Cultural History Studies; Research Journal of Iranian Society of History
Vol. 18, No. 69, Autumn 2026, pp 97-124
https://doi.org/10.22034/chs.2026.585539.1184

The Madrasah Institution in the Safavid and Ottoman Periods: A Comparative Study of the Administrative, Financial, and Scholarly Structures of Madrasahs

Musa Alreza Bakhshi Ostad[1]

Abstract

Despite their common educational and religious foundations, the madrasah institution in the Safavid and Ottoman states developed distinct forms of organization within two different political and administrative structures. Employing a historical research method and a comparative approach, this study examines and compares the madrasah institution along four dimensions: methods of financial provision, administrative structure and supervision, pathways of scholarly advancement, and the function of the madrasah within the governmental structure. The study is based on an analysis of historical sources and quantitative data extracted from Ottoman biographical sources. The findings indicate that Ottoman madrasahs were organized within a centralized structural framework and maintained close connections with the administrative system and governmental offices, whereas Safavid madrasahs were based on a decentralized pattern that

1. Assistant Professor, Department of History Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Bakhsiostad56@cfu.ac.ir

Received: June 07, 2025 - Accepted: September 21, 2026

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

relied on the scholarly standing of teachers and master–disciple relationship and did not follow the centralized Ottoman administrative system. These differences demonstrate that the organization of the madrasah institution in the two states reflected the manner in which the governments interacted with religious education contributing to the emergence of two distinct patterns of religious educational organization in the premodern Islamic world.

Keywords: Madrasah, Ottoman, Safavid, Waqf, *Mülâzemet*.

مطالعات تاریخ فرهنگی؛ پژوهش‌نامهٔ انجمن ایرانی تاریخ
فصلنامهٔ علمی(مقالهٔ پژوهشی)، سال هجدهم، شمارهٔ شصت‌ونهم، پاییز ۱۴۰۵، صص ۱۲۴ـ۹۷

نهاد مدرسه در عصر صفوی و عثمانی: مطالعهٔ تطبیقی ساختار اداری، مالی و مراتب علمی مدارس

موسی الرضا بخشی استاد[۱]

چکیده

نهاد مدرسه در دو حکومت صفوی و عثمانی با وجود برخورداری از مبانی مشترک آموزشی و دینی، در بستر دو ساختار سیاسی و اداری متفاوت شیوه‌های متمایزی از سازمان‌دهی را تجربه کرد. این پژوهش با روش پژوهش تاریخی و رویکرد تطبیقی، بر پایهٔ تحلیل منابع تاریخی و داده‌های کمّی استخراج‌شده از منابع تراجم عثمانی، نهاد مدرسه را بر اساس چهار محور شیوهٔ تأمین مالی، ساختار اداره و نظارت، مسیرهای پیشرفت علمی عالمان و کارکرد مدرسه در ساختار حکومت بررسی و مقایسه می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدارس عثمانی در چارچوب ساختاری متمرکز و در پیوندی نزدیک با نظام اداری و مناصب دیوانی سامان یافتند، در حالی که مدارس صفوی بر الگویی غیرمتمرکز متّکی بر جایگاه علمی مدرّسان و روابط استاد ـ شاگردی استوار بودند و از نظام اداری متمرکز عثمانی پیروی نمی‌کردند. این تفاوت‌ها آشکار می‌سازد که سامان‌دهی نهاد مدرسه در هر دو حکومت، بازتاب شیوهٔ تعامل حکومت با نهاد آموزش دینی بوده و به شکل‌گیری دو الگوی متفاوت از سازمان

---

۱ . استادیار گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Bakhsiostad56@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷– تاریخ تأیید: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

آموزش دینی در جهان اسلام پیشامدرن انجامیده است.

واژه‌های کلیدی: مدرسه، عثمانی، صفوی، وقف، نظام ملازمت.

۱. مقدمه

نهاد مدرسه، به‌عنوان مهم‌ترین مرکز آموزش عالی در تمدن اسلامی، از آغاز شکل‌گیری خود در سده‌های نخستین هجری همواره در تعامل با شرایط سیاسی، مذهبی و اجتماعی هر دوره تحوّل یافته است. با این حال، با وجود مبانی آموزشی مشترک، مدارس در دوره‌های مختلف تاریخی، ساختار، شیوهٔ اداره و کارکردهای متفاوتی پیدا کردند. حکومت صفوی و عثمانی افزون بر رقابت سیاسی، نمایندهٔ دو الگوی متفاوت از سازمان حکومت و نهاد دین بودند. در چنین بستری، مطالعهٔ تطبیقی نهاد مدرسه در این دو قلمرو اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. دولت صفوی با رسمیت بخشیدن به تشیع دوازده‌امامی آن را به یکی از ارکان هویت سیاسی حکومت تبدیل کرد؛ در مقابل، دولت عثمانی با تکیه بر سنت حنفی ـ اشعری، مشروعیت دینی خلافت و ساختار دیوانی خود را استوار ساخت.

اهمیت نهاد مدرسه در هر دو حکومت، افزون بر جایگاه آن در ساختار دینی و سیاسی در گسترش کمّی این نهاد نیز آشکار است. در پایان قرن دهم هجری شمار مدارس عثمانی به حدود پانصد باب می‌رسید و با احتساب مدارس برجای‌مانده از دوره‌های پیشین، این تعداد به حدود هزار مدرسه افزایش می‌یافت .(Hızlı, 2004: 371) در قلمرو صفوی نیز، به‌ویژه در اصفهان، توجه بسیاری به تأسیس مدارس معطوف بود؛ چنان‌که شاردن از وجود ۵۷ مدرسه در این شهر یاد می‌کند (شاردن، ۱۳۳۰: ۱۳۳–۱۳٤). این شواهد بیان‌کنندهٔ آن است که مدرسه در هر دو حکومت نهاد اصلی آموزش دینی بود. از آنجا که این پژوهش ماهیتی تطبیقی دارد، محدودهٔ زمانی پژوهش، دورهٔ صفوی، از ۹۰۷ تا ۱۱۳۵ق/۱۵۰۱ تا ۱۷۲۲م و در دولت عثمانی، تنها دورهٔ هم‌زمان با عصر صفوی است؛ ازاین‌رو، مقصود از «مدارس عثمانی» در این پژوهش، نهاد مدرسه طی همین بازهٔ زمانی است، نه کل دورهٔ تاریخی عثمانی.

پژوهش‌های مربوط به مدارس عثمانی و صفوی، با وجود گستردگی نسبی، بیشتر در محدودهٔ یکی از این دو قلمرو باقی مانده‌اند. پژوهش عُنان (۱۹۹۹) با عنوان

«Osmanlılarda Medrese Eğitimi» (آموزش مدرسه‌ای در دولت عثمانی) از مطالعات مهم دربارهٔ سازمان آموزشی مدارس عثمانی است. اونان در این مقاله، مراتب مدارس، برنامهٔ آموزشی، جایگاه مدرّسان و پیوند میان مدرسه و دستگاه علمیه را بررسی کرده است. اهمیت کار او برای پژوهش حاضر در تبیین نظام مدرسه‌ای عثمانی در دورهٔ کلاسیک، به‌ویژه در سده‌های دهم و یازدهم هجری است. Beyazıt (۲۰۱٤) در مقالهٔ «XVI. Yüzyıl Osmanlı İlmiyye Kanûnnâmeleri ve Medrese Eğitimi» (قانون‌نامه‌های علمیهٔ عثمانی در سدهٔ شانزدهم و آموزش مدرسه‌ای)، سه قانون‌نامهٔ مربوط به دستگاه علمیه در سدهٔ دهم هجری را بررسی کرده است. این پژوهش، از نظر شناخت کوشش دولت عثمانی برای تنظیم وظایف مدرّسان، نظارت بر طلاب، تعیین ضوابط تدریس و انتظام‌بخشی به مسیرهای علمی اهمیت دارد. Yılmaz (۲۰۱۹) در فصل: «*Medrese Geleneğinde Yenilik ve Kurumsallaşma XV. ve XVI. Yüzyıl Osmanlı Medreseleri*» (نوآوری و نهادینه‌شدن در سنت مدرسه: مدارس عثمانی در سده‌های پانزدهم و شانزدهم) از کتاب *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* (مدارس عثمانی: آموزش، مدیریت و تأمین مالی)، شکل‌گیری مراتب رسمی مدارس و ادغام عالمان در دستگاه اداری دولت عثمانی را از عصر محمد فاتح تا عصر سلیمان قانونی بررسی می‌کند. پژوهش او نشان می‌دهد که مدارس صحن ثمان، که در دههٔ ۸۷۰ق/۱٤۷۰م و سپس مدارس سلیمانیه که در دهه ۹٦۰ق/۱۵۵۰م تأسیس شدند، در سازمان‌یافتن مراتب آموزشی و شغلی عالمان نقش محوری داشتند. عبادی (۱۳۸۹) در مقالهٔ «عوامل مؤثر بر گسترش مدارس در قلمرو عثمانی (دورهٔ کلاسیک: سده های ۸ –۱۰ هجری)» که از معدود پژوهش‌های فارسی زبان دربارهٔ مدارس عثمانی است، سیر تأسیس مدارس در دور کلاسیک عثمانی را بررسی کرده است. او عوامل مذهبی، نیازهای اداری و قضایی، حمایت نهاد وقف و ثبات سیاسی را از علل مهم گسترش و توسعهٔ مدارس دولت عثمانی دانسته است.

در پژوهش‌هایی که پیرامون مدارس عصر صفوی صورت گرفته است، بخشی‌استاد (۱۳۹۲) در کتاب *جایگاه مدرسه در عصر صفوی* با بهره‌گیری از وقف‌نامه‌ها و منابع دست اول تاریخی، سازمان اداری، نظام آموزشی و جریان‌های فکری حاکم بر مدارس این دورهٔ را مورد واکاوی قرار داده است. او و احمدی (۱۳۹۲) در مقالهٔ «تأثیرات علمی و اجتماعی مدارس در عصر صفوی» به تحلیل نقش و کارکرد مدارس در تحولات علمی و اجتماعی

در عصر مذکور پرداخته‌اند. انتشار *مجموعه‌اسناد موقوفات اصفهان* به کوشش صادق اشکوری (۱۳۸۷) نیز منابع دست اول ارزشمندی را برای پژوهش در زمینهٔ ساختار مالی و اداری مدارس عصر صفوی فراهم آورده است.

با وجود اهمّیت این پژوهش‌ها، هریک تنها به یکی از جنبه‌های محدود مانند نظام اداری، قانون‌نامه‌های آموزشی، جایگاه علما یا روند گسترش مدارس پرداخته‌اند و هیچ‌یک در قالب یک مطالعهٔ تطبیقی، نهاد مدرسه را در دو حکومت صفوی و عثمانی با هم مقایسه نکرده‌اند. پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که مهم‌ترین وجوه افتراق و اشتراک نهاد مدرسه در دو قلمرو چه بوده است و این تفاوت‌ها چگونه با ساختار سیاسی و اداری هر حکومت قابل تبیین است. برای پاسخ به این پرسش، پژوهش حاضر با روش پژوهش تاریخی و رویکرد تطبیقی، نهاد مدرسه را بر اساس چهار محور اصلی، شامل شیوهٔ تأمین مالی، ساختار اداره و نظارت، مسیرهای پیشرفت علمی عالمان و کارکرد مدرسه در پیوند با دستگاه حکومت، بررسی و مقایسه می‌کند. در تحلیل مسیرهای پیشرفت علمی، افزون‌بر تحلیل منابع تاریخی، از داده‌های کمّی استخراج‌شده از منابع تراجم عثمانی نیز برای تبیین شیوهٔ ارتقای مدرّسان بهره گرفته شده است. بر این اساس، مقایسهٔ دو نظام آموزشی بر پایهٔ چهار محور مشترک تحلیل انجام شده است تا امکان بررسی منسجم شباهت‌ها و تفاوت‌های نهاد مدرسه در دو قلمرو فراهم شود.

۲.نظام تأمین مالی مدارس و نهاد وقف

نهاد وقف در هر دو دولت صفوی و عثمانی مهم‌ترین پشتوانهٔ مالی مدارس بود و تداوم فعالیت آموزشی آن‌ها بر درآمد موقوفات استوار بود. درآمد املاک، بازارها، روستاها و دیگر دارایی‌های وقفی، هزینهٔ ادارهٔ مدرسه، حقوق مدرّسان، وظیفهٔ طلاب و دیگر مخارج جاری را تأمین می‌کرد. با وجود این اشتراک، نحوهٔ سازمان‌یافتن موقوفات مدارس و رابطهٔ آن‌ها با ساختار حکومت در دو دولت یکسان نبود و همین امر به دو شیوهٔ متفاوت در ادارهٔ مالی مدارس انجامید.

در عهد عثمانی به‌ویژه در دورهٔ کلاسیک آن، وقف فراتر از یک عمل خیرخواهانه، در تأمین مالی خدمات عمومی و آموزشی نقش مهمی یافت. پژوهش‌های اخیر بیان‌کنندهٔ آن است که در مناطقی مانند روم‌ایلی، حدود ٢٦ درصد از موقوفات و عواید آن، به مدارس

اختصاص داشته است که این نسبت، اهمیت راهبردی نهاد وقف در تداوم آموزش در مدارس را به خوبی آشکار می‌سازد (Tuğrul, 2025: 633-634) در دولت عثمانی، مدارس بیشتر در قالب مجموعه‌های وقفی بزرگ سامان می‌یافتند. مدارس صحن ثمان[1] و سلیمانیه در قسطنطنیه و بایزیدخان در ادرنه از شناخته‌شده‌ترین نمونه‌های این الگو هستند که مدرسه را در کنار مسجد، کتابخانه، دارالشفا و دیگر واحدهای خدمات عمومی قرار می‌دادند. وقف‌نامه‌های این مجموعه‌ها افزون‌بر تعیین منابع درآمد، نحوهٔ مصرف عواید، میزان مقرری مدرّسان، طلاب و کارکنان و دیگر هزینه‌های مدرسه را با دقت مشخص می‌کردند(دورسون، ۱۳۸۱: ٤٥١؛ اوزون چارشی‌لی، ۱۳۷۷: ۲/ ٦١٨). ادارهٔ موقوفه بر پایهٔ مفاد وقف‌نامه انجام می‌شد و متولی موظف بود درآمدها را مطابق شروط واقف هزینه کند(Inalcık, 1973: 284)؛ با این‌حال، موقوفات مدارس به‌گونه‌ای اداره می‌شدند که قاضی، مأموران مالی و دستگاه علمیه در آن حضور داشتند. متولی موظف بود مفاد وقف‌نامه را رعایت کند و در صورت تخلّف، سوءمدیریت یا ناتوانی در ادارهٔ موقوفه، امکان مداخله و تغییر تولیت وجود داشت. نظارت بر اوقاف در دادگاه شرع و بازرسی‌های مالی، موقوفات را در معرض کنترل منظم‌تری قرار می‌داد (Tuğrul, 2025: 631).

قضات عثمانی بر اساس دستورالعمل سند وقفی و با دقت نظارت می‌کردند تا در استفاده از منابع مالی و مصرف آن انحرافی رخ ندهد. نمونهٔ چنین مداخله‌هایی در موقوفات سینان بیگ و مدرسهٔ شهر نیکسار از توابع سیواس در سدهٔ یازدهم هجری گزارش شده است(Açıkel, 2017: 27-30)؛ شاهدی دیگر از ورود قضات برای بازرسی مالی مدرسهٔ کُفره، پس از دریافت شکایت از اقدامات متولی، در کُفره مرکز شیروان حکایت دارد. این مدرسه به وسیلهٔ میر زینل بیگ، در سال ۱۰۰۰ هجری بنا شده بود (Akman, 2026: 35-36)؛ حتی زمانی که امکانات مالی مدرسه برای تأمین مخارج آن کافی نبود، حکومت با اختصاص بخشی از مالیات‌ها از تعطیلی مدرسه جلوگیری می‌کرد(دورسون، ۱۳۸۱: ٤٥٣). چنین مداخلهٔ حمایتی- نظارتی، موقوفه‌ها را به‌صورتی غیرمستقیم در شبکه‌ای از خدمات عمومی ادغام می‌ساخت و آنان را به نهادهایی نیمه‌دولتی تبدیل می‌کرد؛ ازاین‌رو، اگرچه

---

۱. مجموعه مدارس سلطان محمد فاتح متشکل از هشت مدرسه بود و ازاین‌رو، به «مدارس ثمانیه» یا صحن ثمان شهرت یافت.

وقف بر ارادهٔ واقف و شروط مندرج در وقف‌نامه استوار بود، موقوفات آموزشی در دولت عثمانی در چارچوب گسترده‌تری از حمایت و نظارت نهادی قرار داشتند. این سازوکار می‌توانست، به حفظ ثبات مالی و تداوم فعالیت آموزشی مدارس کمک کند.

یکی از ویژگی‌های نظام وقف عثمانی، پذیرش وقف نقدی بود که به انعطاف مالی مدارس کمک می‌کرد. خلاف سنت رایج وقف که مبتنی بر اموال غیرمنقول همچون زمین، بازار یا کاروانسرا است، عثمانی‌ها از سدهٔ دهم هجری به بعد، تأسیس موقوفاتی با سرمایه نقدی را مجاز شمردند. اوقاف نقدی با اعطای وام‌های کوچک به بازاریان و کسب سود شرعی درآمد ثابت و قابل پیش‌بینی را برای مدارس فراهم می‌کردند. این سود شرعی در چارچوب فقه حنفی تحت عناوینی همچون «بیع‌الوفا» توجیه می‌شد. پژوهشگران عثمانی، این نوآوری مالی را مرحلهٔ نهایی توسعهٔ نهادی چارچوب وقف در دولت عثمانی دانسته‌اند(Altay & Bulut, 2024: 72). تأیید فقهی اوقاف نقدی از سوی برخی عالمان برجسته، از جمله ابوالسعود افندی (د.۹۸۲ق)، به رواج بیشتر آن کمک کرد. این نوع وقف، انعطاف‌پذیری بیشتری به نظام وقف بخشید و امکان تأسیس و پایداری مدارس را در مناطقی که زمین موقوفه‌ای کافی در دسترس نبود، فراهم آورد. مدرسه و مسجد خواجه بهزاد در شهر توقات[۱] نمونه‌ای از این نوع وقف است که خواجه بهزاد (واقف) در سال حدود ۹٤۲ هجری علاوه‌بر اموال غیرمنقول، درآمد حاصل از مضاربهٔ سیصد سکهٔ طلا را به مدرسه تخصیص داده است(Açıkel, 2023: 3). درآمد منظم وقف نقدی، استقلال مالی مدرسه‌ها را افزایش می‌داد و بدون تحمیل بار بر خزانهٔ حکومت، تداوم فعالیت‌های آموزشی را تضمین و ساختار نهادی مدرسه را تقویت می‌کرد. از سوی دیگر، قرار دادن اموال منقول در کنار اموال غیرمنقول به‌عنوان موضوع وقف، امکان مشارکت اقشار بیشتری از جامعه را در ایجاد موقوفات فراهم کرد و سبب شد علاوه‌بر صاحبان ثروت‌های کلان، کسانی که پس‌اندازهای متوسطی داشتند نیز در میان واقفان قرار گیرند (Tuğrul, 2025: 612).

در مقابل، در قلمرو صفوی، نظام وقف اگرچه از حیث کمّی و اهمیت اجتماعی بسیار رونق داشت؛ امّا از نظر سازوکارهای نظارت مالی مسیر متفاوتی را طی کرد. دورهٔ صفویه به‌دلیل سیاست‌های مذهبی حکومت و تلاش برای تثبیت مذهب تشیّع، دورهٔ رونق

---

۱. «توقات» یکی از شهرهای کهن آناتولی است.

موقوفات بود تا آنجا که برخی از پژوهشگران این دوره را «عصر وقف» نامیده‌اند(جعفریان، ۱۳۷۹: ۹۱۳/۲). مدارس بیشتر بر پایهٔ موقوفات تأسیس می‌شدند، آقا جمال خوانساری در وقف‌نامهٔ مدرسه «امامیه» در اصفهان که به قلم او به رشتهٔ تحریر درآمده است، بر اهمیت وقف در تأسیس و رونق مدارس تأکید ویژه‌ای کرده است (وقف‌نامهٔ مدرسهٔ امامیه، برگ ۳۵ الف). ویژگی بارز موقوفات در این دوره، نبود تمرکز و پراکندگی ساختاری است. هزینه‌های مدرسه از محل منابعی تأمین می‌شد که واقف برای آن اختصاص داده بود؛ این منابع شامل املاک و دیگر دارایی‌های غیرمنقول و درآمد حاصل از آن‌ها بود. مدارس دارای موقوفات سلطنتی، مانند مدرسهٔ شیخ لطف الله و مریم بیگم در اصفهان از منابع مالی بیشتری برخوردار بودند(شاردن، ۱۳۳۰: ٤٨/٥). مدرسهٔ چهارباغ یا سلطانی که در اواخر دورهٔ صفوی به فرمان شاه سلطان حسین بنیان گذاشته شد، نمونهٔ برجستهٔ مدرسه‌ای با بانی سلطنتی است. شاه در وقف‌نامهٔ مدرسه تصریح کرده است که مدرسه را از اموال شخصی و اختصاصی خود ساخته است(اشکوری، ۱۳۸۷: ۹۲/۳). این نمونه مؤیّد این نکته است که حمایت مالی خاندان سلطنتی می‌توانست، در ایجاد یک وقف آموزشی گسترده نقش داشته باشد و منابع لازم برای استمرار فعالیت مدرسه را فراهم آورد.

در سده‌های دهم تا دوازدهم هجری، مدارس معدودی به‌وسیلهٔ شاهان صفوی ساخته شد به‌گونه‌ای که از چند مورد فراتر نمی‌رفت،[1] این در حالی است که سلاطین عثمانی در همین دوره مجموعه‌های آموزشی بزرگ شامل مدارس متعدد و برخوردار از موقوفات گسترده مانند سلیمانیه تأسیس کردند. این مجموعه‌ها به پشتوانهٔ موقوفات گسترده و منابع مالی متنوع، امکانات بیشتری برای تأمین هزینه‌های آموزشی و خدمات وابسته به مدارس در اختیار داشتند. وقف نقدی نیز به سبب آن که در فقه امامیه، وقف باید بر عین باقی استوار باشد، موضوع وقف قرار نگرفت و در نتیجه در تأمین مالی مدارس جایگاهی پیدا نکرد؛ ازاین‌رو، منابع مالی مدارس در دولت عثمانی در مقایسه با حکومت صفوی متنوع‌تر بود؛ بااین‌حال، در صفویه نیز تأمین مالی مدارس به حمایت سلطنتی محدود نبود و عالمان، خاندان‌های علمی، رجال سیاسی و تجّار در تأسیس و پشتیبانی مالی مدارس نقش مهمی

---

۱. برای آگاهی از مدارسی که شاه و خاندان سلطنتی و سایر گروه‌های اجتماعی در دورهٔ صفویه تأسیس کردند، رجوع شود به (بخشی استاد، ۱۳۹۲: ۲۱-٥٦).

داشتند. مدارس شفیعیه، کاسه‌گران و ملاعبدالله در اصفهان از جمله مدارس مهمی هستند که اشخاصی غیر از خاندان سلطنتی آن‌ها را تأسیس کردند(بخشی استاد، ۱۳۹۲: ۳۵-۳۷).

۳.ساختار اداری و نظارت بر مدارس

پس از تأمین منابع مالی، یکی از مهم‌ترین محورهای تمایز میان دو نظام آموزشی صفوی و عثمانی، تشکیلات اداری و سازوکارهای نظارت بر مدارس بود. وقف، تداوم منابع مالی مدارس را تضمین می‌کرد درحالی‌که نظام اداری و سازوکارهای نظارت، چگونگی پیوند آن با حکومت را شکل می‌داد. هر دو حکومت، مدارس را نهادی دینی و آموزشی می‌دانستند؛ امّا در سامان‌دهی و نظارت بر آن‌ها دو شیوهٔ متفاوت را برگزیدند؛ در دولت عثمانی، مدرسه در چارچوب دیوان‌سالاری حکومت سامان یافت، درحالی‌که در ایران صفوی، ادارهٔ مدارس بیشتر بر وقف‌نامه، متولی و اختیار بانی یا واقف استوار بود. تفاوت میان دو نظام را نباید تنها به میزان دخالت حکومت فروکاست؛ بلکه باید آن را برآیند دو الگوی متفاوت در تنظیم رابطهٔ میان دولت، نهاد دین و آموزش دانست.

در حکومت عثمانی، نظارت بر طبقهٔ علما و نهادهای آموزشی از طریق سلسله‌مراتبی منسجم اعمال می‌شد که در رأس آن شیخ‌الاسلام قرار داشت. او افزون‌بر جایگاه عالی افتا، ریاست دستگاه علمی حکومت را نیز برعهده داشت و بر انتصاب صاحبان مناصب علمی و آموزشی نظارت می‌کرد (Altuntaş, 2013: 136). انتصاب مدرّسان، قضات و دیگر مناصب علمی، حتی در مدارسی که با موقوفات غیردولتی اداره می‌شدند، مانند مدرسهٔ ملاخسرو در بورسا و مدرسهٔ خواجه خیرالدین در قسطنطنیه (الایدینی، ۱۳۸۹: ۱۱، ۳۵)، بدون تأیید شیخ‌الاسلام و طی تشریفات اداری امکان‌پذیر نبود و انتصابات وی نیز پس از موافقت صدراعظم به اطلاع سلطان می‌رسید (Altuntaş, 2013: 137 ؛ Unan, 1999: 153). استقرار این سازوکار نشان می‌دهد که مدارس، صرف‌نظر از شخصیت بانی، در عمل بخشی از سازمان علمی دولت محسوب می‌شدند و انتصاب مدرّسان در چارچوب دیوان‌سالاری حکومت صورت می‌گرفت(کیدو، ۱۳۹۵: ۹۵، ۱۱۹)؛ ازاین‌رو، نظارت بر مدارس را نباید تنها نظارتی آموزشی دانست؛ بلکه می‌توان آن را در حکم ابزاری برای ادغام نهاد آموزش در تشکیلات دیوانی حکومت در نظر گرفت. پیش از دورهٔ سلطان سلیمان قانونی، این وظیفه بر

عهدهٔ قاضی‌عسکر بود؛ امّا با شیخ‌الاسلامی ابوسعود افندی نظارت بر مدارس به‌طور رسمی به دیوان شیخ‌الاسلامی سپرده شد (Beyazıt, 2014: 962 ؛ Findikli, 2022: 135).

قانون‌نامه‌های علمیهٔ سدهٔ دهم هجری از تلاش برای انتظام‌بخشیدن به آموزش مدرسه‌ای حکایت دارند. در این مقرّرات، وظایف مدرّسان، حضور طلاب، شمار یا نظم جلسات درس و ضوابط انتقال طلاب به مراحل بالاتر مورد توجه قرار گرفته بود. بیازیت نشان می‌دهد که کوتاهی مدرّس در تدریس، انتقال طلاب به سطوح بالاتر بدون احراز شایستگی یا تخلّف از قوانین مدرسه، به پیگیری و حتی برکناری او منجر می‌شد .(Beyazıt, 2014: 978–982) چنین نظارتی را نمی‌توان به همهٔ مدارس عثمانی با شدّتی یکسان تعمیم داد، امّا وجود آن در بخش‌های اصلی شبکهٔ مدرسه‌ای، به‌ویژه در مدارس وابسته به مراتب رسمی علمیه مانند مدارس صحن ثمان یا سلیمانیه دالّ بر این است که دولت عثمانی می‌کوشید، مدرسه را با نیازهای سازمان دینی و قضایی خود هماهنگ کند.

دفاتر روزنامهٔ قاضی عسکر نیز اهمیت این رویه را روشن می‌کند. در این دفاتر، انتصاب‌ها، جابه‌جایی‌ها و گاه علل برکناری مدرّسان ثبت می‌شد. تصرف منصب مدرّسی بدون برات، انجام‌ندادن وظایف آموزشی و تخلّف از قواعد استخدامی، از جمله مواردی بود که می‌توانست، مسئله‌ساز شود. در این دفاتر دلایل عزل استادان که مدرکی دالّ بر کنترل و نظارت حکومت بر آنان است، چنین ثبت شده است: در رتبهٔ نخست، تصرف بدون برات با ۳۳/۹۲ درصد؛ دوم، انجام‌ندادن وظایف با ۳۰/۳۵ درصد؛ سوم، رعایت‌نکردن قواعد استخدام با۱۹/٦٤ درصد و در رتبهٔ چهارم، عدم تحقق شروط واقف با ١٦/٠٩ درصد قرار دارد. این داده‌ها به نیکی گواهی می‌دهد که بخش مهمی از ابزارهای کنترل مدرّسان در عثمانی، از مسیر مقرّرات اداری و الزامات منصب مدرّسی اعمال می‌شد(همان، ۹۷۹)؛ ازاین رو، می‌توان گفت، مدرّس در دولت عثمانی، به‌ویژه در مراتب شناخته‌شده، تنها صاحب حلقهٔ درس نبود؛ او در عین حال دارنده یک منصب علمی بود که با قواعد اداری و سلسله‌مراتب دستگاه علمیه تعریف می‌شد.

درایران صفوی، سازمانی با این درجه از تمرکز و یکپارچگی دیده نمی‌شود. برخی سفرنامه‌نویسان اروپایی، از جمله اولئاریوس و کمپفر، صدر را رئیس طلاب یا متولی همهٔ مدارس معرفی کرده‌اند(کمپفر، ١٣٦٠: ١٢١و١٢٢؛ اولئاریوس، ١٣٦٩: ٦٧٩). این گزارش‌ها حاکی از آن است که صدر در ادارهٔ موقوفات سلطنتی و امور دینی جایگاه مهمی داشت؛ امّا

تعمیم اختیار او به همهٔ مدارس و موقوفات با شواهد اسناد وقفی و متون اداری سازگار نیست. نویسندهٔ *تذکرهالملوک* تصریح می‌کند که موقوفات غیرسلطنتی در چارچوب شرایط واقف و با اختیار متولی اداره می‌شدند و دیوانیان حق مداخله در آن‌ها را نداشتند(میرزا سمیعا، ۱۳۷۸: ۳)؛ بنابراین، تعمیم اختیارات صدر به همهٔ مدارس صفوی، چنان‌که در برخی پژوهش‌ها دیده می‌شود (برای نمونه، ر.ک: شانه‌ای، ۱۳۸۷: ٦۲)، با شواهد تاریخی سازگار نیست. بیشتر وقف‌نامه‌های این دوره مانند مدرسهٔ کاسه‌گران در اصفهان، مقیمیه در شیراز و فاضل خان در مشهد نیز به‌صراحت هرگونه دخالت صاحب‌منصبان حکومتی در ادارهٔ مدارس و موقوفات را منع می‌کنند(اشکوری، ۱۳۸۷: ۲۲/٤؛ ٤۱/٤؛ ۱٤۳/٦).

این امر به‌معنای استقلال مطلق مدارس صفوی نبود. مدارسی مانند چهارباغ یا شیخ لطف الله به‌دلیل بانی سلطنتی و جایگاه آن در اصفهان، با دربار و دستگاه صدارت بی‌ارتباط نبودند؛ همچنین در برخی موارد، نفوذ وزیران یا رجال بلندپایه می‌توانست، در سرنوشت متولی یا مدرّس اثر بگذارد. عزل ملاحسنعلی شوشتری از مدرّسی مدرسهٔ ملاعبدالله[1] در دورهٔ حکومت شاه عباس دوم (۱۰۵۲–۱۰۷۷)، نمونه‌ای از این مداخلات است. او که بر اساس وقف‌نامه باید، متولی و مدرّس مدرسه می‌بود، به‌دلیل خصومت خلیفه سلطان، وزیر وقت، از مدرّسی مدرسه کنار گذاشته شد(خاتون‌آبادی، ۱۳۵۲: ۵۳۲)؛ بااین‌حال، این رخدادها بیشتر به مناسبات شخصی، رقابت‌های درباری و نفوذ افراد وابسته بود و از وجود یک نظام اداری ثابت برای انتصاب و جابه‌جایی مدرّسان در قلمرو صفوی حکایت نمی‌کند.

در مدارس صفوی، انتخاب مدرّس بیشتر با خواست واقف یا بانی ارتباط داشت. انتصاب سید نعمت‌الله جزایری از سوی میرزا تقی دولت‌آبادی برای مدرّسی مدرسه‌ای در اصفهان و دعوت ملاصدرا به مدرسهٔ خان شیراز از سوی الله‌وردی‌خان، نمونه‌هایی از این شیوه است(جزایری، بی‌تا: ۳۱٤/٤؛ واله اصفهانی، ۱۳۷۲: ۳٦٦).

اختیار متولی در ادارهٔ مدرسه اهمیت داشت. او وظیفه داشت موقوفات را مدیریت کند، درآمدها را مطابق وقف‌نامهٔ مصرف و شرایط واقف را رعایت کند. حدود این اختیارات در مدارس متفاوت بود و در متن وقف‌نامه تعیین می‌شد؛ بنابراین، ادارهٔ مدرسه در عصر صفویه

---

۱. شاه عباس اول مدرسهٔ ملاعبدالله در اول بازار بزرگ شهر اصفهان را برای تدریس ملاعبدالله شوشتری بنا کرد(افندی، ۱۳۸۲: ۱۵۹/۳).

به سازوکارهای محلی و وقفی وابستگی بیشتری داشت. این وضع می‌توانست انعطاف‌پذیری بیشتری ایجاد کند؛ امّا از سوی دیگر، ثبات و پیش‌بینی‌پذیری انتصاب‌ها را به‌میزان زیادی به شخصیت متولی، بانی و شرایط سیاسی وابسته می‌ساخت.

٤.مراتب مدارس و الگوهای پیشرفت علمی و شغلی

یکی از بنیادی‌ترین تفاوت‌های نظام آموزشی صفوی و عثمانی، نحوهٔ سازمان‌دهی مسیر پیشرفت علمی و شغلی طلاب و مدرّسان بود. هر دو حکومت برای تربیت نخبگان دینی اهمیت قائل بودند، امّا شیوهٔ تحقّق این هدف متفاوت بود. در دولت عثمانی، در بازهٔ هم‌زمان با حکومت صفوی، پیشرفت علمی در قالب ساختاری سلسله‌مراتبی و نهادی سامان می‌یافت؛ درحالی‌که در دورهٔ صفویه، اعتبار علمی بیش از آن که تابع جایگاه رسمی مدرسه باشد، بر منزلت استاد، اعتبار بانی و شبکه‌های علمی استوار بود؛ ازاین‌رو، مقایسهٔ مراتب مدارس در واقع مقایسهٔ دو نظام متفاوت سازمان‌یابی آموزش و بازتولید نخبگان علمی است.

مدارس در دورهٔ کلاسیک عثمانی قالبی سلسله‌مراتبی و دولت‌محور داشتند. این مهم از برجسته‌ترین ویژگی‌های نظام آموزشی عثمانی به‌شمار می‌رفت. این ساختار با تأسیس مدارس صحن ثمان به فرمان سلطان محمد فاتح در سال ۸۷۵ ق آغاز شد و در عصر سلطان سلیمان قانونی (حک: ۹۲٦– ۹۷٤) با تدوین قانون‌نامه‌های علمیّه به انسجام بیشتری رسید (Yılmaz, 2019: 329). مدارس بر اساس سه شاخص به‌هم‌پیوسته طبقه‌بندی می‌شدند: نخست، متون درسی هر مرتبه، مانند *حاشیهٔ تجرید* و *حاشیهٔ مفتاح* (Faroghi, 1973: 212)؛ دوم، میزان مقرری مدرّسان که بر حسب آقچه تعیین می‌شد و مدارسی با مراتب بیست، سی، چهل، پنجاه و شصت آقچه‌ای را از یکدیگر متمایز می‌کرد (Engin, 2017: 258)و سوم، جایگاه نهادی مدرسه که از مدارس مقدماتی آغاز و به مدارس صحن ثمان، سلیمانیه و درنهایت دارالحدیث به‌عنوان عالی‌ترین مرتبهٔ تدریس ختم می‌شد (Unan, 1999: 149؛ Altuntaş, 2013: 136). این سه شاخص مستقل از یکدیگر نبودند، بلکه نظامی واحد را شکل می‌دادند که در آن سطح آموزش، جایگاه اداری مدرسه و منزلت حرفه‌ای مدرّسان به یکدیگر پیوند می‌خورد.

مدارس صحن ثمان عالی‌ترین مرکز آموزش مَدرسی عصر خود بود و طلاب پس از

طی مراحل آموزشی در مدارس پایین‌تر به آن راه می‌یافتند. معمولاً یک طلبهٔ مستعد می‌توانست پس از حدود سه سال به این مدارس راه یابد (Unan, 1999: 156). طلاب این مرحله «دانشمند» و طلاب مراحل پایین‌تر «سوفتا» نامیده می‌شدند(اوزون چارشی‌لی، ۱۳۷۷: ٦٢٠/٢). با تأسیس مدارس سلیمانیه، حدود یک سده پس از بنیان مدارس صحن ثمان فاتح، سلسله‌مراتب مدارس تحوّل یافت و این مدارس در موقعیت برتری نسبت به مدارس صحن ثمان قرار گرفتند. این سلسله‌مراتب، باوجود برخی تغییرات جزئی، در سراسر دوره‌های آتی نیز حفظ شد(عبادی، ۱۳۸۹: ۹۰)؛ بدین‌ترتیب، مسیر آموزشی از ابتدا تا عالی‌ترین مراتب، در قالب پلکانی مشخص طراحی شده بود و ارتقای علمی در چارچوبی نهادی و از پیش تعریف‌شده صورت می‌گرفت. می‌توان گفت، با سلطنت سلطان سلیمان سلسله‌مراتب دقیق‌تری در طبقهٔ علمیه برقرار شد؛ موضوعاتی مانند از کجا می‌توان وارد سلسله‌مراتب شغلی شد و چگونگی ارتقا و دستیابی به مناصب، به قانون تبدیل شد. در قرن دهم و یازدهم هجری، کسانی که در مدارس خارج از این سلسله‌مراتب یا به اصطلاح در «مدارس کنار»[1]تحصیل می‌کردند، حتی با دریافت اجازه‌نامه و تذکره نیز نمی‌توانستند، به مناصبی همچون قضاوت و مدرّسی مدارس مهم مثل مدارس صحن ثمان دست یابند(Yılmaz, 2019: 329).

الشقائق النعمانیه طاشکبری‌زاده که شرح‌حال عالمان عثمانی را تا دورهٔ سلطان سلیمان عثمانی دربر می‌گیرد، برای شناخت این مسیر اهمیت دارد. او در این کتاب، در شرح مدارسی که عالمان در آن تدریس کرده‌اند، الگویی تقریباً ثابت را بیان می‌کند. در بسیاری از شرح‌حال‌ها، مدرّسان تدریس را از مدارس مقدماتی و سطوح پایین‌تر، مانند مدارس احمدپاشا و فرهادیه در بورسا و مدرسهٔ حلبیه در ادرنه آغاز می‌کنند و سپس به مدرّسی مدارس عالی‌تر، به‌ویژه صحن ثمان دست می‌یابند (برای نمونه طاشکبری‌زاده، بی‌تا: ۲۲۷، ۲٦٥، ۲۷۳). داده‌های کمّی استخراج‌شده از این اثر، روند کمابیش منظم ارتقای مدرّسان در ساختار آموزشی عثمانی را تأیید می‌کند. از میان ۱۱۷ عالمی که محل تدریس آنان به صراحت ذکر شده است، ٥٤ نفر در مدارس صحن ثمان تدریس کرده‌اند و از این میان، ٤٦ نفر (۸٥ درصد) فعالیت آموزشی خود را در همین مدارس به پایان رسانده‌اند؛ از جمله خود

1. kenar medrese.

طاشکبری‌زاده که مسیر علمی او نیز به تدریس در صحن ثمان ختم شد (همان، ۳۲۹). تنها هشت تن پس از تدریس در صحن ثمان به مدرسه‌ای دیگر منتقل شده‌اند و در بیشتر این موارد، تغییر محل تدریس با پذیرش منصب قضا یا انتقال به شهری دیگر ارتباط داشته است (برای نمونه: ر.ک: طاشکبری‌زاده، بی‌تا: ۲۲۷، ۲۹۹، ۳۰۳). این داده‌ها حاکی از آن است که تدریس در صحن ثمان، تنها اشتغال در یکی از مدارس معتبر نبود؛ بلکه نقطهٔ اوج مسیر تدریس و نشانهٔ دستیابی به مراتب بالای علمی به‌شمار می‌رفت.

شواهد *العقد المنظوم فی ذکر أفاضل الروم* نیز، استمرار این الگوی سلسله‌مراتبی را در نسل‌های بعدی نشان می‌دهد. الآیدینی شرح حال عالمان نسل پس از سلطان سلیمان تا اوایل حکومت مراد سوم را ثبت کرده است. با توجّه به تأسیس مدارس سلیمانیه، عالی‌ترین مرتبهٔ آموزشی را در قالب «صحن ثمان و سلیمانیه» معرفی می‌کند. از میان ٦٨ شرح حالی که محل تدریس آن‌ها در این کتاب ذکر شده، ۵۳ تن (۷۸ درصد) درنهایت به تدریس در مدارس ثمان یا سلیمانیه رسیده‌اند و تنها پانزده نفر در مدارس پایین‌تر باقی مانده‌اند. او برای توصیف این ارتقا، از تعابیری همچون «روزگار با او همراه بود» یا «از عنایت صاحب‌منصبان» استفاده می‌کند(برای نمونه: الآیدینی، ۱۳۸۹: ٤٢). همخوانی داده‌های دو منبع مذکور، مبیّن این واقعیت است که رتبه‌بندی مدارس تنها جنبه‌ای نمادین نداشت، بلکه سازوکاری نهادی برای هدایت مسیر ارتقای علمی و شغلی مدرّسان محسوب می‌شد.

در قرن یازدهم هجری در حکومت عثمانی، سلسله‌مراتب مدارس بیش از گذشته با فرآیندی منظّم برای استخدام و ارتقای مدرّسان تکمیل شد. در این دوره، دست‌کم دوازده مرتبهٔ مدرسی برای مدارس قابل شناسایی است(Gemici, 2019: ؛ Akbaş, 2014: 66 51–50بدین‌ترتیب، هر مدرسه جایگاهی مشخص در ساختار آموزشی دولت داشت و انتصاب مدرّسان و ارتقای آنان نیز بر اساس همین مراتب سامان می‌یافت.

مکمّل این ساختار، نظام «ملازمت» بود که حلقهٔ اتصال میان پایان تحصیل و ورود رسمی به منصب قضا و تدریس بود (Unan, 1999: 153). دانش‌آموختگان مدارس عالی پس از پایان تحصیل، نام خود را در دفاتر رسمی، مانند «روزنامه» یا «مطلب»، نزد قاضی‌عسکر ثبت می‌کردند و بر اساس اصل «حق نوبت» و ارزیابی‌های علمی و اداری، برای تصدّی نخستین مناصب تدریس، معمولاً در مدارس بیست‌آقچه‌ای یا مدارس «حاشیهٔ

تجرید»، فراخوانده می‌شدند و پس از کسب تجربه و طی مراحل لازم، امکان انتقال به مدارس بالاتر را به‌دست می‌آوردند(برای نمونه: طاشکبری‌زاده، بی‌تا: ۲۲۷، ۲۲۹، ۳۰۳).

ملازمت در عمل، ورود دانش‌آموختگان به مناصب علمی را در چارچوبی کمابیش مشخص قرار می‌داد (Beyazıt, 2009: 425–428). این ساختار با وجود برخی کاستی‌ها و امکان تأثیر روابط شخصی ازجمله رشوه‌خواری (برای نمونه، ر.ک: الایدینی، ۱۳۸۹: ۱۱)، امکان نظارت و کنترل حکومت بر نهاد آموزش را فراهم می‌کرد و از سوی دیگر، مسیر ارتقای علمی را به فرایندی رسمی، پیش‌بینی‌پذیر و نهادینه تبدیل می‌ساخت؛ بنابراین، سلسله‌مراتب مدارس و نهاد ملازمت دو بخش مستقل نبودند؛ بلکه اجزای مکمّل یک نظام واحد برای سازمان‌دهی آموزش و مسیر پیشرفت علمی و شغلی علما را تشکیل می‌دادند.

تا میانه‌های قرن دهم هجری، اختیار انتصاب مدرّسان برعهدهٔ قاضی‌عسکر قرار داشت؛ اما پس از اصلاحات ابوالسعود افندی، قاضی‌عسکر تنها می‌توانست مدرّسان مدارس با حقوق کمتر از چهل آقچه را منصوب کند، درحالی‌که انتصاب مدرّسان مراتب بالاتر در اختیار شیخ‌الاسلام قرار گرفت و با هماهنگی صدراعظم انجام می‌شد(کیدو، ۱۳۹۵: ۲۲). این تحوّل نشان می‌دهد که هرچه جایگاه علمی مدرسه بالاتر می‌رفت، نظارت حکومت بر انتصاب مدرّسان نیز متمرکزتر می‌شد و عالی‌ترین مناصب آموزشی مستقیم در قلمرو تصمیم‌گیری بالاترین مقامات دیوانی قرار می‌گرفت.

در حکومت صفوی وضعیت متفاوت بود و سلسله‌مراتب رسمی و از پیش تعریف‌شده‌ای میان مدارس وجود نداشت، بلکه جایگاه آن‌ها در بستر مناسبات علمی شکل می‌گرفت؛ برای نمونه، شواهدی در دست نیست که مدرّس برای رسیدن از مدرسهٔ ملاعبدالله به مدارس جدّه یا از مدرسهٔ خان به مدرسهٔ چهارباغ، ناگزیر از گذراندن مراتب رسمی خاصی بوده باشد؛ ازاین‌رو، هرچند برخی مدارس از نفوذ و شهرت بیشتری برخوردار بودند امّا این برتری حاصل رتبه‌بندی دیوانی یا مقررات دیوانی نبود. در چنین نظامی، مسیر پیشرفت علمی نیز نه از طریق عبور از مراتب نهادی مشخص، بلکه در چارچوب روابط استاد ـ شاگردی و کسب اعتبار علمی تحقّق می‌یافت.

در قلمرو صفویه، منزلت هر مدرسه برآیند تعامل جایگاه علمی مدرّسان، حمایت بانیان و پیوند آن با مراکز سیاسی و مذهبی بود؛ درنتیجه، می‌توان از نوعی سلسله‌مراتب اعتبار میان مدارس سخن گفت، اما این سلسله‌مراتب، ماهیتی غیررسمی داشت و بر پایهٔ منزلت

علمی و اجتماعی شکل می‌گرفت. بر همین اساس، مدارسی که به فرمان شاه یا اعضای خاندان سلطنتی تأسیس می‌شدند، معمولاً از جایگاه برجسته‌تری برخوردار بودند. این جایگاه ناشی از قرارگرفتن مدرسه در مرتبه‌ای رسمی نبود بلکه حاصل ارتباط آن با دربار و حضور عالمان برجسته بود؛ برای نمونه، مدرسهٔ «جدهٔ کوچک» که به فرمان دلارام‌خانم، همسر شاه عباس اول، در سال ۱۰۵٦ق بنا شد و مدرسهٔ «جدهٔ بزرگ» که حوری‌خانم، مادر شاه صفی، در سال ۱۰۵۸ق. در اصفهان تأسیس کرد، از معتبرترین مدارس این دوره بودند(نصرآبادی، ۱۳٦۱: ۳۷). حضور آقاحسین خوانساری و آقاجمال خوانساری، از علمای برجستهٔ عصر صفوی، در مدارس مذکور، همراه با حمایت دربار، جایگاه علمی آن‌ها را استحکام بخشید. این موارد، نشان می‌دهد که در دورهٔ صفوی منزلت مدارس بیش از آنکه تابع موقعیت نهادی آن‌ها باشد، از پیوند میان اقتدار علمی و حمایت سیاسی شکل می‌گرفت. همین ویژگی سبب می‌شود که در منابع عصر صفوی، مانند *ریاض العلماء* و *حیاض الفضلاء*، خلاف آثار تراجم‌نگاری عثمانی، مانند *الشقائق النعمانیه* و *العقد المنظوم*، الگویی مشخص برای مراتب مدارس یا مسیر ارتقای مدرّسان مشاهده نشود. فقدان چنین روندی را باید حاصل ساختار غیرمتمرکز آموزش در صفویه دانست.

در چنین ساختاری، مسیر پیشرفت علمی طلاب نیز از منطق متفاوتی پیروی می‌کرد و بیشتر بر حضور در حلقه‌های درس عالمان برجسته، سفرهای علمی (رحله) و تأیید استادان استوار بود؛ ازاین‌رو، شایستگی علمی بیش از آنکه با وابستگی به مدرسه‌ای خاص سنجیده شود، در پرتو پیوند با استادان نامدار و پذیرش در میان اهل علم احراز می‌شد. مهم‌ترین ابزار تثبیت این شایستگی، اجازه‌نامه‌های علمی، به‌ویژه اجازهٔ تدریس و اجازهٔ اجتهاد بود. اجازه‌نامه تنها گواهی پایان تحصیل محسوب نمی‌شد، بلکه بیانگر تأیید توانایی علمی و اخلاقی شاگرد از سوی استاد و انتقال صلاحیت علمی به نسل بعدی عالمان بود؛ نمونه‌هایی از این اجازه‌نامه‌ها، در مجلد پایانی *بحارالأنوار* موجود است(برای نمونه، رک: مجلسی، ۱٤۰۳: ۱۱۹/۱۰۵). با وجود این، دریافت اجازه‌نامه به‌تنهایی دستیابی به منصب تدریس یا مناصب دیگر را تضمین نمی‌کرد؛ زیرا صدور آن در اختیار مدرّسان بود و به تشکیلات اداری معینی وابسته نبود، ورود به مناصب رسمی، افزون‌بر شایستگی علمی و پیشتیبانی استادان، تا حدود زیادی به موقعیت خانوادگی و حمایت رجال صاحب‌نفوذ نیز بستگی داشت. گزارش کمپفر نیز این وضعیت را تأیید می‌کند؛ او می‌نویسد کسانی به

مناصب عالی دینی دست می‌یافتند که علاوه‌بر کوشش علمی، از حمایت افراد بانفوذ برخوردار بودند(کمپفر، ۱۳٦۰: ۱٤۳). این شیوه را نباید مشابه نظام ملازمت در دولت عثمانی دانست. هر دو شیوه در اعتباربخشی به عالم نقش داشتند، اما یکی در پیوند با سازمان دیوانی و دیگری در پیوند با شبکهٔ علمی و روابط استاد ـ شاگردی عمل می‌کرد.

۵.کارکرد نهاد مدرسه در پیوند با ساختار حکومت

نهاد مدرسه در هر دو قلمرو عثمانی و صفوی، افزون‌بر نقش آموزشی، یکی از مهم‌ترین نهادهای واسط میان عالمان و ساختار حکومت به شمار می‌رفت؛ ازاین‌رو، اهمیت آن تنها به آموزش علوم دینی محدود نمی‌شد، بلکه چگونگی پیوند مدرسه با دستگاه سیاسی، نحوهٔ ورود دانش‌آموختگان به مناصب دینی و اداری و میزان مشارکت آنان در ساختار حکومت، کارکرد نهادی مدرسه را رقم می‌زد. مقایسهٔ دو حکومت نشان می‌دهد که تفاوت در سازمان‌دهی مدارس، در نهایت به دو شیوهٔ متفاوت از رابطهٔ نهاد آموزش با حکومت و گردش نخبگان دینی انجامید(احسان‌اوغلو، ۱۳۸٦: ۱٦۵؛ تبریزی، ۱۳۷۳: ۲٤۱).

در حکومت عثمانی، مدرسه مهم‌ترین مسیر ورود به طبقهٔ علمی و در نتیجه دستگاه اداری ـ قضایی حکومت بود(ایستکویتس، ۱۳۷۷: ۹۷). گسترش قلمرو عثمانی، نیاز روزافزون به قاضیان، مفتیان، مدرّسان و دیگر صاحب‌منصبان آشنا با فقه حنفی را پدید آورد و نهاد مدرسه وظیفهٔ تربیت این نیروها را برعهده گرفت، بر همین اساس، آموزش مدرسه‌ای به ضرورتی راهبردی برای حکومت عثمانی تبدیل شد(İnalcık, 1973: 284). در حقیقت، در دولت عثمانی آموزش مدرسه‌ای، بخشی از سازوکار تأمین نیروی انسانی حکومت محسوب می‌شد. فارغ‌التحصیلان مدارس عالی، پس از طی مراحل مقرر، امکان ورود به مناصب تدریس و قضاوت را می‌یافتند و پیشرفت آنان در چارچوب ضوابط اداری مشخص صورت می‌گرفت (Beyazıt, 2009: 425-428). بدین ترتیب، مدرسه نه پایان آموزش، بلکه آغاز مسیر حرفه‌ای عالمان دینی محسوب می‌شد.

ذکر این نکته نیز جالب توجه به‌نظر می‌رسد که بر اساس منابع تاریخی، بسیاری از فارغ‌التحصیلان مدارس در سده‌های دهم تا دوازدهم هجری، مسیر قضاوت را بر مسیر صرفاً مدرّسی ترجیح می‌دادند؛ زیرا این امکان را برای آنان فراهم می‌کرد تا در دستگاه

دولتی پیشرفت کنند(Genc, 2026: 927). این گرایش نشان می‌دهد که در حکومت عثمانی آموزش مدرسه‌ای با انتظارات شغلی نهادی پیوندی نزدیک داشت.

شواهد کتاب *الشقائق النعمانیه* نیز این پیوند را تأیید می‌کند. در بسیاری از شرح‌حال‌ها، تدریس در مدارس صحن ثمان یا سلیمانیه مقدمه‌ای برای احراز مناصب عالی، همچون قاضی‌عسکری، بوده است (برای نمونه، رک: طاشکبری‌زاده، بی‌تا: ١٤، ١٩، ٣٧). می‌توان گفت، مدرسه در عثمانی بخشی از سازوکار حکمرانی بود؛ نهادی که از طریق آن دولت، نیازهای اداری و قضایی خود را تأمین می‌کرد و از سوی دیگر ارتباط خود با طبقهٔ علما را در قالبی منسجم سامان می‌داد (Yılmaz, 2019: 235). مسیر شغلی ابوالسعود افندی(د. ۹۸۲ق) نمونهٔ روشنی از پیوند مستحکم میان مدرسه، علما و دیوان سالاری است. او از تدریس در مدارس صحن ثمان به مناصب قضاوت در بورسا و قسطنطنیه دست یافت، سپس به مقام قاضی‌عسکری روم‌ایلی و سرانجام شیخ‌الاسلامی رسید(الایدینی، ١٣٨٩: ٢٦–٢٨). کنالی‌زاده علی افندی(د. ۹۷۹ق) نیز تقریباً همین مسیر را پیمود. او پس از تحصیل در مدارس صحن ثمان، در همان مدرسه و سلیمانیه به تدریس پرداخت و سپس به منصب قاضی‌عسکری آناتولی ارتقا یافت(Genc, 2026: 933).

در عصر صفوی، مدارس نیز وظیفهٔ تربیت عالمان و پاسخ‌گویی به نیازهای مذهبی جامعه را برعهده داشتند؛ به‌ویژه آن که در دهه‌های آغازین حکومت، کمبود عالمان شیعه یکی از چالش‌های اساسی دولت بود(برای نمونه، ر.ک: شوشتری، ١٣٧٦: ٢٣٤/٢)؛ با وجود این، ورود دانش‌آموختگان مدارس به مناصب دینی از مسیر واحد و از پیش تعیین‌شده‌ای پیروی نمی‌کرد. شواهد تاریخی نشان می‌دهد که انتقال عالمان از مدرسه به مناصب حکومتی، بیش از آن‌که تابع ضوابط اداری باشد، به جایگاه علمی استاد، نفوذ خاندان‌های علمی و حمایت رجال سیاسی یا شخص شاه وابسته بود؛ برای نمونه، افندی در *ریاض العلماء* گزارش می‌دهد که پس از درگذشت میرزا حبیب‌الله حسینی، منصب صدارت به فرزند او، میرزا محمدمهدی، از مدرّسان مدرسهٔ جدهٔ بزرگ، واگذار شد؛ نمونه‌ای که استمرار برخی مناصب دینی در خاندان‌های علمی را نشان می‌دهد(افندی، ١٣٨٩: ١٠٣/٢)؛ همچنین در شرح حال ملارضاقلی اصفهانی تصریح می‌کند که نوادگان او نزدیک به یک قرن منصب امامت و تدریس مسجد جامع اصفهان را در اختیار داشتند(همان: ٤٤٨/٢).

افزون‌بر این سازوکارها، حمایت مستقیم شاه از برخی مدارس نیز زمینهٔ پرورش گروهی از

عالمان نزدیک به دربار را فراهم می‌کرد. بازسازی مدرسهٔ شیخ لطف‌الله به فرمان شاه عباس اول و گزارش محمدزمان تبریزی دربارهٔ جایگاه علمی آن، نشان می‌دهد که بعضی مدارس، بدون آن که جزئی از یک سازمان اداری متمرکز باشند، در عمل در تربیت عالمان اثرگذار بودند(افوشته‌ای نطنزی، ۱۳۷۳: ۵۳۹؛ تبریزی، ۱۳۷۳: ۲۹۷ و۲۹٦). تبریزی که از طلاب مدرسهٔ شیخ لطف الله در عصر صفوی بود و بعدها به‌عنوان یکی از مسئولان آن فعّالیت می‌کرد، در گزارش‌های خود در کتاب *الفرائد الفوائد در احوال مساجد و مدارس* از جایگاه برجستهٔ این مدرسه در تربیت علمای سرشناس یاد می‌کند. او این مدرسه را با اهمیت و مورد توجّه شاهان صفوی توصیف می‌کند و از نظر تأمین نیروی انسانی برای تشکیلات دینی، آن را با مدارس نظامیه در عصر سلجوقی قیاس می‌کند(همانجا). البته این مقایسه بیشتر ناظر بر جایگاه نمادین و حمایت شاهانه است نه بر یکپارچگی دیوان‌سالارانهٔ مشابه نظام عثمانی. این سازوکارها، اگرچه فاقد شفافیت و پیش‌بینی‌پذیری بوروکراتیک بودند؛ امّا در عمل نیازهای تشکیلات دینی را تأمین می‌کردند؛ بنابراین، پیوند مدرسه با حکومت در صفویه بیش از آن که بر ضوابط اداری استوار باشد، از رهگذر روابط علمی، اجتماعی و سیاسی شکل می‌گرفت. چنین ساختاری، انعطاف بیشتری در گردش نخبگان ایجاد می‌کرد.

٦.نتیجه‌گیری

مطالعهٔ تطبیقی نهاد مدرسه در دورهٔ صفویه و عثمانی نشان می‌دهد که این نهاد با وجود اشتراک در کارکرد آموزشی و دینی در دو قلمرو مسیرهای متفاوتی را از نظر نظام اداری، میزان تمرکز و نوع ارتباط با حکومت پیمود. در عثمانی، مدارس در قالب نظامی منسجم، سلسله‌مراتبی و تحت نظارت نهادهای رسمی شکل گرفتند و به‌تدریج درون دستگاه دیوانی ادغام شدند. این امر موجب شد که آموزش دینی از نظم بیشتری برخوردار گردد و به یکی از ابزارهای مهم در تربیت نخبگان اداری و قضایی و بازتولید ساختار حکومتی تبدیل شود؛ درمقابل، در دورهٔ صفویه، نهاد مدرسه از چنین تمرکز و سازمان یافتگی برخوردار نبود و بیشتر در قالب شبکه‌ای از روابط علمی، پیوندهای استاد ـ شاگردی و حمایت‌های محلی و درباری عمل می‌کرد. در این نظام، جایگاه علمی و اعتبار شخصی علما، نقش تعیین کننده‌تری نسبت به سازوکارهای رسمی داشت و به همین دلیل، نهاد آموزش تا حد زیادی از ادغام در ساختار دیوانی فاصله گرفت. این وضعیت استقلال نسبی برای مدارس فراهم آورد و میزان

مداخلهٔ مستقیم حکومت در امور آموزشی را محدود کرد. یافته‌های حاصل از بررسی کمّی داده‌های منابع تاریخی نیز مؤیّد این مدعاست که که روند کمابیش منظم پیشرفت مدرّسان در منابع شرح احوال عثمانی، در منابع عصر صفوی مشاهده نمی‌شود؛ بااین‌حال، تفاوت میان این دو الگو را نمی‌توان تنها به سطح سامان‌دهی نهادی محدود کرد، بلکه باید آن در چارچوب گسترده‌تر رابطهٔ دین و دولت تحلیل کرد. در دولت عثمانی نزدیکی و هم‌پوشانی بیشتر میان نهاد دین و ساختار حکومت، امکان مداخلهٔ دولتی را در حوزهٔ آموزش فراهم ساخت، درحالی‌که در حکومت صفویه با وجود اهمیّت مدارس در مشروعیت بخشی به قدرت سیاسی، در ساختار دیوانی ادغام نشدند و بخش مهمی از فعّالیت‌های خود را در قالب‌های غیررسمی و شبکه‌ای حفظ کردند؛ درنهایت این مطالعه نشان می‌دهد که نهاد مدرسه در این دو حکومت برآیندی از ساختارهای کلان‌تر سیاسی و اداری است و دو شیوهٔ متفاوت حکمرانی و تعامل دولت با نهاد آموزش را آشکار می‌سازد؛ شناخت همین نسبت می‌تواند، به فهم عمیق‌تر از تاریخ نهادهای آموزشی در جهان اسلام بینجامد.

فهرست منابع

الآیدینی، علی بن بالی (۱۳۸۹)، *العقد المنظوم فی ذکر افاضل الروم (ذیل الشقائق النعمانیه فی علماء الدوله العثمانیه)*، تهران: کتابخانه، موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی.

احسان اوغلو، اکمل الدین (۱۳۸٦)، «مدارس امپراتوری عثمانی»، ترجمهٔ مهدی عبادی، *مجله تاریخ اسلام*، سال هشتم، ش ۲۹، صص ۱٤۹-۱۷٤.

اشکوری، سید صادق (۱۳۸۷)، *اسناد موقوفات اصفهان*، زیرنظر ادارهٔ کل اوقاف و امور خیریه اصفهان، قم: مجمع ذخائر اسلامی.

افندی، میرزا عبدالله (۱۳۸۹)، *ریاض العلماء و حیاض الفضلاء*، ترجمهٔ محمدباقر ساعدی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

افوشته‌ای نطنزی، محمود بن هدآیت‌الله (۱۳۷۳)، *نقاوة الاثار فی ذکر الاخیار*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

اولئاریوس، آدام (۱۳٦۹)، *سفرنامهٔ اولئاریوس*، ترجمهٔ حسین کردبچه، تهران: انتشارات کتاب برای همه.

ایستکویتس، نورمن (۱۳۷۷)، *امپراتوری عثمانی و سنّت اسلامی*، ترجمهٔ احمد توکلی، تهران: نشر پیکان.

اوزون چارشی لی، حقی اسماعیل (۱۳۷۷)، *تاریخ عثمانی*، ترجمهٔ ایرج نوبخت، تهران: انتشارات کیهان.

بخشی استاد، موسی الرضا (۱۳۹۲)، *جایگاه مدرسه در عصر صفوی*، تهران: انتشارات یاسین نور.

بخشی استاد، موسی الرضا، نزهت احمدی (۱۳۹۲)، «تأثیر علمی مدارس در عصر صفوی»، *پژوهشنامهٔ تاریخ اسلام*، سال سوم، ش ۱۱، صص ۷-۲۷.

تبریزی، محمدزمان (۱۳۷۳)، *فرائد الفوائد در احوال مساجد و مدارس*، به کوشش رسول جعفریان، تهران: دفتر نشر میراث مکتوب.
جزایری، سید نعمت الله (بی تا)، *الانوار النعمانیه*، بیروت: موسسهٔ الأعلمی للمطبوعات.
جعفریان، رسول (۱۳۷۹)، *صفویه در عرصهٔ دین، فرهنگ و سیاست*، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
خاتون آبادی، عبدالحسین (۱۳۵۲)، *وقایع السنین و الاعوام*، تصحیح محمدباقر بهبودی، تهران: کتابفروشی اسلامیه.
دورسون، داود (۱۳۸۱)، *دین و سیاست در دولت عثمانی*، ترجمهٔ منصوره حسینی و داود وفایی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات کتابخانه موزه و مرکز اسناد.
شاردن، ژان (۱۳۳۸)، *سیاحتنامهٔ شاردن*، ترجمهٔ محمدعباسی، تهران: انتشارات امیر کبیر.
شاردن، ژان (۱۳۳۰)، *سفرنامهٔ بخش اصفهان*، ترجمهٔ حسین عریضی، [بی‌جا]: چاپخانهٔ راه نجات.
شوشتری، سید نورالله (۱۳۷٦)، *مجالس المؤمنین*، تهران: کتابفروشی اسلامیه.
کمپفر، انگلبرت (۱۳٦۰)، *سفرنامهٔ کمپفر*، ترجمهٔ کیکاوس جهانداری، تهران: انتشارات خوارزمی.
کیدو، اکرم (۱۳۹۵)، *نهاد شیخ الاسلامی در دولت عثمانی*، ترجمهٔ سید محمد رضی مصطفوی نیا و حسن حضرتی، تهران: ندای تاریخ.
طاشکبری زاده، احمد بن مصطفی (بی تا)، *الشقائق النعمانیه فی علماء الدوله العثمانیه*، استانبول: در سعادت.
عبادی، مهدی (۱۳۸۹)، «عوامل مؤثر بر گسترش مدارس در قلمرو عثمانی (دورهٔ کلاسیک: سده های ۱۰-۸ هجری)»، *پژوهشنامه تاریخ و تمدن اسلامی*، سال ٤۳، ش ۱، صص ۸۱-۱۰۸.
عبادی، مهدی، سید محمد رضا حسینی (۱۳۹٦)، «مدرسیان عثمانی و بازیابی نفوذ سیاسی آنها در عهد مراد دوم»، *پژوهشنامهٔ تاریخ اسلام*، سال هفتم، ش ۲٦، صص ۷۹-۱۰۱.
مجلسی، محمدباقر (۱٤۰۳)، *بحارالانوار الجامعه لدرر أخبار الائمه الاطهار*، بیروت: مؤسسهٔ الوفاء.
میرزا سمیعا (۱۳۷۸)، *تذکره الملوک*، به کوشش محمد دبیر سیاقی، تهران: انتشارات امیرکبیر.
نصرآبادی، میرزا محمدطاهر (۱۳٦۱)، *تذکره نصرآبادی*، تصحیح وحید دستگردی، تهران: کتابفروشی فروغی.
واله اصفهانی، محمدیوسف (۱۳۷۲)، *خلدبرین*، تصحیح میرهاشم محدث، تهران: بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار.
وقف نامه مدرسهٔ امامیه اصفهان، شمارهٔ ۱۵۱۸۱، تهران: کتابخانه مجلس شورای اسلامی.

Açıkel, Ali (2017), "Niksar Kazası Sinan Bey Vakıfları", *Vakıflar Dergisi*, 48, 17-33.
Açıkel, Ali (2023), "Tokat Hoca Behzad Camii ve Muallimhanesi Vakıfları", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47 (1), 1-9.
Akbash, Ayla (2014), "Functions of 'Madrasas' in the Ottoman Period", *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 17 (2), Article 5.
Akman, Ekrem (2026), "Bir mirin zihin dünyası: Şirvan miri Zeynel Bey'in Küfre medresesi vakfiyesi", *İçtimaiyat*, 10 (1), 31-50.
Altay, Bora, Bulut, Mehmet (2024), "An Analysis of Cash Waqf Institutions and Real Wages in Ottoman Rumelia, 1500–1914", *ISRA International Journal of Islamic Finance*, 16 (1), 71–83.
Altuntaş, Mustafa Celil (2013), "Osmanlı Daru'l Hadis Medreselerindeki Görev Dağılımı", *Anadolu'nun İslamlaşma Sürecinde Dâru'l-Hadisler*, Çankırı, Türkiye.

Beyazıt, Yasemin (2009), "Osmanlı İlmiyye Bürokrasisinde Şeyhülislâmlığın Değişen Rolü ve Mülâzemet Sistemi (XVI.–XVIII. Yüzyıllar)", *Belleten*, 73 (267), 423–442.

Beyazıt, Yasemin (2014), "XVI. Yüzyıl Osmanlı İlmiyye Kanûnnâmeleri ve Medrese Eğitimi", *Belleten*, 78 (283), 955–982.

Engin, Sezai (2017), "Osmanlı Dönemi Medreselerinde Hadis Eğitimine Entelektüel Bir Katkı: Şerh ve Hâşiye Yazıcılığı", *Marife*, 17 (2), 257-269.

Faroghi, Suraiya (1973), "Social mobility and the Ottoman ulema in the late sixteenth century", *International Journal of Middle East Studies*, 4 (2), 204-218.

Fındıklı, Burhan (2022), "Rethinking Ancient Centers of Higher Learning: madrasa in a comparative-historical perspective", *British Journal of Educational Studies*, 70 (2), 129-144.

Gemici, Nurettin (2019), "Education system and educational institutions in the Ottoman Empire", *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 48–56.

Genç, Safinur (2026), "Osmanlı Medreseleri: Vakıf, Müfredat ve Bürokrasi Temelli Bir Yükseköğretim Modeli", *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 917-944.

Hızlı, Mefail (2004), "Anadolu'daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2 (4), 371-409.

İnalcık, Halil (1973), *The Ottoman Empire: The Classical Age 1300–1600*, Translated by Norman Itzkowitz & Colin Imber, London: Weidenfeld & Nicolson.

Tuğrul, Mehmet (2025), "Osmanlı'da Eğitimin Finansmanı: 18. Yüzyıl Rumelisinde Medrese Sisteminin Sürdürülmesinde Para Vakıflarının Rolü", *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 612-643.

Unan, Fahri (1999), "Osmanlılarda Medrese Eğitimi", *Yeni Türkiye*, 5, 140–160, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Yılmaz, Harun (2019), "Medrese Geleneğinde Yenilik ve Kurumsallaşma: XV. ve XVI. Yüzyıl Osmanlı Medreseleri", *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans*, edited by Fuat Aydın, Mahmut Zengin, Kübra Cevherli, and Yunus Kaymaz, İstanbul: Mahya Yayıncılık, 327-337.

Transliteration

Al-Aydini, Ali ibn Bali (2010), Al-Aqd al-Manzum fi Zikr Afazil al-Rum (Zayl al-Shaqa'iq al-Nu'maniyya fi Ulama al-Dawla al-Uthmaniyya) (The Well-Ordered Necklace on the Eminent Scholars of Rum: A Supplement to The Anemones of the Ottoman Scholars), Tehran: Library, Museum and Documentation Center of the Islamic Consultative Assembly.

Abadi, Mehdi (2010), "Avamel-e Mo'asser bar Gostaresh-e Madāres dar Ghalamro-ye Osmani (Dore-ye Classic: Sadeh-haye 8–10 Hejri)" (Factors Influencing the Expansion of Schools in the Ottoman Territories during the Classical Period: The 8th–10th Centuries AH), Pazhuheshname-ye Tarikh va Tamaddon-e Eslami (Journal of Islamic History and Civilization), 43(1), 81–108.

Abadi, Mehdi, and Seyyed Mohammad Reza Hosseini (2017), "Modarresiyan-e Osmani va Bazyaft-e Nofooz-e Siyasi-ye Anha dar Ahd-e Morad-e Dovvom" (Ottoman Mudarrises and the Recovery of Their Political Influence during the Reign of Murad II), Pazhuheshname-ye Tarikh-e Eslam (Journal of Islamic History), 7(26), 79–101.

Afandi, Mirza Abdollah (2010), Riyaz al-Olama va Hiyaz al-Fozala (The Gardens of Scholars and the Enclosures of Virtuous Men), translated by Mohammad Bagher Saedi, Mashhad: Astan Quds Razavi Publications.

Afushta'i Natanzī, Mahmud ibn Hedayatollah (1994), Neqavat al-Asar fi Zekr al-Akhyar (The Finest Accounts of the Notables), Tehran: Elmi va Farhangi Publications.

Ashkuri, Seyyed Sadeq (2008), Asnad-e Moqufat-e Esfahan (Documents of Endowments in Isfahan), under the supervision of the General Department of Endowments and Charitable Affairs of Isfahan, Qom: Majma-e Zakhayer-e Eslami.

Bakhshi Ostad, Musa al-Reza (2013), Jaygah-e Madrese dar Asr-e Safavi (The Position of Schools in the Safavid Period), Tehran: Yasin Noor Publications.

Bakhshi Ostad, Musa al-Reza, and Nezhat Ahmadi (2013), "Ta'sir-e Elmi-ye Madāres dar Asr-e Safavi" (The Scholarly Impact of Schools in the Safavid Period), Pazhuheshname-ye Tarikh-e Eslam (Journal of Islamic History), 3(11), 7–27.

Dorsun, Davud (2002), Din va Siasat dar Dowlat-e Osmani (Religion and Politics in the Ottoman State), translated by Mansoureh Hosseini and Davud Vafaei, Tehran: Organization for Printing and Publishing of the Library, Museum and Documentation Center.

Efendi, Ahmed ibn Mustafa Tashkoprizadeh (n.d.), Al-Shaqa'iq al-Nu'maniyya fi Ulama al-Dawla al-Uthmaniyya (The Anemones of Ottoman Scholars), Istanbul: Dar al-Sa'ada.

Ehsanoglu, Ekmeleddin (2007), "Madāres-e Emperaturi-ye Osmani" (The Schools of the Ottoman Empire), translated by Mehdi Abadi, Majalle-ye Tarikh-e Eslam (Journal of Islamic History), 8(29), 149–174.

Eyestquitz, Norman (1998), Emperaturi-ye Osmani va Sonnat-e Eslami (The Ottoman Empire and Islamic Tradition), translated by Ahmad Tavakoli, Tehran: Peykan Publications.

Jafarian, Rasul (2000), Safaviyeh dar Arse-ye Din, Farhang va Siasat (The Safavids in the Fields of Religion, Culture, and Politics), Qom: Research Institute of Hawza and University.

Jazayeri, Seyyed Ne'matollah (n.d.), Al-Anvar al-Nu'maniyya (The Nu'manian Lights), Beirut: Al-A'lami Institute for Publications.

Kampfer, Engelbert (1981), Safarname-ye Kampfer (Kaempfer's Travelogue), translated by Kikavus Jahandari, Tehran: Kharazmi Publications.

Khatunabadi, Abdolhossein (1973), Vaqaye al-Senin va al-A'vam (Chronicle of Years and Events), edited by Mohammad Bagher Behboudi, Tehran: Eslami Bookshop.

Kidu, Akram (2016), Nahad-e Sheykh al-Eslami dar Dowlat-e Osmani (The Institution of the Sheikh al-Islam in the Ottoman State), translated by Seyyed Mohammad Reza Mostafavinia and Hassan Hazrati, Tehran: Neday-e Tarikh.

Majlesi, Mohammad Bagher (2024), Behar al-Anvar al-Jame'a le-Dorar Akhbar al-A'emmat al-Athar (Oceans of Lights: A Collection of Pearls from the Reports of the Immaculate Imams), Beirut: Al-Wafa Foundation.

Mirza Samia (1999), Tazkere-ye Moluk (The Memoirs of the Kings), edited by Mohammad Dabir-Siaqi, Tehran: Amir Kabir Publications.

Nasrabadi, Mirza Mohammad Taher (1982), Tazkere-ye Nasrabadi (The Nasrabadi Biographical Anthology), edited by Vahid Dastgerdi, Tehran: Foroughi Bookshop.

Olearius, Adam (1990), Safarname-ye Olearius (Olearius's Travelogue), translated by Hossein Kordbacheh, Tehran: Ketab Baraye Hameh Publications.
Ozon Charshili, Hakkı Ismail (1998), Tarikh-e Osmani (The History of the Ottoman Empire), translated by Iraj Nobakht, Tehran: Keyhan Publications.
Sharden, Jean (1959), Siyahatname-ye Sharden (Chardin's Travelogue), translated by Mohammad Abbasi, Tehran: Amir Kabir Publications.
Sharden, Jean (1951), Safarname-ye Bakhsh-e Esfahan (Travelogue of the Isfahan Section), translated by Hossein Arizi, n.p.: Rah-e Nejat Printing House.
Shushtari, Seyyed Nourallah (1997), Majales al-Mo'menin (The Assemblies of the Believers), Tehran: Eslami Bookshop.
Tabrizi, Mohammad Zaman (1994), Fara'ed al-Fava'ed dar Ahval-e Masajed va Madāres (The Precious Benefits concerning the Conditions of Mosques and Schools), compiled by Rasul Jafarian, Tehran: Daftar-e Nashr-e Mirاثe Maktub.
Valah Esfahani, Mohammad Yousef (1993), Khold-e Barin (The Eternal Paradise), edited by Mir Hashem Mohaddes, Tehran: Dr. Mahmoud Afshar Endowment Foundation.
Vaqfname-ye Madrese-ye Emamiye-ye Esfahan (Endowment Deed of the Emamiyeh School of Isfahan), No. 15181, Tehran: Library of the Islamic Consultative Assembly.

The Madrasah Institution in the Safavid and Ottoman States: A Comparative Study of Administrative and Financial Structures and Madrasah Hierarchy

Extended Abstract

Introduction: The madrasah was considered the most important center of higher education in Islamic civilization. In addition to transmitting religious knowledge, it played an important role in educating scholars and providing religious and administrative personnel for governments. Although madrasahs in Islamic states shared common educational and religious foundations, their administrative organization, financial systems, and functions were not uniform across different governments. This difference becomes particularly significant when comparing the Safavid and Ottoman states, as religious institutions in these two states developed within two different political and administrative systems. The temporal scope of this study encompasses the Safavid period, from 907 to 1135 AH/1501–1722 CE, and, in the Ottoman state, only the period contemporary with the Safavid era.

The main questions addressed in the present study is: What similarities and differences existed between the madrasah institutions of the Safavid and Ottoman states in terms of their financial organization, administrative structure, hierarchy, and function in relation to the government, and how were these differences related to the political and administrative structures of the two states? To answer these questions, the madrasah institution is examined and compared along four dimensions: the system of financial provision and waqf, administrative structure and supervision, madrasah hierarchy and pathways of scholarly advancement, and the function of the madrasah in relation to the governmental structure.

Background: Previous studies have examined Ottoman and Safavid madrasahs separately. Regarding Ottoman madrasahs, studies such as the works of Fahri Unan on the Ottoman madrasah educational system, Yasemin Beyazıt's research on scholarly and educational regulations, and Harun Yılmaz's studies on the institutionalization and hierarchy of madrasahs have addressed various aspects of the Ottoman educational system. Mehdi Ebadi also examined the expansion of Ottoman madrasahs and the factors influencing their development. Regarding Safavid madrasahs, studies such as *The Status of the Madrasah in the Safavid Period* have been conducted, while the book *A Collection of Waqf Documents of Isfahan* provides valuable information on the financial provision and administration of madrasahs. Despite these studies, the financial system, administrative structure, hierarchy, and governmental functions of Safavid and Ottoman madrasahs have not been systematically compared, which provides the motivation for conducting the present study.

Method: This research was conducted using a historical method and a comparative approach. The related data were collected and analyzed from

historical sources, including waqf deeds, biographical sources, travel accounts, and studies concerning the educational institutions of the Safavid and Ottoman periods. In addition to the qualitative analysis of historical evidence, quantitative data extracted from biographical sources were used to examine the pathways of scholarly advancement among Ottoman scholars. In this regard, *al-Shaqa'iq al-Nu'maniyya* and *al-'Iqd al-Manzum* are particularly important for identifying patterns of scholarly activity and teaching among Ottoman scholars. The comparison was conducted on the basis of four common dimensions, and each dimension was analyzed using specific historical examples and evidence.

Findings: The findings indicate that waqf constituted the most important financial foundation of madrasahs in both states; however, the organization of endowments and their relationship with the government differed. In the Ottoman state, large waqf complexes such as the Sahn-ı Seman and Süleymaniye madrasahs possessed extensive endowments, and their revenues were spent on educational and administrative expenses in accordance with the conditions stipulated in their waqf deeds. Cash waqfs also provided additional financial resources for madrasahs. Nevertheless, endowments operated within a relatively systematic framework of judicial and administrative supervision. In the Safavid state, madrasahs also depended on waqf, but their financial organization was less centralized, and the madrasahs enjoyed a degree of relative autonomy.

The second major difference concerns administrative structure and supervision. In the Ottoman state, madrasahs were situated within a scholarly and administrative hierarchy. The Shaykh ul-Islam and the Kazasker played important roles in the appointment of and supervision over teachers, while educational and administrative regulations specified the progression of students and the duties of teachers. Evidence concerning the appointment and dismissal of teachers also indicates the existence of established administrative procedures. In contrast, no comparable administrative hierarchy for madrasahs existed in the Safavid state. The government did not play a significant role in the administration of madrasahs, and the authority of the Sadr was not exercised uniformly over all madrasahs. Non-royal madrasahs were administered according to the conditions stipulated in their waqf deeds and under the authority of independent trustees.

The third dimension of the research concerns madrasah hierarchy and pathways of scholarly advancement. Ottoman madrasahs had a relatively well-defined hierarchy based on the texts taught, the amount of stipends, and the institutional status of the madrasahs. The Sahn-ı Seman and Süleymaniye madrasahs occupied the upper levels of this hierarchy, while the *mülâzemet* system established a connection between the completion of education and entry into scholarly positions. Quantitative analysis of data from biographical sources confirms this pattern. In Safavid madrasahs, no comparable formal hierarchy can be observed. The scholarly status of

madrasahs depended more on the reputation of their teachers, scholarly networks, the support of endowers, and their connections with scholarly and political centers.
The fourth dimension concerns the relationship between the madrasah and the government. In the Ottoman state, the madrasah was an important pathway for educating and employing scholars within the governmental administration and provided opportunities for holding scholarly and judicial positions, including teaching and judgeship. The scholarly and administrative careers of Ottoman scholars demonstrate a close relationship between education in the madrasah, teaching, and access to administrative positions. In the Safavid state, madrasahs likewise played an important role in educating Shi'i scholars and responding to the religious needs of the government and society. However, the entry of scholars into religious and governmental positions did not follow a single formal pathway, and scholarly reputation, master–disciple relationships, scholarly families, and the support of political figures played a greater role in this process.
Conclusion: The findings indicate that the principal difference between Safavid and Ottoman madrasahs should be sought in their modes of organization and their relationship with the governmental structure. Ottoman madrasahs operated within a relatively centralized and hierarchical framework, in which financial provision, administrative supervision, scholarly advancement, and access to religious and judicial positions were more closely connected to the governmental structure. In contrast, although Safavid madrasahs benefited from the support of the government and political and religious elites, they relied more heavily on a network of endowments, scholarly reputation, and master–disciple relationships. In the Ottoman state, master–disciple relationships as well as the closer proximity and greater overlap between the religious establishment and the governmental structure facilitated state intervention in education. In the Safavid state, despite the importance of madrasahs in legitimizing political authority, they were not integrated into the bureaucratic structure and maintained a significant part of their activities through informal and network-based arrangements.

Keywords: Madrasah, Ottoman, Safavid, Waqf, *Mülâzemet*.