



Examining the Transition from the Traditional to the Modern Educational System in Qajar-Era Iran

Reza. Yousefvand^{1*}

¹ Assistant Professor, Department of History, Payame Noor University, Tehran. Iran

* Corresponding author email address: Yousefvand@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Yousefvand, R. (2026). Examining the Transition from the Traditional to the Modern Educational System in Qajar-Era Iran. *Journal of Social-Political Studies of Iran's Culture and History*, 5(2), 1-14.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

The Qajar era was a period marked by significant educational and cultural transformations as well as major popular movements. This period is regarded as an era of transition from traditional Iranian society and culture to modernity. With the expansion of Iran's relations with Europe, the establishment of schools, and the dispatch of individuals to Europe for education, various fields of modern knowledge gradually gained currency in Iran. Abbas Mirza, consciously emulating a similar reform process implemented in the Ottoman Empire during the reign of Sultan Selim III, initiated military reforms under the title of the New Order (Nezam-e Jadid). These reforms involved familiarization with European military technology and modern methods of training soldiers and also served as a means of initiating several other measures, including sending students abroad, translating European books, establishing printing presses, publishing newspapers, and undertaking other similar initiatives. These developments contributed to a greater awareness of Iran's deficiencies and relative backwardness in comparison with Europe. Accordingly, during this period, the perceived necessity for reform, the growing recognition of domestic needs, the adoption of Western models, and the dispatch of students abroad constituted the initial steps toward transforming the educational system of Qajar-era Iran. These developments were initially pursued through the efforts of Abbas Mirza and Qa'im Maqam Farahani and were subsequently advanced by Mirza Taqi Khan Amir Kabir, thereby laying the groundwork for Iran's entry into the modern era. The principal research question of this study is: What factor or factors led to the transition from the traditional educational system to a modern educational system in Iran? The aim of this article is to examine the underlying conditions and preliminary factors that facilitated this transition, as well as the process through which the modern educational system was established.

Keywords: Qajar-era Iran, educational system, foreign educational institutions, Dar al-Funun.

EXTENDED ABSTRACT

The transition from the traditional educational system to a modern educational structure in Qajar-era Iran constituted one of the most consequential dimensions of the country's broader encounter with modernity. Although Agha Mohammad Khan's short reign did not provide sufficient opportunity for substantial educational or cultural reform, the centralized political order he established was inherited by Fath-Ali Shah at a time when European political, military, and economic transformations were increasingly affecting Iran. The intensification of British and French competition for influence, together with Russian military expansion and the wars between Iran and Russia, exposed the technological, administrative, and military weaknesses of the Qajar state. Military defeats became a particularly significant stimulus for reform because they forced members of the political elite to confront the structural causes of Iran's weakness in comparison with European powers. Azerbaijan, as the seat of Crown Prince Abbas Mirza and his capable minister Qa'im Maqam Farahani and as a region geographically closer to the Ottoman Empire, Russia, and Europe, became the earliest center of reformist experimentation. Initially, these reforms were predominantly military and technical. Abbas Mirza sought to reorganize the army, acquire modern weapons, introduce European military techniques, and employ foreign expertise. Yet military reform gradually generated a broader intellectual and educational agenda, since the acquisition of military technology required translation, technical training, foreign-language learning, and the education of Iranian students abroad. In this sense, the early educational reforms of the Qajar period were not independent from the strategic crisis facing the Iranian state; rather, they emerged directly from a growing awareness of Iran's comparative weakness and the necessity of adopting selected aspects of European knowledge and institutional organization ([Adamiyat, 2005](#); [Ringer, 2002](#); [Rostami Hormoz, 2017](#)).

The educational system inherited by the Qajars was predominantly traditional and can broadly be divided into maktab and madrasas. Maktab were the principal institutions of elementary education and generally provided children with basic literacy, Qur'anic reading, elementary arithmetic, Persian, and rudimentary religious instruction, whereas madrasas were more specialized institutions whose primary function was the education of religious students and the reproduction of the clerical scholarly tradition. Although many madrasas existed in Iranian cities, madrasa education was considerably less widespread than maktab education and was directed toward a more limited and specialized group. Traditional education fulfilled important religious and social functions, yet its organization was largely decentralized, and there was no unified governmental institution responsible for regulating curricula, teacher qualifications, methods of instruction, or access to education. Maktab themselves could be divided into private and public forms. Private maktab were generally accessible to affluent families and were sometimes organized within elite households, while public maktab constituted the most widespread educational institutions in towns and villages. The establishment of a public maktab was usually dependent more on the personal reputation and social acceptance of the maktab teacher than on formal administrative authorization or standardized educational regulations. Some households also employed private tutors, a practice that further reflected the social inequalities embedded in the traditional educational system. Consequently, access to education varied significantly according to social status, location, and family resources, and broad-based public education remained underdeveloped. Nevertheless, this traditional system should not be viewed simply as an obsolete structure; it responded to the social and religious needs of its historical context, even though by the nineteenth century its limitations became increasingly visible to reform-minded intellectuals and officials who criticized its methods, curricular restrictions, and limited

capacity to prepare individuals for the scientific, technical, and administrative requirements of a changing state (Dowlatabadi, 1983; Ghasemi Puya, 1998; Jamalzadeh, 2001; Pasandideh, 1996; Torabi Farsani, 2010).

One of the earliest and most influential mechanisms through which the foundations of modern education were established was the dispatch of Iranian students to Europe. This policy, initiated under Abbas Mirza, represented a deliberate attempt to acquire knowledge that could not yet be systematically taught within Iran. Iranian students and trainees were sent abroad to study military sciences, engineering, medicine, technology, industrial skills, and foreign languages, and upon returning they were expected to serve in positions related to their areas of training. This process contributed to the transfer not only of technical skills but also of new conceptions of schooling, administration, scientific inquiry, and institutional organization. The idea that education could serve as an instrument of state reform and national strengthening became increasingly important. Abbas Mirza's reform agenda, influenced by similar modernization efforts in the Ottoman Empire under Sultan Selim III, included the adoption of European military technology, the modernization of soldier training, the translation of European works, the establishment of printing presses, and the gradual expansion of educational exchange with Europe. Europe thus appeared simultaneously as a source of threat and as a model of scientific and institutional development. Iranian travelers, diplomats, and students who visited Russia and Western Europe observed factories, military academies, hospitals, observatories, scientific institutions, and modern schools, and their travel accounts played an important role in disseminating the idea that Iran required systematic educational reform. These observations increasingly encouraged the belief that national progress depended upon the acquisition of modern knowledge and the establishment of institutions capable of reproducing that knowledge within Iran itself. In this way, student missions to Europe acted as a bridge between selective technical borrowing and the later emergence of organized modern schooling (Adamiyat, 2005; Eqbal Ashtiani, 2004; Mahbubi Ardakani, 1991; Ringer, 2002).

Foreign educational institutions established in Iran during the reign of Mohammad Shah further accelerated this transformation. American, French, British, German, and Russian missionaries and educators created schools in several Iranian cities, including Urmia, Tabriz, Isfahan, Salmas, Hamadan, Kerman, and Tehran. Although many of these institutions were originally established to educate religious minorities and promote missionary objectives, they introduced educational practices, curricula, and teaching methods that differed substantially from those of traditional maktabas and madrasas. The American missionary school founded by Perkins in Urmia and the French school associated with Eugène Boré in Tabriz were among the earliest examples of modern-style schools in Iran. Their curricula included subjects such as geography, history, arithmetic, geometry, foreign languages, crafts, and elements of the modern sciences. French Lazarist activities expanded this model through the establishment of additional schools, while American missions combined educational work with medicine, printing, and vocational instruction. Some foreign schools gradually admitted Muslim students as well, thereby widening the social impact of European-style education beyond Christian minorities. At the same time, these institutions were politically and culturally controversial. Critics viewed missionary schools as instruments of foreign influence capable of deepening religious or communal divisions and serving the broader strategic interests of European powers. Nevertheless, even those who opposed their ideological objectives could not ignore their educational influence. Foreign schools demonstrated the practical possibility of organized classrooms, graded instruction, specialized subjects, modern textbooks, and foreign-language teaching. French cultural initiatives, in particular, gained influence because France was often perceived by Iranian

reformers as less directly implicated than Britain and Russia in the territorial and political pressures facing Iran. Thus, despite their diverse motives, foreign educational institutions became important intermediaries in the transfer of modern educational models into Qajar society (Behnam, 1996; Mahbubi Ardakani, 1991; Nateq, 1996; Ringer, 2002; Soltanian, 2010; Varahram, 2006).

The most decisive governmental step toward institutionalized modern education was the establishment of Dar al-Funun under Mirza Taqi Khan Amir Kabir during the reign of Naser al-Din Shah. Dar al-Funun marked a major departure from earlier educational patterns because it represented direct state involvement in organized modern education. Its establishment reflected Amir Kabir's conviction that Iran could not overcome military, technical, and administrative weaknesses without developing domestic capacity to train specialists. His earlier diplomatic missions to Russia and the Ottoman Empire had exposed him to military schools, industrial establishments, technical institutions, and reform-oriented administrative practices, reinforcing his belief in the necessity of a modern educational institution in Iran. Dar al-Funun was not originally intended as a system of universal public education; rather, it was designed primarily to meet the technical, military, medical, engineering, and administrative needs of the state. Nevertheless, its significance extended far beyond its immediate vocational objectives. European instructors were recruited because qualified teachers in the required scientific and technical disciplines were largely unavailable in Iran. Instruction gradually combined theoretical learning with practical training. Medical students received clinical instruction, engineering students participated in practical surveying and construction exercises, and military students engaged in field activities alongside officers. Scientific equipment and laboratory facilities were introduced, creating new possibilities for experimental instruction. Dar al-Funun also facilitated the translation of European texts, the transmission of scientific terminology, and the formation of a new class of educated officials and specialists. In institutional terms, it represented an important shift from informal, decentralized, and primarily religious education toward state-sponsored, specialized, secular-oriented instruction. It therefore became one of the clearest symbols of the Qajar state's gradual recognition that education was an essential instrument of military reform, administrative modernization, and national development (Ghasemi Puya, 1998; Khormuji, 1965; Mahbubi Ardakani, 1991; Mohit Tabatabai, 1996).

The transition from traditional to modern education in Qajar Iran was therefore not the result of a single reform, institution, or individual, but of a cumulative historical process in which military defeat, foreign political pressure, diplomatic contact, travel, translation, student missions, missionary activity, state reform, and indigenous educational initiatives interacted over several decades. Abbas Mirza's military reforms created the initial demand for European scientific and technical knowledge; the dispatch of students abroad expanded awareness of modern institutions; foreign schools demonstrated alternative methods of organized instruction; travel accounts and translations widened the intellectual horizons of reform-minded Iranians; and Dar al-Funun transformed the state from a largely passive observer of education into an active institutional actor. Later, the establishment of national or community schools by Iranian educational reformers, particularly figures such as Mirza Hasan Rushdieh, extended modern education beyond the narrow technical and military objectives of the early reform period and contributed to the emergence of broader conceptions of public instruction. The historical significance of this transformation lies in the gradual redefinition of education itself: learning was increasingly understood not only as religious formation or elite cultivation but also as a mechanism for scientific advancement, administrative competence, national strengthening, social reform, and engagement with the modern world.

Although the traditional educational system did not disappear and continued to coexist with new institutions, the Qajar period established the institutional and intellectual foundations upon which the later development of modern Iranian education would be built.



بررسی گذار نظام آموزشی سنتی به مدرن در ایران عصر قاجار

رضا یوسف وند^{۱*}

۱. استادیار، گروه تاریخ، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: Yusefvand@pnu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصلی

نحوه استناد به این مقاله:

یوسف وند، رضا. (۱۴۰۵). قومیت به مثابه مرز: بازتعریف جامعه‌شناختی هویت قومی در گروه‌های هم‌نسل و پیامدهای آن برای انسجام ملی در ایران. *مطالعات سیاسی-اجتماعی تاریخ و فرهنگ ایران*، ۵(۲)، ۱۴-۱.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

عصر قاجار دوره تحولات آموزشی و فرهنگی و جنبش‌های مهم مردمی است. این دوران عصر گذر از جامعه و فرهنگ سنتی به عصر نوین ایران به شمار می‌آید، با توجه به گسترش روابط ایران با اروپا و ساخت مدارس و اعزام افراد به اروپا، علوم مختلف در این زمان در ایران به تدریج رواج یافت. عباس میرزا به تقلید آگاهانه از فرایند مشابه اصلاحی که در امپراتوری عثمانی در دوران حکومت سلطان سلیم سوم جریان داشت اصلاحات نظامی را تحت عنوان نظام جدید آغاز کرد که شامل آشنایی با فناوری نظامی اروپا و روش‌های مدرن تربیت سربازان می‌شد و همچنین وسیله ای برای آغاز برخی اقدامات دیگر نظیر اعزام دانشجو به خارج، ترجمه کتاب‌های اروپایی، تأسیس چاپخانه، انتشار روزنامه و سایر موارد مشابه بود و این تغییرات باعث درک بیشتر کاستی‌های ایران در برابر اروپا بود. بنا بر این در این دوره بنا به ضرورت و احساس نیاز و با تبعیت از غرب و نیز اعزام دانشجو به خارج از کشور نخستین گام جهت تحول نظام آموزشی ایران عصر قاجار با تلاش عباس میرزا و قائم مقام فراهانی و سپس میرزا تقی خان امیر کبیر، شکل گرفت و مقدمه ورود به عصر مدرن فراهم گردید. سوال اصلی این پژوهش بر این امر استوار است که چه عامل یا عواملی سبب گذر نظام آموزشی از سنتی به نظام آموزشی مدرن شد؟ هدف این مقاله بررسی زمینه‌ها و فاکتورهای مقدماتی و همچنین چگونگی ایجاد نظام آموزشی مدرن است.

کلیدواژه‌گان: ایران عصر قاجار، نظام آموزشی، موسسات آموزشی خارجی، دارالفنون.

مقدمه

آقا محمد خان در مدت کوتاه حکومت خود فرصتی برای اصلاحات و تحولات آموزشی و فرهنگی نداشت، اما در زمان مرگ خود حکومت یکپارچه و تحت فرمان را برای جانشینش به جای گذاشت. حکومت فتحعلی شاه هم‌زمان با تحولات سیاسی و اقتصادی در اروپا بود که باعث توجه کشورهای اروپایی، از جمله انگلیس و فرانسه، به ایران شد. رقابت آنها در نفوذ بیشتر در ایران و حملات روسیه به ایران جهت دستیابی به آب‌های آزاد، زمینه را برای آشنایی ایرانیان با دنیای غرب فراهم نمود. شکست ایران از روسیه باعث شد صاحبان قدرت در پی یافتن علل این شکست‌ها و رفع آنها برآیند. سرآغاز تحولات از آذربایجان، که محل اقامت نایب‌السلطنه و وزیر عاقل و مدبرش قائم‌مقام بود، شروع شد. این منطقه به دلیل موقعیت جغرافیایی و نزدیکی به اروپا، جایگاه شکل‌گیری اولین جنبش‌های اصلاحی و فرهنگی در ایران بود. در اولین قدم، عباس میرزا و قائم‌مقام به دنبال تغییر و بهبود وسایل و ابزار نظامی بودند و بیشتر اصلاحات نظامی و حواشی آن برای آنها مهم بود. لذا جهت انجام این تغییرات، گروه‌هایی از محصلان را جهت آموزش علوم و فنون اروپا عازم انگلستان نمودند. این محصلان پس از بازگشت در مشاغل مرتبط با رشته خود به کار گماشته شدند. همچنین، علاوه بر اعزام محصل به اروپا، نقش هیئت‌های نظامی نیز در تحول فرهنگی عصر قاجار بسیار مؤثر بود. حضور سفیران اروپایی و عهدنامه‌هایی که در این دوران بین ایران و کشورهای دیگر بسته شد، زمینه‌ای برای حضور متخصصان اروپایی فراهم نمود و علمی همچون علوم نظامی و توپخانه و سواره‌نظام و پیاده‌نظام و طب توسط آنها به ایرانیان آموزش داده شد.

نظام آموزشی عصر قاجار

نظام آموزشی ایران دوره قاجار را می‌توان به دو بخش تقسیم نمود: ۱- نظام آموزشی سنتی که ادامه نظام آموزشی دوره پیش از قاجار بود که بنا بر ضرورت‌های تاریخی و اجتماعی در دوره قاجار سر برآورد. ۲- نظام آموزشی جدید.

آموزش سنتی در دوره قاجار به دو شکل رواج داشت: آموزش مدرسه‌ای و آموزش مکتب‌خانه‌ای (Ghasemi Puya, 1998). مکتب‌خانه محل آموزش کودکان و مدرسه محل آموزش طلبه‌های دینی بود (Jamalzadeh, 2001). مدرسه معرف یکی از انواع آموزش بود. هدف آموزش در مدرسه، پرورش روحانیون بود، اگرچه مدرسه‌های فراوانی در شهرهای ایران در دوره قاجار وجود داشت، اما آموزش مدرسه‌ای در قیاس با آموزش مکتب‌خانه‌ای عمومیت نداشت و آموزش تخصصی در نظام سنتی به شمار می‌رفت. آموزش مدرسه‌ای، اگرچه از یک ضرورت دینی - اجتماعی ناشی می‌شد و به یکی از نیازهای عمده جامعه پاسخ می‌داد، ولی در همان دوره قاجار افرادی هم بودند که منتقد شیوه‌های آموزشی، متون آموزشی و کارآمدی این شاخه از نظام آموزشی سنتی بودند.

آموزش مکتب‌خانه‌ای در دوره قاجار به دو شکل رواج داشت: مکتب‌خانه‌های خصوصی و مکتب‌خانه‌های عمومی (Torabi Farsani, 2010). دامنه مکتب‌خانه‌های خصوصی نسبت به مکتب‌خانه‌های عمومی بسیار محدود بود و به طبقات بالای جامعه اختصاص داشت. مکتب‌خانه‌های خصوصی علاوه بر ایالات، در خانه‌های قشرهای فرادست ولایات نیز برپا می‌شد (Pasandideh, 1996). گزارش‌هایی هم از وجود معلم سرخانه در برخی از روستاها حکایت دارد (Dowlatabadi, 1983). مکتب‌خانه‌های عمومی، برخلاف مدرسه و مکتب‌خانه‌های خصوصی، از نظر دامنه شمول و گستردگی، جایگاه نخست را در نظام آموزشی سنتی دارا بود. مکتب‌خانه‌های عمومی تفاوت چشمگیری با مکتب‌خانه‌های خصوصی نداشت، اما با آموزش مدرسه‌ای تفاوت‌های ماهوی و صوری داشت. مکتب‌خانه‌های عمومی به دو گروه تقسیم می‌شد: گروه نخست، مکتب‌خانه‌هایی بود که می‌توان آنها را پیش‌دبستانی نامید. این مکتب‌خانه‌ها کوچک‌ترین واحد آموزشی در نظام سنتی دوره قاجار بود. گروه دوم، مکتب‌خانه‌های عمومی بود که فراگیرترین مکتب‌خانه‌های کشور به شمار می‌رفت و از این نظر در صدر مراکز و نهادهای آموزشی

سنتی قرار داشت. دایر کردن مکتب‌خانه‌های عمومی، به دلیل فقدان نظارت از سوی مرجع یا دستگاهی، تابع هیچ مقرراتی نبود. شرط لازم برای تأسیس مکتب‌خانه داشتن «مکتب‌دار» و شرط کافی، شخصیت و مقبولیت مکتب‌دار در میان مردم بود (Ghasemi Puya, 1998).

اعزام دانشجو به اروپا

در عهد فتحعلی شاه، تعلیم و تربیت بدین‌گونه بود که از کودکی فرایض مذهبی و آداب ظاهر را به فرزندان‌شان می‌آموختند. در هفت، هشت‌سالگی شروع به خواندن عربی و فارسی می‌کردند و بعد از آن به آموختن احکام شریعت می‌پرداختند (Ravandi, 2003).

آشنایی ایرانیان با تمدن اروپا به دوره آق‌قویونلوها و قراقویونلوها و صفویه برمی‌گردد که ارتباط ایران با کشورهای غربی و تجارت با آنان و خرید توپ و تفنگ و... زمینه این آشنایی و کسب علوم و فنون را فراهم نمود. اما مهم‌ترین قدمی که در راه آشنا شدن ایرانیان با تمدن جدید و معارف اروپایی برداشته شده، در دوره قاجاریه بود (Eqbal Ashtiani, 2004). عباس میرزا، ولیعهد، تنها قاجار بااقتداری بود که آشکارا نیاز ضروری برای اصلاحات به سبک غربی‌ها را برای تربیت نیروهای نظامی‌اش آغاز نمود (Rostami Hormoz, 2017).

یکی از اقدامات قابل تقدیر عباس میرزا و میرزا بزرگ قائم‌مقام در زمینه نشر تمدن جدید در ایران، فرستادن تعدادی از محصلان و کارگران و صنعت‌آموزان به کشورهای خارجی جهت آموختن رموز کار تمدن اروپا و یادگیری زبان آنها بود. در زمان حضور هیئت فرانسه در ایران، در توافق با عباس میرزا قرار شد که هرساله جمعی از جوانان ایرانی را برای تحصیل به پاریس ببرند، اما این وعده عملی نشد و چون سفیر انگلیس، سر هارفورد جونز، به ایران آمد و با توجه به نیازی که به جلب توجه ایران داشت، قراردادی بست مبنی بر اینکه جوانان ایرانی در لندن تحصیل کنند؛ بنابراین، اولین گروه محصلان ایران به انگلیس اعزام شد (Mahbubi Ardakani, 1991).

عباس میرزا، به تقلید آگاهانه از فرایند مشابه اصلاحی که در امپراتوری عثمانی در دوران حکومت سلطان سلیم سوم جریان داشت، یک برنامه اصلاحات نظامی را تحت عنوان نظام جدید آغاز کرد که شامل آشنایی با فناوری نظامی اروپا و روش‌های مدرن تربیت سربازان می‌شد و همچنین وسیله‌ای برای آغاز برخی اقدامات دیگر، نظیر اعزام دانشجو به خارج، ترجمه کتاب‌های اروپایی، تأسیس چاپخانه، انتشار روزنامه و... بود و این تغییرات باعث درک بیشتر کاستی‌های ایران در برابر اروپا بود. اروپا از آغاز هم تهدید شوم نسبت به تمامیت سرزمین ایران و هم الگویی برای تغییر به حساب می‌آمد (Ringer, 2002).

مؤسسات آموزشی کشورهای خارجی در عصر محمدشاه

از جمله عواملی که در زمان محمدشاه در تحولات فرهنگی این عصر مؤثر بود، تأسیس مؤسسات آموزشی و فرهنگی کشورهای خارجی در ایران بود. ایجاد این مدارس سبب آشنایی مردم با علوم غربی و شیوه آموزش آنها شد و زمینه را برای تأسیس اولین مدارس به سبک غربی در ایران فراهم نمود. در واقع، در این زمان بعضی افراد آگاه حکومتی درصدد کسب علوم و فنون غربی برآمدند و تصمیمات و تلاش آنها در این زمینه ایران را در مسیر تغییر و تحولات فرهنگی قرار داد. ایجاد مدارس از این جهت که ایرانیان را به آشنایی با دانش و پیشرفت جهان غرب تشویق می‌کرد سودمند بود و از این جهت که این مدارس، به‌ویژه مدارس میسیونرها، به ایجاد و پراکندگی دشمنی میان اقوام عیسوی ایران می‌پرداخت و یگانگی را از بین می‌برد و باعث حمله دشمنان، به‌ویژه ترک‌ها و روس‌ها، به ایران می‌شد، زیان‌بار بود (Nateq, 1996). در دوره محمدشاه، نخستین مدارس جدید به سبک اروپایی به وسیله کشیشان آمریکایی و فرانسوی در ایران تأسیس و راه نفوذ معارف اروپایی به ایران باز شد. اولین مدرسه را کشیش آمریکایی به نام پرکینز، با اجازه محمدشاه، در شهر ارومیه در سال ۱۲۵۴ ق. تأسیس نمود که در آن علوم جدید و قالی‌بافی و آهنگری به کودکان تعلیم داده می‌شد. چون این مدرسه از جانب کلیسای آمریکایی و به منظور تبلیغ تأسیس شده بود، یک نفر مبلغ مسیحی آن را اداره می‌کرد. به فرمان محمدشاه، تدریس تاریخ و جغرافیا و هندسه و حساب نیز در مدرسه انجام می‌گرفت (Mahbubi Ardakani, 1991). در دوره محمدشاه، لازاریست‌ها پس از ورود به ایران، به کمک کنت دوسرسی، سفیر وقت

فرانسه، موفق شدند اجازه تأسیس مدرسه را برای تربیت کودکان خود دریافت کنند. در پی این فرمان، اوژن بوره از پیشگامان لازاریست‌ها، نخستین مدرسه فرانسوی را با هزینه شخصی خویش در سال ۱۲۵۵ ه.ق. در تبریز با ۱۴ شاگرد گشود و با یاری دانش‌آموزان همین مدرسه بود که بوره نخستین واژه‌نامه فرانسه - فارسی را تدوین و به محمدشاه تقدیم کرد. در این دوره، با همه کارشکنی‌های پنهان و آشکار هیئت‌های آمریکایی و عوامل انگلیس و روس، لازاریست‌ها توانستند در سال ۱۲۵۶ ه.ق. یک مدرسه پسرانه در ارومیه و دو مدرسه در اصفهان برپا نمایند. در پایان دوره محمدشاه، آنان توانستند ۲۶ مدرسه پسرانه با ۴۰۰ دانش‌آموز، ۶ مدرسه دخترانه و چند پرورشگاه و درمانگاه تأسیس کنند (Soltanian, 2010). بوره جهت تعلیم زبان فرانسه ابتدا گرامر فرانسه را به فارسی ترجمه نمود و به این ترتیب محصلین ایرانی را با زبان فرانسه آشنا نمود و سبک تعلیم و پیشرفت کار به قدری خوب بود که مهدعلیا، ناصرالدین میرزا ولیعهد را برای یاد گرفتن زبان فرانسه به او سپرد و محمدشاه نیز از این مدرسه پشتیبانی نمود. همچنین به او اجازه داده شد که در جلفای اصفهان نیز به تأسیس مدرسه‌ای نظیر مدرسه تبریز بپردازد و کودکان مسلمان و کاتولیک و ارمنی را به شاگردی بپذیرد (Mahbubi Ardakani, 1991). مدرسه‌ای که اوژن بوره تأسیس نمود، چون مذهبی نبود و از مسلمانان هم نام‌نویسی می‌کرد، اعتراضی علیه آن نبود (Nateq, 1996). اروپایی‌ها با کمک هیئت‌های مذهبی و غیرمذهبی در بعضی شهرهای ایران مؤسسه‌های آموزشی و فرهنگی دایر نمودند که با کمک هیئت‌های مختلف مذهبی و غیرمذهبی انجام گرفت (Behnam, 1996). هیئت‌های مبلغان آمریکایی فعالیت‌هایی در زمینه آموزش، پزشکی، موعظه و تأسیس چاپخانه داشتند. هیئت مبلغان یک چاپخانه جهت چاپ مطالب درسی نیز تأسیس نمود (Ringer, 2002). مسیون آمریکایی دارای دو شعبه غرب و شرق ایران بود. شعبه غرب ایران در ارومیه با کمک و مدیریت آموزگاران آمریکایی و غربی اداره می‌شد و مسیون شرق ایران نیز در خوی دارای مدرسه و دارالایتم بود که نجاری و قفل‌سازی در خوی و باغداری و پرورش کرم ابریشم در ارومیه آموزش داده می‌شد (Varahram, 2006). اوژن بوره، کشیش فرانسوی، با هدف انقلاب آموزشی و مذهبی در ایران مدرسه‌ای به نام دارالعلم شناسایی ملل در تبریز با ۱۴ دانش‌آموز تأسیس کرد که سه نفر ارمنی و بقیه مسلمان بودند و برنامه درسی آنان شامل زبان و ادبیات فرانسه، فلسفه و علوم اروپایی می‌شد. البته بعد از عزیمت بوره از ایران، مدرسه تعطیل شد (Ringer, 2002). لازاریست‌های فرانسوی در شهرهای سلماس و روستاهای ارومیه فعالیت داشتند. پس از آن، مسیونرهای روسی و آلمانی و انگلیسی کار خود را آغاز نمودند. در این میان، فرانسوی‌ها از همه موفق‌تر بودند و آلیانس فرانسه در تهران و تبریز تشکیل شد و قبلاً مدارس دخترانه راهبه‌های سن‌وسنان دوپل در تبریز و اصفهان تأسیس شده بود. در آن تاریخ، مدرسه سن‌لویی تهران گشایش یافت و زبان فرانسه را به هر کس می‌خواست رایگان می‌آموختند (Behnam, 1996). فرانسوی‌ها در آغاز کار، چون یارای رقابت سیاسی در برابر دو رقیب دیگر را نداشتند، از روی اجبار به فعالیت فرهنگی روی آوردند و امیدوار بودند از راه آموزش زبان، روابط بازرگانی خود را با دوستداران فرانسه، یعنی دیپلمه‌های مدارس، گسترش دهند. جوانان ایرانی نیز که در آن زمان فرانسوی‌ها را در سیاست استعماری روس و انگلیس در ایران سهیم نمی‌دیدند و امید داشتند که با روی آوردن به زبان و ادب اروپا دریچه‌ای به دانش و پیشرفت آنها بگشایند و همچنین فرانسوی‌ها را وارث بی‌چون‌وچرای اندیشه‌های عصر روشنگری و انقلاب کبیر می‌دانستند (Nateq, 1996).

نظام آموزشی ایران دوره ناصرالدین شاه

کرزن در کتاب ایران و قضیه ایران در مورد مدرسه و مکتب و آموزش در ایران می‌نویسد: در هر شهر و ده در ایران نوعی مدرسه و مکتب دارند، ملاها در مسجد مکتبی دارند که کودکان الفبای فارسی و مقداری هم حساب و سواد طوطی‌وار قرآن یاد می‌گیرند، با آنکه همه قدرت خواندن دارند، عده خیلی کمتری نوشتن هم می‌آموزند و از این رو هرکس که هردو را بداند عنوان میرزا را در جلو نام خود می‌گذارد. بالاتر از مکتب، مدرسه ابتدایی است که در آنجا معلومات اندکی نیز راجع به اشعار ملی و آشنایی با دستور زبان فرامی‌گیرند. در ایران تعلیمات بالاتر یا دبیرستانی برای عام و آن هم فقط عده محدودی از آنها به نام «مدرسه» یا کالج‌های مذهبی است که داوطلبان علاقه‌مند به تحصیل

رشته علوم و فقه و پزشکی می‌پردازند (Curzon, 2001). در دوره قاجار، مانند دوره‌های پیش، جایی برای تعلیم و تربیت عمومی وجود نداشت. اعیان و اشراف معلم سرخانه می‌آوردند و بسیاری از کودکان مستعد و زیرک، به علت نبودن مدارس کافی، از تعلیم و تربیت محروم می‌ماندند. به عنوان مثال، امیرکبیر چون اشراف‌زاده نبود و پدرش در دستگاه قائم‌مقام سمت آشپزی داشت، نمی‌توانست چنان‌که باید تحصیل علم نماید و یک تصادف مساعد به امیر کمک کرد و سبب گردید که نبوغ ذاتی او را قائم‌مقام دریابد و به تعلیم و تربیتش همت گمارد (Ravandi, 2003). در عصر ناصری، با توجه به ارتباطات ایران با غرب و آشنایی با پیشرفت و فناوری آنها و حضور روزافزون ایرانیان در کشورهای اروپایی و عثمانی و مقایسه کشورشان با شرایط آنها، بسیاری از ایرانیان با اندیشه‌های اصلاحی غرب در مورد حکومت و جامعه آشنا شدند (Rostami Hormoz, 2017). سفرنامه‌هایی که در عصر عباس میرزا نوشته شد باعث پیدایش یک سلسله عقاید در ارتباط با تغییر و اصلاح در ایران شد و سفرنامه‌نویسانی همچون میرزا صالح شیرازی و میرزا مصطفی افشار معتقد بودند جهان وارد عصر جدیدی شده و لازم است در ایران برای رسیدن به این ترقی برنامه مدرن‌سازی را به اجرا درآورد و در این برنامه آموزش جایگاه ویژه‌ای داشت. از این رو، اصلاح آموزش و تأسیس دبیرستان ایرانی به سبک اروپایی به نام دارالفنون بازتاب طرح‌های آموزشی بود که افرادی چون مصطفی افشار مطرح کرده بودند (Ringer, 2002). با بسط روابط ایران و اروپا، افکار تجددخواهی تدریجاً در ایران توسعه یافت و کسانی که به خارج سفر می‌کردند درصدد احداث تأسیسات مشابه آنها در ایران برآمدند. سفرنامه هیئت نمایندگی خسرو میرزا در سال ۱۲۴۴ ه.ق. به دربار روس، به همراه میرزا صالح شیرازی و میرزا تقی خان فراهانی، و ثبت شرح مشاهدات توسط میرزا مصطفی خان افشار (منشی هیئت اعزامی) انجام گرفت. شرح مشاهدات نمایندگان ایران از مؤسسات علمی، کارخانجات، مراکز صنعتی، دارالعلم، دارالشفاء، مدرسه نظام، رصدخانه و تأسیسات دیگر روسیه، تأثیر بسیاری بر روح آنها و حسرتی زیاد در دلشان ایجاد نمود. قسمتی از نوشته‌های میرزا مصطفی بدین شرح است: «کاشکی دولت علیه ایران چند نفر از جوانان کاردیده را برای تعلیم به این کارخانه می‌فرستاد که... تحصیل انواع صنایع می‌کرد.» در مسکو به غفلت اولیای ایران تأسف خورده می‌گوید: «حیف باشد که ما ترقی و نظم همسایه خود را که در این مدت اندک تحصیل کرده است به رأی‌العین ببینیم و هیچ به فکر این نباشیم و در ولایت‌های غربت سرافکنده بگردیم» (Adamiyat, 2005).

آموزش مدرن

مدارس جدید ایران را در دوره قاجار می‌توان به سه گروه تقسیم کرد: نخست، مدارس جدیدی که توسط مأموران اروپایی و آمریکایی با هدف آموزش اقلیت‌های دینی و تبلیغ مسیحیت تأسیس شد. دوم، مدرسی که حکومت اقدام به تأسیس کرد و به مدارس «دولتی» معروف بود (Ayn al-Saltaneh, 1995). سوم، مدرسی که معارف‌دوستان ایرانی تأسیس کردند و از آنها به عنوان مدارس «ملتی، ملی، خصوصی» یاد شده است.

نخستین مدرسی که به سبک جدید در ایران تأسیس شد، مدارس مأموران اروپایی و آمریکایی بود. نخستین مدرسه به سبک جدید در ایران، در سال ۱۲۵۴ ه.ق. توسط کشیشی آمریکایی به نام «پرکینز» در شهر ارومیه و با هدف تبلیغ مسیحیت تأسیس شد (Mahbubi Ardakani, 1991). دومین مدرسه را کشیشی فرانسوی به نام «اوژن بوره» در سال ۱۲۵۵ ه.ق. در شهر تبریز تأسیس کرد و مورد استقبال بسیاری قرار گرفت (Flandin, 1977). حمایت‌های محمدشاه از بوره سبب شد تا او در سال ۱۲۵۷ ه.ق. مدرسه دیگری به همان سبک در جلفای اصفهان تأسیس کند. تأسیس مدارس جدید توسط آمریکایی‌ها، فرانسوی‌ها، انگلیسی‌ها و آلمانی‌ها در شهرهای مختلفی نظیر ارومیه، تبریز، سلماس، جلفا، اصفهان، همدان، کرمان و تهران در سرتاسر دوره قاجار با هدف تبلیغ مذهبی و آموزش زبان‌های خارجی تداوم داشت. علاوه بر این مدارس که بیشتر اهداف مذهبی داشتند، مدارس خارجی غیرمذهبی هم توسط اروپاییان تأسیس شد که این مدارس، انگیزه خود را از خارج دریافت می‌کردند و به اهداف سیاسی و فرهنگی پشتیبانان و پایه‌گذاران و معلمان اروپایی خود تحقق می‌بخشیدند (Ringer, 2002).

2002). از این مدارس می‌توان به مدارس آلیانس فرانسوی و آلیانس یهودی اشاره کرد. یادآوری دو نکته درباره نخستین مدارس که به سبک جدید توسط اروپایی‌ها و آمریکایی‌ها در ایران تأسیس شد، ضروری است: نخست، مدارس که اگرچه برای اقلیت‌های دینی در ایران تأسیس شده بود، ولی از همان ابتدا تعدادی از کودکان مسلمان در آنجا تحصیل می‌کردند (Nateq, 1996). دوم، تعداد انگشت‌شماری از این مدارس توانستند به مدت طولانی به فعالیت‌های خود ادامه دهند، چنان‌که پس از مشروطه، اقلیت‌های مذهبی خود اقدام به تأسیس مدارس جدید کردند.

گروه دیگر از مدرسه‌های جدید، مدارس «دولتی» بود. بانی این مدارس دولت بود. دارالفنون یکی از انواع این مدارس است.

دارالفنون

نخستین مدرسه به سبک جدید توسط دولت تأسیس شد و این به معنی آن بود که برای نخستین بار دولت مسئولیت تعلیم و تربیت را پذیرفته است و این امری مهم و بی‌سابقه در تاریخ ایران بود. اگرچه ناصرالدین شاه نگران مخالفت‌های پاسداران آموزش سنتی بود، با وجود آن امیرکبیر به ضرورت تأسیس این مدرسه آگاه بود. از این رو، با هدف رفع حوائج نظامی و فنی کشور، همچنین تربیت کادر نظامی و اداری، اقدام به تأسیس دارالفنون کرد (Mohit Tabatabai, 1996). هدف دارالفنون گسترش «آموزش عمومی» نبود، چنان‌که در همان فراخوان نخست که در روزنامه وقایع اتفاقیه منتشر شد، از «اطفال و جوانان، اشراف و اعیان» دعوت به عمل آمده بود (Khormuji, 1965).

انگیزه تأسیس دارالفنون

اندیشه بزرگ تأسیس دارالفنون ساخته فکر و تصمیم صدر اعظم بزرگ ایران، امیرکبیر، است که نیاز به کسب تکنولوژی را درک و نتیجه ایجاد دارالفنون را ضروری و اجتناب‌ناپذیر تشخیص داد (Mahbubi Ardakani, 1991). امیرکبیر تا زمان رسیدن به صدارت به مأموریت سیاسی روسیه، ایروان و عثمانی اعزام شد که این سفرها در اقدام او در تأسیس دارالفنون کاملاً مؤثر بود. مأموریت او در سفر به روسیه (۱۲۴۶ ه.ق.) که به همراه هیئتی به منظور عذرخواهی از قتل گریبایدوف، نماینده روسیه که برای مبادله پیمان ترکمنچای به ایران آمده بود، صورت گرفته بود. این هیئت که بیش از دو ماه در پترزبورگ اقامت داشت، هر روز به دیدن یکی از مؤسسات علمی، صنعتی و آموزشی روسیه می‌رفت. چیزی که در این سفر ذهن امیر را متوجه خود کرد، اصلاحات و پیشرفت‌های روسیه بود. از طرف دیگر، حس پاک ایران‌دوستی میرزا تقی خان و شیفتگی او به اصلاح و ترقی وطنش او را بیشتر به تکاپو واداشت. بدیهی است که فکر ایجاد و تأسیس دارالفنون در ایران برای امیرکبیر پس از مسافرت به روسیه و دیدن مدارس فنی و صنعتی و نظامی آنجا پیش آمده است.

یکی از انگیزه‌های امیرکبیر در خصوص ایجاد دارالفنون این بود که میرزا تقی خان امیرنظام از ابتدای خدمت تا وصول به مقام صدارت آذربایجان، شاهد و ناظر حوادث نامطلوبی بود که در اثر عدم کفایت فنی و نظامی کشور رخ داد. بنابراین، از تجربه قائم‌مقام و حاجی میرزا آغاسی صرف‌نظر کرد و درصدد برآمد قانونی در داخل مملکت برای تعلیم و تربیت کسانی ایجاد کند که در دستگاه نظام کشور بایستی مسئولیت دفاع از ایران را در برابر تجاوز و تهاجم اجنبی عهده‌دار باشند. عامل مؤثر دیگر در ایجاد دارالفنون، ترجمه کتب و روزنامه‌های فرنگی بود. دارالفنون در واقع، تقلیدی از دارالفنون عثمانی بود که امیرکبیر توجه خاصی را نسبت به اداره و پیشرفت کارهای آن در نظر داشته و اثرات آن را به‌خوبی در جامعه عثمانی و به‌هنگام حضور خود در آن کشور دریافته بود.

شیوه آموزشی دارالفنون

دروس عملی مدرسه در ابتدا به صورت تئوری و نظری بود، اما پس از یک سال شاگردان طب و جراحی را به مریض‌خانه می‌بردند و به صورت علمی و بالینی آموزش می‌دادند. اولین آموزش بالینی آنها درآوردن سنگ مثانه بود که به وسیله دکتر پولاک و حکیم روسی عمل می‌شد. در سال ۱۲۷۲ ه.ق. موسیو فوکتی، معلم فیزیک و شیمی و دواسازی، به همراه فرخ خان امین‌الملک به فرنگستان رفت و وسایل یک

آزمایشگاه مناسب با کار خود را آورد و از آن تاریخ محصلین در آزمایشگاه نیز کار می‌کردند (Mahbubi Ardakani, 1991). علاوه بر این، شاگردان مهندسی نیز برای کارهای عملی به ارتفاعات گوناگون می‌رفتند و به صورت علمی به آموزش می‌پرداختند. در حقیقت، در مدرسه دارالفنون به تدریج تا حدود زیادی علم را به عمل نزدیک کردند، به طوری که در کلاس جغرافیا شاگردان نقشه لازم برای درس را خود با دست روی تخته سیاه می‌کشیدند، در ساختن راه‌ها با مهندس کاستگر اتریشی که در خدمت دولت ایران بود همکاری می‌کردند. در زمان تحصیل در مدرسه، آنها که در رشته‌های مربوط به نظام بودند، در میدان مشق به تعلیم سربازان می‌پرداختند و با صاحب‌منصبان اروپایی همکاری داشتند و مهم‌تر از همه آنکه در زمان جنگ به جبهه جنگ هرات و فارس و خوزستان فرستاده شدند و در حدود مقتضیات، علم و عمل را توأم دانستند. برای نمونه، در موقع حمله به هرات و جنگ جنوب «عده‌ای از قسمت مهندسی، توپخانه، سواره، پیاده و طب با لشکر همراه بودند» (Ghasemi, 1998).

هیئت آموزشی دارالفنون

در آغاز کار مدرسه، معلمین عمدتاً اروپایی بودند، زیرا معلمینی که برای مدرسه می‌خواست در ایران وجود نداشت و به‌ناچار می‌بایست از خارج استخدام شوند. بنابراین، از زمانی که مدرسه در دست ساختن بود، امیر ژان داود (جان داود) را در سال ۱۲۶۶ ه.ق. برای استخدام معلم به اتریش و آلمان فرستاد. این موضوع که سمبل مبارزه امیر با استعمار انگلیس و روس بود موجب شد تا وی از استخدام معلمین انگلیسی، فرانسوی و روسی رویگردان شود. امیر از وضع کار فرانسوی‌ها و انگلیسی‌ها که به ایران آمده بودند اطلاع داشت و می‌دانست که اینها در درجه اول تابع سیاست دولت خود بودند، نه هواخواه دولت ایران، و چون دو دولت در سیاست استعماری مصر و قوی‌دست بودند، بسط نفوذ آنها به صلاح ایران نبود. روسیه را هم شخصاً دیده بود و می‌دانست با توجه به سابقه کدورت سیاسی بین دو کشور هنوز چندان قدرت جهانگیری و سیاست استعماری در خارج از اروپا و منافع سیاسی در ایران نداشتند و از جهت پیشرفت‌های علمی نیز مشهور بودند، به‌خصوص دولت اتریش که بعد از شکست ناپلئون و تشکیل کنگره وین شهرت بسیار یافته بود. امیر درصدد جلب معلمین از این دو کشور برآمد (Mahbubi, 1991).

مدارس ملی یا ملتی

گروه دیگر از مدارس جدید، مدارس ملتی بود که بانیان و مؤسسان آنها معارف‌خواهان جدید بودند که با هدف ترویج آموزش عمومی و تغییر نظام آموزشی قدم در این راه گذاشتند. در صدر مؤسسان مدارس جدید ملی، نام میرزا حسن رشديه قرار دارد. روحانی‌زاده‌ای تبریزی که نخستین مدرسه به سبک جدید را در ایروان و در سال ۱۳۰۱ ه.ق. تأسیس کرد. او نخستین دبستان جدید را در ایران به سال ۱۳۰۵ ه.ق. در محله ششگلان تبریز به نام «مدرسه رشديه» تأسیس کرد (Ghasemi Puya, 1998). او در مدت ده سال (۱۳۰۵-۱۳۱۵ ه.ق.) چندین مدرسه در محله‌های مختلف تبریز و نیز یک مدرسه در مشهد تأسیس کرد که همه آنها با مخالفت‌هایی مواجه شد و تعطیل گردید. میرزا حسن رشديه در صدارت امین‌الدوله به تهران رفت و نخستین دبستان ملتی تهران را با حمایت امین‌الدوله تأسیس کرد. این دبستان در پایتخت، که به «مدرسه رشديه» مشهور بود، الگویی بود برای معارف‌خواهان جدید تا آنها نیز به تأسیس دبستان اقدام کنند.

نتیجه‌گیری

در سایه اقدامات عباس میرزا، عوامل متعددی زمینه‌ساز توسعه و تغییر نظام آموزشی در ایران عصر قاجار شد که اهم آنها عبارت‌اند از: ۱- توجه مخصوص عباس میرزا، ولیعهد فتحعلی شاه، و وزیر باتدبیر او، میرزا بزرگ قائم‌مقام اول، به جلب مستشاران نظامی و فرستادن محصل و کارگر به خارج و برپا ساختن برخی مؤسسات صنعتی به سبک جدید در آذربایجان و ترجمه کتب خارجی به فارسی و اقداماتی دیگر در این زمینه که به وسیله یک عده از وزرای محمدشاه و ناصرالدین شاه دنبال شد. ۲- آمدن هیئت‌های نظامی فرانسوی و انگلیسی به ایران و

اصلاحاتی که ایشان در سپاه ایران و ساختن اسلحه و استحکامات و برداشتن نقشه‌ها و ترجمه کتب کردند. ۳- آمدن یک عده از تجار و مبلغین اروپا به ایران. ۴- رفتن یک عده از ایرانیان به اروپا و آشنا شدن آنها با معارف جدید و نقل معلومات خود از راه ترجمه بعضی از کتب و نوشتن رسالات و حشر و نشر با مردم و آشنا ساختن ایرانیان با بعضی از حرف و صنایع اروپایی. ۵- ایجاد مدارس به سبک جدید و تغییر ساختار آموزشی از سبک سنتی به سبک مدرن. ۶- ایجاد مدارس و مراکز آموزشی به سبک خارجی و به‌کارگیری معلمان اروپایی.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Adamiyat, F. (2005). *Amir Kabir and Iran*. Kharazmi.
- Ayn al-Saltaneh, Q. M. S. (1995). *The diary of Ayn al-Saltaneh*. Asatir.
- Behnam, J. (1996). *Iranians and the idea of modernity*. Foruzan Ruz.
- Curzon, G. N. (2001). *Persia and the Persian question* (G. A. Vahid Mazandarani, Trans.). Elmi va Farhangi.
- Dowlatabadi, Y. (1983). *Hayat-e Yahya [The Life of Yahya]*. Chehr Printing House.
- Eqbal Ashtiani, A. (2004). *History of Iran after Islam: From the early Islamic period to the Pahlavi era* (3 ed.). Narmak.
- Flandin, E. (1977). *Eugène Flandin's travelogue of Iran* (H. Nur Sadeghi, Trans.). Eshraqi.
- Ghasemi Puya, E. (1998). *Modern schools in the Qajar period: Founders and pioneers*. University Publishing Center.
- Jamalzadeh, M. A. (2001). *Sar o Tah-e Yek Karbas [Cut from the Same Cloth]*. Sokhan.
- Khormuji, M. J. (1965). *Haqayeq-e Akhbar-e Naseri [Facts of the Naseri Chronicles]*. Zavvar.
- Mahbubi Ardakani, H. (1991). *History of modern civilizational institutions*. University of Tehran Press.
- Mohit Tabatabai, M. (1996). *An analytical history of the Iranian press*. Besat.
- Nateq, H. (1996). *The cultural record in Iran*. Khavaran.
- Pasandideh, M. (1996). *Memoirs of Ayatollah Pasandideh*. Hadith.
- Ravandi, M. (2003). *Social history of Iran*. Negah.
- Ringer, M. M. (2002). *Education, religion, and the discourse of cultural reform in Qajar Iran* (M. Haqiqatkah, Trans.). Qoqnus.
- Rostami Hormoz, Z. (2017). *An examination of the cultural policies of Iran's rulers in the Qajar era* Payame Noor University, Tehran South].

- Soltanian, A. (2010). The role of French educational institutions in Iran from the early Qajar period to World War I. *Research Journal of the History of Islamic Civilization*, 4.
- Torabi Farsani, S. (2010). *Selected documents on the educational system from the National Consultative Assembly: Third to fifth terms*.
- Varahram, G. R. (2006). *Political history and social organizations in Qajar Iran*. Moin.