس الدينية)، في حين أن التدريس في مجال الطب وطب الأسنان وصناعة الأدوية والطب البيطري وتعلم الحرف لم يتم بطريقة منسقة بل عن طريق اكتساب الخبرة والتدريب عند الأساتذة، إذ نجد في المجتمع الإيراني الحالي نماذج من أطباء الأسنان دخلوا هذا المجال خلال الخبرة والتجربة، وفي الغالب كانت هذه الحرف متوارثة كما يحدث في العوائل الدينية في الحوزة العلمية لقم

^١ أصبحت إيران الاسم الرسمي لبلاد فارس منذ ١٥ آذار ١٩٣٥م، بعد أن اتخذ الشاه رضا بهلوي قراراً بذلك.

أسسها أمير كبير سنة ١٨٥١، بدعم شاه إيران ناصر الدين شاه، ودار الفنون في الأصل كان ينظر إليها على أنها الفنون التطبيقية لتدريب الشباب الفارسي الطبقة العليا في الطب والهندسة والعلوم العسكرية والجيولوجيا. للمزيد من التفصيل ينظر: محمد حسين محبوبي اردكاني، تاريخ مؤسسات تمدن جديد در إيران، جلد دوم، (تهران: ١٣٥٤)، ص ٧٦.

المقدسة .مع ذلك لا يمكن تعميمه على الجميع وفي الحقيقة كانت المدرسة مفتوحة أمام جميع الراغبين في التعلم.

عموماً مرَّ النظام التعليمي التربوي لتلك المراحل الزمنية بمرحلة من الركود وقلّة في الإقبال، ويتفق المؤرخون الإيرانيون على ردها إلى قلّة عدد المراكز التعليمية، ونقص في الكوادر التعليمية، وإشراك الأطفال والشباب في الحياة الاقتصادية لرفع المستوى المعيشي لعوائلهم، وعدم استخدام الإطار النظري للتعليم في جوانب الحياة الاجتماعية اليومية، من جانب آخر لم تستطع الأسر الفقيرة الإنفاق على أبنائها على الرغم من قلّة كلفة الدراسة (هما نجا، ص ٨٧)

كان اختيار دار الكتاب والحوزة العلمية أمراً يعود للأشخاص ويتبع أذواقهم ويختلف حسب تقويم كل عائلة، ولم يكن هناك مؤسسة خاصة لإرشاد الأشخاص أو للأشراف على مناهجهم الدراسية كما هو دارج في الوقت الحالي، ولم يقدم خريجوا هذه المراكز التعليمية سواءً من دار الكتاب أو الحوزة العلمية أي تعهد للعمل مع الحكومة، التي من جانبها لم تتعهد بتوفير فرص العمل لهم، لذا لم ترَ أي ضرورة للتدخل في عملهم. وأساساً لم يكن لدى رجال الحكومة الصلاحية للتدخل في هذا الشأن، لأنهم يجهلون النظام التعليمي في هذه الكتابات والحوزات العلمية، إلى جانب النفوذ والقوة المعنوية التي يمتلكها رجال الدين الكبار، والتي تجعل الحكومة مترددة في التدخل في شؤون الحوزات، إذ إن لرجال الدين الدور المصيري في استمرار الحكومة وفي المقابل كان المسؤولون المتأملون في واقع التعليم الديني الفلسفي يمتنعون عن التدخل في شؤونهم (Hamid Algar, 1969, p.43).

أما السن القانوني للدراسة أو التوقيت المناسب لبدء الفصل الدراسي وطول مدة الدراسة فلم تكن هناك قوانين ملزمة للفرد، على الرغم مما ذكر في الكتب التربوية المؤلفة بعد القرن الثالث والرابع الهجريين وحتى في شرح النظام التعليمي في إيران القديمة، أن السن القانوني لبدء الدراسة هو السادسة أو السابعة من العمر. أتبع موسم الدراسة النظام الاقتصادي الخاص بالمنطقة وبالأخص النظام الزراعي وأحياناً نفس الضامن بتربية المواشي. كما أتبع طول مدة الدراسة لزيادة قدرة الطالب في التعلم وإتقان المضامين التي تقدم في المدرسة (علي شريعتي، ١٣٥٧، ص ١٥)، ومن الواضح كان الطالب يتمتع بحرية مطلقة، وبما أنه لم يكن هناك مناهج دراسي وتعليمي منسق كما هو موجود حالياً، لذا كان بإمكان أي طالب أن يتخطى جميع المراحل الدراسية حسب إمكانياته.

كانت المدارس تمول ذاتياً، إذ لم تتولى الحكومة المركزية أو الحكومات المحلية الإنفاق على التعليم، وفي بعض الأحيان كانت تتجنب التعليم نفسه لأن الزيادة المحتملة في عدد المتعلمين يضر الطبقة الحاكمة ويكاد أن يكون بمثابة تهديد لبقاء الحكومة. فقد استمرت

المدارس والحوارات العلمية في نشاطها عن طريق الإيرادات القليلة من الموقوفات، والمساعدات المقدمة من عامة الشعب، فضلاً عن المبالغ الشرعية التي تصل إلى العلماء بطرائق مختلفة ويتم تقديمها للطلاب كسيولة أو بضاعة. (ارديكاني، ص ٦٥).

أما المناهج الدراسية فلم يكن لها أهمية في التعليم القديم، وحتى بعد إقرار النظام الجديد في التعليم والتربية عام ١٨٩٩ لم يكن هنالك أي أثر للتنظيم والتنسيق في المناهج. وفي ذلك العام جرى إقرار المادة الأولى من القانون الخاص بوزارة العلوم الذي تمت المصادقة عليه عام ١٩١١، وتضمنت أن شرح كلمة دار الكتاب والمدرسة يعني "التربية الأخلاقية والعلمية لأبناء الشعب (وزارت فرهنگ ١٣٦٠، ص ٧)". وذكر البند الثاني من المادة العاشرة لهذا القانون أن بناء مدارس أهلية حديثة يجب أن يطابق جميع القوانين التي أطلقتها وزارة العلوم حول الحفاظ على جميع جوانب الصحة، أما المدارس التي يتم إنشاؤها بواسطة أموال الأوقاف فلا بد أن تكون تحت إشراف وزارة العلوم من حيث الشؤون الأخلاقية والعمل وفقاً للتعليمات وغيرها من الأمور، وفي الوقت نفسه يجب أن تطابق أهداف الشخص الذي يشرف على الوقف. ، فضلاً عن المدارس القديمة والحوارات العلمية، استقطبت الجوامع والأماكن المقدسة الطلبة الذين تعلموا أشياء محددة من القراءة والكتابة من الشيوخ وعلماء الدين. وكان الأستاذ مديراً وناظراً ومدرّباً ومعلماً في الوقت نفسه (همانجا، ص ٨).

من بين أهم المؤسسات التربوية الموجودة في تلك المرحلة: دار الكتاب، والحوزة العلمية، والمساجد ، والأماكن المقدسة والموقوفة. وبما أن الأمور التي يتم تعليمها في الجوامع والأوقاف لم تختلف كثيراً عن المنهج في دار الكتاب، لذا سيتم الاكتفاء بدراسة مختصرة لدار الكتاب والحوزة العلمية في هذا البحث.

تعد دار الكتاب المؤسسة التربوية الأكثر رواجاً قبل إنشاء المدارس الحديثة، وقد استمرت في نشاطها لأعوام بعد إنشاء المدارس الحديثة، ولا يزال عدد قليل منها موجود في بعض مناطق إيران، لكن مضمون تعاليمها يقتصر على تعليم القرآن الكريم وعدد من الكتب الأخلاقية.

لم يكن السن القانوني للالتحاق بدار الكتاب كما أشرنا بشكل مختصر محددًا، فقد وصف المؤرخ الإيراني إبراهيم الفخراي الحلقات الدراسية "...طالب ذو الأربعة أعوام يجلس إلى جانب طالب آخر يتراوح عمره ١٤ عام على الحصيرة (فخراي، ١٣٥٣، ص ٤٨)، وأشار الكاتب الإيراني علي شريعتي أن السن القانوني للالتحاق بدار الكتاب ترواح بين ٦ إلى ١٠ أعوام. تعدّ حرية الالتحاق بالكتاب نوعاً من مزايا أطفال وشباب ذلك الزمن، إذ لم تعارض تركيبة حياتهم الاجتماعية والاقتصادية؛ لأن هدف الكتاب يتضمن محو الأمية، ووفقاً لهذا الأساس كان الكتاب يقولون للطفل "سيتم قبولك في الدار في أي وقت يمكنك أن

تأتي إذ لم يفت الأوان أبداً للتعلم، لا يوجد أي سبب يمنع الطفل أو الشاب من التعلم"^(١). ومن جانب آخر ذكر الرحالة الانكليزي غرانت واستون عند حديثه عن الفتيات في مدارس المدن والقرى التي يشرف عليها رجال الدين أنه "يمكن للفتيات الحضور في صفوف رجال الدين حتى السابعة من العمر وبعد ذلك يمكنهن أن يكملن تعليمهن لدى السيدات في المنازل (واتسن، ١٣٤٨، ص ١١)". وتحدث المؤرخ الإيراني زين العابدين مراغة عن وجود ثلاثة مدارس من الطراز القديم في شاهرود، تمكن من زيارة إحداهن في سوق النجارين بعد دفعه عملة عباسية (كرشوة). وذكر أن هذه المدرسة ضمت في صفوفها أكثر من مئة طفل (مراغه، ١٣٤٤، ص ٤٤). ومن الجدير بالذكر أن المؤرخ الإيراني عبد الله المستوفي حدد السن القانوني للانضمام إلى المدارس القديمة ما بين السابعة والثامنة من العمر (مستوفي، ج ١، ص ٢١٩). على خلاف مؤرخ الدولة القاجارية ناصر النجمي الذي أشار إلى أن السن المطلوب تراوح بين ٦ حتى ١٨ من العمر (نجمي، ١٣٦٨، ص ١٣٨). واتفق عدد آخر من المؤلفين مع الأرقام التي ذكرت (كريماني، ٢٥٣٥ ص ٣٠٣؛ بيكي، ١٣٦٨، ص ١٨٣)، ولاشك في أن هذه الإشارات ساعدتنا في تحديد السن القانوني للالتحاق بالمدارس القديمة، فلذلك تراوح بين ٦ إلى ١٠ أعوام، وأما الإناث فترواح بين ٦ إلى ٨ أعوام، بعد ذلك يمكن للذكور عند توفر الرغبة لديهم أن ينتقلوا لمراحل دراسية أعلى في دار الكتاب، وبهذا كانت دار الكتاب تمهيداً لدخول الطلبة إلى المدارس الحكومية أو الحوزات العلمية.

هناك إجماع في الرأي حول خصوصيات المدارس القديمة والتي من الضروري أن نشير إلى مجموعة منها. فمثلاً الكاتب الإيراني رحيم رضا زاده الملك لديه نظرة انتقادية حول هذه القضية وفقاً لمضامين كتاب سوسمار الدولة، فقد عدّ المدارس القديمة بمثابة متجر يقوم فيه أي شخص عاطل أو مطرود من العمل بتجميع عدد من الأطفال وبيادر بتعليمهم. (زاده ملك، ١٣٥٤، ص ١٢٣) وتحدث زين العابدين المراغة بنفس أسلوب كتاب سياحتنامه لإبراهيم بيك واصفاً الأوضاع الاجتماعية في إيران بأنها سيئة، بعد زيارته للمدرسة في مدينة شاهرود ووصفها "المكان الذي لا يتعدى طوله ٣٠ ذراعاً وعرضه ١٠ اذرع، يجلس فيه الطلاب على التراب أو على حصيرة". وقدّم عبد الله المستوفي وصفاً لمفروشات المدارس القديمة وقال "يوجد في وسط الدار لباد وسجادة صغيرة ويجلس رجل الدين على بساط

^١ همانجا، ص ٢-٣. ايضاً حول هذا الموضوع تحدث كرزني في الجزء الثاني من كتابه إيران والقضية الإيرانية بان السن القانوني لبدء التعليم كان غير واضح ويذكر انه غالباً ما كان يتراوح بين العشرة حتى ١٢ عام. كذلك مادام ديغولا فواً كان له آراء مشابهة حول هذا الموضوع. لمزيد من التفصيل ينظر: جورج ن. كرزني، إيران وقضية إيران، (تهران: مركز انتشارات علمي وفرهنگي)، ص ٧٠٠، مادام ديغولا فواً، سفرنامه ايران وكلده، ترجمه همايون فرهوش، (بلا: ١٣٢٢)، ص ١٧٢-١٧٣.

كرماني ويتكى على وسادة خاصة... (زين العابدين مراغه، ببشين، ص ٤٤). من جانب آخر أعطى عبد الله المستوفي شرحاً مفصلاً عن كيفية تسجيل الطلاب في دار الكتاب ومضامين مناهجهم الدراسية (عبد الله مستوفى، ببشين، ص ٢١٨-٢٢٥).. ولا يمكن استبعاد نظرة المؤرخ الإيراني إحسان الطبري تجاه دار الكتاب فقد وصفها كسرداب توضع عليه تسمية الكتاب أو مكان للتعلم لكنه ليس مناسباً لهذا الغرض، خصوصاً إن الطبري قد درس في دار الكتاب الموجودة في مازندران، وأن هذا الوصف يظهر نظرتة السلبية تجاه التربية والتعليم في كتاب التعليم الديني (طبرى، ١٣٣٩، ص ص ١٠٥-١٢٩). والأمر الآخر الذي لا بد من ملاحظته بالنسبة لمؤلف كتاب (ازماست كبرماست) (نحن نسبب المشاكل) في وصف دار الكتاب "بالمترج الذي يترأسه شخص معمم (رجل دين) ويجلس الطلاب على الأرض حول رئيس المترج" (اميد، ١٣٣٥، ص ٢٩) لا يمكن الاتفاق مع هذا الرأي والصحيح أن هناك دليلاً على أن مدير دار الكتاب كان يحصل على نسبة إيرادات قليلة جداً لدرجة أنه لا يمكننا انساب مهنة صاحب المترج لهؤلاء الأشخاص.

وفي عام ١٨٧٥ وصف الرحالة الانكليزي جان ويشارد دور الكتاب المنتشرة في أنحاء إيران بأنها غير مناسبة للتعليم وكتب "ان هذه المدارس عبارة عن غرف غير مسقفة" (ويشارد، ١٣٦٣، ص ٢٥١). وبقدر ما توفر لدينا من معلومات من المصادر القليلة، يبدو أن هذا الكلام غير صائب، لأنه لا يمكن أن نسمي الجدران الأربعة غير المسقفة غرفاً. وهناك طابع آخر طرحه ناصر النجمي حول المدارس القديمة والذي اقتبسه من كتاب (طهران في الماضي والحاضر)، إذ إنه وفقاً لهذا المصدر قد حدد سمات ايجابية تجاه دور الكتاب، وبكلمات أخرى وصف دار الكتاب بأنها "ساحة شاسعة تحتوي بنايات بطابق واحد أو اثنين، وكانت في اغلب الأحيان ملحقة لأحد الجوامع وفيها عدة قاعات لإلقاء المحاضرات" (نجمي، ببشين، ص ١٩٥-١٩٦). واتفق معه حسن بيغي حول أثاث غرف دار الكتاب وتضمنت قطعة من اللباد ولا تزيد عن سجادة صغيرة أو حصيرة (بيكي، ببشين، ص ١٨١). وتشابه هذا الوصف تماماً مع ما ذكره مؤلف (طهران في الماضي والحاضر) و(دار خلافة طهران في مئة عام). فضلاً عن ذلك فقد ذكر ناصر النجمي "خلال موسم الشتاء تدفئ دور الكتاب بمواقد تحوي مادة الفحم، أما في الصيف فيتم القاء المحاضرات في السرداب لأنه أكثر برودة من باقي أجزاء الدار (نجمي، ببشين، ص ١٩٦). وفي ضوء الملاحظات السابقة وبالرغم من المساوي التي حملتها دور الكتاب في مراحلها الأولى لكنها كانت الممهد الرئيس لانتقال الطالب إلى المدارس الدينية العليا، كما أنها إحدى السبل التي ساعدت الطلبة على التدرج في العلوم الدينية. ووفقاً للمؤلفات الموجودة وأيضاً من خلال بعض المشاهدات للحوزات العلمية هناك إجماع في الرأي أن المعاهد المتقدمة تخصص

للدراستات الدينية وتقع في جوار الجوامع والأماكن المقدسة أو تعد جزءاً منها. وتحدث إبراهيم الفخرايي عن وجود مدارس خاصة للطلبة ويكون محل سكنهم في المدارس نفسها (فخرايي، بيشين، ص ٤٨)، ولم ينفِ السياسي الانكليزي جورج.ن. اللورد كرزك وجود المدارس في إيران بل ذكر أن عدد المدارس في إيران قليلة جداً وليست بالمكان المناسب للدراسة، وأضاف أن طهران العاصمة تفتقد للبنائيات الكبيرة كالجوامع أو المدارس (كرزن، بيشين، ج ١، ص ٤٣٥).

في الوقت نفسه أقرّ إحسان الطبري بوجود مدارس خاصة للطلبة، وهي عبارة عن غرف يتم تعليم الطلاب فيها بإشراف رجال الدين مقابل مبالغ محددة وقليلة أيضاً (طبري، بيشين، ص ٤١-٤٣). أما الرحالة جكسون فقد كان متفائلاً بتطور التعليم القديم وأشار "يوجد في طهران عدد من المدارس الدينية وعدد آخر من المؤسسات التعليمية، يتم تأمين جميع نفقاتها بواسطة الطبقة الحاكمة لأن مدرسة الملك من ضمنها" (جكسون، بلا، ص ٤٧٧). أما المضمون الذي سجله ناصر النجمي حول الموضوع، ففي الواقع هو دمج لوجهات وآراء إبراهيم الفخرايي وجكسون (نجمي، بيشين، ص ١٩٥). لكن الشرح الشامل والوافي الذي قُدم حول هذه الأبنية باستثناء ما ذكر حول سهبالار^(١) والمدرسة التي أنشأها وله جانب خاص، يمكن أن نحصل عليه في بعض مؤلفات علي شريعتي حول صفات وخصوصيات مدرء المدارس القديمة، ويمكن القول إن أغلبهم لم يكونوا متعلمين بالشكل المطلوب وليس فقط عدد منهم لم يلتحق بالمدارس الدينية بل بعضهم قد أنهوا مرحلة الكتاتيب بصعوبة. هؤلاء سواء كانوا رجال دين (معممين) أو شيوخ كبار في السن أو "عجائز لم تعلم عمرها الحقيقي تضع نظارة على عيونها تربطها بخيط خلف رأسها" (بزرگ اميد، بيشين، ص ٢٩). أخذوا على عاتقهم واجب تعليم وتدريب الأطفال واليافعين، واعتمدوا تماماً أسلوب التهديد والضرب لنقل ما يعتقدونه هم والمجتمع المتخلف بأنه العلم للطلاب. يتم التهديد واستخدام القوة بطرق مختلفة فالعصا بالأخص من خشب شجر الكرز تستخدم لضرب أقدام الطلاب (نجمي، بيشين، ص ١٩٩)؛ (بيكي، بيشين، ص ١٨٢)؛ (كرزن، بيشين، ج ١، ص ٧٠)، كما تستخدم اثنين من العصي مختلفة الطول لضرب الطلاب الذين يجلسون أقرب أو أبعد من المعتاد عن المعلم، والطريقة الأخرى هي استخدام السرداب كسجن مظلم، ووضع الحصى تحت الفراش الذي يجلس عليه الطالب، أو وضع الأقدام بين أصابع

^١ من الشخصيات السياسية البارزة التي تقلدت منصب حساس في عهد ناصر الدين شاه، برز دور ميرزا حسين خان سبهبالار (منذ دخوله في سلك وزارة الخارجية الإيرانية سنة ١٨٥٠ عندما عينه أمير كبير قائماً بأعمال الحكومة الإيرانية في الهند، وكسب من بقاءه في الهند تجارب مفيدة واتصل بالبريطانيين هناك، ثم أصبح سنة ١٨٥٤ قنصلاً لبلاده في تفليس، وفي سنة ١٨٦٢ أصبح سفيراً لبلاده في اسطنبول، وأيد بحرارة الإصلاحات القانونية والدستورية في بلاده بتأثير أوروبا، أصبح رئيساً للوزراء سنة ١٨٦٣ وأقيل من منصبه سنة ١٨٧٣، توفي سنة ١٨٨٠ وقد أشيع عنه أنه مات مسموماً. لمزيد من التفصيل ينظر: محمد حسين محبوبي اردكاني، بيشين، ص ٩٣.

الطلاب والضغط عليها بقوة، والأسوأ من ذلك هو إجبار الطفل على جلب حاجيات من المنزل، إضافةً لذلك الوقوف على قدم واحدة، أو الوقوف طويلاً تحت حرارة الشمس وإجبارهم على النظر إلى الشمس، ووضع قبعة ورقية على رأس الطالب أو وضع الرمل خلف الأذن والضغط عليه. هذه هي الطرق الرائجة للعقاب في تلك الفترة، والتي كانت جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي والتعليمي في دار الكتّاب، وأحياناً كان المعلم ينطق بكلام بذيء على الطلاب فضلاً عن الإهانات والمعاملة السيئة (زاده ملك، بيشين، ص ١٢٣). لم يكن المعلمون ذوي ثقافة عالية كما ذكرنا على نحو مختصر في هذه المرحلة. وفي الواقع كانت الطبقة المتعلمة في إيران تشمل الميرزات (كبار رجال الدولة)، ويمكن القول إن هؤلاء الأشخاص كانوا متعلمين فقط لكن يفتقدون لبعض المعلومات. وكان عدد قليل منهم ومن رجال الدين يلقب بالفضلاء والعلماء (كوبينو، بي تا ص ٦٤-٦٥). ومن البديهي أن يدرس هؤلاء في الحوزات العلمية أو المعاهد الدينية وليس في مستوى المدارس الابتدائية (الكتّاب). في حين جاء في كتاب سياحته إبراهيم بيك بان مستوى ثقافة معلمي مدارس الطراز القديم (الكتّاب) متدني جداً، وأشار إلى أن أحد المعلمين أخبره "من الممكن أن تكون أمريكا قريبة جداً من مدينة سلماس" وأيضاً في تعقيبه على هذه المقولة التي تتضمن "يجب أن تعلموا الأطفال مادة الجغرافية والهندسة" قال المعلم "ما الهندسة؟"، وعندما طلب منه أن يكتب الرقم ألف ومائتين وأربع وثلاثون بالعدد كتب كالآتي "100020034" (مراغه، بيشين، ص ٤٥). ليس لدينا أدنى شك أن يكون هذا الوصف مبالغ فيه، لأن أغلب معلمي تلك المدارس في الأقل يفهمون الحساب لعملهم في التجارة، وبالرغم من تدني معلومات وثقافة المعلم (الملا)، فقد أنهى جميع خريجي إيران حتى عام ١٨٥١ المراحل الأولى من تعليمهم تحت إشراف هؤلاء المعلمين، وحتى كبار علماء إيران حصلوا على مكانتهم وعلومهم من هذه المدارس. وفضلاً عن وجود المعلم في المدارس التي تحتضن عدداً كبيراً من الطلاب، يوجد شخص أو عدة أشخاص يساعدونه في انجاز عمله. وفي حالة عدم توفر أشخاص بهذا المستوى في عائلته، يقوم المعلم بتوظيف شخص أو عدد من الأشخاص مقابل أجور يومية، ليس من واجبهم التدريس، بل يعملون في التنظيف وجلب الأطفال الذين يتهربون من المدرسة، أما بالنسبة لطريقة التدريس فيقوم المعلم باختيار شخص خليفة له في الصف، ويتوجب على الخليفة (النائب) أن يكون حاذقاً لدرجة انه يتقن جميع تعليمات المعلم بأسرع وقت وبدوره يقوم بإلقائها على الطلاب (همانجا، ص ٤٥). وتوجد في الوقت الحاضر نماذج مشابهة لنائب الملا في المدارس، إذ يقوم المعلم بعرض المادة ومن ثم يسأل الطلبة من الذي لديه استعداد أن يعيد المادة من جديد، وفي غياب المعلم يقوم الطلاب بالاستعانة بطلاب آخرين لحل مشاكلهم في الدراسة. لذا يمكن أن نعد الخليفة مساعد المعلم الذي يعيد المضامين

بطريقة يسيرة وسريعة الفهم، وفي الوقت ذاته يؤدي دور المراقب. لهذا السبب عدّ شريعتي هذا المراقب في نفس مستوى مساعد الباحث في الجامعات (شريعتي، بيشين، ص ٦٥)، وقد يكون شريعتي صائباً من جانب التقويم فقط وليس من جانب الكمية والنوعية في المعلومات، بمعنى آخر، أن التشابه الوحيد بين الأستاذ الجامعي والملا (المعلم)، والنائب مع مساعد الباحث هو أنه في كلتا الحالتين يكون المصدر الرئيس للمعلومات هو الشخص الأول والمصدر الوسيط يكون الشخص الثاني، وباستثناء ذلك لا يمكن المقارنة بين نظام المدارس القديمة (الكتّاب) والنظام في الجامعات.

أما المستلزمات التربوية في المدارس القديمة فلم تكن متعددة ومتنوعة، ففي تلك الحقبة كانت القرطاسية والمستلزمات التعليمية محدودة وبسيطة جداً ولم تتعدى الحبر والأقلام المصنوعة من القصب والورق المتوفر في ذلك الوقت، على الرغم من أن بعض بقايا المدارس القديمة التي كانت متواجدة قبل أربعين عاماً أستخدمت نوعاً من اللوحات صغيرة الحجم يمكن للطالب أن يكتب عليها بالقش، كما استخدمت ألواح حجرية للكتابة، وبعد مرور مدة أي في نهاية العصر الفاجاري استعملوا اقلاماً فرشية كنوع من أدوات الكتابة (نجمي، بيشين، ص ١٤١). ومن المؤسف أن نجد في مجال التربية الاجتماعية في العصر الفاجاري نوعاً من الاختلاف والتمييز بين طبقات المجتمع، فقد ورد أن أبناء أعيان البلد كانوا يستخدمون لوحات مطلية بالذهب كما إن المدارس التي كانوا يدرسون فيها تختلف تماماً عن المدارس التي يلتحق بها أبناء عامة الشعب^(١)، لاسيّما وأن أغلب أبناء الأمراء والتجار يتلقون دروسهم في المنزل بشكل خاص.^(٢)

وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية التي كانت تدرس في المدارس القديمة، ففي البدء يتم تعلم الأبجدية العربية وقراءة السور القصار من القرآن الكريم وتعلم قصص من الكتاب (حكاية وعبر) لعبيد الزماني، وفي أغلب الأوقات كانت تعليمات الملا مترافقة مع أنواع العقاب الجسدي، لكن مع ذلك العقاب جعلوا الطلاب يحفظون وينفذون واجباتهم بشكل أسرع (شريعتي، بيشين، ص ١٦-١٨)؛ (فخرايى، بيشين، ص ٤٨). وكانوا يتعلمون أيضاً

^١لقد جاء في المؤلفات التاريخية إن المجموعة الأولى من المدارس (الكتّاب) كانت تخصص لأبناء الأغنياء والأعيان وأبناء كبار الموظفين والتجار والعسكريين ذو المناصب الرفيعة، ويمكن لهؤلاء الالتحاق عند دفع عشرة قرانات شهرية، أما المجموعة الثانية من الكتّاب كانت عامة، إذ تستقبل أبناء جميع شرائح المجتمع وكانت هذه المدارس تفرض خمسة قرانين في الشهر نسبة لشهرتها والإقبال عليها. لمزيد من التفصيل ينظر: حسن بيكي، بيشن، ص ١٨٢؛ ناصر نجمي، بيشين، ص ١٤٢، ١٩٥، ٢٢٩.

^٢كان أبناء الأغنياء واعيان البلد يتلقون تعليمهم بواسطة المدرسين الخصوصيين وأحياناً كانوا ينهون دراستهم في الخارج، إلى جانب ذلك لا يحق لأبناء الخدم الاستفادة من الدروس التي يتم تعليمها في بيوت الأعيان. لمزيد من التفصيل ينظر: جوزف ام. ايتون، نكرشى بر تاريخ ايران نوين، ترجمه يعقوب زند، (تهران: انتشارات نيلوفر، ١٣٥٩)، ص ١٨؛ كاسبارد روويل، سفر در ايران، ترجمه جواد محيي، (تهران: ١٣٤٩) ص ١٢٩.

أشياء قليلة حول مادة الحساب لكنها لم تكن بمستوى يجعلهم يستفيدون منه في حياتهم الاجتماعية إذ إن " : تدرّس علم السياق (الحساب) كان متداولاً في أربع مدن آشتيان وتفرش وغرغان (كركان) ونايئين فقط،" (اميد، بيشين، ص ٢٩)، وكان المحاسبون من هذه المدن يذهبون للعمل في المدن الأخرى لأن الآخرين لم يتعلموا شيئاً من مادة الحساب. وفي بعض الأحيان كانوا يتعلمون قراءة دواوين الشعر لشعراء كبار مثل أشعار سعدي، جامع العباسي، والترسل، وأبواب الجنان، وتاريخ نادر وتاريخ المعجم وأمثالها من الكتب (كسروي، ١٣٤٤، ص ٢٠)، فضلاً عن علم الصرف والنحو العربي والمنطق والنطق (مستوفى، بيشين، ج ١، ص ٢١٩) ليس هناك شك في وجود أسباب عديدة تجعل التدريس في المدارس القديمة غير ناجح ومن بين هذه الأسباب هو الأسلوب القاسي وغير المعقول الذي يتخذه الملا، وعدم إمامه بأصول التربية والتعليم، والاختلاف الكبير في العمر بين الملا والطالب، وضرورة العمل بعد انتهاء الدراسة اليومية، والوقت الضيق للمراجعة والتمرين اليومي، والإمكانيات المحدودة وغير المناسبة في المدرسة وأسباب أخرى في إخفاق هذه المدارس. ناهيك عن العمل في السوق - باستثناء السياق (الحساب) - لم يكن للتعليم أي تطبيق والشخص الذي ينهي الدراسة لعام أو لعدة أعوام في المدرسة يتوجب عليه أن يعمل في محل أو يقطع الحطب أو يعمل في البناء أو أن يجد لنفسه عملاً آخر ليس له ارتباط أو علاقة باللغة العربية أو اللغة الفارسية التي تعلمها في المدرسة (اميد، بيشين، ص ٢٩).

لقد قدمت انتقادات للتعليم في المدارس من الطراز القديم في كتب عدة ومن ضمن هذه الانتقادات هي " : في المدرسة الابتدائية الإيرانية، يتعلم الطالب معلومات مختصرة حول الأشعار الوطنية وقواعد اللغة والمصطلحات غير المتداولة (كرزن، بيشين، ج ١، ص ٤٣٦)، ويتم تدريس هذه المضامين في الأعوام الأخيرة من الكتاب أو بعد مرور ثلاثة أعوام من الدراسة. ومن جانب آخر، وهناك شك حول استخدام وفائدة هذه المناهج اجتماعياً، والنقد الآخر حول المدارس القديمة والنظام التربوي في إيران بأكمله هو كثرة أيام العطل لدرجة أن المدرسة تعمل مدة أربعة أشهر فقط من العام بأكمله، والأسوأ من ذلك أن هذه المدارس لم تكن ممكنة لبعض فئات المجتمع، إذ إن الأقليات الدينية والقومية لم تتلق أي تعليم ولم تتلق بالمدرسة ولم تقرأ كتاباً، ويذكر إن كردياً واحداً من بين عشرة آلاف من هذه القومية كان متعلماً، بتعبير آخر أن القرية التي كانت تضم ما يقارب عشرة آلاف شخص كان يوجد فيها شخصاً واحداً متعلماً (همانجا، ج ٢، ص ٧٠٠)

أما المشكلة الأخرى التي واجهت التعليم في المدارس القديمة، هي البدء بتعليم المضامين باللغة العربية وكان الأطفال يحفظونها من دون أن يدركوا معاني الكلمات والمصطلحات، وحتى لو بقيت هذه المضامين في أذهانهم لعدة أيام أو أشهر أو لعام فإنها لم تكن مفيدة

لهم. وأشار جان وشيارك إلى هذا الموضوع بالقول إن "الأطفال كانوا يعيدون الجمل بصوت عالٍ لعدة مرات"، وأعتقد أيضاً أن جوهر المناهج التي يتم تدريسها في هذه المدارس لم تكن ذات أهمية تذكر (ويشار، بيشين، ص ٢٥١)، ونوه باحثون في مصادر أخرى إلى هذه القضية أيضاً.^(١) ومن جانب آخر كانت المناهج التي تدرس في المدارس القديمة والحوزات العلمية التابعة للعتبات المقدسة أو في المدن الإيرانية الأخرى، تنقسم على ثلاث مراحل: التمهيديّة، والمتوسطة والعليا، بيد أن سماتها تغيرت خلال السنين الماضية وصارت في الوقت الحاضر لها هذه التسميات: المقدمات، والسطوح، وبحث خارج. ومن البديهي أن المنهاج التعليمي في كل مرحلة من مراحل هذا التعليم كان مختلفاً، ويبدو أن كل مرحلة كانت بمثابة مقدمة للمرحلة اللاحقة، ومن الجانب العلمي والنضج الفكري تباين الأشخاص الذين يدرسون في هذه المدارس فيما بينهم في كل مرحلة. وبشكل إجمالي قيل بأن "المعلمين أيضاً يطلق عليهم تسمية المدرّسين (نجمي، بيشين، ص ١٩٥، ٢٣٠)، بمعنى آخر عندما يصل طلاب الدراسات الدينية إلى مراحل أعلى يصبح عددهم وعدد المعلمين أقل، ولكن المجموعة الأخيرة يصبح مستواها العلمي أعلى ليصل إلى درجة الاجتهاد في الدين. وفي جميع الأحوال أن المواد الدراسية التي يتم تعليمها في هذه المراحل توزعت ما بين: علم الصرف والنحو العربي وقواعد اللغة الفارسية، وعلم الاشتقاق والمعاني والنطق وقواعده، الحديث وروايته وتفسيره والتعمق والتصحيح فيه، وبحوث من الآيات القرآنية حول الأحكام الشرعية، ومطالعة الكتب الفقهية، والحكمة الإلهية والأصول والمنطق، ومطالعة الكتب المتعلقة بالتعمق والاستدلال واستخراج الأحكام من الكتاب أو السنة من حيث النص واستيعاب الألفاظ، والأحاديث الصحيحة ومواضيعها (كريماني، بيشين، ص ٣٠٥)، وهكذا يصل الطالب في الدراسات الدينية إلى نهاية مرحلة دراسته. وعند نجاحه فيها يصبح مجتهداً، على الرغم من أن الوصول إلى هذه الدرجة العلمية غالباً ما يستمر لمدة خمسة وعشرين عاماً بالطريقة العادية تستمر الدراسة فيها لمدة عشرين عاماً (همانجا، ص ٣٠٦)، إذاً الحصول على درجة الاجتهاد يعني إن الحائز عليها يمكنه تقديم آرائه في القضايا والأحكام الشرعية وأن يصدر امراً مقبولاً على الحقوق والمزايا الإلهية مثل الخمس والزكاة، ويحق له رد المظالم ونقل الحديث وروايته (نبوي، ١٣٥٠، ص ٥٢٤).

^١ إذ ذكر أبو الحسن بزرگ "كان الطلاب يرددون وبصوت عالٍ ما يذكره الملا دون أن يستوعبوا مفاهيمه، ولم يدركوا أنهم بعد قضاء عامين بمشقة سينتهي الأمر بقراءة القرآن فقط دون فهم معانيه"، أما كرزن فقد أشار إلى إن عامة الناس كانوا محرومين من نعمة التعليم بل عدد قليل من الطلاب في الكتاب ينجحون في تلاوة القرآن الكريم وعدد من الكتب، رغم أنه في الجزء الثاني من كتابه يظهر تفاؤله ويقول أنه بالرغم من إن أغلب الناس لم يحصلوا على التعليم، لكن الثقافة سوف تنتشر بينهم عن طريق تلقي التعليم، أما واتسن فقد ذكر بان هذا التعليم البدائي لا يمكن له أن يخلق مجتمع متعلم، وقد ربط حل هذه المشكلة بوجود أنشاء المدارس الأجنبية في إيران. لمزيد من التفصيل ينظر: أبو الحسن بزرگ اميد، بيشين، ص ٣٠؛ جورج كرزن، بيشين، ج ١، ص ٤، ج ٢، ص ٧٥٤؛ غرانت واتسن، بيشين، ص ١٧.

الخاتمة

من خلال ما تقدم يمكن أن نلخص جميع المشاكل والقضايا التي واجهت التعليم القديم في إيران على النحو الآتي:

أولاً: كان عدد الأشخاص الذين بإمكانهم الحصول على هذا التعليم قليل جداً لدرجة أن عدد المتعلمين في إيران قبل انتشار النظام التعليمي الحديث لم يتجاوز ٢% من جميع نفوس إيران. فضلاً عن ذلك فإن أعداد الطلاب تقل خلال انتقالهم من مرحلة دراسية إلى مراحل أعلى، بالرغم من إن دور الكتاب لم تعد بالضرورة مرحلة تمهيدية للمدارس الحوزوية بل كانت تدرب ميرزا ومحاسبين للعمل في السوق، لذا لم يكن التعليم في الكتاب والحوزات متوفراً للجميع على الرغم من أن الجميع يمكنهم الحصول على هذا التعليم.

ثانياً: الحكومة إلى حد ما لم يكن لها أي دور في هذه المدارس أو الحوزات لأن دار الكتاب كانت تمول من أهالي الطلاب، كما إن الحوزات العلمية مارست نشاطها التعليمي من إيرادات الموقوفات والمساعدات والتبرعات التي يقدمها رجال الدين. لذا لم يحق للحكومة التدخل في عمل هذه المراكز التعليمية وأساساً لم يكن هنالك داع لأي تدخل. بمعنى آخر فضلت الحكومات السابقة ترك المدارس والحوزات مستقلة بل والابتعاد عنها، لأنه بهذه الطريقة تتخلص من دفع المعونات المالية لهذه المراكز وفي الوقت نفسه تمنع حدوث أية مواجهة أو صراع مع هذه المراكز. فضلاً عن أن المنهج الذي تفره هذه المدارس والحوزات يشمل مضامين أخلاقية ودينية بحتة. ومن الواضح أن هذه القضايا لم تشكل خطراً على الطبقة الحاكمة رغم أنه عملياً قد أثبت العكس عدة مرات.

ثالثاً: وفرت الكتاب والحوزات مسوغاً لعدد من الإيرانيين الذين كانوا يبنذون هويتهم الوطنية، لالتحاق بالمدارس الأجنبية في إيران. إذ إن ظاهرة استقبال الشعب الإيراني لفكرة إنشاء المدارس الأجنبية يعد أمراً محبذاً. وإن صح هذا الادعاء فمن الممكن أن نعد هذا الترحيب الكاذب والنتائج السلبية الناجمة عنه من تركت النظام التربوي القديم (الكلاسيكي).

رابعاً: إن هذه المدارس والحوزات التي أيدت وعززت صفوف المعارضين للإبداع الفكري والتجدد هي التي أنشأت هذا التيار من المعارضين بعد مرحلة إنشاء المدارس الحديثة في إيران والمتزامنة مع عودة الخريجين من الخارج والحملة الترويجية للنظام التعليمي الحديث، إذ إن صفوف المعارضة شملت خريجي المدارس القديمة والحوزات العلمية الذين شاركوا في الثورات الشعبية وخصوصاً الحركة الدستورية، كما كانوا المحرك لإثارة الشعب ضد امتياز التبغ. ومن الجدير بالذكر أن نوعية التعليم في المدارس القديمة والحوزات العلمية لم تكن مواكبة لتطورات الزمن الذي وصف بأنه "عصر الإبداع والتجدد والبحث الجريء عن العلوم الحديثة واختبارها في مختبر الحياة والطبيعة ... أصبح أقل بكثير من العهد الصفوي وهذا

بعد ذاته يعد علامة للعقم الثقافي الذي منذ زمن بعيد جفت جذوره وتحول إلى الحديث بنفس طريقة الأساتذة القدماء" (طبري، بيشين، ص ٤١). وأخيراً فإن عدداً قليلاً من الفتيات كن يذهبن لدار الكتاب لامتناع أغلبية الآباء من إرسال بناتهم للالتحاق بالمدارس، فلم يكن للفتيات فرصة في التعلم، لذا كان نصف مجموع إيران تقريباً محروماً من نعمة التعليم بسبب ذلك النظام التعليمي القديم الذي سبب ضرراً فادحاً لنساء البلد بأكمله.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق المنشورة:

- ١- مجموعة قوانين، مقررات، تصويبات، مرسومها وایین نامه های آموزش عالی، (وزارت فرهنگ و آموزش عالی: ١٣٦٠).
- ٢- محمد حسين محبوبي اردكاني، تاريخ مؤسسات تمدن جديد در ايران، جلد دوم، (تهران: ١٣٥٤).
- ٣- ناصر نجمي، دار الخلافه تهران در يكصد سال بيش، (تهران: انتشارات ارغوان، ١٣٦٨).

ثانياً: الكتب العربية والمترجمة:

- ١- إبراهيم فخرايي، كيلان در جنبش مشروطيت، (تهران: شركت سهامی جیبی، ١٣٥٣).
- ٢- أبو الحسن بزرگ امید، از ماست كه بر ماست، (تیریز: ١٣٣٥).
- ٣- إحسان طبری، فروبانی سنتی و زایش سرمایه داری در ایران، (تهران: ١٣٣٩).
- ٤- أحمد كسروی، تاريخ مشروطه ايران، (تهران: مؤسسه جاب و انتشارات امير كبير، ١٣٤٤).
- ٥- ا.و. ویلیام جکسون، ایران در گذشته و حال، ترجمه منوچهر امیری، فریدون بدرهای، (تهران: شرکت سهامی افست، بلا).
- ٦- جان ویشارد، بیست سال در ایران، ترجمه علی بیرنیا، (تهران: مؤسسه انتشارات، ١٣٦٣).
- ٧- جورج ن. کرزن، ایران وقضية ایران، (تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی،).
- ٨- جوزف ام. ایتون، نکرتی بر تاریخ ایران نوین، ترجمه یعقوب زند، (تهران: انتشارات نیلوفر، ١٣٥٩).
- ٩- حسن بیکی، تهران قدیم، (تهران: انتشارات ققنوس، ١٣٦٨).
- ١٠- حسن نبوی، تاریخ معاصر ایران، (تهران: انتشارات دانشسرای عالی، ١٣٥٠).
- ١١- حسین کریمان، تهران در گذشته و حال، (تهران: دانشگاه ملی ایران، ٢٥٣٥).
- ١٢- ر. غرانت واتسن، تاریخ ایران در دوره قاجاریه، ترجمه وحید مازندرانی، (تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر، ١٣٤٨).
- ١٣- رحیم رضا زاده ملک، سوسمار الدوله، (تهران: انتشارات دنیا، ١٣٥٤).
- ١٤- زین العابدین مراغه، سیاحتنامه ابراهیم بیک، (تهران: کتابهای صدف، ١٣٤٤).
- ١٥- عبد الله مستوفی، شرح زند کانی من، (تهران: کتابفروشی زوار).
- ١٦- علی شریعتی، مکتب، (تهران: ١٣٥٧).
- ١٧- کاسبارد روویل، سفر در ایران، ترجمه جواد محبی، (تهران: ١٣٤٩).
- ١٨- کنت دو کوپینو، سه سال در ایران، ترجمه ذبیح الله منصور، (تهران: مطبوعاتی فرخی، بی تا).
- ١٩- مادام دیولا فوا، سفرنامه ایران وکلده، ترجمه همایون فرهوش، (بلا: ١٣٢٢).

ثالثاً: باللغة الانكليزية

- (1) Hamid Algar, Religion and State in Iran 1785-1906, The Role of the Ulama in the Qajar Period, University of California, 1969, p.43.