

İSLAM DÜNYASINDA ÜNİVERSİTELER VE İSLAMİ İLİMLER

Editörler:

Fikret ÖZÇELİK - Halil AKÇAY
Sabahattin BALA - Mustafa KADAD
Ayman J. M. AL DOORI



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

**İSLAM DÜNYASINDA
ÜNİVERSİTELER
VE
İSLAMİ İLİMLER**

MARDİN 2021



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

E-ISBN: 978-605-4202-80-5

Kitabın Adı: İSLAM DÜNYASINDA ÜNİVERSİTELER VE İSLAMİ İLİMLER

Editörler: Fikret ÖZÇELİK
Halil AKÇAY
Ayman J. M. AL DOORI
Sabahattin BALA
Mustafa KADAD

Sayfa Tasarımı: Halil AKÇAY, Sabahattin BALA

Kapak Tasarımı: Halil AKÇAY

Yayın: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları

Yayın Yeri ve Tarihi: Mardin, Aralık 2021

Basım: 1. Baskı

İletişim: Başvuru Ofisi: Artuklu Kampüs Yerleşkesi Merkez Kütüphane Alt Katı,
Diyarbakır Yolu Artuklu / Mardin / TÜRKİYE.

E-Mail: artuklu.yayin@artuklu.edu.tr Telefon: +90 482 213 4002

Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınevi, yayınladığı eserlerden en az 27'sinin Türkçe dışındaki çeşitli yabancı dillerde yayınlanmış olması nedeniyle 27.06.2018 tarih ve 30461 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği'nin 3'üncü maddesinin birinci fıkrasının (I) bendinde yer alan "Tanınmış uluslararası yayınevi: En az beş yıldır uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten, Türkçe dışındaki dillerde aynı alanda farklı yazarlara ait en az yirmi kitap yayımlamış ve yükseköğretim kurumu senatosunun kararıyla alanında etkinliği ve saygınlığı kabul edilen yayınevini," hükmü doğrultusunda "Tanınmış Uluslararası Yayınevi"dir.

Bütün yayın hakları Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları'na aittir.

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

ÖNSÖZ

İslam dininin iki temel kanyığı vardır. Bunlar Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in sünnetidir. İslam toplumunda var olan birçok düşünce/mezhep bu iki nass çerçevesinde meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra Kur'an'ı Kerim ve Sünnet her zaman İslami eğitim ve öğretimin merkezinde yer aldığı da bir hakikattir.

Hz. Peygamber'in risaleti, kısa bir sürede Cezîretü'l-Arab sınırlarını aşır farklı coğrafyalara ulaşmıştır. İslam, bu coğrafyalara ulaştığında, bir yandan bu bölgelere kendi rengini verirken diğer yandan o bölgelerin renkleriyle bezenmiştir. Bu durum birbirinden oldukça farklı İslam anlayışlarının ve geleneklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim İslam'ın Ortadoğu'da anlaşılma şekliyle, Uzak Asya'da anlaşılması birbirinden aynı olmamıştır. Örneğin Ortadoğu'da daha çok nass ve zaman zaman da literal bir anlayış merkeze alınırken, Uzak Asya'da mistik tonu daha belirgin, tasavvufla mezcolmuş bir İslam geleneği ortaya çıkmıştır. İslam'ın farklı coğrafyalarda, farklı şekillerde anlaşılma biçimleri, İslami ilimlerin gelişmesi noktasında da farklı tecrübelerin ortaya çıkmasına aracılık etmiştir.

İslami ilimlerin tedrisat süreci Hz. Peygamber döneminde mescid ve Suffe ile başlamış zamanla kurumsal bir kimliğe bürünerek medreselerde sistematik bir hâl almış ve nihayetinde modern dönemde üniversitelerde farklı bir boyut kazanmıştır. Eğitim öğretim süreçlerindeki gelişim, dünyadaki teknolojik dönüşüm ve benzeri şartlar, eğitim ve öğretimin odak noktasını ve gerçekleştirme alanını zamanla değiştirmektedir. Bu bağlamda Müslüman coğrafyada bulunan üniversitelerin İslami ilimler çerçevesinde ele alınması büyük önem arz etmektedir. Ancak İslam dünyasının uzun zamandan beri bilgi üretme konusunda ciddi bir kriz yaşadığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra özellikle modern dönemde İslam ilimlerinin tedrisatında belirli bir metodolojiden söz etmek mümkün değildir. Birçok meselede olduğu gibi bu konuda da ifrat ve tefritten söz etmek mümkündür. Bir taraftan bilgi ve bilgeliği geçmiş malumatı nakletmekten ibaret kabul eden bir yaklaşım; diğer taraftan bin küsur yıllık bir birikimi yok sayan bir düşünce bulunmaktadır. Bunun yanı sıra İslam dünyasında uzun bir zamandan beri siyasi, sosyal, kültürel, metodolojik gibi muhtelif saiklerden ötürü âlim ve entelektüel çatışmasının yaşandığı da görülmektedir.

İslam dünyasının bilgi üretmede karşılaştığı sıkıntılardan biri de kendini tam olarak ifade edemeyişi olabilir. Çünkü bir toplumun kendine has kavramlarının manalarını yitirmesi

ve onlarla kendini ifade edememesi, üretkenlikte duraksamanın nedenlerinden biridir. Binaenaleyh bilgi üretmekten geri kalan İslam dünyası, varlığını kendi kavramlarıyla sürdürme zorluğunu da yaşamaktadır. Hal böyle olunca kendine has kavramları da başkası tarafından yüklenen anlam çerçevesinde anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu da sorunlara çözüm üretmekten çok, var olan sorunları daha da derinleştirmekte ve işin içinden çıkılmaz bir hale dönüştürmektedir.

Yerelliği yok sayan bir evrensellik ile İslam'ın evrenselliğini ortadan kaldıracak bir yerellik arasında sıkışan bir İslam anlayışı ancak kadim metodolojiden de faydalanarak yeni bazı yaklaşımlarla aşılabılır. Bunun yanı sıra bilgi üretmek ile var olmak arasında doğrudan ilişkinin kurulduğu bir dünya düzeni bulunmaktadır. Bu düzende var olmak ancak bilgi üretmekle mümkündür. Başka bir ifadeyle varoluşsal krizin çıkış yolu bilgidir. Ancak metafizikten ve ontolojik gerçeklikten bağımsız bir bilgi anlayışının dünyayı ne hale dönüştürdüğünü şahitlik ediyoruz. Dünya, bilginin tanrılaştırıldığı bir süreçten geçmektedir. Bu durumda ahlak ve manevi değerler daima ötelenmektedir. Buna bağlı olarak vahiy ve akıl sürekli çatıştırılmak istenmektedir. Aklın üstünlüğü ise aklın ürünü kabul edilen teknolojik gelişmelere bağlanmaktadır. Bu bağlamda sadece bilgi üretmenin de sorunlara kalıcı çözüm getiremeyeceği kesindir.

İslam dünyasında eğitim kurumlarının azlığından pek söz edilemez, başka bir ifadeyle var olan problemlerin eğitim kurumlarının azlığına bağlanamaz. Nitekim günümüz İslam dünyasında İslami ilimlerinin tedrisatının yapıldığı birçok üniversite bulunmaktadır. Söz konusu üniversitelerde gelenek, coğrafya ve tarihsel tecrübe gibi unsurlardan hareketle farklı eğitim anlayışları çerçevesinde birçok fakülte ve program bulunmaktadır. Ancak kanaatimizce var olan eğitim müesseslerinin nitelik ve kalite açısından tartışılması ihtiyacı duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, birer zenginlik göstergesi olan yükseköğretim kurumlarının İslami ilimlerin tedrisatında sahip oldukları düşünsel zeminlerini, vizyonlarını, amaçlarını, eğitim ve öğretim metotlarını, araştırma alanlarını, siyasi ve sosyal ilişkilerini, teknolojik alt yapılarını ve bunların dini ilimlere yansımalarını ortaya koymaktır. Böylece İslam dünyasındaki üniversitelerde İslami ilimler alanında etkileşim ve iş birliğinin arttırılması hedeflenmektedir.

Bu ve buna benzer saiklerle böyle bir çalışma fikri zuhur etmiştir. Bu bağlamda İslam dünyasındaki üniversitelerde, İslami ilimleri yeniden gündem edip tartışmaya açmak ve buna bağlı olarak aynı eğitimi veren farklı kurumlarda birbiriyle çelişen yaklaşımlarını anlamaya kapı aralamak bu çalışmanın temel hedeflerindendir. İslam dünyasında krize ve düşmanlığa kadar götüren ihtilafların nedenlerinin tespitinin ehemmiyetine binaen, bu ihtilafların sebebinin kaynaklar mı, metodoloji mi veya başka nedenler mi olduğunu ortaya koymak,

İslam araştırmacılarının en büyük sorumlulukları arasındadır. Bu gibi çalışmaların az da olsa bu hedefe hizmet edeceği umut edilmektedir. Bunun ilk adımı da bilimin üretim merkezleri olan üniversiteleri tanıtmak ve gündem etmektedir.

Bu çalışmadan sonra daha spesifik alanlar belirlenip o alanların kaynakları eğitim-öğretim modelleri gibi konular tartışılmalıdır. Aynı şekilde farklı ülkelerde var olan üniversiteler arasında bilgi paylaşımı için de bir zemin oluşturulmalıdır. Ayrıca sadece İslam dünyası değil, Batı'da İslami İlimlerinin eğitimini veren kurumlar da araştırılmalıdır.

Çalışmanın temel hedefi İslami ilimlerin tedrisatında etkili olan eğitim kurumlarını tanıtmaktır. Böylece teknolojinin geliştiği ve mesafelerin kısaldığı günümüz dünyasında tecrübe paylaşımı için kapı aralamaktır.

Kitap bölümleriyle çalışmamıza katkı sunan tüm paydaşlara müteşekkirimiz.

Editör Kurulu

İçindekiler

Önsöz	I
İslam Dünyasında Üniversiteler ve İslami İlimler Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde Okutulan Fıkıh Alan Derslerinin Konumu (Abdulkadir KABDAN)	4
Medreseyan De Kitabê Zıwannasîye Ke Terefê Muelîfanê Kurdan Ra Nusîyayê Ser O Analîzêk (Ahmet KIRKAN).....	18
Eyyûbîler Dönemi Mısır Medreselerinin İlim Geleneğinde Sünnîlik Olgusu (Abdullah Ömer YAVUZ).....	32
Bilimselleşme Serüveni Çerçevesinde Din Eğitimi Biliminin İslami İlimler İçerisindeki Yerine Dair (Sabahattin BALA).....	44
Seriyyeden Gazveye İki Zafer Bağlamında Psikososyotarih (Pst) Yaklaşımıyla Bir Siyer Nazariyesi (Cuma KARAN).....	61
Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde Bağımsızlık Sonrası İlk Resmî Yüksek Din Eğitim Kurumu: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Ferhat GÖKÇE)	76
İran'da İlahiyat Fakülteleri: Tahran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Üzerine Bir Analiz (Harun ASLAN & Mehmet Beşir ERGİN)	115
Endonezya İslam Geleneğinin Bir Üniversite Kimliğine Yansıması: Endonezya İslam Üniversitesi (UII) (Halide Rumeysa KÜÇÜKÖNER)	134
Medine İslam Üniversitesi Hadis Fakültesi: Müfredatı ve Tez Konuları (İbrahim SAYLAN)	154
İslami İlimler Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Fıkıhî Yorum Ve Eğilimleri (İsa ATCI).....	182
Kırgızistan'da İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimlerin Geleceği (Muhittin DÜZENLİ).....	213
Günümüz Türkiye'sinde Metin Tenkidi İle İlgili Metodoloji Çalışmaları (Mehmet Emin ÇİFTÇİ) 230	
Teknolojik Gelişmelerin Müfessirlere Etkisi Ve Bilimsel Tefsir: Ahmed B. Hamad El-Halîf Örneği (Mehmet Fatih DEDE).....	246
Medine İslam Üniversitesi Hadis Fakültesindeki Hadis Derslerinin İncelenmesi (Mazhar TUNÇ)	259
Medreseden Üniversiteye: İslami İlimlerde Farklılaşma ve Güncel Sorunlar (Behçet BATUR) .	276
Pakistan Diyûbend Medreselerinde Tasavvuf Eğitimi (Ömer TAY)	293
Kelam Araştırmalarında Mantık ve Felsefenin Sağladığı İmkânlar (Özkan TEKİN)	303
Dinler Tarihi Araştırmalarında Yöntem ve Sorunları (Rahim AY).....	315
Çağdaş Gelişmeler Karşısında Kelam İlminde Yeni Bir Yöntem Önerisi (Recep ARDOĞAN).....	329
Yükseköğrenim Kurumlarının Felsefe Programlarında İslam Düşüncesiyle İlgili Verilen Lisans Dersleri Üzerine Bir Araştırma (Sıracettin ASLAN)	347
İslami İlimler Eğitimine Katkısı Açısından Dini Yüksek İhtisas Merkezleri-Tefsir Dersi Örneği (Salih ERYİĞİT).....	360
Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi ve Bilginin İslamîleştirilmesi (Yusuf OKTAN)	379

العلوم الإسلامية في مواجهة الحركات الدينية الحديثة: اللغة العربية أنموذجاً (ياسر علي محمد علي)	392
قراءة في النظريات الحداثيّة لتفسير القرآن الكريم (مصطفى قداد)	411
الدراسات المشتركة بين العلوم الإسلامية في المناهج الجامعية "علّي الحديث والتاريخ أنموذجاً" (أيمن جاسم محمد الدوري)	428
الفنون الإسلامية بين الغياب والحضور في برامج كليات الإلهيات والشريعة في البلاد العربية وتركيا (ساطع العباس)	454
دراسة تحليلية لمنهج الاستشراق المقترح في الجامعات الباكستانية (سادنه زيب & عائشه جدون)	467
أهميّة الدّراسات المشتركة في المقررات الجامعية: علم الكلام والسنة النبوية نموذجاً (حسن الخطاف)	476
البناء المعرفي التخصصي في مادة التفسير القرآني بين الواقع والمأمول (ضحى محمد صالح)	489
المناهج الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن بجامعة يالوا (أحمد ألبالق)	509
تعليم مهارات العلوم الإسلامية: علوم الحديث نموذجاً (عبد الجواد حمام)	521
علم التربية الإسلامية: تحديات تخصصية، وآفاق مستقبلية (هيفاء فياض فوارس)	544
علوم العقيدة والفكر المعاصر في مقررات كلية الشريعة في حلب: دراسة وصفية تحليلية (إبراهيم الديبو)	556
الدور التاريخي والحضاري لجامع الزيتونة في نشر العلوم الإسلامية بشمال إفريقيا (متين شريف أوغلو)	565
أهمية التكنولوجيا الحديثة في تسهيل عمليتي البحث والتوثيق في العلوم الإسلامية: علم الحديث نموذجاً (محمد كامل قره بللي)	580
نشأة الجامعات الإسلامية في مواجهة التيارات الفكرية والمذهبية في عهد السلاجقة والزنكيين (محمد الفارس)	597

الوحدات المخصصة للعلوم الإسلامية ما لها وما عليها التفسير: مرحلة الدراسات العليا والدكتوراه في	
جامعتين تركيتين (مرمرة وإسطنبول) أنموذجاً (رنا حمصي)	615
جامعة الأزهر وكلية دار العلوم وأثرهما في عملية بناء العلوم الإسلامية وتعليم غير الناطقين بالعربية	
(محمود شوش).....	630
دور العلوم الإسلامية في مواجهة التطرف والغلو الفكري (محمد رشيد الديرشوي)	645
البرامج التعليمية غير الأكاديمية في المساجد . دراسة تاريخية وواقعية: مركز محافظة مدينة دهوك	
وضوحها نموذجاً (نوري عبدالرحمن إبراهيم & آزاد سعيد سمو).....	661
أثر استخدام المنهجيات الحديثة في تطوير العلوم الإسلامية: الاقتصاد الإسلامي " أنموذجاً" (بودور عزيزة)	
.....	681
أثر الكادر التدريسي في بناء شخصية الداعية الإسلامي في المستقبل (جامعة يوزنجويل أنموذجاً) (شريف	
مراد)	699
المنظومة القيمية في المعرفة والعلوم الإسلامية: أسس ومفاهيم (محمود دهام نايف العيساوي) ...	717
طرائق تدريس القرآن الكريم والتجويد في الكليات الإسلامية (إسراء محمود عيد)	732
إسهامات المرأة الكوردية الايوبية في الحياة العلمية والثقافية: دراسة تاريخية (رمزية حمزة حسن	
الدوسكي).....	750
واقع تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات وتحديات الرقمنة (نضيرة بن زايد)	763
تحديات قسم الدعوة الإسلامية في الكليات الإسلامية: رؤية منهجية في تطوير مقررات التدريس، قسم	
الدعوة بكلية الشريعة بجامعة قطر نموذجا (محمد راشد المري).....	773

İslam Dünyasında Üniversiteler ve İslami İlimler Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde Okutulan Fıkıh Alan Derslerinin Konumu

Abdulkadir KABDAN*

Giriş

Diyanet İşleri Başkanlığı, ifa ettiği din hizmetlerinin daha etkin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek seviyede olabilmesi için farklı unvanlarda istihdam ettiği personelinin bilgilerini yenilemekte ve becerilerini geliştirmektedir. Bu amaçla kurum içerisinde görev yapan personele yönelik hem bilgi yenileyici hem de zuhur eden yeni ihtiyaçlara cevap verebilecek bir seviyeye ulaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir.¹

Hizmet içi eğitim kapsamında uygulanan ihtisas kursları bu eğitim faaliyetlerinin en önemlilerindendir. Bu bağlamda ilk olarak İstanbul Haseki külliyesinde kurulan Haseki Eğitim Merkezi, Din İşleri Yüksek Kurulu'nun 05/09/1975 tarih 1842 sayılı kararı ile 20 Ocak 1976 tarihinde fiilen açılarak eğitime başlamıştır. Daha sonra sırasıyla Konya, Trabzon, Erzurum, Kayseri, Rize, İzmir, Diyarbakır, Kocaeli, Ankara, Gaziantep ve Denizli'de açılmak suretiyle bu merkezlerin sayısı 12 olmuştur.²

2010 yılına kadar Eğitim Merkezi adı altında ihtisas eğitimi yapan bu merkezlerin isimleri, **01.07.2010** tarihli **6002** Sayılı Kanunla, **633** Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı kuruluş ve görevleri hakkında kanunda yapılan yapısal değişikliklerle **“Dini Yüksek İhtisas Merkezi”** olarak güncellenmiştir.³

Bu çalışmamızda, açıldığı tarihten günümüze gelinceye kadar bu merkezlerde uygulanan ders programında en fazla krediye sahip olan fıkıh alan dersleri ve müfredatını konu edineceğiz. İhtisas eğitimi bünyesindeki fıkıh alan derslerinin hangi aşamalardan geçtiğini, bu alandaki ders sayısını, kredilerini, okutulan kitapları, derslerde takip edilen metodu, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu dersler için öngördüğü hedefleri ve kursiyerler için öngörülen yeterlikleri ele alacağız.

*Dr. Kayseri Dini Yüksek İhtisas Merkezi Müdürü

¹ Daha geniş bilgi için bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *İhtisas Eğitim Programı*, (Ankara: 2013).

² Konya Selçuk Dini Yüksek İhtisas Merkezi 1989, Trabzon Dini Yüksek İhtisas Merkezi 1994, Erzurum Ömer Nasuhi Bilmen Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2000, Kayseri Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2002, Rize Müftü Yusuf Karaali Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2009, İzmir Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2014, Diyarbakır ve İzmir Dini Yüksek İhtisas Merkezleri 2014, Kocaeli Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2015, Ankara Dini Yüksek İhtisas Merkezi 2017, Gaziantep ve Denizli Dini Yüksek İhtisas Merkezleri ise 2021 yılında açılmıştır.

³ Eğitim Merkezi adı ile açılan ve ihtisas eğitimi yapılan bu merkezlerin isimleri 2010 yılında 6002 sayılı kanunla “Dini Yüksek İhtisas Merkezi” olarak belirlenmiştir. Bu sebeple biz bu ismi kullanmayı tercih ettik.

I. Tarihsel Süreçte Fıkıh Alan Dersleri Müfredatı

İhtisas eğitimi için hazırlanan programa bütüncül olarak bakıldığında öngörülen hedefin; din hizmeti sunan personelin bilgilerinin tazelenmesi ve doğan yeni ihtiyaçlara cevap verecek donanımda yetişmesi, böylece etkili bir din hizmeti sunabilecek seviyeye ulaşması şeklinde özetlenebilir. Binaenaleyh dört yıllık dinî eğitim olarak Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde herhangi bir görevde bulunan ve kurum içerisinde başta müftülük-vaizlik gibi daha üst bir unvanda görev yapmak isteyen personele, İslâm Dininin temel klasik metinlerine doğrudan müracaat edebilme yeteneği oluşturmak amacıyla böyle bir programın hazırlandığı söylenebilir. Bununla birlikte ihtisas eğitimindeki temel hedefin, klasik birikimi sadece bilgi düzeyinde bilen ve aktaran değil, aynı zamanda aldığı bilgiyi alanda uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip uzmanlar yetiştirmek olduğunu ifade edebiliriz. Nitekim 2018 yılında uygulamaya konan ihtisas eğitimi kitapçığında programın amacı şöyle ifade edilmiştir;

“Bu program, Temel İslâm Bilimleri alanında temayüz etmiş, bu ilimlerle ilgili modern ve klasik çalışmaları etkin kullanabilen, güncel dinî meselelere ve inanç problemlerine Kur’ân, Sünnet ve İslâm dininin tarihsel tecrübesi çerçevesinde çözüm üretebilen, topluma din hizmeti sunarken kadim ve modern bilgi ve medeniyet birikiminden yararlanan, başkanlığın hizmet alanlarına yönelik hizmet içerisinde bilgi ve görgüsünü artırmış personel yetiştirmeyi amaçlamaktadır.”⁴

Öngörülen bu hedefler doğrultusunda hazırlanarak yürütülmeye başlanan ihtisas programı, uygulanmaya başlandığı günden itibaren süresi, müfredatı ve verimliliği açısından sürekli güncellenerek gözden geçirilmiş, başta hadis ve tefsir alanı olmak üzere fıkıh alan dersleri de ciddi anlamda değişikliğe uğramıştır. Bu bağlamda, ihtisas merkezlerinde okutulan fıkıh alan dersleri müfredatını, uygulandıkları zaman dilimini göz önünde bulundurarak üç aşamada inceleyebiliriz.

Birinci aşama, İstanbul Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi’nin açılış tarihi 1976’dan başlayıp 1999 tarihine kadar uygulanan programdaki fıkıh alan dersleri.

İkinci aşama, 1999-2007 tarihlerinde uygulanan ihtisas programı içerisindeki fıkıh alan dersleri.

Üçüncü aşama ise 2007 tarihinden sonra uygulanmaya başlanılan, 2009 ve 2018 tarihinde yapılan değişiklikler ile hali hazırda uygulanan fıkıh alan dersleri.

A. 1976-1999 Tarihleri Arasında Uygulanan Programdaki Fıkıh Alan Dersleri

Hizmet içi eğitim ihtisas kursunun ilki 20 Ocak 1976 tarihinde İstanbul Haseki Eğitim Merkezinde iki yıl süreyle açılmış olup; programda sadece dersin adı, yararlanılacak/takip

⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Program Geliştirme Daire Başkanlığı, *İhtisas Eğitim Programı*, (Ankara: 2018), 83.

edilecek kitabın adı, nereye kadar okutulacağı, haftalık kredisinin ne olduğu belirtilerek aşağıdaki tabloda gösterildiği şekliyle uygulanmaya başlanmıştır.⁵

Tablo 1: 1976 Yılı İhtisas Programı (Genel)

DERS ADI	MATERYAL	AÇIKLAMA
Belâgat	<i>el-Belâgatü 'l-vâdiha</i>	İkinci 3 ayda haftada 10 saat olarak başlayacaktır.
Arapça Edebî Metinler	<i>Edebü 'd-dünya ve 'd-dîn</i>	İlk üç ayda haftada 15 saat uygulanacaktır.
Tefsir	<i>Nesefti - İbn Kesîr</i>	Program 2. altı ayda başlayacaktır. <i>Nesefti</i> tefsiri baştan 30. cüz'e kadar, 30. Cüz' <i>İbn Kesîr</i> 'den okunacaktır.
Hadis	<i>Süneni Ebî Davûd</i>	İlk 3 ay haftada 10 saat, daha sonra 15 saat uygulanacaktır.
Fıkıh	<i>el-Hidâye</i>	Hadis programı bittikten sonra haftada 15 saat kitap sonuna kadar okutulur. Kitap bitince ferâiz okutulur.

Tabloda⁶ görüldüğü üzere hadis dersinin bitiminden sonra haftada 15 kredi/saat olarak planlanan fıkıh dersinde Burhaneddin el-Merginânî'nin (ö. 593/1197) *el-Hidâye* adlı eserinin sonuna kadar okunması, *el-Hidâye*'den sonra ise herhangi bir kitap ismi zikredilmeksizin ferâiz okunması öngörülmektedir.⁷

Tek sahifeden oluşan bu ilk programda fıkıh usulü, fıkha giriş, mukayeseli hukuk, fetvâ usulü, güncel fıkıh problemleri gibi daha sonra fıkıh alanı bünyesinde aşamalı olarak müfredata giren hiçbir ders yer almadığı gibi; uygulama esasları, haftalık kredi/ders dağılımı, amaçları ve kazanımları gibi hususlar da bulunmamaktadır. Kitap merkezli olarak hazırlanan bu programda sadece dersin adı, derste takip edilecek kitap ve toplam kredi/saat belirtilmiştir.

Bu program üzerinde ilk değişiklik 1978 yılında yapılmıştır. Fıkıh alanında 18 ay okutulması öngörülen *el-Hidâye* dersi haftalık 10 kredi/saat, buna ilave edilen fıkıh usulü⁸ dersi haftalık 2 kredi/saat, ferâiz⁹ dersinin kredisi de haftalık 2 kredi/saat olarak belirlenmiştir.

⁵ Bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı Din İşleri Yüksek Kurulu 5 Eylül 1975 tarih ve 1842 sayılı kararı, 25 Aralık 1975 gün ve 5736 sayılı Başkanlık Onayı.

⁶ Ders programları ile ilgili tablolar Diyanet İşleri Başkanlığı Program Geliştirme Dairesinin arşivinden alınmıştır.

⁷ Ders programında belirtilmemiş olsa da bu ders için başlangıçtan günümüze kadar okutulan kaynak kitap Osmanlı medreselerinde de okutulmuş olan Hanefî fakihî Muhammed b. Muhammed es-Secâvendî'nin *el-Ferâizü's-sirâciyye*'sidir.

⁸ Bu ders için belirlenen kaynak kitap Abdulvehhâb Hallâf'ın *İlmu usuli'l-fikh*'idir.

⁹ Bu ders için belirlenen kaynak kitap Sirâcüddin es-Secâvendî'nin *Siraciyye*'sidir.

Görüldüğü gibi, üzerinden iki sene gibi kısa bir süre geçtikten hemen sonra programda değişiklik yapılmaya başlanmıştır. İlk programda sadece *el-Hidâye* olan fıkıh dersine fıkıh usulü eklenmiş, yine ilk programda sadece adı zikredilen ferâiz dersinin kredisi de belirlenmiştir. Böylece fıkıh alan derslerinin sayısı **üç**e çıkmıştır.

1983 yılında radikal bir değişiklikle ihtisas eğitiminin süresi 24'den 30 aya çıkartılarak programa bazı dersler ilave edilmiştir. Şöyle ki; birinci 12 aylık süre için haftada 8 kredi/saat olarak belirlenen *el-Hidâye* dersinin ilk 6 aylık dönemine, haftada 5 kredi/saat olmak üzere Mevsilî'nin (ö. 683/1284) *el-Muhtâr* metni ilave edilmiştir. İkinci 12 aylık dönemde haftada 10 kredi/saat olan *el-Hidâye* dersine ise, Mahmud Şeltût'un (ö. 1963) *Mukârenetü'l-mezâhib fi'l-fikh*'i ile İbn Rüşd'ün (ö. 595/1198) *Bidâyetü'l-müctehid*'i eklenmiş; daha önce mevcut olan Muhammed b. Muhammed es-Secâvendî'nin (ö. 596/1200) *el-Ferâizü's-sirâciyye*'si ferâiz dersi olarak kalmıştır.

Bu tarihte fıkıh alanı için dikkat çeken en önemli gelişme, ikinci 12 ayda okutulan fıkıh dersine *Bidâyetü'l-müctehid* ile *Mukârenetü'l-mezâhib*'in ilave edilmiş olmasıdır. Böylece **fıkıh alan derslerinin sayısı beş** olmuştur.

1988 yılına gelindiğinde programda yapısal anlamda bir değişiklik yapılmıştır. Süresi 30 ay olan kursun (toplam 30 aylık süre değişmemek şartıyla) ilk 10 ayı hazırlık dönemi olarak belirlenmiştir. 20 ay olarak kararlaştırılan Temel İslâm Bilimleri (ihtisas) bölümünde okutulacak fıkıh alanı ile ilgili kaynak eserlerin sayısı ciddi oranda artırılmıştır. *el-Muhtâr* ve *el-Hidâye*'nin okutulduğu haftalık 8 kredi/saat olan fıkıh klasik metinler dersine Kâsânî'nin (ö. 587/1191) *Bedâ'i'u's-sanâ'i* ile İbn Âbidîn'in (ö. 1252/1836) *Reddû'l-muhtâr*'ı ilave edilmiştir. Ayrıca önceki programda usulü fıkıh dersinde okutulan Abdulvehhâb Hallâf'ın (ö. 1955) *İlmu usulü'l-fikh* kitabı kaldırılarak yerine haftalık 2 kredi/saat olarak Abdülkerîm ez-Zeydân'ın (ö. 2014) *el-Vecîz*'i konmuştur. Ferâiz dersi yine haftalık 2 kredi/saat olarak kalmıştır. Bu dönemde de fıkıh alan derslerinin sayısı **beş** olarak devam etmiştir.

1995 yılı hem müfredatta hem de kursun süresinde ciddi değişikliklerin yapıldığı dönem olmuştur. Programda Hazırlık ve Temel İslâm Bilimleri (ihtisas) bölümü uygulamasına devam edilmesine rağmen kursun süresi hazırlık bölümünden dört ay, ihtisas bölümünden ise iki ay kısaltılarak 24 aya indirilmiştir. Ayrıca hazırlık ve ihtisas eğitimi üçer aylık dilimler halinde müstakil bölümlere ayrılmıştır.

Bu tarihte ilk defa programa giren İslam hukuk felsefesi dersi için Şâtıbî'nin (ö. 790/1388) *el-Muvâfakat*'ı, Fıkıh-ı Mukâran dersi için Şeltût'un *Mukârenetü'l-mezâhib fi'l-fikh* adlı eseri ile Bûtî'nin (ö. 2013) *Muhâdarât fi'l-fikhi'l-mukâran*'ı kaynak kitap olarak belirlenmiştir. Fıkıh usulü dersi için Zeydân'ın *el-Vecîz*'i, fıkıh muâsır metinler dersi için Ali Hafîf'in (ö. 1978) *Ahkâm'ül-muâmelati's-ser'iyye*'si, el-kavâidü'l-fikhiyye dersinde ise Hâdimî'nin (ö. 1176/1762) *Mecâmiu'l-hakâik*'i müfredata eklenmiştir.

Bu dönemde fıkıh alanı için belirlenen **yedi ders** şunlardır: **fıkha giriş, fıkıh, fıkıh usulü, fıkıh muâsır metinler, ferâiz, fikh-ı mukâran, el-kavâidü'l-fikhiyye.**

B. 1999-2007 Tarihleri Arasında Uygulanan Programdaki Fıkıh Alan Dersleri

1999 yılına gelindiğinde ihtisas programlarında önemli bir adım atıldığını söyleyebiliriz. Zira bu dönemde ilk kez ders programı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından oluşturulan geniş katılımlı bir komisyon marifetiyle hazırlanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı yetkilileri ile ihtisas merkezlerinden temsilcilerin katıldığı komisyon tarafından “hazırlık” ve “ihtisas” şeklinde iki bölüm halinde hazırlanan program, 15 Ekim 1999 tarih ve 564 sayılı Başkanlık onayı ile uygulamaya konmuştur. Böylece kursun süresi üçer aylık dönemlerden oluşmak üzere 9 ay hazırlık, 18 ay ihtisas şeklinde 27 ay olarak belirlenmiştir. Programda dikkat çeken bir diğer husus da derslerin işleniş esaslarına yönelik açıklamalara yer verilmiş olmasıdır. Bununla birlikte konuların seçiminde eğitim görevlilerine kısmi serbestlik tanınarak dersin farklı kaynaklardan işlenebilme imkânı da tanınmıştır.

Bu dönemde uygulanması hedeflenen programda fıkıh alanında müfredata şunlar ilave edilmiştir: Önceki programda da mevcut olan kavâid-i külliye dersi için kitap olarak Zerkâ'nın (ö. 1938) *Şerh'u kavâid'il-fıkhiyye* adlı eseri, güncel fıkıh problemleri dersi için ise Yusuf el-Karadâvî'nin *el-Fetâva el-Muâsıra mecmeu'l-fıkhi'l-İslâm'ı* ile Ramazan el-Bûtî'nin *Muhâdarât fi'l-fıkhi'l-mukâran'ı* kaynak olarak belirlenmiştir.

Bu dönemde dikkatimizi çeken bir diğer husus da hazırlık programıdır. Esasen hazırlık bölümünde sadece Arapça gramer ve metin dersinin okutulması hedeflenmiş olmasına rağmen, 1999 yılında uygulanmaya konan programda dokuz aylık hazırlık döneminin tamamında, fıkıh alan dersinin önemli kaynaklarından biri olan *el-İhtiyâr* kitabı metin çözümleme dersinin haftalık kredisinin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu durum, kursiyerlere arapça ibare okuma melekelerinin geliştirilmesi yanında, hazırlık döneminden itibaren fıkıh alanında bir müktesebat oluşturması gayesine matuf olarak da mütalaa edilebilir.

✓ 2007 Tarihinden İtibaren Uygulanan Programdaki Fıkıh Alan Dersleri

2005 yılında başlayarak iki yıl devam eden çalışmalar neticesinde Din Eğitimi Dairesi, Din İşleri Yüksek Kurulu Üyeleri, değişik İlahiyat fakültelerinden öğretim üyeleri ve programın bizatihi uygulayıcısı konumunda olan Dini Yüksek İhtisas Merkezi idarecileri ile eğitim görevlilerinin katkılarıyla hazırlanan ihtisas eğitim programı, şekil ve süre itibarıyla bugün uygulanan programın esasını teşkil etmektedir.

İhtisas merkezlerinde 2007 yılından itibaren uygulanmaya konan bu programdaki¹⁰ fıkıh alan dersleri; Fıkıh İlmine Giriş, Fıkıh Usulü, Fıkıh Klasik Metinler, Makâsıd Teorisi, Fıkıh Genel ve Özel Kaideler, Mukayeseli Metinler, Ferâiz, Güncel Fıkıh Problemleri, Müdellel İlmihal ve Fetvâ Usulü olarak belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere bu programda fıkıh alanı, 10 farklı ders olmak üzere toplam 684 kredi/saatten oluşmaktadır.

¹⁰ İlerleyen süreçte, 2007 tarihinde kabul edilen bu programda da bazı değişiklikler yapılmış ve 2009 yılında bu değişikliklerle birlikte uygulanmaya başlanmıştır.

2. 2018 Tarihinde Uygulanan Ders Programındaki Fıkıh Alan Dersleri¹¹

Bu dönemde ihtisas programı hazırlanırken her bir dersin amacından kazanımlarına, dersin işleniş biçimi, öğretim esasları ve takip edilecek kaynak kitaptan yardımcı kaynağa varıncaya kadar bütün detaylar belirlenerek müfredat için hazırlanan kitapçıkta zikredilmiştir.¹² Bu bağlamda programın giriş kısmında fıkıh alan derslerinin genel amaçları şöyle ifade edilmiştir;

“Fıkıh ilminin tarihi gelişimini, Temel İslâm Bilimleri içerisindeki yerini bilir ve açıklar. Fıkıhın ana konularını, bu konulara ait kavram ve terimleri bilir ve açıklar. Fıkıh kültürü içerisinde oluşan görüşler arasında mukayese yapabilecek bir alt yapıya sahip olur. İslam miras hukukunu bilir ve ferâiz meselelerini çözümler. Güncel fıkıh meselelerine, fıkıh ilmine uygun açıklamalar getirebilir. Fetvâ verme yöntem ve inceliklerini bilir ve uygular.”¹³

Programın geneline baktığımızda daha önce eğitim 11 hafta ders 12. hafta sınav formatında uygulanmakta iken, resmi tatiller ve kursiyerlerin yıllık izinleri dikkate alınarak 10 hafta ders 11. hafta sınav şeklinde belirlenmiş ve yıllık eğitim takvimi dört dönem olarak yeniden yapılandırıldığı görülmüştür.

2017 yılında 858 kredi/saat olan fıkıh alan dersleri, V. ve VI. dönemlerdeki ahvâl-i şahsiyye-I ve II'nin kredilerinin haftalık 6 kredi/saatten 4 kredi/saate, VII. dönemdeki fıkıh klasik metinler dersinin haftalık 6 kredi/saatten 4 kredi/saate indirilmek suretiyle 2018 yılında 720 kredi/saate düşürülmüştür.

Tablo 3: 2018 Yılı İhtisas Programı (Fıkıh Alan Dersleri)

	I. Dönem (10 Hafta)	II. Dönem (10 Hafta)	III. Dönem (10 Hafta)	IV. Dönem (10 Hafta)	V. Dönem (10 Hafta)	VI. Dönem (10 Hafta)	VII. Dönem (10 Hafta)
FIKIH (720 Saat)	Fıkıh Usulü-I 40 saat	Fıkıh Usulü-II 40 saat	Fıkıh Usulü-III 40 saat	Fıkıh Mukayeseli Metinler-I 40 saat	Fıkıh Mukayeseli Metinler-II 20 saat	Güncel Fıkıh Meseleleri-I 20 saat	Güncel Fıkıh Meseleleri-II 40 saat
	Fıkıh Klasik Metin-I 40 saat	Fıkıh Klasik Metin-II 60 saat	Fıkıh Klasik Metin-III 60 saat	Ahvâl-i Şahsiyye-I 40 saat	Ahvâl-i Şahsiyye-II 40 saat	Fıkıh Klasik Metin-IV 60 saat	Fıkıh Klasik Metin-V 40 saat
	Fıkıh İlmine Giriş	---	---	---	Fıkıh Küllî Kaideler	Ferâiz	Fetvâ Usulü

¹¹ Bu programın uygulanması, 16.11.2018 tarihli ve E. 171576 sayılı makam onayı ile uygun görülmüştür.

¹² Bkz. DİB, 2018 İhtisas Eğitim Programı.

¹³ DİB, 2018 İhtisas Eğitim Programı, 135.

40 saat			40 saat	40 saat	20 saat

Fıkıh alanına ait dersler; **fıkıh ilmine giriş, fıkıh usulü, mezhepler arası mukayeseli fıkıh, ahvâl-i şahsiyye, ferâiz, fetvâ usulü, fıkıh genel ve özel kaideler, güncel fıkıh meseleleri ve fûrû fıkıh** olmak üzere **dokuz** dersten müteşekkildir.

Şimdi bu yeni programda yer alan fıkıh alan derslerini, dersler için öngörülen amaçları, toplam ve haftalık kredisini, okutulan kitap ve konularını ele alıp bu dersleri yakından tanıyalım.¹⁴

(a). Fıkıh İlmine Giriş

Haftada 4 kredi/saat olarak planlanan bu ders, 10 hafta 40 kredi/saat olarak uygulanmaktadır. Hazırlıktan sonra başlayan Temel İslâm Bilimleri (ihtisas) eğitiminin ilk döneminde böyle bir dersin okutulması isabetli olmakla beraber, kredi-içerik uyumsuzluğundan söz edebiliriz. Zira mevcut kredi müfredattaki bütün konuların işlenmesine imkân tanımamaktadır.

Fıkıh tarihi ve evreleri, ana hatlarıyla fikhî mezhepler, mülkiyet nazariyesi, tam mülkiyet ve sebepleri, şuf'a, akit nazariyesi, ceza nazariyesi konuları ders için belirlenen kaynak eser Abdulkerîm Zeydân'ın *el-Medhal li dirâseti 'ş-şeriatî'l-İslâmiyye* adlı kitabından,¹⁵ “fıkıh” ve “ibadet” kavramlarının ise *İslâm Ansiklopedisi*'nin ilgili maddelerinden okutulması öngörülmektedir.

(b). Fıkıh Usulü

Haftalık 4 kredi/saat şeklinde üç dönemde toplam 120 kredi/saat okunması öngörülen dersin kaynak kitabı Abdulvehhâb Hallâf'ın *İlmu usulî'l-fikh* adlı eseri ile Zekiyyüddin Şaban'ın *Usûlü'l-fikhi'l-İslâmî*'sidir.¹⁶ Birinci üç aylık dönemin ilk haftasında fıkıh usulünün

¹⁴ Her bir ders için tavsiye edilen yardımcı kaynaklar yeri geldikçe programdaki şekliyle dipnotta belirtilmiştir.

¹⁵ Fıkıh İlmine Giriş dersi ile ilgili tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Muhammed b. Afîf el-Bâcûrî el-Hudârî (ö. 1927), *Tarihu't-teşrii'l-İslâmî*; Muhammed Ali es-Sayis (ö.1976), *Tarihu'l-fikhi'l-İslâmî*; Mustafâ b. Ahmed b. Muhammed ez-Zerkâ (ö. 1999), *el-Medhalu'l-fikhiyyu'l-âmm*; Abdürrezzak Ahmed es-Senhûrî (ö. 1971), *Mesâdiru'l-hak fi'l-fikhi'l-İslâmî*; Subhî b. Muhammed Receb el-Mahmesânî (ö. 1986), *en-Nazariyyetu'l-âmmeli'l-mucebât ve'l-ukûd fi'ş-Şeriatî'l-İslâmiyye*; Hayrettin Karaman, *İslam Hukuku Tarihi*; M. Akif Aydın, *Türk Hukuk Tarihi*; Ömer Nasuhi Bilmen (ö. 1971), *Hukûki İslâmiyye ve Istilahâtı Fikhiyye Kamusu*; Muhammed Hamidullah (ö. 2002), *İslâm Hukuku Etütleri*; Kemal Oğuzman (ö. 1995)- Nami Barlas, *Medeni Hukuk, Giriş, Kaynaklar, Temel Kavramlar*; Şeref Gözübüyük (ö. 2006), *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*.

¹⁶ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Ebû Abdillâh Muhammed b. İdrîs b. Abbâs eş-Şâfiî (ö. 204/820), *er-Risale*; Ebû Zeyd Abdullâh (Ubeydullâh) b. Muhammed b. Ömer b. İsâ Debbûsî (ö. 430/1039), *Takvîmü'l-Edille*; bû Bekr Şemsü'l-eimme Muhammed b. Ebî Sehl Ahmed es-Serahsî (ö. 483/1090), *el-Usul*; Alâüddîn Abdülazîz b. Ahmed b. Muhammed el-Buhârî (ö. 730/1330), *Keşfu'l-Esrâr*; Ebû'l-Berekât Hâfizüddîn Abdullah b. Ahmed b. Mahmûd en-Nesefî (ö. 710/1310), *Menâr*; Hüccetü'l-İslâm Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazzâlî et-Tûsî (ö. 505/1111), *Mustasfâ*; Ebû'l-Hasen (Ebû'l-Kâsım) Seyfüddîn Alî b. Muhammed b. Sâlim es-Sa'lebî (ö. 631/1233), *el-İhkâm*; İbnü'l-Hâcib, Ebû Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr b. Yûnus (ö. 646/1249), *el-Muhtasar*; İbn-i Kudâme, Ebû Muhammed Muvaffakuddîn Abdullâh b. Ahmed b. Muhammed b. Kudâme el-Cemmâilî el-Makdisî (ö. 620/1223) *Ravdatü'n-Nâzir*; Molla Hüsrev (ö. 885/1480), *Mirâtü'l-Usul*; Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî b. Abdilkâfi es-Sübki (ö. 771/1370), *Cem'u'l-*

tanımı, konusu, gayesi ve kaynakları Abdulvehhab Hallâf'ın *İlmu usûli'l-fikh* adlı kitabından okutulurken, kalan sürede; hüküm çıkarma yolları, manaya vaz'ı yönüyle lafzın kısımları bölümünden sonuna kadar kısım Zekiyyüddin Şaban'ın *Usûlü'l-fikhi'l-İslâmî* kitabından okunması öngörülmektedir. Bu dersin ikinci ve üçüncü aylık müfredatına baktığımızda kitap merkezli değil de kısmen konu merkezli bir okuyuş esas alınarak hazırlandığını söyleyebiliriz. Zira ikinci üç aylık dönemin başında; şer'î deliller Hallâf'ın *İlmu usûli'l-fikh* kitabından, sünnetin kaynaklığı, âhad haber ile amel konuları ise Zekiyyüddin Şaban'ın *Usûlü'l-fikhi'l-İslâmî*'sinden okunmaktadır.

Fıkıh usulü dersi için ayrılan kredi yeterli olup ilk dönemden itibaren müfredatta yer alması da kanaatimizce çok isabetli bir uygulamadır. Zira kursiyerler fûrû fıkıhla birlikte hükümlerin delillerini ve bu delillerden istidlal-istinbat yollarını öğrenerek konuları daha iyi kavramış olacaklardır.¹⁷

(c). Fıkıh Mukayeseli Metinler

Bu dersin okutulma gerekçesi ihtisas programında şöyle ifade edilmiştir;

“Fıkıh ilmi, tek mezhebi esas alan bir ilim değildir. Karakteri itibarıyla farklı anlamalara açık bir alandır. Bu nedenle tabii olarak fıkıh tarihi içerisinde çeşitli mezhepler oluşmuştur. Fıkıh geleneği içerisinde oluşan bu zengin malzemenin görülmesi, fıkıh hayatındaki çeşitliliğin içselleştirilip taassup ihtimallerinin ortadan kaldırılması, nasların anlaşılmasında seyyaliyetli bir bakışın kazandırılması bakımından mukayeseli fıkıh çalışmaları ayrı bir önemi haiz olup fıkıh usulü ve fûrû fıkıh alanıyla da doğrudan ilişkilidir.”¹⁸

IV. dönem haftada 4 kredi/saat Mahmut Şeltût'un *Mukâranetü'l-mezâhib fi'fikh* adlı eseri, V. dönem ise haftada 2 kredi/saat İbn Rüşd'ün *Bidâyetü'l-müctehid*'i kaynak olarak belirlenmek suretiyle iki dönemde toplam 60 kredi/saat öngörülmüştür.¹⁹

(d). Ahvâl-i Şahsiyye

Cevâmi'; İbnü'l-Hümmâm, Kemâlüddîn Muhammed b. Abdilvâhid b. Abdilhamîd es-Sivâsî el-İskenderî (ö. 861/1457), *et-Tahrîr*; Büyük Ali Haydar Efendi (ö.1903), *Usulü Fıkıh Dersleri*; Ali Pekcan, *Makâsıd Teorisine Giriş: İslam Hukukunda Gaye Problemi*.

¹⁷ DİB, 2018 İhtisas Eğitim Programı, 163.

¹⁸ DİB, 2018 İhtisas Eğitim Programı, 170.

¹⁹ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: İmam Şafîi, *el-Ümm*; Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed b. Selâme el-Ezdî el-Hacrî el-Mısırî et-Tahâvî (ö. 321/933), *İhtilâfu'l-Ulemâ*; İbn Kudâme, *el-Muğnî*; Ebû Zekerriyyâ Yahyâ b. Şeref b. Mürî en-Nevevî (ö. 676/1277), *el-Mecmû'*; İbn Hazm, Ebû Muhammed Ali b. Ahmed b. Saîd b. Hazm el-Endelüsî el-Kurtubî (ö. 456/1064), *el-Muhallâ*; Fethi ed-Düeynî (ö. 2013), *Buhusün Mukâranetün fi'l-fikhi'l-İslâmiyyi, I-II*; Abdülfettâh Kebbâra, *el-Fikhü'l-Mukâran*; Alâüddîn Ebû Bekr b. Mes'ûd b. Ahmed el-Kâsânî (ö. 587/1191), *Bedâ'i'u's-sanâ'i*; Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. İdrîs b. Abdirrahmân el-Mısırî el-Karâfî (ö. 684/1285), *ez-Zehîra*; Vehbe ez-Zuhaylî (ö. 2015), *el-Fikhü'l-İslâmî ve Edilletühü*; Ömer Nasuhî Bilmen, *Hukûk-u İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kâmûsu*; Hayrettin Karaman, *Mukayeseli İslam Hukuku*.

Daha önceki programda IV. ve V. dönemde haftada 6 kredi/saat olarak belirlenen bu ders, 2018 yılındaki güncelleme ile haftada 4 kredi/saat olarak planlanmıştır. Bu uygulama ile dersin haftalık 6 kredi/saatten 4 kredi/saate düşürülmesinin isabetli olmadığı kanaatindeyiz. Çünkü bu ders kapsamında okutulan konuların tamamının doğrudan güncel hayatın içinden ve ihtisas mezunlarının aldıkları görevde sürekli muhatap olacakları konuları haiz olması sebebiyle haftada 4 saatlik kredinin yeterli olmayacağını düşünüyoruz.

Bu ders için belirlenen kaynak, Muhammed Muhyiddin Abdulhamid'in (ö. 1392/1972) *Ahvâlû 'ş- şahsiyye* adlı kitabıdır.²⁰

(e). Ferâiz

VI. dönem haftada 4 kredi/saat okutulmak üzere programda yer alan ferâiz dersinde; ilk iki haftada 8 kredi/saat diliminde *İslâm Ansiklopedisi*'nin ilgili maddesi olan “Ferâiz” ve “Miras” konularının müzakere edilmesi, kaynak kitap olarak da Sirâcüddin es-Secâvendî'nin *Sirâciyye metni*'nin sonuna kadar okutulması istenmektedir.²¹ *el-Muhtaşar ve el-Ferâizü's-secâvendîyye* şeklinde farklı adlar ile de anılan bu eser, üzerinde birçok şerh ve haşiye yazılması sebebiyle alanında geniş bir literatür oluşmasına vesile olmuş ve ferâiz ilminde en çok başvurulan kaynaklardan biri olarak temayüz etmiştir. Ferâiz dersi için Osmanlı medrese geleneğinde büyük rağbet görmüş böyle bir kitabın seçilmiş olması isabetli bir tercihtir.

(f). Fetvâ Usulü

Kursiyerlerin teorik olarak gördükleri bilgilerin, toplumla yüzleştiklerinde pratik hükümlere dönüşmesinin ifadesi olan fetvâ usulü, ihtisas programı içerisinde sonucu itibarıyla büyük önemi haizdir.

İhtisasın VII. döneminde haftada 2 kredi/saat olmak üzere programa konan bu dersin ilk haftasında *İslâm Ansiklopedisi*; müftî, fetvâ, fetvâ emini, fetvâ tarihi maddelerinin okunması, geri kalan kredilerde ise İbn Âbidîn (ö. 1252/1836)'in *Resmü 'l-müftî* kitabının takip edilmesi öngörülmüştür.²² Bu ders için belirlenen krediyi ve kaynak kitabını isabetli bulmakla beraber,

²⁰ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Muhammed b. Ahmed b. Mustafâ Ebû Zehra (ö. 1974), *el-Ahvâlû 'ş-Şahsiyye*; Zekiyyüddin Şaban, *el-Ahvâlû 'ş-Şahsiyye*; Şemsüddîn Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Arafe ed-Desûkî (ö. 1230/1815), *el-Ahvâlû 'ş-Şahsiyye*; Abdülvehhâb el-Hallâf (ö.1956), *el-Ahvâlû 'ş-Şahsiyye*; *Osmanlı Hukuku Aile Kararnamesi*; Kadri Paşa (ö. 1306/1888), *el-Ahkâmu 'ş-Şer'iyye fî 'l-Ahvâli 'ş-Şahsiyye*; Muhammed Zeyd el-İbyânî, *Şerhu 'l-Ahkâmi 'ş-Şer'iyye fî 'l-Ahvâli 'ş-Şahsiyye*; Mustafa es-Sibâi (ö.1964), *Şerhu Kanuni 'l-Ahvâli 'ş-Şahsiyye*; M. Akif Aydın, *Osmanlı Aile Hukuku*; Ahmet Yaman, *Aile Hukuku*.

²¹ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Ebû'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Ali es-Seyyid eş-Şerîf el-Cürcânî el-Hanefî (ö. 816/1413), *Şerhu 's-Sirâciyye*; İbn Kemâl Paşa (ö. 940/1534), *Şerhu 's-Sirâciyye*; Muhammed Ali es-Sâbûnî (ö. 2021), *el-Mevâris*; Ali Haydar Efendi, *Teshîlû 'l-ferâiz*; Ali Himmet Berkî (ö. 1976), *Ferâiz*; Ömer Nasuhî Bilmen, *Hukûk-u İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kâmûsu*; Mustafa Dîb el-Buğâ, *Şerhu 'r-rahabiyye*. Bu ders için ders hocasının notları var ise bu notları esas alarak ders işlemesine imkân tanınmıştır.

²² Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: İbnü's-Salâh, Ebû Amr Takıyyüddîn Osmân b. Salâhiddîn Abdirrahmân b. Mûsâ eş-Şehrezûrî (ö. 643/1245), *Edebü 'l-fetvâ*; Nevevî, *Âdâbu 'l-fetvâ ve 'l-müftî ve 'l-müstefî*; Ebû Bekr Ahmed b. Ali b. Sâbit el-Bağdâdî (ö. 463/1071), *el-Fakîh ve 'l-mütefakkîh*; İbn Kayyım el-Cevziyye, Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ebî Bekr b. Eyyûb ez-Zürâi ed-Dımaşkî el-Hanbelî (ö. 751/1350), *İ'lâmu 'l-muvakkîin an Rabbi 'l-âlemîn*; Muhammed Cemâlüddîn b. Muhammed Saîd b. Kâsım ed-Dımaşkî (ö. 1914), *el-*

müfredattaki zamanlamasının değiştirilerek ilk dönemde okutulmasının daha faydalı olacağı kanaatindeyiz.

(g). Fıkıh Küllî Kaideler

V. dönem haftalık 4 kredi/saat olmak üzere toplam 40 kredi/saat olan bu derste mecellenin ilk yüz maddesi kursiyerlere ezberletilmektedir. İlk hafta kaide-i külliyyenin tanımı, önemi, kavâid literatürü, ilgili kavramlar, tarihi gelişimi gibi genel hususlar için *DİA* “kaide” maddesi ile Ali Haydar (ö. 1354/1935) *Dürreru’l-hukkâm*, *Makâle-i sâni* bölümü kaynak olarak gösterilirken, diğer maddelerin tamamı için Ali Haydar Efendi’nin *Dürreru’l-hukkâm*’ı kaynak verilmiştir.²³

(h). Güncel Fıkıh Meseleleri

Hukuk ilmi, sosyal bilimler alanına dâhildir. Toplum hayatı süreklilik ve değişim yaşadığı gibi hukuk hayatı da süreklilik ve değişim içerisinde. Değişen toplum hayatına uyumlu olmayan hukuk kurallarının, toplum vicdanında makes bulamayacağı bir gerçektir. Bu nedenle fıkıh ilminin esaslarından hareketle değişen toplumsal ihtiyaçların cevaplandırılması Müslüman hukukçuların görevidir. Binaenaleyh güncel fıkıh meseleleri dersi, kursiyerlerin fikhî meseleleri çözme melekesi kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

VI. dönem 2 kredi/saat, VII. dönem için ise 4 kredi/saat olarak belirlenen kredi (toplam 60 kredi/saat) bu ders için yeterli olmakla birlikte, belki de işlenecek konuların artırılması ve seçilen konuların şu anda uygulandığı haliyle Din İşleri Yüksek Kuruluna intikal eden ve kurulun görüş beyan ettiği fikhî problemlerden seçilmesi bu dersi daha işlevsel kılacaktır. Bu ders için diğer bir kaynak ise Karadâvî’nin, *el-Fetâva el-Muâsıra mecmeu’l-fikhi’l-İslâmî*’dir.²⁴

(i). Fıkıh Klasik Metinler

Fetvâ fi’l-İslâm; Hüseyin Muhammed Mellah, *el-Fetvâ Neş’etuhâ ve tatavvuruhâ usulühâ ve tatbikâtuhâ*; İbrâhîm Likani, *Menâru usulî’l-fetvâ ve kavâidü’l-iftâ bi’l-akvâ*; Fahrettin Atar, *İftâ Teşkilatının Ortaya Çıkışı*, *Diyanet İlmî Dergi*, 15/4 (Temmuz-Ağustos 1976); 206; Şamil Dağcı, *Din İşleri Yüksek Kurulu Kararlarına Fetvâ Konseptinde Bir Yaklaşım*, *Diyanet İlmî Dergi*, 38/4, (Aralık 2002); 5; Muhammed Takî Osmanî, *Fetvâ Usulü*, (İstanbul, Yasin Yayınevi, 2010), 4.

²³ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Debbûsî, *Te’sîsü’n-nazar*; Karâfî, *el-Furûk*; İbn Nüceym, *Zeynüddîn b. İbrâhîm b. Muhammed el-Mısri* (ö. 970/1563), *el-Eşbâh ve’n-nezâir*; Süyûtî, Ebû’l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfiî (ö. 911/1505), *el-Eşbâh ve’n-nezâir*; Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed b. Bahâdîr b. Abdillâh et-Türki el-Mısri el-Minhâcî ez-Zerkeşî eş-Şâfiî (ö. 794/1392), *el-Me’sûr fi’l-kavâid*; Ahmed ez-Zerkâ, *Şerhu’l-kavâidi’l-fikhiyye*; Abdülkerim Zeydân Behic (Bic) el-Ânî el-Kehlî el-Muhammedî (el-Mehmedî) (ö.2014), *el-Vecîz fi şerhi’l-kavâidi’l-fikhiyye*; Ömer Nasuhî Bilmen, *Hukûk-u İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fikhiyye Kâmusu*; Mustafa Reşit Belgesay, *Mecelle’nin Külli Kaideleri ve Yeni Hukuk*; Mustafa Yıldırım, *Mecele’nin Külli Kaideleri*.

²⁴ Tavsiye edilen yardımcı kaynaklar: Adülaziz Beki, *İslam’da Güncel Ticari Meseleler*; Ali Ahmed es-Sâlûs, *Mevsûatü’l-kadâyâ el-fikhiyye ve’l-iktisâdi’l-İslâmî*; Bekir Ebû Zeyd, *el-Fıkhu’n-nevâzil*; *DİA*, İlgili Maddeler; Enver Osman Kaan, *Güncel Fıkıh Problemleri*; Halil Gönenç, *el-Müntehabâtü’l-fikhiyye el-muâsıra*; Komisyon, *el-Mevsûatü’l-fikhiyye*; Mahmut Şeltût, *el-Fetâvâ*; Mustafa ez-Zerkâ, *el-Fetâvâ*; Nihat Dalgın, *Gündemdeki Tartışmalı Dini Konular*, I-II.

Fıkıh alan dersleri bünyesinde en fazla krediye sahip olan bu ders, her biri 10 haftadan oluşan beş ayrı dönemde okutulmaktadır. Haftalık kredi/saat ve okutulan kitap açısından bu dersi iki bölümde inceleyebiliriz.

a-Birinci dönem haftada 4kredi/saat, ikinci ve üçüncü dönem haftada 6 kredi/saat olmak üzere programda yer alan fıkıh klasik metinler dersinin bu üç döneminde Abdullah b. Mahmud el-Mevsîlî'nin *el-Muhtâr li'l-fetvâ*'sı kaynak kitap olarak kabul edilmiştir.²⁵ Müfredat doğrultusunda üç dönem süresince eserin kitâbü't-tahâret bölümünden başlayıp kitâbü'l-vesâya bölümüne kadar okunması istenmektedir. Nikâh ve talâk bölümleri ahvâl-i şahsiyye adıyla müstakil bir ders olarak okunduğu için tekrara düşmemek için fıkıh klasik metinler dersinde yer almamaktadır.

b-Dördüncü ve beşinci dönem için toplam 100 kredi/saat olarak planlanan fıkıh klasik metinler dersinde Burhaneddin Ali b. Ebi Bekr el-Mergînânî'nin *el-Hidâye şerhu bidâyeti'l-mübtedâ* adlı eserinden kitâbü'l-büyû, kitâbü'l-vakf' ve kitâbü'l-hibe konularının okutulması kararlaştırılmıştır. Hanefî fıkının en önemli kaynaklarından biri olan, üzerinde sayısız şerh, haşiye, tahrir ve talik çalışması yapılmış olan ve Osmanlı medrese geleneğinde şerhleriyle birlikte sürekli ders kitabı olarak kabul edilmiş böyle bir eserin ihtisas eğitim müfredatında yerini almış olması klasik fıkıh geleneğini devam ettirme hassasiyetinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.²⁶

Fıkıh klasik metinler dersinde okutulan Mevsîlî'nin *el-Muhtâr*'ı ile Mergînânî'nin *el-Hidâye*'si ihtisas merkezlerinin kuruluşundan itibaren fıkıh alan dersleri kapsamında programda hep yer almıştır.

Fıkıh Alan Derslerinin İşleniş Biçimi ve Öğretim Esaslarına Yönelik İlkeler

Ders programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve öngörülen kazanımların elde edilebilmesi için derslere yönelik amaçların belirlenmesi; söz konusu amaçların gerçekleştirilebilmesi için ise uygulanacak öğretim metodunun açık ve net bir şekilde

²⁵ Yardımcı kaynaklar: İmâm Şâfiî, *el-Ümm*; Serahsî, *el-Mebsût*; Ebû Bekir el-Haddâd (ö. 800/1397), *el-Cevheratü'n-Neyyira*; Abdülgânî b. Tâlib b. Hammâde el-Meydânî el-Guneymî ed-Dımaşkî (ö. 1298/1881), *el-Lübâb*; İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-Kadîr*; Ebû Muhammed (Ebû's-Senâ) Bedrüddîn Mahmûd b. Ahmed b. Mûsâ b. Ahmed el-Aynî (ö. 855/1451), *el-Binâye*; Ekmelüddîn Muhammed b. Mahmûd b. Ahmed el-Bâbertî er-Rûmî el-Mısırlî (ö. 786/1384), *el-İnâye*; Ebû'l-Hasenât Muhammed Abdülhay b. Muhammed Abdilhalîm b. Muhammed Emînillâh es-Sihâlevî el-Leknevî (1848-1886), *Şerhu'l-Hidâye*; Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Yûsuf b. Muhammed ez-Zeylâî (ö. 762/1360), *Nasbu'r-Râye*; Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâ'i*; Aliyyülkârî, Ebû'l-Hasen Nûrüddîn Alî b. Sultân Muhammed el-Kârî el-Herevî (ö. 1014/1605), *Fethu bâbi'l-inâye*; Nevevî, *Minhâc, Mecmû'*; Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed el-Hatîb eş-Şirbînî el-Kâhirî (ö. 977/1570), *Muğni'l-Muhtâc*; Şihâbüddin er-Ramlî, Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Ahmed b. Hamza er-Remlî el-Menûfî el-Ensârî (ö. 957/1550) *Nihayetü'l-Muhtâc*; Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed b. Muhammed el-Heytemî es-Sa'dî (ö. 974/1567), *Tuhfetü'l-Muhtâc*; İbn-i Kudâme, *el-Muğni*; Karâfî, *Zehîra*; Ebû'l-Berekât Ahmed b. Muhammed b. Ahmed ed-Derdîr el-Adevî (ö. 1201/1786), *eş-Şerhu'l-Kebîr*; İbn Hazm, *el-Muhallâ*; Abdülgânî Karabâğî, *Şerhu'l-Muhtâr*, (thk. Dr. Abdulkadir Kabdan).

²⁶ Mefail Hızlı, "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler Ve Eserler", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17/1 (2008): 35; Bkz. Telkenaroğlu M. Rahmî, "Osmanlı'dan Günümüze Anadolu Medreselerinde Fıkıh Tedrisatı ve Sorunları", *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi* 20 (2012): 151.

belirtilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda 2018 tarihinde oluşturulan programa baktığımızda her alana ait derslerin “genel amaçlar”ı ile “öğretim esasları”nın da belirlenmiş olduğu görülür. Fıkıh alan dersleri ile ilgili öngörülen amaçları daha önce zikrettiğimiz için burada sadece dersin işleniş biçimi ve öğretim esaslarına yönelik ortaya konan ilkeleri belirteceğiz.²⁷

-İlk derste dönem süresince işlenecek konular, bu konuların amaç ve kaynaklarıyla ilgili bilgi verilir.

-Derse başlamadan önce işlenecek konuların genel bir özeti ve bu konularla ilgili temel kavramlar ve terimler açıklanır. Ders sonunda ise önemli noktalara vurgu yapılarak tekrar bir özet verilir.

- Dersin işlenişinde, konunun mahiyetine uygun (takrir, soru-cevap vb.) yöntemler takip edilir.

- Dersler işlenirken konunun merkezine yoğunlaşılır.
- Derslerin, mümkün olduğunca müdellel işlenmesine çalışılır.
- Gerekli görülen yerlerde farklı mezheplere atıflar yapılır.
- Metin derslerinde metinlerin kursiyerler tarafından okunması sağlanır.
- İşlenen konuların günümüze yansımalarına yer verilmeye çalışılarak kursiyerlerin problem çözme melekelerinin oluşmasına ve gelişmesine çalışılır.
- Ders işlenirken gerekli görülen yerlerde karşılaşılan meselelere ilişkin bilgi ve değerlendirme için kursiyerlere ödevler verilerek bu ödevlerin geri dönüşümü takip edilir.

Sonuç

Hizmet İçi İhtisas Eğitiminin Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde önemli bir görev icra ettiği, personelinin nitelik bakımından yetiştirip geliştirmek suretiyle din hizmeti sunacak bir seviyeye getirdiği genel kabul görmüş bir husustur. Yarım asırlık bir geçmişe sahip olan ihtisas merkezleri kendi tecrübe ve bilgi birikimleri ile kurumsallaşma konusunda hayli mesafe kat etmiştir. Bu süreç içerisinde başta eğitimin süresinde, hedeflerinde, programlarında ve fiziki yapılarında sürekli değişim göstermesi, en iyiye arama gayretinin yanında, değişen şartlara uyum sağlama gayreti olarak da değerlendirilebilir. Elbette bu nihai nokta olarak kabul edilmemeli, bilakis teknolojik ve bilimsel gelişmeler karşısında kendisine yeni vizyonlar belirleyerek, personelin niteliği ile programın muhtevası ve işlevselliği arasındaki doğrudan ilişkinin olduğu gerçeğini göz ardı etmeden zaman içerisinde yeni değişimlere gidilmelidir. Nitekim ihtisas eğitimine ilk başladığı tarih olan 1976 yılında hazırlanan programa baktığımızda sadece toplam kredi, okunacak kitabın adı ve kursun süresi belirtilen tek bir sayfeden oluşan tablodan ibaret olduğu görülür. 2018 yılında onaylanıp halen uygulanmakta olan program ise, her bir alanın toplam kredi/saatleri, derslerin işleniş biçimi ve öğretim esaslarına yönelik ilkeleri, haftalık ders müfredatı, derste takip edilecek kaynak kitap ve yardımcı kaynakların belirlenmesi gibi bütün detayları ihtiva eden yaklaşık 250 sayfeden oluşan bir kitapçık şeklindedir. Bu durum, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Dini Yüksek İhtisas

²⁷ DİB, 2018 İhtisas Eğitim Programı, 159.

Merkezlerine ve ihtisas eğitimine bakış açısını göstermesi bakımından fevkalade önemlidir. Bu zaviyeden bakıldığında ülkemizin 12 ayrı yerinde ihtisas eğitimi yürüten ihtisas merkezlerinin yapısının güçlendirilerek devam ettirilmesi, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kuruluş amacı doğrultusunda daha etkin din hizmeti sunmasını sağlayacak, böylece halk nezdindeki saygınlığını daha da artıracaktır.

İhtisas programı gözden geçirildiğinde en fazla kredinin fıkıh alan derslerine tahsis edildiği görülür. İhtisas programı hazırlanırken fıkıh alanı ile ilgili bölümde usul ve fûrû birlikte düşünülerek dersler ve kredi/saatleri buna göre belirlenmiştir. Fıkıh alanının kredisi bir önceki programda 840 iken, 2018 yılında kabul edilen son programda 720 kredi/saate düşürülmüştür. Bir fikir vermesi bakımından karşılaştıracak olursak, bugün İlahiyat fakültelerinde dört yıllık lisans eğitimi süresinin tamamında okutulan fıkıh derslerinin kredisi (takriben) 200 kredi/saatten ibarettir. İhtisas kursiyerlerinin tamamının dört yıllık dini yükseköğretim mezunu olduğu düşünüldüğünde bu 200 saatin üzerine dokuz farklı dersten oluşan 720 saatlik fıkıh alan dersinin ilave edilmiş olması çok büyük bir kazanım olarak görülür.

Fıkıh alan derslerinin ihtisas programı içerisinde dönemlere dağılımı da belli bir mantık çerçevesinde yapılmıştır. İlk dönemlerde fıkıh giriş, usulü fıkıh gibi metodolojik ve kuramsal içerikli derslerin müfredatta yer alması kursiyerin önce alanla ilgili metodolojik bir bakış açısı kazanmasını öngörmüştür. Fıkıh klasik metinler gibi pratik hayata dair konuları ihtiva eden derslerin ilk dönemden itibaren usul dersi ile birlikte kursun sonuna kadar devam etmesi klasik metinlere hâkimiyeti temin etme ve kaynak kullanma becerilerini geliştirmenin yanında, usul-fûrû ilişkisini muhakeme ve tahlil becerisi kazandırmasına yöneliktir.

Sonuçta, Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde uygulanan ihtisas eğitimi; dört yıllık dinî yükseköğretimden sonra, hedefleri, kazanımları ve kaynakları belirlenmiş bir programla, asırlarca Osmanlı medreslerinde ders olarak okutulmuş kaynak kitaplarla; arapça, fıkıh, tefsir, hadis, kelam alanlarında yaklaşık üç yıl süren 4000 saatlik krediden oluşan bir müfredat ile bugün hiçbir İslâm ülkesinde benzeri uygulanmayan, Diyanet İşleri Başkanlığının yarım asırdan beri icra ettiği en önemli yüksek din eğitim ve öğretim faaliyetidir.

Kaynakça

Atay, Hüseyin. “Fatih-Süleymaniye Medreseleri Ders Programları ve İcâzetnameler”, *Vakıflar Dergisi*, 13 (1981): 171.

Aydın, M. Zeki. “Eğitimde Program Geliştirme Ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1996): 123

Dinçoğlu, Mehmet. “Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yüksek İhtisas Kurslarında Verilen Hadis Derslerine Dair Bazı Mülâhazalar”, *Marife Dergisi*, 13 (Bahar 2013): 149.

Diyanet İşleri Başkanlığı Din İşleri Yüksek Kurulu 5 Eylül 1975 tarih ve 1842 sayılı Kararı 25 Aralık 1975 gün ve 5736 sayılı onayı.

_____ Din Eğitimi Dairesi Başkanlığı Program Geliştirme Şubesi Müdürlüğü, *Hizmet İçi İhtisas Kursu Hazırlık Bölümü Müfredatı*, (2002).

_____Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı, *Temel İslâm Bilimleri Eğitim Programı*, (2013).

_____Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı, *İhtisas Eğitim Programı*, (2018).

Ergün, Mustafa. “Medreselerde Okutulan Dersler Ve Ders Kitapları”, *AKÜ Anadolu Dil-Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi* 1 (1996): 1.

Güven, Şahin. “Diyanet İşleri Başkanlığı İhtisas Eğitim Merkezlerinde Okutulan Tefsir Alan Dersleri Üzerine”, *Marife Dergisi* 3 (Kış 2011): 107.

Hızlı, Mefail. “Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler Ve Eserler”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17/1 (2008): 35.

Kayapınar, Hüseyin. “Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet içi Eğitim Hizmetleri” IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri, (Ankara: 12-16 Ekim 2009): 807.

Özel, Ahmet, “Hanefî Mezhebi (Literatür)”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 16/ 21-26: İstanbul: TDV Yayınları, (1997).

Telkenaroğlu, M. Rahmi. “Osmanlı’dan Günümüze Anadolu Medreselerinde Fıkıh Tedrisatı ve Sorunları”, *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 20 (2012): 151.

Medreseyan De Kitabê Zıwannaşîye Ke Terefê Muelîfanê Kurdan Ra Nusîyayê Ser O Analîzêk

Ahmet KIRKAN*

Destpêk

Çekuya medrese kokê ders ra yena û teqabulê mekteb, wendegehî yena. Medreseyan de zafane tedrîsato dînî beno û mezunê medreseyan mîyanê komelî de wezîfeyanê dînîyan îcra kenê. Seba medreseyan kes eşkeno *eshab-i suffice* yê cenabê Pêxemberî sey mîlad qebul bikero. Na medrese goreyê şertanê ewroyî sîstematîkbîyayîşî ra dûrî ya labelê reya verên Muslumanî derûdorê keyeyê Pêxemberî de komê pê ser bîy û yew perwerde ra vîyertê. Medreseyî demê Dewleta Ebasîyan de bi şêkilêko sîstematîk abîyayê û nê medreseyan de perwerde dest pêkerdo. Medreseyanê ewilan de amanc perwerdeyê dînî yo. Badê *Medreseyê Nîzamîyeyî* awanîya medreseyan de vurîyayîşî ameyê meydan û nê medreseyan sîstemê medreseyan saz kerdo. Sey sîstemê Medreseyanê Nîzamîye, terefê Dewleta Eyubîyan ra Mezopotamya, Suriye û Misir de zî tayê medreseyî ameyê ronayene. No dewir de yeno rîwayetkerdiş ke tena Şam de neway hebî ra zêde medreseyî feal ê. Seba îhtîyacanê medreseyan waqîf û îmareti abîyayê û dewlemandanê musulmanan sedeqe, zekat, fitir ûsn xeyr û hesenatê xo hîbeyê medreseyan kerdê. Medreseyan de mudetê tehsîlê telebeyan dîyar nîyo. Wendekarî goreyê qabîliyet û îstîdatê xo eşkenê demêko kilm de zî îcazeta xo bigîrê. Medreseyan de demanê ewilî de cîya zanistan ra kitabî ameyê wendene labelê dima derheqê her zanistî de tayê kitabê serekeyî ameyê tesbîtkerdene û telebeyan nê kitabî wendê. Medreseyanê merkezîyan de xêncê zanistanê dînî zanistê neqlî/pozîtîfî zî ameyê wendene.²⁸

Dewleta Osmanî de medreseyî zafane wîlayetanê merkezîyan de roneyayê û nê medreseyan de gelek zanayî resayê. Kitabê meşhûrî seba wendekaran ameyê weçînayene, nê kitaban rê şerh û şerhan rê xaşîyeyî nusîyayê. No tradîsyon heta serdema moderne zî no şêkil a dewam kerdo. Zanayanê sey Katip Çelebi û Taşköprülüzade berhemê ke medreseyan de yenê wendene tesnîf kerdê. Medreseyan de hewte de zafane panc rojî ders ameyê wendene, roja sêşeme û îneyî betlane bîyo.²⁹

Amancê na xebate kitabanê medreseyî goreyê peymanê zıwannaşîye nîrxnayîş o. Wendene û fikirîyayene de zıwan, enstrumanêko bêhempa yo. Bi rehetî kes eşkeno vajo ke xêncê zıwanî, qet yew zanist xo nêşkeno îfade bikero. Zıwan bi xo mijara zanistan o labelê destpêkê zanayîşî de perwerdeyê zıwanî elzem o. Qandê cû bernameyê medreseyan bi perwerdeyê zıwanî ya dest pêkeno û bi şêkilêko helezonîk heta îcazet no perdwerde dewam

* Dr. Öğr. Üyesi, Unîversîteya Mardin Artuklu, Fakulteya Edebîyatî, Beşê zıwan û Edebîyatê Kurdî, ahmetkirkkan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3885-5218.

²⁸ Nebi Bozkurt, “Medrese”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* Ankara: 2003, Türkiye Diyanet Vakfı Yayinevi), c. 28, 323-327.

²⁹ Mehmet İpşirli “Osmanlı Dönemi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayinevi, 2003), c. 28, 327-333.

keno. Telebeyê medreseyan goreyê metodê muqaysekerdişî kurdî û erebkî bander benê. Seba banderkerdişî medreseyan de gelek kitabî nusîyayê. Na xebate de ma do nê kitabî yew a yew îzah bikerê û goreyê nuştexan nê kitabî binirxênê.

Na xabete de kitabê rêzeyî medreseyan reya verên ameyê analîzkerdene. Mîyanê kurmancan de bi kurmanckî medrese wendene vila yo. Labelê mîyanê zazayan de no tewir yew tradîsyon nêronişt. Zazayê ke medrese de zanistanê dînî tehsîl kenê, perwerdeyê xo yan tirkî yan kurmanckî vînenê. Qaso ke zanayêno nê warî de agahîyê zazakî çînî yê. Qandê cû na xebate sey xebatêka destpêkî muhîm a. Şûmul û sînorî na xebate tena medreseyanê kurdan û kitabî ziwannasîye reyde ameyê xêzakerdene. Medreseyî û bernameyê perwerdeyê medreseyan xeylê dewlemend o. Her hete ra behsê medreseyan kerdene sînoranê na meqale ra derbas beno. Ne xebat de metodê îzahkerdene, muqaysekerdene, nimûndedayene, analîzkerdene ûsn ameyê şuxulnayene.

Beşê ewilî de derheqê medrese û perwerdeyê medreseyan de melûmato retorîk deyayo. Beyntarê medreseyanê kurdan û medreseyanê bînan de çend nuqtayê cîyayî estê. Nê beşî de pênasê medreseyan, taybetmendîyê medreseyanê kurdan, çend hebî medreseyê muhîmî, unwan û nameyê perwerdekarî û telebeyanê medreseyan, usûlê perwerdekerdişî, çend taybetîyê wendişê ders û tekrârî, kitabê rêzeyî, kitabê ke tena medreseyanê kurdan de yenê wendene ûsn xususîyetî îzah bîyê.

Beşê dîyînî de behsê tayê kitabê destpêkê medreseyî deyayê. Wendekarî medrese de ewilî kitabî sey alfabe, metnê pîrozî yê Qur'anî, mewlîdê Bateyî, *Nûbehara Biçûkan*, *Eqîdeya Îmanî*, *Nehcu'l-Enam* ûsn kitabî wanenê. Nê kitabî sey amadekarîya medreseyî yenê wendene. Nê beşî de kitabê ke ziwannasîye reyde têkildarî çar beşan rê ameyê teqşîmkerdene. Qismê serfî de kitabê ke medreseyan de waneyênê û morfo-fonetîkî reyde têkildarî yê îzah bîyê. Tîya de tayê kitabî tena medreseyanê kurdan de mutalabenê analîz bîyê. Qismê nehîwî de kitabê ke bi morfo-sentaksî û semantîkî reyde eleqedarî yê analîz bîyê. Qismê hîrêyînî de belaxat ameyo îzahkerdene. Belaxat sentaks û semantîkî reyde têkildar o. Sayeyê belaxat û fesahatî qalîkerdê û nuştex bîxewetî û bîmana eşkeno xo îfade bikero. Qismê çarî de yanî beşê *wed* î de goreyê kontekstî rast û durust şuxulnayîşê çekuye îfade bîyo. Beşê dîyînî de her binbeşî de kitabê rêzeyî deyayê û kitabê ke terefê muellîfanê kurdan ra nusîyayê analîz bîyê.

✓ Medreseyî û Perwerde

Mîyanê kurdan de medrese rolêko muhîmî îcra kena. Nê medreseyî herçiqas sey *medreseyê şerqî* yenê namekerdişê zî, nê îbareyî de şerq tenya teqabulê şerqê Tirkîya nêkeno. Nê îbareyî de şerq, cografya ke kurdî tede ronîşenê îfade keno. Qandê cû *medreseyê şerqî* eslê xo de sey *medreseyê kurdan* ganî fehm bibê.³⁰ Tirkîya, Iraq, İran û Suriye de mîyanê kurdan de tradîsyonê medreseyî hîna bi şêkilêko aktîf dewam keno. Heta dewrê modernî zî medreseyanê kurdan de perwerde aktîf û sîstematîk dewam kerdo. Badê seserra 20in xususen qismê vakurî

³⁰ Halil Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencamı* (İstanbul: Beyan Yayınları, 2009), 28-29.

de medreseyan de perwerde û wendekarî kêmi bîyê labelê medreseyan mewcûdîyetê xo dewam kerdo.

Taybetmendîyo tewr muhîm yê medreseyanê kurdan, badê wedaritişê mîrektîyên kurdan, medreseyanê kurdan fealîyet û perwerde fexrî û zerrîwaştîş ser ra dewam kerdo. Medreseyanê kurdan de perwerde mecbûrî nîyo û mûeyîdeyê dewam nêkerdişê perwerdeyî çînî yo. Labelê reyna zî perwerdeyî dewam kerdo. Medreseyanê kurdan de perwerde bi ziwanê kurdkî yeno dayene. Goreyê rewşê mufredatê medreseyan de ge gane kitabê tirkî yan kitabê kurdkî zî ameyê zêdekerdene labelê perwerde her daîm kurdkî dewam kerdo. Qaso ke yeno rîwayetkerdene, medreseyanê kurdan de perwerde demê Dewleta Eyûbîyan ra ke kurdkî dewam keno. Bingeyê medreseyanê kurdan heta Dewleta Eyûbîyan şîno. Yıldırım medreseyanê kurdan goreyê mintiqayan sey; medreseyê Cizîra Botanî, medreseyê Dîyarbekirî, Medreseyê Sîlwanî, medreseyê Sîncarî, medreseyê Mardînî, medreseyê Misirî, medreseyê Şamî ûsn dabeş keno.³¹ Xêncê nê mintiqayan zî tayê medreseyê lokalî estê. Tayê dewan de zî medreseyê lokalî estê û nê dewan ra desana wendekarî perwerdeyê medreseyî vînenê. Heman dem de medreseyê kurdan kes eşkeno sey; medreseyê mîrektîyan, medreseyê tekkeyan, camî û hucreyî zî dabeş bikero.³² Medreseyê mîrektîyan badê wedaritişê mîrektîyanê kurdan tesîrê xo vîndî kerdo labelê medreseyê bîni hîna zî dewam kenê. Xusûsen medreseyê ke camî û hucreyan de perwerde danê zaf bervîla yê.

Medreseyanê kurdan de xusûsen demo modern de kombînasyonê camî û hucreyan zêde ameyo karardene. Camî û hucreyan de gelek medreseyî bi şêkilêko xeyrîresmî perwerdeyê xo dewam kenê. Xora badê îlankerdişê Cumhuriyetî vakur de kes nêşkeno behsê medreseyêka resmî bikero. Cêr ra mefhûmê ke bêrê îzahkerdiş zî zafane nê tewir medreseyan de yenê şuxulnayene.

✓ **Telebeyî û Mamostayî**

Telebe û mamosteyê medreseyanê kurdan goreyê asta wendişî cîya cîya şêkilan a yenê namekerdene. Bitaybetî wendekarî goreyê asta wendişî nameyanê cîyayan gênê. Mamostayê medreseyan zafane sey *seyda* yenê namekerdene. Cegerxwîn mefhûmanê *seyda* û *melayî* bi *pirbîyayîş* û *zanayîş* ya îzah keno.³³ Yani mamostayê medreseyan, kesê ke ders danê sey *mela* yan *seyda* name benê. Zafane wendekarê mucazî sey *mela* name benê û *seyda* zî dersdayoxî îfade keno.

Medreseyanê kurdan de unwanê telebeyan goreyê asta wendene vurîyêno. Wendekaranê medreseyan rê bi şêkilêko umûmî *feqî* vajîyêno. Feqî eslê xo de herçiqas *fiqih* û *ilmîhalî* îfade bikero zî, medreseyanê kurdan de bi mana *wendekarî* ya şuxulîyayo. Wendekarê ke newe dest bi medrese kenê sey *mubtedî* yanî *destpêkerdaxî* ya name benê.³⁴ Na aste de *mewlîd*, *Qur'an*,

³¹ Kadri Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri* (İstanbul: Avesta, 2018), c. 1, 32-46; Merdan Newayî, *Tesrîfa Teremaxî* (İstanbul: Nûbihar, 2018), 33-36).

³² Şakir Epözdemir, *Medreseyên Kurdistanê Di Dewra Miran û Neqşebendîyan de* (İstanbul: Nûbihar, 2015); Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 46-58.

³³ Cegerxwîn, *Jînenîgarîya Min* (İstanbul: Evrensel Yayınları, 2003).

³⁴ Serdar Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük* (İstanbul: Dağarcık, 2013).

Eqîdeya Îmanê, Nehcu'l-Enam yeno wendene. Badê cû wendekarî sey *suxte* yenê namekerdene ke mana na çekuye dîyar nîya. Na aste de wendekarî *Tesrîfa Kurmancî, Tesrîfa Zencanî, Sa'dînî* wanenê. Badê cû wendekarî sey *suxteîd* name benê. Badê cû wendekarî sey *musteîd* yan *talib* yenê namekerdene. Na aste de wendekarî kitabê Molla Camî wanenê. Wendişê nê kitabê reyde wendekarî êdî asîstanê seydayî yenê qebulkerdene. Badê asta talibîye wendekarê medreseyan sey muntehî (qedînayox) yan mucaz (îcazetgirewtox) name benê.³⁵

Her wendekar nê astanê medreseyî hemîne nêqedînenê. Ge gane wendekarî perwerdeyê medreseyî nêmcet de veradanê û medrese ra aqîtîyenê. Prosesê wendişê medrese zor o, her muntehî zî sey mucazî qebl nêbeno. Wendekarêk eşkeno heme kitabên rêzeyî biqedîno labelê seyda beno ke ey rê îcazet nêdo. Çünke îcazet, îznê dersdayîşî îfade keno û zaf wendekarî kitabên rêzeyî biqedîne zî nêşkeno sewbîna kesan bander bikerê. Telebeyî heme yew aste de nîyê û seyda ney îcazetdayîşî xo reyde îfade keno. Îcazet zî beyntarê xo de cîya şekilan de yena dayene. Taye îcazetî tena zanistêk îfade kenê.

✓ **Kitabê Rêzeyî**

Îbareya kitabê rêzeyî, kitabê ke medreseyan de bi şêkilêko rêzeyî yenê wendene îfade kena. Wendekarê ke dest bi medreseyî kenê ewilî dest bi wendişê alfabe kenê û dima wendişê Qur'anî bander benê. Zanistê ke medreseyan de yenê wendene sey donzdeh îlm/diwês îlmî yenê zanayene. Nê îlmî: *fiqih, serf, nehîw, mantiq, wed', hey'et, munazara, belaxat, eqaîd, kelam, uslî fiqih û matematik* o.³⁶ Nê zanistî her medrese de sey yewbînî nîyê. Merdan Newayî nê teqşîmatê kitabên rêzeyî bi şêkilêko cîya keno.³⁷ Seke verê cû zî îfade bîbî, her mintîqa de rêze û cureyê kitabên yewbînî ra eşkenê cîya bibê. Cêr ra kitabê rêzeyî goreyê asta wendekaran ameyê dayene. Tablo de alfabe û Quran nêameyê ramoynayene çünke nê her di metnî zî bingehî yê. Cêr ra tena kitabê eslî nusîyayê, şerh û xaşîyeyî nêdeyayê.

Tablo 1: Goreyê Astan Kitabê Rêzeyî

Aste	Nameyê Kitabî	Nuştox	Babet
Mubtedî	Mewlûda Kurmancî	Melayê Bateyî	sîyer
	Nûbehara Biçûkan	Ehmedê Xanî	ziwan
	Eqîdeya Îmanê	Ehmedê Xanî	eqîde
	Nehcu'l-Enam	Mela Xelîlê Sêrtî	eqîde
	Emsîle		serf
	Bîna		serf
	Meqsûd, Merah		serf
Suxte	Tesrîfa Zencanî (Îzzî)	Ebdulwehhab Zencanî	serf
	Tesrîfa Kurmancî	Elîyê Teremaxî	serf
	Ewamîlê Curcanî	Ebdulqahir Curcanî	nehîw
	Zûruf û Terkîb	Yûnisê Helqetînî	nehîw

³⁵ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 46-58; Newayî, *Tesrîfa Teremaxî*, 41.

³⁶ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 82-88.

³⁷ Newayî, *Tesrîfa Teremaxî*, 41-46.

	Sedullahê Kiçik	Sadedîn Teftezanî	nehîw
	Şerhul'l-Muxnî	Meylanî	nehîw
Feqî	Hellu'l-Meaqid	Ebû Sena Zilî	nehîw
	Hedaîqu'd-Deqaîq	Sadedîn Berdaî	nehîw
	Behcetu'l-Merdîyye	Suyûtî	nehîw
Musteîd	el-Fewaîdu'd-Dîyaîyye	Molla Camî	nehîw
Mucaz, Muntehî	Îsaxucî	Ebherî	mantîq
	Muxnî't-Tullab	Mahmûd lajeê	mantîq
		Hesenî	
	Rîsaletu'l-Wed'	Mîr Rustemî	wed'
	Fenarî	Molla Fenarî	mantîq
	Rîsaletu'l-Fethîyye	Ali Kuşçu	astronomî
	Îsam ale'l-Ferîde	Îsamuddîn Îbrahîm	beyan
	Munazara	Mela Xelîlê Sêrtî	munazara
	Şerhî Şemsîyye	Qutbeddîn	mantîq
		Muhammed	
	Muxteseru'l-Meanî	Teftezanî	belaxat
	Şerhu'l-Eqaîd	Teftezanî	kelam
	Şerhu'l-Meqasid	Teftezanî	kelam
	Cem'ul-Cewamî'	Subkî	usûlî fiqih
	Bedru'd-Talî'	el-Mehellî	usûlî fiqih
	el-Xulasetu'l-Hîsab	Amîlî	matematîk

Seke tabloyê corî de aseno, goreyê her aste kitabê rêzeyî vurîyênê û nê kitabî asan ra ver bi zor şînê. Bingeyê kitabânê medreseyan de kitabê zîwanî estê. Her mijara zîwanî cîya kitabân reyde medreseyan de yena wendene. Nika taye medreseyan de kitabê rêzeyî taye ameyê vurîyayene. Mîsale medreseyan de êdî kitabê sey *Çil Hedîsên Qudsî*,³⁸ *Qisesu'l-Enbîya*, açarnayîşê tayê kitabânê Bedîuzemanî, *Rîyadu's-Salihîn*,³⁹ *Îrşadu'l-Îbad*,⁴⁰ *Sîretî Resûl*,⁴¹ *Mecmeî Erbe'etî Kutub*,⁴² **Mem û Zîn**⁴³ ûsn yenê wendene.⁴⁴

✓ Medreseyanê Kurdan de Perwerdeyê Zîwanî

Medreseyanê kurdan de perwerdeyê zîwanî bi wendişê herfanê erebkî reyde dest pêkeno. Seke cor de zî îfade bibî wendekar alfabeya erebkî bander beno. Derbarê alfabeya

³⁸ Mela Burhanê Tarînî, *Çil Hedîsên Qudsî Ji Gula Bexçê Nebî* (Diyarbakir: Mektebetu Seyda, 2014).

³⁹ Îmamê Newewî, *Rîyadu's-Salihîn*, Wer: Mele Salihê Dihî (Îstanbul: Nûbihar, 2009).

⁴⁰ Yûsuf el-Beyazidî, *Îrşadu'l-Îbad* (Îstanbul: Nûbihar, 2015).

⁴¹ Camisab Bin Molla Muhemmed, *Kîtabu Sîretî'r-Resûl we'l-Enbîya fî Tesdîqî'l-Ulema we'l-Ewliya* (Diyarbakir: Mektebetu Diyarbakir, 2010).

⁴² Mûsa el-Mardînî, *Mecmeî Erbe'etî Kutub* (Îstanbul: Nûbihar, 2012).

⁴³ Ehmedê Xanî, *Mem û Zîn* (Îstanbul: Nûbihar, 2009).

⁴⁴ Mela Burhanê Tarînî, *Medrese Ji her Aliyî ve Medreseyên Me* (Diyarbakir: Lîs, 2011).

erebkî de gelek munaqeşe û averşîyayîşî estê. Qaso ke yeno zanayene destpêkê seserra 20î de Îstanbulî de terefê Xelîl Xeyalî ra yew alfabeya kurdî-erebkî amade bîya. Na alfabe de seba vengane kurdî taye îşaretê taybetî estê. Başûr de zî seba alfabeya kurdî ya erebkî taye tenzîmatî ameyê kerdene. Xora nika başûr de seba kurdî alfabeya erebkî întîbaq bîya. Badê banderbîyayîşê alfabeyî, wendekarî dest bi wendişê metnê pîrozî yê Qur'anî kenê. Sere ra heta peynî wendişê Qur'anî sey *xetîm* name beno. Heman dem de wendekarî mewlîdê Melyaê Bateyî wanenê û tayê wendekarî nê metnê ezber kenê. Melayê Bateyî û mewlîdê ey mabeyne tradîsyonê medreseyanê kurdan de zaf meşhûr ê.⁴⁵

Seba wendekaranê medresetan terefê Ehmedê Xanî ra bi nameyê *Nûbehara Bîçûkan* yew ferhengêko menzûm nuşt. No ferheng sey ferhengo tewr verên yeno qebulkerdene.⁴⁶ No ferheng, terefê Ehmedê Xanî ra serra 1683î de bi lehçeya kurmanckî ya û bi terzê menzûmî ya nusîyayo.⁴⁷ Xanî nê ferhengê xo de nêzdîye hezar heb çekuye erebkî û kurdî beramberê pê dayê. Xanî nê ferhengê xo de tena çekuyan ser o nêvinderto heman dem de weznê erûzî ser o zî vinderto. Badê nê ferhengî seserra 17. de wendekar û hemşehrîyê Ehmedê Xanî, Îsmailê Bazîdî bi nameyê *Gulzar* ferhengêko Erebkî-Fariskî-Kurdî hadre kerdo.⁴⁸ No ferheng bi hîrê ziwanan a ameyo nuştene. *Luxetnameyê Ehmedî* serra 1790î de hete Şêx Marûfê Nodeyî ra ameyo nuştene. Serra 1912î de Şêx Muhemed Kerbelayî bi nameyê *Ferhenga Kerbelayî Mîrsadu'l-Etfal/Şahrahê Kûdekan* ferhengêko Fariskî-Kurdî nuşt.⁴⁹ Berhemê Xanî ferhengêko menzûm o. Sayeyê nezmî, nuşttoxê ferhengî goreyê xo çekuyan eşkeno rêze bikero. Mîyanê tradîsyonê rojhelatî de ferhengê menzûmî bi şekilêko vila yenê nuştene. Xêncê ney gelek ferhengê menzûmî nusîyayê.⁵⁰ *Nûbehara Bîçûkan* a Xanî bi besmele ya dest pêkeno. No berhem bi terzê mesnewî ya nusîyayo û beyntarê her beşî de wecîzeyêke deyaya. Nê berhemî de destpêk û hîrêyes beşê musteqîlî estê û berhem pêro pîya 217 beytan ra pê yeno. Berhem cîya behranê weznê erûzî ya ameyo nuştene. Xanî ferhengê xo de peymê perwerdeyî bikar ardê û faydeyê wendekaran rê rîayet kerdo. Nê berhemî de nameyê kulfetê keyeyî û merdimanê nêzdîye, nameyê ezayanê bedenî, nameyê nebatan, nameyê heywanan, hûmarî, rewşa hewayî, demserî, nameyê alet û edawatan, nameyê çinayî ûsn mijarî deyayê. Hetê ziwani ra çekuyê hemmanayî, dijmanayî, mesderî, demê bingeşî, sifetnameyî ûsn mijarê ziwannasîye deyayê.⁵¹

Eqîdeya Îmanê medreseyan de yeno wendene heta zaf wendekarî nê berhemî ezber kenê. Berhemê Xanî warê eqîdenameyan de berhemê ewilî yo. *Eqîdeya Îmanê* Xanî, hewtay beytan ra pê yeno. Xanî berhemê xo goreyê sernameyê mijaranê eqîdeyî dabeş nêkerdo. Xanî, mîyanê berhemê xo de mijaranê sey *îlahîyat*, *îman*, *Homa û tewhîd* (*yewîya Homayî*), *sifetê Homayî*, *enkarnasyon û reenarnasyon*, *qeza û qeder*, *towbe*, *resul*, *nebî*, *pêxemberîye*, *cuya axretî*, *cuya*

⁴⁵ Zîwer İlhan, *Mewlûda Mela Huseynê Bateyî Metnê Rexneyî û Lêkolîn* (Îstanbul: Avesta, 2016); Melayê Bateyî, *Mewlûd*, Amd: Huseyn Şemrexî (Îstanbul: Nûbihar, 2012).

⁴⁶ Kadri Yıldırım, *Nûbehara Bîçûkan* (Îstanbul: Avesta, 2008), 59.

⁴⁷ Ramazan Pertev, *Ferhenga Kerbelayî Mîrsadu'l-Etfal/Şahrahê Kudekan* (Îstanbul: Nûbihar, 2012), 10-12.

⁴⁸ Yıldırım, *Nûbehara Bîçûkan*, 59.

⁴⁹ Pertev, *Ferhenga Kerbelayî Mîrsadu'l-Etfal/Şahrahê Kudekan*, 10-12.

⁵⁰ Yıldırım, *Nûbehara Bîçûkan*, 115-118.

⁵¹ Yıldırım, *Nûbehara Bîçûkan*, 119-151.

qebri, munker û nekîr, hesabê axretî, mîzan, pirde siratî, cennet û cehennem, şefaet, vînayîşê surete Homayî, melekî, cinî, şeytan ûsn ca dayo.⁵² Nê mijaran ra meseleya qeza û qederî de Xanî xoserîye û serbestîya însanî qebul keno û fikrê xo no meyan de îzah keno (Xanî, beyta 31). Xanî nê berhemê xo de name û sifetê Homayî kurdî îfade kerdê. Heta nê demî, sifet û nameyê Homayî xêncê erebkî bi ziwaneke bînî reyde nêameyîbî îfadekerdene. No hete ra karo ke terefê Xanî ra ameyokerdene zaf karêko muhîm o.

Kurdî de tradîsyonê eqîdenameyan bi kitabê *Eqîdeya Îmanê* ya Ehmedê Xanî ya dest pêkerdo. Bade cû Mela Xelîlê Sêrtî bi nameyê *Nehcu'l-Enamî* ya eqîdenameyêk û derheqê îlmê serf û nehîwî de di cildî kitabêk nuştî.⁵³ Nê her di eqîdenameyî bi lehçeya kurmanckî û gramer zî bi erebkî ya ameyê nuştene. Xusûsen eqîdenameyanê Xanî û Sêrtî eseranê bade xo rê gelek tesîr kerdo û nê her di eserî medreseyan de sey kitabê dersî ameyê wendene.⁵⁴

Nê kitabê ke cor ra nusîyayê bitaybetî medreseyanê kurdan de yenê wendene û her yew kitab wayîrê xususîyetan o. Nê kitabî asta mubtedî yanî destpêkî de sey gîrîzgahê medreseyî yenê wendene. Nê kitabî *Nûbehara Biçûkan* ziwannasîya muqayeseyin reyde eleqedar o. Xêncê nê kitabî gelek kitabê ziwannasîye zî estê. Cêr de çar binbeşan de hem kitabê rêzeyî ameyê dayene hem zî kitabê ke bitaybetî medreseyanê kurdan de waneyênê îzah bîyê. Seba her kitabî îzahatê dergûdilayî nêdeyayê, tenya derheqê nê kitabî de tayê îzahatê elzemî deyayê.

✓ Serf

Serf, fonolojî û morfolojîyê ziwani reyde têkildar o. Sêrf, seba peydakerdişê manayanê neweyan kokê çekuyan de vurînayîşan îfade keno. Erebkî de goreyê kokê demê vîyarte yan mesderê çekuyan karî yenê antene.⁵⁵ Sêrf; kar û antişê karan, name û hetê şekilî ra cureyê nameyî û herfan ser o vindeno. Yanî fonolojî, nomînal morfolojî, verbal morfolojî mijarê bingeyî yê serfî yê. Cêr ra çend hebî kitabê ke medreseyan de derheqê îlmê serfî de yenê wendene deyayê. Nê kitabî ra çend hebê ci medreseyan de bi şekilêko umûmî yenê wendene.

Medreseyan de derheqê îlmê serfî de kitabê sey *Emsîle*, *Bîna*, *Meqsûd*, *Îzzî*, *Merah* waneyênê. Nê panc hebî kitabî pîya sey Sêrf Cumlesî name benê û no berhem gelek caran neşr bîyo.⁵⁶ Nê kitabî ra *Emsîle* antişê karan ser o vindeno. Erebkî de kokê demê vîyarteyê karan ra nêzdîyê 600 heb çekuye yenê antene. Bîna, karanê erebkî goreyê hûmara herfan dabeş keno. *Meqsûd*, *Îzzî* û *Merah* nê mijaran hîna hîra îzah kenê. Nê kitabî ser o geleke şerh û xaşîyeyî nusîyayê. Nê şerhan ra tayê ci medreseyanê kurdan de zêde ameyê tercîhkerdene.⁵⁷

Tesrîfê Zencanî sey *Îzzî* zî yeno şînasayene. Nê berhemî de Zencanî karê erebkî goreyê hûmara herfan û babetan dabeş kerdê. nê kitabî ser o gelek şerhî nusîyayê ke nê şerhan ra tewr

⁵² Kadri Yıldırım, *Eqîdeya Îmanê* (İstanbul: Avesta, 2008), 121-174.

⁵³ Mela Xelîl bin Mela Huseyin el-Îs'îrdî, *el-Qamûsu's-Sanî fî'n-Nehwî we's-Serfî we'l-Meanî* (Diyarbakir: Mektebetu Diyarbakir, 2012).

⁵⁴ Abdurrahman Adak, *Destpêka Edebîyata Kurdî ya Klasîk* (İstanbul: Nûbihar, 2013), 229.

⁵⁵ Mustafa Meral Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Sarf* (İstanbul: İFAV, 2014), 41-42.

⁵⁶ *Sarf Cümlesi* (İstanbul: Salah Bilici Kitabevi).

⁵⁷ Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Sarf*, 30-32.

meşhûrê ci kitabê Sadedîn Teftezani *Şerhu Teftezani Ala Tesrifî Zencanî* yo. No berhem sey *Sadîni* yeno zanayene. Gelek kesanê bînan nê kitabî ser o şerh û xaşîyeyî nuştê. Şerhê Sadîni ke tereê Mela Ebdulheqî ra nusîyayo *Tedricü'l-Edani îla Qiraetî Şerhi Teftezani* medreseyanê kurdan de zaf yeno tercîhkerdene.⁵⁸ Tesrîfê Mela Eliyê Eşnoyî zî kitabê *Îzzî* şerh kerdo û no kitab medreseyanê Îranî de yeno wendene. Xêncê ney Molla Se'dullahê Fetlewî zî *Îzzî* bi kurmanckî şerh kerdo.⁵⁹

Tesrîfa (Serfa) Kurmancî terefê Mela Eliyê Teremaxî ra nusîyayo û Mela Mehmudê Bazidî behsê nê kitabî keno. Mela Eliyê Teremaxî goreyê pergalê kitabanê erebkî derheqê kurmanckî de kitabêk nušto. Heman dem de Celadet Elî Bedirxan, Bileç Şerko ûsn cigeyrayoxî zî behsê nê kitabî kenê.⁶⁰ merdan Newayî nê kitabî ser o tezêkê masterî amade kerdo.

Kitabê Şafîye terefê Îbnî Hacibê Kurdî ra ameyo nuştene. No kitab derheqê îlmê serfî de sey kitabêko bingeysin, medreseyanê kurdan û Osmanîyan de de ameyo wenden û ezberkerdene. Îbnî Hacibî bi nameyê *Kaşîye* kitabêko nehîwî nušto. Şafîyeyê Îbnî Hacibî terefê gelek kesan ra ameyo şerhkerdene. Şerhê Nezzamê Nîşaburî û Şerhê Şafîye Seyyid Ebdulqadirê Niqrekar nê warî de gelek meşhûrî yê.⁶¹

✓ **Nehîw**

Nehîw rast vatene û rast nuştene îfade keno. Nehîw; kar, name û herfan ser o vindeno. Nî hîrê qismî sey kelîme (çekuye) yenê namekerdene. Derheqê nê hîrê qismanê nehîwî de erebkî de gelek teferuatî ameyê nuştene. Nê warî de zaf kitabî nusîyayê û kitabê ke nusîyayê şerh bîyê. Yanî warê nehîwî de erebkî de lîteraturêko gelek dewlemend esto. Nehîw, dewrê ewilî yê Îslametîye de ameyo meydan û dewranê dimayênan de zî zaf aver şîyo. Nominal morfolojî, verbal morfolojî, sentaks û semantîk mijarê bingeysin yê nehîwî yê.⁶² Cêr ra çend hebî kitabê ke medreseyan de derheqê îlmê nehîwî de yenê wendene de yayê. Kitabê derheqê îlmê nehîwî de nusîyayê û medreseyan de yenê wendene hemîne tomarkerdene zaf zor o. Çünke xêncê kitabanê bingeysin, şerh û xaşîyeyî goreyê medreseyan û seydayan eşkenê bivurîyê. Cêr ra tena çend hebî kitabê bingeysin û şerhê înan de yayo.

Ewamîl, amîlê ke nameyan û karan ser o tesîr kenê ser o nusîyayo. Medreseyan de çend hebî kitabê bi nameyê ewamîlî ya yenê wendene. Nê kitaban ra tewr meşhûrê ci *Ewamîlê Curcanî* yo. *Ewamîlê Curcanî* medreseyanê kurdan de sey kitabê dersî yeno wenden û ezberkerdene.⁶³ Heta dewrê Tenzîmatî heme medreseyan de *Ewamîlê Curcanî* ameyê wendene labelê badê cû medreseyanê tirkan de *Ewamîlê Birgivi* vila bîyo. Medreseyanê kurdan de zafane *Ewamîlê Curcanî* ameyo wendene labelê taye medreseyan de *Ewamîlê Birgivi* zî wanêyayo. *Ewamîlê Curcanî* dima sey menzûm zî nusîyayo. Xêncê Curcanî, *Ewamîlê Mela Muhsînî* zî

⁵⁸ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 130-131.

⁵⁹ Molla Se'dullahê Fetlewî el-Amîdî, *Eslê Kitaba 'Îzzîye* (Diyarbakir: Mektebetu Seyda, 2010).

⁶⁰ Newayî, *Tesrîfa Teremaxî*, 28-30.

⁶¹ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 132; Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Sarf*, 32.

⁶² Mustafa Meral Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv* (İstanbul: İFAV, 2015), 13-14.

⁶³ Nasrullah Müftüoğlu, "Abdülkahir Cürcanî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı,), c. 1, 247.

medreseyanê Îranî de ameyo wendene.⁶⁴ *Eş-Şamîl fî'l-Ewamîlê* Şeyh Maruf Nodehî zî hîna zêde mintiqayanê başûrî de sey Behdînan û Soranî de yeno wendene.

Badê *Ewamîlî* medreseyan de zafane *Îzhar* yeno wendene. *Îzharu'l-Heq* terefê Îmam Birgivi ameyo nuştene. Badê *Îzharî* yan vera *Îzharî* kitabê Îbnî Hacibî *el-Kafîye* medreseyanê kurdan de hîna zêde yeno tercîhkerdene. Îbnî Hacibî nê kitabê xo de mijarê nehîwî bi şekilêko belîx û wecîz îfade kerdê. *el-Kafîye* terefê gelek kesan ra ameyo şerhkerdene. Heta şerhê nê kitabî zî ameyê şerhkerdene. Kes eşkeno vajo ke no kitab zanistê nehîwî de kitabêko gelek muhîm o. Beyntarê şerhanê *el-Kafîyeyî* ra tewr meşhûrê ci terefê Molla Camî ra bi nameyê *el-Fewaîdu'd-Dîyaîyye* ya nusîyayo.⁶⁵ Şerhê Molla Camî ser o zaf xaşîyeyî nusîyayê.⁶⁶

Terkîb û *Zûruf* terefê Mela Yunus Helqetînî ra ameyê nuştene. Nê her di metnî zî terefê wendekaranê medreseyan ra yenê ezberkerdene. Nê her di metnê qijekî kurdî nusîyayê. *Terkîb* analizê kitabê *Ewamîlê Curcanî*, *Zûruf* zî zerfanê (zerf û mezzûf) zîwanî îzah keno. Hem *Terkîb* hem zî *Zûruf* derheqê îlmê nehîwî de nusîyayê.⁶⁷

Xêncê nê kitabanê corî kitabê sey *Sadullahî Kîçîk* (Teftezanî), *Qetru'n-Nîda we Bellu's-Seda* (Îbnî Hîşam) û şerhê nê kitabî *Şuzûrû'z-Zeheb* (Îbnî Hîşam),⁶⁸ *el-Î'rab 'en Qewaîdu'l-Î'rab* (Îbnî Hîşam), *Hellu'l-Meqîd* (Ebû Sena Ehmed ez-Zîlî), *Enmûzec* (Zemaxşerî), *Hedaîqu'd-Deqaîq* (Sadeddîn Berdaî/Sadullahê Gewre), *Elfîyye* (Îbnî Malîk) û şerhê *el-Behcetü'l-Merdîyye* (Suyûtî),⁶⁹ *Muxnî'l-Lebîb* (Îbnî Hîşam), *Netayîcu'l-Efkar* (Kuşadalı Mustafa Efendî), *Muxnî* (Çarperdî) û şerhê ey *Şerhu'l-Muxnî* (Muhemmed lajê Evdirrehîmî), ûsn nê tewir kitabî yenê wendene.⁷⁰

✓ **Mantiq**

Mantiq qalîkerdişî de û fikirîyayîşî de rastîye û durustîye tesîs keno. Mantiq xoserî yew zanist o û heman dem de seba zanistanê bînan bingeyêko qewî saz keno. Verê Arîstoyî ra heta ewro gelek kesan îlmê mantiqî ser o xebatî kerdê. Arîstoyî mantiq bi şekilêko sistematîk dabeş kerdo. Kitabo ke medreseyan de bi nameyê *Îsaxucî* ya yeno wendene, pergale dabeşkerdişê Arîstoyî ya amade bîyo. Medreseyan de gelek kitabê îlmê mantiqî yenê wendene. Seba zîhnêko beraqî îlmê mantiqî hewce yo û heman şekil de îlmê mantiqî fehmkerdi û analizkerdişê zanistanê bînan rê zî bingeyêk awan keno. Medreseyanê kurdan de kitabê ke yenê wendene zafane usûlê mantiqê klasîkî ser o ameyo nuştene.⁷¹ Cêr ra tayê kitabê ke medreseyan de yenê wendene rêze bîyê.

⁶⁴ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 132; Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Sarf*, 33.

⁶⁵ Abdurrahman Camî, *Tam Kayıtlı Molla Camî* (İstanbul: Salah Bilici Kitabevi).

⁶⁶ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 132; Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Sarf*, 33-34; *Birinci Kayıtlı Nahiv Cümlesi* (İstanbul, Salah Bilici Kitabevi).

⁶⁷ Tarînî, *Medrese Ji Her Aliyî ve Medreseyan Me*, 99; Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 285-286.

⁶⁸ Cemalu'd-Dîn Ebdulah bin Hîşam el-Ensarî, *Qetru'n-Nîda we Bellu's-Seda* (Qahîre: Daru'l-Fikir, 2007).

⁶⁹ Celaleddîn es-Suyûtî, *el-Behcetü'l-Merdîyye* (Entab: Mektebetu's-Sehabe).

⁷⁰ Zeynelabidîn el-Amedî, *Haşîyetu Camî'î'l-Fewaîd ela Hellî'l-Meqîd* (Diyarbakir: Mektebetu Seyda, 2010); Tarînî, *Medrese Ji Her Aliyî ve Medreseyan Me*, 98-101; Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 136-138.

⁷¹ İbrahim Emiroğlu, "Mantık", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003), c. 28, 18-28.

Îsaxucî, terefê filozofu Yûnaniyî Porphyriosî ra ameyo nuştene û Ebherî no kitab hîna hîra kerdo. No kitab medreseyan de sey kitabê dersî yeno wendene. *Îsaxucî* çekuyêka Yûnankî ya bi mana *Ez û ti uca de ya. Muxnî't-Tullab* (Mehmûd lajê Hesênî), *Fenarî* (Molla Fenarî), *Husamkatî* (Husameddin Hesênî) û şerhê nê kitabî *Muhyiddîn* (Muhyîdînê Telaşî) ûsn kitabî heme şerh û xaşîyeyê nê kitabî yê.⁷²

Xêncê nê kitabanê corî kitabê sey *Gelenbevi* (Şeyh İsmail Gelenbevi), *Şemsîyye* (Necmeddin Omer), *Şerhê Şemsîyye*, *Weledîyye* (Saçaklızade Muhammed), *Dawud* (Kara Davud), *Seyyid* (Seyyîd Şerîf Curcanî), *Tehzîb* (Sadeddîn Teftezanî) ûsn kitabê zî waneyênê.

✓ **Belaxat**

Belaxat ferhengî de resayîşî, kamilbîyayîş ûsn îfade keno. Sayeyê belaxatî qalîkerdix qiseyanê xo hîna akerde, ca de, wextê ci de qasê ihtîyacî eşkeno îfade bikero. Seba cû qalê ke wextê xo de, ca de û qasê ihtîyacî nêyenê vatene sey vatenê belîxî nêyenê qebulkerdene. Belaxat sey *meanî*, *beyan*⁷³ û *bedî* hîrê qisman ra teşekul keno.⁷⁴ Medreseyanê kurdan de îlmê belaxatî de gelek kitabî erjaye yê yenê wendene. Nê kitaban ra tayê ci rasterast bi ziwannasîye reyde têkildarî yê. Çûnke êdî ziwannasîya moderne de mantiq sey binbeşêk yeno hesibnayene. Cêr ra tayê kitabê derheqê îlmê belaxatî de medreseyan de yenê wendene rêze bîyê.

Telxîsu'l-Miftah terefê Muhemmed el-Qezwînî ra nusîyayo. Eslê xo de no kitab, bingeyê kitabanê belaxatî teşkîl keno. No kitab terefê wendekaran ra yeno ezberkerdene labelê no kitab îbareyan zaf zor û zehmetan ra pê yeno. Qandê cû tradîsyonê medreseyan de no kitab zaf rey ameyo şerh û xaşîyekerdene. Sadeddîn Teftezanî kitabê Qezwînî bi nameyê *Muxteseru'l-Meanî* ya şerh kerdo.⁷⁵ *Muxteseru'l-Meanî* medreseyanê kurdan de zaf yeno wendene. Labelê ganî kes îfade bikero, no kitab zî kitabêko asan û rehet nîyo. Wendişê kitabê *Telxîsu'l-Miftah* û *Muxteseru'l-Meanî* de zî xaşîyeyê sey *Dusûkî*, *Enbabî*, *Şerhî Muxteser Telxîs*⁷⁶ yenê wendene. Teftezanî bi nameyê el-Mutewwelî şerhê kitabê Qezwînî kerdo.⁷⁷ Seke nameyê ci ra zî yeno fehmkerdene, no berhem *Telxîsu'l-Miftahî* bi şekilêko dergûdila îzah keno.⁷⁸ Yanî Teftezanî berhemê *Telxîsu'l-Miftah*, hem muxteser (kilmkî) hem mutewwel (derg) şerh kerdo. na ^rewşe zî ehemîyetê nê kitabî rê îşaret kena.

✓ **Wed'**

Wed' ferheng de çîyêk ca de kerdişî îfade keno. *Wed'*, çekuyêke rê mana teksîskerdiş û na çekuye tena na mana de îstîmalkerdişî îfade keno. Taybetmendîyê sey; xusus û umûmê manayanê çekuyan zanayene, heqîqet û mecazê çekuyan îdrakkerdene, cayê îstîmalkerdene çekuyan zaneyene ûsn zanistê *wed'* reyde eleqedar o. Tayê çekuyî xoserî mana îfade kenê û nê

⁷² Tarînî, *Medrese Ji Her Aliyî ve Medreseyên Me*, 101-102; Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 139-141.

⁷³ Bîsyûnî Abdulfettah Fiyûd, *Îlmu'l-Beyan* (Qahîre: Muessetu'l-Muxtar, 2011).

⁷⁴ Bîsyûnî Abdulfettah Fiyûd, *Îlmu'l-Meanî* (Qahîre: Muessetu'l-Muxtar, 2011).

⁷⁵ Sadeddîn-i Teftezanî, *Muhtasarû'l-Meanî Tercümesi*, Çev. Mehmet Ali Arslan (Diyarbakır: Seyda Yayınları, 2014).

⁷⁶ Sadeddîn Teftezanî, *Şerhu Muxteser li Sededdîn et-Teftezanî ela Telxîsu Miftah li'l-Xetib el-Qezwînî* (Entab: Mektebetu's-Sehabe).

⁷⁷ Sadeddîn Teftezanî, *el-Mutewwel Şerhî Telxîsu Miftahu'l-Ulûm* (Beyrûd: Daru'l-Kutubi'l-Îlmîyye, 2007).

⁷⁸ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 141-147.

çekuyî verbal û nomînal morfolojî reyde têkildarî yê. Labelê çekuye yan herfê ke xoserî manayan îfade nêkenê zî estê û zanistê *wed*’ nê her tewir çekuyan tehlîl keno. Medreseyanê kurdan de derheqê zanistê *wed*’î de çend hebî kitabî yenê wendene. Cêr ra nê kitaban ra çend hebî ameyê hûmarnayene.

Rîsaletu’l-Wed’ terefê Ebûbekîr Mîr Rustemî ra ameyo nuştene. No metin terefê wendekaranê medreseyî ra yeno ezberkerdene. Nuşttoxê nê kitabî Ebûbekîr Sorî nêzdîyê Şeqlawî ra yo. Kitabê ey medreseyan de zanistê *wed*’î de kitabêko binheyin o.

Rîsaletu’l-Wed’îyye berhemê Qadî Adûdiddîn el-Îcî yo û berhemê ey mîyanê tradîsyonê medreseyan de gelek namdar o. Seba nê kitabî taye şerh û xaşîyeyî ameyê nuştene. Kitabç Ebû Leys Semerqendî bi nameyê *Şerhu Rîsaletu’l-Wed*’îyye şerhê kitab el-Îcî yo. No şerh bi şekilêko fesîh û akerdo kitabê el-Îcî îzah/şirove keno. *Rîsale fi’l-Wed*’ terefê Mela Xelîlê Sêrtî ra nusîyayo û no kitab zafane medreseyanê Sêrtî de yeno wendene. Xêncê nê kitaban zî zanistê *wed*’î de tayê berhemê hetkarî yenê wendene.⁷⁹

Encam

Qaso ke yeno riwayetkerdene welatê kurdan de medreseyê, nêzdîyê hezar serre ke mewcûdîyetê xo dewam kenê. Medreseyê kurdan tenya wezîfeyê perwerdeyî îcra nêkenê heman dem de mîyanî komelî de zî gelek rolanê muhîman îfa kenê. Vakur, başûr, rojhelat û rojawan de medreseyî estê û nê sazgehî wezîfeyanê dînîyan ra zêdeyêr manayan îfade kenê.

Na xebate de beşê ewilî de namekerdişê wendekaranê medreseyanê kurdan îzah bî. Goreyê ney, wendekarê medreseyan asta wendişî de cîya nameyan gênê. Asta wendişî nameyê wendekaran zî vurînena labelê wendekarê medreseyî bi şekilêko umûmî sey feqî name benê.

Beşê dîyin de diwês îlmê ke medreseyanê kurdan de wanîyênê îzah bîyê. Xora melayê ke medreseyanê kurdan ra îcazet gênê, mîyanê komel de sey *seydayê diwês îlman* name benê. Serdemo ke Muslumanî hêztir bîyê, medreseyan de zanistê tecrûbî/pozîtîfî zî ameyê wendene labelê serdemanê dimayênan de medrseyan verê xo tena dayo zanistanê dînîyan. Heman rewşe medreseyanê kurdan de zî yena tesbîtkerdene.

Bernameyê medreseyan mîyanê prosesêko dergî de ameyo meydan û hedîseyanê ciwakîyan nê bername û kitabanê rêzeyî ser o tesîr kerdo. Seke cor ra zî îfade bîyo, sey Fermana Tenzîmatî hedîseyêka ciwakî, medreseyan ser o tesîrêk kerdo. Badê wedaritişê mîrektîyanê kurdan, sey gelek çîyan, medreseyanê kurdan de zî zaf çî vurîyayê. Wedaritişê mîrektîyan ra dima, medreseyê mîran orte ra weriştê û medreseyan mewcûdîyetê xo ancax bi hetkarî ya şarî reyde dewam kerdo.

Na xebate de kitabê ke medreseyanê kurdan de wanîyene û bi zimanî reyde têkildarî yê ameyê nirxayene. Medreseyanê kurdan de mijarê zîwanî bi şekilêko helezonîk yenê wendene. Wendekaro ke keweno medrese, zîwanî ya muxatab beno û heta îcazet girewtîşî zaf kitabanê zîwanî waneno. Seke cor ra zî îfade bîyo, wendekar qet nêbo panc qismanê bingeyinan de

⁷⁹ Yıldırım, *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*, c. 1, 147-149.

kitabanê ziwannasîya rî bi rî maneno. Nê panc qisman de gelek kitabî yenê wendene. Medreseyanê kurdan de perwerdeyê ziwani gelek xurt o. Wendekarê medreseyan hetê qalikerdişê erebkî ra zêde xurt nêbê zî, hetê felseyeê ziwani ra gelek zana yê.

Medreseyanê kurdan de bernameyê wendişî kê m zêde sey yewbînî ya labelê tayê mintiqayan de cîya kitabî zî yenê wendene. Nê medreseyan de ziwani perwerdeyî kurdkî û medreseyi mewcûdiyetê xo hetkarî ya ehlî ya dewam kenê. Hîna zî heme ihtiyacê wendekarn terefê dewlemend û zerrîwaştovan ra tedarîk benê.

Reyna medreseyanê kurdan de gelek kitabî goreyê ihtiyacanê wendekaranê kurdan ameyê nuştene. Tayê kitabê bingeyinî estê û seba fehmkardişê nê kitaban, alimanê kurdan nê kitaban rê şerhî nuştê û xasîyeyî îlawe kerdê. Na xebate de zî nê kitabî analîz bî. Medreseyanê kurdan de kulturêko zaf dewlemend terefê kurdan ra ameyo ronayene.

Çimeyî

Adak, Abdurrahman. *Destpêka Edebîyata Kurdî ya Klasîk*. İstanbul: Nûbihar, 2013.

Bateyî, Melayê. *Mewlûd*, Amd: Huseyn Şemrexî. İstanbul: Nûbihar, 2012.

Birinci Kayıtlı Nahiv Cümlesi. İstanbul, Salah Bilici Kitabevi.

Cami, Abdurrahman. *Tam Kayıtlı Molla Cami*. İstanbul: Salah Bilici Kitabevi.

Camisab Bin Molla Muhemmed, *Kıtabu Sıretı'r-Resûl we'l-Enbıya fı Tesdıqı'l-Ulema we'l-Ewliya*. Dıyarbekir: Mektebetu Dıyarbekir, 2010.

Cegerxwîn, *Jînenîgarîya Min*. İstanbul: Evrensel Yayınları, 2003.

Çiçek, Halil. *Şark Medreselerinin Serencamı*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2009.

Çörtü, Mustafa Meral. *Arapça Dilbilgisi Nahiv*. İstanbul: İFAV, 2015.

Çörtü, Mustafa Meral. *Arapça Dilbilgisi Sarf*. İstanbul: İFAV, 2014.

el-Amedî, Zeynelabidîn. *Haşîyetu Camî'î'l-Fewaîd ela Hellî'l-Meaqid*. Dıyarbekir: Mektebetu Seyda, 2010.

el-Beyazidî, Yûsuf. *Îrşadu'l-İbad*. İstanbul: Nûbihar, 2015.

el-Îs'îrdî, Mela Xelîl bin Mela Huseyin. *el-Qamûsu's-Sanî fı'n-Nehwî we's-Serfî we'l-Meanî*. Dıyarbekir: Mektebetu Dıyarbekir, 2012.

el-Mardînî, Mûsa. *Mecmeî Erbe'etî Kutub*. İstanbul: Nûbihar, 2012.

Emiroğlu, İbrahim. "Mantık", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003.

Epözdemir, Şakir. *Medreseyên Kurdistanê Di Dewra Mîran û Neqşebendiyan de*. İstanbul: Nûbihar, 2015.

es-Suyûtî, Celaeddîn. *el-Behcetü 'l-Merdîyye*. Entab: Mektebetu's-Sehabe.

Fetlewî el-Amîdî, Molla Se'dullahê. *Eslê Kitaba 'İzzîyê*, Dîyarbekir: Mektebetu Seyda, 2010.

Fiyûd, Bîsyûnî Ebdulfettah. *'İlmu 'l-Beyan*. Qahîre: Muessetu'l-Muxtar, 2011.

Fiyûd, Bîsyûnî Ebdulfettah. *'İlmu 'l-Meanî*. Qahîre: Muessetu'l-Muxtar, 2011.

Îbnî Hîşam el-Ensarî, Cemalu'd-Dîn Ebdulah. *Qetru 'n-Nîda we Bellu's-Seda*. Qahîre: Daru'l-Fikir, 2007.

Îlhan, Zîwer. *Mewlûda Mela Huseynê Bateyî Metnê Rexneyî û Lêkolîn*. İstanbul: Avesta, 2016.

İpşirli Mehmet. "Osmanlı Dönemi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayinevi, 2003.

Mutçalı, Serdar. *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık, 2013.

Müftüoğlu, Nasrullah. "Abdülkahir Cürcanî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Nebi Bozkurt, "Medrese", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara: 2003, Türkiye Diyanet Vakfı Yayinevi.

Newayî, Merdan. *Tesrîfa Teremaxî*. İstanbul: Nûbihar, 2018.

Newewî, İmamê. *Rîyadu's-Salihîn*, Wer: Mele Salihê Dihî, İstanbul: Nûbihar, 2009.

Pertev, Ramazan. *Ferhenga Kerbelayî Mîrsadu'l-Etfal/Şahrahê Kudekan*. İstanbul: Nûbihar, 2012.

Sarf Cümlesi. İstanbul: Salah Bilici Kitabevi.

Tarînî, Mela Burhanê. *Çil Hedîsên Qudsî Ji Gula Bexçê Nebî*. Dîyarbekir: Mektebetu Seyda, 2014.

Tarînî, Mela Burhanê. *Medrese Ji her Aliyî ve Medreseyên Me*. Dîyarbekir: Lîs, 2011.

Teftezanî, Sadeddîn. *el-Mutewwel Şerhî Telxîsu Miftahu'l-Ulûm*. Beyrûd: Daru'l-Kutubî'l-İlmîyye, 2007.

Teftezanî, Sadeddîn. *Şerhu Muxteser lî Sededdîn et-Teftezanî ela Telxîsu Miftah lî'l-Xetîb el-Qezwînî*. Entab: Mektebetu's-Sehabe.

Teftezani, Sadeddin-i. *Muhtasaru'l Meani Tercümesi*, Çev. Mehmet Ali Arslan. Diyarbakır: Seyda Yayınları, 2014.

Xanî, Ehmedê. *Mem û Zîn*. İstanbul: Nûbihar, 2009.

Yıldırım, Kadri. *Eqîdeya Îmanê*. İstanbul: Avesta, 2008.

Yıldırım, Kadri. *Kürt Medreseleri ve Âlimleri*. İstanbul: Avesta, 2018.

Eyyûbîler Dönemi Mısır Medreselerinin İlim Geleneğinde Sünnîlik Olgusu

Abdullah Ömer YAVUZ*

Giriş

Tarihin akışı içinde medeniyetlerin ortaya çıkışı doğal şartların, iklimin, su kaynaklarının etkisinde olduğu gibi siyasi, sosyal, ekonomik ve diğer beşeri unsurlardan da bağımsız değildir. Her medeniyet bir zemin üzerinden doğar. Bu zemin mekân üzerinden faş olur. Düşünce kendisini mekân üzerinden anlamlı kılmaktadır.

İslam düşünce tarihi açısından düşünce ve mekân arasındaki ilişkinin kurumsal boyutu çeşitli aşamalar ve geçişler barındırmaktadır. İslam düşüncesinin mekânlar üzerinden kurumsal yapılarla görünür hale gelmesi ilk dönemlerden itibaren başladı. İslami ilimlerin gelişimi de bu kurumlar vasıtasıyla ilerledi. Bu açıdan Mescid-i Nebevî ve etrafında bulunan suffe gölgesi ilk adım olarak gözükmemektedir. Suffe modeli, örnek bir uygulama olarak değerlendirildiği gibi hafızalarda güçlü bir yere de sahiptir. Suffe uygulaması ile camiler sadece ibadet yeri olarak kalmayıp ilim merkezine de dönüştü. Camilerde oluşan ders halkalarının mezheplerin gelişiminde önemli bir yeri oldu.⁸⁰ Camiler ile başlayan bu süreç mektepler, hadis ilmi için imlâ meclisleri, dâru'l-ilim ve beytü'l-hikme türü mekânların ortaya çıkması ile devam etti. İslami ilimler ise sözünü ettiğimiz mekânlarda gerçekleştirilen dersler, ilmi münazaralar ve fikri tartışmalar etrafında gelişimini sürdürdü. Camilerden başlayıp dâru'l-ilimlere kadar süren ilim hayatı büyük bir birikime sahip olarak gelenek halini aldı. Yukarıda zikrettiğimiz yapıların oluşumuna bağlı olarak burada kazanılan büyük tecrübelerin sonucunda medreseler ortaya çıktı. İlk medrese türü yapılar Horasan-Mâverâünnehir coğrafyasındaki Nîşâbur, Belh ve Buhara gibi şehirlerde inşa edildi.⁸¹ İlim meclislerinde yürütülen entelektüel faaliyetlerin daha düzenli olarak organize edildiği medreselerde eğitim ve öğretimin belirli bir gaye ile programlanması oldukça önemliydi. Daha önceki mekânların bireysel değişimlere çok açık olmasına karşılık medreseler sabit yapısal özellikler göstermekteydi.

Medreseler meselesinin önemli bir boyutu siyaset ve mezhepler arasındaki ilişki üzerinden belirlenmektedir. Dahası siyaset ve mezhep bağlamının çok yönlü etkileşimleri içeriyor olması tek tip/yönlü açıklamaları boşa çıkarmaktadır. Bir diğer ifadeyle salt determinist yorumlara indirgmeden meselenin sosyal, siyasi, ekonomik ve diğer beşeri unsurlarını da dikkate alarak incelemek gerekmektedir. Bu araştırma, belirli bir siyasi otoritenin (Eyyûbîler),

* Dr., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Mezhepleri Tarihi ABD, aomeryavuz@erciyes.edu.tr

⁸⁰ Hasan-ı Basrî (ö. 110/728) ile Vâsıl b. Ata (ö. 131/748) arasında Basra Camisinde cereyan eden tartışmalar, bu konudaki en meşhur hadiselerden biri olup Mu'tezilenin ortaya çıkışındaki çok önemli bir aşamaya tekabül eder. Bk. Ebû'l-Abbâs Şemseddin Ahmed b. Muhammed İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, thk. İhsan Abbas (Beyrut: Dâru Sadır, 1994), 6: 8; Osman Aydın, "Mu'tezile Ekolünün Tarihî Serüveni", *İslâmî İlimler Dergisi* XII/2 (2017), 10.

⁸¹ Şakir Gözütok, "İslam Medeniyetinin Öncü Eğitim Kurumları: Nîşâbur Medreseleri", *Türk Dünyası Araştırmaları* 185 (2010), 34.

belirli bir coğrafyada (Mısır) kurduğu medreselerdeki ilim geleneğinin etkisini mezhebi bir olgu (Sünnîlik) üzerinden incelemeyi denemektedir.

Tarihsel süreçte Mısır'da önemli bir siyasi güç olan Fâtımîler, Selçukluların ortaya çıkması ile güç kaybetmeye başlayıp Nüreddîn Mahmûd Zengî'nin (ö. 569/1174) Bilâdüşşam'ın iki büyük şehri olan Halep ve Dımaşk'ı ele geçirmesiyle⁸² daha da zayıfladı. Zengî'nin meşhur komutan ve yöneticilerinden Ebü'l-Muzaffer el-Melikü'n-Nâsır Selâhaddîn Yûsuf b. Necmiddîn Eyyûb b. Şâdî (ö. 589/1193) Fâtımî veziri olup Mısır'da bu iktidarın sonunu getirdi.⁸³ Zengîlerin devamı olarak hareket eden Selâhaddîn-i Eyyûbî, Eyyûbîler Devleti'ni kurup zaman içinde Mısır ve Şam'ı kontrol etti. Eyyûbîlerin Mısır'da iktidarı bu şekilde başladı. Mısır tarihinde kritik bir dönüm noktası olan Eyyûbî iktidarı, el-Melikü'l-Muazzam Turan Şah'ın siyasi hataları nedeniyle Bahrî Memlûklüleri tarafından 648/1250 yılında yıkıldı.⁸⁴ Eyyûbîlerin Mısır hâkimiyeti döneminde mezhep politikaları nasıl şekillendi? Bu dönemde Mısır'da açılan medreseler nelerdi? Hangi mezhepler için medreseler inşa edildi? Mısır medreselerinde Sünnîlik olgusu nasıl şekillendi? İlim geleneğinin Sünnîlik olgusuna ne denli bir etkisi vardı? Bu sorular çerçevesinde Eyyûbîler dönemi Mısır medreselerinin ilim anlayışının Sünnîlik olgusuna etkilerini tartışmak mümkündür.

1. Selçukluların Sünnîlik Eksenli Siyaseti ve Eyyûbîlere İntikali

Bölgesel sınırları aşan ilk Türk-İslam devleti olan Selçuklular, Türk tarihinde kurulmuş dört büyük devletten birisi olarak kabul edilir.⁸⁵ Orta Asya içlerinden başlayarak Mâverâünnehir, Horasan ve Irak coğrafyalarını kontrol altına alan Selçuklu iktidarı, kısa zaman içinde İslam dünyasında güçlü bir konum elde etti. Selçukluların mezhep politikaları tek yönlü olmadığı gibi çeşitli farklılıkları da içinde barındırmaktaydı. Kuruluş döneminde Hanefî-Mu'tezilî kitleye alan açan Selçuklular, bid'at ehli olmakla suçladıkları Eş'arî-Şâfiîleri Horasan'dan uzaklaştıracak kadar sert yöntemler takip etti.⁸⁶ Bu dönemde varlık-yokluk mücadelesi veren Selçuklular, mezhep politikalarında da daha dar bir yolu tercih etti. Sultan Alparslan ve Sultan Melikşah dönemlerini kapsayan yükselme döneminde mezhep siyaseti farklı bir biçime dönüştü. Eş'arî-Şâfiî kimliği ile meşhur⁸⁷ Hasan b. Ali b. İshâk et-Tûsî ya da

⁸² Ebü'l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim İbnü'l-Esîr, *et-Târihü'l-bâhir fi'd-devleti'l-Atabekiyye*, thk. Ahmed Tuleymât (Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Hadise, ts.), 84, 106-108; Ebû Muhammed Şihabuddin Abdurrahman b. İsmail el-Makdisî Ebû Şâme, *Kitâbü'r-Ravzateyn fi ahbâri'd-devleteyn en-Nûriyye ve's-Salâhiyye*, thk. İbrahim ez-Zeybak (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1997), 1: 301.

⁸³ Ebü'l-Feth Muslihüddin Musa et-Tebrîzî İbn Emîr, *el-Kâmil fi usûli'd-din fi ihtisâri's-şâmil fi usûli'd-din*, thk. Cemal Abdinnasır Abdilmün'im (Kahire: Dâru's-Selâm, 2010), 10: 33-35.

⁸⁴ Ebü'l-Abbâs Takıyyüddin Ahmed b. Ali Makrizî, *Es-sülûk li ma'rifeti düveli'l-mülûk*, thk. Mahmud Celilî (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1997), 1: 457-458.

⁸⁵ Nesimi Yazıcı, *İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi* (Ankara: TDV Yay., 2013), 205.

⁸⁶ Selçuklu Veziri Amîdülmülk el-Kündürî (ö. 456/1064) öncülüğünde yürütülen bu politikalar ilk olarak İmam Eş'arî'nin minberlerden lanetlenmesi ile başlamıştır. Bk. Ebü'l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil fi't-târih* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1987), 8: 365; Ebû Nasr Tâciüddin Abdülvehhâb b. Ali b. Abdilkâfi Sübkî, *Tabakâtü's-Şâfiyyeti'l-kübrâ*, thk. nşr. Abdülfettah Muhammed el-Hulv-Mahmut Muhammed et-Tenâhî (Kahire: Dâru'l-Beşâiri'l-İslamiyye, 1964), 3: 391.

⁸⁷ Şemseddin Muhammed b. Ahmed b. Osman Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, thk. Beşşâr Avvâd Ma'ruf (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1996), 19: 96.

bilinen ismiyle Nizâmülmülk'ün (ö. 485/1092) vezirlik görevine gelmesi ile meşhur Eş'arîler yeniden Horasan'a döndü.⁸⁸ Yeni dönemde Selçuklular, bölgesel mücadeleyi bitirerek İslam dünyasında Fâtımî, Büveyhî ve buna benzer Şîî siyasi otoritelere karşı bir güç haline geldi. Şîîlik ve Sünnîlik merkezli bu mücadele sahası iki ana yapı olarak kurgulandı. Dahası Sünnîlik çatısı altında yer alan mezhepler arasındaki çekişmeler buharlaştı. Şîî tehdidine karşı Sünnîlik merkezli politikalar takip edilmeye başlandı.⁸⁹

Selçukluların Sünnîliği merkeze alan politikaları tek bir amaca dayanmamaktaydı. Söz konusu süreçle ilgili bilgi kirliliği çoğunlukla Nizâmiye medreselerine ve Eş'arîliğe gereğinden fazla anlam yüklemekten kaynaklanır. Nizâmiye medreseleriyle birlikte açılan diğer medreselerin gölgede kalmış olması, Nizâmiye'ye fazlaca atıf yapılmasına neden oldu. Ayrıca Nizâmiye medreseleri sadece Eş'arî-Şâfiî ilim adamı yetiştirmek için de kurulmamıştı. Öte yandan Eş'arî düşünceyi salt kurumsal yapılarla irtibatlı izah etmek de yanlış olacaktır. Selçuklu Sünnîliğini daha geniş bir perspektiften ele almaya, Eş'arîliğin konumunu doğru tespit etmeye ve medrese geleneğinin etkilerini tam olarak incelemeye ihtiyaç bulunmaktadır.

Selçuklular, iktidarları süresince Sünnî ekolleri desteklemekten geri durmadı. Bu bağlamda Selçuklu sultanlarının öncülüğünde Hanefîler için medreseler kuruldu.⁹⁰ Yine bu dönemde devlete adam yetiştirmek, Bâtınîlerle mücadele etmek başta olmak üzere çeşitli amaçlar için kurulan Nizâmiye medreseleri Eş'arî-Şâfiîlere tahsis edildi. Nizâmiye medreseleriyle onların toplumsal yaygınlık kazandıklarını ifade etmek mümkündür.⁹¹

Selçukluların Sünnîlik merkezli siyaset anlayışı ve Nizâmiye geleneği Zengîler tarafından takip edildi. Halep ve Dimaşk'ta Hanefî, Şâfiî-Eş'arî ve Hanbelî gibi Sünnî ekollere çeşitli medreseler yaptırarak,⁹² sûfilere hankâhlar inşa ettirerek; Fâtımî izlerinin silinmesi, Haçlı tehdidine karşı güçlü bir iradenin oluşturulması amaçlandı. Zengîlerin üstlendiği bu vizyon doğal olarak Eyyûbîlere aktarıldı. Eyyûbîler de Selçuklulardan miras kalan ve Zengîler tarafından sürdürülen Sünnî politikaları devam ettirdiler.

2. Eyyûbîler Dönemi Mısır Medreseleri

Eyyûbîler döneminde Kahire başta olmak üzere Mısır şehirlerinde çeşitli medreseler açıldı. Bu medreseler Sünnî mezheplere tahsis edildi. Daha önce de ifade edildiği üzere bölgenin Fâtımî idaresinde geçen asırları, Sünnî ekollere bir iki istisna hariç medrese imkânı tanımamıştı. Selâhaddîn-i Eyyûbî'nin Fâtımî vezirliğine gelmesiyle birlikte Sünnî düşünce için büyük bir atılım dönemi başladı.

⁸⁸ Sübkî, *Tabakâtü's-Şâfiyyeti'l-kübrâ*, 5: 170.

⁸⁹ Mehmet Kalaycı, *Tarihsel Süreçte Eşarîlik Maturidilik İlişkisi* (Ankara: Ankara Okulu Yay., 2013), 167-168.

⁹⁰ Wilferd Madelung, "Maturidiliğin Yayılışı ve Türkler", çev. Muzaffer Tan, *İmam Maturidi ve Maturidilik*, ed. Sönmez Kutlu (Ankara: Otto Yay., 2012), 330.

⁹¹ Richard W. Bulliet, *The Partisans of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History* (Cambridge: Harvard University, 1972), 74.

⁹² Ayrıntılı bilgi ve değerlendirmeler için bk. Harun Yılmaz, *Zengi ve Eyyubi Dimaşk'ında Ulema ve Medrese* (İstanbul: Klasik Yay., 2017), 73-114.

İlk olarak 566/1170 yılında oldukça büyük bir alana Nâsiriye Medresesi inşa edilerek Şâfiî-Eş'arî kimselere verildi.⁹³ Sözü ettiğimiz bu medrese Fâtımî iktidarının sonuna gelindiğini göstermekteydi. Nâsiriye medresesinde Şâfiî İbn Zeyn et-Tüccar ilk müderris olarak göreve başladı. Ardından Ebû Abdullah Muhammed b. Hibetüllah b. Mekkî el-Hamevi ve İbn Katite el-Vezân gibi fakihler ders verdiler.⁹⁴ Tarih kaynakları Nâsiriye Medresesi adıyla ikinci bir medreseden de bahsetmektedir. “El-Medresetü'n-Nâsiriye” ya da “el-Medresetü's-Selâhiye” gibi isimlere sahip bu medrese, Selâhaddîn-i Eyyûbî tarafından İmam Şâfiî'nin türbesinin yanına yaptırıldı. Sözü edilen bu Nâsiriye Medresesi, Eyyûbîler döneminde inşa edilmiş en büyük okullardan birisidir. Şâfiî-Eş'arîlere tahsis edilen medresenin müderrisliğini Ebu'l-Berekât Muhammed b. Muvâffık b. Said el-Habûşânî üstlendi, medresede pek çok Şâfiî-Eş'arî ilim adamı görev aldı.⁹⁵ Görev alanlardan birisi de Felsefî Eş'arî düşüncenin meşhur simâlarından Seyfüddîn el-Âmidî (ö. 631/1233) olup hem müderrislik yaptı hem de Zâfir Camii'nde ders okuttu.⁹⁶

Şâfiî-Eş'arîler için Nâsiriye gibi daha başka medreseler de inşa edildi. Bunlardan birisi olan Kutbiye Medresesi, Emir Kutbüddîn el-Hemedânî tarafından inşa ettirildi. Şâfiî fakihleri için yaptırılan bu medresede, Ebu'l-Feth Nasr b. Muhammed eş-Şâfiî (ö. 597/1201) gibi muhaddisler de görev üstlendi. Bu kimseler hem hadîs hem de fıkıhla ilgilendiler. Yine aynı medresede Abdülmecid b. Muhammed b. Yahyâ el-İskenderânî (ö. 626/1229) ve Ebû Muhammed Abdulkâdir b. Muhammed el-Bağdâdî (ö. 633/1236) gibi Şâfiîler de dersler verdi.⁹⁷ Şâfiî medreselerinden bir diğeri Selâhaddîn-i Eyyûbî'nin yeğeni Takiyüddîn Ömer tarafından Nil'in kıyısında yaptırılan Takviye Medresesi'dir.⁹⁸

Eyyûbî ailesi içinde medrese yaptırmak ve ilme destek vermek yaygın bir gelenektir.⁹⁹ Bunun hemen her sultan döneminde sürdürüldüğünü fark etmek mümkündür. Sadece Mısır değil, hâkimiyetleri altındaki her yerde ilme destek verdiler. Bu açıdan Selâhaddîn-i Eyyûbî'nin kardeşi Melikü'l-Âdil döneminde Dımaşk'ta Âdiliye Medresesinin yapımı devam ettiği gibi aynı isimle Mısır'da da bir medrese inşa edildi. Örneklerini çoğaltabileceğimiz bu medreselerde Şâfiî fakihleri ve dönemin önemli ilim adamları görev aldılar.¹⁰⁰

⁹³ Takiyüd'din Ebu Abbas Makrizî Ahmed b. Ali, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr* (Kahire: Mektebetü Medbula, 1998), 3: 438.

⁹⁴ Ebû Muhammed Zekiyyüddîn Abdülazim b. Abdülkavî Münzirî, *et-Tekmile li-vefeyâti'n-nekale* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1985), 1: 458; Ebû'l-Abbâs Şehabeddin Ahmed b. Ali b. Ahmed Kalkaşendî, *Subhu'l-a'sâ fi sinâ'ati'l-inşâ* (Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1987), 3: 391; Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 438-439.

⁹⁵ Mahmut Dündar, “Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 36 (2017), 152.

⁹⁶ İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 3: 293.

⁹⁷ Münzirî, *et-Tekmile li-vefeyâti'n-nekale*, 1: 440; Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 2: 42; Dündar, “Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri”, 151.

⁹⁸ Kalkaşendî, *Subhu'l-a'sâ fi sinâ'ati'l-inşâ*, 2: 391; Dündar, “Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri”, 151.

⁹⁹ İlme verdikleri destekten dolayı İslam dünyasının farklı coğrafyalarında yaşamış âlimler Eyyûbîlere saygı göstermekteydi. Bunlardan birisi de Eş'arî-Şâfiî Fahreddîn er-Râzî'ydî. Râzî, *Te'sisü't-takdîs* adlı eserini Eyyûbî sultanı Melikü'l-Âdil'e ithaf etmişti. Bk. İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 5: 76.

¹⁰⁰ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 442.

Eyyûbîlerin Şâfiîler için inşa ettirdiği medreselerden bir başkası ise Kâmilîye Medresesi olup El-Melikü'l-Kâmil döneminde tamamlandı. Medresenin bir özelliği de hadîs faaliyetlerinin yürütüldüğü mekân olmasıdır. Dolayısıyla dâru'l-hadîs olarak ifade edilmiştir. Zengîler döneminde Dımaşk'ta ilk dâru'l-hadîsin kuruldu, ikincisi de Eyyûbîler tarafından Kahire'de inşa edildi.¹⁰¹ Medrese, Şâfiî muhaddislerin muteber merkezlerinden birisi haline geldi. Eyyûbîler, Şâfiîler için daha çok sayıda medrese açarak onların hizmetine verdi. Bu medreselerde Şâfiîlik gibi Eş'arîlik de kendisine yer buldu. Daha da önemlisi Ashâbü'l-hadîs de bu mekânlarda bulunmaktaydı. Sünnîliğin içinde kendisine özgü bir yere sahip olan Şâfiî-Eş'arî-hadîs taraftarı kitlelerin Mısır'daki medreselerde kurumsal dini düşünce üzerine eğildikleri tahmin edilebilir.

Eyyûbîler sadece Şâfiî-Eş'arîler için değil diğer Sünnî mezhepler için de medreseler açtı. Bu gruplardan birisi de Mâlikîlerdi. Mâlikîliğin yayıldığı ana bölgelerden birisi Kuzey Afrika ve dolayısıyla da Mısır coğrafyasıydı. Eyyûbî yönetiminin Mâlikîler için açmış olduğu medreselerden ilki, Kamhiye Medresesi'dir. Medrese, müderris ve talebelerin ihtiyaçlarının buğday (kamh) alışverişi ile karşılanması sebebiyle bu ismi almıştır. Ebu'l-Berekât Hebbehullâh b. Abdilmuhsin b. Ali b el-Ensârî el-Mâlikî (ö. 588/1193), Ebu'l-Mansûr Zâfer b. el-Hüseyn el-İskenderânî (ö. 595/1199), Ahmed b. Ali b. Muhammed el-Askâlanî (ö. 635/1238) gibi Mâlikî fakihler bu medresede görev aldı.¹⁰² Mâlikî medreselerinden bir diğeri Münîye İbn Hâsib Medresesi olup Ebu'l-Hasan Ali b. Halef b. Mağzuz el-Kumî burada müderris olarak bulundu. Ardından ise Ebu'l-Fedâil b. Abdussettâr b. İsmâil el-Makdisî müderrislik vazifesini sürdürdü.¹⁰³ Benî Hadîd Medresesi de Mâlikî fukahasının eğitim faaliyetlerini yürüttüğü medreselerden birisiydi. Ebu'l-Berekât Muhammed b. Yusuf el-Kudâî (ö. 619/1223) gibi Mâlikî âlimler bu medresede görev yaptılar.¹⁰⁴ Mısır'da Mâlikîlere tahsis edilmiş daha başka medreseler de bulunmaktaydı. Eyyûbî iktidarı, Şâfiîler gibi Mâlikîlere de alan açıp onların mecralarını bularak kurumsallaşmalarını sağladı. Ayrıca bu süreçte Mâlikîliğin de ciddi bir taraftar kitlesine sahip olduğunu, onların da bu projeksiyona dâhil edildiğini göz ardı etmemek gerekir.

Eyyûbîler döneminde Mısır'da faaliyet gösteren medreselerden bir kısmı ise Hanefî geleneğe aitti. Selâhaddîn-i Eyyûbî tarafından vakfedilerek kurulan Siyûfiye Medresesi, ismini kılıç çarşısına yakın olmasından almaktadır. Medresenin ilk müderrisi Mecdûddîn Muhammed b. Muhammed el-Cibutî'dir. Bir diğer Hanefî âlim olan Abdullah b. Muhammed b. Sa'dullâh el-Cerîrî de medresede dersler verdi. Aynı zamanda o, Selâhaddîn-i Eyyûbî'nin meclislerinde bulunma imkânı elde etti. Bu nedenle kendi döneminde Hanefîliğin temsilciliğini de üstlendi. Siyûfiye'de başka Hanefî ilim adamları da dersler verip talebeler yetiştirdiler. Bu medrese

¹⁰¹ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hitat ve'l-Âsâr*, 3: 467-468.

¹⁰² Kalkaşendî, *Subhu'l-a'sâ fî sinâ'ati'l-inşâ*, 3: 391; Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hitat ve'l-Âsâr*, 3: 439; Dündar, "Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri", 156-157.

¹⁰³ Münzirî, *et-Tekmilâ li-vefeyâti'n-nekale*, 2: 421.

¹⁰⁴ Dündar, "Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri", 159.

Hanefî geleneğinin Mısır'daki en önemli kurumlarından birisi oldu.¹⁰⁵ Emir Hüsamüddîn Kaymaz en-Necmî tarafından inşa edilen Gazneviye Medresesi, Hanefîlerin bir diğer önemli kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Medrese ismini müderris olarak görev yapan Ebu'l-Fadl Ahmed b. Yusuf b. Muhammed el-Gaznevî'den almaktadır. Hanefîlerin çeşitli faaliyetlerde bulunduğu bu medresede uzun süre fıkıh okutuldu.¹⁰⁶

Mısır'da Hanefî medreselerinden bir diğeri ise Âşûriye Medresesi olup kurulduğu alan itibarıyla dikkat çekmektedir. Medresenin arsasındaki bir Yahudînin evi satın alınarak vakfedilmesi sonucu medrese inşa edilir. Sözünü ettiğimiz bu kurumda Siyûfiye'de görev alan ilim adamları ya da oradan mezun olan kimseler ders vermektedir.¹⁰⁷ Bu durum Mısır'da Hanefî medreselerinin yavaş yavaş gelenek halini almaya başladığını göstermektedir.

Eyyûbî iktidarı medrese yaptırma konusunda çok velûd bir yaklaşımı benimsedi. Sadece sultanlar değil idaredeki diğer aktörler de iştahlı bir tavır takındılar. Bu bağlamda Emir Seyfüddîn Eyazkuc el-Esedî tarafından inşa ettirilen Ezkeşiye Medresesi, Hanefîlere tahsis edildi. Diğerlerinde olduğu gibi burada da kurumsal bir yaklaşım benimsendi.¹⁰⁸ Ele aldığımız medreselerin haricinde başka Hanefî medreseler de bulunmaktadır. Bir başka sözle Eyyûbîlerin Mısır medreselerinin hayli çok olduğunu ifade etmek mümkündür.

Anlaşıldığı kadarıyla Fâtımî idaresinden sonra bölgeye hâkim olan Eyyûbî iktidarı Sünnîliğin hemen her koluna destek vererek medreseler açtı. Özellikle Şâfiî, Mâlikî ve Hanefî mezhepleri büyük destek gördü. Fakat Hanbelîliğin pek destek görmediğini söyleyebiliriz. Söz konusu medreselerin çoğunluğu vakıflar yoluyla desteklendi. Böylece ilmi hareketliliğin devamı sağlanmak istendi. Medrese geleneğinin önemli bir tecrübesi olan Mısır medreseleri Eyyûbîler sonrasında da etkinliğini sürdürdü. Böylece Selçuklu mirası olan gelenek genişleyerek devam etti.

3. Mısır Medreselerinin Sünnîlik Tasavvuru

İslam düşünce tarihinde medreselerin işlevsel özelliklerinin başında kurumsal düşünceyi beslemiş olmaları gelmektedir. Bu açıdan Selçukluların Nizâmîye medreseleri ile şekil verdiği kurumsal düşünce, Sünnîliği üst kimlik olarak konumlandıran bir yapıydı. Bu da Zengîler vasıtasıyla Eyyûbîlere kadar geldi. Daha sonra ise Memlûklüler ile devam ettirildi. Medreselerde oluşan ilim geleneği ise politik bağlamı da bulunan Sünnîliği doğrudan etkiledi. Ancak ele aldığımız bu meselenin çok boyutlu denklemleri söz konusuydu. Medreselerin yapılışından başlayarak siyasi otoritenin desteği her zaman göze çarpıyordu. Bu destek

¹⁰⁵ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 443-444; Dünder, "Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri", 160.

¹⁰⁶ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 507.

¹⁰⁷ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 450.

¹⁰⁸ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 448; Dünder, "Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri", 160.

medrese için kurulan vakıflarla devam ettirildi. Bu durum doğal olarak siyasi gücün medreselere etkisini ortaya çıkardığı gibi Sünnîlik algısına da tesir etmekteydi.

Eyyûbîlerin kurucu sultanı Selâhaddîn-i Eyyûbî iyi bir Şâfiîydi.¹⁰⁹ Kendisi aynı zamanda Eş'arîliğe de mensuptu. Dönemin Şâfiî-Eş'arî ilim adamlarıyla irtibatı olan sultan, Kutbüddîn en-Nîsâbü'rî (ö. 578/1183) tarafından kendisine yazılan akâid risalesini okudu, çocuklarına okutarak onlardan ezberlemelerini istedi.¹¹⁰ Eş'arî kelâmına dair yüzeysel bir metinden bahsediyor olsak da bunun Eyyûbî sultanı tarafından benimsenmesi önemliydi. Bu bağlamda Eş'arîler ile Hanbelîler arasındaki kadim mücadelede Eş'arîlerin desteklenmesi, genel şemada Sünnîlik fotoğrafına etki etti.¹¹¹ Nitekim bu dönemde Hanbelîler için medrese açma faaliyetlerine girişilmedi. Öte yandan Eş'arî bir akîde metni olan *Mürşide*'nin yaygın bir şekilde okutulması ve herkesçe kabul edilmesinin beklenilmesi¹¹² Eş'arîliği yalın bir akîde olarak Sünnîliğin temeline konumlandırmaktaydı. Bütün bu etkenlere bağlı olarak medrese geleneği ve oradaki ilim anlayışı Sünnî olguyu belirlemekteydi.

3.1. Fıkıh Eksenli İlim Anlayışı

Eyyûbîler döneminde Mısır medreseleri fıkıh mezheplerine göre isimlendirilmekte ve kategorilere ayrılmaktaydı. Eş'arîlik örneğinde ifade ettiğimiz üzere kelâm ekolleri akâid boyutunda kalıp bir anlamda fıkıh mezheplerinin gölgesindeydiler. Dönemin fıkıh anlayışı ise son derece güçlüydü. Bu durumun yansımalarını medreselerde görmek mümkündü. Eyyûbîler Şâfiî olmalarına karşın tek bir fıkhi mezhebi öncelemek yerine Hanefîlere de Mâlikîlere de alan açtılar. Hanbelîler ile Eş'arîler arasındaki çatışma nedeniyle Hanbelîliğe diğerleri gibi destek vermediler.

Medreselerde fıkıh merkezli bir ilim anlayışı gelişti. Özellikle müderrislerin ilmi birikimleri de son derece belirleyici oldu. Şâfiî-Eş'arî geleneğin temsilcilerinden birisi olan Habûşânî, fıkıh birikimi ile dikkat çekmekteydi. İmam Şâfiî'nin türbesini kendisine mekân olarak belirleyip Gazzâlî'nin talebesi fakih Muhammed b. Yahya'nın *el-Muhîr fî şerhi'l-vasîr* isimli eserine şerh yazdı. Selâhaddîn-i Eyyûbî'nin takdirini kazandığı, Şâfiî-Eş'arî taraftarları arasında güçlü bir yer edindiği, Şâfiî medreselerinin faaliyetlerinde belirleyici olduğu göz önüne alınırsa Habûşânî'nin kritik bir konumda yer aldığı daha anlaşılır olacaktır.¹¹³

¹⁰⁹ Sübkî, *Tabakâtü's-Şâfiîyyeti'l-kübrâ*, 7: 340.

¹¹⁰ Bahauddîn Ebu'l-Mehâsin b. Yusuf İbn Şeddâd, *en-Nevadirü's-sultaniyye ve'l-mehasinü'l-Yusufiyye = Siretu Selahuddin*, thk. Cemalüddîn eş-Şeyyâl (Kahire: Mektebetü'l-Hancı, 1994), 33.

¹¹¹ Eş'arîler ile Hanbelîler arasındaki mücadele sadece Mısır için geçerli değildi. Irak, Şam ve diğer bölgelerde de Eş'arîler ile Hanbelîler birbirlerine sert eleştiriler yöneltmekteydi. Bu bağlamda Eyyûbîler döneminde çatışmacı dil devam etmekteydi. Eş'arî âlim Necmüddîn el-Hâbuşânî'nin (ö. 587/1191) Hanbelîlere yönelik hakaretleri vardı. Siyasi otorite olarak Eyyûbîler, bu tür durumlarda ya Eş'arîlerden yana meylediyor ya da sessiz kalıyordu. Öte yandan Hanbelîler de Eş'arîlere karşı tutumlarını devam ettiriyorlardı. Bk. Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, 21: 204.

¹¹² Kalaycı, *Tarihsel Süreçte Eşarîlik Maturidilik İlişkisi*, 172.

¹¹³ Detaylı bilgi için bk. İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 4: 239-240.

Şâfiî-Eş'arî kimliği ile bilinen Ziyâeddîn Osman b. Îsâ el-Mârânî, Şam bölgesinin önemli Şâfiî fakihlerinden birisi olan Ebû Sa'd Şerefüddîn Abdullah b. Muhammed el-Mevsîlî'den (ö. 585/1189) ya da meşhur ismi ile İbn Ebî Asrûn'dan¹¹⁴ ders aldı. Mârânî, Şâfiîlerin meşhur ilim adamı Ebû İshak eş-Şîrâzî'nin *el-Mühezzeb* isimli kitabı üzerine *el-İstiksâ li Mezâhibi'l-Fukaha* adlı bir şerh yazdı. Kendisinin usûl-i fıkıh eserleri üzerine şerhleri de bulunmaktaydı. Bu birikimi Mısır'a götüren Mârânî, Şâfiî fikhının temsilciliğini yaptığı gibi çok sayıda talebe de yetiştirdi.¹¹⁵ Eb'û İshâk eş-Şîrâzî'nin kelâmla ilgilenmeyip Şâfiî fikhı içerisinde hareket etmesi ve İbn Ebî Asrûn'un da fıkıhçı kimliği ile öne çıkması, dahası Mısır Şâfiîliğinin bu damardan besleniyor olması oldukça dikkat çekmektedir. Söz konusu etkileşimlerin fikhı merkeze alan bir ilim anlayışını ortaya çıkarması şaşırtıcı değildir.

Hanefî geleneği içinde de benzer bir yaklaşım vardı. Batıdaki Hanefîlik, Ebû Ca'fer et-Tahâvî (ö. 321/933) düşüncesi üzerinden gelişti. Bunun sonucu olarak doğudaki gibi kelâmla içli dışlı olan bir fıkıh geleneği yerine daha çok Ashâbü'l-hadîse yakın fıkıh anlayışı üzerinden ilerledi.¹¹⁶

Medreselerdeki fıkıh eksenli ilim anlayışının temel taşlarından birisi hadîs ilminin öne çıkmasıdır. Bölgedeki Sünnî mezheplerin Ashâbü'l-hadîs ile uyumlu ilişkiler ağı kurması ve bunu uzun süre devam ettirmesi, medreselerde hadîs ilmine geniş bir alan açtı. Hatta Kâmilîye Medresesi hadîs ihtisası için kullanıldı.¹¹⁷ Bu medresenin en meşhur muhaddislerinden birisi olan Ebû Muhammed Zekiyyüddîn Abdülazîm b. Abdilkavî b. Abdillâh el-Münzirî (ö. 656/1258) dönemin velûd hadîsçilerinden birisiydi. Münzirî, hadîs hâfızı olmasının yanı sıra farklı ilim dallarıyla da ilgiliydi. Aynı zamanda Şâfiî fakihi de olan Münzirî, Ebû İshâk eş-Şîrâzî'nin *et-Tenbih* isimli fıkıh eserine şerh de yazdı.¹¹⁸ Dolayısıyla Ashâbü'l-hadîs de fıkıh birikiminden beslenmekteydi. Söz konusu süreçte çok sayıda muhaddisin Mısır medreselerinde yetişmesi tesadüf değildir. Hadîs kitaplarının hayli geniş bir çevrede medreselerde okutulması, ilim anlayışına etki ettiği gibi Sünnîliği de bu yaklaşım üzerinden inşa etmekteydi. Bütün bu çerçevede fıkıh merkezli medreselerin ilim geleneği başat bir belirleyiciliğe sahip oldu.

Üzerinde durduğumuz ilim geleneğinin bir yansıması da dört mezhep fikhının öğretildiği medreselerin kurulması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Sâlihiye Medresesi bunun tipik bir örneği olarak görülebilir.¹¹⁹ Dört mezhebi bir araya getirme sürecinde fikhın merkezi rolü bir kere daha açığa çıkmaktadır. Bununla birlikte Eyyübîlerin siyasi bir güç oldukları dönemden itibaren kurguladıkları Sünnîlik anlayışının zamanla daha belirginleştiği anlaşılmaktadır. Nitekim bu tavır Memlûklüler döneminde dört hak mezhep anlayışının temellerini oluşturmaktadır.

¹¹⁴ Cüveynî'nin fıkıh eserlerine şerh yazacak kadar donanımlı bir kimse olan İbn Ebî Asrûn hakkında daha detaylı bilgi için bk. İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 3: 53-54.

¹¹⁵ İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 3: 242-243.

¹¹⁶ Kalaycı, *Tarihsel Süreçte Eşarilik Maturidilik İlişkisi*, 198-204.

¹¹⁷ Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 467-468.

¹¹⁸ Sübkî, *Tabakâtü's-Şâfiîyyeti'l-kübrâ*, 8: 259-261; Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, 23: 319-322.

¹¹⁹ Detaylı bilgi için bk. Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hutat ve'l-Âsâr*, 3: 465-467.

3.2. Medreselerin İlim Geleneğinde Felsefe Karşıtlığı

Eyyûbîler dönemi Mısır medreselerindeki ilim anlayışını etkileyen unsurlardan birisi Haçlı işgallerinin İslam dünyasında yaşattığı travmadır. Dışarıdan yönelen tehdit unsuru ister istemez içeride birlik ve beraberlik duygularını tetikledi. Bu durumun medreseler üzerindeki yansımaları -Hanbelîler ile Eş'arîler arasındaki çatışma hariç- Sünnî mezheplerin yakınlaşması üzerinden değerlendirmek mümkündür. Bu yakınlaşmada Ashâbü'l-hadîs ile kurulan ilişkilerin de önemli bir payı vardır. Medreselerdeki ilim geleneğinin bir diğer tezahürü olarak felsefe karşıtlığını sözünü ettiğimiz ağlar üzerinden değerlendirmek gerekmektedir.

Eyyûbî sultanlarının felsefeden hazzetmedikleri bilinen bir gerçek olsa da felsefeye yöneltilecek eleştiriler, hadîs taraftarlarınca coşkulu bir şekilde savunulmaktadır. Bu bağlamda muhaddis İbnü's-Salâh Şehrezûrî (ö. 643/1245) felsefeye sert eleştiriler yöneltti. Önce mantığa yüklenen İbnü's-Salâh, felsefeyi medreselere almamak gerektiğini, felsefeyle uğraşanların i'tikâdî sorunlarının olacağını ifade etti. Hatta idarecilerin felsefecilere baskı kurmaları gerektiğini de söylemekten çekinmedi.¹²⁰ İbnü's-Salâh'ın felsefe eleştirisi çok sert ifadelerle sahip olmakla birlikte bu tavır medrese ilim geleneğinde yaygın bir kanaatti. Mesela Felsefî Eş'arî düşüncesinin en başta gelen temsilcilerinden Seyfüddîn el-Âmidî'ye yapılanlar tipik bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelâm ve felsefe birikimi ile meşhur olan Âmidî, ilim hayatında farklı bölgelerde bulunduktan sonra Mısır'a gelerek Nâsiriye Medresesi'nde görev aldı. Burada çeşitli ilimlerle birlikte felsefe okutmaya da başladı. Âmidî hem medresede hem de camilerde ders halkaları oluşturup talebe yetiştirdi. Bu durumdan rahatsız olan fakihlerin sert tutumları ile karşılaştı. Felsefeyle ilgilendiği için i'tikâdî kusurlarla suçlanarak öldürülmesi bile teklif edildi. Yaşanan sürecin daha da kötüye dönüşeceğini düşünen Âmidî, Mısır'dan ayrılıp Şam coğrafyasına gitti.¹²¹ Medreselerdeki ilim geleneği, beslendiği kaynaklar itibarıyla felsefeyle pek uyum sağlamamaktaydı. Bundan dolayı da felsefe karşıtlığı öne çıktı. Daha önce ifade ettiğimiz gibi kelâm faaliyetlerinin akâid boyutunda kalması da sözünü ettiğimiz geleneğin etkilerindendi. Bu çerçevede dini anlama ve yorumlamaya dair zihniyet farklılıklarının kendisini böylesi enstrümanlar üzerinden açığa çıkardığı anlaşılmaktadır.

3.3. Sûfilîğin Sünnî Olgu İçinde Konumlanması

İslam düşünce geleneği kelâm, fıkıh, tasavvuf ve felsefe olmak üzere dört ana kolon üzerinden şekillenmektedir. Özellikle tasavvufun diğer disiplinlerle ilişkileri açısından Selçuklular dönemi belirleyici oldu. Selçuklulardan itibaren Ehl-i Sünnet eksenli bir tasavvuf anlayışının görünür hale geldiğini ve bu süreçte Gazzâlî'nin öncü bir rol üstlendiğini ifade etmek mümkündür. Meşhur eseri *el-Münkız mine'd-dalâl*'de tasavvufu tahakküm altına alacak tehditlere karşı Gazzâlî'nin ön alması dikkat çekicidir.¹²² Gazzâlî'nin teorisi Sünnîliğin

¹²⁰ Ebû Amr Takıyyüddîn Osmân b. Salâhiddîn Abdîrrahmân İbnü's-Salâh, *Fetâvâ ve mesâilü İbni's-Salâh fi't-tefsîr ve'l-hadîs ve'l-usûl ve'l-fikh*, thk. Abdülmu'tî Emin Kal'ecî (Beyrut: Dârü'l-Ma'rife, 1986), 1: 210-212.

¹²¹ İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbau ebnâi'z-zaman*, 3: 293-294; Sübkî, *Tabakâtü's-Şâfiyyeti'l-kubrâ*, 8: 306-307.

¹²² Ebû Hamid Huccetülislam Muhammed b. Muhammed Gazzâlî, *el-Münkız mine'd-dalâl* (Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1988), 57-58.

sınırlarını çizdiği tasavvuf anlayışının toplumsal bir zemine indirilmesi üzerine kuruludur. Bu bağlamda Eyyûbîler döneminde Selçuklu mirası politikaların etkisini ve tasavvufun yaygın hale geldiğini görmek mümkündür.

Eyyûbî ailesi genelde tasavvufa meyilli oldu. Daha önce de ifade ettiğimiz üzere sûfiler için hankâhlar açarak onlara destek verdiler. Selâhaddîn-i Eyyûbî döneminden itibaren bu tavır devam etti. Hatta Sultan Selâhaddîn'in bizzat kendisi sûfî şeyhlere özel hürmet gösterip onların ihtiyaçlarını karşıladı.¹²³ Dolayısıyla Eyyûbî idaresi başından beri sûfilerle iyi bir iletişim kurdu.

Sünnî mezheplerin bir araya getirilmesi sürecinde ise sûfililiğin tutkal görevi üstlenerek toplumsal etkileşimi hızlandırdığını ifade etmek mümkündür. Aynı zamanda sûfiler fıkıh, hadîs ve akâid ile de ilgiliydiler. Bu bağlamda Benî Hameviyye ailesi örnek gösterilebilir. Aslen Horasan coğrafyasından olan ailenin atası olarak görülen Ebû Abdillâh Muhammed b. Hameveyh (ö. 530/1135-36) İmam Cüveynî'den ve Kuşeyrî'den istifade etti.¹²⁴ Şâfiî-Eş'arî olan aile, fıkıhta ve tasavvufta büyük bir âlim olarak nitelendirilen İmâdüddîn Ebü'l-Feth Ömer b. Ali. b. Muhammed b. Hameviyye (ö. 577/1181) zamanında Şam coğrafyasına geldi. Nüreddîn Zengî'nin saygı gösterdiği İmâdüddîn; Dımaşk, Halep ve diğer şehirlerdeki hankâhların sorumluluğunu üstlendi.¹²⁵ Ebü'l-Hasan Sadreddin Muhammed b. Hameviyye el-Cüveynî (ö. 617/1220) ise Mısır'da Melikü'l-Âdil'in saygısını kazanarak medreselerde fıkıh ve tasavvuf dersleri verdi.¹²⁶ Benî Hameviyye ailesi içinden pek çok kimse medreselerde görev aldı. Şeyhüşşüüh Ebü'l-Feth İmâdüddin Ömer b. Muhammed (ö. 636/1239) bunlardan birisi olup aynı zamanda halkın teveccühünü de kazanmış bir sûfiydi.¹²⁷ Hem medreselerde-hankâhlarda hem halk nezdinde hem de Eyyûbî idaresinde itibarı olan Hameviyye ailesi, tasavvufun yanı sıra fıkıh, hadîs ve diğer ilimlerde muteber kabul edildi. Daha da önemlisi farklı aidyetler arasında bağ kurarak Sünnîliğin toplumsal oluşumunda öne çıktılar. Dönemin ilim anlayışının tasavvufu da içine alarak şekillendiği, tasavvufun ise Sünnî şemsiye altında konumlanarak sosyal bütünlüğe katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Sonuç

Tarihsel süreçte Selçuklularla başlayan, Zengîler, Eyyûbîler, Memlûklülerle devam edip Osmanlı'ya kadar uzanan Sünnîliği merkeze almış siyaset anlayışı, büyük bir tecrübe olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uzun serüvenin bir dönemi olan Eyyûbî iktidarı, devraldığı bayrağı Mısır'daki Şîi-Fâtımî etkisini kırarak ileriye taşıdı. Bu minvalde Sünnî çatıyı esas alarak Şâfiî-Eş'arî, Hanefî ve Mâlikî gruplara medreseler açıp Sünnîliğe eklemelenmiş sûfilere hankâhlar kurdu. Mekâna kavuşan düşünce kurumsallaştı. Kurumsal düşüncenin gelişimi ise ilim geleneği ile irtibatlı bir haldeydi. Fıkıh merkezli medrese yapısı hadîs ilmine alan açarken diğer taraftan kelâmı akâid boyutuyla sınırlı kalacak şekilde sınırlandırdı. İlim geleneğinin etkisi ile felsefenin

¹²³ İbn Şeddâd, *en-Nevadirü's-sultaniyye*, 66-68.

¹²⁴ Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, 19: 597-598.

¹²⁵ Münzirî, *et-Tekmile li-vefeyâti'n-nekale*, 3: 15-16.

¹²⁶ Münzirî, *et-Tekmile li-vefeyâti'n-nekale*, 3: 15-16; Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, 22: 79-80.

¹²⁷ Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, 23: 97-99.

medreselerden dışlandığı bir süreç yaşandı. Aynı gelenek, tasavvufun ise medreselerde temsil edilmesini sağladı. Sözü edilen ilim geleneğinin etkisiyle birbirinden bağımsız olan aidiyetlerin Sünnî şemsiye altında bir araya gelmesi hem Eyyûbîler döneminde hem de sonrasında dini anlama ve yorumlama zihniyeti olarak tezahür etti.

Kaynakça

Aydın, Osman. “Mu‘tezile Ekolünün Tarihsel Serüveni”. *İslâmî İlimler Dergisi* XII/2 (2017), 9-41.

Bulliet, Richard W. *The Particians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History*. Cambridge: Harvard University, 1972.

Dündar, Mahmut. “Eyyubi Dönemi Mısır Medreseleri”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 36 (2017), 145-176.

Ebû Şâme, Ebû Muhammed Şihabuddin Abdurrahman b. İsmail el-Makdisî. *Kitâbü’r-Ravzateyn fî ahbâri’d-devleteyn en-Nûriyye ve’s-Salâhiyye*. thk. İbrahim ez-Zeybak. Beyrut: Müessesetü’r-Risâle, 1997.

Gazzâlî, Ebû Hamid Hucetülislam Muhammed b. Muhammed. *el-Münkız mine’d-dalâl*. Beyrut: Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1988.

Gözütok, Şakir. “İslam Medeniyetinin Öncü Eğitim Kurumları: Nişabur Medreseleri”. *Türk Dünyası Araştırmaları* 185 (2010), 33-64.

İbn Emîr, Ebû’l-Feth Muslihüddin Musa et-Tebrîzî. *el-Kâmil fî usûli’d-dîn fî ihtisâri’s-şâmil fî usûli’d-dîn*. thk. Cemal Abdinnasır Abdilmün’im. 2 Cilt. Kahire: Dârü’s-Selâm, 2010.

İbn Hallikân, Ebû’l-Abbâs Şemseddin Ahmed b. Muhammed. *Vefeyâtü’l-a’yân ve enbau ebnâi’z-zaman*. thk. İhsan Abbas. 8 Cilt. Beyrut: Dâru Sadır, 1994.

İbn Şeddâd, Bahauddîn Ebu’l-Mehâsin b. Yusuf. *en-Nevadirü’s-sultaniyye ve’l-mehasinü’l-Yusufiyye = Siretu Selahuddin*. thk. Cemalüddîn eş-Şeyyâl. Kahire: Mektebetü’l-Hancı, 1994.

İbnü’l-Esîr, Ebû’l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim. *el-Kâmil fî’t-târîh*. 11 Cilt. Beyrut: Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1987.

İbnü’l-Esîr, Ebû’l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim. *et-Târîhü’l-bâhir fî’d-devleti’l-Atabekiyye*. thk. Ahmed Tuleymât. Kahire: Dâru’l-Kütübi’l-Hadise, ts.

İbnü’s-Salâh, Ebû Amr Takıyyüddîn Osmân b. Salâhiddîn Abdirrahmân. *Fetâvâ ve mesâilu İbni’s-Salâh fî’t-tefsir ve’l-hadis ve’l-usûl ve’l-fikh*. thk. Abdülmü’tî Emin Kal’ecî. Beyrut: Dâru’l-Ma’rife, 1986.

Kalaycı, Mehmet. *Tarihsel Süreçte Eşarilik Maturidilik İlişkisi*. Ankara: Ankara Okulu Yay., 2013.

Kalkaşendî, Ebü'l-Abbas Şehabeddin Ahmed b. Ali b. Ahmed. *Subhu'l-a'sâ fî sinâ'ati'l-inşâ*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1987.

Madelung, Wilferd. "Maturidiliğin Yayılışı ve Türkler". çev. Muzaffer Tan. *İmam Maturidi ve Maturidilik*. ed. Sönmez Kutlu. Ankara: Otto Yay., 4. Basım, 2012.

Makrizî, Ebü'l-Abbâs Takıyyüddin Ahmed b. Ali. *Es-sülûk li ma'rifeti düveli'l-mülûk*. thk. Mahmud Celilî. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1997.

Makrizî, Takiyüd'din Ebu Abbas, Ahmed b. Ali. *el-Mevâ'iz ve'l-İ'tibâr bi-Zikri'l-Hıtat ve'l-Âsâr*. Kahire: Mektebetü Medbula, 1998.

Münzirî, Ebû Muhammed Zekiyyüddîn Abdülazim b. Abdülkavî. *et-Tekmile li-vefeyâti'n-nekale*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1985.

Sübkî, Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Ali b. Abdilkâfî. *Tabakâtü's-Şâfiyyeti'l-kübrâ*. thk. nşr. Abdülfettah Muhammed el-Hulv-Mahmut Muhammed et-Tenâhî. 10 Cilt. Kahire: Dârü'l-Beşâiri'l-İslamiyye, 1964.

Yazıcı, Nesimi. *İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi*. Ankara: TDV Yay., 11. Basım, 2013.

Yılmaz, Harun. *Zengi ve Eyyubi Dimaşk'ında Ulema ve Medrese*. İstanbul: Klasik Yay., 2017.

Zehebî, Şemseddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman. *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*. thk. Beşşâr Avvâd Ma'ruf. 25 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1996.

Bilimselleşme Serüveni Çerçevesinde Din Eğitimi Biliminin İslami İlimler İçerisindeki Yerine Dair

Sabahattin BALA*

Giriş

Eğitim faaliyetleri, insanlık tarihi içerisinde uzun süre dini temeller üzerinden inşa ve icra edilmiştir. Ancak eğitim biliminin kendine has konu, alan, metot ve teoriler ile bağımsız bir bilim alanı olarak belirdiği modern dönemde, eğitimin teorik ve pratik boyutlarında seküler bir anlayış benimsenmiş, dini karaktere sahip eğitim anlayışından vazgeçilmiştir. Bununla birlikte söz konusu modern eğitim anlayışı içerisinde din eğitimi, eğitim biliminin alt disiplinlerinden biri olarak şekillenmiş, böylece ‘dinî eğitim’den ‘din eğitimi’ne bir geçiş yaşanmıştır.

Modernleşme olgusunun şekillendirdiği seküler eğitim anlayışı içerisinde dahi olsa Türkiye’de din eğitiminin meşruiyeti, sürekli tartışma konusu edilmiş, uzun yıllar din eğitimi uygulamalarına yer verilmemiştir. Bu nedenle de Türkiye’de Din Eğitimi Bilimi, yakın döneme kadar gelişim gösterememiştir.

Günümüzde Din Eğitimi Bilimi, din eğitimi pratiklerinin kime, neyi, nasıl, niçin ve ne kadar öğretileceği ile ilgili cevaplar arayan, bu konularda amaçlar, ilkeler, yöntemler ve teoriler geliştirmeye çalışan müstakil bir disiplin olarak bilimsel alanda yerini almıştır. Ancak Türkiye’de henüz teşekkül olan bir disiplin olarak Din Eğitimi Biliminin din, eğitim, değer, bilim ve bilgi anlayışı gibi temel birçok konu yanında, diğer bilimler içerisindeki konumuyla ilgili ortak ve somut bir anlayışın geliştirilemediği anlaşılmaktadır.

Bu makalede, bilimselleşme serüveni içerisinde Türkiye’deki Din Eğitimi Biliminin diğer bilimlerle ilişkileri açısından, ne türden bir düşünsel seyir izlediğinin analiz ve tespiti amaçlanmaktadır. Din Eğitimi Bilimi, ülkemizde henüz teşekkül olduğundan, konunun somut olarak tartışılmadığı, bununla birlikte konuya dair değişik görüşlerin kısmen de olsa literatüre yansdığı anlaşılmaktadır.

Türkiye’de Din Eğitimi Biliminin ilahiyat bilimleri, eğitim bilimleri veya din bilimleri ile ilişkilendirilebileceği, ayrıca bütün bu alanlardan farklı olarak bağımsız ve disiplinler arası

* Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, sabahattinbala@artuklu.edu.tr

bir disiplin olması gerektiği şeklinde değişik görüşler bulunmaktadır. Söz konusu görüşlerin, din eğitimi bilimine ve içerimlerine farklı anlamlar yüklediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar tek sebep olmasa da bu mevcut durum, din eğitimi ile ilgili akademik çevre arasında, din eğitimi pratiklerine yön ve istikrar kazandıracak ortak bir teorik çerçevenin şekillenmesine engel teşkil etmekte, böylece din eğitimi pratikleri, ideolojik politikaların güdümünden kurtulamamaktadır. Diğer yandan da din eğitimi bilimi ile diğer bilimler ve özellikle İslami ilimler arasında ortak zeminler inşa edilememektedir.

Din Eğitimi Biliminin Bilimselleşme Serüveni

İnsanın eğitimine ilişkin faaliyetler, bir olgu olarak insanlık tarihiyle yaşıttır. Söz konusu eğitim faaliyetleri, bazen idealizm, realizm veya natüralizm gibi belirli bir felsefi anlayış üzerinden, çoğu zaman da spiritüalist yaklaşım olarak ifade edilen dini anlayışlar üzerinden tasarlanmış ve icra edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, toplumların eğitim faaliyetlerinde tarih boyunca, inanılan dinlerin kutsal metinlerine ve bu metinlerin şekillendirdikleri geleneklere matuf ilke ve değerler, esas alınmıştır.¹²⁸ Bu gerçeklik, İslam'ın varlık alanı bulunduğu Müslüman toplumların eğitim faaliyetleri için de geçerlidir. Nihayet ilk döneminden itibaren İslam dünyasında eğitim olgusu önemsenmiş, bu bağlamda eğitim faaliyetleri de İslam âlimlerinin dinden anladıkları/çıkarımında bulundukları ilke ve prensipler çerçevesinde icra edilmiş, süreç içerisinde eğitim olgusunun niteliğine dair, değişik fikirler ve müstakil eserler kaleme alınmıştır.¹²⁹

İslam dünyasında eğitime ilişkin ortaya konulan bu fikir ve çalışmaların, Batı dünyasına kıyasla hem daha önce hem de daha nitelikli olduğu anlaşılmaktadır.¹³⁰ Söz konusu niteliğin, bizatihi İslam'ın teolojik dünya görüşünden neşet ettiği ifade edilebilir. Buna göre tarih içerisinde İslam vahyinden çıkarımda bulunarak inşa edilen bilgi kuramlarına ait tanrı, varlık, insan vb. alanlara dair tevhidi bakış açısı, eğitime de yansımış ve Müslümanların eğitim faaliyetlerinde, bütüncül bir eğitim anlayışı şekillenmiştir. İslam'ın tevhidi/bütüncül eğitim anlayışından; insanın zihinsel/iman, bedensel/amel ve duygusal/ihlas alanlarının külli eğitimi¹³¹ veya insanın kişilik, dini ve mesleki alanlarının külli eğitimi olarak anlaşılabileceği gibi insanın din, ahlak ve değere dair külli eğitimi de anlaşılabılır. Nihayet İslam'ın eğitim anlayışında bilişsel, duyuşsal, psiko-motor eğitim; kişilik, vatandaşlık ve mesleki eğitim; dini ve dini

¹²⁸ Muhammed Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 194.

¹²⁹ Bu bağlamda Farabi, İbn-i Sina, Gazali ve Maverdi gibi düşünürlerin görüşleri ile Ebu Hanife, Cahız, İbn Sahnun, Kabisi, Zernuci, İbn Cema, İbn Haldun gibi birçok âlimlerin yazı ve eserleri örnek verilebilir.

¹³⁰ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 191-192.

¹³¹ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2015), 88.

olmayan eğitim veya dini, ahlaki ve değerler eğitimi gibi insan bütünlüğünü değişik kompartımanlara ayıran, bu alanları insan eğitimine ayrı ayrı konu eden bir bakış açısının olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte İslam'ın söz konusu eğitim anlayışına dair tarihsel birikimin, kullandığı dil ve ortaya koyduğu bilgiler açısından normatif olduğu ve eğitimi daha çok pratik¹³² bir mesele olarak ele aldığı da ifade edilmektedir.¹³³

Esasında kadim dinlerin birçoğu, İslam dini gibi, eğitimi temel bir mesele olarak addetmiş ve kendi değerlerini merkeze alarak insanın eğitimine yönelmiştir. Ancak Batılı muhayyilenin “Reform” ve “Rönesans” ile başlayan, ‘Aydınlanma’ süreciyle de varlığını somutlaştıran ve Batı’nın dini, düşünsel, bilimsel, siyasi ve toplumsal dönüşümüne kaynaklık eden modernleşme süreciyle birlikte dini referans ve değerler, sadece insanın eğitimi alanından değil, insana ait varlık âleminin tamamından dışlanmış. Bu dışlamaya, büyük oranda Batı’nın Ortaçağına damgasını vuran ve Kilise merkezli inşa edilen Hristiyan din teolojinin/bilim anlayışının kaynaklık ettiği ifade edilebilir. Nihayet bu modern süreçte dinin, kamusal ve toplumsal hayata müdahalesi söz konusu değildir. Bu itibarla eğitime dair teori ve pratikler, seküler bir anlayışla kurgulanmıştır. Böylece din, eğitime genel karakterini veren merkezi konumundan olmuş, seküler karaktere sahip eğitimin bir parçası olarak eğitime konu edilegelmiştir.

İnsanın anlam arayışında metafizik alana, vahye ve dolayısıyla dini olana yer vermeyen modern dönemde Batılı Aydınlanmacılar, din konusunda, her biri ayrı bir ekolün/anlayışın başlangıcı sayılabilecek değişik fikirler geliştirmiştir.¹³⁴ Uzun soluklu bir süreci ifade eden bu düşünsel değişim, kesin çizgilerle ayrılmaya da bazen birbirini nakzederek, bazen de birinin diğerini besleyerek ve/veya doğumuna kaynaklık ederek bugüne kadar gelmiştir. Nihayet din olgusu, modern öncesi döneme kıyasla çok daha farklı anlam, içerik, tanımlama ve amaçlarla, bu yönüyle de araçsallaştırılarak, –diğer bir ifadeyle post-modern süreçte küresel ölçekli bir şekilde açığa çıkan bireysel, toplumsal, kültürel ve siyasi gereksinimler üzerinden- insanın

¹³² Esasında eğitime dair tarihsel birikimde, eğitimin pratik bir mesele olarak ele alınması, eğitim olgusunun teorik olarak ele alınmadığı anlamını içermemektedir. Nihayetinde İslam düşünürlerinin/eğitimcilerinin ortaya koyduğu eğitim pratiklerine zemin olan, İslam’a ait belirli bir çerçeve ve farklı bakış açılarından beslenen, aynı zamanda insan algısına dönüştüğü için birbirinden farklı şekillerde tezahür edebilen bilgi kuramlarının olduğunu, bu arada İslami çerçeve denilen olgunun, bizatihi bir yöntem olmadığını, insan zihninde bulunan ve eğitimle kazandırılabilen bir bakış açısı olduğunu hesaba katmak gerekir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Alparslan Açıkgenç, *Bilgi Felsefesi, İslam Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine* (İstanbul: İnsan Yayınları, 6. Baskı, 2016), 165-169.

¹³³ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 192.

¹³⁴ Hristiyanlığın modern bir okuma biçimi olarak Protestanlık, daha sonraları gelişen Pozitivizm, Materyalizm, Sosyal Darwinizm, Varoluşçuluk, Pragmatizm, Nihilizm vb. bunlardan birkaçıdır.

anlam arayışına tekrar dâhil edilmiştir. Post-modern sürece ait bilim ve –doğal olarak- din anlayışı ise kendini rölativizmle, kuantum felsefesiyle, çoğulculukla, çok kültürcülükle, dini çoğulculukla, dinler arası diyalogla vb. açığa vurmaktadır. Din eğitimi Biliminin Batı’daki teşekkül süreci de söz konusu modern ve post-modern bağlamlar içerisinde şekillenmiştir. Aydın’ın ifadesiyle “Böyle bir serüveni olan ‘din eğitimi’ kavramı ve “din eğitim bilimi”, İslami geleneğin değil modernitenin, dolayısıyla sekülerleşmenin ürünüdür, denebilir” (Aydın, 2017: 49). Diğer bir ifadeyle, Batı’da Din eğitiminin bilimselleşmesinin anlamı, onun Kilise’nin ve İlahiyat bilimlerinin tekelinden kurtarılarak, Kilise dışındaki bilimler –özellikle eğitim bilimi- tarafından da ele alınmasıdır.

Batı’nın bilime, dine ve din eğitime dair yukarıda özetlemeye çalıştığımız düşünsel gelişim seyri, yaşadığımız topraklar olan Anadolu coğrafyası için de aşağı yukarı aynıdır. Nitekim Osmanlı’nın Tanzimat Dönemi ile başlayan ve Cumhuriyet Türkiye’siyle devam eden modernleşme süreci, büyük oranda Batılılaşma olarak algılanmış, söz konusu algı, dönemlerin eğitim ve din eğitimi politikalarına yansımıştır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında, her ne kadar eğitim uygulamalarında din eğitime yer verilmişse de kısa bir süre içerisinde din eğitimi uygulamalarından vazgeçilmiştir. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri, modernist bakış açısına sahip ideolojik tutumun, katı laiklik anlayışları ve din eğitimi dışlayan uygulamalarıdır. Nihayet, Türkiye’de din eğitime ilişkin politikaların ve uygulamaların paralelliği, Din Eğitimi Biliminin gelişim sürecini de belirlemiş ve bu alanda bir paralelliğe aracılık etmiştir. Buna göre Türkiye’de din eğitiminin bilimselleşmesi, hem geç hem de zor olmuştur.¹³⁵

Bilimlerin, akademik çevrelerde, diğer bir ifadeyle üniversitelerde teşekkül ettiği hususu dikkate alındığında, Din Eğitimi Biliminin Türkiye’deki teşekkül süreci, din derslerinin müfredatta tekrar yer almasıyla başlamıştır, denebilir. 1949’da isteğe bağlı din derslerinin müfredata tekrar alınması, kuran kurslarının açılması vb. gelişmeler, bu alanlarda öğretim yapacak insanların yetiştirilmesini gerektirmiştir. Nitekim Ankara İlahiyat Fakültesi’nin

¹³⁵ Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, *Diyanet İlmî Dergi* 30/3 (Temmuz, Ağustos, Eylül 1994), 85. Din Eğitimi Biliminin bilimselleşme serüveni için bkz. Mustafa Önder, *Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997); İsmail Arıcı, *Cumhuriyetin Sonra Türkiye’de Din Eğitimi Bilimselleştirme Faaliyetleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999). Din eğitimi biliminin gelişimini geciktiren etkenlerle ilgili geniş bilgi için de bkz. Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 238-290; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Yayınları, 3. Baskı, 2005), 37-43.

kurulması da aynı zamanlara tekabül etmektedir. İlk kurulduğunda müfredatına din eğitimi bilimini andıracak bir derse yer vermeyen bu fakülte, 1953 yılında, dördüncü sınıfta okutulmak üzere ‘Pedagoji’ dersini müfredatına eklemiştir. Daha çok bir eğitim bilimi dersini andıran bu ders,¹³⁶ resmi olarak varsa da fiili olarak varlığı ve ne kadar nitelikli okutulduğu, tartışmalıdır.¹³⁷ Nitekim dersi okutacak personel yokluğu gerekçesiyle bu ders, ‘Din Psikolojisi Kürsüsü’ne alınmış ve dersin adı, ‘Din Psikolojisi ve Pedagoji Kürsüsü’ şeklinde değiştirilmiştir. İlahiyat müfredatına eklenen ilk ders gibi bu dersin de din eğitiminden çok eğitim bilimini andırdığı, yine ‘pedagoji’ kavramının kullanımından anlaşılmaktadır.¹³⁸

1960’lı yıllara gelindiğinde söz konusu pedagoji dersi, yapılan bazı değişiklikler sonucu, ‘Sistemik Felsefe Kürsüsü’ne bağlanmıştır. Daha sonra da 1974’te, tekrar ‘Din Psikolojisi Kürsüsü’ne bağlanmıştır.¹³⁹ Gelişim seyrinden de anlaşılacağı üzere, müfredat içerisindeki yeri sürekli olarak değiştirilen bu ders, uzun yıllar bir genel pedagoji veya terbiye felsefesi olarak okutulmaya çalışılmıştır.¹⁴⁰

Din Eğitimi Biliminin teşekkül sürecindeki önemli iki gelişme, 1980 yılında meydana gelecektir. Bunlardan biri, Ankara İlahiyat Fakültesi müfredatındaki ‘Pedagoji’ dersinin ‘Din Eğitimi’ne dönüştürülmesidir. Diğer önemli bir gelişme ise öğrencilerinin din eğitimi formasyonu almaları amacıyla fakültede ‘Din Eğitimi Kürsüsü’nün kurulmasıdır.¹⁴¹ Din eğitimi Bilimi açısından bir ilk olan bu kürsünün yetkilisi, alanda ilk doktorayı yapan Beyza Bilgin’dir.

Din Eğitimi Biliminin teşekkül sürecinde bir başka önemli gelişme, 1982 yılında Yüksek İslam Enstitüleri, İslami İlimler Fakülteleri ve İlahiyat Fakültelerinin birleştirilmesinden hemen sonra ‘Din Eğitimi Kürsüsü’nün ‘Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ ismiyle değiştirilmesidir. Buradaki iki önemli husus, ‘kürsü’ ifadesinin ‘ana bilim dalı’ ile değiştirilmesi ve ‘Din Eğitimi’ ifadesinin de ‘Eğitim Bilimleri’ ile değiştirilmesidir. Tanımlamalar yapılırken kullanılan kavramların rasgele tercih edilmediği, belli bir zihinsel

¹³⁶ Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 87; Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

¹³⁷ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

¹³⁸ Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 87.

¹³⁹ Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 87; Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

¹⁴⁰ Beyza Bilgin – Mualla Selçuk, *Din Öğretimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 3. Basım, 1997), 21; Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 26.

¹⁴¹ Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 88; Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 221.

yönelimi işaret ve temsil ettiği hususu dikkate alındığında bu yeni terkiplerin, Din Eğitimi Bilimini tekrardan eğitim bilimiyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

Nihayet 1989 yılında İlahiyat Fakültelerinin ‘öğretmen yetiştiren kurumlar’ olarak tanımlanmasının ardından 1991’de ‘Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ ismi, ‘Din Eğitimi Ana Bilim Dalı’ olarak değiştirilmiş ve bu ismini günümüze kadar sürdürmüştür.

Günümüz Türkiye’inde Din Eğitimi Bilimi, modern bir kavram olarak ‘din eğitimi’ gerçekliğiyle, din eğitimi pratiklerinin kime, neyi, nasıl, niçin ve ne kadar öğretileceği ile ilgili cevaplar arayan, bu konularda amaçlar, ilkeler, yöntemler ve teoriler geliştirmeye çalışan müstakil bir disiplin olarak bilimsel alandaki yerini almıştır.¹⁴² Bütün bu yaşadığı gelişmelerle birlikte Din Eğitimi Biliminin, teşekkül sürecinin halen devam ettiği ifade edilebilir.¹⁴³

Din Eğitimi Biliminin Teşekkül Sürecinde Önemli Çalışmalar

Din Eğitimi Biliminin İslami İlimler içerisindeki yerinin analizi bakımından; 1953 yılında İlahiyat programına ‘Pedagoji’ dersinin alınmasından, 1991 yılında ‘Din Eğitimi Ana Bilim Dalı’nın teşekkülüne kadarki süreçte, alana ilişkin yapılan çalışmaların kısa bir tahlili, faydalı olacaktır.

‘Pedagoji’ dersinin İlahiyat müfredatına eklenmesinden kısa bir süre sonra iki çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan biri, Turhan Yörükân tarafından 1954 yılında hazırlanan “Şahsiyet Terbiyesinde Kültürün Rolü” adlı doktora tezidir. Diğer bir çalışma ise Bedii Ziya Egemen tarafından 1957 yılında yayınlanan “Terbiye İlminin Ana Meseleleri” adlı kitap çalışmasıdır. Bu iki çalışmanın da din eğitiminden ziyade genel eğitim meselelerini ele aldığı anlaşılmaktadır.¹⁴⁴

1960’lı yıllardan sonra ise alan içinden ve dışından yapılan çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Din eğitimi alanından addedilebilecek üç örnek çalışmadan biri; A. Zeki Ökmen’in Neda Armaner ile birlikte 1960 yılında hazırladığı “Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler” isimli çalışmadır. Diğer bir çalışma, yine Neda Armaner’in 1967 tarihli ve “İnanç ve Hareket Bütünlüğü Bakımından Din Terbiyesi” adlı çalışmasıdır. Bir diğer çalışma ise Osman Pazarlı’nın 1967 tarihli “Din Eğitim ve Öğretiminde Genel Metodlar” isimli çalışmasıdır. Söz konusu bu çalışmaların özellikle ilk ikisi; içerik bakımından oldukça yetersiz, genel ve muğlak oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan bu çalışmalar, din eğitimi, dini eğitim

¹⁴² Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 27.

¹⁴³ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 233.

¹⁴⁴ Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 87.

ve din terbiyesi gibi kavramların kullanımlarında, belirgin bir kavram kargaşaları barındırmaktadır.¹⁴⁵

Din eğitimiyle ilişkilendirilebilecek aynı yıllara ait alan dışı çalışmalara ise örnek olarak İsmet Parmaksızoglu'na ait 1966 tarihli “Türkiye’de Din Eğitimi” eseri, Hakkı Maviş’in 1970 tarihli “Almanya, Avusturya ve Türkiye’de Din Eğitimi” eseri ve Nahit Dinçer’in 1974 tarihli “1913’ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi” isimli eseri verilebilir.

Türkiye’de Din Eğitimi Bilimi ile doğrudan ilgili olan çalışmalar, bu bilime ait kürsünün kurulmasından sonra yapılabilmektedir. Bu çerçevede, Din eğitimi alanında yapılan ilk lisansüstü çalışmaları değerlendiren Aydın’a göre; “bu çalışmaları yöneten hocalar Beyza Bilgin, Ömer Çam, Kerim Yavuz ve Neda Armaner’dir. Bunlardan son ikisi din psikoloğudur. Ömer Çam ise 1970’li yıllarda Eğitim Enstitüsünde öğretmenlik yaparken İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’ne atanmış ve pedagojik formasyon derslerini okutmuş bir öğretim görevlisidir. Bunların içerisinde sadece Bilgin, din eğitimi bilimi alanında uzman akademisyendir”.¹⁴⁶ Bilgin’in alana ait ilk çalışması, aynı zamanda bir doçentlik tezi olan 1979 tarihli “Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri” eseridir.

1980’li yıllardan sonra, alanda yapılan lisansüstü/akademik çalışmaların önemli bir kısmı, bu disiplinin kurucusu olan Beyza Bilgin’in kişisel gayretleri ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi merkezli yürütülmüştür. Nitekim diğer fakültelerden bu alanda akademik çalışma yapmak isteyenler, bu imkanı ilk zamanlarda Ankara’da bulabilmektedir. Böylece Bilgin’in akademik kariyer kazandırdığı insanlar, alana ait çalışmalarını diğer ilahiyat fakültelerinde sürdürmüştür.¹⁴⁷ Bilgin’in çalışmaları üzerinden şekillenen bu durum, din eğitimi alanına belirli bir anlayış ve bilimsel yaklaşım kazandırmış, diğer ilahiyat bilimleri alanındaki çalışmalara kıyasla daha eleştirel, sorgulayıcı ve uzlaştırmacı bir tutumu geliştirmiştir. Böylece alana ait güncel problemleri çözümleyen, yeni teklif ve teoriler geliştiren ve ilgili bilimlerle – özellikle eğitim bilimleri- sıkı bir işbirliği içine girerek bilgi üreten ve paylaşım yapan bir yapı şekillenmiştir.¹⁴⁸

Din Eğitimi Biliminin kurumsal teşekkül sürecinde, Bilgin ile birlikte şekillenen gelişmelerle birlikte, İlahiyat bilimleri merkezine alan çalışmaların da yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede; Bayraktar Bayraklı’nın 1980 tarihli “İslam’da Eğitim”, H.

¹⁴⁵ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

¹⁴⁶ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 223.

¹⁴⁷ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 100.

¹⁴⁸ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 101.

Mahmut Çamdibi'nin 1983 tarihli “Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali”, M. Faruk Bayraktar'ın 1984 tarihli “İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri”, Halis Ayhan'ın 1982 tarihli “Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler” ve 1985 tarihli “Din Eğitim ve Öğretiminde İman ve İbadet”, Abdullah Özbek'in 1988 tarihli “Bir Eğitimci Olarak Akif” ve 1991 tarihli “Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed” ve Mustafa Öcal'ın 1990 tarihli “Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar” gibi çalışmalar örnek verilebilir. Aynı yıllara ait alan dışından da çalışmalara şahit olmaktayız. Örneğin, İ. Canan'ın 1980 tarihli “Hz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye”, Hüseyin Atay'ın 1983 tarihli “Osmanlılarda Yüksek Din Öğretimi”, Ahmet Önkale'ın 1984 tarihli “Rasulullah'ın İslam'a Davet Metodu”, Kerim Yavuz'un 1988 tarihli “Günümüzde Din Eğitimi” gibi çalışmalar zikredilebilir.

İlahiyat bilimlerini merkezine alan çalışmaları değerlendiren Aydın, bu çalışmalar ile ilgili olarak şu değerlendirmeleri yapmaktadır: “Dinin temel kaynaklarının ve geleneğin ortaya koyduğu muhtevayı merkeze alarak eğitim faaliyetlerine dair açıklamalar yapan bu çalışmalar, eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi birikimine İslam eğitimi bağlamında yeni katkılar sağlamıştır. Şu var ki, normatif karakterli yaklaşımı esas aldığından dolayı bu araştırmalarda eğitim bilimlerinin verilerine yapılan atıflar, bazen tek yönlü, öznel ve çağdaş bilimsel metodolojiyle pek bağdaşmayan bir tarzda, dolayısıyla tartışılır nitelikte olabilmektedir... Bu çalışmalar, eğitim bilimlerinin tecrübi (ampirik) metodolojisinin esasını oluşturan insani gerçeklikleri ve onların tezahürlerini incelemekten ziyade dinin, İslami geleneğin ortaya koyduğu esasları ve idealleri tamamen teorik olarak (spekülatif) araştırmayı ve savunmayı esas almaktadır. Sözü edilen teorik yaklaşım, din eğitimi faaliyetlerinin mahiyetini araştırmak, buna ait yasaları elde etmek ve ondan sonra pratiğe geçmek gibi bir anlayışa sahip değildir... Dolayısıyla bu eserler, Din Eğitimi Biliminin mahiyetini, alanını bilimsel yaklaşımla belirlemeye yönelik olmaktan ziyade, din eğitimi faaliyetlerinin nasıl yürütülmesi gerektiğini belirlemeye yöneliktir... İşe din eğitimi olgusunun mahiyetini sorun edinerek başlayan bir eğitim-bilimsel yaklaşım, bu çalışmalarda ötelenmiş gibidir... Ayrıca bu çalışmalar, din eğitimi olgusuna mevcut ilahiyat bilimlerinin zaviyesinden baktıkları için Esser'in de dediği gibi (akt. Tosun, 2010:60), ister istemez belli bir dinin (İslam'ın) eğitim ve öğretimiyle ilgili içerik ortaya koymaya çabalamakta ve bunu yaparken de bilimsel analitik yaklaşımdan ziyade normatif bir yaklaşımı benimsemektedirler. Onların pratik amaçlarla sundukları bilgiler, daha çok teoloji, eğitim tarihi, mukayeseli eğitim gibi disiplinlerden yararlanılarak üretilmiş; çağdaş eğitim

bilimlerinde esas olan biyoloji, psikoloji, sosyoloji gibi temel disiplinler, biraz daha ötelenmiş gibidir”.¹⁴⁹

Yukarıda aktarılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, özellikle Din Eğitimi Biliminin bağımsız bir disiplin olarak teşekkülünden sonra, bu alana dair çalışmalar, her geçen yıl katlanarak artmıştır. Nihayet günümüzde hatırı sayılır bir literatürün varlığından söz edilebilir. Bütün bu çalışmalar içerisinde, çeşitli tarihlerde yapılan sempozyum, çalıştay, kongre ve konferansların da ciddi bir katkısının olduğunu vurgulamak gerekir.¹⁵⁰ Bu türden çalışmalarda Din Eğitimi Bilimi alanına ait birçok konu, etraflı bir şekilde tartışılmış, Din Eğitimi Biliminin gerçek bir disipline kavuşmasına katkı sunan ve alanın sorunlarına çözüm geliştirmeye çalışan öneri ve teoriler geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmalar içerisinde özellikle 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından organize edilen “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu”, ayrı bir öneme sahiptir. Bu sempozyum, özellikle gelişmiş Batılı ülkelerin din eğitimi anlayış ve uygulamalarını geniş bir çerçevede ortaya koyması açısından, oldukça farklı ve zengin bir içeriğe sahiptir.¹⁵¹ Beş oturumda gerçekleştirilen ve on yedi tebliğin sunulduğu söz konusu sempozyumda on dört tebliğ, İngiltere’den John M. Hull ve John Shepherd, Almanya’dan Karl Ernest Nipkow, Johannes Lahnemann, Raimund Hoenen, Reinhold Mokrosch, Norveç’ten Beate Borresen ve Hollanda’dan Siebren Miedema gibi Batı’daki ülkelerin Din Eğitimi Bilimi alanında söz sahibi olan akademisyenler tarafından, diğer üç tebliğ ise Türkiye’den Recai Doğan, Beyza Bilgin ve Cemal Tosun tarafından verilmiştir. Tebliğcilerinin katılım dağılımından da anlaşılacağı üzere bu sempozyum, gelişmiş Batılı ülkelerin Din Eğitimi anlayışlarının Türkiye’ye tanıtımını ve ülkemiz için açılım sağlamasını hedeflemiştir. Nitekim sempozyumdan çıkarılan ve Türkiye açısından dikkate alınması gereken önemli sonuçlardan bazıları şunlardır: Din Öğretiminde daha önce uygulanan mezhep merkezli modellerin, günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılayamadığı için, artık Mezheplerarası/Dinlerarası, Birleştirici veya Mezheplerüstü/Dinlerüstü yaklaşımların geliştirilmeye başlanmıştır. Din Öğretimi, toplumların çok kültürlü ve çok dinli yapıları göz önünde bulundurularak verilmelidir. Seküler ve post modern toplumlarda, insanların ferdi dindarlık şeklinde yeni bir dindarlık geliştirdiği ve din

¹⁴⁹ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 224-225.

¹⁵⁰ Söz konusu çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 89-90; Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 230.

¹⁵¹ Sempozyumun içeriği hakkında özet bir bilgi için bkz. Sönmez Kutlu, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu”, *AÜİFD*, XLIII/1 (2002).

öğretiminin bu gelişmeye paralel olarak yeniden gözden geçirilmelidir. Din Öğretimi, mutlaka bilimsel metotlarla öğretime konu edilmelidir vb.¹⁵² Türkiye’deki Din Eğitimi Bilimi anlayışlarına önemli etkileri olan bu sempozyuma ait içeriğin, önemli bir kilometre taşı konumunda olduğu, bu sempozyumdan sonra yapılan bilimsel çalışmaların, sempozyuma ait birikimden faydalandığı ve sempozyumun yaptığı açılımları dikkate aldığı anlaşılmaktadır.¹⁵³

Din Eğitimi Biliminin İslami İlimler İçerisindeki Yerine Dair Görüşler

Din Eğitimi Biliminin Türkiye’deki bilimselleşme ve bir disiplin halini alma süreci, henüz teşekkül olduğundan, esasında bu disiplinin diğer bilimlerle ilişkisi ve bu bilimler arasındaki yerine dair somut tartışmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. Nihayet bu disiplinin, bilimler arasındaki yerine dair tartışmaların merkezi, Batı coğrafyası ve hususen Almanya’dır.¹⁵⁴ Bununla birlikte konunun, ülkemiz bilim alanı literatürüne yansıdığı, bu çerçevede bazı görüşlerin ifade edildiği ve tartışmaların yaşandığı da anlaşılmaktadır.

Günümüzdeki ismiyle Din Eğitimi Bilimi, İslam coğrafyası içerisinde sadece Türkiye’nin İlahiyat Fakültelerinde varlık bulabilmiştir.¹⁵⁵ Terkibini oluşturan kavramlar nedeniyle olsa gerek bu disiplin, hem Batı ülkelerinde hem de Batı’nın modernleşme serüvenini büyük ölçüde yaşayan Türkiye’de; bir taraftan ‘din’ ile ve dolayısıyla İlahiyat bilimleriyle, diğer taraftan eğitim bilimleriyle ilişkilendirilmiştir. Eğitim olgusunun modernleşmeyle birlikte şekillenen seküler yapısı nedeniyle bu iki alanın bir arada olamayacağı, birlikte çalışamayacağı algısı, Din Eğitimi Biliminin kendi konumunu somutlaştırması bakımından, sorunlu bir zemine sebep olmaktadır. Dolayısıyla Din Eğitimi Biliminin ya eğitim bilimleriyle ya da İlahiyat bilimleriyle ilişkili olabileceği gibi bir algı söz konusudur. Bu husus çerçevesinde Batı dünyası değerlendirildiğinde, Batının kendine has şekillenen Hristiyan teolojisi ve seküler bilim anlayışı nedeniyle, ilahiyat ve eğitim alanlarına ilişkin disiplinler arasında belirli bir mesafenin olduğu, belirli bir din-bilim çatışması yaşandığı ve bu iki alanın arasında belirli bir uzlaşının zor olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle, Batı’da Din Eğitimi Biliminin bilimler arasındaki yerini belirlemeye yönelik ileri sürülen görüşler, Batı’nın din/Hristiyanlık ve bilim anlayışı bağlamında oluşmuştur. Bu tartışma ve değerlendirmelerin altında yatan temel etmen, din ve bilim anlayışı ve bu ikisi adına duyulan kaygılardır. Nihayet din ile bilimin uzlaşamayacağı ön kabulü, değerlendirmelerde ön plana çıkmakta ve belirleyici olmaktadır. Nihayet Batıda, Din

¹⁵² Kutlu, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları”, 321.

¹⁵³ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 229.

¹⁵⁴ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 389.

¹⁵⁵ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 190, 197, 394.

Eğitimi Bilimini, İlahiyat bilimi, Eğitim bilimi veya Disiplinler arası bağımsız bir bilim olarak gören somut anlayışlar mevcuttur. Batıdaki bu duruma mukabil, İslam'ın bir din olarak hem vahyi hem de akli birlikte ele alan ve refere eden anlayışı dikkate alındığında, Türkiye'deki Din Eğitimi Bilimi için böyle bir ikilemin olmaması gerekir. Bununla birlikte kanaatimce Batıda şekillenen tartışmalar, Türkiye'de Din Eğitimi Biliminin diğer bilimler içerisindeki konumuna ilişkin anlayışlara kaynaklık eden bir husustur.

Bunun yanında, Türkiye'nin modernleşme serüveni içerisinde Batıya benzer bir eğitim anlayışı geliştirmesi ve bu eğitim anlayışında dine yer vermemesi gerçeği de elbette ki zikredilmelidir. Bu çerçevede, Din Eğitimi Biliminin bilimler arasındaki yerine dair tartışmaları açığa çıkaran önemli bir gelişme, '28 Şubat Post-modern Darbesi' olarak tarihe mal olan süreçte İlahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, din dersi öğretmeni yetiştirmek üzere İDKAB¹⁵⁶ bölümlerinin açılmasıdır. İlk planlamada İlahiyat fakülteleri bünyesinde açılacak olan bu bölüm, 2006 yılında Eğitim fakültelerine alınmıştır. Söz konusu bölüm, 2012 yılında tekrar İlahiyat fakültelerine nakledilmiş ve nihayet 2016 yılında kapatılmıştır. Bölüm ile ilgili bu gelişmeler yaşanırken, 'din'in ve din eğitiminin bilimler arasındaki yerine dair, özellikle eğitim bilimciler tarafından gündeme taşınan konular olmuştur.¹⁵⁷

Din Eğitimi Biliminin bilimler arasındaki yerine dair tartışmalar, Batı'da olduğu gibi Türkiye'de hatta bu disiplinle ilgili akademik çevrede de varlığını sürdürmektedir. Buna mukabil müstakil bir disiplinden beklenen, kendi konu alanını, amacını, yöntemini, ıstılahını, ilkelerini, teorilerini ve diğer disiplinler arasındaki yerini somutlaştırmasıdır.

Din Eğitimi Biliminin, bilimler içerisindeki yerine dair görüşlere gelmeden önce, bilimin yukarıda arz ettiğimiz bilimselleşme serüveninin ve bu süreçte yapılan çalışmaların kısa bir analizini yapmak, konunun günümüz açısından nasıl bir tartışma zemini yarattığını anlamak bakımından faydalı olacaktır.

Din Eğitimi Bilimiyle ilişkilendirilebilen ilk akademik ders niteliği taşıyan 'Pedagoji' dersi ve bu dersin ilerleyen yıllarda bağlandığı kürsüler dikkate alındığında, bu alanın, ilk zamanlardan itibaren psikoloji, felsefe ve/veya eğitim bilimleri ile ilişkilendirildiğini açığa çıkarmaktadır. Aynı şekilde, 1980'de kurulan 'Din Eğitimi Kürsüsünün' hemen iki yıl sonra 'Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı' olarak değiştirilmesi de bilim alanının eğitim bilimlerine yakın bir yerlerde konumlandırıldığını teyit etmektedir. Din Eğitimi Biliminin bugünkü adını

¹⁵⁶ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği.

¹⁵⁷ Birkaç örnek için bkz. Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 398-399.

alması ancak 1991’de İlahiyat fakültelerinin ‘öğretmen yetiştiren kurumlar’ olarak tanımlanmasından sonra olacaktır.

Diğer yandan, bu bilim alanının disiplinleşme sürecinde kaleme alınan ilk çalışmalarda bu alanın, sürece paralel bir şekilde, din eğitiminden ziyade eğitim bilimleri ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.¹⁵⁸ Bununla birlikte, yukarıda da ifade edildiği gibi bu disiplini, İlahiyat bilimleri ile ilişkilendiren çalışmalar da söz konusudur.

Bütün bu çalışmaların yanında, özellikle 2000’li yıllardan itibaren şekillenen ve Din Eğitimi Biliminin müstakil bir disiplin olması yolunda yeni bir vizyon taşıyan çalışmalar yapılacaktır ki bunların sayısı hayli fazladır. Söz konusu yeni vizyona kaynaklık eden önemli bir gelişme, yukarıda ifade edilen “Din Eğitiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu”dur. Batı ülkelerindeki din eğitimi anlayışlarını ortaya koyan söz konusu bildirilerin, Türkiye’deki din Eğitimi Bilimi çalışmalarına örneklik teşkil ettiği ve bu süreçle birlikte Türkiye’deki Din Eğitimi Bilimine ait, en azından teorik çalışmalarda, bu sempozyumun yaptığı açılımların temel referans olduğu ve büyük oranda Batı ülkelerindeki anlayışların örnek alındığı anlaşılmaktadır. Böylece Türkiye’de yapılan yeni çalışmalarda, her ne kadar bağımsız ve disiplinler arası bir disiplin anlayışı ortaya konulmaya çalışılsa da büyük oranda eğitim bilimleri gerçekliklerinden hareket eden, kendilerinden önceki çalışma ve anlayışları ise vahyi ve geleneği nokta-i nazara almaları bakımından, normatif olarak niteleyen bir anlayışın sergilendiği anlaşılmaktadır.

Bütün bu çalışmalarda ortaya konan anlayışlar dikkate alındığında, günümüzde Din Eğitimi Bilimi için, eğitim bilimlerini merkeze alan, ilahiyat bilimlerini merkeze alan veya bu bilimi bağımsız ve disiplinler arası bir disiplin olacak şekilde yapılandıran üç farklı anlayışı tespit etmiş bulunuyoruz.

Yukarıda ifadesini bulan üç görüş içerisinde, Din Eğitimi Biliminin, kendisini bağımsız ve disiplinler arası bir disiplin olarak yapılandırması gerektiği anlayışı, günümüzde en çok karşılık bulan anlayıştır.¹⁵⁹

Bununla birlikte Din Eğitimi Bilimini bağımsız ve inter-disipliner bir konuma yerleştiren anlayışlar içerisinde, Türkiye’nin modernleşme serüveninde yaşadığı değişimin etkileriyle ikircikli bir tutum içerisine giren ve nihayet bu bilimi daha çok eğitim bilimiyle

¹⁵⁸ Osman Pazarlı ve Selahattin Parlador’ın Din Eğitimi, Eğitim bilimleri içerisinde addeden görüşlerinin ayrıntıları için bkz. Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 387.

¹⁵⁹ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 402-403; Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 1998), 28; Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 27-28, 118, 123, 124; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 58;

ilişkilendiren bir anlayışın olduğu da anlaşılmaktadır. Bu tespitimizi evvel emirde, disipline ait yapılan tanımlarda görmek mümkündür. Örnek olması bakımından Aşıkoglu'nun şu tanımı verilebilir: “Din Eğitimi Bilimi’ni, kısaca, eğitim biliminin metotlarını kullanarak dini muhtevanın öğretimi ile ilgilenen bir alan olarak tanımlamak mümkündür”.¹⁶⁰

Diğer yandan söz konusu kararsızlık, alan dair yazılmış müstakil eserlerde de gözlenebilmektedir. Bu bağlamda Din eğitimi Bilimi alanına dair ilk dönemlerde yazılmış müstakil bir eser olarak Suat Cebeci'nin “Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi” çalışmasına ve yine günümüze çok yakın bir tarihte yazılmış müstakil bir eser olarak M. Şevki Aydın'ın “Din Eğitimi Bilim” adlı çalışmalarını değerlendirmeye alabiliriz.

Suat Cebeci, konuyla ilişkili nakli esas alan ve dolayısıyla bu bilimi, İlahiyat bilimleri merkezinde ele alan çalışmaları değerlendirirken, bu çalışmaların gelişen hayat şartları, sosyal, kültürel ve antropolojik değişkenleri ihmal ettiğini, Nisa/58 ayetine vurgu yaparak işin ehline/uzmanına bırakılması gerektiğini, bu arada hem naklin hem de bilimsel verilerin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir.¹⁶¹ Aynı şekilde Cebeci, Tosun'un normatif/dedüktif yöntem ve bilimsel/hermenotik yöntem şeklindeki ayrımına katılmasa da¹⁶² “Gerçek şu ki ilgili disiplinlerin sürekli yenilenen verilerinden ve tecrübi birikiminden bağımsız bir din eğitimi araştırmasının başarılı olması beklenemez... Bugün din eğitimi biliminin önünde çözüm bekleyen ve gelecekte daha da yoğunlaşması muhtemel problemleri yerel ve geleneksel kaygılarla ve yöntemlerle çözmek mümkün olmayacaktır” ifadeleriyle, bilimsel bilginin merkeziliğine vurgu yapmaktadır.¹⁶³

Diğer yandan Cebeci'nin, Din Eğitimi Biliminde, dinin bağlayıcı, yol gösterici ilke ve kurallarının göz ardı edilemeyeceğine dair vurguları da söz konusudur. Bu bağlamda kendisi, gizil bir şekilde din-bilim çatışmasını ele verecek bir ifade dahi kullanmaktadır: “Bu durumda sanki hem girilmesi yasak olan, hem de girilip araştırılmasına ihtiyaç bulunan bir bölgeden bahsediyoruz”.¹⁶⁴ Nihayet Cebeci, Din eğitimi biliminin, birbirinden farklı çok sayıda bilimsel disiplinle iç içe olmasının, onlarla çok yakın ilişki ve işbirliği içinde bulunmasının, bu alanda çalışanlar için önemli bir güçlük oluşturduğunu vurgulamaktadır.¹⁶⁵

¹⁶⁰ Aşıkoglu, “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, 85.

¹⁶¹ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 110.

¹⁶² Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 121.

¹⁶³ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 118.

¹⁶⁴ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 122-123.

¹⁶⁵ Cebeci, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 118.

Muhammed Şevki Aydın ise Din Eğitimi Biliminin bilimselleşmesi konusunda bilimselliğe daha somut vurgular yapmaktadır. O'na göre bilimsel bilginin aydınlığında yol alınmadığında, din eğitimi konusunda yanlışlar yapılarak yanlış sonuçlarla karşılaşılacaktır.¹⁶⁶ Aydın'ın bilimselliğe vurgusuna kaynaklık eden temel faktör, Din Eğitimi Biliminin evrensel niteliğidir: "Din Eğitimi Biliminin açıkladığı din eğitimi gerçekliği, belli bir din eğitimi değil de bütün din eğitimi faaliyetlerini kapsayan genel, evrensel bir gerçeklik olarak din eğitimi olgusudur... Evrensel din eğitimi, gerçekliği tanıtip bu gerçekliğe ilişkin olgusal betimlemeler, değerlendirmeler yapıldığı zaman bütün bunlar, her din eğitimi/öğretimi faaliyeti için geçerli olabilmektedir. Din eğitimi bilimini tanımlarken, ondaki 'din' kavramını genel anlamda ele almamızın nedeni de budur".¹⁶⁷ Nihayet Aydın, evrenselliği hedeflenen Din Eğitimi Biliminin ortaya koyduğu bilgilerin genel geçer olması için onların, evrensel insani ve eğitimsel gerçeklikleri dile getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.¹⁶⁸

Aydın'ın Din Eğitimi Bilimini evrensel bir gerçeklik olarak tanımlaması, haliyle eğitimle ilgili İslam düşünce geleneğinde açığa çıkan çalışmaları eleştirmesini zorunlu kılacaktır: "İslam düşüncesinin eğitime ilişkin ortaya koyduğu birikim, kullandığı dil ve ortaya koyduğu bilgiler bakımından normatiftir. Diğer yandan bu birikim eğitimi pratik bir mesele olarak ele alır".¹⁶⁹ Dolayısıyla Aydın, bu birikimin, olgusal olmaktan uzak ve günümüz eğitim anlayışına alternatif olamayacağını, hatta olmaması gerektiğini savunmaktadır.¹⁷⁰

Din Eğitimi Biliminin ilgilenmesi gereken 'din'in, bütün dinleri kapsamaması gerektiği ile ilgili görüş ve tartışmalarda, evrensellik iddiasının sürekli vurgusu söz konusudur. Diğer yandan İslam düşünce geleneğinin ve bu gelenekten beslenen anlayışların normatif/din merkezli/nakil merkezli, modern eğitim anlayışlarının ise olgusal/bilimsel/bilim merkezli olarak addedildiği ve eleştirildiği anlaşılmaktadır.¹⁷¹

Din Eğitimi Biliminin diğer disiplinler arasındaki konumuna dair yukarıda aktarılan görüş ve anlayışlar, bu disiplinin her ne kadar disiplinler arası olması gerektiği vurgulansa da bu anlayış içerisinde modern bilimin, bu bilimin verilerinin ve haliyle eğitim bilimlerinin öncelendiğini göstermektedir. Bu durum, konunun Batı düşünce geleneğiyle ilişkisiyle,

¹⁶⁶ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 188-189.

¹⁶⁷ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 186, 293, 294.

¹⁶⁸ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 186.

¹⁶⁹ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 192.

¹⁷⁰ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 193. Çalışmamızda sadece iki örneğine yer verdiğimiz bu vb. anlayışların benzerleri için bkz. Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 65-66.

¹⁷¹ Bu türden vurgular için bkz. Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 179, 181, 186, 187, 293, 294, 300 vd.

Türkiye'nin modernleşme serüveni içerisinde şekillenen eğitim anlayışıyla ve nihayet Din Eğitimi Biliminin Türkiye'de zorlu geçen gelişimiyle ilişkilidir, denilebilir.

Sonuç

İnsanın eğitimine dair faaliyetler, insan var olduğundan beri yapılagelmiştir. Tarih içerisinde bu faaliyetlere büyük oranda dinler yön ve şekil vermiştir. Ancak Batı'nın modernleşme serüveni ile birlikte 'din'ler, insan yaşamının kamusal alanından, toplumsal zemininden ve dahi bilim alanından dışlanmıştır. Bu süreçte dini anlayışlar, eğitime yön veren zeminlerini kaybetmiş, eğitim faaliyetleri ise modern ve seküler bir anlayışla yeniden yapılandırılmış ve eğitim faaliyetlerine yön veren bir bilim olarak Eğitim Bilimi, bilimler arasındaki yerini almıştır. Böylece din, bu eğitim faaliyetleri içerisinde bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Nihayet Batı'da, söz konusu bu din eğitimi faaliyetlerini konu edecek bir bilim olarak Din Eğitimi Bilimi hâsıl olmuştur.

Batı'nın modernleşme serüveninde yaşadığı gelişmeler, bu topraklarda hüküm sürmüş olan Osmanlı Devleti'nde de karşılık bulmuş, Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra da etkilerini artırarak bu ülkenin kamusal, toplumsal ve bilimsel alanlarını yeniden şekillendirmiştir. Böylece Türkiye'de de din ve din eğitimi faaliyetleri ile ilgili kısmen Batı'ya benzer bir serüven yaşanmıştır.

Türkiye'de, genel eğitim faaliyetleri içerisinde din eğitimine uzun bir dönem yer verilmemiştir. Dolayısıyla ülkemizde Din Eğitimi Biliminin teşekkül süreci, çok yakın bir zamanda başlayabilmiştir.

Din Eğitimi Bilimiyle ilişkilendirilebilecek ilk çalışmalardan itibaren, bu alanın çoğu zaman Psikoloji, Felsefe ve/veya Eğitim Bilimiyle ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Din eğitimi Biliminin, bilimsel alandaki yerini almasından itibaren ise bu anlayışın çeşitlendiği, bu çerçevede; din eğitiminin Eğitim ve İlahiyat Bilimleriyle ilişkilendirildiği, bunun yanında Din Eğitimi Biliminin, bağımsız ve disiplinler arası müstakil bir bilim olduğu şeklinde değişik anlayışlar şekillenmiştir.

Esasında bu bilim alanının, bir yandan seküler bir yapıya sahip Eğitim Bilimleriyle, bir yandan da İlahiyat Bilimleriyle ilişkilendirilmesi bu disiplinin, modernleşmenin ve dolayısıyla sekülerleşmenin bir ürünü olduğu ve terkinde bulundurduğu kavramların etkisi de dikkate alındığında, doğru birer anlayış olmasa da normal karşılanmalıdır. Nihayet bu ikiliğe son vereceği düşünülen 'müstakil' ve 'bağımsız' bir bilim anlayışı, günümüzde büyük oranda kabul görmüş bulunmaktadır.

Ancak Din Eğitimi Biliminin, bağımsız ve disiplinler arası müstakil bir bilim olması gerektiği yönündeki anlayışın da bu disiplini, İlahiyat bilimlerine kıyasla daha çok Eğitim bilimleri ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu konuda halen devam eden bir kararsızlığın olduğu, disiplinin eğitim bilimleri merkezinden inşa edilmesi gerektiği anlayışının varlığını koruduğu anlaşılmaktadır.

Kanaatimize göre, Türkiye’deki akademik camianın, içerisinde yetiştiği bilimsel çevre ve dolayısıyla sahip olduğu bilim anlayışı, bu ikircikli tutuma kaynaklık etmektedir. Söz gelimi, Din Eğitimi Bilimiyle ilgili akademik çevre içerisinde, bir yandan dini değerlerin dikkate alınması gerektiği vurgulanırken, diğer yandan geleneksel birikim ‘normatif’, günümüz bilimsel anlayış ise ‘olgusal’ olarak nitelenmekte ve bunun üzerinden din eğitimi faaliyetlerine yön verecek olan bu bilim, daha ziyade modern bilimin verileri üzerinden inşa edilebilmektedir. Hal böyleyken, bilim anlayışlarının ve dahi günümüz ‘evrensel bilim’ anlayışının da esasında belirli ‘normlar’ üzerinden kendini inşa ettiği gerçeği, ıskalanmaktadır. Diğer yandan bilimin bağımsızlığının sorgulandığı, bilimlere yön veren ‘yöntem’in dahi masum olmadığı/olmayabileceği ve günümüzde post-modern anlayışın tekrar gündemimize taşıdığı rölatif bilgi anlayışı gibi hususlar, göz ardı edilmektedir. Bütün bu hususlar, bilimle ilgili günümüzdeki gelişmelere işaret etmektedir. Diğer yandan söz konusu akademik çevre, hemen her yüzyılda değişen bilgi ve bilim anlayışlarının insanlığı birçok yöne savurduğu günümüzde, gelenek içerisinde şekillenen bilgi, bilim ve eğitim anlayışlarını analiz ederek, kendi köklerinden beslenen; bu çerçevede geleneğin güçlü bir eleştirisini yaparak elde edeceği verileri, günümüz eğitim faaliyetlerine yön vermede bir imkan olarak değerlendirilebileceğini de ıskalamaktadır, denebilir.

Günümüzde Din Eğitimi Biliminin diğer bilimler ve özellikle İslami ilimler içerisindeki yeri; bu bilimin toplumsal temelleri ile küreselleşmenin beraberinde getirdiği varsayılan ‘yerelleşmeyi’ ve ‘yerel unsurları’ dikkate alan ve nihayet post modern süreçte gündeme taşınan bilginin göreceli halinin kabul gördüğü, diğer bir ifadeyle ‘bilimin evrenselliği’ iddiasının tartışıldığı bir zeminde, geleneğin imkânlarını açığa çıkarma kaygısıyla, tekrardan değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Açıkgenç, Alparslan. *Bilgi Felsefesi, İslam Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine*. İstanbul: İnsan Yayınları, 6. Baskı, 2016.

Arıcı, İsmail. *Cumhuriyetin Sonra Türkiye’de Din Eğitimi Bilimselleştirme Faaliyetleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.

Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Din Eğitimi Biliminin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, *Diyanet İlmî Dergi* 30/3 (Temmuz, Ağustos, Eylül 1994), 85-92.

Aydın, Muhammed Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 1. Basım, 2017.

Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 1998.

Bilgin, Beyza –Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 3. Basım, 1997.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 3. Basım, 2015.

Kutlu, Sönmez. “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu”, *AÜİFD*, XLIII/1 (2002), 301-322.

Önder, Mustafa. *Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997.

Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş* Ankara: Pegem Yayınları, 3. Baskı, 2005.

Seriyyeden Gazveye İki Zafer Bağlamında Psikososyotarih (Pst) Yaklaşımla Bir Siyer Nazariyesi

Cuma KARAN*

Giriş

Hiz. Peygamber'in hayatını konu edinen bir disiplin olarak *Siyer* veya *Siyer-i Nebî*, İslâm Tarihi bilimi içerisinde yer alarak günümüze kadar gelmiştir. Genel olarak Siyer, rivayet merkezli tarih ilmi içerisinde salt bir dönemin malumatı olarak ele alınmıştır. Hatta tarihin bir bölümü olarak ele alınan *Siyer*, kendi içinde de bazı alt adlandırmalara gidilmiştir. Hiz. Peygamber'in savaşlarını konu edinen çalışmalar *meğazi*¹⁷², edebi kişiliğini konu edinen çalışmalar, *na't*,¹⁷³ onun peygamberliğini konu edinen *delâil*¹⁷⁴ gibi alt çalışmalar halinde Hiz. Peygamber'in vefatından sonra İslâm kültüründe tafsilatlı bir şekilde yer almıştır.

Nitekim klasik müverrihlerin başında yer alan Taberî, Siyer'in de içinde yer aldığı tarih ile ilgili şu ifadelerde bulunur:

*Benim bu kitabımı gözden geçirenler bilsinler ki, bu eserimde dercedilen her bilgi ve haber, pek azı hariç olmak üzere, aklî delillere, insanların fikir ve akıllarıyla düşünerek buldukları sebeplere dayanmayıp, ancak senetleriyle ravilerini gösterdiğim haber ve rivayetlere dayanır.*¹⁷⁵

İbn Haldun, Mukaddime'sinde iç yüzü itibariyle tarihi: *düşünmek, hakikati araştırmak ve olan şeylerin (vekayîin) sebeplerini bulup ortaya koymak* şeklinde açıkladıktan sonra, rivayet merkezli yöntemi takip eden tarihçileri, *Vakaların ve ahvalin sebeplerini mülâhaza etmediler* diyerek eleştirmiştir.¹⁷⁶ Ayrıca, *genel tarih eserlerini gözden geçirip dünü ve bugünü derinlemesine incelemekle zekanın gözünü gaflet ve uyku dalgınlığından uyandırdım.*¹⁷⁷ diyerek, tarih ile ilgili "dünü ve bugünü derinlemesine inceleme" noktasına dikkat çekmiştir. Tarih ile ilgili buna benzer bir eleştiriye de L.Ernest Halkın, *her şeyden evvel şahitlikleri*

* Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi Anabilim Dalı e-mail: cumakaran@trabzon.edu.tr orcid: 0000-0001-9917-7903

¹⁷² Kasım Şulul, *Siyer Usûlü*, (İstanbul: Ensar Yayuncılık, 2019), 28-32. Geniş bilgi için bk. Mustafa Fayda, "Siyer ve Meğazi", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV. Yayınları, 2009), 37/324-326.

¹⁷³ Mustafa Çiçekler, "Na't" *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV. Yayınları, 2006), 32/435; Meliha Yıldırım Sarıkaya, "Peygamber Tasavvurundaki Değişim Dile ve Edebiyata Yansıması: Na't-ı Şerif Örneği," *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14/1 (2014), s. 23-49

¹⁷⁴ Geniş bilgi için bk. Yasin Ulutaş, "Mucize ile Delâilü'n-Nübüvve Kavramları ve Kaynakları" *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/30 (2017), s. 569-605.

¹⁷⁵ Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmilî *Târîhu'r-Rusul ve'l-Mulûk, ve Sılatu Târîh et-Taberî*, (Beyrut: Dâru't-Turâs 1387/1967), 1/7,8.

¹⁷⁶ İbn Haldun, *Mukaddime*, Hazırlayan: Süleyman Uludağ, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2012), 1/158.

¹⁷⁷ İbn Haldun, *Mukaddime*, 1/160.

araştırmak, onları kontrol etmek ve nihayetinde onları anlamak¹⁷⁸ olarak belirtir. Klasik tarih kitaplarının, Hz. Peygamber'in hayatını konu edinen siyer ilmini, *genel tarih* içerisinde mutaala etmeleri tartışmaya açık bir konudur. Zira, Hz. Peygamber'in hayatının bazı aşamalarının ilahi müdahale ile şekillenmesi, bu dönemi normal bir tarihî dönem olmaktan çıkarmaktadır. Örneğin, o dönemin örfüne aykırı olduğu halde evlatlığı olan Zeyd b. Harise'den boşanan Zeynep bint. Caş ile evlenmesi,¹⁷⁹ boşanan bir dul kadın başkasıyla evlenebildiği halde Hz. Peygamber'in eşleri olan annelerimizin evlenememesi,¹⁸⁰ ölen bir insan arkasında miras bırakabileceği halde Hz. Peygamber'in miras bırakmaması,¹⁸¹ sadaka ve zekât alamaması¹⁸² gibi Hz. Peygamber'in muhatap olduğu, kendi hayatına özgü kılınan bu durumlar; onun hayatını içeren siyer ilmini de kendine özgü bir alana dönüştürmüş olsa gerektir. Zira siyer ilmi bu sebeple seküler bir tarih yazımı değildir.¹⁸³ Tartışmaya açık olan bu ve benzeri konular, müstakil başka araştırmaların konusu olacak genişliktedir. Klasik anlamda siyer konusuna dönersek, Kasım Şulul'un, Kifayeci'nin rivayet merkezli tarih tanımlamasına¹⁸⁴ uyarlayarak yaptığı şu siyer tarifi oldukça anlamlıdır: "*Siyer, Hz. Peygamber'in doğumundan vefatına kadar hayatını*¹⁸⁵ *ve hey'etini*¹⁸⁶; *Kur'an, İslâmî rivayet ve bakiyeleri esas alarak tayin*¹⁸⁷ *ve tevkit*¹⁸⁸ *bakımından ele alan bir ilimdir.*"¹⁸⁹

Hz. Peygamber'in bahsettiğimiz rivayetlere dayalı, bu alt alanlarla ve nübüvvet ile beşerî merkezli siyer alanına baktığımızda, onun muhatap olduğu insanların psikolojik durumu, içinde bulunduğu toplumsal yapı ve yaşadığı tarihi süreç dikkate alınmaksızın yapılacak olan herhangi bir değerlendirmenin eksik kalacağı görülür. Unutmamak gerekir ki siyer ilmine konu olan olayların gerçekleştiği dönemde failler, insanlardır. İnsanlar ise psikolojisi olan varlıklardır.¹⁹⁰

İslâm teolojisi açısından insan, yaratılışı, iradi boyutları ve yaptıkları ile önemli ve değerli yere sahip bir varlıktır Yaratıcı, kainatın en değerli varlığı olarak insanı, tarihin ana

¹⁷⁸ Leon Ernest Halkın, *Tarih Tenkidinin Unsurları*, çev. Bahaeddin Yediyıldız, (Ankara: TTK.Yayınları, 2014), 3.

¹⁷⁹ el-Ahzâb 33/37-38. Bu konuda geniş bilgi için bk. İhsan Arslan, "Hz. Peygamber'in Zeyneb bint Caş ile Evliliğinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/64 (2019), 938-945.

¹⁸⁰ el-Ahzâb, 33/53.

¹⁸¹ "Biz peygamberler miras bırakmayız, bizim bıraktıklarımız sadakadır" (Buhârî, "Meğâzî", 14, 38; "Ferâ'iz", 3, "İ'tişâm", 5).

¹⁸² Bu konuda geniş bilgi için bk. Yüksel Macit, "Ehl-i Beytin Sadaka ve Zekat Almaması Üzerine", *Marife,Dergisi*, 4/3 (Kış 2004), s. 397-404.

¹⁸³ Şaban Öz, *Siyer'e Giriş*, (Ankara Okulu Yayınları, 2012), 31.

¹⁸⁴ Kafiyeçi, *el-Muhtasar fi İlmi't-Tarih*, thk. M. Kemaleddin, Beyrut: 1990), 55. Geniş bilgi için bk. Kasım Şulul, *Kafiyeçi'de Tarih Usulü*, (İstanbul: İnsan Yayınları, 2002), 46.

¹⁸⁵ Hz. Peygamberin; yaşadığı muhiti, nesebini, doğumundan vefatına kadar olan olayları içerir. Bk.Şulul, *Siyer Usulü*, 23.

¹⁸⁶ He'etinde kasıt; Hz. Peygamberin çocukluk, gençlik gibi dönemlerdeki zatıyla ilgili şekil ve nitelikleri kapsamakla beraber, manevi yönü dediğimiz ahlak hal ve gidişatını da kapsar. Bk. Şulul, *Siyer Usulü*, 24.

¹⁸⁷ Hayatı ve tercüme-i halinin belirlenmesidir.

¹⁸⁸ Kronolojik olarak yaşayan zaman diliminin belirlenmesidir. Bk. Şulul, *Siyer Usulü*, 25.

¹⁸⁹ Kasım Şulul, *Siyer Usulü*, 23.

¹⁹⁰ Ahmet Çelikkol, *Tarih Psikiyatri Divanında*, (İstanbul: Stüdyo Simge, 2002), 16.

merkezine koymuştur.¹⁹¹ Kur'an'ın genel söyleminde bunu görmek mümkündür.¹⁹² Bu sebeple adeta tarihin baş aktörü olan insanın eylem ve söylemlerinde de onun o andaki halet-i ruhiyesi, bulunduğu sosyal koşullar ve tarihi süreç etkili olmuştur. Hz. Muhammed'in (sav) peygamberlik vazifesi bir yana, devlet başkanı ve kısa bir sürede bizzat gerçekleştirdiği 27 adet gazve¹⁹³, komutan vasıflarının üzerinde psikolojik, sosyolojik ve tarihsel süreçlerin izine rastlamak mümkündür.

Hz. Peygamber'in Medine'ye yerleşmesinden sonra; *saldırıya uğrayanlara zulme mâruz kaldıkları için savaş izni verildi. Allah onları muzaffer kılmaya elbette kâdirdir.*¹⁹⁴ Ayetinin inmesinden sonra, Hz. Peygamber mücadele halinde olduğu Kureyşlilere karşı net bir tavır ortaya koymaya başlamıştır. Bunu da ilk olarak “kendisinin katılmayıp, tayin ettiği komutanlarla sevk ve idare ettiği askeri birlik”¹⁹⁵ şeklinde tanımlanan seriyyelerle yapmıştır.¹⁹⁶ Bu seriyyelerin çoğu Mekkelilerin kervanlarına yönelik olmuştur. İlk seriyyelerden biri olan Abdullah b. Cahş Seriyyesi ile ilk meydan zaferi olan Bedir Gazvesi'nin de ekonomik savaşın bir parçası şeklinde yapılmış olması, Mekkelilere yönelik savaşın ekonomik boyutuna dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada başta *Psikososyotarih (PST)* ifadesinin kısaca içeriğine değinildikten sonra, siyerin geniş alanından numune olarak “*seriyyeden gazveye iki zafer*” üzerinden Hz. Peygamber döneminin ilk seriyyelerinden biri olan Abdullah b. Cahş Seriyyesi ile Müslümanların zaferle sonuçlanan ve ilk meydan savaşı olma özelliği taşıyan Bedir Savaşı, interdisipliner bir bakışla değerlendirilmeye çalışılacaktır.

✓ PSİKOSOSYOTARİH (PST)

Yaratıcı, insanlara tarih boyunca binlerce Peygamber göndermiş, insanların gönderilen bu peygamberleri kendilerine örnek almalarını emrederek kendisine kullukta bulunmalarını ve kendi aralarında adaletle yaşamalarını istemiştir. Hz. Peygamber'de “*üsvetün hasenetün*”¹⁹⁷ niteliğiyle beşeriyet için kıyamete kadar rol model olarak tanımlanmıştır. Bu ilahi tanımlama ile Hz. Peygamber'in bir beşer olması, O'nu bu yönüyle anlamayı ve söyledikleri ile

¹⁹¹ Collingwood, R.G., *Tarih Tasarımı*, çev. Kurtuluş Dinçer, (Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 1996), 82.; Özlem Doğan, *Felsefe Yazıları*, (İstanbul:1993),155-156. Geniş bilgi için bk. Mustafa Özkan, “Tarihin Öznesinin Tespitinde, Kur'an'ın Tarih İlmine Katkısı/Kaynaklığı Üzerine -Bedir Savaşı Örneği-“, *İSTEM: İslâm San'at, Tarih, Edebiyat ve Müsikîsi Dergisi*, 8/16, (2010), 19-33.;

¹⁹² Bu konuda geniş bilgi için bk. Ömer Özsoy, *Sünnetullah*, (İstanbul: Fecr Yayınları, 1999), 151 vd.

¹⁹³ İbn Sa'd, Ebû Abdullâh Muhammed b. Sa'd b. Menî' et-Tabakât (nşr. Alî Muhammed Ömer), (Kahire: Mektebetu'l-Hancî, /2001), 2/5.

¹⁹⁴ Hacc, 22/39.

¹⁹⁵ Kasım Şulul, “Siyer Literatüründe Kullanılan Terimler ve Özel İsimler Sözlüğüne Dair” *Bir Bilim Olarak Siyer ve Kaynakları*, Editör: Adnan Demircan, (İstanbul: Siyer Yayınları, 2014), 110-111.

¹⁹⁶ Seriyye; beş kişiden üç yüz kişiye, elli kişiden dört yüz kişiye kadar olan askerî birlik, silahlı tim, ordunun bir bölümü” manalarına gelir. Bu birliklere, görev gereği genellikle geceleyin yol almaları, gizli hareket etmeleri ve baskın şeklinde hareket yürütmeleri nedeniyle seriyye adı verilmiştir. Bk, el-Halebî, Ebû'l-Ferec Alî b. İbrâhîm b. Aḥmed Nûreddîn b. Burhâneddîn, *İnsânu'l-Uyûn fî Sîreti'l-Emîni'l-Me'mûn* (nşr.), (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1427H). 3/213.

¹⁹⁷ Mümtetine, 60/6; el-Ahzâb, 33/21.

yaptıklarını bu açıdan anlamlandırmayı zorunlu kılmaktadır. Zira, bir insanın karar vermede etkilenecek en önemli faktörlerin başında -bugünkü tabirle- onun kişiliğini etkileyen psikolojik, toplumsal çevresini içeren sosyolojik ve bulunduğu zaman dilimini ilgilendiren tarihi dönem, bu süreçte kişi üzerinde etkin olan üç temel faktördür. Bu faktörleri çoğalmak mümkündür. Farklı tarih anlayışları yanında¹⁹⁸ çoklu sosyal disiplinleri konu edinen Annales Okulu tarzı ekoller de¹⁹⁹ yakın zaman tarihimizde kendisinden fazlasıyla söz ettirmiştir. Ancak çalışmamızda bu tartışmalara ve farklı tarih felsefesi²⁰⁰ veya farklı tarih kuramlarına²⁰¹ girmeden Hz. Peygamber'in yaşamını konu edinen siyer ilminin şekillendiği döneme ve yaşanan olaylara psikoloji, sosyoloji ve bu olayların gerçekleştiği tarihi süreci dikkate alarak olayların arkasındaki tarihsel perspektifi yakalayabilme gayretindeyiz.

Burada coğrafya, kültür, siyaset, ekonomi vb. sosyal diğer disiplinleri psikoloji, sosyoloji ve tarih ana disiplinler altında birleştirerek asgari bu üç alana indirmek ve bunu adeta üç boyutlu bir gözlük şeklinde “Psikososyotarih” niteliyle tesmiye edip, siyer ilmine bu kavram doğrultusunda yaklaşmak mümkündür. Günümüzde de artık bazı konulara interdisipliner ve bir ileri derecede de multidisipliner bir bakışla bakmaya matuf olarak yavaş yavaş bazı terimlerin ülkemizde de kullanıldığına rastlanılmaktadır.²⁰²

Yapılmış olan siyer çalışmaları, genelde Hz. Peygamber'in nebevî ve beşerî iki durumundan, nebevî yoğunluklu bir işleyiş ile beşerî boyutu ikinci derecede ele alınmasıyla sürdürülmüştür. Halbuki Hz. Peygamber'in beşerî boyutu da en az nebevî boyut kadar siyer ilminin oluşmasında ve sistemleşmesinde etkili olmuştur.

Sosyal bir varlık olarak insanlara önder olarak gönderilen Hz. Peygamber'in kendisi için geçerli olduğu gibi, muhatap olduğu gerek sahâbi ve gerekse de müşrik toplum için de; kişilerin psikolojisi, ortamın sosyoloji ve dönemin tarihsel süreci önemli olmuştur.²⁰³ Bu üç disiplinin izini Hz. Peygamber'in yaşantısında görmek yanı sıra bizzat yirmi üç senede inen Kuran'a bütüncül bir bakış açısıyla baktığımız da görebilmekteyiz. Zira Hz. Peygamber'e Kuran'ın yirmi üç senede inmiş olması; *ayetlerle toplumsal gelişim ve değişme arasında diyalojik bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Zira ayetler ya bir sosyal olay üzerine ya bir soru*

¹⁹⁸ Geçmişten günümüze tarih anlayışlarına yön veren anlayışların başında; Teolojik, Pozitivist, Romantik, Tarihselci, İdealist, Pragmatik, Marksist, Yapısalcı, vb. benzeri tarih anlayışları öne çıkmıştır. Bunlar hakkında özet bilgi için bk. İbrahim Şahin, “Genel Tarih Anlayışları” *Tarih Nasıl Yazılır?* Editör: Ahmet Şimşek, (İstanbul: Tarihçi Kitapevi, 2011), 93-119.

¹⁹⁹ 15 Ocak 1929 yılında Fransa'da Lucien Febvre ve Marc Bloch tarafından çıkarılan bir dergi ile temeli atılmış bir tarih ekolüdür. Geniş bilgi için bk. Ceren Yeğen, “Annales Okulu, Marc Bloch ve “Tarih savunusu: veya Tarihçilik Mesleği Yapıtı Üzerinden Bloch'un Tarih Anlayışı”, *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 2016, 1/1, s. 23-37.

²⁰⁰ Collingwood, *Tarih Tasarımı*,. 31 vd.; Kasım Şulul, *İslam Düşüncesinde Tarih Tasavvuru ve Usulü*, (İstanbul: İnsan Yayınları, 2015), 69-82, 312-332.

²⁰¹ Farklı Tarih Kuramları için bk. Nahide Bozkurt, *Tarih Felsefesi, Tarihin Doğası ve Belirleyicileri*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2020), 63-71.

²⁰² Mesela Nevzat Tarhan'ın “Biyopsikososyal Yönleri ile Şiddet” başlığında kullandığı “Biyopsikososyal” terimi bunlardan biridir. Bk. Nevzat Tarhan, “Biyopsikososyal Yönleri ile Şiddet” *TİHEK Akademik Dergisi / (Şiddetin Önlenmesi Özel Sayısı / Sayı: 4 ve 5 / 2020)*, 11-17.

²⁰³ Şaban Öz, 29 vd.

üzerine ya da tartışma vb. durumlar üzerine nazil olmaktaydı. Şayet ayetlerin arka planında yer alan sebep ve olaylar bilinmezse, bu durum Kur'an-ı Kerim'in soyut ve bağlamdan uzak bir okumasını getirmektedir. İşte böyle yanlış okumalardan mesafe alınması için öncelikle dönemin tarihi, kültürel, siyasi ve sosyal olaylarının analiz edildiği bir zemin oluşturulması elzem görünmektedir.²⁰⁴

Bu sebeple psikoloji, sosyoloji ve tarih disiplinlerin birleşiminden oluşan Psikososyotarih (PST) ile siyer ilmini değerlendirmenin zorluğunun elbette farkındayız. Geniş bir alana hitap eden tarihin bile bir ilim olup-olmadığı tartışması düşünüldüğünde siyer ile ilgili bu tanımlamaya karşı itirazların olması da mümkündür.²⁰⁵ Hatta bu yeni multidisplin içinde oluşturulmuş ilkeler ile elimizde bu amaçla yapılmış müstakil çalışmalar da mevcut değildir. Bundan dolayı tarih felsefesine, sosyal tarihe ve psikoloji-tarih ilişkisi benzeri konulardaki tartışmalara ve detaylara²⁰⁶ girmeden bazı olaylar üzerinde bu üç disiplinin olgularını ve yaşanan olay üzerindeki izini görmeye çalışmak temel ilkelerimizden biri olacaktır. Zira “her olay, zaman, mekân ve yaşayan kişi içinde özel koşullara sahiptir”²⁰⁷ ilkesinden yola çıkarak metodolojik olarak yaşanmış bir olayın psikoloji, sosyoloji ve tarihi konjonktürel durumu dikkate alınarak siyer ilminin tekrar gözden geçirilmesinin önemine inanmaktayız.

Siyer kaynaklarında yer alan bazı olaylara psikososyotarih perspektifinden baktığımızda; bireysel, toplumsal ve tarihsel unsurların baskın etkisini görebiliyoruz. Sosyal bilimlere mutallik bir eylemin hududunu net bir şekilde tanımlamak elbette mümkün olmayabiliyor. Bazen bir olayın aynı anda birden fazla bir disiplin ile ilgili olması mümkündür. Özellikle de yirmi üç yıllık ilahi ve beşerî olgularla şekillenmiş bir dönemin bütün süreçlerin arkasında bu interdisiplinlerin etkisini aramak ve peygamberlik döneminin geneline şamil kılmak zordur. Ancak bunlardan azade bir salt rivayet mantığıyla da yaşayan sürecin bu disiplinlerin içeriğinin izinde bağımsız bir şekilde bu dönemi doğru okunabileceğini de söylemek siyeri gereği gibi anlamamıza yeteri katkı da sağlamayacaktır.

✓ ABDULLAH B. CAHŞ SERİYYESİ (Receb 2/Ocak 624)

Hız. Peygamber, Mekke müşriklerinin ilan ettikleri savaşın önemli aşamalarından biri olan Hicret Olayı ile onların tuzaklarından kurtulmuştur. Bu kurtuluş, Müslümanların Müşriklere karşı önemli bir zaferidir. Bu zaferle Medine, Müslümanlar için yeni bir yurt olmuştur. Ancak bu yeni yurt, Müslümanlar için bütün tehlikelerden kurtulmuş, özellikle de Mekkeli Müşriklerden emin olmuş anlamına gelmemektedir. Bunun farkında olan Hız. Peygamber, Mekkelilere karşı en iyi savunmanın “taarruz” olduğu ilkesiyle ilk hamlesini Batn-ı Nahle’ye hicretin on yedinci ayında Abdullah b. Cahş Seriyyesi ile yapmıştır. Hız. Peygamber bu seriyye ile temelinde istihbarat amaçlı olmakla beraber, Kureyş kervanlarının Medine

²⁰⁴ Mustafa Tekin, “İslam’ın Tarihini ve Tecrübesini Sosyolojik Okumak”, *Eskiyeşi*, Sayı:22, (Yaz, 2011), s. 52.

²⁰⁵ Sabri Hizmetli, *İslam Tarihçiliği Üzerine*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1191), 9-15.

²⁰⁶ Bu konuda yazılmış müstakil bir makale çalışması için bk. Saffet Kartopu, “Siyer Psikoloji İlişkisi”, *İslami İlimlerde Siyer*, Editör: Feyza Betül Köse, (Kahramanmaraş: SAMER Yayınları, 2019), 21-36.

²⁰⁷ Hasan Bahar, *Eskiçağ Uygarlıkları*, (Konya: Kömen Yayınları, 2013), 13.

çevresinden geçmesine engel olmayı, bunlara baskınlar düzenleyerek kendilerini iktisadî baskı altına almayı, can ve mallarına zarar vermek suretiyle onlara karşılık vermeyi kararlaştırmıştır.²⁰⁸

Bu seriyyeyi önemli kılan hususların başında etkisinin eyleminden ve yaptığı tesirden daha büyük olmasıdır. Hz. Peygamber tarafından verilen bir mektup ile yola çıkılmış olan bu seriyyede savaşılmaması haram olan aya²⁰⁹ girildiği bilinmeden Mekkelilerin 4 kişilik kervanından Amr b. Hadremi'nin öldürülmesi ve Müslümanların ilk kez bir seriyyede düşman safından esir almışlardır. Alınan esir sayısı iki olsa da Müşriklerden fidyenin alınması ve seriyyeden kayıp Sa'd b. Ebi Vakkas ile Utbe b. Gazvan'ın sağ salim Medine gelişine kadar Mekkelilerin bu iki müslümana zarar vermiş olma ihtimaline karşı fidye bedelini devreye sokmaması da anlamlı bir duruştu.²¹⁰

Bu olayın cereyan ettiği zaman açısından bireysel etki ve toplumsal tesir noktasında ayrı ele aldığımızda konuyu daha yakından anlama fırsatını bulmuş oluruz. Şimdi buna şu başlıkla kısaca bakalım

○ Psikolojik Açıdan

Her eyleminin elbette insanları etkileyen bir veya birden fazla etkisinin olması doğaldır. Hz. Peygamber'in döneminde gerçekleşen bu seriyyenin de gerek Mekkelî müşriklerin ve gerek Medinelî Müslüman bireylerin üzerinde bıraktığı etki elde edilen sonuçtan daha büyük olduğu bilinmektedir. Müslüman, özellikle de malı mülkü elinden alınmış, inancını yaşama adına canını kurtararak Medine'ye sığınmış olan muhacirlerin her biri için yapılacak bu operasyon, mazlumun zalimden hakkını alma noktasındaki çabanın ve bu konuda geline durumun ilk somut adımı olarak okumak mümkündür. Bundan sonra korkan değil korkutan, yolu kesilen değil zalimlerin yolunu kesen konuma gelen, özgüveni inşa edilmiş bir bireyin psikolojisinin somut göstergesidir. Mekkelî Müşrikler için ise bu durum tam ters etkisini göstermiştir. Artık, her Mekkelî elini kolunu sallayarak Kureyş Suresi'nde ifade edildiği gibi; “güven içinde gittikleri ticaretlerine”²¹¹ gidemeyecek bir halet-i ruhiyenin oluşmasına sebep olmuştur. Düne kadar Mekkelî Müşriklerin zulümlerinden dolayı Medine'ye kaçarken yollarını kesen, geri çevirerek Müslümanları işkencelerden geçiren Mekkelîlerin de artık yolları kesilerek her birine adeta yaptıkları zulmü zihin dünyalarına getirmek suretiyle uykularını kaçırmaya yetmiştir.

Bu seriyye, istihbarat amaçlı bir yapılmıştır. Bu sebeple de gönderilmesi süreci de istihbarat ilkeleri dahilinde gizli gerçekleşmiştir. Bireysel olarak da Müslümanlar bu duruma

²⁰⁸ Geniş bilgi için bk. Mustafa Fayda, “Batn-ı Nahl Seriyyesi”, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV Yayınları, 1992), 5/202.

²⁰⁹ Araplar 12 aydan “*eşhürün erbaatün hurum*” dedikleri; zilkade, zilhicce, muharrem, receb aylarında oluşan bu aylarda savaşmayı haram/yasak kabul ediyorlardı. Hatta kan davalı olan kabileler bu aylar dışındaki sekiz ayda savaşırken, bu aylara girildiğinde ise ara verirdi. Geniş bilgi için bk. Hüseyin Algül, “Haram Aylar” *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV Yayınları, 1997), 16/105-106.

²¹⁰ Bu seriyye ile ilgili geniş bilgi için bk. İbn Sa'd, *et-Tabakât*, 2/9.; İbnü'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdurrahmân *el-Muntazam fi Târîhi'l-Mulûk ve'l-Umem* (nşr. Muhammed Abdulkâdir Atâ, Muştâfâ Abdulkâdir Atâ), (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1412/1992), 3/91.

²¹¹ Bk. Kureyş, 106/1-3.

alışmalıydılar. Zira bir toplumun planlarının veya gizli olması gereken sırlarının düşman tarafından bilinmesi atılacak olan adımların boşa çıkması anlamına gelecekti. Bu sebeple Hz. Peygamber Müslümanları adeta bire bir bu sürecin eğitiminden geçiriyordu. Bu iş için seçilecek kişi, gönderilme zamanı-zemini ve tarzı, bu anlamda önem arz ediyordu. Bu doğrultuda halası Ümmey'nin oğlu ve aynı zamanda süt kardeşi olan Abdullah b. Cahş'ın kendisine sabah namazında silahlı gelmesini istemiş ve namazdan sonra katibi Übeyb b. Ka'b'a bir mektup yazdırarak, seriyye komutanı olan Abdullah b. Cahş'a verip; gideceği yerin sadece yönünü tarif etmiştir. Ayrıca iki gece yürüdükten sonra mektubu açması ve orada açılan mektubun gereğini yapması emriyle göndermesinin her bir aşaması, kişilerin ruh dünyalarında ayrı ayrı etkiler bırakmıştır. Kısaca özetlenecek olunursa;

İtaat: Nereye ve niçin gittiği bilmediği bir emrin yerine getirilmesi konusunda sahabe asla tereddüt etmeyen bir teslimiyet.

Sır: Sadece mektubu yazan kâtibin bildiği bir içerik ve yolda buna bakılma ihtiyacı hissedilmeyecek kadar emrin gizliliğine olan bağlılık.

Emrin Yerine Getirilmesi: Mektubu açtığında Hz. Peygamber'in; "Batn-ı Nahle'ye gidip Kureyş'i gözetlemesi ve edindiği bilgileri Medine'ye ulaştırması" emredilmişti. Mektubu açtığında bu emri okuyan Abdullah b. Cahş, arkadaşlarına; *isteyen dönebilir, isteyen benimle gelebilir* mealindeki cümleleri ilettiğinde arkadaşları, gereken hassasiyeti göstererek onunla beraber belirlenen yere gitmeleri hususunda mutabık kalmışlardır.²¹²

○ Sosyolojik Açıdan

Kitlesel anlamda bu ve buna benzer seriyyelerin toplumsal boyutu, toplum üzerindeki etkisi de en az bireysel etki kadar kendini göstermiştir. Sosyolojik açıdan da hem Müslüman toplum için hem de Müşrik toplum için ayrı ayrı etkisi görülmüştür.

Öncelikle bu seriyyenin haram ayda olmuş olması Müşrikler için kaçırılmayacak bir fırsata sebep olmuş ve Müslümanların aleyhinde kara bir propaganda ile, "*artık helal-haram denilmeden Muhammed asırlık adetimizi yok sayarak, haram ayalarda da savaştığından büyük bir günah işledi*" şeklinde yaygaraya sebep olmuştur.²¹³ Bu ise, Hz. Peygamberi ve Müslümanların Arap toplumunda sosyolojik olarak itibarını sarsmak ve bunun üzerinden kendilerinin haklılığını ortaya koyma çabaları kısa sürede çevrede karşılık bulmuştur. Hatta Hz. Peygamber bile böylesi bir durumda ne yapacağına karar verememiş, adeta seriyyenin bu şekilde sonuçlanmasından hoşlanmadığını ifade etmiştir. Ancak inen Bakara Süresi 217. ayet ile başta Hz. Peygamber olmak üzere bütün Müslümanlar derin bir nefes almışlardır. Zira ayet mealen şunu söylüyordu:

"Onda savaşmak büyük günahdır. Allah'ın yolundan menetmek ve O'nu inkâr etmek, Mescid-i Harâm'dan (insanları) engellemek, halkını oradan çıkarıp

²¹² Geniş bilgi için bk. Mustafa Fayda, "Batn-ı Nahl Seriyyesi", 5/202-203.

²¹³ İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdulmelik *es-Sîretu'n-Nebeviyye* (nşr. Muştafâ es-Sakâhâ v.dğr.), (Mısır: Mektebetu Muştafâ el-Bâbî'l-Halebî, 1375/1955), 1/605.

sürmek ise Allah katında daha büyük günahdır. Fitne de öldürmekten daha ağırdır. Güçleri yeterse sizi dininizden çevirinceye kadar durmadan sizinle savaşır. İçinizden kim dininden döner de kâfir olarak ölürse, dünyada ve âhirette amelleri boşa gidenler işte bunlardır. Cehennemin dostları da bunlardır ve orada onlar devamlı kalıcıdır.”

Ayette de ifade edildiği gibi, Müşriklerin kutsal aylarda savaşmaktan kaçınmaları ve kutsala saygılı olmaları takdire şayan bir durumdur. Aynı şekilde, Allah yolundan alıkoymak, Mescid-i Haram’a Müslümanların girişini engellemek, fitne çıkarmak gibi durumlardan da kaçınmaları ve bunlara saygılı olmaları, bunların kutsal durum olduğu kendilerine hatırlatılmıştır. “Kutsalın bir bütün olduğu, saygı gösterilecekse hepsine beraber saygı gösterilmesi gerektiği, kutsalın kaynağının Allah’a göre olması gerektiğini, böyle olunca da yukarıda bahsedilen durumların hepsini kutsal konumda olduğu” net bir şekilde ifade edilmiştir. Bu minvalde, onların yaptığı çifte standart uygulamalarına dikkat çekilmesi sosyolojik olarak önemlidir. Nitekim bu ayetin inmesiyle Müslümanlar derin bir nefes almış ve Müşriklerin menfi propagandalarının da anlamsız olduğuna olan inançları pekiştirilmiştir.

“Batn-ı Nahle Seriyyesi” olarak da bilinen Abdullah b. Cahş Seriyyesi, Müslümanların ilk defa bir düşmanı öldürdüğü, onlardan esir alıp ganimet ele geçirdiği bir seriyyedir. Bu seriyyeye katılanların hepsi de muhacirlerden oluşmaktadır.²¹⁴ Hz. Peygamber bu seriyye ile Mekke’nin güneyinden böyle bir saldırı beklemeyen Kureyşli Müşriklere gözdağı vermiştir. Asırlardan beri kullandıkları ticaret yollarını kesebileceğini, hatta isterse Mekke’ye kadar yaklaşabileceğini onlara gösterdiği gibi bundan böyle Medine İslâm Devleti’ni ciddiye almak mecburiyetinde olduklarını da hissettirmiştir. Bu sefer, aynı zamanda iki taraf arasındaki savaş ateşini tutuşturan bir kıvılcım vazifesi görmüştür. Nitekim iki ay sonra büyük Bedir Gazvesi (2/624) meydana gelmiş ve onu diğerleri takip etmiştir²¹⁵

○ Tarihi Açıdan

Seriyyenin kendisi kadar zamanlaması, gerçekleştiği tarih de bir o kadar önemli olmuştur. Zira Müslümanların Mekkelilere yönelik yapabilecekleri en önemli hamle onların can damarı konumunda olan ticaretlerini risk altına almaktır. Bunun da en güzel yolu Mekkelilerin ticaret kervanlarının yol güzergâhlarını tehdit altında tutmak olmuştur. Nitekim bu seriyyeden önce Hz. Peygamber Mekkelilerin ticaret kervanlarına yönelik gerçekleştirdiği Buvât²¹⁶ ve Uşeyre²¹⁷ gazveleri gibi operasyonda az bir zaman farkıyla kurtulmuşlardı. Bu korku psikolojisini sürekli canlı tutmak Mekkelilere yönelik Hz. Peygamber’in hedeflediği operasyonun bir parçasıydı. Mekke’ye en yakın Medine’ye en uzak bir bölgede başta istihbarat

²¹⁴ İbn Hişâm, *es-Sîretu'n-Nebeviyye*, 1/601.

²¹⁵ Mustafa Fayda, “Batn-ı Nahle Seriyyesi”, 5/203.

²¹⁶ İbn Sa’d, *et-Tabakât*, 2/8.; Ahmet Önkâl, “Buvât Gazvesi” *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV. Yayınları, 1992), 6/478.

²¹⁷ İbn Sa’d, *et-Tabakât*, 2/9.; Elşad Mahmudov, “Uşeyre Gazvesi” *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV. Yayınları, 2012), 42/229-230.

amacıyla düzenlendiği halde ganimet ve esir ile sonuçlanan bu seriyye, Mekkelilerin gündeminde hayli zaman etkili olmuştur. Nitekim Ebu Cehil bu seriyyede Müslümanlar tarafında öldürülen Amr b. Hadramî'nin kan davasını intikama dönüştürerek Bedir savaşında kullanmıştır.²¹⁸

Bu seriyye Bedir savaşı için bir başlangıç saymak da mümkündür. Bu seriyyeden elde edilen ganimetler ilk ganimet, Amr b. Hadremî Müslümanlar tarafından öldürülen ilk kişi ve Osman b. Abdullah ile Hakem b. Keysân ise ilk esirler olmuştur.²¹⁹

✓ BEDİR SAVAŞI (2/624)

Mekkelilerle fiili bir savaşın içinde olan Hz. Peygamber, düşmanı ekonomik anlamda zayıflatmak için seriyye ve gazvelerle beraber Bedir savaşına kadar Mekklilerin kervanlarına yönelik sekiz operasyon düzenlemiştir. Sürekli Mekkelilerin ticaret kervanlarını takibe alan Hz. Peygamber, Ebû Süfyân liderliğinde Mekkelilerin ortak sermayesinden oluşan 1000 develik kervanın önünü kesmek amacıyla 300 civarında bir sahabe ile yola çıkmıştır. Ancak Bedir kuyularına vardıklarında Ebû Süfyân'ın bu durumdan haberdar olmasıyla bir yandan kervanı Kızıldeniz tarafına yönlendirmiş, diğer taraftan da Mekkelilerden acil yardım istemişti.²²⁰ Ebu Cehil komutasında büyük bir ordunun yola çıkmasıyla beraber kervanın kurtulduğu haberi yolda orduya ulaşmasına rağmen²²¹ Ebu Cehil'in bu durumu bir zafer şovuna dönüştürme gayesi, Bedir savaşının gerçekleşmesine sebep olmuştur. Az kuvvete rağmen Müslümanların zaferiyle Mekkeliler hezimete uğramış ve başta Ebu Cehil olmak üzere Mekkelilerin ileri gelenlerinden yetmiş kişi öldürülmüş bir o kadar da esir alınmıştır.²²² Müslümanlar için ilk meydan zaferi olan Bedir savaşı psikososyatarik açısından barındırdığı önemli hususlar müstakil bir çalışma konusu olmakla beraber öne çıkan bazı noktalarına değinmekte fayda vardır.

○ Psikolojik Açıdan

Müslümanların zaferiyle sonuçlanan ilk meydan savaşı özelliğini taşıyan Bedir savaşında Psikolojik birçok noktanın varlığı dikkat çekicidir. Bunlardan bazılarına değinmek mümkündür.

Hz. Peygamber'in tedbirler noktasında her türlü teklifi dikkate alması sahabenin kendilerine duyulan öz güvenini artırmıştır. Ordunun savaş için duracağı yer ile ilgili olarak

²¹⁸ İbnü'l-Kayyim, Muhammed b. Ebî Bekr b. Eyyûb el-Cevziyye , *Zâdu'l-Me'âd fî Hedyi Hayri'l-İbâd* (nşr.), (Beyrût: Muessesetu'r-Risâle, 1415/ 1994), 3/160.; İbn Hacer el-Askalânî, Ebû'l-Faḍl Ahmed b. Ali el-Askalânî *Fethu'l-Bârî Şerhu Sahih el-Buḥârî* (nşr. Muhibbuddîn el-Ḥaṭîb),(Beyrut: Dâru'l-Ma' rife, 1379/1959), 7/280.

²¹⁹ Wadah Khanfar, *İlk Bahar*, çev. M.Yuşa Solak&Hasan Hacak, (İstanbul: Vadi Yayınları, 2020), 247. vd.

²²⁰ et-Ṭaberî, *et-Târîḫ*, 2/428.; el-Belâzûrî, Ahmed b. Yaḥyâ b. Câbir, *Ensâbu'l-Eşrâf* (nşr. Suheyl Zekkâr, Riyâd ez-Ziriklî), (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1417/1996), 1/290.

²²¹ Ebû Abdullâh Muhammed b. Ömer b. Vâkıd el-Eslemî *el-Meğâzî* (nşr. Marsden Jones),(Beyrut: Dâru'l-Alemî, 1409/1989)1/28; İbn Hâzım, Ebû Muhammed 'Alî b. Ahmed el-Endelusî *Cevâmi' u's-Sîre* .(Beyrût:Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye, ty.), 107.

²²² İbn Hişâm, *es-Sîretu'n-Nebeviyye*, 1/708.

Hubâb b. Münzir'in uyarısını dikkate almış, ona değer vererek görüşü doğrultusunda ordunun yerini değiştirmiştir.²²³

Savaşın başlayacağı cuma gecesinde atılması gereken bütün adımların bitiminden, fiili duadan sonra Hz. Peygamber kavli dua ile yalvarmış ve muzaffer olmak için Allah'tan yardım dilemiştir.²²⁴ Böylece nihayette zaferin sahibinin Allah olduğu, sonsuz güç ve kudretten asla bigâne kalınamayacağını bizzat kendisi göstermiştir. Bu da psikolojik açıdan aciz olan insanın sonsuz güç sahibi olan Allah'a yönelmesi açısından dikkat çekicidir.

○ Sosyolojik Açıdan

Hz. Peygamber Bedir savaşına kadar seriyye ve gazve olarak Mekkelilere yönelik sekiz operasyona rağmen ensardan hiç kimseyi, buna dahil etmemiş iken kervanın önünü kesmek amacıyla Medine dışında vuku bulan Bedir Gazvesi'ne ensardan da seksen üç kişi dahil olmuştur.²²⁵ Zira Hz. Peygamber Müslümanlara düşman olan Mekkelilerle başlatılmış olan bir savaşın içindeydi. Bu sebeple onları sıkıştırma adına özellikle de ekonomik noktada çökertme uğraşındaydı. Bunun için Ebû Süfyân yönetiminde 1000 develik bir ticaret kervanının önünü kesmek üzere Bedir kuyularına varmıştı. Ancak kervanı beklerken bir anda Ebu Cehil'in komutasında kendilerinden üç kat büyük bir donanımlı orduyla karşılaştı. Bu sebeple kaçan kervanı mı takip edecekti yoksa savaşılmaya gelen orduyla mı savaşacaktı? Hep yaptığı gibi bunu ashabıyla istişare ederken en çok da ensarın düşüncesini merak ediyordu. Zira bilindiği gibi ensar Akabe biatında Hz. Peygamber'i Medine'ye davet ederken; "Medine'de Hz. Peygamber'i her şey ile koruyacakları"nın sözünü vermişti. Ancak şu anda bulundukları yer olan Bedir, Medine'nin dışında bir yerd. Bu sebeple burası ensarın peygambere verdikleri koruma sınırlarının dışındaydı. Bu sebeple Hz. Peygamber Arap asabiyetinin bir gereği olarak himayelerinin devam edip etmeyeceklerini dikkate almak zorundaydı. Nitekim de öyle yaptı; onların görüşlerine baş vurarak onların da onayından sonra savaşa karar vermiş²²⁶, sosyolojik olarak beraber olduğu bir topluluğun rızasını almadan ucunda ölüm olan bir savaşa onları sürüklememiştir.

Tarih boyunca insani birçok değerden mahrum bırakılan köleler, bireysel ve sosyal boyutlu birçok problemle baş başa bırakılmış, insani bir muamleye tabi tutulmamışlardır. Ancak böylesi bir anlayışın egemen olduğu bir dönemde Hz. Peygamber, köleye hür insanlar gibi ganimetten de pay vermiştir. Hatta esirlerin başına kölesi olan "Şükran"ı tayin etmesi

²²³ İbn Hişâm, *es-Sîretu'n-Nebeviyye*, 1/620.; İbn Sa'd, *et-Tabakât*, 2/14.

²²⁴ İbn Hişâm, *es-Sîretu'n-Nebeviyye*, 1/621. Nitekim bu dua ile ilgili olarak Enfal Suresi 9.ayette de şöyle dile getirilmiştir: "Hani Rabbinizden yardım istiyor ve yalvarıyordunuz. O da; "Ben size ard arda bin meleklerle yardım ediyordum" diye cevap vermişti.

²²⁵ Ebû Abdullâh Muhammed b. İshâk b. Yesâr el-Muṭṭalibî, *es-Sîre* (Kitâbu's-Siyer ve'l-Meğâzî) (nşr. Süheyl Zekkâr), (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1398/1978), 308.

²²⁶ el-Vâkıdî, *el-Meğâzî*, 1/48.

sosyolojik olarak aşağılanan, insani bir çok değerden yoksun bırakılan bir sınıfın mensubunu bu görevle görevlendirmesiyle o sınıfa verilen değeri de bu şekilde ifade etmiştir.²²⁷

Her savaşın başlangıcında başvurulmuş mübareze üsûlünde de Hz. Peygamber, Bedir Savaşı'nda bu sosyal adeti dikkate alır ve Utbe b. Rebîa'nın karşısına oğlu Ebu Huzeyfe çıkmak istemiş,²²⁸ ancak Hz. Peygamber buna izin vermemiştir. Böylece, sosyolojik olarak "Muhammed; baba ile evladını birbirine vurdurdu" şeklindeki menfi propagandanın²²⁹ da önüne geçmiştir. Bunun yerine ensardan "Afrâ" isimli kadının çocukları mübarezeye çıkmış fakat Kureyşliler bunları kendilerine denk görmedikleri için onları küçümsemişlerdi. Dolayısıyla Kureyş kabilesinden ve kendilerine denk olan kişilerden özellikle de Hz. Peygamber'in kabilesinden olanları istemeleri üzerine Hz. Peygamber planını değiştirmiş ve kendi kabilesinden olan; Ubeyde b. Hâris'i²³⁰, Hamza b. Abdülmuttalib'i²³¹ ve Ali b. Ebî Tâlib'i²³² bunların karşısına çıkarmıştır. Böylece o günün toplumsal adetlerine muvafık bir şekilde davranarak Müşriklerin menfi, kara propagandalarının önüne geçmiştir. Zira kara propaganda psikolojik savaş taktiklerin en etkili olanlarından.

○ Tarihsel Açıdan

Bedir Savaşı'ndan iki ay gibi kısa bir süre öncesinde Abdullah b. Cahş Seriiyesi ile Mekke Kervanının yöneticisi Abdullah b. Amr (Âmir) b. el-Hadramî öldürülmüş, Osman b. Abdullah b. Mugîre ile Hakem b. Keysân esir alınarak kervana da el konulmuştu. Hz. Peygamber Mekkelilerin küçük bir kervanını bile artık hedefine koyduğu bir dönemde 1000 develik bir Mekke kervanının fırsatı kaçırılmamalıydı. Nitekim de öyle oldu. Kervanın varlığından haberdar olan Hz. Peygamber, kervanın dönüşünü takibe aldı, an be an takip etti ve nihayet Bedir kuyularında hesapladığı zamanda Kur'an'ın da ifadesiyle "*kendi aralarında anlaşalardı ancak bu kadar denk getirirlerdi*"²³³ aynı zaman diliminde ancak birbirlerinden habersiz bir şekilde Bedir'e varmışlardı. Müslümanların bu dönemde Mekke müşrikleri yenmesinin büyük yankıları oldu. Bölgede Müslümanlar artık bir güç olduğu tescil edildi. Bu savaştan sonra bazı kabilelerle anlaşmaların sağlanması daha da kolaylaştı.

SONUÇ

²²⁷ el-Vâkıdî, *el-Meğâzî*, 1/205.

²²⁸ el-Vâkıdî, *el-Meğâzî*, 1/70.; İbn Sa'd, *et-Tabakât*, 3/80.

²²⁹ Nevzat Tarhan, *Psikolojik Savaş Gri Propaganda*, (İstanbul: Timaş Yayınları, 2019), 36 vd.

²³⁰ Ebû'l-Hâris (Ebû Muâviye) Ubeyde b. el-Hâris b. Muttalib el-Kureşî, Resûl-i Ekrem'den on yaş büyük olduğuna göre muhtemelen 561 yılında doğmuştur. Babası Hâris b. Muttalib, Hz. Peygamber'in dedesi Abdülmuttalib'in amcasının oğludur. Geniş bilgi için bk. Ebu Bekir Sifil, "Ubeyde b. Hâris", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul TDV.Yayınları, 2012), 42/17.

²³¹ Seyyidüşşühedâ Esedullâh Ebû Umâre (Ebû Ya'lâ) Hamza b. Abdilmuttalib b. Hâşim b. Abdimenâf el-Kureşî el-Hâşimî (ö. 3/625) Hz. Peygamber'in amcası, Uhud şehidlerindendir. 569 veya 570 yılında Mekke'de doğdu. Annesi, Hz. Âmine'nin amcasının kızı olan Hâle bint Vühayb'dir. Ebû Leheb'in câriyesi Süveybe'den süt emdikleri için Hz. Peygamber ile sütkardeşdir. Geniş bilgi için bk. Hüseyin Algül, "Hamza", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV.Yayınları, 1997), 15/500-502.

²³² Ebû'l-Hasen Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşî el-Hâşimî. İlk Müslümanlardan, Hz. Peygamber'in damadı ve aynı zamanda amcasının oğlu olup, Hulefâ-yi Râşidîn'in dördüncüsü (656-661).

²³³ el-Enfâl, 8/42

Hız. Peygamber'in hayatını konu edinen siyer ilmi, genel tarih kaynaklarımızın arasında bir dönem olarak yer almıştır. Rivayet merkezli olan genel tarih kitaplarına yönelik farklı eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirileri bir tarafa bırakırsak, Hız. Peygamber'i ve yaşadığı dönemi konu edinen siyer ilmi, günümüzde sadece salt bir rivayet ile bakılamayacak kadar önemli, karmaşık bir konudur. Zira peygamberlik vasfı ile beraber beşerî yönüyle yaşamı Müslümanlar için örnek olan Hız. Peygamber'in hayatı, sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve tarihi süreç ile beraber ele alınması daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Siyer ilmine Psikososyotarih (PST) eksenli üçlü bir bakışla bakmak, Hız. Peygamber'in dönemini daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır. Ancak Hız. Peygamber'in hayatını, ilahi merkezli bazı durumları sebebiyle salt bir tarihin konusu olarak ele almak yeterli olmayacaktır. Zira hayatında ilahi emirle yönlendirilen durumlar vardır. Bu sebeple Hız. Peygamber'in hayatını konu edinen siyer, müstakil bir alan olarak ele alınmalıdır. Bir yandan ilahi emirlerle gerçekleşen olaylardaki hikmetlere vakıf olmak, diğer taraftan da beşeri saiklerle vuku bulan durumlardaki incelikleri bu sosyal disiplinlerle derinlemesine inerek o asrın ruhuna anlamaya temel hedef olmalıdır.

Hız. Peygamber gerek Mekkelilere karşı gerekse civar kabilelere karşı Medine'de güvende kalmak ve Mekkelileri ekonomik açıdan baskı altında tutmak amacıyla çok sayıda seriyye ve gazve düzenlemiştir. İlk seriyyelerden biri olan Abdullah b. Cahş Seriyyesi, Mekkelilere yönelik başta bir istihbarat amaçlı seriyye iken belirlenen yere varıldığında farklı bir duruma dönüşmüştür. Zira gidilmesi planlanan Batn-ı Nahle'ye varıldığında dört kişilik bir Mekkelilerin kervana haram aya girildiği bilinmeden müdahale edilmiş ve bu müdahalede kervan başı olan Abdullah b. Amr (Âmir) b. el-Hadramî öldürülmüş, iki esir ile kervan, ganimet olarak Medine'ye götürülmüştür. Savaşılması yasak olan haram ayda bu olayın vuku bulması Mekke müşriklerin menfi propagandaları için iyi bir fırsat olmuştur. Daha önce böyle bir durumu yaşayamayan Müslümanlar için ise bu zor bir durumdur. Ancak Müşriklerin algı operasyonlarına yönelik inen ayet ile bakıldığında psikososyotarih açısından Müslümanlar rahat bir nefes almışlardır. Bu ve buna benzer olaylarda görüldüğü gibi Hız. Peygamber'in hayatı salt bir beşeri eksenle oluşan bir hayat olmadığı gibi, beşeri disiplinlerden bağımsız olarak da düşünülen tek düze biyografi bir süreç değildir.

Müslümanların ilk meydan zaferi olan Bedir savaşı ilk zafer olmakla beraber gerek Müslümanlar açısından ve gerek Mekke müşrikler açısından kendi içinde taşıdığı psikososyotarih açıdan birçok farklı durumu içermesi açısından önemli bir savaş olmuştur. İlk seriyyelerden biri olan Abdullah b. Cahş Seriyyesi ile ilk meydan Gazvesi olan Bedir savaşı, Müşriklere karşı ekonomik boyutu olmakla beraber bahsedilen üçlü bir nazarla bakıldığında iki zaferin de kendi içinde farklı etkiler, önemli izler bıraktığı görülmüştür. Hatta Bedir Savaşı'nın temel sebebi olan kervan kurtulduğu halde Ebu Cehil'in savaşmak uğruna Abdullah b. Cahş seriyyesinde öldürülen Amr b. Hadramî'nin kan davasını gündeme getirmesi de psikososyotarih noktasında dikkat çekicidir.

Günümüzde Hız. Peygamber'in hayatını ve döneminin bazı yönlerini farklı sosyal disiplinlerle tekrar gözden geçirilmesi daha da önem arz etmektedir. Zira yaşanan olayların merkezinde insan vardır ve insanı da etkileyen farklı psikolojik, sosyolojik ve tarihi durumlar

vardır. Bu durumların insanların eylem ve söylemlerindeki etkisi tartışmasızdır. Bu etki ile gerçekleşen olaylar incelenirse olayın tamamı bir bütün olarak daha net anlaşılmış olacaktır. Hz. Peygamber'in dönemini konu edinen siyerin de bu eksenle tekrar okunmasına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Algül, Hüseyin. "Haram Aylar" *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 1997, 16/105-106.

Arslan, İhsan. "Hz. Peygamber'in Zeyneb bint Cahş ile Evliliğinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/64 (2019), 938-945.

Bahar, Hasan. *Eskiçağ Uygarlıkları*, Konya: Kömen Yayınları, 2013.

Bozkurt, Nahide. *Tarih Felsefesi, Tarihin Doğası ve Belirleyicileri*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2020.

Collingwood, Robin George. *Tarih Tasarımı*, çev. Kurtuluş Dinçer, İstanbul: Doğubatı Yayınları, 2019.

Çelikkol, Ahmet. *Tarih Psikiyatri Divanında*, İstanbul: Stüdyo Simge, 2002.

Çiçekler, Mustafa. "Na't" *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 2006. 32/435.

Demircan, Adnan. "Tarih Üzerine Bazı Düşünceler" *Milel ve Nihal*, 4/3 (2007), 69-89.

Doğan, Özlem. *Felsefe Yazıları*, İstanbul: 1993.

el-Belâzurî, Aḥmed b. Yahyâ b. Câbir (ö.279/893), *Ensâbu'l-Eşrâf* (nşr. Suheyl Zekkâr, Riyâd ez-Ziriklî), 13 Cilt, Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1417/1996.

el-Halebî, Ebû'l-Ferec Alî b. İbrâhîm b. Aḥmed Nûreddîn b. Burhâneddîn, *İnsânu'l-Uyûn fî Sîreti'l-Emîni'l-Me'mûn* (nşr.), Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1427H). 3/213.

el-Vâkıdî, Ebû Abdullâh Muḥammed b. Ömer b. Vâkıd el-Eslemî (ö.207/823), *el-Meğâzî* (nşr. Marsden Jones), I-III, Dâru'l-Alemî, Beyrut 1409/1989.

eṭ-Ṭaberî, Ebû Ca'fer Muḥammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmilî (ö.310/923), *Târîhu'r-Rusul ve'l-Mulûk, ve Sılatu Târîh eṭ-Ṭaberî*, I-XI, Dâru't-Turâs, Beyrut 1387/1967.

Fayda, Mustafa. "Batn-ı Nahl Seriyyesi", *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 1992, 5/202-203.

-----, "Siyer ve Meğazi", *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV. Yayınları, 2009, 37/324-326.

Halkın, Leon Ernest, *Tarih Tenkidinin Unsurları*, çev. Bahaeddin Yediyıldız, Ankara: TTK Yayınları, 2014.

Hizmetli, Sabri, *İslâm Tarihçiliği Üzerine*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991.

İbn Hacer el-Askalânî, Ebû'l-Faḍl Ahmed b. Alî el-Askalânî (ö.852/1448), *Fetḥu'l-Bârî Şerḥu Sahîḥ el-Buḥârî* (nşr. Muḥibbuddîn el-Ḥaṭîb), I-XIII, Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1379/1959.

İbn Haldun, *Mukaddime*, Hazırlayan: Süleyman Uludağ, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2012.

İbn Hazzam, Ebû Muhammed 'Alî b. Ahmed el-Endelusî (ö.456/1064), *Cevâmi'u's-Sîre* (nşr.), Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, ty.

İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdulmelik b. Hişâm el-Himyerî (ö.213/829), *es-Sîretu'n-Nebeviyye* (nşr. Muştafâ es-Sakḳâ v.dğr.), I-II, Mısır: Mektebetu Muştafâ el-Bâbî'l-Halebî, 1375/1955.

İbn İshâk, Ebû Abdullâh Muhammed b. İshâk b. Yesâr el-Muttalibî (ö.151/768), *es-Sîre (Kitâbu's-Siyer ve'l-Meğâzî)* (nşr. Süheyl Zekkâr), Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1398/1978.

İbn Sa'd, Ebû Abdullâh Muhammed b. Sa'd b. Menî' (ö.230/845), *eṭ-Ṭabaḳât* (nşr. Alî Muhammed Ömer), I-XI, Kahire: Mektebetu'l-Ḥancî, /2001.

İbnu'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdurrahmân b. Alî (ö.597/1201), *el-Muntaẓam fî Târîḥi'l-Mulûk ve'l-Umem* (nşr. Muhammed Abdulkâdir Aṭâ, Muştafâ Abdulkâdir Aṭâ), I-XIX, Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1412/1992.

İbnu'l-Ḳayyim, Muhammed b. Ebî Bekr b. Eyyûb el-Cevziyye (ö.751/1350), *Zâdu'l-Me'âd fî Hedyi Ḥayri'l-İbâd* (nşr.), I-V, Beyrût: Muessesetu'r-Risâle, 1415/ 1994.

Kafiyeci (ö. 879/1474). *el-Muhtasar fî İlmi't-Tarih*, thk. M.Kemaleddin, Beyrut: 1990.

Kartopu, Saffet. "Siyer Psikoloji İlişkisi", *İslâmi İlimlerde Siyer*, Editör: Feyza Betül Köse, Kahramanmaraş: SAMER Yayınları, 2019, 21-36.

Khanfar, Wadah. *İlk Bahar*, çev. M.Yuşa Solak&Hasan Hacak, İstanbul: Vadi Yayınları, 2020.

Macit, Yüksel. "Ehl-i Beytin Sadaka ve Zekat Almaması Üzerine", *Marife Dergisi*, 4/3 (Kış 2004), s. 397-404.

Mahmudov, Elşad. "Uşeyre Gazvesi" *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV. Yayınları, 2012, 42/229-230.

Önkal, Ahmet. "Buvât Gazvesi" *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV. Yayınları, 1992, 6/478.

Öz, Şaban. *Siyer'e Giriş*, Ankara Okulu Yayınları, 2012.

Özkan, Mustafa. "Tarihin Özenisinin Tespitinde, Kur'an'ın Tarih İlmine Katkısı/Kaynaklığı Üzerine -Bedir Savaşı Örneği-", *İSTEM: İslâm San'at, Tarih, Edebiyat ve Mûsikîsi Dergisi*, 8/16, (2010), 19-33.

Özsoy, Ömer. *Sünnetullah*, İstanbul: Fecr Yayınları, 1999.

Sarıkaya, Meliha Yıldırım. "Peygamber Tasavvurundaki Değişim Dile ve Edebiyata Yansıması: Na't-ı Şerîf Örneği," *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14/1 (2014), s. 23-49.

Şahin, İbrahim. "Genel Tarih Anlayışları" *Tarih Nasıl Yazılır?*, editör: Ahmet Şimşek, İstanbul: Tarihçi Kitapevi, 2011, 93-119.

Şulul, Kasım. *Kafiye'de Tarih Usulü*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2002.

-----". "Siyer Literatüründe Kullanılan Terimler ve Özel İsimler Sözlüğüne Dair" *Bir Bilim Olarak Siyer ve Kaynakları*", Editör: Adnan Demircan, İstanbul:Siyer Yayınları, 2014, s.83-116.

-----". Şulul, Kasım. *İslâm Düşüncesinde Tarih Tasavvuru ve Usûlü*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2015.

-----". *Siyer Usûlü*, İstanbul: Ensar Yayuncılık, 2019.

Tarhan, Nevzat. "Biyopsikososyal Yönleri İle Şiddet" *TİHEK Akademik Dergisi* (Şiddetin Önlenmesi Özel Sayısı / Sayı: 4 ve 5 / 2020), 11-17.

-----". *Psikolojik Savaş Gri Propaganda*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2019.

Tekin, Mustafa. "İslâm'ın Tarihini ve Tecrübesini Sosyolojik Okumak", *Eskiye*, sayı:22, (Yaz, 2011), s. 51-56.

Ulutaş, Yasin. "Mucize ile Delâilü'n-Nübüvve Kavramları ve Kaynakları" *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/30 (2017), s. 569-605

Yeğen, Ceren. "Annales Okulu, Marc Bloch ve "Tarih savunusu: veya Tarihçilik Mesleği Yapıtı Üzerinden Bloch'un Tarih Anlayışı", *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi AKAR*, 2016, 1/1, s. 23-37.

ORTA ASYA TÜRK CUMHURİYETLERİNDE BAĞIMSIZLIK SONRASI İLK RESMÎ YÜKSEK DİN EĞİTİM KURUMU: OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ

Ferhat GÖKÇE*

Giriş

Orta Asya Türk cumhuriyetlerinden kadîm bir geçmişe sahip olan Kırgız toplumu Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Kırgızistan Cumhuriyeti adıyla 31 Ağustos 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiştir. Kırgızistan'ın bağımsızlığını tanıyan ilk ülke Türkiye olmuştur. Söz konusu tarihten günümüze kadar pek çok alanda iki ülke arasında pek çok yönden ilişkiler kurulmuştur. İki ülke arasında kurulan ilişkilerden birisi de din alanında olmuştur. İlk dönemlerde din alanındaki ilişki büyük çoğunlukla eğitim-öğretim temelinde olmuştur. Bunun da ilk adımı Oş Devlet Üniversitesi'ne bağlı olarak İlahiyat Fakültesi'nin açılması olmuştur. İlahiyat Fakültesi Türk ve Kırgız toplumunun kaynaşmasını yakın ilişki kurmasını sağlayan önemli bir faktördür. Nitekim beş milyon nüfusa sahip Kırgızistan'da 1400 öğrencinin Türkiye'ye gelerek hazırlık eğitimi alması azımsanacak bir rakam değildir. Mezun öğrenciler fakülte sonrasında yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde, haseki eğitiminde Türkiye ilahiyat tecrübesinden istifade etmişlerdir.

²³⁴ Kırgızistan'dan Türkiye'ye gelen pek çok öğrenci başta Oş İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfında, imam hatip lisesi, lisans/ilahiyat fakültesi, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim görerek ana yurtlarına dönmekte ve orada çeşitli görevlerde ülkelerine hizmet etmektedirler.

Bu çalışmamızda Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kısa tarihçesi, müfredatı, mezunlarının durumu, toplumdaki rolü ve ilmî faaliyetleri gibi konular iki bölümde ele alınarak değerlendirilecektir.

I. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin: Tarihçesi, Öğretim Kadrosu, Mezunları ve Çeşitli Roller

A. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin Tarihçesine Bir Bakış (1993-2021):

Kırgızistan'ın ikinci büyük şehri Fergana bölgesinde yer alan Oş'tur. Oş şehri Ali b. Osman el-Üşî ve bu nisbeyle kaynaklarda isimleri geçen âlimlerin de doğmuş olduğu, İslâm tarihinde bilinen kadîm şehirlerden birisidir. Kırgızistan'da bu hususiyetlerini

* Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, ferhatgokce@hotmail.com

²³⁴ Oş Devlet Üniversitesi'nin İlahiyat alanındaki öncülüğü imam hatip lisesinde de görülmüş, Kırgızistan'da ilk imam hatip Lisesi 2013 yılında Oş'ta Oş Devlet Üniversitesi'ne bağlı olarak yine Türkiye Diyanet Vakfı'nın desteğiyle açılmış ve şu ana kadar 4 dönem mezun vermiştir. Buradaki İmam Hatip Lisesi'nin dışında da Kırgız öğrencilerden Türkiye'ye Uluslararası İmam-Hatip Liselerinde eğitim almaya gelenler ve eğitimlerini tamamlayanlar da bulunmaktadır.

göz önünde bulunduracak olursak ilk İlahiyat Fakültesi'nin Oş'ta kurulması oldukça isabetli ve şehrin tarihi dokusuna uygun düşmüştür.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kırgızistan'ın en büyük üniversitesi olan Oş Devlet Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi ve Türkiye Diyanet Vakfı arasında 1993 yılında imzalanan “Akademik ve Kültürel İşbirliği Protokolü” çerçevesinde kurulmuş olup eğitim-öğretim faaliyetlerini de aynı protokole bağlı olarak programlayıp yürütmektedir. 2021 Yılı itibari ile Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 28. yılına girmiştir. Söz konusu tarihi geçmişle Oş İlahiyat Fakültesi'nin Türkiye'deki birçok ilahiyat fakültesinden daha köklü olduğunu belirtmeliyiz.

Fakülte dil ve bilgisayar laboratuvarları, kütüphane ve konferans salonu ile donatılmış eğitim-öğretim binası, yurt binası, fakültede görev yapan misafir öğretim üyelerine tahsis edilmiş altı dairelik lojmanı, Osmanlı mimarisi tarzında inşa edilmiş Erdem Câmii, çiçeklendirilmiş ve ağaçlandırılmış bahçesi ile bir Osmanlı külliyesini andırmaktadır.

Finansal desteğin Türkiye Diyanet Vakfı tarafından karşılandığı fakültede eğitim-öğretim hizmetleri Oş Devlet Üniversitesi ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın koordinatörlüğünde yürütülmektedir.

Fakültenin otuzu kız olmak üzere altmış kişilik kontenjanı vardır. Fakültenin öğretim süresi hazırlık sınıfı hariç dört yıldır. Öğrenciler, Türkiye'de tamamladıkları hazırlık sınıfında²³⁵ Türkçe, Arapça, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dinî Bilgiler öğrenmekte, bu süre boyunca Türkiye'nin tarihî, kültürel ve doğal güzelliklere sahip yörelerinde incelemeler yapmaktadırlar. Öğretim dili Kırgızca ve Türkiye Türkçesi olan fakültede Türkiye standartlarında eğitim-öğretim verilmektedir. Klasik dinî metinleri okuyacak ve anlayacak düzeyde Arapçayı da öğrenmeyi hedefleyen öğrenciler ayrıca Rusça ve İngilizce dersleri de almaktadırlar.

Oş İlahiyat Fakültesi'nde okumaya hak kazanıp hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yıllara göre sayısı şu şekildedir:

OŞ İLAHİYAT FAKÜLTESİ HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YILLARA GÖRE SAYISI			
Yıl	Öğrenci Sayısı²³⁶	Erkek	Kız
1993-1994	60	-	-
1994-1995	52	-	-
1995-1996	58	-	-
1996-1997	61	-	-
1997-1998	59	-	-

²³⁵ Türkiye Diyanet Vakfı ile yapılan 1993 protokolünde hazırlık ve birinci sınıf eğitiminin Türkiye'de geri kalan eğitimin Kırgızistan'da tamamlanması maddesi yer almış ancak daha sonraları sadece hazırlık eğitimi erkek öğrenciler Bolu'da kız öğrenciler ise Ankara'da tamamlamışlardır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm hazırlık öğrencileri Ankara İlahiyat Fakültesi bünyesinde hazırlık eğitimi tamamlamışlardır.

²³⁶ 2010 öncesi hazırlık eğitimi alan kız, erkek öğrencilerin sayısının ait bilgilere ulaşamamıştır.

1998-1999	55	-	-
1999-2000	45	-	-
2000-2001	33	-	-
2001-2002	42	-	-
2002-2003	55	-	-
2003-2004	54	-	-
2004-2005	59	-	-
2005-2006	58	-	-
2006-2007	53	-	-
2007-2008	60	-	-
2008-2009	60	-	-
2009-2010	60	36	24
2010-2011	51	31	20
2011-2012	60	27	33
2012-2013	53	35	18
2013-2014	55	33	22
2014-2015	43	23	20
2015-2016	46	20	26
2016-2017	45	20	25
2017-2018	45	19	26
2018-2019	50	20	30
2019-2020	42 (Oş'ta Uzaktan Eğitim)	12	30
Toplam	1414	-	-

Oş İlahiyat Fakültesi'nden Türkiye'de hazırlık eğitimi alan toplam öğrenci sayısı 1372'dir. Oş İlahiyat tarihinde ilk defa 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında dünya genelinde görülen Pandemi sebebiyle 42 öğrencinin hazırlık eğitimi Oş'ta uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Nitekim Türkiye Diyanet Vakfı ile Oş Devlet Üniversitesi arasında 2020 yılında yapılan protokolde hazırlık eğitiminin Oş'ta da düzenlenebileceği maddesine yer verilmiştir. Bu rakamla Oş İlahiyat Fakültesi'nde şu ana kadar hazırlık eğitimi alan öğrenci sayısı 1414 olmaktadır.

Öğrenciler diğer fakültelerde olduğu gibi ikinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamasına katılmaktadırlar. Mezuniyet aşamasına gelen öğrenciler Bişkek'ten gelen Eğitim Bakanlığı temsilcisi, Din İşleri Komisyonu, Oş Devlet Üniversitesi ve İlahiyat Fakültesi temsilcileri, dekan, dekan yardımcısı ve öğretim üyelerinden oluşan bir komisyon tarafından “devlet sınavı” denilen bir sınava alınmaktadır. Sınav tez savunması ve bilim sınavı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Tez savunması son sınıfta hazırlanan ve “diploma işi (diplomduk iş)” denilen bir tezin öğrenci tarafından anlatılması ve savunulması şeklinde olmaktadır. Mezuniyet tezi, genellikle ikinci sınıfta hazırlanan ve sınıf geçme tezi olarak sunulan bir konunun üçüncü ve dördüncü sınıflarda giderek genişletilmesiyle oluşturulmakta, Kırgızca ve Türkçe olarak

yazılmaktadır. Bilim sınavı ise felsefe veya eğitim bilimleri alanlarında seçilmiş olan soruların sözlü olarak cevaplandırılmasıyla yapılmaktadır.²³⁷

Fakülteden mezun olan başarılı ve yetenekli öğrenciler, yapılan sınavlarda başarılı oldukları takdirde, fakültenin öğretim elemanı kadrosunu oluşturmak amacıyla, lisansüstü eğitim için tekrar Türkiye'ye gönderilmiş ve lisansüstü eğitimlerini ilk dönemlerde bütünüyle Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlamışlardır. Oş İlahiyat mezunları sonraki yıllarda ise Ankara ile birlikte İstanbul, Konya, Kayseri, Kastamonu gibi illerdeki üniversitelere bağlı enstitülerde yüksek lisans ve doktora eğitimlerini yürütmüş ve yürütmeye devam etmektedirler.

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki tüm sınıfların yanı sıra konferans salonu ve okuma salonuna Türkiye Diyanet Vakfının desteği ile akıllı tahtalar kurulmuş, akıllı tahtalara Arapça kitap programları ve pdf ders kitapları yüklenmiştir. Türkçe, Arapça, İngilizce ve Rusça dil derslerinde öğrenciler akıllı tahtalar aracılığıyla teknolojik imkânlardan yararlanmaktadırlar. Akıllı tahtaların açılış töreni 4 Kasım 2015'te Türkiye Büyükelçisi Metin Kılıç'ın katılımı ile yapılmıştır.²³⁸

Fakülte kütüphanesini zenginleştirmek için Türkiye'den getirilen Türkçe, Arapça kaynaklarla kütüphanede bulunan kitap sayısı 2015-2018 yılları arasında 10.000'den 15.000 adet kitaba ulaşmıştır. Söz konusu kitaplar lisans tezleri ve yüksek lisans tezlerinin hazırlanmasında istifade edilebilecek bir düzeydedir. Kitap ihtiyacını karşılamak üzere fakülte kütüphanesinde elektronik kaynakların yer aldığı bilgisayarlar da kurulmuştur. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri tez araştırmalarında önemli oranda fakülte kütüphanesinin bu imkânlarından istifade etmişlerdir.

B. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Protokoller:

Yukarıda kısa tarihçesinde de bahsettiğimiz üzere Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin Türkiye ile ilişkisi, kuruluşunda Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ve Türkiye Diyanet Vakfı ile imzalanan protokol ile başlamış, fakültenin öğretim kadrosunda İlk dönemlerde çoğunlukla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri görev almışlardır. Sonraki yıllarda diğer ilahiyat fakültelerinde görev yapan akademik personel de Türkiye Diyanet Vakfı ile devam ettirilen ve tamamı Ankara'da imzalanan protokollere istinaden görevlendirilmişlerdir. Söz konusu protokoller Türkiye'nin ilahiyat birikiminin Kırgızistan ile paylaşımı noktasında önem arz etmektedir.²³⁹ Bu protokollere ait bilgiler şu şekildedir:

²³⁷ Ferhat Gökçe, *Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Albümü*, (Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018), 4-5.

²³⁸ Gökçe, *Türkiye Diyanet Vakfı - Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Albümü*, 64-65.

²³⁹ Şu ana kadar imzalanan beş protokolde de Oş ilahiyat Fakültesinin Kırgızistan'da üstlendiği role işaret eden maddeler yer almaktadır. Tamamına burada yer veremeyeceğimiz bu protokol maddeleri özetle eğitim öğretimde Kırgız ve Türk tarafının üstleneceği sorumluluklar ile Oş İlahiyat Fakültesi'nin, ilahiyat alanındaki ilmî sorumluluk ve aktivitelerinin yanı sıra toplumsal rolünü, dini kurumlarla ilişkilerine yönelik hususlar da içermektedir.

OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ PROTOKOLLER			
№	Tarih	Taraflar	
		Türkiye	Kırgızistan
1	17.11.1993	Prof. Dr. Günal Akbay Ankara Üniversitesi Rektörü	Doç Dr. Bakıt Beşimov Oş Devlet Üniversitesi Rektörü
2	17.11.1993	Halit Güler Türkiye Diyanet Vakfı Mütevelli Heyet ikinci Başkanı	Doç Dr. Bakıt Beşimov Oş Devlet Üniversitesi Rektörü
3	16.05.2007	Prof. Dr. Ali Bardakoğlu Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanı	Prof. Dr. Muhtar Orozbekov Oş Devlet Üniversitesi Rektörü
4	19.06.2015	Prof. Dr. Mehmet Görmez Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı	Prof. Dr. Kanıbek İsakov Oş Devlet Üniversitesi Rektörü
5	09.12.2020	Prof. Dr. Hidayberdi Kocabekov Oş Devlet Üniversitesi Rektörü	İhsan Açık Türkiye Diyanet Vakfı Mütevelli Heyet İkinci Başkanı

17 Kasım 1993 yılında Türkiye Diyanet Vakfı ile Oş Devlet Üniversitesi arasında imzalanan protokol anlaşmasına sonraki yıllarda yeni bir protokole ihtiyaç duyulmadan karşılıklı ihtiyaçlara binaen ilaveler yapılmış sonraki protokol 2007 yılında yapılmıştır. 2007, 2015 ve 2020 yıllarında imzalanan protokollerde çok büyük değişiklikler söz konusu olmamıştır. 2007 ve 2015 protokollerinde “Bu protokol daha önce yapılan protokollerin değiştirilmeyen maddelerinin devamlılığını kabul eder” ifadesine yer almaktadır. 2020 protokolünde ise bu madde ile ilgili bir değişikliğe gidilerek “Bu protokol, imzalandığı tarihten itibaren yürürlüğe girecek olup, Üniversite ile Vakıf arasında İlahiyat Fakültesi ile alakalı bu tarihten önce imzalanmış tüm protokoller ve varsa eklerini geçersiz kılar” maddesine yer verilmiştir.

Oş Devlet Üniversitesi temelde Türkiye ile ilişkilerinin büyük çoğunluğunu Türkiye Diyanet Vakfı ile imzaladığı protokol çerçevesinde yürütmüş olsa da son yıllarda çeşitli üniversitelerin ilahiyat fakülteleri ile ikili işbirliği protokolleri imzalamıştır. Bunlar arasında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Gazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, İslam Araştırmaları Merkezini sayabiliriz.²⁴⁰ Bu üniversitelerden bazı akademisyenler Erasmus Programı çerçevesinde kısa süreli misafir öğretim üyesi olarak fakültede görev yapmışlardır.

C. Oş İlahiyat Fakültesi’nde Görev Yapan Akademisyenler:

Oş İlahiyat Fakültesi’nin açıldığı tarih olan 1993’ten günümüze kadar Türkiye’den çeşitli üniversitelerden birçok öğretim üyesi/görevlisi Oş İlahiyat

²⁴⁰ https://www.oshsu.kg/univer/?lg=4&id_parent=8979 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

Fakültesi'nde eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer almışlardır. 2019 yılına kadar Türkiye'den 69 akademisyen öğretim üyesi/görevlisi olarak görev yapmıştır.²⁴¹ Fakültenin ilk yıllarında öğretim üyesi/görevlisi ihtiyacı bütünüyle Türkiye'den karşılanmıştır. Oş İlahiyat Fakültesi'nden lisans mezunu olup Yüksek Lisans eğitimini tamamlayan Kırgız öğrenciler Oş İlahiyat Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev almaya başlamış günümüzde doçent unvanına sahip Oş İlahiyat mezunları eğitim-Öğretim kadrosuna dâhil olmuşlardır. Şu anda fakültenin öğretim üyesi ve görevlilerinin büyük çoğunluğunu Kırgızlar üstlenmektedir.²⁴²

Son beş yıldır Oş İlahiyat Fakültesi'nde Tefsir, Hadis, Mezhepler Tarihi, Kelam, Din Felsefesi, Din Sosyolojisi, Arap Dili ve Edebiyatı, Dinler Tarihi, İslâm Tarihi, alanındaki dersler bu alanlarda doktorasını tamamlayan ya da tamamlamak üzere olan Kırgız öğretim üyeleri/görevlileri tarafından verilmektedir.²⁴³

D. Oş İlahiyat Fakültesi Müfredatı:

Oş İlahiyat Fakültesi'nde yukarıda yer verdiğimiz protokoller gereğince öğretim programı Ankara ilahiyat Fakültesi'nin öğretim programı ile Kırgızistan Eğitim Bakanlığı ve Oş Devlet Üniversitesi'nin programının uyarlanması ile oluşturulan bir program uygulanmaktadır. Oş İlahiyat Fakültesi'nin öğrenim süresi hazırlık sınıfı ile beraber toplam 5 yıldır. Eğitim dili Kırgızca ve Türkçe olan fakültede öğrenciler Kur'ân, İbâdet ve İnanç Esasları, Siyer, Tefsir ve Tefsir Usulü, Fıkıh ve Fıkıh Usulü, Hadis ve Hadis Usulü, Tasavvuf, Kelam, Hitabet, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Arapça gibi temel dinî derslerin yanı sıra Eğitim ve Din Eğitimi, Psikoloji ve Din Psikolojisi, Sosyoloji ve Din Sosyolojisi, Felsefe ve Din Felsefesi, Din ve Devlet İlim ve Din, İslâm ve Siyaset, İngilizce, Rusça, Bilgisayar, Ekonomi gibi pedagojik formasyon ve genel dersler de görmektedirler.²⁴⁴

Fakülte müfredatına yapılacak değişikliklerin ilahiyat kimliğini bozmayacak şekilde olması gerektiği Oş İlahiyat Fakültesi'nin Türkiye Diyanet Vakfı ile yaptığı son protokolde şöyle karara bağlanmıştır:

“Fakültenin Adab-Ahlak ve Din Kültürü alanlarında öğretmen yetiştiren bir kurum olma vasfını kazanması yönündeki yasal süreçlere işlerlik kazandıracak olan Oş Devlet Üniversitesi, fakülte müfredatında değişiklik yapmak gerektiğinde fakültenin ilahiyat kimliğini korumaya, ayrıca bu tür konularda Türkiye'nin tecrübesinden

²⁴¹ Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen “Türkiye'nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları” (KTMU-BAP-2019-sbe.01) adlı araştırma projesinde Türkiye'den görev yapan akademisyenler isimleri ile birlikte verilmiştir.

²⁴² 1993-2000 yılları arası Oş İlahiyat Fakültesi'nde görev yapan Türkiye'den akademisyenlerin listesi için bkz., M. Mustafa Çakmaklıoğlu, Bakıtbek Murzaraimov, “Türkiye'nin İlahiyat Fakülteleri Yoluyla Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları (Oş, Araşan ve Manas İlahiyat Fakülteleri)”, *Kırgızistan Araştırmaları 2020*, ed. Cengiz Buyar, (Bişkek: Byr Publishing House, 2021), 178-180.

²⁴³ Zaylabidin Acimamatov, “Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi/Kırgızistan İş Birliği Çerçevesinde Gerçekleştirilen Faaliyetler Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Geçmişten Günümüze Karabük ve Çevresinde Dini, İlmî ve Kültürel Hayat Sempozyumu*, 11-12 Ekim 2019, ed. Ayhan Işık, Tuğba Aydeniz, İbrahim Hakkı İmamoğlu, (Karabük: 2019), 745.

²⁴⁴ Alim Emin Yusufoglu, *Kırgızistan'da Din Eğitimi*, (Ankara: Sonçağ Yayıncılık, 2019), 157-158.

yararlanmaya azami özeni gösterir. Bu amaçla Türkiye’den dekan yardımcısı olarak görevlendirilen akademisyenler, fakültenin eğitim politikası ve öğrencilerin her türlü gelişimi için insiyatif kullanır.”

2020-2021 eğitim-öğretim döneminde toplamda 8 dönemde aşağıdaki müfredat uygulanmaktadır:

OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ MÜFREDATI		
Dönem	Dersler	Kredi
1. Dönem	Kırgız Dili ve Edebiyatı, Rus Dili, Pedagoji, Felsefe, Matematik ve Bilgisayar, Arapça, Peygamber Hayatı, Kur’an, Beden Eğitimi	88
2. Dönem	Kırgız Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Manas Tanımı, Matematik ve Bilgisayar, Ekoloji, Arapça, Kur’an, Adaptasyon Pedagoji Stajı, Beden Eğitimi	30
3. Dönem	Felsefe, Ekoloji, Kelam, Peygamber Hayatı, Arapça, Kur’an-ı Kerim, Din Eğitim ve Din Eğitim Usûlü, Tefsir Usulü, Beden Eğitimi	28
4. Dönem	Vatandaşlık (Ana Vatan Tarihi), Arap Dili, Dinler Tarihi, Kırgızistan Coğrafyası, Kur’ân-ı Kerim, Eğitim, İslâm Tarihi, Disiplinler Arası Sertifika, Kırgızistan Tarihi, Kırgızistan Coğrafyası, Kırgız Dili ve Edebiyatı, Üretim Stajı, Beden Eğitimi	32
5. Dönem	Fıkıh, İslam Ahlakı, Karşılaştırmalı Dinler, Tefsir, Mezhepler Tarihi, Arapça, Mantık ve Dil	28
6. Dönem	Hadis, Tefsir, Arapça, Din eğitim ve Din eğitim Usulü, Din Felsefesi, Din Psikolojisi, İslam Kültürünün Oluşturmasında Dini Bilincin Rolü, Staj	32
7. Dönem	Tefsir, Din Sosyolojisi, Din ile İlgili Devlet Mevzuatı, Arapça, Tasavvuf Tarihi, İlmi Araştırma Teknikleri ve Tez Yazımı, Kelam, İslam Felsefesi	30
8. Dönem	Din Felsefesi, İslam Mezhepler Tarihi, Ekstremizm ve Teröre Teolojik Analiz, Teolojinin Çağdaş Sorunları (Kelam), Staj	30
Toplam Kredi		298

E. Oş İlahiyat Fakültesi’nin Mezunlarına Bir Bakış:

Oş İlahiyat Fakültesi öğrencileri protokol gereği eğitimin hazırlık sınıfını Türkiye’de, geri kalanını ise Oş şehrinde tamamlamaktadırlar. Protokollerde yer alan bir maddeye göre “İlahiyat fakültesinde her yıl 60 öğrenci alınması ve bunların 10 tanesinin kız olmasına özen gösterilmesi” kararlaştırılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı mezunları ile birlikte Oş İlahiyat Fakültesi’nden mezun olan öğrencilerin sayısı 586’dır. Bu öğrencilerin 377’si erkek, 199’u ise kız öğrencilerdir. Hazırlık sınıfı eğitimini Türkiye’de alıp da hemen sonrasında ya da diğer sınıflarda fakülteyi bitiremeyen öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir. Oş İlahiyat Fakültesi’ne toplam kayıt yaptırıp hazırlık sınıfını Türkiye’de okuyan, daha sonra çeşitli sebeplerle hazırlık sınıfından sonra ya da diğer sınıflarda fakülte eğitimini tamamlayamayan öğrencileri de işin içerisine kattığımızda fakülteye kayıt yaptıran toplam öğrenci sayısı 1232’dir. Öğrencilerin sonraki sınıflarda eğitimlerini tamamlayamamalarının çeşitli sebepleri

üzerinde durulabilir. Kız öğrencilerin sayısındaki azalma ise oldukça belirgin bir şekilde görülmektedir. Bunun başlıca sebebi ise kız öğrencilerin mezun olmadan evlenmesidir. Evlenen öğrencilerin büyük çoğunluğu fakülte eğitimini tamamlayamamışlardır.

Yıllara göre Oş İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğrencilerin bilgileri şu şekildedir:

OŞ İLAHİYAT FAKÜLTESİ'NİN YILLARA GÖRE MEZUN SAYISI			
Yılı	Erkek	Kız	Toplam
1997-1998	30	6	36
1998-1999	31	7	38
1999-2000	29	8	37
2000-2001	34	8	42
2001-2002	22	7	29
2002-2003	28	9	37
2003-2004	15	7	22
2004-2005	9	6	15
2005-2006	14	10	24
2006-2007	13	9	22
2007-2008	9	10	19
2008-2009	5	13	18
2009-2010	11	11	22
2010-2011	7	5	12
2011-2012	19	9	28
2012-2013	Bakalavur Sistemine geçildiğinden mezun verilmedi		
2013-2014	8	8	16
2014-2015	7	12	19
2015-2016	29	16	45
2016-2017	19	8	27
2017-2018	23	18	41
2019-2020	15	22	37
TOPLAM	377	199	586

Türkiye’de yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğrenci sayısı 12, yüksek lisansla birlikte doktora eğitimini tamamlayan öğrenci sayısı ise 23’tür. Hâli hazırda Türkiye’de yüksek lisans eğitimine devam eden 16 öğrenci, doktora eğitimine devam eden 14 öğrenci bulunmaktadır.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde ilk defa yüksek lisans eğitimi 2015 yılında başlamış şu ana kadar 2018’de 4, 2019’da 3, 2020’de 5 olmak üzere toplamda 12 öğrenci yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.²⁴⁵

²⁴⁵ Söz konusu bu bilgiler Oş İlahiyat Fakültesi dekanlığından alınmıştır.

Oş İlahiyat Fakültesi'nden mezun olan öğrencilerden bir kısmı ise Türkiye'de Haseki Dinî Yüksek İhtisas Merkezlerinde eğitim görmektedirler. Bugüne kadar Haseki programından mezun olan Oş İlahiyat mezunlarının sayısı 14 olup, 13 öğrenci eğitimlerine devam etmektedirler.²⁴⁶

Doktora eğitimlerini tamamlayan Oş İlahiyat mezunlarının bir kısmı Oş İlahiyat Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmakta, bir kısmı Kırgızistan'daki diğer ilahiyat fakültelerinde, bir kısmı ise Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde akademisyen olarak görevlerini sürdürmektedirler. Bunun dışında mezunlar Kırgızistan Müftiyatı'na bağlı kurumlarda, ortaokul ve liselerde, emniyette ve diğer kurumlarda görev yaparak özellikle dinî değerlerin toplumda doğru anlaşılmasına katkı sağlamaya çalışmaktadırlar.²⁴⁷ Genelde Kırgızistan'daki İlahiyat mezunları, özelde Oş İlahiyat mezunları açısından önemli gelişmelerden birisi Kırgızistan'da ilk olarak Oş Devlet Üniversitesi bünyesinde İmam Hatip Lisesi'nin açılması, Arabaev Üniversitesi'nde İmam-Hatip Koleji'nin açılması olmuştur. Her iki kurumda ilahiyat mezunları meslek derslerinde ve öğrenci yurtlarında çeşitli alanlarda görev yapmaktadırlar. Oş'taki İmam Hatip Lisesi diğer bölgelere de örnek teşkil etmiş, her geçen gün imam hatip liselerine olan ihtiyaç birçok bölgeden dile getirilmiştir. Nitekim bazı ilçelerde imam hatip lisesi açılması için birçok bireysel teşebbüslerde bulunulmuş, 2021 yılında ilk defa yurt dışı ziyaretini Türkiye'ye gerçekleştiren Kırgızistan'ın güney bölgesinde bulunan Batken Üniversitesi'nin rektörü ve yöneticileri Batken'de İmam-Hatip Lisesi kurulması için Başta Türkiye Diyanet Vakfı olmak üzere birçok resmî kurumla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir.²⁴⁸ İmam hatip liselerinin açılması şüphesiz ilahiyat mezunları için bir istihdam alanı açacaktır. Ancak henüz din derslerine İlahiyat mezunlarının atanamaması bir sorun olarak devam etmektedir.

Türkiye Diyanet Vakfı ile Oş Devlet Üniversitesi tarafından yapılan protokollerde mezun öğrencilerin istihdamına yönelik rektörlüğün gerekli çalışmalarda bulunacağı belirtilmektedir. Nitekim 2007 ve 2020 protokollerinde “Oş Devlet Üniversitesi, Kırgızistan'da eğitim kurumlarında okutulan zorunlu Adab-Ahlak derslerini vermede İlahiyat Fakültesi mezunlarının görev alabilmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması için resmi kurum ve kuruluşlar nezdinde girişimlerde bulunur, gerekli protokol, program ve işlemleri gerçekleştirir.” maddesi yer almaktadır.

F. İmamlara Yönelik Hizmet içi Eğitim Kursları:

²⁴⁶ Acimamatov, “Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi/Kırgızistan İş Birliği Çerçevesinde Gerçekleştirilen Faaliyetler Üzerine Bir Değerlendirme”, 747-748.

²⁴⁷ Yusufoglu, *Kırgızistan'da Din Eğitimi*, 158. Acimamatov, “Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi/Kırgızistan İş Birliği Çerçevesinde Gerçekleştirilen Faaliyetler Üzerine Bir Değerlendirme”, 747-750.

²⁴⁸ <https://www.diyanehaber.com.tr/sakarya-muftulugu/kirgizistan-heyetinden-muftuluge-ziyaret-h15055.html> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).
<http://dogm.meb.gov.tr/www/kirgizistandandinigretimigenelmudurluguneimamhatipmodeliicin-ziyaret/icerik/1182> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).

Oş İlahiyat Fakültesi'nin Kırgızistan'da öncü olduğu hususlardan birisi imamlara yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarıdır. Bu kurslar Türkiye Diyanet Vakfı ile Oş Devlet Üniversitesi arasında imzalanan protokolde yer alan şu maddeye istinat etmektedir:

*“Türkiye Diyanet Vakfı imkânları ölçüsünde, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere destek verir, Kırgızistan'daki din görevlilerinin mesleki bilgi ve tecrübelerinin yükseltilmesi maksadıyla İlahiyat Fakültesinde periyodik kurslar düzenlenmesine katkı sağlar; bu konularda müftülük makamı ile ilişkileri geliştirmeye ve işbirliğine özen gösterir.”*²⁴⁹

1998 yılında başlayan imamlara yönelik hizmet içi eğitim kursları 2015 yılına kadar devam etmiş en son imamlar kursunun onuncusu 19-30 Ocak 2015 tarihleri arasında 60 imamın katılımıyla düzenlenmiştir.

Din Komisyonu Başkanlığı ile Kırgızistan Müftiyatı'nın da onayı ile birlikte düzenlenen söz konusu kurslarda başta Kur'ân-ı Kerim olmak üzere, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Din Eğitimi, Din Felsefesi ve Kırgızistan Diyanet Mevzuatı gibi dersler verilmiştir.²⁵⁰

Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin bir organizasyonu olarak imamlara yönelik hizmet içi eğitim kursları 2015'ten sonra devam etmemiştir. Bunun sebebi ise 2015 yılında İman Vakfı tarafından geniş kapsamlı İmalara yönelik kursların başlatılmış olmasıdır. Ancak Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri Oş İlahiyat Fakültesi'nde düzenlenen derslerde aktif rol üstlenerek kurslara katkıda bulunmaya devam etmişlerdir. İman Vakfı'nın bu faaliyetleri yoğunluklu olarak 2015-2018 yılları arasında gerçekleşmiş, belli bir program çerçevesindeki kurları tamamlayan imamlara maaş bağlanmıştır.²⁵¹ Bu kurslar 2018 yılından sonra kesintiye uğramıştır.

Genellikle yarıyıl tatil dönemlerinde ya da yaz tatili döneminde düzenlenen bu kurslara katılım sağlayanlar, bu kursların düzenlenmesine destek veren Türkiye Diyanet Vakfı ve Oş İlahiyat Fakültesi'ne her fırsatta şükranlarını dile getirmişlerdir.

II. Oş İlahiyat Fakültesi'nde İlmî Faaliyetler:

A. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi:

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi 2000 yılında yayın hayatına başlayan ilmi-akademik bir dergidir. Bu dergi sosyal bilimler alanında daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış özgün nitelikli makaleler, çeviriler, orijinal metin neşirleri, sadeleştirmeler ve tez tanıtımları ile sempozyum değerlendirmelerini

²⁴⁹ Söz konusu madde, 2007, 2015 ve en son 09.12.2020 tarihinde imzalanan protokolde de aynen yer almıştır.

²⁵⁰ Bakıt Murzaraimov, Mustafa Köylü, “Türkiye'nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/1, (2021): 745.

²⁵¹ Timur Kozukulov, “Kırgızistan'da Devletin Din Siyaseti”, *Akademik Hassasiyetler*, 4/7, (2017): 98-99.

yayımlamaktadır. Birinci sayısındaki tüm makaleler Kırgız dilindeyken, daha sonraki sayılarda Türkçe, Özbekçe, Rusça, İngilizce ve Arapça makaleler de yayımlanmıştır.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ilmi dergisi 2000 ve 2001 yılında yayımlanan 1. ve 2. sayıları Yayın Kurulunca, sonraki sayıları hakemler kurulunca yayımlanmıştır. 26.06. 2021 tarihi itibarıyla derginin 30. sayısı yayımlanmıştır. İlmi-Akademik dergide şu ana kadar 184 akademisyen/araştırmacının makaleleri yayımlanmıştır. Kuruluşundan bu yana 15 editörün editörlüğünde yayımlanan Oş İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi'nde 2021 yılına ait 30. sayı itibarıyla toplamda yayımlanan makale sayısı 289'dur.

2000 yılından bu yana yayımlanan Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi'nin uluslararası standartlara çıkarılması için 2015 yılından itibaren aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Fakülte dergisi için daha önce isbn numarası kullanılmaktaydı. 2015-2016 sayısı itibarıyla dergiye ISSN numarası alınmıştır: 1694-7673 (Print)

2016 yılı itibarıyla dergi online olarak www.tfij.net adresinden yayımlanmaya başlanmıştır.

-2018 yılı itibarıyla online yayımlanan dergi için E-ISSN numarası alınmıştır: 1694-7975 (online)

Fakülte dergisinin uluslararası statüye kavuşabilmesi için yayın kurulu ve danışma kuruluna beş ayrı ülkeden akademisyenlerin katılımı sağlanmıştır. Bu ülkeler şunlardır: Kırgızistan, Türkiye, Kazakistan, Japonya, Suudi Arabistan

2018 yılı itibarıyla Oş İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi'nde Arapça makaleler yayımlanmaya başlamıştır.

Dergi 31.12.2017 tarihi itibarıyla İSAM veri tabanında geçmişe dönük olarak dizinlenmeye başlamıştır. Hâli hazırda dergide yayımlanan makalelerin tamamına İsam veri tabanından ulaşılabilir.

www.tfij.net sitesinde fakülte dergisinin 2000 yılından itibaren yayımlanan tüm sayılarına erişim imkânı sağlanmıştır.

2018 yılı itibarıyla fakülte ilmi dergisinin Haziran ve Aralık olmak üzere altı ayda bir, yılda 2 sayısının çıkarılmasına karar verilmiştir.

Dergi hâli hazırda çoğunluğu Türkiye'den olmak üzere Rusya'nın en önemli indekslerinden birisi olan e-Library gibi dizinlerde taranmaktadır. Derginin tarandığı indeksler şunlardır: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi, Scientific Indexing Services, Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi, SAİF (Scholar Article Impact Factor), ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), DRJI (Directory of Research Journals

Indexing), Academic Resource Index, Sosyal Bilimler Atıf Dizini, İlahiyat Fakülteleri Dergileri Atıf Dizini, ПИИЛ (e-Library.ru)²⁵²

2018 yılı itibarıyla “İsnad-Atıf Sistemi”ne geçmiştir.²⁵³

B. Oş İlahiyat Fakültesi Tarafından Düzenlenen Uluslararası Sempozyumlar:

Kuruluşundan bu yana Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin organizatörlüğünde iki tane uluslararası sempozyum düzenlenmiştir. Bunlardan birincisi fakültenin kuruluşunun onuncu yılı münasebetiyle düzenlenen “Uluslararası Orta Asya’da İslâm Sempozyumu”dur. Bu sempozyum, Oş Devlet Üniversitesi ile Türkiye Diyanet Vakfı’nın ortak organizasyonu ile Oş’ta düzenlenmiş, sempozyum kitabı üniversite dergisinin özel sayısı olarak 2004 yılında yayımlanmıştır.²⁵⁴ Sempozyum kitabının kapağında şu açıklamaya yer verilmektedir:

“Toplumsal seferberlik ve iyi yönetim’ yılına ve İlahiyat Fakültesinin 10. Yıldönümüne adanmış Uluslararası Sempozyum”

Sempozyumun Baş editörlüğünü dönemin Oş Devlet Üniversitesi Rektörü B. M. Murzubraimov, Editör vekilliğini Prof. Dr. B. A. Arapov üstlenmiş, Doç. Dr. A. Asanov, Prof. Dr. Mustafa Erdem, Dr. Durmuş Arık, Doç. Dr. C. Sulaymanov, Dr. Fazlı Polat, Dr. Eyüp Baş ve Doç. Dr. M. Ç. Oskombaev editör ekibinde görev almışlardır. Sempozyum tebliğlerini Prof. Dr. T. Kenensariyev, Prof. Dr. Seyfettin Erşahin ve Doç. Dr. V.K. Sabirova gözden geçirerek yayıma hazır hale getirmiş, Timur Kozukulov ve Aitmirza Satıbaliev de yayın sorumlusu olarak görev almışlardır.

20-21 Mayıs 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Uluslararası Orta Asya’da İslâm Sempozyumu”na başta Kırgızistan olmak üzere Türkiye, Kazakistan, Tacikistan, Özbekistan, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri’nden 80 kadar bilim adamı, din işleri yüksek komisyonu başkanları ve müftüler katılmıştır. Sempozyuma Türkiye’den dönemin Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Ali Bardakoğlu ile Başkan Yardımcısı Doç. Dr. Mehmet Görmez ve farklı üniversitelerden Prof. Dr. Mustafa Erdem, Prof. Dr. Mustafa Kara, Prof. Dr. Mehmet Akif Aydın, Prof. Dr. Omer Faruk Harman, Prof. Dr. Nusret Çam, Doç. Dr. Seyfettin Erşahin ve Doç. Dr. İhsan Fazlıoğlu katılmıştır.

Sempozyumda açılış ve protokol konuşmalarından sonra 67 bildiri sunulmuştur. Bunlardan 26’sı Kırgızca, 20’si Rusça, 11 tanesi de Türkçe sunulmuştur.

²⁵² Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi, ed. Prof. Dr. Yusuf Doğan, Doç. Dr. Zaylabidin Acimamatov, sayı: 29, (2000): 6.

<http://www.tfij.net/Defaultx.aspx?ID=48> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

²⁵³ <http://www.tfij.net/Defaultx.aspx?ID=4> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

²⁵⁴ Международная научная конференция «Ислам в центральной Азии», [Uluslararası Sempozyum: “Orta Asya’da İslam”], 20-21-мая 2004, (Oş: 2004). Sempozyumun tanıtımına dair bkz. Vahit Göktaş, “Kırgızistan’da Din Eğitime Katkı Olarak Din Eğitimi Sempozyumları ve Değerlendirilmesi”, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7/14, (2013): 397-402. [Makalenin Tamamı 397-410].

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kuruluşunun 10. yılına atfen düzenlenen Sempozyumla, genelde Orta Asya cumhuriyetlerinin, özelde de Kırgızistan Cumhuriyeti'nin siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı içerisinde dinin yeri ile birlikte din eğitimi, din öğretimi ve din hizmetlerinin ele alınması hedeflenmiştir. Ancak sempozyumda daha çok Orta Asya müslümanlarının geçmişten günümüze İslam kültür ve medeniyetine yaptıkları katkılar ele alınarak, bölgedeki mevcut dini sorunlar ve dinlerin ülke ve dünya barışına katkılarının imkânları üzerinde durulmuştur.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından düzenlenen ikinci uluslararası sempozyum ise 10-11 Mayıs 2018 tarihinde Türkiye Diyanet Vakfı, Oş Devlet Üniversitesi ve TİKA'nın katkılarıyla düzenlenen "Uluslararası Ali b. Osman el-Ûşî Sempozyumu"dur. Söz konusu sempozyum, Oş İlahiyat Fakültesi'nin kuruluşunun 25. yılı etkinlikleri çerçevesinde Oş'ta düzenlenmiştir.

İslâm kültür ve medeniyetinin kadim bölgelerinden birisi olan Fergana Vadisi üzerinde bulunan tarihi Oş şehrinin en büyük İslâm âlimlerinden birisi Hicrî VI. asır âlimlerinden Siracüddin Ali b. Osman el-Ûşî'dir. Bu âlimimizin Ûşî nisbesini taşıması bugün Kırgızistan'ın ikinci büyük şehri olan Oş için ve Oş'ta bulunan Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi için ayrıca önemi haizdir. Söz konusu âlimin bu özelliğe sahip olması ile birlikte Fıkıh, Kelâm ve Hadis gibi ilimlerde İslâm dünyasının çeşitli bölgelerine dağılıp tesirler icrâ eden eserler vermiş olması sebebiyle 10-11 Mayıs tarihleri arasında Kırgızistan'ın Oş Şehrinde, Oş Devlet Üniversitesi, TİKA ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın birlikte organize ettiği "Uluslararası Ali b. Osman el-Ûşî Sempozyumu" düzenlenmiştir.

Sempozyumun asıl amacı aslen Oş'lu olan; Kelâm, Fıkıh ve Hadis alanlarında yetkin olan altıncı asrın İslâm âlimlerinden Ali b. Osmân el-Ûşî'nin bıraktığı ilmî mirâsı değerlendirmek, onu ve mirasını gündemde tutmak ve çeşitli yönleriyle ele almak olmuştur.

Sempozyumun açılışı 10.05.2018 tarihinde saat 10.00'da Oş Devlet Üniversitesi'nin Konferans salonunda yapıldı. Sempozyumun açılış konuşmaları Oş Devlet Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Kanibek İsakov, Kırgızistan Din Komisyonu Başkanı Zairbek Ergeşov, Bişkek Din Hizmetleri Müşaviri Şemsettin Ünal, Oş İlahiyat Fakültesi Dekanı Doç. Dr. Samagan Mirzaibrahimov ve Dekan Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Gökçe tarafından yapıldı. Açılış konuşmalarının hemen akabinde Doç. Dr. Fatih Koca ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Demirci tarafından mini Türk Tasavvuf Musikisi konseri verildi.

Sempozyumun birinci ve ikinci oturumları Oş Devlet Üniversitesi Konferans salonunda geri kalan oturumları ise Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ali b. Osman el-Ûşî Konferans salonunda gerçekleştirildi.

Sempozyum'a Kırgızistan, Türkiye ve Özbekistan'dan 40'ın üzerinde ilim adamı iştirak etti. Sempozyuma Türkiye'nin farklı üniversitelerinden 25, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden 11, Kırgız-Türk Manas Üniversitesi İlahiyat

Fakültesi'nden 8; Araşan İlahiyat Fakültesi'nden 2, Özbekistan'dan iki misafir ilim adamı katıldı ve Uşî sekiz oturumda ve toplamda 45 bildiri ile çeşitli yönlerden ele alındı.²⁵⁵

Sekiz oturumda sırasıyla, “Ûşî'nin Yaşadığı Dönem”, “Ûşî'nin Hayatı ve Eserleri”, “Ûşî'nin Kelâmcılığı 1”, “Ûşî'nin Kelâmcılığı 2”, “Çeşitli Yönleriyle Ûşî 1”, “Çeşitli Yönleriyle Ûşî 2”, “Ûşî'nin Fıkıhçılığı” ve “Ûşî'nin Hadisçiliği” başlıkları altında sempozyum icrâ edildi. 11.05.2018 Cuma günü Prof. Dr. İbrahim Çalışkan, Prof. Dr. Yusuf Şevki Yavuz, Prof. Dr. Sönmez Kutlu, Prof. Dr. Ali Yılmaz ve Prof. Dr. Eyüp Baş'ın yaptığı değerlendirme oturumunun ardından Sempozyumun kapanış töreni gerçekleştirildi. Katılımcılara yöresel hediyeler takdim edildi.

Sempozyumun diğer gününde Kırgızistan gezisi düzenlendi, Gezi kapsamında Süleyman Dağı, Oş Şehir Müzesi, Özgen Karahanlılar Minaresi, İmam Serahsi Türbesi'ne gezi ve ziyaret düzenlendi. 12 Mayıs 2018 Bişkek'te Türkiye Cumhuriyet Bişkek Büyükelçiliği, Araşan İlahiyat Fakültesi, Manas İlahiyat Fakültesi ve Türkiye tarafından yaptırılan ve açılış aşamasında bulunan İmam Serahsî Câmiî ziyaret edildi.

Sempozyumda sunulan tebliğler TİKA'nın desteğiyle Ferhat Gökçe'nin editörlüğünde, Bişkek'te 623 sayfada kitap haline getirilerek Oş İlahiyat Fakültesi'nin 62. Yayını olarak yayımlanmıştır.²⁵⁶

C. Oş İlahiyat Fakültesi'nde Düzenlenen Konferans ve Paneller:

TDV-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde her yıl ilmi konferans ve paneller düzenlenmektedir. Türkiye'den ve Kırgızistan'dan akademisyenlerin katılımıyla 2014-2018 yılları arasında 15'e yakın panel ve konferans düzenlenmiş, Fakültede Türkiye'den 20'ye misafir akademisyen ağırlanmıştır. 2014-2020 yılları arasında Türkiye'den akademisyenlerin iştirak ettiği konferanslar tespit edebildiğimiz kadarıyla konuları, katılımcıları ve tarihlerine göre şu şekildedir:

2014-2020 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DEN AKADEMİSYENLERİN KATILDIĞI PANEL VE KONFERANSLAR			
№	KONUSU	KATILIMCILAR	TARİHİ
1	Uluslararası Ru'yeti Hilal Konferansı	Dr. Ekrem Keleş	20 Aralık 2014
2	Ali b. Osman el-Ûşî Konferansı	Doç. Dr. M. Sait Toprak	3 Mart 2015

²⁵⁵ *Uluslararası Ali b. Osman el-Ûşî Sempozyumu Bildiri Özetleri*, 10-11 Mayıs Oş, 2018, [Али бин Осмон ал-Оший»аттуу эл аралык илимий-практикалык конференция Илимий докладдардын аннотациясы] (ed. Ferhat Gökçe, (Oş: 2018).

²⁵⁶ *Uluslararası Ali b. Osman el-Ûşî Sempozyumu Bildirileri*, 10-11 Mayıs, Oş, 2018, [«Али бин Осмон ал-Оший» аттуу эл аралык симпозиумдун илимий макалалары], ed. Ferhat Gökçe, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, (Bişkek: 2018).

3	Ebû Hanife, İmam Mâturîdî ve İmam Serahsî Paneli	Prof. Dr. Bünyamin Erul Prof. Dr. Enbiya Yıldırım Doç. Dr. Mahmut Çınar	4 Mayıs 2015
4	İslâm Düşüncesinin Asya'daki Kökenleri	Prof. Dr. İsmail Hakkı Ünal Prof. Dr. Ahmet Yıldırım Prof. Dr. İsmail Çalışkan	11 Kasım 2015
5	Kur'an-ı Kerim'i Anlamak ve Yorumlamak	Prof. Dr. Mehmet Ünal	29 Mart 2016
6	Edebiyatımızda Hz. Peygamber	Doç. Dr. Abdülmecit İslamoğlu	29 Mart 2016
7	Ahmet Yesevi'yi Anlamak	Prof. Dr. Musa Yıldız Prof. Dr. Muhittin Şimşek Yrd. Doç. Dr. Ferhat Gökçe	7 Aralık 2016
8	Kur'an'ın Hayatımızdaki Yeri	Prof. Dr. Halil Çiçek	25 Şubat 2017
9	İnsan ve Kur'an	Prof. Dr. İdris Şengül	3 Nisan 2017
10	Günümüzde Selefilik	Prof. Dr. Mehmet Ali Büyükkara	27 Nisan 2017
11	İlmin Fazileti	Prof. Dr. Yusuf Doğan	18 Ekim 2017
12	İnsanın Anlam Arayışı ve Kur'an	Prof. Dr. Ahmet Nedim Serinsu	14 Kasım 2017
13	Edebiyatımızda Hz. Peygamber Sevgisi	Prof. Dr. Mehmet Akkuş	14 Kasım 2017
14	Hz. Peygamber ve Ahlâk Şairlerin Diliyle Hz. Peygamber	Prof. Dr. Celal Türer Prof. Dr. Ali Öztürk	19 Kasım 2018
15	Hz. Peygamber'den Feyiz Alan Genç Sahâbîler ve Cahiliye Toplumunun İslam Toplumuna Dönüşmesine Katkıları	Prof. Dr. Mehmet Özdemir	10 Eylül 2019

D. Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Yayımlanan Kırgızca Eserler²⁵⁷:

Türkiye’de din alanında Kırgızca eser tercümelerinin tarihi Kırgızistan’ın bağımsızlık tarihine kadar uzanmaktadır. Nitekim 1993 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından *Resimlerle Namaz* ve *Kur’ân Okuma’ya Giriş* isimli eserler basılmıştır. Sonraki yıllarda da Bişkek Din Hizmetleri Müşavirliği ile Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin öğrencilere ve halka ulaştırması amacıyla ücretsiz olarak dağıtılmak üzere dinî yayın ihtiyacı Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan tercümelerle karşılanmaya çalışılmıştır. Söz konusu eserlerin tercümesi Türkiye’de gerçekleştirilmiş²⁵⁸, halka ücretsiz olarak dağıtılmak üzere Kırgızistan’a da gönderilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü’ne bağlı Yabancı Dilde ve Lehçelerde Dini Yayınlar Daire Başkanlığı tarafından Kırgızca eserlerin çevirisi yayımlanmaya devam etmektedir.

DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI TARAFINDAN YAYIMLANAN KIRGIZCA ESERLER							
№	Eser İsmi	Yazar-Hazırlayan Mütercim	Basım Yeri	1. Baskı	Baskı Adedi	2. Baskı	Baskı Adedi
1	Resimlerle Namaz	Gülzura Jumakunova	Ankara	1993	30.000	1997	25.000
2	Kur’ân Okumaya Giriş	Gülzura Jumakunova	Ankara	1993	25.000	1998 1999 2003	25.000 25.000 10.000
3	Siyer-i Nebi	O. Keskioglu A. Özyazıcı Gülzura Jumakunova	Ankara	1995	25.000	1997	45.000
4	Hatemü’l-Enbiyâ	A.H. Berki/O.Keskioglu Nurcan Özgen	Ankara	1997	45.000	-	-
5	Cep İlmihali	Mehmet Soyman Gülzura Jumakunova	Ankara	1997	25.000	2003	8.000
8	Mutluluk Yolu İslam	Gülzura Jumakunova	Ankara	1999	40.000	-	-
9	İslâm Dininde Haram ve Büyük Günahlar	Lütfi Şentürk Nurcan Özgen	Ankara	1999	25.000	2003	20.000
10	Alkollü İçecekler Sigara ve Diğerleri	Alparslan Özyazıcı Gülzura Jumakunova	Ankara	1999	25.000	2003	7.500

²⁵⁷ Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde 2015 yılında başlatılan tercüme-telif faaliyetlerinin henüz devam ettiği sıralarda tarafımızdan bu projeler hakkında bilgilerin verildiği “İlahiyat Alanında Kırgızca Tercüme-Telif Eserler: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Yürütülen Tercüme-Telif Eserler” isimli 12-15 Ekim 2016’da Kazakistan Almaatı’da düzenlenen I. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Kongresi’nde sunmuş olduğumuz tebliğ makale olarak yayımlanmıştır. *Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Dergisi*, sayı: 22, (2017): 6-35. Tercüme-Telif eserlerin hazırlanma ve yayımlanma süreci makalenin yayımlandığı 2017 yılından sonra da devam etmiş, tebliğde belirtilen çok azı hariç büyük ölçüde tamamlanmıştır. Bu başlıkta söz konusu çalışmalar tamamlandığı için bu çalışmalar hakkında güncel bilgiler verilecektir.

²⁵⁸ <https://diniyayinlar.diyanet.gov.tr/sayfa/511>. (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

11	Özet Olarak İslam	Komisyon Gülzura Jumakunova	Ankara	2000	25.000	-	-
12	Çocuk Hikayeleri	Rıza Akdemir Rahat Razak Gülzura Jumakunova	Ankara	2000	20.000	2003	10.000
13	Masal Dünyasından Merhaba	Suzan Çataloluk	Ankara	2000	1.000	2003	5.000
14	Tonton Nine	Engin Köseoğlu Gülzura Jumakunova	Ankara	2000	3.500	-	-
15	İslam İnanç Esasları Akaid	Mehmet Soymen Gülzura Jumakunova	Ankara	2001	8.500	2003	10.000
16	Veli Dayı	Engin Köseoğlu Gülzura Jumakunova	Ankara	2002	9.000	-	-
17	İnananların Güç Kaynağı Dua	Seyfettin Yazıcı Gülzura Jumakunova	Ankara	2002	30.000	-	-
18	Temel Dini Bilgiler	Seyfettin Yazıcı Nurgül Moldalieva	Ankara	2003	10.000	2020	2.000
19	Ateizm ve Eleştirisi	Aydın Topaloğlu Gülzura Jumakunova	Ankara	2003	5.000	-	-
20	Dinimi Öğreniyorum ²⁵⁹	Komisyon Mairambek Orozbaev	Ankara	2006	15.000	2017	5.000
21	Gençlerle Söyleşi	Mehmet Erdoğan Nurgül Moldalieva	Ankara	2007	6.000		
22	Dualarımı Öğreniyorum ²⁶⁰	Rabia Gülcan Mairambek Orozbaev	Ankara	2007	5.000	2017	5.000
23	Peygamberimi Öğreniyorum ²⁶¹	Ali Jusubaliev	Ankara	2008	5.000	2017	5.000
24	İbadetlerimi Öğreniyorum ²⁶²	Ayşe Öztürk Mairambek Orozbaev	Ankara	2009	3.000	2017	5.000
25	İslam İlmihali ²⁶³	Lütfi Şentürk Mairambek Orozbaev Nurgül Moldalieva	Ankara	2010	3.000	2017	2.000
26	Kitabımı Öğreniyorum	Osman Özbahçe Nurgül Moldalieva	Ankara	2017	5.000	-	-

²⁵⁹ Alparslan Durmuş v.d., *Dinimdi Üyrönömün*, çev. Mairambek Orozbaev, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006).

²⁶⁰ Rabia Gülcan, *Dubalarımı Üyrönönün*, çev. Mairambek Orozbaev, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007).

²⁶¹ Komisyon, *Paygamberimdi Üyrönömün*, çev. Ali Jusubaliev, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2008).

²⁶² Ayşe Öztürk, *İbadetlerimi Öğreniyorum*, çev. Mairambek Orozbaev, Nurgül Moldalieva, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009).

²⁶³ Lütfi Şentürk, Seyfettin Yazıcı, *İslam İlmihali*, çev. Mayrambek Orozbaev, Nurgül Moldalieva, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010).

27	İslam Dini Akaid İbadet, Ahlâk ²⁶⁴	Ahmet Hamdi Akseki (Çev. Ali Jusubaliev)	Ankara	2017	5.000	-	-
28	Şemsü'l-Eimme Serahsî	Komisyon (Çev. Alişer Nazarov)	Ankara	2017	5.000	-	-
29	Kur'ân-ı Kerim Mealî (Orta ve Küçük Boy)	Abduşşükür İsmailov	Ankara	2016	2.000	-	-
30	Kur'ân-ı Kerim Mealî (Orta boy)	Abduşşükür İsmailov	Ankara	2017	5.000	-	-
32	İnancım	Erdoğan Pazarbaşı v.d. Cıldızbek Taştanov	Ankara	2018	3.000	-	-
33	İbadetîm	Yaşar Yiğit-Ekrem Keleş Azat Toktonaliev	Ankara	2018	3.000	-	-
34	Peygamberim	N. Bozkurt-R. Yılmaz	Ankara	2018	3.000	-	-
35	Ahlakım	Celal Türer v.d. Ermamat Ergeşov	Ankara	2018	3.000	-	-
37	Kutsal Topraklar Rehberi Hicaz Albümü	Necati Öztürk	Ankara	2018	1.000	-	-
38	İhtida Öyküleri	Arı Aydoğan v.d.	Ankara	2018	1.000	-	-
39	Hadislerle İslâm (7 cilt)	Komisyon	Ankara	2018	1.000	-	-
40	Ailem	Huriye Martı Dilfuza Uzakova	Ankara	2019	2.000	-	-
	Toplam				650.500		

E. Oş İlahiyat Fakültesi Yayınları:

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları adına kitap basımına 2013 yılında başlamıştır. Dönemin dekan yardımcısı Prof. Dr. Mevlüt Uyanık editörlüğünde *Kırgızların Tanrı Anlayışı* isimli doktora tezi²⁶⁵, Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin ortak olarak kaleme aldıkları *İslâm*²⁶⁶ isimli eser ve Dr. Zaylabidin Acimamatov tarafından yayıma hazırlanan Ali b. Osmân el-Ûşî'nin *Emâlî*'sinin

²⁶⁴ Ahmet Hamdi Akseki, *İslam Dini*, çev. Ali Jusubaliev, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016).

²⁶⁵ Abdilaziz Kalberdiev, *Kırgızdardın Dünö Tânimında Allah Tüşünügü (Kırgızların Tanrı Anlayışı)*, (Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013).

²⁶⁶ Komisyon, *İslam: İşenim, İbadat, Adaep-Ahlak*, (Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013).

Kırgızca tercümesi²⁶⁷ ve *Kırgızca Kırk Hadis Kartelası*²⁶⁸ Oş İlahiyat Fakültesinin ilk yayınları olmuştur. 2014-2018 yılları arasında ise kapsamlı bir telif-tercüme eserler proje serileriyle birlikte yetmişin üzerinde telif-tercüme eser Oş İlahiyat Fakültesi Yayınları arasında yayımlanmıştır.

2014 yılı itibariyle Oş İlahiyat Fakültesi'nde yetişmiş olan akademik kadrodan istifade ile İlahiyat alanında geniş kapsamlı bir telif-tercüme projesi başlatılmıştır. Projenin amacı İlahiyat fakültesinin tüm branşlarında ihtiyaç duyduğu eserlerin ve halkın ihtiyacını karşılayacak dinî literatürün Kırgızca olarak hazırlanması ve basımının gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla 60'a yakın eser tespit edilmiş, bunların büyük çoğunluğu yayımlanmıştır. Oş İlahiyat Fakültesince yürütülen tercüme-telif çalışmaları şu on kategoride yürütülmüştür:

1. Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli
2. Hadislerle İslâm Projesi
3. Doktora ve Yüksek Lisans Tezleri
4. Dini Kavramlar Sözlüğü
5. İslâmî İlimlerin Branşlarına Göre Ders Kitapları ve Akademik Araştırmalar
6. Halka Dönük/Genel Okuyucu Kitlesine Hitap Eden Çalışmalar/İman Serisi
7. İmamlara ve Din Görevlilerine Yönelik Yayınlar
8. Hanefîlik ve Mâturîdîlik ve Bölgede Önemli Şahsiyetler (Serahsî, Ūşî, Buhârî)
9. Divân-ı Hikmet Tercümesi
10. Çocuk Yayınları

2018-2019 Eğitim Öğretim yılı itibari ile Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri ve mezunları tarafından 80 eserin tercümesi tamamlanmış bunlardan 66'sının basımı gerçekleştirilmiş; 15 tanesi ise tercümesi tamamlanmakla birlikte henüz yayımlanmamıştır.²⁶⁹

1. Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli²⁷⁰:

²⁶⁷ Bekir Topaloğlu, *Amâli Şarhı*, çev. Zaylabidin Acimamatov, (Bişkek: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013).

²⁶⁸ Komisyon, *40 Hadis*, (Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 2013).

²⁶⁹ Gökçe, *Türkiye Diyanet Vakfı - Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Albümü*, 88.

²⁷⁰ Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli Oş İlahiyat Fakültesi yayınları arasında yayımlanmamış olmakla birlikte Türkiye Diyanet Vakfı ile "Hediyem Kur'ân Olsun Projesi" Oş İlahiyat Fakültesi ile imzalanmış, Kırgızistan Müftiyatıyla yapılan istişareler sonucunda en uygun meal belirlenmiş ve bu meal Oş İlahiyat Fakültesi'nden Doç Dr. Timur Kozukulov, Marat Sadırbekov ve Zaur Begali Uulu tarafından gözden geçirilerek yayıma hazır hale getirilmiştir. Projenin koordinasyonu tarafımızdan yürütülmüş Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı ve Kırgızistan Müftiyatı'nın ortak yayını olarak yayımlanmıştır. Türkiye'de yapılan baskısı ise Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları arasında yayımlanmıştır.

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Gökçe'nin koordinatörlüğünde "Hediyem Kur'an Olsun" projesi ile Sadivakkas Doolov tarafından hazırlanmış olan Kırgızca Kur'an-ı Kerim Meâli incelenerek baskıya hazır hale getirilmiş, prestij baskısı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 1.000 adet Ankara'da basılmıştır.²⁷¹

Prestij Baskıdan sonra Türkiye Diyanet Vakfı'nın desteği ile Oş ilahiyat Fakültesi tarafından Kırgızca Kur'an-ı Kerim Meâli Bişkek'te 10.000 adet basılmıştır.²⁷²

Oş Devlet Üniversitesi konferans salonunda yapılan programla Kur'an-ı Kerim meâllerinin dağıtımı başlamış, Kırgızistan Müftiyatı'nın da desteği ile Kırgızca Kur'an-ı Kerim mealleri Kırgızistan'ın yedi bölgesini oluşturan Bişkek, Oş, Celalabad, Batken, Talas, Issıkğöl ve Narin bölgelerine Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri tarafından ulaştırılmış ve çeşitli programlarla din görevlilerine ve halka hediye olarak takdim edilmiştir.²⁷³

2. Hadislerle İslâm Projesi:

İlahiyat alanında Oş İlahiyat Fakültesi'nde başlatılıp dört yılda tamamlanmış olan en önemli projelerden birisidir. 2014 yılında Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekan yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Gökçe'nin koordinatörlüğünde Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri ve İlahiyat Fakültesi mezunu doktora ve yüksek lisans öğrencileri tarafından başlatılan *Hadislerle İslâm* isimli 7 ciltlik eserin tercümesi 2018 yılında tamamlanmış ve Bişkek'te 5.000 adet basılmıştır.²⁷⁴

Eser, 18 kişilik mütercim kadrosuyla tercüme edilmiş, ilmi redaksiyondan ve dil redaksiyon aşamalarından sonra yayıma hazır hale getirilmiştir.

Eserin tercümesi için Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri arasında 5 kişilik ilmi bir kurul oluşturulmuştur. Kurulda Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Gökçe, Doç. Dr. Samagan Mirzaibraimov, Doç. Dr. Zaylabidin Acimamatov, Doç. Dr. Abdulaziz Kalbardiev, Dr. Öğr. Üyesi Ali Jusubaliev, Dr. Öğr. Üyesi Mederbek Kadirov ve hadis alanında doktora öğrencisi Aziz Taşbolotov görev almışlardır.

Hadislerle İslâm isimli eser dört aşamadan geçerek tercüme edilmiştir.

<https://diniyayinlar.diyanet.gov.tr/sayfa/511>.

²⁷¹ *Iyık Kuran Cana Kırgızca Maanisi*, haz. Abdışükür İsmailov, Düşön Abdilaev, Sadivakkas Doolov, Sadık Gavay, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016).

²⁷² *Iyık Kuran Cana Kırgızca Maanisi*, haz. Abdışükür İsmailov, Düşön Abdilaev, Sadivakkas Doolov, Sadık Gavay, (Bişkek: Kırgızistan Müftiyatı, Türkiye Diyanet Vakfı ve Diyanet İşleri Başkanlığı Ortak Yayını, İz Basma, 2017).

²⁷³ <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tdv-kirgizistanda-10-bin-kuran-i-kerim-dagitti/1149196>. (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.trt.net.tr/kyrgyz/turk-duinosu/2018/05/17/turkiiyanyn-din-ishtieri-fondu-kyrgyzstanda-kurani-karim-taratuuda-973490> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

²⁷⁴ Komisyon, *Hadisterdin Negizinde İslam*, ed. Ferhat Gökçe, çev. Komisyon, 1-7, (Bişkek: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018).

1. Eserin tercümesinden önce mütercimlere teslim edilmek üzere eserde kullanılan dil incelenmiş, en çok kullanılan kavramlar ve kaynakların yazımına yönelik ortak kavramlar listesi çıkarılmıştır.

2. Birinci aşamada 19 kişilik mütercim kendilerine tevdi edilen ve imkân nispetinde uzmanlık alanlarına göre dağıtılan bölümlerin tercümelerini tamamlamışlardır.

3. İkinci aşamada tüm bu tercümeler Türk Dili ve Kırgız Dili uzmanı Dicle Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri öğretim görevlisi Abdulkaddes Kutlu tarafından Türkçe aslı ile karşılaştırılmak suretiyle dil redaksiyonundan geçmiştir.

4. Üçüncü aşamada dil redaksiyonundan geçen tercümelerin tamamı beş kişilik ilmi heyet tarafından tekrar incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

5. Dördüncü aşamada eser sadece Kırgızca tercümesiyle Kırgız dilcilerine okutularak, eserin anlaşılabilirliğine, Kırgız dil mantığına uyumuna ve yazım hatalarına yönelik tespitlerde bulunulmuş bu tespitler tekrar beş kişilik ilmi heyet tarafından değerlendirilerek tercümenin son hali verilmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı ve Kırgızistan Müftiyat'ının ortak yayınları arasında yayımlanan bu eser, 5.000 adet basılarak Kırgızistan'da İlahiyat Fakülteleri, diğer fakülteler, dini kurumlar, din görevlileri ve medreselerin istifadesine sunulmuştur.

Türkiye'de "Yüzyılın İslâm Ödülleri"ne layık görülen ve uzun yıllar emek verilen bir eser olan Hadislerle İslâm'ın Kırgızca Tercümesi sürecinde çeşitli konferans ve toplantılarla eserin tanıtımı yapılmış, eserin önemi anlatılmıştır.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Araşan İlahiyat Fakültesi, Arabaev İlahiyat Fakültesi ile Kırgızistan Müftiyatı'na bağlı Bişkek ve Oş'ta görev yapan imamlara *Hadislerle İslâm* tanıtılmış örnek baskısını incelemeleri sağlanmıştır. Güney bölgesinde görev yapan imamların hemen hemen tamamına fakültede İman Vakfı tarafından düzenlenen İmamlara yönelik düzenlenen Kurslarda Hadislerle İslâm'ın tanıtımı yapılmıştır. Kuzey bölgesinde düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarında da Oş İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri kurslara katılan imamlara, din görevlilerine bu eserin tanıtımını yapmışlardır. Eseri inceleyen din görevlileri eserden duydukları memnuniyeti belirterek, esere kavuşmanın merakı içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Eser, içerisinde barındırdığı 350'ye yakın tema ile imamların temel kaynaklarından birisi olmuştur. 5.000 adet olarak basılan eserin tüm câmilere ulaştırılması hedeflenmiş ve bu hedefe ulaşılmıştır. Kırgızistan genelinde 2.250 imam görev yapmaktadır. Eserin yarısına yakını câmilelerde kullanılmak üzere imamların şahsında Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin hediyesi olarak takdim edilmiştir. Eserin geri kalanı Kırgızistan'da bulunan üniversite ve fakültelerin kütüphanelerine, diğer ilahiyat fakültelerine hediye edilmiştir.

Hadislerle İslâm, sırasıyla Oş imamlarına, ilahiyat fakültesi mezunlarına, sırasıyla Talas, Narin, Celalabad, Batken, Issıkgöl ve Bişkek'te çeşitli programlarla dağıtılmıştır.²⁷⁵

Eserden vaaz ve sohbetlerinde istifade eden imamların yanı sıra, eseri tanıyan halktan büyük bir talep söz konusu olmuştur. Esere elektronik ortamda ulaşım talepleri sıkça dile getirilmiştir. Türkçesinde olduğu gibi Kırgızca tercümesine de Kırgızistan Müftiyatı ile Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin internet sayfalarında en kısa zamanda erişim imkânının sağlanmasının uygun olacağını düşünmekteyiz.

3. Doktora ve Yüksek Lisans Tezleri²⁷⁶:

Kırgızistan Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun olup akademik çalışmalarını Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimiyle devam ettiren akademisyenlerin sayısı 40'a ulaşmaktadır. 2014 yılına kadar tamamlanmış olan 15 doktora tezinden sadece birisi fakültede sınırlı bir miktarda yayımlanmıştır.²⁷⁷ Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından yürütülen tercüme-telif çalışmalarının en önemli halkalarından birisi Türkçe olarak hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin Kırgızca tercümelerinin yayımlanmasıdır.

Türkiye'de Kırgızistanlı yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin hazırlamış oldukları tezlerin büyük bir çoğunluğu bölgenin sorunları, kültürü, mezhebi ve âlimleri ile ilgili çalışmalardır. Bu yüzden bu tezlere belki de Türkiye'den daha fazla Kırgızistan'da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tezlerin kitap olarak Kırgızistan'da Kırgızca olarak yayımlanması, yayımlanan bu eserlerin ilahiyat fakültelerine, çeşitli kurumlara dağıtılması ve bu eserlerden istifade edilmesi Kırgızistan'daki İslâmî ilimler alanındaki çalışmalara öncülük edecektir. Şu ana kadar Oş İlahiyat mezunlarının tercümesi tamamlanan ve basılan tezleri şunlardır:

²⁷⁵ <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tdv-kirgizistanda-10-bin-kuran-i-kerim-dagitti/1149196> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.azattyk.org/a/29313076.html> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1531/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1472/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/13150/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://riis.kg/жагымдуу-жаңылык/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=510GsjHhfV4> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1631/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

https://www.azattyk.org/a/education_religion_kyrgyzstan_2107/28355323.html (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

²⁷⁶ Gökçe, *Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Albümü*, 108.

<http://theology.oshsu.kg/pages/page/4158> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

²⁷⁷ Abdilaziz Kalberdiev, *Kırgızdardın Dünö Tânuında Allah Tüşünügü (Kırgızların Tanrı Anlayışı)*, (Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013).

TÜRKİYE DİYANET VAKFI OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARI ARASINDA YAYIMLANAN DOKTORA TEZLERİ		
№	Yazar	Tezin Adı
1	Zaylabidin Acimamatov	Ebû Hanîfe ve Fergana Vadisindeki Etkisi, A.Ü.S.B.E., (Doktora Tezi), Ankara, 2005.
2	Ali Jusubaliev	<i>Kırgızların İslamiyeti Kabulü</i> , A.Ü.S.B.E. (Doktora Tezi), Ankara, 2007.
3	Zamira Ahmedova	<i>Hz. Hüseyin'in Hayatı, Hilafet Mücadelesi ve Din Anlayışı</i> , A.Ü.S.B.E. (Doktora Tezi), Ankara, 2011.
4	Abdilaziz Kalberdiev	<i>Tarihten Günümüze Kırgızların Allah Anlayışı</i> , A.Ü.S.B.E., (Doktora Tezi), Ankara, 2010.
5	Niyazali Aripov	<i>Tefsir-i Kebir'de Kur'an'ın Kur'an ile Tefsiri</i> , A.Ü.S.B.E., (Doktora Tezi), Ankara, 2005.
6	Mederbek Kadirov	Kırgızların İslâm Anlayışının Tarihsel Arka Planı ve Bazı Dini Yapılanmalar (Sovyetlerin Çöküşüne Kadar), A.S.B.E., (Doktora Tezi), Ankara, 2009.
7	Ali Jusubaliev	Fergana Bölgesine İslamiyet'in Girişi ve Yayılışı, A.S.B.E., (Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.

4. Dini Kavramlar Sözlüğü:

Kırgızistan'da ilahiyat alanında yapılması gereken önemli çalışmalardan birisi dinî kavramları açıklayan sözlüklerle ilgili olmalıdır. Bu ihtiyacı karşılayan ilmî çalışmalar hemen hemen yoktur. Kırgızca dinî kavramların yazımı ve kullanımında bir birlik sağlaması amacıyla kavramlarla ilgili bir sözlük çalışması elzem olarak karşımızda durmaktadır. Dini kavramlarla ilgili şu ana kadar İman Vakfı tarafından basımı gerçekleştirilen ufak hacimli bir sözlük çalışması²⁷⁸ dışında hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu açığı kapatmak üzere 2016 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan *Dini Kavramlar Sözlüğü* temel alınarak bir çalışma yapılması planlanmış, çalışmanın esasları ve yöntemi belirlenmiş, bazı maddeleri hazırlanmış ancak çalışma tamamlanamamıştır.²⁷⁹ Konunun yeniden ele alınarak tamamlanmasının uygun ve faydalı olacağı önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5. İslâmî İlimlerin Branşlarına Göre Ders Kitapları ve Akademik Araştırmalar:

2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde yürütülen telif ve tercüme çalışmaları ders kitaplarını da kapsamış şu ana

²⁷⁸ Çubak Acı Calilov, Kubatbek Koşmukov, *Kırgız Tilindegi Dini Sözdördün Kısaça Tüştürmösü*, (Bişkek: İyman Fondu Yayınları, 2016).

²⁷⁹ Gökçe, "İlahiyat Alanında Kırgızca-Tercüme-Telif Eserler", 12-13.

kadar bazı ders kitapları yayımlanmıştır. Yayımlanan bu ders kitapları Kırgızistan'da bulunan İlahiyat fakültelerinden Kırgız Türk Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Oş Devlet Üniversitesi Araşan İlahiyat Fakültesi ve Arabaev İlahiyat Fakültesi'ne de hediye edilmiştir. Bu kitaplar Oş İlahiyat'ın yanı sıra söz konusu kurumlarda da ders kitabı olarak kullanılmaktadır.

Ders kitabı mahiyetinde²⁸⁰ aşağıdaki eserlerin her biri 3.000 adet basılmıştır:

TÜRKİYE DİYANET VAKFI OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARI ARASINDA YAYIMLANAN DERS KİTAPLARI		
№	Yazar-Mütercim	Kitabın Adı
1	Halis Albayrak, (çev. Niyazali Aripov)	<i>Tefsir Usulü</i>
2	Mustafa Öz (çev. Mederbek Kadirov)	<i>Anahatlarıyla Mezhepler Tarihi</i>
3	Mehmet Görmez (çev. Tınçtıkbek Manas Uulu)	<i>Hadis İlminin Temel Meseleleri</i>
4	Mehmet Bayraktar (çev. Timur Kozukulov)	<i>İslam'da Bilim Adamları</i>
5	Abdülaziz Kalberdiev	<i>Kelâm: Ehli Sünnet Teologiası</i>
6	Osman Egin, (çev. Niyazali Aripov)	<i>Kur'an Okumayı Öğreniyorum</i>
7	Mehmet Paçacı (çev. Aytmirza Satibaldiev)	<i>Kur'an'a Giriş</i>

6. Halka Dönük/Genel Okuyucu Kitlelerine Hitap Eden Çalışmalar/İman Serisi:

İslâm dini ve İlahiyat alanında Kırgızca tercüme ve telif çalışmalar arasında halkın ihtiyaçlarını karşılayacak eserler de yer almaktadır.²⁸¹ Bu kategoride halkın dini bilincini geliştirmek, İslâm'ın temel konularını akademik olmayan bir dilde halkın anlayabileceği şekilde insanlara ulaştırmak hedeflenmiştir.

“İman serisi” de halka yönelik dini ihtiyaçları düşünülerek hazırlanmıştır. İmân'ın temel esasları olan *Allah'a İmân*, *Meleklerle İmân*, *Kitaplara İmân*, *Peygamberlere İmân*, *Âhirete İmân* ve *Kadere İmân* isimli eserlerin her biri yaklaşık yüz sayfa oluşturan ayrı kitaplar halinde hazırlanmıştır.²⁸² Bu eserlerin tamamı Diyanet İşleri Başkanlığı yayınları arasında yayımlanan “İman Serisi” adı altındaki kitaplardan oluşmaktadır. Bu eserlerin tamamı Kırgızca'ya çevrilmiştir. Bu eserlerin

²⁸⁰ Ders kitaplarının diğer bir kısmı ise Türkiye Diyanet Vakfı ve Tika'nın da desteğiyle Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Prof. Dr. Mustafa Köylü'nün yürütücülüğünü üstlendiği bir proje kapsamında yayıma hazırlanmıştır.

²⁸¹ 2015 yılında Hasan Dam, Kırgızistan'ın yüksek din öğretiminin problemlerine dair kaleme aldığı makalesinde kaynak eserler sorununa bir başlık açmış ve Kırgızistan'da halka yönelik olarak Kırgızca dini yayınların oldukça eksik olduğunu belirtmiş, devamında, “...gerek din bilimleri gerekse sosyal bilimler alanında temel eserler ve güncel kitaplar ivedilikle Kırgız diline ve kütüphanelerine kazandırılmalıdır” tespitiyle bulunmuştur. Hasan Dam, “Kırgızistan'da Yüksek Din Öğretiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme”, *Oş İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi*, 20-21, (2015): 29-40, 36-37.

²⁸² Eserlerin bilgileri için ileride vereceğimiz tabloya bakınız.

insanlara daha fazla ulaştırılabilmesi için beşer bin adet basılmıştır. Bu kategoride Hz. Peygamber'in hayatının tanınmasına, din, Kur'ân, hadis-sünnet ve hikmet kültürüne katkıda bulunulmak amaçlanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın aile serisi²⁸³ ve hikmet serisi kitaplarından bir kısmı²⁸⁴ bu amaçla tercüme edilmiş ve yayımlanmıştır.

Kırgız kültüründe önemli bir yeri bulunan Kırgız kahramanı Manas ile ilgili *Manas Destanında İslâmi Motifler* isimli eser Kırgızca, Özbekçe ve Türkçe olarak yayımlanmıştır.²⁸⁵

7. İmamlara ve Din Görevlilerine Yönelik Yayınlar

Oş İlahiyat Fakültesi yayınlarının önemli bir kısmı Kırgızistan'da görev yapan imamların istifadesine sunulmakla birlikte fakültenin bazı yayınları özel olarak imamların kullanması için hazırlanmıştır. Hadislerle İslâm ve Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli Kırgızistan'daki imamların hemen hemen tamamına ulaştırılmıştır. Oş'ta imamlara yönelik düzenlenen onlarca hizmetiçi eğitim kurslarında binlerce kitap câmi kütüphanelerine hediye olarak dağıtılmıştır.²⁸⁶

Kırgızistan'da görev yapan din görevlilerinin özellikle Cuma vaazlarında ve hutbelerinde kullanmak üzere istifade edeceği kaynaklar oldukça sınırlıdır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri İslâm Dini'nin çeşitli alanlarını kapsayan hutbeler kaleme almışlardır. *Hutbeler* ismiyle yayımlanan kitap, Kırgızistan Müftisi Maksataci Toktomuşev'e²⁸⁷ ve Kırgızistan'daki kadılıklara (müftülüklere) takdim edilerek²⁸⁸ Kırgızistan'da bulunan bütün imamlara hediye edilmiştir. Bu kitap Kırgızca ilk hutbe kitabı olması açısından da önem arz etmektedir.

8. Hanefilik, Mâturîdilik ve Bölgede Önemli Şahsiyetler (Serahsî, Ūşî, Buhârî) Üzerine Yayınlar:

Kırgızistan'da amelî mezhep olarak Hanefilik ve itikadî mezhep olarak Mâturîdiliğe gerek halk gerek devlet yetkilileri tarafından büyük bir önem verilmektedir. Devlet Din siyasetinde dinî faaliyet ve söylemlerin Hanefî-Maturidî

²⁸³ Komisyon, *Üy Bülöm*, ed. Huriye Martı, çev. Difuza Hamitcanova, Gülsunay Esenkulova, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2019).

²⁸⁴ *Hacci Anlamak, Orucu Anlamak, Din Samimiyettir, Peygamberimi Öğreniyorum, Kimi Örnek Almalı, Namaz ve Abdest, Namazla Diriliş* gibi kitaplar bu kategoridedir. Eserlerin bilgileri için ileride vereceğimiz tabloya bakınız.

²⁸⁵ Mamatibrahim Samiev, *Manas Eposunda İslam Dininin Ordu*, (Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016); *Manas Eposida İslom Dininig Urni* çev. Malika Komil Kızı, (Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016); *Manas Destanında İslâmi Motifler* çev. Şumkar Masiraliev, (Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018).

²⁸⁶ <https://ruh.kg/2016/11/03/diniy-zhetekchiler-oshmunun-teologiya-fakultetindegi-bir-katar-ishter-menen-taanyishyip-chyigyishtyi/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

²⁸⁷ <https://ruh.kg/2016/02/26/azireti-muftiy-oshmunun-teologiya-fakultetinin-k-ld-r-menen-zholugushtu/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

²⁸⁸ <https://ruh.kg/2017/03/14/osh-munun-teologiya-fakultetinde-2zhilda-50d-n-ashuun-kitep-basyilyip-chyigaryildyi/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

mezhebine uyumu devlet din konseptinde dile getirilmiştir.²⁸⁹ Bunun yanı sıra Ali b. Osmân el-Ûşî ve özellikle mezarı Özgün'de bulunan ve Türkiye Diyanet Vakfı tarafından adına câmî yaptırılan İmam Serahsî ve Mâverâünnehir'in diğer önemli âlimlerine halk arasında ve dini eğitim verilen kurumlarda önem verilmekte ancak onları tanıtmaya yönelik Kırgızca yayınlar bulunmamaktaydı. Bu alanı doldurmak üzere Oş İlahiyat yayınları arasında bazı çalışmalar yayımlanmıştır.²⁹⁰

9. Çocuk Yayınları:

Kırgızistan'da çocukların seviyesine uygun dinî alandaki kitaplar da eksik ve yetersizdir. Kırgızca çocuklara hitap eden kitapların ve görsel yayınların sayısı oldukça sınırlıdır. Çocuklara İslâm dinini, Kur'ân-ı Kerim'i, Hz. Peygamber'i, peygamberleri, dinî kavramları, âyetleri, duaları çocukların dünyasına uygun bir şekilde anlatan kitaplara, görsel yayınlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda tüm dinî kurumlara, ilahiyat fakültelerine büyük bir görev düşmektedir. Bu boşluğu doldurmak üzere aşağıdaki kitaplar hazırlanmıştır. Tercümesi tamamlanıp, medreselere, yaz kurslarında eğitim gören çocuklara dağıtımı yapılanlardan *Hikayelerle Çocuklara 40 Hadis*, *Kur'ân-ı Kerim'deki Sureleri Tanıyalım*, *Hikayelerle Çocuklara 40 Dua*, *Hikayelerle Çocuklara Esmâ-i Hüsnâ*, *Çocuklar İçin Kur'ân Terimleri Sözlüğü*, *Abdest Alıyorum Namaz Kılıyorum* isimli kitapları²⁹¹ derslerinde okutan hocalardan ve bu kitaplardan ders gören ya da kitapları okuyan çocuklardan ve velilerinden almış olduğumuz olumlu tepkiler bize bu kitapların gerçekleştirmek istediği gayeye ulaştığı izlenimini vermiştir. Çocuklar üzerinde yapılacak detaylı araştırmalar bu kitapların gördüğü işlev konusunda bizlere daha somut bilgiler verecektir.

10. Divân-ı Hikmet Tercümesi²⁹²:

7 Aralık 2016 tarihinde Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ali b. Osman el-Ûşî konferans salonunda “Hoca Ahmet Yesevi'yi Anlamak” isimli panel düzenlenmiş, Prof. Dr. Muhittin Şimşek'in moderatörlüğünde yürütülen panele Ahmet Yesevi Mütevelli Heyet Başkanı Prof. Musa Yıldız ile Yrd. Doç. Dr. Ferhat Gökçe katılmışlardır. Aynı konulu panel bir sonraki gün Celâlabad'da İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Dünyası İşletme Fakültesi'nin Konferans Salonunda da düzenlenmiştir.²⁹³ Celalabad'daki panel sonrasında panele dinleyici olarak katılanlara Kırgızca Kur'ân-ı Kerim Meâli ve Oş İlahiyat Fakültesi yayınlarından hediye edilmiş, Ahmet Yesevî'nin *Divân-ı Hikmet*'inin Kırgızca tercümesinin yayıma hazırlanması temennisi ve talebi tarafımızdan dile getirilmiştir. Bu talep, Prof. Dr. Musa Yıldız ve

²⁸⁹ Kozukulov, “Kırgızistan'da Devletin Din Siyaseti”, *Akademik Hassasiyetler*, 97-98; Arslanbek Kenzheshov, *Kırgızistan'ın Din Politikaları ve Dini Kurumlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2019), 22.

²⁹⁰ Oş İlahiyat Yayınları Listesi No: 29, 30, 47, 50.

²⁹¹ Oş İlahiyat Yayınları Listesi No: 11, 15, 28, 46, 48, 49.

²⁹² Oş İlahiyat Yayınları Listesi No: 72.

²⁹³ https://www.ayu.edu.tr/guncel_detay/540/kirgizistan-os-devlet-universitesinde-hoca-ahmet-yesevi-yi-anlamak-paneli-yapildi (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
https://www.ayu.edu.tr/guncel_detay/543/kirgizistan-ekonomi-ve-girisimcilik-universitesinde-hoca-ahmet-yesevi-yi-anlamak-paneli (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

Ahmet Yesevi Mütevelli Heyeti Başkanlığı tarafından kabul edilmiş, eserin tercüme ve yayımına Türkiye Diyanet Vakfı'nın da destek vermesiyle *Divan-ı Hikmet*'in tercümesine başlanmış, iki yıl süren tercüme 2018 yılında tamamlanmış, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Türkiye Diyanet Vakfı ve Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı'nın ortak yayını olarak yayımlanmıştır.²⁹⁴

11. Türkiye Diyanet Vakfı- Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınlarının Listesi ve Basım Bilgileri:

TÜRKİYE DİYANET VAKFI OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARI					
No	Yazar-Mütercim ²⁹⁵	Eserin Adı	Basım Yeri	Yılı	Adedi
1	Abdilaziz Kalberdiev	<i>Kırgızların Tanrı Anlayışı</i> [Doktora Tezi]	Oş (1.bsk) Bişkek (2.bsk)	2013 2016	3.300
2	Zaylabidin Acimamatov	<i>Emali Şerhi</i> ²⁹⁶	Oş	2013	500
3	Komisyon	<i>İslam</i>	Oş	2013	500
4	Samagan Mirzaibraimov Timur Kozukulov	<i>İslam'da Siyasi ve İtikadi Akımlar</i>	Bişkek	2015	500
5	Samagan Mirzaibraimov	<i>Hız. Peygamberin Diplomatik İlişkileri</i>	Bişkek	2015	300
6	(çev. Komisyon)	<i>Kırk Hadis Kartelası</i>	Bişkek	2015	1000
7	Zaylabidin Acimamatov	<i>Ebu Hanife ve Fergana Vadisindeki Etkisi</i> [Doktora Tezi]	Bişkek	2015	2.000
8	Abdilaziz Kalberdiev	<i>Kelam: Ehl-i Sünnet Teolojisi</i>	Bişkek	2016	3000
9	Komisyon (çev. İmanbek Azizillauulu)	<i>Namaz Nuru</i>	Bişkek	2016	3000
10	Komisyon	<i>Hutbeler</i>	Bişkek	2016	3000

²⁹⁴ Ahmet Yesevi, *Divan-ı Hikmet*, çev. Moldo Sabır Dosboluulu, ed. Abdülmecit İslamoğlu, (Bişkek: Ahmet Yesevi Mütevelli Heyeti-Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2019).

²⁹⁵ Mütercimler Parantez içerisinde (çev.) şeklinde yazılmıştır.

²⁹⁶ Söz konusu eser daha önce 2008 yılında da 500 adet basılmış, ancak Oş İlahiyat Fakültesi Yayınları adlı altındaki ilk baskısı 2013 yılında yapılmıştır.

11	M. Yaşar Kandemir (çev. Abdulaziz Kalberdiev)	<i>Hikayelerle Çocuklara 40 Hadis</i>	Bişkek	2016	5000
12	Ferhat Gökçe (çev. Komisyon)	<i>Din Samimiyettir</i>	Bişkek	2016	3000
13	Bakıt Mirzaraimov	<i>Dinler Tarihi</i>	Bişkek	2016	3000
14	Ali Jusubaliev	<i>Kırgızların İslamiyeti Kabulü</i> [Doktora Tezi]	Bişkek	2016	3000
15	Bilgenur Çorlu (çev. İmanbek Azizilla Uulu)	<i>Kur'an'daki Sureleri Tanıyalım</i>	Bişkek	2016	5000
16	Zamira Ahmedova	<i>Hız. Hüseyin</i> [Doktora Tezi]	Bişkek	2016	3000
17	Mehmet Görmez (çev. Tınçtık Manasbek Uulu)	<i>Hadis İlminin Temel Meseleleri</i>	Bişkek	2016	3000
18	Halis Albayrak (çev. Niyazali Aripov)	<i>Tefsir Usulü</i>	Bişkek	2016	3000
19	Mustafa Öz (çev. Mederbek Kadirov)	<i>Mezhepler Tarihi</i>	Bişkek	2016	3000
20	Mehmet Bayraktar (çev. Timur Kozukulov)	<i>İslam'da Bilim Adamları</i>	Bişkek	2016	3000
21	Osman Egin (çev. Niyazali Aripov)	<i>Kur'an Okumayı Öğreniyorum</i>	Bişkek	2016	5000
22	Mamatibrahim Samiev	<i>Manas Destanında İslâmi Motifler</i>	Bişkek	2016	1000
23	Mamatibrahim Samiev (çev. Malika Komil Kızı)	<i>Manas Destanında İslâmi Motifler</i> (Özbekçe)	Bişkek	2016	1000
24	Timur Kozukulov	<i>İslam Medeniyetinde Bilim Siyaseti</i>	Bişkek	2016	1000
25	Recep Kılıç (çev. Şumkar Masiraliev)	<i>Ahlakın Dini Temeli</i>	Bişkek	2017	2000
26	Niyazali Aripov	<i>Kur'an'ın Kuran'la Tefsiri</i>	Bişkek	2016	5000

		[Doktora Tezi]			
27	Ömer Kara (çev. Üsön Mamattursun Uulu)	<i>Resimlerle Abdest-Namaz</i>	Bişkek	2016	5000
28	Selcen Yüksel Arvas (çev. Asilbek Abduganiev)	<i>Hikayelerle Çocuklara 40 Dua</i>	Bişkek	2016	5000
29	Abdilaziz Kalberdiev	<i>İmam Maturidi ve Maturidilik</i>	Bişkek	2016	5000
30	Mücteba Uğur (çev. Kılıç Ismanov)	<i>Buhari</i>	Bişkek	2016	5000
31	Ulvi Murat Kılavuz (çev. Turdugül Okenbaeva)	<i>Allah'a İman</i>	Bişkek	2016	5000
32	Kamil Güneş (çev. Tolgonay Adilcan Kızı)	<i>Meleklerle İman</i>	Bişkek	2016	5000
33	(çev. Aman Jeenbekov)	<i>Peygamberlere İman</i>	Tamamlanamadı		
34	İlyas Çelebi (çev. Talant Mamatov)	<i>Kitaplara İman</i>	Bişkek	2016	5000
35	Cağfer Karadaş (çev. Erkegöl Abidlla Kızı)	<i>Kadere İman</i>	Bişkek	2016	5000
36	Süleyman Toprak (çev. Abdimalik Bakıbaev)	<i>Ahirete İman</i>	Bişkek	2016	5000
37	Soner Gündüzöz (Aytmirza Satibaldiev)	<i>Orucu Anlamak</i>	Bişkek	2017	5000
38	Muhlis Akar (çev. İmanbek Azizilla Uulu)	<i>Zekâtı Anlamak</i>	Tercümesi tamamlandı		
39	Bünyamin Erul, Ekrem Keleş (çev. Abdimalik Tursunbekov)	<i>Haccı Anlamak</i>	Bişkek	2017	5000
40	Ömer Özpınar (çev. Marat Sadirbekov)	<i>Ezanı Anlamak</i>	Tamamlanamadı		
41	Halil Altuntaş (çev. Aziza Bilalidin Kızı)	<i>Duayı Anlamak</i>	Tamamlanamadı		

42	Cemal Sofuoğlu (çev. Üsön Mamattursun Uulu Asilbek Abduganiev İzzetullah Mamadaliev)	<i>Büyük Dua Kitabı</i>	Tercümesi tamamlandı		
43	Ed. Huriye Martı (çev. Dılfuza Hamitcanova Gülsunay Esenkulova)	<i>Ailem</i> ²⁹⁷	Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yayımlandı		
44	Mehmet Görmez (çev. ElMurat Koçkor Uulu)	<i>Musa Carullah Bigiyev</i>	Tercümesi tamamlandı		
45	Ahmet Ak (çev. Mederbek Kadirov)	<i>İmam Maturidi ve Maturidilik</i>	Bişkek	2016	5000
46	Selcen Yüksel Arvas (çev. Zarnigor Hamidcanova)	<i>Çocuklar İçin Kuran Terimleri Sözlüğü</i>	Bişkek	2016	5000
47	Carkınbay Sebetov	<i>Siraceddin el-Uşi</i>	Bişkek	2016	5000
48	Ömer Menekşe (çev. Zaaurbek Bekali Uulu)	<i>Abdest Alıyorum, Namaz Kılıyorum</i>	Bişkek	2016	5000
49	Selcen Yüksel Arvas (çev. Abdimajit Bakıbaev)	<i>Hikayelerle Çocuklara Esma-i Hüсна</i>	Bişkek	2017	3000
50	Ahmet Özel (çev. Mayrambek Jusupov)	<i>İmâm Ebu Hanife ve Hanefî Mezhebi</i>	Bişkek	2017	5000
51	Selcen Yüksel Arvas (çev. Turdugül Okenbaeva)	<i>Hikayelerle Çocuklara 40 Ayet</i>	Tercümesi tamamlandı.		
52	Mehmet Paçacı (çev. Aytmirza Satıbaliev)	<i>Kuran'a Giriş</i>	Bişkek	2017	5000
53	İbrahim Sarıçam (çev. Akılbek Kalibekov)	<i>Evrensel Mesaj</i>	Yayım aşamasında		
54	Mehmet Bayraktar (çev. Timur Kozukulov)	<i>İslâm'da Bilim ve Teknoloji Tarihi</i>	Tercümesi tamamlandı		

²⁹⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları arasında yayımlanmıştır. (Ankara: 2019).

55	Mehmet Görmez (çev. Abdulaziz Kalbardiev)	<i>Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlanmasında Metodoloji Sorunu</i>	Bişkek	2018	3000
56	Faruk Kanger (çev. TEGINA Kamalova)	<i>Peygamberimin Hayatını Öğreniyorum</i>	Bişkek	2018	1000
57	Ferhat Gökçe	<i>İman Edeb-Medeniyet Yılına 40 hadis</i>	Bişkek	2017	5000
58	Mamatibrahim Samiev (çev. Şumkar Masiraliev)	<i>Manas Destanında İslâmi Motifler (Türkçe)</i>	Bişkek	2018	500
59	Ahmet Nedim Serinsu	<i>Kimi Örnek Almalı</i>	Bişkek		2000
60	Timur Kozukulov	<i>Siyasal İslam ve Radikalizm: Tarihten Günümüze</i>	Bişkek	2018	200
61	Ed. Ferhat Gökçe	<i>Üşi Sempozyumu Özet Kitapçığı</i>	Oş	2018	100
62	Ed. Ferhat Gökçe	<i>Ali b. Osman el-Üşî Sempozyumu Bildirileri</i>	Bişkek	2018	200
63	(çev. Abdilaziz Kalberdiev Aziz Taşbolotov)	<i>Hadislerle İslam 1</i>	Bişkek	2018	5000
64	(çev. Samagan Mirzaibrahimov Munar Akmatov Ulan Usupov Kılıç Ismanov)	<i>Hadislerle İslam 2</i>	Bişkek	2018	5000
65	(çev. Ali Jusubaliev Zaylabidin Acimamatov Aziz Taşbolotov)	<i>Hadislerle İslam 3</i>	Bişkek	2018	5000
66	(çev. Aytmirza Satibaldiev Alişer Nazarov)	<i>Hadislerle İslam 4</i>	Bişkek	2018	5000
67	(çev. Samagan Mirzaibrahimov Mairambek Jusupov Shirin Joldosbek Kızı Elmurat Koçkor Uulu)	<i>Hadislerle İslam 5</i>	Bişkek	2018	5000

68	(çev. Muhammed Mamitov Zamira Ahmedova Talant Mamatov Abdimalik Tursunbekov Ayzada Taştanova)	<i>Hadislerle İslam 6</i>	Bişkek	2018	5000
69	(çev. Zaylabidin Acimamatov Öskönbay Zuuridinov Talant Mamatov)	<i>Hadislerle İslam 7</i>	Bişkek	2018	5000
70	Ferhat Gökçe	<i>Ali b. Osman el-Ûşî ve Musnedu Enes</i>	Yayım aşamasında		
71	Ed. Mehmet Şevki Aydın (çev. Tıncık Manasbek Uulu Tolgonay Orozalieva Döölötbek Amanov)	<i>Dinim İslam</i>	Tercümesi tamamlandı		
72	Ahmet Yesevî (çev. Moldo Sabır Dosbol Uulu)	<i>Divan-ı Hikmet (Kırgızca Tercümesi)</i>	Bişkek	2019	3000
73	Mederbek Kadirov	<i>Kırgızların İslam Anlayışı</i> [Doktora Tezi]	Bişkek	2020	500
74	Ahmet Özel (çev. Çingiz Baymurzaev)	<i>Hanefî Fıkıh Âlimleri</i>	Yayım aşamasında		
75	Hasan Kamil Yılmaz (çev. Jamalidin Kanibaev)	<i>Anahatlarıyla Tasavvuf</i>	Tercümesi tamamlandı		
76	Ed. İsmail Karagöz (çev. Komisyon)	<i>Dini Kavramlar Sözlüğü</i>	Tamamlanamadı		
77	Hayati Hökelekli (çev. Aziza Ergeş Kızı)	<i>Din Psikolojisi</i>	Tercümesi tamamlandı		
78	Recep Kılıç (çev. Alişer Nazarov)	<i>İnsan ve Ahlak</i>	Tercümesi tamamlandı		
79	M. Yaşar Kandemir	<i>Mevzu Hadisler</i>	Tercümesi tamamlandı		

	(çev. Talant Mamatov)		
80	Ali Jusubaliev	<i>Fergana Bölgesine İslamiyetin Girişi ve Yayılışı</i> [Yüksek Lisans Tezi]	Yayın aşamasında
81	Ferhat Gökçe	<i>Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi 25. Yıl Albümü</i>	e-kitap olarak yayınlandı ²⁹⁸
	Toplam		204.600

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 2013 yılında başlayan yayın faaliyeti neticesinde şu anda 66 eserin telif/tercümesi tamamlanmış ve bu eserler basılmıştır. 66 eserin toplam baskı adedi 204.600'dür. 15 kitabın tercümesi tamamlanmış ancak basılamamıştır. 5 kitabın ise hazırlanması ve tercümesi projelendirilmiş ancak bunlar kısmen tamamlanmış, yayına hazır hale getirilememiştir.

Değerlendirme ve Sonuç

30 Yıllık Oş İlahiyat Fakültesi hakkında bazı değerlendirmelerimi şu şekilde sıralamak istiyorum:

1. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Orta Asya'nın ilk Yüksek Eğitim Kurumu olup bölgede resmî-örgün din eğitiminin en önemli örneğini teşkil etmiş, 30 yıllık tecrübesi ve ilmî faaliyetleri ile örnek gösterilecek kurumlardan birisi olmuştur.

2. Kırgızistan'ın güney bölgesinde yer alan Oş'ta Oş İlahiyat Fakültesi aracılığı ile 1993 yılında başlatılan Türkiye-Kırgızistan ilişkileri günümüze kadar devam etmiş, bu ilişki her geçen yıl daha ileri seviyelere taşınmıştır.

3. Oş İlahiyat Fakültesi topluma sahih dini bilgiyi ulaştıracak mezunlar yetiştirme görevinin yanı sıra halka, din alanında hizmet veren diğer kurumlara pek çok açıdan fayda sağlayacak çalışma ve katkılarda bulunmuştur.

4. Oş İlahiyat Fakültesinin en önemli sorunlarından bir tanesi şu ana kadar hazırlık eğitimini alan öğrenciler ile mezun olanlar arasındaki büyük sayısal farktır. 2020 yılı itibarıyla 1372 öğrenci hazırlık eğitimi görmüşken bunların yalnızca 586'sı mezun olmuş, 786'sı ise hazırlık sonrası sınıflarda fakülteyi bırakmak durumunda kalmışlardır. Türk ve Kırgız her iki tarafın bu sorunun sebepleri üzerine eğilip çözüme kavuşturması gerekir. Hazırlık eğitimini alan tüm öğrencilerin eğitimlerini tamamlamaları arzulanmakla birlikte sadece bir yıl hazırlık eğitimi alan daha sonra farklı alanlara yönelen öğrencilerin de Kırgızistan ve Türkiye için oldukça önemli olduğunu belirtmemiz gerekir. Neticede bir yıl da olsa öğrencilerin, Kur'ân-ı Kerim eğitimi aldıkları, temel dini bilgileri öğrendikleri, Arapça ve Türk Dilini tanıdıkları

²⁹⁸ <https://www.academia.edu/47686915> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

hatta Türkçe'yi konuşacak, okuyacak yazacak derecede öğrendikleri göz önünde bulundurduğunda bu öğrencilerin toplumu için önemi ortaya çıkmaktadır.

5. İlahiyat eğitiminin daha cazip hale gelmesi için mezunların iş imkânlarını artıracak çalışmaların yapılması ve somut adımların atılması Oş İlahiyat'ın geleceği açısından önem arz etmektedir.

6. Müftiyat ve kadiyatlarla sürekli ilişki içerisinde olan Oş İlahiyat Fakültesi özellikle imamların ilmî birikimlerini artırıcı çalışmalarda aktif rol oynamıştır. Bunlar arasında hizmet içi eğitim seminerleri, imamlar kursu, kutlu doğum-mevlid programları, kitap tanıtım ve dağıtım programlarını sayabiliriz.

7. Oş İlahiyat Fakültesi'nde yapılan çalışmalarda sadece akademik çalışmalara öncelik vermemiş, halkın ihtiyaçları da göz önünde bulundurmuş, Kur'ân-ı Kerim meâli, ilmihâl, ibâdet ve ahlâka dair hazırlanan telif-tercüme eserler çeşitli vesilelerle okul kütüphanelerine, câmi, medrese kütüphanelerine, üniversite öğrencilerine, öğretmenlere, câmi cemaatine ve halka ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

8. Dini yayınlar içerisinde yukarıda belirttiğimiz eksik kalan çalışmaların tamamlanması, tercümesi tamamlanıp da basılmayan eserlerin basılması için gerekli çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı kanaatindeyiz.

9. Oş İlahiyat Fakültesi'nde hazırlanan kitaplar Kırgızistan'da bulundan diğer ilahiyat fakültelerinin öğrencilerine ve kütüphanelerine de ulaştırılmıştır. Yayımlanan her kitaptan önemli miktarda Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Oş Devlet Üniversitesi Araşan İlahiyat Fakültesi ve Arabaev İlahiyat Fakültesi'ne ücretsiz olarak hediye edilmiştir.

10. Diğer üniversite ve fakültele de ilahiyat yayınları ulaştırılmıştır. Oş Devlet Üniversitesi'nde bulunan bütün fakülte kütüphanelerine, Oş'ta bulunan diğer üniversitelerin kütüphanelerine öğrencilerin istifadesine sunulmak üzere fakülte yayınları hediye olarak verilmiştir.

11. Câmilerde imamların kullandığı sınırlı sayıdaki kaynaklar Oş İlahiyat Fakültesi'nin yayınları ile zenginleşmiş, imamların istifade edeceği çok önemli bir kitaplık oluşmuştur. Oş bölgesinde ağırlıklı olmak üzere tüm câmilere bu kitapların imamlar kurslarında ya da Oş Şehir Kadılığı ile Oş Eyalet Kadılığı ile yapılan çeşitli tanıtım programlarında dağıtımı yapılmıştır. Projeler kapsamında Kırgızistan'da bulunan yaklaşık 2500 câminin hemen hemen tamamının kütüphanesinde kullanılmak üzere imamlarına diğer birçok farklı yayının yanı sıra *Hutbeler*, *Hadislerle İslâm* kitapları hediye edilmiştir.

12. Diğer bölgelerin de istifade etmesini sağlamak amacıyla her yayından belirli miktarda kitap dağıtımı yapılmıştır. Bu sayede Güney bölgesinde yer alan Oş İlahiyat'ın etki alanı Kırgızistan'ın kuzeyine ve tüm bölgelerine ulaşmıştır.

13. İlk dönemlerde çoğunlukla din eğitimi üzerine odaklanan Oş İlahiyat Fakültesi ile ilişkilerin yeni bir düzeyde ilerlemesi için gerekli adımların atılmasının

oldukça yerinde olacağı düşünülmektedir. Nitekim son beş yıl öncesine kadar özellikle dini yayınlar konusunda Kırgızistan'da çok ciddi bir ihtiyacın olduğu, bu ihtiyacın bir nebze karşılanabildiği gözlemlenmiştir. Özellikle Türkiye Diyanet Vakfı Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından gerek akademik düzeyde gerek halk düzeyinde 60'ın üzerinde yayın yapılmış bunların büyük çoğunluğu 3.000 ile 5.000 baskı aralığında Diyanet İşleri başkanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın hediyesi olarak bölge halkına ulaştırılmış, halen de ulaştırılmaya devam etmektedir. Bu yayınlar içerisinde yüzyılın İslâm ödülleriyle layık görülen *Hadislerle İslâm*'ın yanı sıra birçok çocuk yayını da bulunmaktadır. Yine diğer din eğitimi içeriğine sahip eğitim kurumlarının da çeşitli alanlarda yayınları basılmıştır. Söz konusu bu yayınların dijital ortama da dönüştürülmesi için bir takım adımların atılması yerinde olacaktır. İhtiyaç önceliğine göre çeşitli alanlarda genel olarak halka, din görevlilerine, kuran kursu öğrencilerine, öğretmenlere, ilahiyat fakültesi öğrencilerine, imam hatip lisesi öğrencilerine, medrese öğrencilerine, çocuklara yönelik daha önce basılı yayın olarak verilen hizmetin dijital ortamda da verilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Alt yapısı hazır olması hasebiyle herhangi bir maliyeti gerektirmeyen söz konusu çalışmaların belli bir planlama dâhilinde Kırgızistan Müftiyatı ve Din İşleri Komisyon Başkanlığı gibi ilgili kurumların da desteği ve katkısıyla Kırgız toplumuna ulaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple Kırgızistan'da dini içerikli dijital yayıncılığa öteden beri Oş İlahiyat Fakültesi'ne destek veren Diyanet İşleri Başkanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

14. Kırgızistan'da Kırgızca dini dijital yayıncılığın genel durumun yeterli seviyede olduğu söylenemez Bu yüzden dijital yayıncılık ile ilgili yapılanların tespiti ve keyfiyeti ilahiyatçılar ve sorumlular arasında tartışılmalı dini dijital yayıncılığın ilerlemesinde mevcut imkânlarla yapılabilecek çalışmalar konusunda gerekli adımlar atılmalıdır. Kırgızistan'da dini dijital yayıncılıkta ilgili kurumların eğitimin yanı sıra dini içerikli dijital yayıncılıkta atacağı adımlar, dini kurumların ortaklaşa yapması gerekenler hiç şüphesiz günümüz dijital dünyasında önemli bir boşluğu dolduracaktır.

15. Kırgızistan'da dini dijital yayıncılığa yapılacak katkının hedef kitlesi içerisinde Kırgızistan'daki Kırgızların yanı sıra Rusya'da özellikle Moskova'da bulunup dini bilgiler bakımından Kırgızistan'a bağımlı durumda olan Kırgız kardeşlerimizin de bulunması söz konusu dijital dini yayıncılık konusunun ehemmiyet ve lüzûmiyetini ortaya koyan faktörlerden sadece birisi olup üzerinde çalışmaların yapılması gerekmektedir.

16. Son olarak Kırgızistan'ın bağımsızlığından bu yana Orta Asya'nın ilk ve en önemli dinî eğitim kurumu olarak değerlendirebileceğimiz Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin bölgeye ve Kırgız toplumuna hizmet etmesinin oldukça önemli olduğu görülmekte, ilâhiyat alanındaki ilmî çalışmalar ile toplumu dinî açıdan bilinçlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da öncü bir rol üstleneceği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Acı Calilov, Çubak, Koşmukov, Kubatbek, *Kırgız Tilindeki Dini Sözdözdün Kısaça Tüştürdörmösü*, Bışkek: Iyman Fondu Yayınları, 2016.
- Acımamatov, Zaylabidin “Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi/Kırgızistan İş Birliğı Çerçevesinde Gerçekleştirilen Faaliyetler Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Geçmişten Günümüze Karabük ve Çevresinde Dini, İlmi ve Kültürel Hayat Sempozyumu*, 11-12 Ekim 2019, ed. Ayhan Işık, Tuğba Aydeniz, İbrahim Hakkı İmamoglu, (Karabük: 2019), 741-751.
- Ahmet Yesevî, *Divan-ı Hikmet*, çev. Moldo Sabır Dosboluulu, ed. Abdülmecit İslamoğlu, (Bışkek: Ahmet Yesevi Mütevelli Heyeti-Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2019).
- Akseki, Ahmet Hamdi, *İslam Dini*, çev. Ali Jusubaliev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016.
- Alparslan Durmuş v.d., *Dinimdi Üyrönömün*, çev. Mairambek Orozbaev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006.
- Arslanbek Kenzheshov, *Kırgızistan’ın Din Politikaları ve Dini Kurumlar*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2019.
- Çakmaklıoğlu, M. Mustafa, Murzaraimov, Bakıtbek, “Türkiye’nin İlahiyat Fakülteleri Yoluyla Kırgızistan Din Eğitime Katkıları (Oş, Araşan ve Manas İlahiyat Fakülteleri)”, *Kırgızistan Araştırmaları 2020*, ed. Cengiz Buyar, Bışkek: Byr Publishing House, 2021, 178-180.
- Dam, Hasan, “Kırgızistan’da Yüksek Din Öğretiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme”, *Oş İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi*, 20-21, (2015): 29-39.
- Gökçe, Ferhat, “İlahiyat Alanında Kırgızca Tercüme-Telif Eserler: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Yürütölen Tercüme-Telif Eserler” *Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi*, sayı: 22, (2017): 6-35.
- Gökçe, Ferhat, *Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Albümü*, Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.
- Göktaş, Vahit, “Kırgızistan’da Din Eğitime Katkı Olarak Din Eğitimi Sempozyumları ve Değerlendirilmesi”, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7/14, (2013): 397-410.
- Gölcan, Rabia *Dubalarımı Üyrönönün*, çev. Mairambek Orozbaev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007.
- Iyık Kuran Cana Kırgızca Maanisi*, haz. Abdişükür İsmailov, Düşön Abdilaev, Sadivakkas Doolov, Sadık Gavay, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016).
- Iyık Kuran Cana Kırgızca Maanisi*, haz. Abdişükür İsmailov, Düşön Abdilaev, Sadivakkas Doolov, Sadık Gavay, (Bışkek: Kırgızistan Müftiyatı, Türkiye Diyanet Vakfı ve Diyanet İşleri Başkanlığı Ortak Yayını, İz Basma, 2017).
- Kalberdiev, Abdilaziz, *Kırgızdardın Dünö Tâniminde Allah Tüşünöğü*, Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013.

- Kalberdiev, Abdilaziz, *Kırgızdardın Dünö Taanımında Allah Tüşünügü (Kırgızların Tanrı Anlayışı)*, Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013.
- Komisyon, *40 Hadis*, Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 2013.
- Komisyon, *Hadisterdin Negizinde İslam*, ed. Ferhat Gökçe, çev. Komisyon, 1-7, Bişkek: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.
- Komisyon, *İslam: İşenim, İbadat, Adaep-Ahlak*, Oş: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013.
- Komisyon, *Paygamberimdi Üyrönömün*, çev. Ali Jusubaliev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2008.
- Komisyon, *Üy Bülöm*, ed. Huriye Martı, çev. Dilfuza Hamitcanova, Gülsunay Esenkulova, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2019.
- Kozukulov, Timur “Kırgızistan’da Devletin Din Siyaseti”, *Akademik Hassasiyetler*, 4/7, (2017): 85-104.
- Murzaraimov, Bakıt, Köylü, Mustafa, “Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitime Katkıları”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/1, (2021): 742-756.
- Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi, ed. Prof. Dr. Yusuf Doğan, Doç. Dr. Zaylabidin Acimamatov, sayı: 29, (2000): 6.
- Öztürk, Ayşe, *İbadetlerimi Öğreniyorum*, çev. Mairambek Orozbaev, Nurgül Moldaliev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009.
- Samiev, Mamatibrahim, *Manas Destanında İslâmi Motifler* çev. Şumkar Masiraliev, Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.
- Samiev, Mamatibrahim, *Manas Eposida İslom Dininig Urni* çev. Malika Komil Kızı, Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016.
- Samiev, Mamatibrahim, *Manas Eposunda İslam Dininin Ordu*, Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016.
- Şentürk, Lütfi, Yazıcı, Seyfettin, *İslam İlmihali*, çev. Mayrambek Orozbaev, Nurgül Moldaliev, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010.
- Topaloğlu, Bekir, *Amâli Şarhı*, çev. Zaylabidin Acimamatov, Bişkek: Türkiye Diyanet Vakfı-Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2013.
- Uluslararası Ali b. Osman el-Ûşî Sempozyumu Bildiri Özetleri*, 10-11 Mayıs Oş, 2018, [Али бин Осмон ал-Оший»аттуу эл аралык илимий-практикалык конференция Илимий докладдардын аннотациясы] ed. Ferhat Gökçe, (Oş: 2018).
- Uluslararası Sempozyum: “Orta Asya’da İslam”*: Международная научная конференция «Ислам в центральной азии», 20-21-мая 2004, 20-21 Mayıs 2004, (Oş: 2004).

Uluslararası Ali b. Osman el-Üşî Sempozyumu Bildirileri, 10-11 Mayıs, Oş, 2018, [«Али бин Осмон ал-Оший» аттуу эл аралык симпозиумдун илимий макалалары], ed. Ferhat Gökçe, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, (Bişkek: 2018).

Yusufoğlu, Alim Emin, *Kırgızistan'da Din Eğitimi*, Ankara: Sonçağ Yayıncılık, 2019.

İnternet Siteleri

https://www.oshsu.kg/univer/?lg=4&id_parent=8979 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.diyanehaber.com.tr/sakarya-muftulugu/kirgizistan-heyetinden-muftuluge-ziyaret-h15055.html> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).

<http://dogm.meb.gov.tr/www/kirgizistandandinogretimigenelmudurluguneimamhatip-modeliicn-ziyaret/icerik/1182> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).

<http://www.tfij.net/Defaultx.aspx?ID=48> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

<http://www.tfij.net/Defaultx.aspx?ID=4> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

<https://diniyayinlar.diyane.gov.tr/sayfa/511>. (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://diniyayinlar.diyane.gov.tr/sayfa/511>.

<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tdv-kirgizistanda-10-bin-kuran-i-kerim-dagitti/1149196>.

(Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.trt.net.tr/kyrgyz/turk-duinosu/2018/05/17/turkijanyyn-din-ishtieri-fondu-kyrgyzstanda-kurani-karim-taratuuda-973490> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tdv-kirgizistanda-10-bin-kuran-i-kerim-dagitti/1149196>

(Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.azattyk.org/a/29313076.html> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1531/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1472/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/13150/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://riis.kg/жагымдуу-жаңылык/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=510GsjHhfV4> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://muftiyat.kg/janylyktar/1631/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

https://www.azattyk.org/a/education_religion_kyrgyzstan_2107/28355323.html

(Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<http://theology.oshsu.kg/pages/page/4158> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).

<https://ruh.kg/2016/11/03/diniy-zhetekchiler-oshmunun-teologiya-fakultetindegi-bir-katar-ishter-menen-taanyishyip-chyigyishtyi/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://ruh.kg/2016/02/26/azireti-muftiy-oshmunun-teologiya-fakultetinin-k-ld-r-menen-zholugushtu/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://ruh.kg/2017/03/14/osh-munun-teologiya-fakultetinde-2zhyilda-50d-n-ashuun-kitep-basyilyip-chyigaryildyi/> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

https://www.ayu.edu.tr/guncel_detay/540/kirgizistan-os-devlet-universitesinde-hoca-ahmet-yesevi-yi-anlamak-paneli-yapildi (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

https://www.ayu.edu.tr/guncel_detay/543/kirgizistan-ekonomi-ve-girisimcilik-universitesinde-hoca-ahmet-yesevi-yi-anlamak-paneli (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://www.academia.edu/47686915> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

Oş İlahiyat Fakóltesi Üzerine Yapılan Bazı Çalışmalar

Aktaş, Hamza, “Kırgızistan’da Son Dönem Din Eğitimi Gelişmeleri”, *Asos Journal The Journal of Academic Social Science*, sayı: 36, (2016): 233-257.

Aydar, Hidayet, “Kırgızistan Oş Devlet Üniversitesi Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Profili”, *Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan’da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu (21-22 Mayıs 2007)*, (2008): 269-292.

Cihan, Ahmet, “Kırgızistan’da Din Eğitimi Veren Kurumlar”, *İslâm Araştırmaları Dergisi*, sayı: 14, (2005): 111-124.

Dam, Hasan, “Oş İlahiyat Fakóltesi Öğrencileri İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler”, *Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi İlmi Dergisi*, , sayı: 14-15, (2011): 27-71.

Düzenli, Muhittin, Osman Eyüpoğlu, Ferhat Gökçe, “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyi”, *Kesit Akademi Dergisi*, cilt: 6, sayı: 25, (2020): 91-115.

Kozukulov, Timur, “Bağımsızlık Öncesi ve Sonrası Kırgız Toplumunda Din ve Dinî Kurumlar Üzerine Bir Analiz”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, , 19/1, (2020): 173-206.

Kozukulov, Timur, *İslam Madaniyatında Bilim Berüü Sayasatı*, Bışek, 2016.

Kozukulov, Timur, “Kırgızistan’da Dini Kurumsallaşma ve Toplum”, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/1 (2015): 177-209.

Kozukulov, Timur, Tarihî Süreçte Orta Asya ve Kırgızistan’da Din Siyaseti ve Eğitimi, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, sayı: 24, (2005): 167-182.

Pay, Salih, “Oş İlahiyat Fakóltesi ve Öğrencileri Üzerine Bazı Tespitler ve Değerlendirmeler”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, 17/1, (2008): 109-156.

Pay, Salih, “Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarındaki İlahiyat Fakólterine Dair Bir Değerlendirme (Oş İlahiyat Fakóltesi Örneği)”, *Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan’da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu (21-22 Mayıs 2007)*, (2008): 293-309.

İran’da İlahiyat Fakülteleri: Tahran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Üzerine Bir Analiz

Harun Aslan*

Mehmet Beşir Ergin*

Giriş

Coğrafi konum bakımından geçmişten günümüze ülkemizle bağları olan İran hakkında farklı sâiklerden ötürü birçok yönden çok az malumata sahibiz. Bununla birlikte bu ülkenin hem yönetim anlayışı hem de mezhepsel olarak ülkemizden farklı oluşu birçok konuda merakımızı celbetmiştir. Hakkında çok az bilgi sahibi olduğumuz ve aynı zamanda merak ettiğimiz şeylerden bir tanesi bu ülkedeki yüksek din eğitimidir. Günümüz İran’ında İslâmî ilimlerde yüksek din eğitimi iki koldan yürütülmektedir. Bunlar; ilmî havzalarda gerçekleştirilen, geçmişten günümüze süregelen geleneksel eğitim ile üniversitelerdeki ilahiyat eğitimidir. Dînî bir yönetime sahip olan İran’da bu iki yapı birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışmaktadır. Bu bakımdan ülkemizden farklı olarak aralarında birçok ortak nokta vardır. Her iki alandaki din eğitimi incelemek daha kapsamlı çalışmalara ve daha fazla zamana ihtiyaç duyacağından İran’da üniversite bünyesindeki ilahiyat eğitimi Tahran Üniversitesi İlahiyat ve İslâmî İlimler Fakültesi örneği üzerinden incelemeye çalışacağız. Bu minvâlde Tahran Üniversitesi İlahiyat ve İslami İlimler fakültesindeki eğitim programı ve içeriği araştırma alanımız olacaktır. Bu fakülte bünyesinde İslâmî ilimlerin birçok alanı farklı bölümler olarak önümüze çıkmaktadır. Türkiye’deki ilahiyat fakültelerinin aksine ilahiyat programı altında her bir bölüm müstakil olarak öğrenci almakta ve kendi programını uygulamaktadır. Bundan dolayı fakülte bünyesindeki tüm bölümleri incelemek mümkün değildir. Buna dayanarak bizler de uzmanlık alanımız olan iki bölüm üzerinden araştırmamızı gerçekleştireceğiz. Bunlar; Kur’ân İlimleri-Hadîs ve Felsefe-İslâm Kelâmı bölümleridir. Çalışmamızda öncelikle Tahran Üniversitesi İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi ile ilgili bilgi verilecek, bu arada İran’daki İlahiyat fakülteleri de bu bağlamda kısaca ele alınacaktır. Sonrasında ise Kurân İlimleri-Hadîs ve Felsefe-İslâm Kelâmı bölümlerinin ders programları içerik bakımından incelenecektir. Söz konusu içerik ders konuları ve kaynakları üzerinden ayrıntılı olarak analiz edilecektir.

I. Tahran Üniversitesi İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi

Köklü bir ilmî geleneğe sahip olan İran’da din eğitimi modern döneme kadar medreseler vasıtasıyla gerçekleşmekteydi. Safevîlerin iktidarıyla birlikte İran’da birçok medrese inşa edilmiş özellikle de ilk dönemlerden itibaren önemli ilmî merkezlerden olan Kum’daki medreseler tekrardan aktif hale getirilmiştir. İlmî havza olarak adlandırılan bu merkezler İslâmî ilimlerde üst düzey bir eğitim faaliyetinde bulunmalarına rağmen din eğitiminin geleneksel yönünü temsil ettiklerinden günün şartlarına göre İran’ın modern yüzü olacak bir kuruma

* Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi. harunilahiyat04@gmail.com.

* Arş. Gör., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. besirah1958@hotmail.com.

ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda İran’da üniversite çatısı altında ilahiyat eğitimi ilk olarak modern anlamda bu ülkenin ilk üniversitesi olan Tahran Üniversitesi bünyesinde başlamıştır. Tahran Üniversitesinin kurulmasıyla beraber ilahiyat ile ilgili ilimlerde eğitim vermek üzere birçok medrese hocası da üniversiteye geçiş yapmıştır.²⁹⁹ Sonraki dönemlerde üniversitelerde İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri kurularak yüksek din öğretimi bunlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece günümüzde ilmî havzalar ve üniversiteler olmak üzere iki koldan üst düzey ilahiyat eğitimi verilmektedir. Söz konusu İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Dânişgâh-i Firdevsî Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî Şehîd Mutahharî (1337/1958)³⁰⁰, Dânişgâh-i İmâm Sâdık Dânişkede-i İlahiyat Maârif-i İslâmî ve İrşâd (1367/1992)³⁰¹, Dânişgâh-i Şehîd Beheştî Dânişkede-i İlahiyat ve Edyân (1386/2007)³⁰², Dânişgâh-i Mâzenderân Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî (1388/2009)³⁰³, Dânişgâh-i Tebrîz Dânişkede-i İlahiyat ve ‘Ulûm-i İslâmî (1389/2010)³⁰⁴, Dânişgâh-i Şîrâz Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî (1392/2013).³⁰⁵

Bu fakültelerin programlarına baktığımızda birbirleriyle benzerlik arz ettiğini ifade etmek mümkündür. Fakat aralarında en kapsamlı programa sahip olan ve bünyesinde birçok bölüm barındıran fakülte Tahran Üniversitesi İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi’dir. Tahran Üniversitesi İran’ın modern anlamındaki ilk üniversitesidir. Birçok farklı bölümü içeren bu üniversite 1313/1934 yılında Aklî ve Naklî İlimler Fakültesi adıyla günümüzdeki İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesini bünyesine katmıştır. İlk olarak Arap Edebiyatı, Aklî İlimler ve Naklî İlimler olmak üzere üç bölümle tedrisata başlayıp, beş yıl boyunca eğitim öğretime devam ettikten sonra 1318/1939 yılında kapatılmıştır. 1321/1942 yılında tekrar eğitime başlayıp Aklî ve Naklî İlimler olmak üzere iki bölümle faaliyetlerini yürüttü. Sonraki yıllarda ise Arap Dili ve Edebiyatı, İslâm Kültürü bölümlerini bünyesine kattı. 1344/1965 yılında ise Aklî ve Naklî İlimler Fakültesi İlahiyat ve İslami İlimler ismini aldı.³⁰⁶ Günümüzde ise Şâfiî Fıkhi, Felsefe ve

²⁹⁹ Rıza Ekberî, Tahir Uluç, “Günümüz İran’ında Felsefi Hayata Genel Bir Bakış”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8/15, (2009): 60.

³⁰⁰ Bkz. Dânişgâh-i Firdevsî, “Tarihçe”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî Şehid Mutahharî*, http://theology.um.ac.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=580&lang=fa (Erişim Tarihi: 28.04.2021).

³⁰¹ Bkz. Dânişgâh-i İmâm Sâdık, “Muarrefî Dânişkede-i İlahiyat”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://gznisu.ir/moarrefi/daneshkadeh/95-> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

³⁰² Bkz. Dânişgâh-i Şehîd Beheştî, “Tarihçe-i Dânişkede-i İlahiyat ve Edyân”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Edyân*, <https://www.sbu.ac.ir/Cols/ELAHAT/Pages/> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

³⁰³ Bkz. Dânişgâh-i Mâzenderân, “Tarihçe”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://theology.umz.ac.ir/page/> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

³⁰⁴ Bkz. Dânişgâh-i Tebrîz, “Muarrefî Dânişkede”, *Dânişkede-i İlahiyat ve ‘Ulûm-i İslâmî*, <https://islamicscience.tabrizu.ac.ir/fa/page/2464/%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%DB%8C-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%DA%A9%D8%AF%D9%87> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

³⁰⁵ Bkz. Dânişgâh-i Şîrâz, “Tarihçe”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://shirazu.ac.ir/tis/history> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

³⁰⁶ Fakültenin resmî sitesinde 1344/1965 belirtilmesine rağmen Nurullah Kesâyî 1343/1964 olarak belirtilmiştir. Bkz. Nurullah Kesâyî, “Doktor Tâhirî ve Gurûh-i Edyân ve İrfân Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî”, *Tahkikât-i İslâmî*, 1 (1370/1990): 41.

İslâm Kelâmı, Tarih ve İslâm Milletleri Medeniyeti, Fıkıh ve İslâm Hukuku Esasları, Kurân İlimleri ve Hadîs, Dinler ve Uygulamalı İrfân bölümleri ile Din Felsefesi lisansüstü programı ve İlim Tarihi Araştırma merkezi ile eğitim-öğretim ve araştırma hayatına devam etmektedir.³⁰⁷ Fakültede 1348/1969-1349/1970 dönemi itibarıyla birçok bölümde yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır.

Üniversitenin kuruluş felsefesinde Şîî mezhebinin diğer İslâm mezhepleri ile ilişkisini tesis etmek olduğu ileri sürülmektedir. Bu minvâl üzere 1329/1950 yılında Şâfiî ve Hanefî fıkıh bölümü açılmıştır.³⁰⁸ Fakat çok geçmeden Hanefî Fıkıh bölümü tespit edemediğimiz bir sebepten ötürü kapatılmıştır.

A. Kur'an İlimleri ve Hadîs Bölümü

İran'daki ilahiyat fakültelerinin kâhir ekseriyetinde Kur'ân ve hadîs bölümü birlikte ele alınmaktadır.³⁰⁹ Tahran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de bu bölüme sahip fakültelerden biridir. Bu bölümün temel amacı Kur'an ve hadîsle ilgili temel kaynakları göstererek bu alan hakkında araştırma ve inceleme yöntemlerini öğretmektir. Bu bölümden mezun olanlar eğitim kurumlarında, idâri kurumlarda, dînî ve kültürel merkezlerde eğitim verebilirler. Ayrıca İslâm İrşâd Bakanlığına bağlı olarak İslâmî Tebliğ kuruluşlarında, Kur'ân araştırma merkezlerinde ve dînî kültürel merkez ve müesseselerde, radyo ve televizyon kurumlarında çalışabilirler.³¹⁰

Bu başlık altında her ne kadar Kur'ân İlimleri ve Hadîs bölümü olsa da araştırma alanımızın sınırlı olmasından dolayı daha çok Kur'ân İlimleri bölümü üzerinde yoğunlaşacağız. Çünkü her iki alan hakkında ayrıntılı bilgi vermek daha farklı çalışmalara ihtiyaç duymaktadır. Burada Kur'ân ilimleri bölümü için takip edilen ders izlencesinde³¹¹ tefsir ve Kur'ân ilimleri içerikli derslerin ağırlık kazanmasının yanı sıra temel düzeyde hadîs alanına yönelik dersler de yer almaktadır.

Tahran Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin ders yönergesine göre Kur'ân İlimleri ve Hadîs bölümünde umûmî, pâyeye (temel), tahassusî (uzmanlık) ve seçmeli dersler adı altında birçok ders başlıkları yer almaktadır. Bölümün ders listesini şu şekilde bir tabloda vermek mümkündür.

Ders Türü	Ders Kredisi
Umûmî (Üniversite tarafından Konulan Zorunlu Dersler)	12

³⁰⁷Bkz. Dânişgâh-i Tahran, “Safha-i Aslî”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://ftis.ut.ac.ir/%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%DB%8C%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%DA%A9%D8%AF%D9%87> (Erişim Tarihi: 24.03.2021).

³⁰⁸ Kesâyî, “Doktor Tâhirî ve Gurûh-i Edyân ve İrfân Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî”, 40.

³⁰⁹ Örnek için bkz. Dânişgâh-i İsfahân, “Tarihçe-i Dânişkede”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i Ehl-i Beyt*, <https://theo.ui.ac.ir/page-MaArfMain/fa/13/form/pld20118> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

³¹⁰ Bkz. Tahran, “Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs”, <https://ftis.ut.ac.ir/%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85-%D9%82%D8%B1%D8%A2%D9%86-%D9%88-%D8%AD%D8%AF%DB%8C%D8%AB>.

³¹¹ Bu bölümde 1395/2016 yılında Vezâret-i 'Ulûm ve Tahkikât-i Fenâverî kurumu tarafından kabul edilen ders izlencesi takip edilmektedir. İlgili ders programı Tahran Üniversitesi sitesinden indirilmiştir. Bkz. Dânişgâh-i Tahran, “Makta-i Kârşinâsî”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://academics.ut.ac.ir/file/download/page/1536039110-.pdf> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

Pâye (Temel Dersler)	32
Tahassusî (Uzmanlık Dersleri)	56
Seçmeli Dersler	35
Toplam	135

Tablo 1: Ders Kredileri Çizelgesi

Tablo 1’de de görüldüğü üzere umumî ders listesinde 12 kredi okutulmaktadır. Bunlar Farsça, İngilizce, Spor, Beden Eğitimi, Aile Bilgisi ve İslâm İnkılâbı derslerinden oluşmaktadır. Pâye olarak isimlendirilen temel dersler başlığı altında ise Kur’ân Tercümesi ve Okuma Atölyesi 1-2, Uygulamalı Sarf 1-2, Uygulamalı Nahiv 1-2, Mantık, Kelâm İlmi, İslâm Hukuk Esasları ve Fıkhnın Temel Çerçevesi, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Kur’ân Öğretim Becerisi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Bilgisayar-Sanal Âlem gibi daha çok genel içerikli dersler yer almaktadır.³¹²

Bölümün ana omurgasını oluşturan dersler ise tahassusî (uzmanlık) kategorisi altında verilmektedir. Bu kısımdaki dersler hem hadîs hem de Kur’ân ilimlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Burada hadîs alanına yönelik derslerin isimlerini vermekle yetinilecek daha önce de ifade edildiği gibi Kur’ân ilimleri bölümündeki dersler üzerinde yoğunlaşılacaktır. Hadîs bölümü ile ilintili olarak Hadîs Tarihi, Hadîs Edebiyatı³¹³, Hadîs Usûlü³¹⁴, Fıkhu’l-Hadîs 1-2-3³¹⁵ ve benzeri dersler yer almaktadır.

Kur’ân ilimleri ile ilgili ders muhtevalarına geçmeden önce bu bölümde tedris edilen kaynaklar hakkında ön bilgi vermek yerinde olacaktır. Derslerde takip edilen kaynaklar çoğunlukla Vezâret-i ‘Ulûm, Tahkikât ve Fenâverî (Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı) ‘ye bağlı olan Merkez-i Hemâhengî-yi Tevessu-i Pejûheş ve Âmuzeş-i ‘Âlî-yi Kur’ânî-yi Kîşver³¹⁶ ve Sâzmân-i Mutâlaa ve Tedvîn-i Kutub-i ‘Ulûm-i İnsânî-yi Dânişgahhâ (Semt)³¹⁷ kurumlarından çıkmaktadır. Ayrıca söz konusu kurumların gözetiminde yayınlanan eserler aslı

³¹² Vezâret-i ‘Ulûm, Tahkikât ve Fenâverî, *Bernâme-i Dersî (Rište-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, (b.y: y.y, 1395/2016), 16-43.

³¹³ Hadîs Tarihi ve Hadîs Edebiyatı derslerinde temel kaynak bağlamında Mecîd Maârif’in *Târih-i ‘Umûmî-yi Hadîs*’i ve Ahmed Bektâçî’nin *Târih-i Hadîs*’i adlı eserler takip edilmektedir. Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, 81-87.

³¹⁴ Burada ise Şâdî Nefîsî’nin *Dirâyetu’l-Hadîs* adlı eseri üzerinden ders etüt edilmektedir. Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, 88-89.

³¹⁵ Abdulhâdî Mes’udî’nin *Reveş-i Fehm-i Hadîs* isimli eseri takip edilen temel kaynaklar arasında yer almakla birlikte bunun dışında birçok eser daha bulunmaktadır. Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, 90-95.

³¹⁶ Söz konusu kurum hakkında daha geniş bilgi için bkz. Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî, “Hâne”, *Merkez-i Hemâhengî-yi Tevessu-i Pejûheş ve Âmuzeş-i ‘Âlî-yi Kur’ânî-yi Kîşver*, <https://quran.msrt.ir/fa> (Erişim Tarihi: 06.04.2021).

³¹⁷ Vezâret-i ‘Ulûm, Tahkikât ve Fenâverî (Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı) bünyesinde faaliyetlerini yürüten bu kurum, özellikle sosyal bilimler ve İslâmî alanlarda kitap basım ve benzeri farklı görevleri yerine getirmektedir. Kurum hakkında daha detaylı bilgi için bkz. Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî, “Tarihçe-i Semt”, *Sâzmân-i Mutâlaa ve Tedvîn-i Kutub-i ‘Ulûm-i İnsânî Dânişgahhâ*, <http://samt.ac.ir/fa> (Erişim Tarihi: 06.04.2021).

kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu kurum çatısı altında neşredilen eserler ders adı ve içeriğiyle uyumlu olarak telif edilmektedir.

Bu kısa istidraddan sonra konumuza gelecek olursak tahassusî (uzmanlık) derslerin olduğu kısımda her iki bölümün dersleri olduğu gibi Şîî düşüncesini yansıtan derslere de yer verildiği ifade edilebilir. Bunlar arasında Nehcü'l-Belâga'ya Giriş³¹⁸ ve Ziyârât-i Me'sûre, Duâlar, Sahîfe-i Seccâdiye'ye Giriş³¹⁹ dersleri yer almaktadır.³²⁰

Kur'ân ilimleri ile ilgili olarak tahassusî(uzmanlık) dersleri adı altında birçok ders bulunmaktadır.³²¹ Bu meyânda ele alınan derslerden biri Konulu Tefsir dersidir. Bu ders iki dönemden oluşmaktadır. Konulu Tefsir 1'de konunun teorik boyutu ele alınırken ikinci dönemde ise daha çok âyetler üzerinden okumalar yapılmaktadır. İki derste de takip edilen temel kaynak Hüseyin Murâdî Zencânî ve Muhammed Ali Lisânî tarafından kaleme alınan *Reveş-i Tahkîk-i Mevzûi der Kur'ân-i Kerîm*³²² adlı eserdir. Kur'ân ilimleri bölümünde yer alan bir diğer ders ise üç bölümden oluşan Kur'ân Sûreleri Tefsiri'dir. İlk bölümde Tahrîm-Mücâdele sûresi arası; ikinci bölümde Hadîd-Kamer sûreleri işlenirken üçüncü bölümde ise Necm sûresinden Kâf sûresine kadarki sûreler işlenmektedir. Kur'ân Sûreleri Tefsiri dersinin üç kısmında da tedris edilen aslî kaynaklar Merkez-i Hemâhengîy-i Tevessu-i Pejûheş ve Âmuzeş-i 'Âlîy-i Kur'ânîy-i Kışver kurumu tarafından hazırlanan materyallerdir.³²³

Tefsir Kaynakları başlıklı ders de Kur'ân ilimlerinde ele alınan dersler arasındadır. Burada İbn Furât el-Kûfî (ö.310/922), Ayyâşî (ö.320/932), Kummî (ö.329/941), Tûsî (ö. 460/1067), Tabersî (ö.548/1154), Ebûl-Futûh er-Râzî (ö.552/1157), Sâfî (ö.1090/1679), Tabâtabâî (ö.1981), ve Mekârim Şîrâzî'nin tefsiri gibi klasik ve modern dönem Şîî tefsirlerinin yöntem ve tanıtımı üzerinde durulmaktadır. Bunun yanı sıra konulu Kur'ân tefsirleri bağlamında da Nâsır Mekârim'in *Peyâm-i Kur'ân*, Abdullâh Cevâd Âmilî'nin *Tefsir-i Mevzuî Kur'ân-i Mecîd* adlı eserlerinin yöntem ve içerikleri de ele alınmaktadır. Şîî tefsirlerinin dışında Ehl-i Sünnet tefsirleri de ele alınan diğer eserler arasındadır. Bunlar içerisinde Taberî'nin (ö.310/923) *Câmiu'l-Beyân*'ı, Fahreddin er-Râzî'nin (ö.606/1210) *Mefâtihi'l-Gayb*'ı, Beyzâvî'nin (ö.685/1286) *Envâru't-Tenzîl*'i, Süyûtî'nin (ö.911/1505) *ed-Dürrü'l-Mensûr*'u,

³¹⁸ Bu derste takip edilen eserler arasında Murtazâ Mutahharî'nin *Seyrî der Nehci'l-Belâga* adlı kitabı zikredilebilir. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 96-97.

³¹⁹ Muhammed Muhammedî Rey Şehrî, *Nehcu'd-Dua*'sı okutulmaktadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 98-99.

³²⁰ Temel dersler başlığı altında Belâgat 1-2 dersleri de verilmektedir. Bu ders bağlamında Şîî kaynakların yanı sıra Modern dönem Ehl-i Sünnet âlimleri tarafından telif edilmiş eserler de takip edilmektedir. Mısırlı âlim Ahmed Hâşimî'nin *Cevâhuru'l-Belâga*'sı bunlar arasındadır. Sünnî kaynaklara yer verilmekle birlikte Şîî kaynaklar daha çoktur. Örnek eserler için bkz. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 76-80.

³²¹ Söz gelimi uzmanlık alanıyla ilgili metinlerin okunup tercüme etmesi, *Müfredâtü'l-Kur'ân ve Kur'ân Tefsiri Kâideleri* bunlar arasındadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 47-52, 66-67.

³²² Eser ve ders içerikleri hakkında daha geniş bilgi için bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 71-75.

³²³ Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 68-70.

Bursevî'nin (ö.1137/1725) *Ruhu'l-Beyân*'ı, Âlûsî'nin (ö.1270/1854) *Rûhu'l-Meânî*'si, İbn Aşûr'un (ö.1284/1868) *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*'i zikredilebilir.

Bunlara ek olarak son dönem Sünnî tefsir minvâlinde Reşid Rızâ'nın (ö.1865/1935) *el-Menâr*'ı ve Seyyid Kutub'un(ö.1906/1966) *fî Zilâli'l-Kur'ân*'ı da üzerinde etüt edilen eserler arasındadır. Burada belli bir kaynak takip edilmemekte olup, başvurulacak materyaller hocanın inisiyatifine bırakılmıştır. Dersin hocasının seçeceği aslî kaynaklar yanında tâlî kaynak olarak Ali Ekber Bâbâî'nin üç ciltlik *Mekâtib-i Tefsîr-i* ve Rızâ Ostâdî'nin *Âşinâ bâ Tefâsîr-i Kur'ân-i Mecîd ve Müfessirân* adlı eserler müracaat edilen yardımcı kaynaklar arasındadır.³²⁴

Yukarıda zikrettiğimiz Kur'ân-ı Kerîm'in tefsiri ile ilgili derslerin yanı sıra Kur'ân tarihi ile ilgili konuları içeren dersler de mevcuttur. Bu derslerin en başında Kur'ân Tarihi isimli ders gelmektedir. Bu derste Kur'ân'ın Peygamber döneminde cem' ve tedvini, dört halîfe döneminde cem'i, resmu'l-mushaf, yedi kurrâ, yedi kırâat, Kur'ân'ın yedi harf üzere nâzil olması, Kur'ân'ın basımı ve dünyadaki meşhur mushaflar gibi konular ele alınmaktadır.

Uzmanlık dersleri listesinde yer alan bir diğer ders de 'Ulûmu'l-Kur'ân'dır. Dört dönemden oluşan bu dersin birinci döneminde Kur'ân'ın temel bilgileri kapsamında; sûre, cüz, vahiy ve çeşitleri, nüzûl çerçevesi bağlamında ilk ve son inen sûre(ler) ve âyet(ler)³²⁵; ikinci dönemde Kur'ân'ın i'câzı ve tahrifi birçok boyutu ile birlikte ele alınmaktadır.³²⁶ Üçüncü dönemde mekkî-medenî, nâsih-mensûh, esbâbu'n-nüzûl ve muhkem-müteşâbih konuları işlenmektedir.³²⁷ Son kısım olan dördüncü dönem ise daha çok fıkıh usûlü ile ilişkili olan mutlak-mukayyed ve mücmel-mübeyyen gibi hususlar üzerinde durulmaktadır.³²⁸ 'Ulûmu'l-Kur'ân 4 dersinde diğer derslerden farklı olarak Merkez-i Hemâhengîy-i Tevessu-i Pejûheş ve Âmuzeş-i 'Âlîy-i Kur'ânîy-i Kışver tarafından hazırlanan *Delâlethây-i Kur'ân-i Kerîm* isimli eser takip edilmektedir.

Hadîs ve Kur'ân ilimleri öğrencileri zorunlu, temel ve uzmanlık derslerinin tümünü ortak olarak alırken seçmeli derslerde ise ilgi alanına göre tercih yapmaktadırlar. Dolayısıyla seçmeli ders listesinde yer alan dersler diğer listedeki derslere nispeten daha kapsamlı ve derinliklidir. Öğrencinin ihtisas sahasına göre Kur'ân ilimleri Hadîs veya alanından 35 kredilik ders seçmesi gerekmektedir.³²⁹ Hadîs ve Kur'ân ilimlerine dair seçmeli dersleri tümüyle

³²⁴ Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 64-65.

³²⁵ Ulûmu'l-Kur'ân 1 olarak adlandırılan bu derste üzerinde etüt edilen temel materyaller arasında Muhammed Bâkır Hüccetî'nin *Pejûheş der Târih-i Kur'ân-i Kerîm*'i, Muhammed Hâdî Ma'rîfet'in *Ulumu'l-Kur'ân*'ı, Ebû'l-Fazl Mîr Muhammedî Zernedî'nin *Târih ve Ulûm-i Kur'ân*'ı yer almaktadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 53-54.

³²⁶ Aslî kaynaklar arasında Muhammed Hüseyin Tabâtabâî'nin *İ'câz-i Kur'ân*'ı, Muhammed Ma'rîfet'in *'Ulûm-i Kur'ân*'ı, Rızâ Müeddeb'in *İ'câz-i Kur'ân der Nazar-i Ehl-i Beyt* ve Abdullah Cevâd Âmilî'nin *Nezâhet-i Kur'ân ez Tahrîf* adlı eserleri yer almaktadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 55.

³²⁷ Burada da yine Muhammed Ma'rîfet'in *'Ulûm-i Kur'ân*'ı esas alınan temel kaynaklar arasındadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 57.

³²⁸ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Tahkikât ve Fenâverî, Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 59-60.

³²⁹ Burada Kur'ân ilimleri bölümündeki bütün seçmeli derslere yer vermemiz imkân dahilinde değildir. Bundan dolayı tüm dersler yerine doğrudan Kur'ân ilimleri ile alakalı olan dersler üzerinde yoğunlaşmaya çalışılacaktır.

zikretmek çalışmamızın sınırlarını aşacağından sadece Kur'ân ile ilgili seçmeli dersler üzerinde durulacaktır.³³⁰

Seçmeli listesinde sunulan dersler daha çok Kur'ân ve tefsir sahasının spesifik konuları ile yakından alakalı olan derslerdir. Modern dönemle birlikte tefsir alanında da birtakım yenilikler ortaya çıkmıştır. Buna göre oryantalistlerin Kur'ân alanındaki faaliyetleri ve özellikle 19. yy ile birlikte ilim adamların çağın gereklerine cevap vermek amacıyla Kur'ân'ı farklı bir şekilde yorumlama çabaları neticesinde birçok farklı fikir de zuhur etmiştir. Bu listedeki dersler de söz konusu akımları ihtiva etmektedir. Söz gelimi Batı'da Kur'ân Araştırmalarının Seyri ve Oryantalizm Tarihi bu derslerden biridir. Genel olarak oryantalizmin tarihsel süreci, oryantalistlerin araştırma yöntemleri, görüşleri ve bibliyografyalarının konu edinildiği bu derste temel kaynak olarak Merkez-i Hemâgengî tarafından yayımlanan *Târih-i İstişrâk ve Seyr-i Tahavvul-i Mutâlaât-i Kur'ânî der Garb* adlı eser takip edilmektedir. Tâlî kaynaklar kısmında ise Muhsin el-Veyrî'nin *Mutalaât-i İslâmî der Garb*, Ömer b. İbrahim Rıdvan'ın *Ârâi'l-Müsteşrikîn havle'l-Kur'ânî'l-Kerîm ve Tefsirihi* ve benzeri birçok eser yer almaktadır.³³¹

Seçmeli derslerden bir diğeri de Kur'ân-ı Kerîm'in Yapısal Tefsiri'dir. Daha çok sûrelerin tanıtımı, Hz. Peygamber'in ve Ehl-i Beyt'in sûretinde sûrenin yeri ve önemi, İslâm fıkında sûre ile ilintili hükümler, sûrelerin muhtevâsı ve yapısı üzerinde durulmaktadır. Burada da yine aslî kaynak olarak Merkez-i Hemâhengî tarafından *Tefsir-i Sâhtârî-yi Kur'ân-i Kerîm* isimli eser okutulmaktadır. Tâlî kaynaklar içerisinde Şîî eserler büyük bir yer tutsa da Sünnî literatüre de yer verilmiştir.³³²

Semantik ilmi de seçmeli dersler arasında bulunmaktadır. Arapçada "İlmü'd-Delâle" Farsça'da ise "Manâşinâsî" olarak isimlendirilen bu ders iki dönemden oluşmaktadır. Delâlet ilmi 1'de delâlet lafzı, dâl, medlûl, eşanlamlılar, farklı manaya sahip kelimeler, zıt anlamlılar ve benzeri konular ele alınırken dersin devamı olan ikinci dönemde ise istiâre, i'câz, anlam genişlemesi, anlam daralması, lafız değişimi bağlamında mananın değişip değişmemesi gibi hususlar üzerinde durulmaktadır. İki dönemde de temel kaynak olarak Merkez-i Hemâhengî kurumunun *Manâşinâsî* adlı eseri takip edilmektedir.³³³

Kur'ân ve 'Ahdeyn'de Peygamber Kıssaları adlı derste İslâm'ın Yahudi ve Hristiyanlıkla mukayesesi ortaya konulduktan sonra isrâiliyât meselesi ele alınmaktadır. Akabinde Kur'ân ve Tevrât-Zebûr'da ortak olarak üzerinde durulan Âdem, İbrâhim, Mûsâ,

Akademik Metin Yazımının İlkeleri, Akademik Metinleri Düzenleme Kuralları, Hadîs ve Kur'ân Araştırmalarında İngilizce Metinler, Kur'ân-Sünnet İlişkisi, Fıkhu'l-Hadîs IV, Kur'ân-ı Kerîm'de Tedebbür Yöntemi ve Üslûbu, Kur'ân Dili ve Kur'ân ve Hadîs İlimleri İskeleti, gibi dersler seçmeli ders listesinde yer alan derslerden bazılarıdır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 112-116, 123-125, 128-129, 130, 132-134.

³³⁰ Hadis alanındaki seçmeli derslerin ders içerikleri hakkında bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 137-155.

³³¹ Daha geniş bilgi için bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 101-102.

³³² Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 103-104.

³³³ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 105-107.

Zekeriyyâ, Yahyâ ve Meryem-İsâ gibi kıssalar karşılaştırmalı olarak tahlil edilmektedir. Burada Eşrefî Abbâs'ın *Mukayese-i Kasas der Kur'ân ve 'Ahdeyn* isimli eseri temel kaynaktır.³³⁴

Seçmeli ders listesinde güncel konuları işleyen derslerin başında Kur'ân Araştırmalarında Modern Akımlar gelmektedir. Burada konular “Batı’da Kur’ân Çalışmaları” ve “İslâm Dünyasında Yeni Kur’ân Çalışmaları” olmak üzere iki üst başlığa ayrılmaktadır. Birinci başlıkta Kur’ân metni ile ilgili çalışmalar isimli alt başlığı altında Nöldeke³³⁵, Blacher³³⁶, Richard Bell³³⁷ gibi oryantalistlerin görüşleri ekseninde Kur’ân tarihi konuları işlenmektedir. Kur’ân muhtevası ile ilgili çalışmalar isimli bir diğer alt başlık altında da yine oryantalistlerin görüşleri doğrultusundaki iddialar incelenmektedir. “İslâm Dünyasındaki Kur’ân Çalışmaları isimli ikinci üst başlıkta Selefi düşüncenin görüşleri, modernistlerin görüşleri, Mısır ve Hint alt kıtasındaki Kur’âniyyûn temsilcileri, Neomu’tézile akımı olarak isimlendirilen tarihselcilik bağlamında Muhammed Arkoun, Nasr Hâmid Ebû Zeyd ve benzeri kişilerin görüşleri üzerinde durulmaktadır. Burada konu edinen şahısların çoğu meşhur şahıslar olsa da Tunus’lu tarihçi Hişâm Cü’eyd gibi Türk akademiasında üzerinde araştırma yapılmamış şahıslara da yer verildiği görülmektedir. Burada da Hemâhengî merkezinin *Cereyânşinâsî-i Mutâlaât-i Kur’ânî-i Muâsır* isimli eseri okutulmaktadır.³³⁸

Ders izlencesinden hareketle dikkatimizi çeken hususlardan bir tanesi Kur’âniyyûn temsilcileri arasında Mısır ve Hint alt kıtasındaki mensuplar zikredilirken İran’dakiler üzerinde durulmamasıdır. Zira Yusuf Şu’âr³³⁹ ve Şeriat Sengleci³⁴⁰ gibi İranlı Kur’âniyyûn ekolüne mensup zatların olduğu bilinmektedir.

Bu bölümde ele alacağımız bir diğer ders de Tefsir Yöntemleri’dir. Burada öncelikle tefsir, te’vîl, tefsir ekolleri, tefsir akımları gibi genel kavramların üzerinde durulmakta; ardından ele alınan konular tefsir yöntemleri ve tefsir tarzları başlıkları olmak üzere iki ana kısma ayrılmaktadır. Tefsir yöntemleri de kendi içinde Kur’ân’ın Kur’ân ile tefsiri bağlamında Kur’ân’da Kur’ân’ın ile Kur’ân ile tefsiri, Ehl-i Beyt kaynaklarında Kur’ân’ın Kur’ân ile tefsiri ve tabiûn-sahabede Kur’ân’ın Kur’ân ile tefsiri şeklinde konular işlenmektedir. Rivâyet tefsir metodu ve dirayet(aklî) tefsir metodu da Kur’ân’ın Kur’ân ile tefsiri metodundaki gibi aynı minvâl üzere ele alınmaktadır.

³³⁴ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, 108-109.

³³⁵ Hakkında detaylı bilgi için bkz. Hilal Görgün, “Nöldeke, Theodor”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2007), XXXIII, 217-218.

³³⁶ Bkz. Hidayet Yavuz Nuhoğlu, “Blachere, Regis”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 1992), VI, 244-245.

³³⁷ Bkz. M. Manazır Ahsan, “Bell, Richard”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 1992), V, 423-424.

³³⁸ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*, 110-111.

³³⁹ Yusuf Şu’âr hakkında daha geniş bilgi için bkz. Zehrâ İhvân Mukaddem, Seyyid Mecîd Nebevî, “Şahsiyetşinâsî ve Menba’shinâsî-i Kur’âniyyûn”, *Fâsıl-nâme-i Tahassusî-i Mutâlaât-i Kur’ân ve Hadîs-i Sefîne*, 15/57 (Kış 2018): 139-140.

³⁴⁰ Bkz. Habip Demir, “Çağdaş Şii İslah Düşüncesinde Selefi Etkiler: Şeriat Sengleci Örneği”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/1 (2020): 267-269.

Tefsir tarzları isimli başlık altında da tefsirler edebî, kelâmî, ilmî, ictimâî ve irfânî şeklinde taksim edilmektedir. İrfânî başlığında ise Reşidüddîn Meybûdî'nin³⁴¹ (ö. 520/1126'dan sonra) tefsiri ve Humeynî'nin³⁴² (ö. 1989) tefsirinden bir kısım okutulmaktadır. Aslî kaynak olarak Hemâhneğî merkezinin *Reveşhây-i Tefsîrî* adlı eser takip edilirken; tâlî kaynaklar arasında Muhammed Hâdî Marifet'in *et-Tefsir ve'l-Müfessirûn fî Sevbihi'l-Kaşîb* gibi modern dönem Şîî kaynaklar olduğu gibi Muhammed Hüseyin Zehebî'nin *et-Tefsir ve'l-Müfessirûn* adlı eseri Sünnî bir kaynak olarak yer almaktadır.³⁴³

Kur'ân İlimleri bölümünde konu edineceğimiz son ders ise Hadîs ve Kur'ân İlimleri Özelinde İslâmî Kaynaklar isimli derstir. Burada Hadîs ve Kur'ân özelinde Şîî ve Sünnî tabakât ve ricâl eserleri incelenmektedir. Şîî literatürde Şeyh Tûsî'nin (ö.460/1067) *el-Fihrist*'i³⁴⁴, İbn Şehrâşûb'ın (ö.588/1192) *Meâlimu'l-'Ulemâ'sı*³⁴⁵, Necâşî'nin (ö.450/1058) *Ricâl*'i³⁴⁶, Âgâ Büzürg-i Tahrânî'nin (ö.1970) *ez-Zerî'a*'sı ve benzeri daha birçok eser üzerinde durulmaktadır. Bu kaynaklara ek olarak modern dönemdeki birçok tabakât türü eserlere de yer verilmektedir. Temel kaynak olarak Hemâhengî merkezinin *Kitâbşinâsî ve Me'hezşinâsî-yi 'Ulûm-i İslâmî bâ Tekiye ber Mutâlaât-i Kur'ân ve Hadîs* adlı eseri takip edilmektedir. Tâlî kaynaklar arasında ise Mehdi Muhakkik'in *Fihristî-yi Mûcezz ez-Menâbi'i Tahkîk der 'Ulûm-i İslâmî berây-i Dânişçuyân ve Pejûheşgîrân*'ı yer almaktadır. Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise burada Fuad Sezgin'in *Târihu't-Türâsî'l-Arabî* adlı külliyyatı da tâlî kaynaklar arasında zikredilen eserlerden biridir.³⁴⁷

Kur'ân İlimleri bölümünde okutulan ders ve kaynaklar ile ilgili bir değerlendirme yapacak olursak şunları ifade edebiliriz: Ders programı oldukça kapsayıcı olmakla birlikte gerek derslerin seçiminde gerekse de kaynaklarda resmî mezhebin dikkate alındığı söylenebilir. Zira Nehcû'l-Belâga gibi seçilen derslerin bir kısmı Şîî düşüncesine yönelik iken derslerde takip edilen kaynakların çoğunluğu da Şîî düşüncesi temellidir. Sünnî kaynaklar genellikle müracaat edilmesi gereken aslî kaynakların aksine tâlî kaynaklar arasında zikredilmiştir.

³⁴¹ Müellif ve eser hakkında daha geniş bilgi için bkz. Rıza Kurtuluş, “Keşfü'l-Esrâr”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2002), XXV, 319. Meybudî tarafından kaleme alınan *Keşfu'l-Esrâr* adlı on ciltlik Farsça tefsiri özellikle işâfî yönüyle temâyüz etmektedir. Eser bilhassa hicri altıncı asrın Farsçası ile ele alındığından önemlidir. Tefsiri hakkında daha geniş bilgi için bkz. Abdulvahap Yıldız, “Meybudî'nin Keşfu'l-Esrâr ve 'Uddetu'l-Ebrâr Adlı Tefsiri”, *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7/17 (2006): 73-102. Aynı yazar tarafından kaleme alınan doktora tezi için bkz. Abdullah Yıldız, “Meybudî ve Keşfu'l-Esrâr adlı Tefsirde Tasavvufî Kültür”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Harran Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa 2000).

³⁴² Daha geniş bilgi için bkz. Seyyid Mahmud Yusuf Sâni, Hüseyin Ruhânî Nejâd, “Tefsîr-i İrfânî ez-Didgâh-i İmâm Humeynî”, *Kabasât*, 24/92 (Yaz 1398/2019): 187-211.

³⁴³ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî(Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 117-118.

³⁴⁴ Mustafa Öz, “Tûsî, Ebû Ca'fer”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2012), XLI, 433-435.

³⁴⁵ Mustafa Öz, “İbn Şehrâşûb”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 1999), XX, 376.

³⁴⁶ Mustafa Öz, “Necâşî, Ahmed b. Ali”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2006), XXXII, 475.

³⁴⁷ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i 'Ulûm-i Kur'ân ve Hadîs)*, 119-120.

Kaynaklar genellikle modern dönem Farsça dilinde kaleme alınan eserlerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra yer yer Arapça eserler de takip edilmiştir.

Zikredilmesi gereken bir diğer nokta ise derslerde müracaat edilen materyallerin kâhır ekseriyetinin Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlı Merkez-i Hemâhengî ve kısa adı Semt olan kurumların süzgecinden geçmesidir. Nitekim kitapların denetime tabi tutulması ilmî karmaşayı engelleme yönünden olumlu bir yöne sahip olsa da maalesef farklı fikirlerin tartışılmasına engel olması açısından olumsuz bazı yönleri de sahip olduğu söylenebilir. Zira akademik faaliyetlerin özgür bir şekilde icra edildiği üniversitelerde öğrencilerin fikir çeşitliliğini görme açısından birçok kaynağa müracaat etmesi var olan ilmî birikimi kavrama açısından faydalı sonuçlar doğuracaktır.

B. Felsefe ve İslâm Kelâmı Bölümü

Tahran Üniversitesi ilk kurulduğunda açılan ilk fakülte Edebiyat ve Beşerî Bilimler fakültesidir. Bu fakültenin bünyesindeki bölümlerden bir tanesi de felsefe bölümüydü. Bu bölümdeki hocalar ise medreselerden geçen kimseler olduğu için bu dönemde felsefe eğitimi Meşşâî, İshrâkî ve Hikmet-i Mûte'âliye düşüncesi çerçevesinde işlenmekteydi. Fakat daha sonra bu derslerin dışında Modern Batı Felsefesi ve Kelâm gibi dersler de yoğun bir şekilde işlenmeye başlandı.³⁴⁸ Sonraki yıllarda ise İlahiyât fakültesi bünyesinde İslâm Kelâmı ve Felsefe bölümü açılarak bu alandaki eğitim söz konusu fakülte bünyesinde devam etmiştir.

Felsefe ve İslâm Kelâmı bölümü günümüzde her iki alanın derslerinin birlikte verildiği bir programdır. Bu bölümün temel amacı felsefî ve kelâmî kültürden yararlanarak felsefî ve ateist ekollerle mücadele etmek şeklinde belirtilmiştir. Bu bölümü bitirenler İran Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda felsefe ve mantık dersleri verebilecekleri gibi Kültür ve İslâmî İrşâd Bakanlığı bünyesinde bulunan devlet kurumlarında ya da özel kurumların kültürel veya ilmî kuruluşlarında hizmet etme imkânına sahiptirler.³⁴⁹

Söz konusu bölümün ders kredisi, içerikleri ve saatlerine dair program 1395/2016 yılında hazırlanarak bölüm tarafından kabul edilmiştir.³⁵⁰

Felsefe ve İslâm Kelâmı bölümü lisans dersleri 4 kısma ayrılmaktadır:

Ders Türü	Ders Kredisi
Umûmî (Üniversite Tarafından Konulan Zorunlu Dersler)	20
Pâye (Temel Dersler)	38

³⁴⁸ Ekberî, Uluç, “Günümüz İran’ında Felsefî Hayata Genel Bir Bakış”, 60-61.

³⁴⁹ Bkz. Dânişgâh-i Tahran, “İslâm Kelâmı ve Felsefe”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://ftis.ut.ac.ir/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D9%87%D9%88%DA%A9%D9%84%D8%A7%D9%85%D8%A7%D8%B3%D9%84%D8%A7%D9%85%DB%8C>. (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

³⁵⁰ Bu bölümde 1395/2016 yılında Vezâret-i ‘Ulûm ve Tahkikât-i Fenâverî kurumu tarafından kabul edilen ders izlencesi takip edilmektedir. İlgili ders programı Tahran Üniversitesi sitesinden indirilmiştir. Bkz. Dânişgâh-i Tahran, “Makta-i Kârşinâsî”, *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://academics.ut.ac.ir/file/download/page/1536039150-.pdf> (Erişim Tarihi: 30.04.2021); Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 1.

Tahassusî (Uzmanlık Dersleri)	69
Seçmeli Dersler	8
Toplam	135

Tablo 2: Ders Kredileri Çizelgesi

Tablo 2’de de görüldüğü üzere umûmî ders listesinde 20 kredilik ders mevcuttur. Bunlar; Farsça, Yabancı Dil (İngilizce), Beden Eğitimi 1-2, Aile ve Toplum Bilgisi ve İslâmî ilimler ile ilgili genel derslerdir.³⁵¹ İslâmî ilimler ile ilgili genel dersler dışındaki tüm dersler zorunlu olarak okutulmaktadır. İslâmî ilimler ile ilgili dersler ise 5 gruba ayrılmaktadır: Bu ders gruplarından her birinden belirli kredide ders alma zorunluluğu vardır.

Bunlar;

İslâm Düşüncesinin Temelleri: İslâm Düşüncesi 1-2, İslâm’da İnsan, İslâm’da Siyâsî ve Toplumsal Haklar. Her bir ders 2 kredi olup toplamda 8 krediye sahip olan bu ders grubundan 4 kredi ders almak zorunludur.

İslâm Ahlâkı: Ahlâk Felsefesi, İslâm Ahlâkı, Yaşam Tarzı-Uygulamalı, İslâm’da Uygulamalı İrfân. Her bir ders 2 kredi olup toplam sekiz kredi olan bu ders grubundan 2 kredilik ders alma zorunluluğu vardır.

İslâm İnkılâbı: İran İslâm İnkılâbı, İran İslâm Cumhuriyeti Temel Kanunlarını Tanıma, İmâm Humeynî’nin Siyâsî Düşüncesi. 6 krediye sahip olan bu ders grubundan 2 kredilik ders alma zorunluluğu vardır

İslâm Medeniyeti ve Tarihi: İslâm Kültür ve Medeniyeti Tarihi, İslâm’ın İlk Dönemlerinin Tarihsel Analizi, İmâmet Tarihi. 6 krediye sahip olan bu ders grubundan 2 kredilik bir der alma zorunluluğu vardır.

İslâm’ın Kaynaklarını Tanıma: Konulu Tefsir, Nehcü’l-Belâğa’nın Konu Bakımından Tefsiri. 4 krediye sahip olan bu ders grubundan ise 2 kredilik bir ders alma zorunluğu vardır.³⁵²

Umûmî dersler başlığı altında zikredilen İslâmî ilimlerle ilgili dersleri kısaca değerlendirmemiz gerekirse İslâm İnkılâbı ve Nehcü’l-Belâğa derslerinin programda en dikkat çekici dersler olduğu söylenebilir. Bu derslerin programa konulmasındaki amacın İran’daki genel teâmüle uygun olarak Şiîlik ve İslâm inkılabını zihinlerde canlı tutmak olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra Nehcü’l-Belâğa’nın İslâm kaynakları arasında zikredilmesi de dikkat çekicidir.

Fakültenin tüm bölümlerinde okutulan dersler ise Pâye (Temel) dersler olarak adlandırılmaktadır. Bunlar; Arapça Öğrenimi 1-2-3-4, Arap Kültürü Metinleri Okuma,

³⁵¹ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 6.

³⁵² Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 7.

Arapçadan Farsçaya Tercüme 1-2, İslâm Tarihi³⁵³, Hadîs İlimlerine Giriş, Kur'ân'a Giriş³⁵⁴, Fıkıh ve İslâm Hukuku'na Giriş, Büyük Dinler Tarihi, Bilgisayarın Temelleri ve Kullanımı şeklindedir.³⁵⁵ Bu dersler uzmanlık dersleri alınmadan önce İslâmi ilimleri tanıma ve bu ilimlere dair alt yapı oluşturma gayesiyle okutulmaktadır.

Temel dersler tüm bölümlerde var olan dersler olması sebebiyle tahassusî (uzmanlık) dersler üzerinde durmaya çalışacağız. Bu dersler zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Bu kısımda öncelikle zorunlu dersleri zikredebiliriz.

Felsefe ve İslâm Kelâmı bölümünün önemli derslerinden bir tanesi altı dönem boyunca okutulan İslâm Felsefesi dersi. Bu derste klasik İslâm felsefesinde tartışılan bütün konular sırasıyla ele alınmaktadır. Söz konusu İslâm Felsefesi 1 dersinde felsefenin mahiyeti, varlığa ait hükümler, varlığın kısımları ve varlığa ait aklî hükümler konu edilmektedir. İslâm Felsefesi 2 dersinde ise mâhiyet ve kategoriler konusu işlenmekte; İslâm Felsefesi 3 dersinde birlik-çokluk ve illiyet; İslâm Felsefesi 4'te ise Allah ile âlem ilişkisinde önemli bir konu olan hudûs problemi kendisiyle ilintili konularla birlikte ele alınmakta özellikle de Molla Sadrâ'nın özsel hareket teorisi³⁵⁶ ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. Bunun yanı sıra klasik İslâm felsefesinde önemli bir yeri olan akıl-âkil-ma'kûl konuları da detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu bağlamda bilgi ve idrak gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. İslâm Felsefesi 5'te Allah'ın varlığının ispatı, birliği ve sıfatları ele alınarak Allah'ın bilgisi, özgürlük problemi, kötülük problemi gibi konular sıfatlar çerçevesinde işlenmektedir. Mezkûr derslerde aslî kaynak İran'da ileri seviye felsefe ders kitabı olarak okutulan Tabatabâi'nin *Nihâyetü'l-Hikme* adlı eseridir. Tâlî kaynak olarak ise Muhammed Takî Misbâh Yezdî'nin söz konusu esere düştüğü notlardan oluşan *Ta'lika alâ Nihâyeti'l-Hikme* adlı eseri tavsiye edilmektedir. İslâm Felsefesi 6'da ise felsefenin en girift konularından olan nefis konusu bütün tartışmalı yönleriyle incelenmekte sonrasında ise âhiretle ilgili konular işlenmektedir. Bu dersin temel kaynakları arasında Gulam Rızâ Feyyâzî'nin *İlmü'n-Nefs Felsefî*, Molla Hâdî Sebzevârî'nin (ö. 1289/1872) *Şerhu'l-Manzûme*³⁵⁷ adlı eseri ile Celâleddîn Aştîyânî'nin *Şerh ber Zâdü'l-Müsâfir*³⁵⁸ adlı eserleri bulunmaktadır. Üç dönemde okutulan İslâm Felsefe Tarihi dersi ise Yunan düşüncesinin İslâm

³⁵³ Bu derste *Nehcü'l-Belâğa* başta olmak üzere İbn İshâk ve İbn Hişâm'ın *Siyer*'i gibi birçok İslâm tarihi kaynağı temel kaynak olarak okutulmaktadır. Bkz. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 20.

³⁵⁴ Kur'ân'ı tanıma dersinde temel kaynak olarak Tabatabâi'nin *el-Mîzân*, Muhammed Bâkır Hüccetî'nin *Pejûheşi der târihi Kur'ân*, Muhammed Hâdî Ma'rîfet'in *Siyânetü'l-Kur'ân anî't-tahrîf* eserleri okutulmaktadır. Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 25.

³⁵⁵ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rište-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 9.

³⁵⁶ Molla Sadrâ düşüncesinde hareket teorisi onun varlık anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Modern dönemde İran'da onun bu düşüncesi felsefe derslerinde üzerinde durulan bir teoridir. Bkz. Alparslan Açıkgenç, "Molla Sadrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2005), XXX, 259-265.

³⁵⁷ Molla Hâdî Sebzevârî'nin *el-Manzûme fi'l-hikme* adlı eserine kendi yazdığı şerh, İran medreselerinde de Molla Sadrâ'nın *Esfâru'l-erbaa* ile Nâsirüddîn Tûsî'nin *İşârat* şerhinden önce okutulan önemli bir eserdir. Bkz. Keith Hitchins, "Hâdî-i Sebzevârî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997), XV, 12-13.

³⁵⁸ Söz konusu eser, Molla Sadrâ'nın *Zâdü'l-müsâfir* adlı eserinin şerhidir. Kitap, haşr ile ilgili mevzuları içermektedir.

topraklarına intikali ve tercüme hareketleri ve Müslüman dünyadaki filozoflardan ilki olarak kabul edilen Kindî’den (ö. 252/866) başlanarak Şîî düşüncenin önemli simâlarından olan Molla Sadrâ’ya (ö. 1050/1641) kadar ayrıntılı bir şekilde okutulmaktadır.³⁵⁹ Bu dersin ana kaynağı Mâcid Fahrî’nin *Siyer-i Felsefe der Cihân-i İslâm* adıyla Farsçaya tercüme edilen felsefe tarihi kitabıdır.³⁶⁰

İslâm Felsefesi dersinin yanı sıra dikkat çeken bir diğer ders ise Batı Felsefesi Tarihi’dir. Bu derste Batı’da ortaya çıkmış felsefî akımlar incelenmektedir. Söz konusu ders üç dönem halinde verilmektedir. Dersin birinci döneminde Yunan düşüncesi Sokrât (ö. m. ö. 399) öncesinden başlanmak üzere Aristo (ö. m. ö. 384-322) sonrası felsefe ve Eflatuncu akımlara kadar ele alınmaktadır.³⁶¹ Bu dersin temel kaynağı Walter Terence Stace’nin Farsçaya *Târih-i İntikâdî-yi Felsefe-i Yûnân*³⁶² olarak tercüme edilen eseridir. Dersin ikinci dönemi iki kısımda ele alınmaktadır. Birinci kısımda Orta çağ felsefî düşünce bağlamında Mantık ve Kelâmın yeri üzerinde durulmaktadır. Bunun yanı sıra sofist düşüncenin bu dönemdeki etkisi de işlenmektedir. İkinci kısımda ise yeni felsefe adı altında Descartes, İmmanuel Kant ve Auguste Comte’un felsefesi işlenmektedir.³⁶³ Bu dersin temel kaynağı Fransız araştırmacı Etienne Henri Gilson tarafından yazılan *Nakd-i Tefekkûri Felsefe-i Garb* şeklinde tercüme edilen *The Unity of Philosophical Experience* adlı eserdir. Bu dersin üçüncü döneminde ise Pozitivizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk, Yapısalcılık ve Postmodernizm gibi felsefî akımlar temsilcileri ile ele alınmaktadır.³⁶⁴ Bu dersin temel kaynağı Mîr Abdü’l-Hüseyn Nâkib Zâde tarafından telif edilen *Nigâhî be Nigereşhây-i Felsefî der Sede-i Bistom* adlı eserdir.

İran’da felsefî tasavvuf düşüncesi irfân olarak adlandırılmaktadır. Özellikle de tasavvuf kavramı yerine bu terimin tercih edildiği görülmektedir.³⁶⁵ Bu bağlamda üniversitelerde İrfân dersleri mevcuttur. Bu bölümde de Teorik İrfân adıyla üç dönem halinde devam eden bir ders bulunmaktadır. Birinci dönem, irfân kavramının tahlili ile bu ilmin Felsefe-Kelâm ilminden ayrıştığı noktalar, bu alanla ilgili literatür, varlık bahisleri, vahdet-i vücûd konuları üzerinde durulmaktadır. Teorik İrfân 2 dersi konuları tasavvuftaki isim-müsemma ve sıfatlardır. Dersin içeriğine dikkatli bir şekilde bakıldığında söz konusu konuların ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Örneğin bu kısımda sıfatlar problemine bağlı olarak “A’yân-ı Sâbite” probleminin Allah’ın ilmi çerçevesinde işlendiği görülmektedir. Bu dersin 3. döneminde ise keşf, keşfin çeşitleri ve hücciyet değeri; insân-ı kâmil; nübüvvet, velâyet-imâmet gibi tartışmalı meseleler irfân düşüncesi çerçevesinde işlenmektedir. Bu derslerle ilgili birçok temel kaynak kullanılmaktadır. Bunlar, Muhyiddîn İbn Arabî’nin (ö.638/1240) *Fusûsu’l-Hikem* eseri temelde olmak üzere Dâvûd-i Kayserî’nin (ö.751/1350) *Maṭla‘u Huşûşî’l-Kilem fî Me‘ânî*

³⁵⁹ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 48-53.

³⁶⁰ Eserin asıl ismi *a History of İslâmic Philosophy* şeklindedir.

³⁶¹ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 46.

³⁶² Eserin asıl adı, *A Critical History of Greek Philosophy* şeklindedir.

³⁶³ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 56.

³⁶⁴ Bkz. Vezâret-i ‘Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 58.

³⁶⁵ Mustafa Altunkaya, “XIV. İrân Tasavvuf Eğilimleri Bağlamında İrfânî Tasavvufa Dair”, *İnönü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, (Bahar 2014,): 174-175.

*Fuṣūṣi 'l-Hikem*³⁶⁶, Abdürrezzâk Kâşânî (ö. 736/1335) ve Müeyyüddîn Cendî (691/1292)'nin bu esere yazdıkları şerhler dersin ana kaynaklarıdır.

Bu bölümdeki diğer bir ders grubu ise Kelâm ile ilgili derslerden oluşmaktadır. Öncelikle Kelâmın ana konularına giriş yapılmadan önce Kelâm Tarihi dersi okutulmaktadır. Programda bu dersin adı Kelâm İlminin Tarihi ve Felsefesi olarak geçmektedir. Söz konusu ders, Kelâm ilminin isimlendirilmesi, konusu, gâyesi ve tarihçesi gibi mevzûlardan oluşmaktadır. Ayrıca kelâmî ekoller ve birbirinden ayrıştıkları noktalar da dersin ana konularındadır.³⁶⁷ Bu derste iki temel kaynak kullanılmaktadır. Bunlardan biri Abdürrezzâk Lâhîcî'nin (ö. 1072/1661) *Şevârikü 'l-İlhâm* adlı eseri³⁶⁸; diğeri ise modern dönemde yazılmış olan H. Austyn Wolfson'un *Felsefe-i İlm-i Kelâm*³⁶⁹ adıyla çevrilmiş olan eseridir. *Şevârik*, felsefî kelâmın konularını içeren klasik bir eserken, Wolfson'un eseri ise klasik kelâmın konularını ihtivâ eden modern bir eserdir. Söz konusu iki eserin kelâm tarihi dersinde okutulması ders adına ve içeriğine pek de uygun değildir. Fakat bölümün ders programında bu iki eserin kaynak olarak belirtildiği görülmektedir. Kelâm tarihi ile ilgili bir diğer ders ise İslâm medeniyetinde Kelâm Ekolleri ve Fırkaları dersidir. Bu derste Hâricilik, Mürcie, Şia, Mu'tezile ve Eş'arilik gibi kelâmî ekoller ele alınmaktadır. Söz konusu dersin temel kaynakları Cevâd Meşkûr'un *Târih-i Şia ve Fırkahây-i İslâmî ta Karni Çiharom* adlı eseri ile Abdurrahman Bedevî'nin *Mezâhibü 'l-İslâmiyyîn* adlı eseridir.³⁷⁰ Kelâm Tarihi dersinden sonra kelâmî konuların ele alındığı dört döneme ayrılan Kelâm dersleri gelmektedir. Ayrıca öğrencinin bu dersi alabilmesi için öncelikle Kelâm Tarihi dersini almış olması gerekmektedir. Kelâmın birinci döneminde Allah'ın varlığının ispatı için delil olabilecek şeyler üzerinde durulmakta, ardından sıfatlar problemi kelâmî bakış açısıyla işlenmektedir. Bu dersin ikinci döneminde iyilik ve kötülük problemi ile özgürlük meselesi gibi günümüzde de çokça tartışılan meseleler, kendileriyle ilintili olan konularla birlikte işlenmektedir.³⁷¹ Üçüncü dönem ise bütünüyle Nübüvvet ve İmâmet konularına ayrılmıştır. Mucize, kerâmet, peygamberliğin gerekliliği ile imâmetin nasla olup olmadığı, imâmların ismeti gibi konular bu derste ayrıntılı ele alınmaktadır.³⁷² Kelâm dersinin son döneminde ise klasik kelâm kitaplarında da son bölümde bulunan diriliş, kabir azâbı, şefâat, tevbe gibi konuların işlendiği görülmektedir.³⁷³ Bu minvâlde Kelâm derslerinde klasik kitaplardaki sıranın takip edilerek derslerin konularının tasnif edildiğini ifade etmek

³⁶⁶ Dâvûd-i Kayserînin en çok bilinen kitabıdır. Mukaddimesinde felsefî tasavvufun bütün konuları on iki kısımda ele alınmıştır. Söz konusu derste de Kayserî'nin bu mukaddimesi okutulmaktadır. Bkz. Mehmet Bayrakdar, "Dâvûd-i Kayserî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul, Türk Diyanet Vakfı, 1994), IX, 34-35.

³⁶⁷ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Riṣte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 70.

³⁶⁸ Lâhîcî, Molla Sadrâ'nın önde gelen öğrencilerindendir. Bununla birlikte İbn Sînâ (ö. 428/1037), Sühreverdî (ö. 587/1191) ve Nâsirüddîn Tûsi (ö. 672/1274) gibi âlimlerden de önemli derecede etkilenmiştir. Onun *Şevârikü 'l-İlhâm* adlı eseri ise Tûsi'nin *Tecridü 'l-akâid*'ine yazılmış özgün ve ayrıntılı bir şerhtir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ömer Mahir Alper, "Lâhîcî, Abdürrezzâk b. Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003), XXVII, 52.

³⁶⁹ Eserin asıl adı, *The Philosophy of the Kalam* şeklindedir. Söz konusu eser Türkçeye *Kelâm Felsefeleri: Müslüman-Hristiyan-Yahudi Kelâmı* adıyla tercüme edilmiştir.

³⁷⁰ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Riṣte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 72.

³⁷¹ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Riṣte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 76.

³⁷² Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Riṣte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 78.

³⁷³ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Riṣte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 81.

mümkündür. Bu derslerin temel kaynakları Fâzıl Mikdâd'ın (ö. 826/1423) *en-Nâfi' Yevme'l-Haşr fî Şerhi Bâbi Hâdi 'Aşer* adlı eseri³⁷⁴ ile İbn Mutahhar Hillî (ö. 726/1325)'nin *Keşfü'l-Murâd fî Şerhi Tecrîdi'l-İ'tikâd* eseridir.³⁷⁵

Felsefe ve İslâm Kelâmı bölümünde okutulan bir diğer ders ise Mantık ilmi ile ilgilidir. Mantık dersi 7 farklı dersten oluşmaktadır. Bunların altısı klasik mantıktaki kısımlandırmaya uygun olarak ders ismi olarak belirlenmiştir. Böylece her bir bölüm ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. Bunlar; Tasavvur Mantığı, Tasdik Mantığı, Kıyâs ve Burhân, Cedel, Muğâlata, Hatâbe ve Şiir dersleridir. Bu derslerin ana kaynağı, *Mantık-ı Muzaffer* olarak meşhur olan Muhammed Rızâ Muzaffer'in mantıkla ilgili kitabıdır. Bunun yanı sıra Modern Mantık dersi de ayrıca işlenmektedir. Bu derste modern mantığın problemleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu dersin iki ana kaynağı bulunmaktadır. Bunlar, Lütfullah Nebvî'nin *Mebâniy-i Mantık-i Cedîd* adlı eseri ile Ziya Muvahhid'in *Der Âmedî be Mantık-i Cedîd* adlı eserleridir.³⁷⁶

Zikrettiğimiz zorunlu dersler dışında felsefe ve kelâm ile ilgili olarak bazı seçmeli dersler de müfredata eklenmiştir. Bunlardan biri Yeni Kelâm dersi. İran'da ülkemizde olduğu gibi geçmişte Yeni İlm-i Kelâm ile ilgili tartışmalar bulunmasa da son zamanlar Yeni Kelâm adıyla çalışmalar yapılmaktadır. Söz konusu çalışmaların neticesinde böyle bir ders de programa eklenmiştir. Bu derste klasik dönemdeki âlimlerin kelâm ilminin mahiyetine dair görüşleri, klasik kelâm ile yeni kelâmın birbiriyle ayrıştığı noktalar, yeni kelâm'ın din felsefesinden farklılaştığı hususlar ve yeni kelâm'ın konuları başlıkları altında dersler işlenmektedir. Bu dersin temel kaynakları bir komisyon tarafından hazırlanan *Costarhâyî der Kelâm-i Cedîd*; Michael Peterson'un *Akl ve İ'tikâd-i Dînî* olarak Farsçaya tercüme edilen eseri ile Ahad Ferâmurz Karamelî tarafından telif edilen *Hendese-yi Ma'rifetiy-i Kelâm-i Cedîd* adlı eserlerdir.³⁷⁷ Seçmeli derslerden bir diğeri ise Din Felsefesidir. Bu ders dinin kökeni, din dili, akıl ve din, bilim ve din, ahlâk ve din gibi konuları ihtiva etmektedir. Bu dersin temel kaynağı John Hick tarafından yazılan *Felsefe-i Dîn* adıyla Farsçaya tercüme edilen *Philosophy of Religion* adlı eseridir.³⁷⁸ Son olarak ifade edeceğimiz seçmeli ders ise Mantık Felsefesi dersi. Bu derste ise modern mantığın klasik mantıktan ayrıştığı noktalar üzerinde durulmaktadır.³⁷⁹

Bu bölümün dersleri hakkında genel hatlarıyla bilgi verdikten sonra bazı değerlendirmelerde bulunabiliriz. Bölüm programı içerisinde en yoğun işlenen alan felsefeye aittir. Bu bağlamda klasik felsefede işlenen bütün konular genel hatlarıyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca temel bir kitap üzerinden İslâm Felsefesinin temel problemlerinin öğrenciye verilmeye çalışılması önemli bir yöntem. Zira İslâm Felsefesine ait bir ders

³⁷⁴ Tam adı Mikdâd b. Abdullah b. Muhammed Hillî olarak geçmektedir. Yukarıda zikredilen eser, İbn Mutahhar Hillî'nin *Bâbu hâdi 'Aşer* adlı eserin şerhidir. Bilgi için bkz. Fâzıl b. Mikdâd (ö. 826/1423), *en-Nâfi' yevme'l-haşr*, thk. Mehdî Muhakkık, (Meşhed: Muessese-i Çâb ve İntişârât-i Âsitân-i Kudsi Razevi, 1368), 10.

³⁷⁵ Söz konusu eser, İran ilmi havzasında ve İlahiyat fakültelerinde okutulan temel eserlerdendir. İlahiyat, nübüvvet, imâmet ve meâd konularını felsefî bir biçimde ele alır.

³⁷⁶ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 88-103.

³⁷⁷ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 83-84.

³⁷⁸ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 86-87.

³⁷⁹ Bkz. Vezâret-i 'Ulûm, *Bernâme-i Dersî (Rişt-e-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*, 104.

verilecekse temel bir kitap takip edilerek konuların tek tek işlenmesi felsefe eğitiminin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Buna ek olarak söz konusu derste İran medreselerinde okutulan eserlerin de takip edildiği görülmektedir. İslâm Felsefesi ile sınırlı kalmayan programda Batı Felsefesi de temel hatlarıyla gösterilmeye çalışılmaktadır. İrfân adı altında işlenen felsefi tasavvuf dersleri de zikri haiz önemli bir derstir. Nitekim İran’da felsefi düşüncenin temelinde irfân düşüncesi yatmaktadır. Felsefi eğitimin ayrılmaz bir parçası olan mantık derslerinin tüm ayrıntısıyla işlenmesi de gözden kaçırılmaması gereken bir husustur. Çünkü bir felsefe öğrencisinin iyi bir mantık temeli olmadan felsefeyi anlaması zor bir durumdur. Bu hususun göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Bölümün diğer kısmını temsil eden kelâm dersleri ise aslında biraz daha cılız kalmaktadır. Kelâm derslerinde okutulan eserler aslında felsefi kelâmın temel metinleridir. Bu bakımdan ilk dönem kelâmına dair tarihi bağlam dışında herhangi bir içerik yoktur. Fakat İran’ın geçmişten günümüze düşünce serüvenine baktığımızda felsefe ve irfân derslerinin ağırlıklı olması, Kelâm’ın ise ikincil planda kalması anlaşılır bir durumdur. Çünkü Nâsirüddîn Tûsî (ö. 672/1274)’den sonra aslında İran’da felsefe daha yoğun ele alınmıştır. Sahneye Molla Sadrâ’nın da çıkmasıyla ilmî alanda Hikmet-i Mûte’âliye düşüncesi özel bir yer bulmuştur. Öyle ki bu düşünce ilim çevrelerinde sürekli işlenerek günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Derslerin içeriğine baktığımızda bu derslerin işlenişinde metin merkezli bir yöntemin takip edildiği ifade edilebilir. Modern döneme ait derslerde ise konu ve sorun merkezli derslerin işlendiğini söyleyebiliriz. Son olarak Kelâm ve Felsefe bölümü özelinde yoğun bir lisans eğitiminin verildiğini söylemek mümkündür. Özellikle de temel dersler verildikten sonra belirli bir alanda ihtisas yaptırılması söz konusu alanda uzman yetiştirilmesi bakımından önemli bir husustur.

Derslerde kullanılan kaynaklara baktığımızda bazı yabancı dilden tercüme edilmiş modern kaynaklar dışındakilerin büyük bir kısmının hatta neredeyse tamamının Şia mezhebi mensubu kişilere ait olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temel kaynakları belirleme noktasında mezhep mensubiyetinin ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca klasik kaynakların dışındaki eserler Kur’ân İlimleri ve Hadîs bölümünde de olduğu gibi belirli kuruluşların kontrolünden geçtikten sonra ders kitabı olarak kabul edildiği görülmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Kur’ân İlimleri ve Hadîs bölümü ile Felsefe ve İslâm Kelâmı bölümleri hakkında şu değerlendirmelerde bulunabiliriz: Kur’an İlimleri-Hadîs bölümü zengin bir ders içeriğine sahiptir. Öğrenci eğitiminin başından sonuna kadar ilgili alanda klasik ve modern birçok kaynak hakkında bilgi sahibi olmakta ve araştırma metotlarını öğrenmektedir. Fakat bu bölümün ders kaynaklarını incelediğimizde neredeyse tamamının Şîî literatürden seçildiğini, her ne kadar Sünnî referanslar verilmiş olsa da bunların tâlî kaynaklar olarak yer aldıklarını söyleyebiliriz. Kelâm ve Felsefe bölümüne geldiğimizde yoğun bir felsefe içeriğiyle karşı karşıya kaldığımızı, Kelâm’a dair derslerin ise çok az olduğunu görmekteyiz. Aslında kelâma dair derslerin çoğunda kaynak olarak Tûsî sonrası *Tecrîd* şerhleri esas alındığı için Kelâm’ın geri planda kaldığı ifade edilebilir. İran’da geçmişten gelen felsefi geleneğe dair eğitim ilahiyat fakültelerinde de devam ettirilerek Hikmet-i Mûte’âliye gibi felsefi ekoller ve düşüncelerin aktarımı sağlanmaktadır. Bu

meyânda İslâm felsefesi ve irfân düşüncesine dair İran medreselerinde okutulan metinler aynı şekilde ilahiyat fakültelerinde de okutulmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin klasik eserlerdeki konuları tümüyle görmeleri sağlanmaktadır. Bunun yanında Batı felsefesi de temel hatlarıyla ele alınmaktadır. Bu bölümde de aynı şekilde Şîî düşüncesine mensup kişilerin eserlerinin temel kaynak olarak belirlendiği, bununla birlikte modern batılı kaynaklardan da istifade edildiği görülmektedir. Kısaca diyebiliriz ki bu bölümlerde klasik konular medreselerde olduğu gibi temel eserlerden metin merkezli takip edilirken; güncel konular ise batılı kaynaklardan istifade edilerek işlenmektedir. Ayrıca bölümlerin programının geneline baktığımızda aslında resmî mezhebin fikirlerinin dışına pek de çıkılmadığı söylenebilir. Bu anlamda fakültenin kuruluş amacı olarak zikredilen diğer mezheplerle buluşma veya kaynaşmanın bu program aracılığıyla tam manada gerçekleşemeyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma temel iki alanla sınırlandırılması sebebiyle fakülteadaki diğer bölümler ele alınamamıştır. Bu bakımdan İlahiyat Fakültesi'nin diğer bölümleri de söz konusu içerik ve kaynaklar bakımından incelenmeyi beklemektedir. Ayrıca İran'da Şîî öğretinin daha yoğun bir şekilde ele alındığı ilmî havzalar ile 20. yy'dan itibaren inşa edilmiş modern tarzda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten ilahiyat fakültelerinin birbirleriyle ilişkileri, her iki yapının müfredat bakımından birbirleriyle benzerlikleri ve farklılıkları gibi daha detaylı ve derinlikli çalışmalar ortaya konulabilir.

Kaynakça

Açıkgenç, Alparslan. “Molla Sadrâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2005, XXX, 259-265.

Ahsan, M. Manazır. “Bell, Richard”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1992, V, 423-424.

Alper, Ömer Mahir. “Lâhîcî, Abdürrezzâk b. Ali”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003, XXVII, 52-53.

Altunkaya, Mustafa. “XIV. İrân Tasavvuf Eğilimleri Bağlamında İrfânî Tasavvufa Dair”. *İnönü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (Bahar 2014): 171-189.

Bayrakdar, Mehmet. “Dâvûd-i Kayserî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı, 1994, IX, 32-35.

Dânişgâh-i Firdevsî. “Tarihçe”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî Şehid Mutahharî*,

http://theology.um.ac.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=580&lang=fa (Erişim Tarihi: 28.04.2021).

Dânişgâh-i Isfahân. “Tarihçe-i Dânişkede”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i Ehl-i Beyt*, <https://theo.ui.ac.ir/page-MaArfMain/fa/13/form/pId20118> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

Dânişgâh-i İmâm Sâdik. “Muarrefi Dânişkede-i İlahiyat”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://gznisu.ir/moarrefi/daneshkadeh/95-> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

Dânişgâh-i Mâzenderân. “Tarihçe”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://theology.umz.ac.ir/page/> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

Dânişgâh-i Şehîd Beheştî. “Tarihçe-i Dânişkede-i İlahiyât ve Edyân”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Edyân*, <https://www.sbu.ac.ir/Cols/ELAHAT/Pages/> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

Dânişgâh-i Şirâz. “Tarihçe”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <http://shirazu.ac.ir/tis/history> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

Dânişgâh-i Tahran. “Safha-i Aslî”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://ftis.ut.ac.ir/%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%DB%8C%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%DA%A9%D8%AF%D9%87> (Erişim Tarihi: 24.03.2021).

Dânişgâh-i Tahran. “Makta-i Kârşinâsî”. *Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî*, <https://academics.ut.ac.ir/file/download/page/1536039110-.pdf> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

Dânişgâh-i Tebrîz. “Muarrefi Dânişkede”. *Dânişkede-i İlahiyat ve ‘Ulûm-i İslâmî*, <https://İslamicScience.tabrizu.ac.ir/fa/page/2464/%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%DB%8C-%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4%DA%A9%D8%AF%D9%87> (Erişim Tarihi: 29.04.2021).

Demir, Habip. “Çağdaş Şîi İslah Düşüncesinde Selefi Etkiler: Şeriat Sengleci Örneği”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/1 (2020): 267-269.

Demir, Habip. “Şîi İlim Havzalarının Tarihî Seyri: Kum ve Necef”. *İran Araştırmaları Merkezi*, https://iramcenter.org/sii-ilim-havzalarinin-tarihi-seyri-kum-ve-necef/?send_cookie_permissions=OK (Erişim Tarihi: 26.04.2021).

Ekberî, Rıza ve Uluç, Tahir. “Günümüz İran’ında Felsefi Hayata Genel Bir Bakış”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8/15 (2009): 59-75.

Fâzıl b. Mikdâd (ö. 826/1423). *en-Nâfi’ yevme’l-haşr*. thk. Mehdi Muhakkık, Meşhed: Muessese-i Çâb ve İntişârât-i Âsitan-i Kudsi Razevi, 1368.

Görgün, Hilal. “Nöldeke,Theodor”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2007, XXXIII, 217-218.

Hitchins, Keith. “Hâdî-i Sebzevârî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997, XV, 12-13.

Kesâyî, Nurullah. “Doktor Tâhirî ve Gurûh-i Edyân ve İrfân Dânişkede-i İlahiyat ve Maârif-i İslâmî”. *Tahkikât-i İslâmî*, 1 (1370): 39-48.

Kurtuluş, Rıza. “Keşfü’l-Esrâr”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2002, XXV, 319.

Mukaddem, Zehrâ İhvân ve Nebevî, Seyyid Mecîd. “Şahsiyetşinâsî ve Menba’sinâsiy-i Kur’âniyyûn”. *Fâsıl-nâme-i Tahassusî-yi Mutâlaât-i Kur’ân ve Hadîs-i Sefîne*, 15/57 (Kış 2018): 139-140.

Nuhoğlu, Hidayet Yavuz. “Blachere, Regis”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1992, VI, 244-245.

Öz, Mustafa. “Necâşî, Ahmed b. Ali”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2006, XXXII, 475.

Öz, Mustafa. “İbn Şehrâşûb”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1999, XX, 376.

Öz, Mustafa. “Tûsî, Ebû Ca’fer”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012, XLI, 433-435.

Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî. *Bernâme-i Dersî (Rişte-i ‘Ulûm-i Kur’ân ve Hadîs)*. b.y:y.y, 1395/2016.

Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî. *Bernâme-i Dersî (Rişte-i Felsefe ve Kelâm-i İslâmî)*. b.y: y.y, 1395/2016.

Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî. “Hâne”. *Merkez-i Hemâhengî-yi Tevessu-i Pejûheş ve Âmuzeş-i Âlî-yi Kur’ânî-yi Kışver*, <https://quran.msrt.ir/fa> (Erişim Tarihi: 06.04.2021).

Vezâret-i ‘Ulûm Tahkikât ve Fenâverî. “Tarihçe-i Semt”. *Sâzmân-i Mutâlaa ve Tedvîn-i Kutub-i ‘Ulûm-i İnsanî Dânişgahhâ*, <http://samt.ac.ir/fa> (Erişim Tarihi: 06.04.2021).

Yıldız, Abdulvahap. “Meybudî’nin Keşfü’l-Esrâr ve ‘Uddetu’l-Ebrâr Adlı Tefsiri”. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7/17 (2006): 73-102.

Yıldız, Abdullah. “Meybudî ve Keşfü’l-Esrar adlı Tefsirde Tasavvufi Kültür”. Doktora Tezi, Harran Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa 2000.

Yûsuf Sâni, Seyyid Mahmûd ve Nejâd, Hüseyin Ruhânî. “Tefsîr-i İrfânî ez-Didgâh-i İmâm Humeynî”. *Kabasât*, 24/92 (Yaz 1398/2019): 187-211.

Endonezya İslam Geleneğinin Bir Üniversite Kimliğine

Yansıması: Endonezya İslam Üniversitesi (UII)

Halide Rumeysa KÜÇÜKÖNER*

Giriş

İslam, erken dönemden itibaren dünyanın pek çok farklı noktasına ulaşmıştır. Canlı bir yapı olarak İslam, merkezden uzaklaşıp farklı coğrafyalarda ilerlerken, her yeni karşılaştığı kültür İslam'da iz bırakmış ve Hodgson'ın ifadesiyle İslam, "İslamileşmiş" kültürleşmiş bir İslam'a dönüşmüştür. Tabi ki bu ilişki biçimi tek taraflı gelişmemiş, İslam da her gittiği bölgeyi kendi renkleriyle bezemiştir. Bu durum da birbirinden oldukça farklı İslam anlayışlarının ve geleneklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim İslam'ın doğduğu coğrafya olan Ortadoğu'da anlaşılma şekliyle, merkezden oldukça uzak olan Uzak Asya'da anlaşılma biçimi, birbirinden oldukça farklı olmuştur. Ortadoğu daha kitabî, metin merkezli bir İslam anlayışını benimsemişken Uzak Asya kendi kültürel dokusuyla uyumlu, mistik tonu daha belirgin bir İslam anlayışı sunan tasavvufi mezcolmuş bir İslam geleneği üzerinden bir dini telakki geliştirmiştir. İslam'ın farklı coğrafyalarda, farklı şekillerde anlaşılma biçimleri de, Thomas Bauer'in ifadesiyle İslam içerisindeki en önemli zenginliklerden birisi olarak İslam'ın pek çok alanda gelişimine imkân sağlamıştır. Bu durumun belirgin örneği de, İslami ilim geleneğinde kendisini göstermiş, İslami ilimlerin gelişmesi noktasında farklı tecrübelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu çalışmada da, İslam'ın doğduğu coğrafyadan binlerce kilometre uzaktaki Endonezya'da bir İslam üniversitesinin, ilim geleneğini, Endonezya'nın kendi kültürel yapısıyla ilişkilendirerek sunma gayretinde olacağız.

✓ Endonezya'nın Kültürel Yapısı

Endonezya, yaklaşık 17 bin adadan oluşmakta; yüzlerce farklı kültüre, dine ve inanca ev sahipliği yapmaktadır. Bu denli geniş bir coğrafya ve farklı kültürel anlayışlar da, İslam'ın bu topraklarda, bölgeye has kültürel özelliklerle yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu yayılma da dünyadaki en büyük Müslüman nüfusun "İslam Nusantara" adıyla yerli kültürün izlerinin de içerisinde belirgin bir biçimde yer aldığı bir İslam geleneğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Güney Doğu Asya'nın kültürel yapısı bağlamında gelişen bu İslam geleneği de, farklılıkların zenginlik olduğu düşüncesi üzerinden bir "İslam ülkesi" tasavvuru geliştirmiştir. Nitekim bu durum anayasalarına da yansımış ve "pancasila" kavramı kapsamında ülkedeki dini ve inanç gruplarının dinî ve kültürel yaşantıları garanti altına alınmıştır. Bu kavram, ülkenin temel kuruluş felsefesi olmuş ve farklılıkların, kültürel çeşitlilik olduğu düşüncesi, halk

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye, rumeysah@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0141-8287>.

tarafından da yaygın olarak benimsenmiştir. Endonezya İslam Üniversitesi de³⁸⁰ işte bu kültürel çoğulcu ortamda kurulmuştur.

○ Endonezya İslam Üniversitesi (UII)

Endonezya’da yükseköğretim sistemi özel kurumlara dayanmaktadır. Zira ülkedeki üniversitelerin yaklaşık %90’ı özel üniversitelerden oluşmaktadır. Bu özel üniversitelerin büyük bir kısmı da, kapsamı daha dar üniversitelerden veya meslek okullarından oluşmaktadır. Bir kısmı ise köklü gelenekleriyle Endonezya için entelektüel değer yaratma yolunda büyük başarı kaydetmişlerdir. Nitekim Endonezya İslam Üniversitesi (UII) de bu köklü kurumlardan birisi olup Endonezya’nın kültürel hayatında derin izler bırakmıştır.

Endonezya İslam Üniversitesi UII, Endonezya’nın, Hollanda hâkimiyetinden bağımsızlığını kazanmasından önce kurulmuş bir üniversitedir. Ülkenin gelişimi, üniversitenin gelişimiyle paralel şekilde ilerlemiştir. UII, bir İslam üniversitesi olmasına rağmen kuruluşundan itibaren geleneksel İslam üniversitelerinden farklı bir görünüm sergilemiştir. Zira yerli Endonezya kültürünün önemli bir öznesi olan “Pancasila” ideali bağlamında farklılıkların zenginlik olarak değerlendirilmesi ve hoşgörü düşüncesi, bu üniversitenin oluşum sürecinden günümüze kadar en önemli yapı taşlarından birisini oluşturmuştur. Bu düşünce, bir İslam üniversitesi olarak Endonezya İslam Üniversitesi’ni salt İslami eğitim veren Müslümanlar’a yönelik bir kurum olmaktan çıkarmış; üniversite, evrensel İslami değerleri, üniversitenin her bir noktasına yaymayı kendisine misyon edinmiş ama aynı zamanda Müslüman olmayan öğrencilerin dahi kendisini “farklı” hissetmeden, fikirlerini rahatça ifade edebildikleri bir üniversite ortamı oluşturmayı başarmıştır.³⁸¹

Endonezya İslam Üniversitesi’nin, ülkenin en büyük sanat başkenti kabul edilen Yogyakarta’da bulunması da üniversitenin bu kültürel zenginlikleri elde etmesinde belirgin bir rol oynamıştır. Zira Yogyakarta, farklı kültürlerden ve inançlardan insanların, birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşadıkları ve insanları bir arada tutan bu mirasın da kültür ve sanat faaliyetlerine yansıdığı bir şehirdir. Nitekim üniversite de şehrin bu ruhuna uygun olarak birleştirici bir işlev olan kültür ve sanat etkinliklerine oldukça önem vermektedir.³⁸²

▪ Endonezya İslam Üniversitesi (UII): Amacı ve Misyonu

Endonezya İslam Üniversitesi amacını, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri bağlamında potansiyellerini en yükseğe çıkarmak ve İslami değerlerle bütünleşmiş akademik programlar sunmak olarak belirlemiştir. Bu hedefini gerçekleştirirken de, fikir çeşitliliği ve akademik

³⁸⁰ Çalışmadaki bilgiler, Endonezya İslam Üniversitesi’nin (UII) resmî web sitesinden elde edilmiştir. Üniversitenin resmî internet sitesi için bkz. <https://www.uui.ac.id/en/>

³⁸¹ Detaylı bilgi için Endonezya İslam Üniversitesi’nin (UII) Uluslararası Ofis sayfasına bkz. “Welcome”, trz. <https://uui-sa.terradotta.com/>

³⁸² “Life in Yogyakarta”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/life-in-yogyakarta/>.

özgürlük çerçevesinde öğrenciler için motivasyon artırıcı öğrenme ortamları sunmayı ve geleceğin liderlerini yetiştirmeyi kendisine şiar edinmiştir.³⁸³

Üniversite vizyonunu ise eğitim, araştırma, sosyal hizmetler ve üniversitedeki dini faaliyetlerin organizasyon şeması olan “da’vah” alanlarında mükemmelliği yakalamak ve gelişmiş ülkelerdeki kaliteyi yakalamış üniversitelerin ideallerini takip etmek olarak belirlemiştir.³⁸⁴

Üniversite misyonunu ise Kuran ve Sünnet’i tüm insanlık için nimet kabul etmek ve Endonezya’nın entelektüel hayatını desteklemek, Anayasa’daki çeşitlilikleri garanti altına alan “Pancasila” düşüncesi çerçevesinde adil ve müreffeh bir toplum inşa etmek ve akademisyenler ve öğrenciler aracılığıyla İslami değerleri içselleştirmek ve yaymak şeklinde açıklamıştır.³⁸⁵

▪ Endonezya İslam Üniversitesi (UII): Tarihsel Yolculuğu

Endonezya İslam Üniversitesi, 1945 yılında Cakarta’da, Hollanda hâkimiyetinden resmî bağımsızlık elde edilmeden önce, İslam Lisesi (STI) olarak kurulmuştur. Bu kolej, sömürge altındaki ülkede, yerli halkın eğitim üzerinde söz sahibi olma gayretlerinin bir sonucu olarak ilk ulusal kolej olarak kurulmuştur. Kuruluşunun hemen akabinde günümüzdeki merkezi olan Yogyakarta’ya taşınmıştır. 1947 yılında ise Dini İlimler, Hukuk, Eğitim ve İktisat fakültelerinin açılması hedefiyle birlikte bir üniversiteye dönüşmüştür. 1962 yılında ise Dini İlimler Fakültesi ve Terbiye Fakültesi kurulmuştur. 1990’lardan itibaren artık akademik faaliyetlerin desteklenmesine, öğrenci etkinliklerine ve toplum hizmetlerine önem verilmeye başlanmıştır. 1996 yılında, Endonezya İslami eğitiminin önemli bir parçası olan geleneksel medrese tarzında eğitim veren, İslami yatılı okul / pesantren kurulmuştur. 2002 yılına gelindiğinde UII, İktisat Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Psikoloji ve Sosyal-Kültürel Bilimler Fakültesi, Matematik ve Doğa Bilimleri Fakültesi’nden oluşan sekiz fakülteye sahip olmuştur. 2010 yılında ise Webometrics, 4ICU, Greenmetrics ve QS-Star gibi sıralamalara girmeye ve uluslararası tanınırlığı artmaya başlamıştır. 2013 yılında, Endonezya’daki özel üniversiteler arasında, en yüksek puan olan “A” akreditasyonu almıştır. 2015 yılında, Araştırma, Teknoloji ve Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından yönetim kalitesi bakımından en iyi 10 üniversite arasında ilan edilmiştir. 2016 senesinde ise QS Star’dan Endonezya’daki özel üniversiteler arasında en yüksek puanla üç yıldız almış ve Bakanlık tarafından Özel Üniversiteler Araştırma Performans sıralamasında birinci sırada yer almıştır.³⁸⁶

▪ Endonezya İslam Üniversitesi (UII): Eğitim Programları

Endonezya İslam Üniversitesi salt İslami eğitim veren bir kurum değildir. İşletme’den Hukuk’a, sosyal alanlardan mühendislik ve tıp eğitimine kadar pek çok farklı alanda eğitim

³⁸³ “Our Vision”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/profile/>.

³⁸⁴ “Our Mission”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/profile/>.

³⁸⁵ “Our Mission”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/profile/>.

³⁸⁶ “Historical Milestones of UII”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/history/>.

vermektedir. Üniversite, dört farklı diploma programı, yirmi beş lisans, on iki yüksek lisans, dört doktora programı ve üç profesyonel mesleki gelişim programı sunmaktadır.³⁸⁷

- **Endonezya İslam Üniversitesi (UII): İslami Eğitim**

Endonezya İslam Üniversitesi, bir İslam üniversitesi olarak İslami İlimler Fakültesi lisans, İslam çalışmaları yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim vermektedir. Lakin bu üniversite, “İslam üniversitesi” kimliğini, resmî olarak İslami eğitim veren kurumlar üzerinden kazanmamaktadır. Zira bu üniversitede, din eğitimi veren eğitim programları dışındaki üniversitenin her bir birimine de İslam’ın evrensel değerlerinin sirayet etmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, İslami eğitim, “Da’va İslamiyye” isimli bir program kapsamında daha çok değerler üzerinden yaygın eğitim şeklinde bütün fakültelerde ve sosyal birimlerde verilmektedir. Üniversitede İslam çatısı altındaki bütün faaliyetler bu program kapsamı altında gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, “Da’va İslamiyye” tek bir programdan oluşmamakta, neredeyse üniversitedeki her kurum bu fikir çerçevesinde faaliyetlerde bulunmaktadır. “Da’va İslamiyye” düşüncesi, üniversitenin eğitim metotlarından, müfredatlarına kadar hemen bütün alanlarında yer almıştır.³⁸⁸

Endonezya İslam Üniversitesi’nin İslami eğitim anlayışı özellikle Kuran’da geçen “ulü’l-el-bâb” ve “*rahmeten lil’âlemîn*” kavramlarına dayanmaktadır. Ülül’elbab kavramıyla “akıl ve hikmet sahibi” kişiler, “*rahmeten lil’âlemîn*” kavramıyla ise hem yerel kültürün hem de bir dünya vatandaşı olarak uluslararası kültürün farkında olan öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır.³⁸⁹

- **UII İslami İlimler Fakültesi: Lisans Eğitimi**

Endonezya İslam Üniversitesi’nin resmî İslami eğitiminin birinci basamağını İslami İlimler Fakültesi’ndeki lisans eğitimi oluşturmaktadır. Lisans eğitimi iki programdan oluşmaktadır. Programların biri İslami Dini Eğitim Çalışma Programı (PAI) olup öğrenciler mezun olduklarında “Eğitim Diploması” almaktadırlar.³⁹⁰ Diğeri ise İslam Hukuku Programı’dır. İslam Hukuku Programı’nda ise öğrenciler “Hukuk Diploması” almaktadırlar.

³⁸⁷ Üniversite tanıtım filmi için bkz. <https://www.youtube.com/watch?v=ppV8kg8jho0&t=60s>

³⁸⁸ “Da’va İslamiyye” için bkz. <https://www.uui.ac.id/en/service-dawa/>

³⁸⁹ “Master of Islamic Studies - Faculty of Islamic Studies”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/master-of-islamic-studies/#toggle-id-1>.

³⁹⁰ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/b-ed-islamic-education/>.

İslami Dini Eğitim Çalışma Programı, dini eğitim verecek bireylerin yetiştirilmesi için kurulmuştur. Program mezunlarının hem devlet okullarındaki din derslerinde hem de kuran kurslarında öğretmenlik yapması hedeflenmektedir. Bu programın amacı, öğrencileri “ulü'l-elbâb” insanlar haline getirmek olarak belirlenmiştir. “Ulü'l-elbâb” olarak vasıflanan bu kişiler ise güvenilir, yetenekli, kendine güvenen, iletişime açık, rol model; alanın temel bilgilerini başkalarına aktarabilme ehliyetine sahip bir eğitimci ve hayat boyu alanla ilgili bilgileri takip edebilecek araştırmacı kişiler olarak tanımlanmıştır.³⁹¹

İslam Hukuku Programı ise şahısların kendi aralarındaki uyuşmazlıkları “ahvâl-i şahsiyye” kapsamında çözmek amacıyla İslam hukukçusu yetiştirmek için kurulmuştur. Programın amacı İslam Hukuku’nun, aile, miras ve borçlar hukuku gibi alanlarında yetkinleşmiş bireyler yetiştirmektir. Bu yetişmiş bireylerin de din hizmetlerinin resmî olarak sunulduğu Diyanet İşleri Başkanlığı ve Şeriat Mahkemeleri gibi makamlarda hâkim ve avukat pozisyonlarında görev almaları amaçlanmaktadır.³⁹² Program, Endonezya’nın hem dinî hem resmî kurumlarından çeşitli kalite ve akreditasyon belgelerine sahiptir.

Her iki programın da istenilen amaçlara ulaşabilmesi için oldukça kapsamlı, öğrencilerin hem yeterli bilgi düzeyine ulaşabilecekleri hem de sosyal yönlerinin gelişebileceği ortak ve alana yönelik özel müfredatlar hazırlanmıştır.³⁹³

Müfredatların temel felsefesi ise din, eğitim ve teknolojiyi başarılı bir şekilde bütünleştirebilen öğrenciler yetiştirilmesi düşüncesine dayanmıştır. Müfredatta temel alan yetkinliğine oldukça önem verilmiş ve öğrencilerin salt lokal seviyede bilgi sahibi olmaları değil, özellikle “Uluslararası Bilgi Alanı Pratiği” (PPL) isimli program kapsamında dünya çapında “alan”a dair yapılan çalışmalar üzerinden “bilgi”yi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi uluslararası kaynaklardan öğrenebilmesine imkân sağlamak için de “İngilizce” ve “Arapça” dil öğretimi de müfredatta birincil alan yetkinliği olarak yer almıştır. *“rahmeten lil’âlemîn” düşüncesi çerçevesinde hayata geçirilen bütün bu faaliyetlerle, öğrencilerin yerel bir kültürün ürünü değil, küresel bir dünyanın vatandaşı olmaları amaçlanmıştır.*³⁹⁴

Müfredatta öğrencilerin farklı alanlarda yetişmesini sağlayacak bağımsız ve esnek öğrenme programları da yer almıştır. Bu başat programlardan birisi “Medrese Güçlendirme Merkezi” (MEC) ve “Öğrenme İnovasyon/Yenilik Merkezi”yle işbirliği yapılması olmuştur.

³⁹¹ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

³⁹² “Bachelor of Law (Islamic Law) Faculty of Islamic Studies”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/b-law-islamic-law/#toggle-id-1>.

³⁹³ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

³⁹⁴ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

Nitekim bu işbirlikleriyle öğrencinin hem geleneği öğrenmesi hem de metodik olarak modern dönem araçlarından faydalanmayı öğrenmesi amaçlanmıştır.³⁹⁵

Müfredatta, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya geçirebilecekleri programlar da yer almaktadır. Nitekim İslam Eğitim Programı'nda okuyan öğrenciler için hutbe hazırlama, topluluk önünde konuşma/vaaz verme şeklinde stajlar yaptırılırken, hukuk öğrencileri içinse örnek vakıalar üzerinden yargılamalar yaptırılmaktadır. Bu uygulamalar ise salt sınıf veya cami ortamında gerçekleştirilen sunumlar şeklinde değil, öğrencilerin IT altyapısını verimli şekilde kullanılmasının amaçlandığı dijital destekli programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.³⁹⁶

Müfredatta yer alan bir diğer önemli, bağımsız çalışma programı ise öğrencilerin sosyal alanlarının gelişmesine ve toplumla birebir ilişki kurabilmelerine imkân sağlayacak olan kırsal çalışma programıdır. Bu program, üniversitenin kırsal çalışmalarını organize etmek için kurulan PAI Mengajar isimli merkezin desteğiyle, farklı bölümlerden öğrencilerin köylerde yaşayan özellikle yardıma muhtaç halkla gerçekleştirdikleri ortak faaliyetlerden oluşmaktadır. 15-30 günlük olan bu programlarda; öğrencilerin köy halkına sadece çeşitli alanlarda eğitim vermeleri değil, tarımsal faaliyetlerden, hayvancılığa kadar köydeki her işe ortak olmaları ve halka kişilikleriyle rol-model olmaları beklenmektedir.³⁹⁷ Nitekim üniversite, bu programıyla, Endonezya Araştırma, Teknoloji ve Yüksek Öğrenim Bakanlığı (Kemenristekdikti) tarafından 2017 ve 2019 senelerinde “En İyi Toplum Hizmeti Performasına Sahip Özel Üniversite” ödülüne layık görülmüştür.³⁹⁸

Müfredatta yer alan diğer bir önemli, bağımsız çalışma programı ise Endonezya İslamı'nın belirgin bir yönü olan sûfî geleneğe dairdir. Nitekim bu programda öğrenciler, “kendi kişiliklerinin künhüne vakıf olmaları” için tasavvufun pratik hayattaki karşılığı olan “Hadrat” denilen zikir, dua gibi uygulamalara yönlendirilmektedirler.³⁹⁹

İslami Dini Eğitim Çalışma Programı (PAI) ve İslam Hukuku Programı bütün bu çok yönlü faaliyetlerini geliştirirken de, İslami Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi, El-Tarbawi Yayıncılık, Öğrenci Hizmetleri Geliştirme Merkezi ve İslami Film Geliştirme Merkezi gibi pek çok merkezden destek almaktadır.⁴⁰⁰ Öğrencinin eğitimi sadece fakültede almaması, kampüs içerisinde diğer birimleri de aktif olarak kullanması amaçlanmaktadır.⁴⁰¹

Öğrencinin aktif katılımının amaçlandığı oldukça detaylı bu müfredatın uygulanma sürecinde ise eğitimcinin rolü de klasik eğitim sistemine göre değişikliğe uğramıştır. Nitekim eğitimcinin rolü, öğrenciye bilgi öğretenden değil, bilgiyi nasıl bulabileceğine dair yol gösteren bir

³⁹⁵ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

³⁹⁶ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

³⁹⁷ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz; “Bachelor of Law (Islamic Law) Faculty of Islamic Studies”, trz. Toplum hizmeti programı için bkz. <https://www.uui.ac.id/en/service-dawa/>

³⁹⁸ “Private University with Best Community Service Performance”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/>

³⁹⁹ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴⁰⁰ Bu birimlerden daha sonra bahsedilecektir.

⁴⁰¹ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

kimlik olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencinin bilgiyi daha çok kendisinin keşfetmesi ve toplu çalışmalar aracılığıyla akranlarıyla birlikte öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çevrimiçi-çevrimdışı eğitim modelleri, uygulamaya dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve bağlamsal öğrenme programlarından destek alınmaktadır.⁴⁰²

İslami Dini Eğitim Çalışma Programı (PAI) ve İslam Hukuku Programı, sekizer dönemlik eğitim süreçlerinden oluşmaktadır. Fakülte öğrenci kabulünde hem bilgisayar üzerinden sınav hem de yazılı sınav yapmaktadır. Ayrıca liseden “Onur Öğrencisi” olarak mezun olanlar ve hafızlık diplomasına sahip olanlar için özel bir seçim programları da bulunmaktadır. Uluslararası öğrenciler içinse TOEFL’den 470 veya IELTS’den 5.5 bandında bir dil belgesi ibraz etmeleri istenmektedir.⁴⁰³ İslami Dini Eğitim Çalışma Programı (PAI) ve İslam Hukuku Programı, Endonezya İslam Üniversitesi ana kampüsünde Vahid Haşim Binasında faaliyetlerini sürdürmektedirler.⁴⁰⁴

○ **UII İslami İlimler Fakültesi: Yüksek Lisans Eğitimi**

Endonezya İslam Üniversitesi’nin İslami İlimler Fakültesi bünyesinde, İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı bulunmaktadır. 1997 yılında kurulan bu programın amacı, gelişen bilim ve teknoloji ışığında karşılaşılan zorluklarla yüzleşebilecek, uzman, bilimsel ve dini alanda yetkinliğe sahip bireyler yetiştirerek topluma faydalı, İslami değerleri şahsiyle bütünleştirmiş yüksek nitelikli Müslüman aydınlar ve liderler yetiştirmektir. Eğitim sürecinin temeli ise eğitim, araştırma faaliyetleri, sosyal programlar ve İslami tebliğ faaliyetlerine dayandırılmaktadır. Bu bağlamda program Müslüman öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır.⁴⁰⁵

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı’nda genel olarak öğrencilerin mantıksal, eleştirel, sistematik ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu noktada özellikle

⁴⁰² “Program Studi Tertua di Universitas Islam Indonesia”, trz. <https://islamic-education.uui.ac.id/>; “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴⁰³ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴⁰⁴ “Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴⁰⁵ “Master of Islamic Studies - Faculty of Islamic Studies”, trz.

öğrencilerin uluslararası seminer/konferanslara ve öğrenci değişim programlarına katılımları, uluslararası bilimsel yayınlar yapmaları teşvik edilmektedir.⁴⁰⁶

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı'nın müfredatı, temel dersler, analiz dersleri, uzmanlık dersleri, seçmeli dersler, ortak müfredat ve tez başlıklarından oluşmaktadır.

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı, “İslam Ekonomisi”, “İslam Hukuku” ve “İslam Eğitimi” alt-dallarından oluşmaktadır.⁴⁰⁷

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı'na bağlı olarak açılan İslam Ekonomisi Yüksek Lisans Programı'nın da kendisine ait özel amaçları bulunmaktadır. Nitekim programın temeli, topluma faydalı, İslami değerleri şahsıyla bütünleştirmiş yüksek nitelikli Müslüman aydınlar ve ulusal liderler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Alan yetkinliğiyle ilgili olarak ise oldukça geniş bir uzmanlık alanı belirlenmiştir. Programda eğitim alan öğrencinin, İslam finansmanı ve İslam kamu maliyesi alanında geniş bilgi sahibi olması, alanda uygulamalarda bulunabilmesi, gelişen İslam iktisadı bağlamında araştırma yapabilmesi, İslam iktisadı ile ilgili güncel meselelere hem mikro hem de makro düzeyde cevap verebilmesi ve çağdaş İslam ekonomisi teorilerine eleştirilerde bulunup bunlara çözüm önerilerinde bulunması amaçlanmaktadır.⁴⁰⁸

Programın müfredatı şu şekildedir:⁴⁰⁹

Alan Yetkinlik Dersleri	
	Ekonomiye Giriş
	Fıkıh Uygulamalarına Giriş
Temel Dersler	
	Kuran ve Hadis Çalışmaları
	İslam Araştırmalarında Yaklaşımlar
	İslam Düşüncesi ve Medeniyeti
Analiz Dersleri	
	Fıkıh Usulü
	Bilim Felsefesi
	Ekonomik Araştırma Metodolojisi
	Tez Önerisi Semineri

⁴⁰⁶ “Master of Islamic Studies - Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴⁰⁷ Bu programda dikkati çeken bir husus da genellikle Orta Doğu coğrafyasındaki ilahiyat alanında çalışan erkekler tarafından “erkek” yetkinlik alanı olarak algılanan İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı'nın bölüm başkanının bir kadın olmasıdır. Ki programın büyük bir çoğunluğu da ünvanlı erkek akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu durum da yine Endonezya coğrafyasının kültürel yapısından ve din anlayışından kaynaklanmış olmalıdır.

⁴⁰⁸ “Kurikulum Magister-Konsentrasi Ekonomi Islam Dengan Kompetensi”, trz.
<https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>.

⁴⁰⁹ “Kurikulum Magister-Konsentrasi Ekonomi Islam Dengan Kompetensi”, trz.

Uzmanlık Dersleri	
	İslami Makroekonomi
	İslami Mikroekonomi
	İslami Ekonomi Kurumu
	İslam İktisat Felsefesi
	Yasal Maksim/Sınırlar
	İslami Finans Yönetimi
	Fıkıh Uygulamaları
Seçmeli Dersler	
	İslam Kamu Maliyesi
	İslam Muhasebesi
Tez	
	Tez
Ortak Müfredat	
	Arapça
	İngilizce
	İstatistik
Sertifika Programı	
	TOEFL

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı'na bağlı olan İslam Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nın da kendisine ait özel amaçları bulunmaktadır. Nitekim programın amacı, İslami eğitim kavramını, kurumsal tüm eğitim alanlarına uygulayabilme, İslami eğitimle ilgili mikro ve makro düzeyde araştırma yapabilme, alanla ilgili yetkin bilgiye sahip olabilme, İslami eğitim paradigmalarını sosyal, kültürel, ekonomik ve politik dinamikler bağlamında geliştirebilme ve İslami eğitim alanında hedeflere ulaşabilmek için pratik stratejiler geliştirebilme düşüncesine dayanmaktadır.⁴¹⁰

Programın müfredatı şu şekildedir.⁴¹¹

Alan Yetkinlik Dersleri	
	Eğitim Teorileri
Temel Dersler	
	Kuran ve Hadis Çalışmaları
	İslam Araştırmalarında Yaklaşımlar
	İslam Düşüncesi ve Medeniyeti
Analiz Dersleri	
	Bilim Felsefesi
	Araştırma Metodolojisi
	Tez Önerisi Semineri

⁴¹⁰ "Konsentrasi Pendidikan Islam dengan Kompetensi", trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>

⁴¹¹ "Konsentrasi Pendidikan Islam dengan Kompetensi", trz.

Uzmanlık Dersleri	
	İslami Eğitim Sistemlerinin ve Düşüncesinin Yeniden İnşası
	Karşılaştırmalı Eğitim
	İslami Eğitimin Toplumsal Tarihi
	İslami Eğitim Felsefesi
	İslam Eğitim Politikasının Analizi
	Eğitim Yönetimi
	Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi
Seçmeli Dersler	
	İslam Eğitim Psikolojisi
	Eğitim Bilgi Sistemi
Tez	
	Tez
Ortak Müfredat	
	Arapça
	İngilizce
	İstatistik
Sertifika Programı	
	TOEFL

İslam Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nın *el-Tarbawy* isimli akademik bir dergisi de bulunmaktadır. Dergi, İslami eğitimin bütün alanlarıyla ilgili akademik çalışmalar yayımlamaktadır.⁴¹²

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı'na bağlı olarak açılan İslam Hukuku Yüksek Lisans Programı'nın da kendisine ait özel amaçları bulunmaktadır. Nitekim programın temeli, İslam hukuk bilgisiyle ilgili araştırma yapabilen ve toplumda gelişen sorunlara çözüm üretebilen; Endonezya'da İslam hukuku alanındaki sorunları hem hukuki hem de etik bakımından açıklayabilen; "Endonezya İslam hukuku" ve "İslami Endonezya hukuku" alanında uzmanlaşabilen; İslam hukukuna dair uygulamaları profesyonel şekilde yürütebilme misyonlarına dayanmaktadır.⁴¹³

Programın müfredatı şu şekildedir.⁴¹⁴

Alan Yetkinlik Dersleri	
	İslam Hukukuna Giriş
Temel Dersler	
	İslam Hukuku Düşüncesinin Toplumsal Tarihi
	İslam Araştırmalarında Yaklaşımlar
	Fıkıh Usûlü

⁴¹² "Focus and Scope", trz. <https://journal.uui.ac.id/Tarbawi/about/editorialPolicies#focusAndScope>.

⁴¹³ "Konsentrasi Hukum Islam Dengan Kompetensi", trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>

⁴¹⁴ "Konsentrasi Hukum Islam Dengan Kompetensi", trz

Analiz Dersleri	
	Hukuki Araştırma Metodolojisi
	İlmü'l Mekasıdu'l Şeriat
	Kavaidu'l Fıkhiyye
	Tez Önerisi Semineri
Uzmanlık Dersleri	
	Karşılaştırmalı Fıkıh Okulları
	Endonezya'da İslam Hukuku Düşüncesi
	İslam Hukuku Felsefesi
	Şeriat ve Kanun
	İslam Hukuku Kurum ve Kuruluşları
	Eğitim Yönetimi
	Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi
Seçmeli Dersler	
	Endonezya'da İslam Hukuku'nun Sosyolojisi ve Antropolojisi
	İslam Hukukunda Kapita/Para
Tez	
	Tez
Ortak Müfredat	
	Arapça
	İngilizce
	İstatistik
Sertifika Programı	
	TOEFL

“İslam Ekonomisi”, “İslam Hukuku” ve “İslam Eğitimi” bilim dallarından oluşan İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı’nın amaçları ve bu amaçlar bağlamında geliştirilen müfredatları değerlendirildiğinde; bilim dallarının müfredatlarının geleneksel bilgiyi, çağın ihtiyaçları çerçevesinde yeniden yorumlayabilecek, dünyayı yeniden ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirebilecek öğrenciler yetiştirmek için titizlikle hazırlandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

İslam Çalışmaları Yüksek Lisans Programı, üç sömestr, ders döneminden ve bir sömestr de tez döneminden oluşmaktadır. Bu program, üniversitenin ana kampüsünde Vahid Haşim Binasında faaliyetlerini sürdürmektedir.⁴¹⁵

○ **UII İslami İlimler Fakültesi: Doktora Eğitimi**

İslami İlimler Doktora Programı, İslami İlimler Fakültesi çatısı altında en üst seviyede eğitim veren programdır. İslami İlimler Doktora Programı, İslam hukuku alanında İslam ve

⁴¹⁵ “Master of Islamic Studies - Faculty of Islamic Studies”, trz.

Endonezya perspektiflerine sahip Endonezya hukuk sistemi alanında uzmanlar yetiştirmek için 2010 senesinde kurulmuştur. Programın temel amacı, dini ve toplumsal konularda, alanıyla ilgili içtihad yapabilme potansiyeline sahip akademik düzeyde araştırmacıları, geleneksel dini mirası, günümüz şartlarında yorumlayarak güncel ve toplumsal sorunlara “fetva” düzeyinde cevap verebilecek din görevlileri, hukuk mercilerinin ihtiyacı halinde uyuşmazlıklar hakkında karar verip çözüm üretebilecek hâkimleri ve toplumun kanaat önderleri olacak Müslümanları yetiştirmeyi amaçlamaktadır.⁴¹⁶

İslami İlimler Doktora Programı’nda, ilk olarak İslam Hukuku’nun klasik, orta ve çağdaş dönemlerinin incelemesi yapılmaktadır. Programın diğer bir çalışma alanı ise Endonezya kültürü hakkında bilgi sahibi olan, bu coğrafyadaki olası sorunları bilip onlara İslam Hukuku yardımıyla çözümler sunabilecek araştırmacılar yetiştirmektir.⁴¹⁷

İslam Hukuku Doktora Programı, İslam Üniversiteleri’ndeki veya İslami İlimler Fakülteleri’ndeki klasik İslam Hukuku programlarından farklı bir eğitim sunmaktadır. Program, daha çağa hitap eden, günceli takip eden, canlı bir program özelliği göstermektedir. Programın günümüzde özellikle odaklandığı husus “ıctihad” meselesidir. İslam âleminin sorunlarına çözüm bulabilmek için bu müessesesinin hayati fonksiyonu sürekli olarak ön plana çıkarılmakta, bununla ilgili ilave eğitim programları düzenlenmektedir.⁴¹⁸

İslam Hukuku Doktora Programı’ndaki akademisyenlerin çalışma alanları da geleneksel İslami eğitimi veren kurumlarda çalışan akademisyenlerin ilgi alanlarından farklıdır. Nitekim bu program akademisyenlerinin ilgilendiği konuların bazıları; İslam ve Çağdaş Siyasi Sorunlar, İslam ve Cinsiyet, İslam ve İnsan Hakları, İslam ve Çok-kültürlülük ve İslam ve Azınlıklar gibi konulardan oluşmaktadır. Ayrıca akademisyenler, genellikle toplumsal faaliyetlerde bulunan derneklere ve oluşumlara aktif olarak katılmaktadırlar. Nitekim akademisyenler, “Çocukları Siber Zorbalıktan Koruma Programı”, “İslam ve İnsan Hakları Programı”, “İslami Eğitimde Yurttaşlık Eğitimi Değerleri Programı”, Endonezya’nın çok kültürlü yapısı sonucu Müslüman ülkelerde az rastlanır bir durum olan aynı ailede farklı dinlere mensup kişiler için kurulmuş olan “Ailede Dinler Arası Eşitlik Programı” gibi programlarda aktif olarak yer almakta ve bu programlara önderlik etmektedirler.⁴¹⁹

Doktora Programı’nın kabul şartları ise özellikle alan yetkinliğini ölçmeye odaklanmış, şartlardan oluşmaktadır. Birinci basamakta yazılı olarak yapılan “Akademik Potansiyeli Ölçme

⁴¹⁶ “Doctor of Islamic Law - Faculty of Islamic Studies”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/doctor-of-islamic-law/#toggle-id-1>; “Kurikulum Doktor”, <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-doktor/> Programın resmi sitesi için bkz. <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/>.

⁴¹⁷ “Doctor of Islamic Law - Faculty of Islamic Studies”.

⁴¹⁸ “Webinar Nasional “Fikih Indonesia dalam Dinamika Masyarakat Perspektif Ijtihad Akademik”, <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/webinar-nasional-fikih-indonesia-dalam-dinamika-masyarakat-perspektif-ijihad-akademik/>; “Webinar Nasional Notariat Syariah Peluang & Tantangan Di Indonesia”, <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/webinar-nasional-notariat-syariah-peluang-tantangan-di-indonesia/>.

⁴¹⁹ “Dr. Yusdani, M.Ag.”, <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/yusdani-2/>; “Prof. Dr. Ridwan Khairandy, SH, MH”, <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/ridwan-khairandy/>.

Sınavı” gerçekleştirilmektedir. Bu sınavda öğrencinin hem bilimsel donanımı hem de muhakeme kabiliyeti ölçülmektedir. İkinci basamakta, Arapça ve İngilizce sınavları yapılmaktadır. Üçüncü basamakta ise iki aşamalı bir mülakat yapılmakta; mülakatın birinci aşamasında, öğrencinin programa katılma isteği gözlemlenmekte ve öğrenciye programa katılım hakkı elde ettiği takdirde, alanla ilgili çalışmalara katılacağına dair resmî çalışma taahhüt belgesi imzalatılmaktadır. İkinci aşamada ise alanla ilgili bir konuda bilimsel bir makale yazması beklenmektedir. Programa, Hukuk Fakültesi mezunları da kabul edilmektedir. Ancak bu öğrencilerin yüksek lisans programından temel alan derslerini almaları gerekmektedir.⁴²⁰ Doktora programı 7 yarıyıldan oluşmaktadır.

İslam Çalışmaları Doktora Programının müfredatı, temel yetkinlik dersleri, uzmanlık dersleri, seçmeli dersler, ön tez ve tez başlıklarından oluşmaktadır.⁴²¹

İslam Çalışmaları Doktora Programı, “İslam Hukuku” ve “İslam Ekonomi Hukuku” alt-dallarından oluşmaktadır.

İslam Çalışmaları Doktora Programı İslam Hukuku alt-dalı, bilimsel alanda yeterli bilimsel donanımına sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bölüm mezunlarının, alanlarında lisans seviyesinde ders verebilecek nitelikte olmaları, yargıda uyuşmazlıkları çözmek için bilirkişi olarak yer almaları ve Endonezya hukuk sistemi çerçevesinde İslam Hukuku alanında bağımsız araştırma yapabilecek uzmanlar olarak yetişmeleri beklenmektedir.

422

Alan Yetkinlik Dersleri	
	Endonezya’da Hukuk ve Hukuk Çalışmaları
	Arapça ve İngilizce
	İslam Hukuku
Temel Yetkinlik Dersleri	
	Hukuk Teorisi
Uzmanlık Dersleri	
	Bilim Felsefesi
	İslam Hukukun Sosyal Tarihi
	İslam Hukuku Araştırma Metodolojisi
	İslam Hukuku Düşüncesinin Haritalandırılması
	İslam ve Güncel Sorunlar
	Endonezya’da İslam Hukuku ve Yerel Kültür
	Makâsîd
	Yasal Maksim / Sınırlar
Seçmeli Dersler	
	Araştırma Metodolojisi
Ön Tez	

⁴²⁰ “Doctor of Islamic Law - Faculty of Islamic Studies”, trz.

⁴²¹ “Konsentrasi Hukum Islam”, trz. ”<https://doctorate.islamic.uui.ac.id/konsentrasi-hukum-islam/#toggle-id-4>

⁴²² “Konsentrasi Hukum Islam”, trz.

	Yeterlilik Sınavı
	Literatürün İncelenmesi
	Tez Önerisi
Tez	
	Tez

İslam Çalışmaları Doktora Programı, “İslam Ekonomi Hukuku” alt-dalı, yetkin seviyede bilimsel donanıma sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Mezunlarının İslam Ekonomi Hukuku alanında lisans seviyesinde ders verebilecek nitelikte olması, Endonezya hukuk sistemi çerçevesinde İslam Hukuku alanında bağımsız araştırma yapabilecek uzmanlar olması ve İslam Ekonomi Hukuku alanına dair yeni teoriler ortaya koyabilecek yetkinlikte kişiler olması beklenmektedir.⁴²³

Alan Yetkinlik Dersleri	
	Endonezya’da Hukuk ve Hukuk Çalışmaları
	Arapça ve İngilizce
	İslam Hukuku
Temel Yetkinlik Dersleri	
	Hukuk Teorisi
Uzmanlık Dersleri	
	Bilim Felsefesi
	İslam Hukukun Sosyal Tarihi
	İslam Hukuku Araştırma Metodolojisi
	İslam Hukuku Düşüncesinin Haritalandırılması
	İslam ve Güncel Sorunlar
	Endonezya’da İslam Hukuku ve Yerel Kültür
	Makâsîd
	Yasal Maksim / Sınırlar
	Endonezya Şariat Ekonomi Hukuku
Seçmeli Dersler	
	Araştırma Metodolojisi
Ön Tez	
	Yeterlilik Sınavı
	Literatürün İncelenmesi
	Tez Önerisi
Tez	
	Tez

İslam Hukuku Doktora Programı’nın *Indonesian Journal of Interdisciplinary Islamic Studies (IJIIS)* / Endonezya Disiplinlerarası İslam Araştırmaları Dergisi, isimli yılda iki kez

⁴²³ “Kurikulum Doktor”, trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-doktor/>

yayımlanan bir dergisi de bulunmaktadır. Derginin amacı, İslam kültürüne dair çalışmalarla birlikte sosyal bilimlerin diğer alanlarından da akademik çalışmalar yayımlamaktır.

Dergide yayımlanan makaleler incelendiğinde, Türkiye’deki İlahiyat dergilerinden belirgin bir fark dikkati çekmektedir. Zira Türkiye’deki İlahiyat araştırmaları genellikle bireysel çalışmalardan oluşurken bu dergideki araştırmaların büyük bir çoğunluğu toplu yapılan çalışmalardan oluşmaktadır.⁴²⁴

- **UII’da İslami Değerlerin Eğitim Sistemine Entegre Edilmesine Destek Olan Programlar**

Endonezya İslam Üniversitesi’nin, üniversitenin her bir birimine İslam’ın evrensel değerlerinin yayılmasını sağlaması için, resmî olarak dini eğitim veren kurumların dışında başka birimler de mevcuttur.⁴²⁵ Bu birimlerden bazıları şu şekildedir:

İslam Araştırmaları Merkezi, İslam çalışmalarına destek vermek ve İslam geleneğinin; araştırmalar, eğitim-öğretim ve yayıncılık faaliyetleri aracılığıyla insani/hümanist yüzünü tanıtmayı amaçlayan bir merkezdir.⁴²⁶

İslam Dini Eğitim ve Geliştirme Merkezi, özel olarak İslami araştırmalarda bulunmak isteyen din eğitimi okuyan öğrencilerle ilgilenmektedir. Kütüphane, okul stajı gibi hizmetlere aracılık etmektedir.⁴²⁷ Birim, akademisyenler, öğrenciler ve kurum veya kuruluşların ortak araştırmalar yapmasını, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde İslami programların hazırlanmasını ve İslami eğitim konularında bilimsel çalışmaların yapılmasını desteklemektedir.⁴²⁸

Pesantran / Yatılı İslami Okul Müdürlüğü, pesantran isimli yatılı kurumlarda kalan üniversite öğrencilerine yönelik bir organizasyondur. Pesantranlar, Endonezya İslam geleneğinin kendi üretimi olan yapılardır. Nitekim bu kurumlar Endonezya’da yaygın olarak karşılaşılan, öğrencilerin yatılı olarak dini eğitim aldığı medreseler veya Kuran kurslarından oluşmaktadır. Endonezya’da İslami uygulamaların yaygınlaşmasına yönelik aktif faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Endonezya İslam Üniversitesi’nde okuyan pek çok öğrenci de bu “Pesantran”larda kalmaktadır.⁴²⁹

“Medrese Geliştirme Programı” ise bu UII’nin en özel bölümlerindendir. Zira ”Endonezya İslam Üniversitesi, İlahiyat alanında sadece kendisini, resmî, yetkin kurum olarak görmemekte ve Endonezya yerli kültürünün önemli bir parçası olan ve halkın büyük çoğunluğunun da din hizmeti aldığı ve resmî statüleri de bulunan medreselere oldukça önem

⁴²⁴ Dergi hak. bkz. <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/jurnal/>

⁴²⁵ “Da’va İslamiyye” için bkz. <https://www.uui.ac.id/en/service-dawa/>

⁴²⁶ “Study Center & Laboratory”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/study-center-laboratory/>.

⁴²⁷ “Study Center & Laboratory”, trz.

⁴²⁸ Bu birimin resmi sayfası için bkz. <https://islamic-education.uui.ac.id/>

⁴²⁹ “Study Center & Laboratory”, trz.

vermektedir. Nitekim üniversite de “Medrese Geliştirme Programı”yla, medreselerin çağın gereklerine yönelik geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, medreselere Ar-Ge faaliyeti desteğinde bulunmakta, medrese eğitimcilerinin akademik formasyonunun geliştirilmesine yönelik etkinliklerde bulunmakta, medrese ile ortak müfredatlar oluşturmaktadır. Ayrıca İslami İlimler okuyan öğrencilerin de medrese geleneğini deneyimlemeleri için medreselerde staj yapmalarına imkân sağlanmaktadır.⁴³⁰

Eğitim Yenilik Merkezi (LIC), İslami İlimler Fakültesi bünyesinde kurulmuş özellikle akademisyenlere yönelik bir birimdir. İyi bir eğitimin, iyi bir akademisyenden geçeceği felsefesiyle hareket etmektedirler. Akademisyenlere yönelik olarak çeşitli dönemlerde, ders anlatımından, materyal geliştirmeye kadar pek çok öğretim alanında kurslar ve atölye faaliyetleri düzenlemektedirler. Ayrıca eğitim formasyonu konusunda kendisini geliştirmek isteyen öğrenciler için de eğitmen yetiştirme programları mevcuttur.⁴³¹

Din İşlerinden sorumlu dekan yardımcılığı pozisyonu, üniversite çatısı altında yer alan bütün fakültelerde bulunan bir birimdir. Bu birim sorumlusu, özellikle İslami ilimler dışı bölümlerde okuyan öğrencilerin dini ihtiyaçlarına yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır.⁴³²

"İslami ve Nusantara Geleneksel Mimarlık Merkezi", din, doğa ve insan arasında uyumun olduğu mimari mekânları inşa etmeyi amaçlamaktadır.⁴³³

Biyo-etik ve İslam Tıp Hukuku Merkezi, Tıp Fakültesi himayesi altında 2015 senesinde kurulmuştur. Çalışma Merkezi'nin amacı, biyo-etik, İslami tıp hukuku ve sağlıkta insan hakları uygulamalarına dair programlar hazırlamaktır.⁴³⁴

Sivil Sürdürülebilir Yaşam Alanları Birimi'nin misyonu ise İslami yaşam kalitesinin iyileştirilmesine yöneliktir. Nitekim üniversitenin doğayla uyumlu, içerisinde bitkilerin, hayvanların farklı din ve kültürden insanların rahatça dolaşabildiği mekânları oluşturmayı kendisine amaç edinmiştir. Nitekim bu bağlamda üniversite, enerji ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunu, bünyesindeki güneş enerji panellerinden karşılamaktadır. Ki bu yönüyle Endonezya'daki En Sürdürülebilir Özel Kampüs ödülünü almıştır.⁴³⁵

Endonezya İslam Üniversitesi'nin ilginç bir diğer özelliği ise içerisinde bir Hindu tapınağı bulunmasıdır. Nitekim bu tapınak yakın zamanda yapılan bir kazı faaliyeti esnasında bulunmuş ve bu tapınağın çevresi müzeye dönüştürülmüştür. Üniversite, bu tapınağı,

⁴³⁰ “Sejarah Madrasah Empowering Center (MEC)”, trz., <https://islamic-education.uui.ac.id/organisasi/madrasah-empowering-center/>.

⁴³¹ “Sejarah LIC (Learning Inovation Center)”, <https://islamic-education.uui.ac.id/organisasi/learning-innovation-center/>.

⁴³² “Study Center & Laboratory”, trz.

⁴³³ “Study Center & Laboratory”, trz.

⁴³⁴ “Study Center & Laboratory”, trz.

⁴³⁵ “Study Center & Laboratory”, trz.

Endonezya'daki çeşitliliğe karşı İslam'ın hoşgörüsünün önemli bir sembolü olarak gurur vesilesi şeklinde sunmaktadır.⁴³⁶

Sonuç

İslam gittiği her coğrafyada, farklı şekillerde anlaşılmıştır. Özellikle Uzak Asya'da algılanan İslam anlayışı, Orta Doğu'daki İslam anlayışından oldukça farklı olmuştur. Uzak Asya İslam'ı daha çok tasavvufla mezcolmuş, ılımlı bir İslam anlayışı şeklinde ortaya çıkmıştır. Endonezya İslam'ı da İslam'ın daha ılımlı ve hoşgörülü bir yorum biçiminin yaygın olarak benimsendiği bir İslam ülkesi olmuştur.

Endonezya İslam Üniversitesi (UII) de, Endonezya'nın ılımlı ve hoşgörülü İslam geleneğinin özgün bir numunesi olarak Endonezya'nın sanat başkenti Yogyakarta'da kurulmuştur. Üniversite, klasik bir İslam üniversitesinden ziyade, Endonezya'nın çok-kültürlü yapısından beslenmiş, farklılıkları zenginlik olarak gören bir geleneğin üniversiteye yansımış halini sunmuştur.

Endonezya İslam Üniversitesi (UII), bir İslam üniversitesi olmasına rağmen İslam üniversitesi kimliğini, verdiği İslami eğitim programlarından almamaktadır. Zira bu üniversitede, İslami gelenek, İslam'ın evrensel değerleri bağlamında üniversitedeki bütün birimlere yansımaktadır. Bu bağlamda, “Da’va” isimli bir misyon, hayati bir fonksiyon icra etmektedir. Nitekim “Da’va” düşüncesi, İslam'ın yaygın eğitim şeklinde sunulması için bir motivasyon oluşturmaktadır.

Endonezya İslam Üniversitesi'nde (UII) İslami eğitim ise İslami İlimler Fakültesi çatısı altında verilen lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır. Lisans seviyesinde İslam Eğitim Programı ve İslam Hukuk Programı yer almaktadır. Her iki bölümün müfredatları da öğrencinin, İngilizce ve Arapça bilen Müslüman bir dünya vatandaşı kimliğini kazanabilmesi için alan yetkinliğinin merkezde olduğu bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu programların müfredatlarını özgün kılan bir başka husus ise öğrenci merkezli hazırlanmış olmalarıdır. Zira öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfedebilmesine yönelik bir eğitim anlayışıyla ortaya konmuşlardır. Ayrıca programların toplumdan kopuk olmaması, öğrencinin bilfiil toplum hayatı içerisinde yer almasını da hedeflemiştir. Bu bağlamda, kırsaldaki halka hizmet programı ve öğrencilerin bir müddet medrese geleneği içerisine dâhil edilerek öğrencilere gözlem ve staj imkânlarının sunulması, bu hedeflerin müfredata yansımış özelliklerinden bazılarıdır.

Endonezya İslam Üniversitesi (UII) İslami İlimler Fakültesi çatısı altında verilen bir diğer program, yüksek lisans programıdır. Bu program, “İslam Ekonomisi”, “İslam Hukuku” ve “İslam Eğitimi” bilim dallarından oluşmaktadır. Bu programın hedefi, alan yetkinliğinin belirgin bir şekilde ön plana çıkarıldığı bir felsefeye dayanmaktadır. Program, bilimsel ve dini

⁴³⁶ “Candi Hindu Di Kampus İslam”, trz. <https://www.uui.ac.id/profil/sejarah/#>.

alanda yetkinliğe sahip bireyler yetiştirerek topluma faydalı, İslami değerleri şahsıyla bütünleştirmiş yüksek nitelikli Müslüman aydınlar ve liderler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Endonezya İslam Üniversitesi (UII) İslami İlimler Fakültesi çatısı altında verilen bir diğer eğitim programı, İslam Çalışmaları Doktora Programı'dır. Bu program, "İslam Hukuku" ve "İslam Ekonomi Hukuku" bilim dallarından oluşmaktadır. Bu bölüm mezunlarının alanında lisans seviyesinde ders verebilecek nitelikte olması, yargıda uyuşmazlıkları çözmek için bilirkişi olarak yer alması ve Endonezya hukuk sistemi çerçevesinde İslam Hukuku alanında bağımsız araştırma yapabilecek uzmanlar olarak yetişmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak, Endonezya İslam Üniversitesi (UII), farklılıkları ve çok-kültürlülüğü, zenginlik olarak gören ve bir İslam üniversitesi olarak salt Müslüman öğrencilere hitap etmeyen "farklı" İslam üniversitesi kültürüyle, İslam dünyasının entelektüel gelişimine oldukça katkı sağlamaktadır. Onun bu katkısı da, dünya sıralamasına giren bir üniversite olarak sadece lokal bir sınırdan kalmamasını sağlamaktadır. Nitekim üniversite, İslam üniversitesi kimliğini, "diğerlerinden" ayırt edici bir özellik olarak değil, İslam'ın evrensel değerleri bağlamında, evrenseli takip etmede bir motivasyon kaynağı olarak görmektedir.

Kaynakça

"Bachelor of Education (Islamic Religious Education) Faculty of Islamic Studies", <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/b-ed-islamic-education/>.

"Bachelor of Law (Islamic Law) Faculty of Islamic Studies", trz. <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/b-law-islamic-law/#toggle-id-1>.

"Candi Hindu Di Kampus İslam", trz. <https://www.uui.ac.id/profil/sejarah/#>.

"Doctor of Islamic Law - Faculty of Islamic Studies", <https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/doctor-of-islamic-law/#toggle-id-1>.

"Dr. YUSDANI, M. Ag.", <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/yusdani-2/->.

"Focus and Scope", trz., <https://journal.uui.ac.id/Tarbawi/about/editorialPolicies#focusAndScope>.

"Historical Milestones of UII", <https://www.uui.ac.id/en/history/>.

"Konsentrasi Hukum Islam Dengan Kompetensi", trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>.

"Konsentrasi Hukum İslam", trz. "https://doctorate.islamic.uui.ac.id/konsentrasi-hukum-islam/#toggle-id-4.

"Konsentrasi Pendidikan Islam dengan Kompetensi", trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>.

“Kurikulum Magister-Konsentrasi Ekonomi Islam Dengan Kompetensi”, trz.
<https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-magister/>.

“Kurikulum Doktor”, trz. <https://master.islamic.uui.ac.id/kurikulum-doktor/>.

“Life in Yogyakarta”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/life-in-yogyakarta/>.

“Master of Islamic Studies - Faculty of Islamic Studies”, trz.
<https://www.uui.ac.id/en/find-a-course/master-of-islamic-studies/#toggle-id-1>.

“Our Mission, trz. <https://www.uui.ac.id/en/profile/>.

“Our Vision”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/profile/>.

“Private University with Best Community Service Performance”, trz.
<https://www.uui.ac.id/en/>.

“Prof. Dr. Ridwan Khairandy, SH, MH”, trz.
<https://doctorate.islamic.uui.ac.id/ridwan-khairandy/>.

“Program Studi Tertua di Universitas Islam Indonesia”, trz. <https://islamic-education.uui.ac.id/>

“Sejarah LIC (Learning Inovation Center)”, trz.
<https://islamiceducation.uui.ac.id/organisasi/learning-innovation-center/>.

“Sejarah Madrasah Empowering Center (MEC)”, trz. <https://islamic-education.uui.ac.id/organisasi/madrasah-empowering-center/>.

“Study Center & Laboratory”, trz. <https://www.uui.ac.id/en/study-center-laboratory/>.

“Webinar Nasional Notariat Syariah Peluang & Tantangan Di Indonesia”, 10.04.2021,
<https://doctorate.islamic.uui.ac.id/webinar-nasional-notariat-syariah-peluang-tantangan-di-indonesia/>.

“Webinar Nasional “Fikih Indonesia dalam Dinamika Masyarakat Perspektif Ijtihad Akademik”, 27.03.2021, <https://doctorate.islamic.uui.ac.id/webinar-nasional-fikih-indonesia-dalam-dinamika-masyarakat-perspektif-ijtihad-akademik/>.

“Welcome”, trz. <https://uui-sa.terradotta.com/>.

<https://doctorate.islamic.uui.ac.id/>.

<https://doctorate.islamic.uui.ac.id/jurnal/>.

<https://islamic-education.uui.ac.id/>.

<https://www.uui.ac.id/en/>.

<https://www.uui.ac.id/en/service-dawa/>.

<https://www.youtube.com/watch?v=ppV8kg8jho0&t=60s>.

Medine İslam Üniversitesi Hadis Fakültesi: Müfredatı ve Tez Konuları

İbrahim SAYLAN*

Giriş

el-Memleketü'l-Arabiyyetü's-Suûdiyye olarak adlandırılan Suudi Arabistan Krallığı, Abdülazîz b. Abdurrahman b. Faysal b. Suûd tarafından Arap Yarımadası'nın ortasında Riyad merkezli olarak 1351/1932 yılında kurulmuştur. Suudi Arabistan, 2.000.000 kilometrekarelik yüzölçümüyle Arap Yarımadası'nın beşte dördünü kaplamaktadır. Ülkenin batısında; Kızıldeniz, doğusunda; Basra Körfezi, Birleşik Arap Emirlikleri ve Katar, kuzeyinde; Kuveyt, Irak ve Ürdün güneyinde ise Yemen ve Umman Sultanlığı bulunmaktadır.⁴³⁷

Suudi Arabistan İslam şeriatı ile yönetilen bir devlettir. Zira anayasasında; Kur'ân ve Sünnet'e dayalı tam egemen bir devlet olduğu; Kur'ân ve Sünnet'in devletin tüm sisteminde mutlak otorite olduğu; yönetimin İslam şeriatına uygun olarak adalet, istişare ve eşitliğe dayandığı; hâkimlerin önlerine gelen davaların bu esasa göre karara bağlandığı sarîh bir şekilde belirtilmiştir.⁴³⁸

Devletin en üst yasama merciinde Kur'ân-ı Kerim ve sünnet-i seniyyeye yapılan vurgu, S. Arabistan devletinin eğitim-öğretim politikasını şekillendirmiştir. Eğitimin düzenli bir şekilde yerine getirilmesi için “*Eğitim Siyaset Vesikası*” çıkarılmış; eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için de bazı kurum ve kuruluşlar meydana getirilmiştir.⁴³⁹

I. Medine İslam Üniversitesi

Suudi Arabistan'ın eğitim hedeflerini yerine getirmek amacıyla Medine İslam Üniversitesi 1381/1961 yılında çıkarılan bir kanunla kurularak aynı yıl eğitim-öğretime başlamış, 1975 yılında farklı bir sisteme geçerek bugünkü ana yapısını meydana getirmiştir.⁴⁴⁰ İslam Üniversitesi, S. Arabistan'da ikinci sırada kurulan,⁴⁴¹ sadece erkek öğrencilerin kabul edildiği, öğrencilerin tüm giderlerinin devlet tarafından karşılandığı ve her kademedeki öğrencilere belli oranda burs verilen bir üniversitedir.⁴⁴²

* Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Orcid Id:0000-0001-8462-8927, isaylan@hotmail.com.

⁴³⁷ <https://www.stats.gov.sa/ar/4025> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁴³⁸ Bk. *en-Nizâmu'l-Esâs li'l-Hükm fi'l-Memleketi'l-Arabiyyeti's-Suûdiyye*, (Suudi Arabistan Anayasası) 1431/2010, 1.7.8 ve 48. maddeler; <https://nshr.org.sa/wp-content/uploads/2013/10/528> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁴³⁹ Bk. Yusuf Bahri Gündoğdu, “Suudi Arabistan Eğitim Sistemi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2013), 139-154.

⁴⁴⁰ *Delilü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 2, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; https://iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁴⁴¹ Bk. Gündoğdu, “Suudi Arabistan Eğitim Sistemi”, 149.

⁴⁴² Aylık olarak yüksek lisans 900, lisans 850, lise 375 ve ortaokul öğrencilerine 300 riyal burs verilmektedir. Ayrıca doktora tamamlandığında 4000, yüksek lisansta ise 3000, yıllık müraca'a (Kur'an ve ezber metin tekrarı)

Dünya genelinde İslam risâletini tebliğ etmeyi hedefleyen Üniversite, kendisine şu amaçları belirlemektedir:

-İslam'ın ebedî mesajını üniversite eğitimi ve lisansüstü çalışmalar yoluyla dünyaya iletmek,

-İslâmî ruhu aşlamak, geliştirmek, birey ve toplumun hayatında derinleştirmek; Allah'a ibadette samimiyeti ve Rasûlullah'a tam bağlılığı inşa etmek,

-İslamî ilimler ve genel olarak İslam toplumunun ihtiyaç duyduğu diğer ilim dallarında bilimsel araştırmalar hazırlamak, tercüme ve yayın yapmak,

-Dünyanın çeşitli yerlerinden gelen Müslüman öğrencileri eğitmek, İslam davetini yapacak yetkin nesiller yetiştirmek ve İslâmî ilimlerde uzmanlaşmış bilim adamları yetiştirmek,

-Kur'an ve Sünnet ışığında selef-i sâlihîn'in yolunda Müslümanların problemlerini çözmek,

-İslam mirasını koruma, kollama, araştırma ve neşretme faaliyetlerini yerine getirmek,

-Dünyadaki üniversiteler ile bilimsel kurum ve kuruluşlarla ilmî ve kültürel bağlar kurmak.

Üniversite vizyonunu; uluslararası düzeyde hem dinî hem de ictimâî sahada sembol bir üniversite olmak, şeklinde açıklamıştır.⁴⁴³

Üniversitenin akademik birimleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

*Tablo 1: Üniversitenin Fakülte ve Enstitüleri*⁴⁴⁴

Hukuk Fakültesi	Mühendislik Fakültesi	Yabancılar Arapça Öğretimi Enstitüsü (Arapça Hazırlık)
De'va ve Usûlu'd-Dîn Fakültesi	Bilgisayar Fakültesi	el-Ma'hedü's-sâneviyye (Genel Lise)
Kur'ân-ı Kerim ve İslâmî Araştırmalar Fakültesi	Yargı Sistemleri ve Araştırmaları Fakültesi	el-Ma'hedü'l-mutevessıt (Normal ortaokul)
Hadis ve İslâmî Araştırmalar Fakültesi	Bilim Fakültesi	Dâru'l-Hadîsi'l-Medeniyye
Arap Dili Fakültesi	Senetü't-tahdîriyye (İngilizce Hazırlık)	Dâru'l-Hadîsi'l-Mekkiyye

yapıldığında 900, not ortalaması 90 ve üstü olduğunda 1000 riyal mükâfat verilmektedir. Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 14-15, https://iu.edu.sa/site_Page/21485.

⁴⁴³ *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 3, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; https://iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁴⁴⁴ https://iu.edu.sa/site_Page/20251 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

Medine İslam Üniversitesi; dokuz fakülte, orta ve lise eğitimi veren enstitü ve daru'l-hadislerden meydana gelmektedir. Üniversite başlangıçta sadece İslamî ilimlerde eğitim verirken 2012 yılından sonra S.Arabistan yönetimi, vizyon 2030 hedefi kapsamında; mühendislik, bilim, bilgisayar ve yargı usûlü fakültelerini bünyesine katmıştır.⁴⁴⁵

Üniversitenin bünyesinde orta ve lise eğitimi veren; el-Ma'hedü'l-mutevessit,⁴⁴⁶ el-ma'hedü's-sâneviyye⁴⁴⁷ ve dâru'l-hadisler vardır.⁴⁴⁸ Üniversiteye bağlı olan enstitüler ve daru'l-hadisler dünyanın dört bir yanından gelen Müslüman çocuklarını İslamî ilimlerde ve kültürel alanda yetiştirmeyi ve dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler. 1398/1977 yılında "Enstitülerin Genel Yönetimi" adıyla bu enstitüleri yürüten bir müdürlük kurulmuştur.⁴⁴⁹

Senetü't-tahdîriyye; bilimsel (ulûm, mühendislik ve bilgisayar) fakültelerde okumak isteyen öğrencilerin akademik ve İngilizce dil becerilerini geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Bilimsel fakültelere kayıt olmadan hazırlık aşamasını geçmek gerekmektedir.⁴⁵⁰ Bu programda sadece dil becerileri bulunmamakta; bilgisayar, matematik, fen bilimleri ve kişisel gelişim gibi dersler sunulmakta; kurslar, eğitim seminerleri ve öğrenci aktiviteleri düzenlenmektedir.⁴⁵¹

Yabancılar Arapça Öğretimi Enstitüsü; ana dili Arapça olmayan öğrencilere Arapçayı öğretmek ve onları fakülte okumaya hazır hale getirmek amacıyla kurulmuştur.⁴⁵²

II. Hadis ve İslamî Araştırmalar Fakültesi

Nebevî Sünneti korumak, ona hizmet etmek, onu savunmak ve bu sahada akademik çalışmalar yapmak amacıyla 1396/1976 yılında Hadis Fakültesi kurulmuş ve aynı yıl eğitim-öğretime başlamıştır.⁴⁵³ Fakülte amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

⁴⁴⁵ https://iu.edu.sa/site_Page/33152 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

⁴⁴⁶ el-Ma'hedü'l-mutevessit: Enstitü 1386/1966 yılında kurulmuştur. Şimdiye kadar enstitüde okuyan öğrencilerin uyrukları seksen sekize ulaşmıştır. Bir yıl Arapça hazırlık eğitiminden sonra öğrenci, orta öğretim kurumuna katılmaya hak kazanır ve üç yıl okuduktan sonra mezun olur. Üniversite yönetimi, gerektiğinde öğrenciyi seviyesine uygun sınıfa ekleyebilir. Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 8, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; https://iu.edu.sa/site_Page/20225 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁴⁴⁷ el-Ma'hedü's-sâneviyye: Üniversitenin kuruluşundan beri bünyesinde genel lise eğitimini veren bir enstitüdür. Fakültelere öğrenci hazırlamak için üç yılda dinî ilimler, Arapça, İngilizce, tarih, coğrafya ve bilişsel dersler okunarak mezun olunmaktadır. Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 8, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; <https://iu.edu.sa/site/15>.

⁴⁴⁸ Dâru'l-Hadisler: Kuruluşları (1357/1938) üniversitenin kuruluşundan öncedir. Başlangıçta farklı bir yapı içinde olan bu kuruluşlar 1384/1965 yılında üniversitenin bünyesine alınmıştır. Orta ve lise tahsilini veren bir kurumdur. Farklı ülkelere mensup öğrenci mezun olmuştur. Daru'l-hadisler dinî dersler ağırlıklı olarak eğitim veren; üç yıl orta ve üç yıl liseden oluşan eğitim kurumlarıdır. Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 9, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; https://iu.edu.sa/site_Page/20338.

⁴⁴⁹ Orta ve lise eğitimini veren bu dört (Medine ve Mekke daru'l-hadisleri, orta ve lise enstitüleri) kuruluşta 160 eğitimci çalışmakta ve 1200 civarında öğrenci eğitim görmektedir. Bk. <https://iu.edu.sa/site/51> (Erişim Tarihi: 20.04.2021).

⁴⁵⁰ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/22013 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

⁴⁵¹ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/22015 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

⁴⁵² Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 8, https://iu.edu.sa/site_Page/21485.

⁴⁵³ Bk. *Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i*, 6, https://iu.edu.sa/site_Page/21485; <https://iu.edu.sa/site/20>.

- Sünnetin yayılmasına ve savunulmasına katkıda bulunmak ve bu sahada ihtisas sahibi kişiler yetiştirmek.

- Teknolojiyi en etkin şekilde kullanarak öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek.

- Bilimsel araştırmalarda öğretim üyelerinin katkısını artırmak.

- Öğretim üyelerinin yeteneklerini toplum hizmetinde kullanmak.

- İslam'ın savunduğu ahlak ilke ve değerlerini yerine getirmek için örnek şahsiyetler oluşturmak

- Hikmet ve itidal ile İslam'a çağrı yapmak.

- Kalite standartlarına uygun, modern gelişmelere ayak uyduran bilimsel bir ortam elde etmek için çalışmak.⁴⁵⁴

Hadis Fakültesi yönetimi; dekan ve üç dekan yardımcısı, idare müdürü ile bunlara bağlı birimlerden oluşmaktadır. Dekan yardımcıları arasındaki görev dağılımı; fakültenin eğitim-öğretim kalitesini artırmak için gerekli araç-gereçleri temin ederek fakülteyi geliştirme; yüksek lisans, doktora eğitimi, ilmî araştırmalar, plan ve programlama ile öğrenci kayıt, sınav, bilgilendirme, etkinlik ve fakülte meclisi şeklindedir.⁴⁵⁵ Ayrıca fakültenin hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesi için çeşitli komisyonlar kurulmuştur. Bu komisyonlar şunlardır: Kalite ve Akademik Akreditasyon Komitesi, Öğrenci İşleri Komisyonu, Sınav İzleme Komitesi, Kayıt ve Devamsızlık Takip İşlemleri Komitesi, Etkinlik İzleme Komitesi, Rehberlik ve Danışma Kurulu.⁴⁵⁶

Fakültenin iş ve işlemlerin yürütülmesi için aşağıdaki “kılavuz ve yönetmelikler” hazırlanmıştır:

- Bilimsel tez araştırma ve hazırlama rehberi.

- Meslekî uygulama el kitabı.

- Bilimsel danışman, gözetmen ve jüri rehberi.

- Üniversite öğrencisinin el kitabı.

- Öğrenci disiplin yönetmeliği.

- Eğitim ve sınavlar yönetmeliği.

- Öğrenci değerlendirme rehberi.

- Değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi ve takibi.

- Üniversite öğrenci hakları, görevleri ve şikâyet prosedürleri yönetmeliği.⁴⁵⁷

İngilizce olan kılavuzlar:

⁴⁵⁴ Bk. https://www.iu.edu.sa/site_Page/33681 (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

⁴⁵⁵ Bk. https://www.iu.edu.sa/site_Page/33685 (Erişim Tarihi: 6.04.2021).

⁴⁵⁶ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/33838 (Erişim Tarihi: 7.04.2021).

⁴⁵⁷ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/21840 (Erişim Tarihi: 08.04.2021).

- Öğrenci değerlendirme kılavuzu.
- Meslekî uygulama kılavuzu.
- Üniversite öğrenci rehberi.
- Akademik Programlar Hazırlık Kılavuzu.⁴⁵⁸

Her bölüm lisans, yüksek lisans ve doktora aşamaları için ayrı ayrı rehber (delil) bastırarak gerekli bilgiler vermektedir. Rehberlerde fakültenin amaçları kısaca hatırlatıldıktan sonra bölümlerin amaç ve hedeflerine vurgu yapılarak programın temel konuları, programa katılmanın ve başarılı olmanın şartları; program dâhilinde karar verilen dersler ve içerikleri belirlenmiştir.

Bütün bu kılavuz, delil ve levâih matbu olarak bulunmakla birlikte üniversite sitesinde pdf olarak da mevcuttur. Bize fakülte hakkında bilgi aktaran ve fakülteyle ilgili bazı el kitapları veren; şu anda da fakülte meclisinin bir üyesi ve dirâsâtül-‘ulyâ kısmından sorumlu dekan yardımcısı olan (Üstaz Müşârik) Doç. Dr. Ömer b. Muslih el-Hüseynî Beyefendi’ye şükran borçluyuz.⁴⁵⁹

A. Lisans Programı (Bernâmecü’l-Bekâlorîyus)

Lisans programına kayıt yapabilmek için; dört dönemlik hazırlık aşamasını başarıyla tamamlamak ve Kur’ân-ı Kerim’den üç cüz ezberlemiş olmak gerekmektedir.

Hadis Fakültesi’nde 2018 yılına kadar uygulanan lisans ders programı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Lisans Eski Ders Çizelgesi⁴⁶⁰

Dersin adı	1.dönem	2.dönem	3.dönem	4.dönem	5.dönem	6.dönem	7.dönem	8.dönem	Toplam
Kur’ân-ı Kerim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Tefsir				3	3	3	3	3	15
Hadis	3	3	4	4	4	4	4	4	30
Sünnet Kaynakları			3	3	3	3	3	3	18
Tedvînu’s-Sünne	3								3
Mekânetü’s-Sünneti’n-Nebeviyye,				2					2
Hadis Usûlü		3	4	3	4	4			18
Hadis Ravileri		4							4
el-Cerh ve’t-Ta’dîl,			2	2					4
el-Vad’ ve’l-Veddâ’ün,								4	4
et-Tahrîc						3	3	3	9

⁴⁵⁸ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/22432 (Erişim Tarihi: 09.04.2021).

⁴⁵⁹ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/21462 (Erişim Tarihi: 10.04.2021).

⁴⁶⁰ https://www.iu.edu.sa/site_Page/34410 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

Kâ'tü bahs						2			2
et-Tevhîd,	3	4	4	4					15
Dinler ve Mezhepler						2			2
Siyer ve İslam Tarihi	3								3
Günümüz İslam Dünyası					1				1
Suudi Arabistan Tarihi			1						1
Davet Yöntemleri								1	1
Din Eğitimi		1							1
Öğretim Yöntemleri ve Uygulamalı Eğitim							2		2
Araştırma Yöntemleri	1								1
Fıkıh		3	3		3				9
Ferâiz							3		3
Fıkıh Usûlü	3								3
Nahiv	3	3			3		3		12
Sarf								2	2
Haftalık Ders Sayısı	8	8	8	8	8	8	8	8	64
Haftalık Kredi Sayısı	20	22	22	22	22	22	22	21	173

Lisans programı; ağırlıklı olarak hadis ilmi ve diğer temel İslamî ilimlerin yanı sıra bazı kültürel derslerin de yer aldığı yirmi altı dersten meydana gelmektedir. Fakültede uygulanan lisans programından sekiz dönemde yüz yetmiş üç kredi tamamlanarak mezun olunmaktadır.

Uzun yıllar uygulanan bu program son zamanlarda yürürlükten kaldırılmıştır. S. Arabistan yönetimi vizyon 2030 kapsamında programda güncellemeler yapmıştır. 16.8.1439 (02.05.2018) tarihinde yeni program yayınlanmıştır. Hadis Fakültesi'nin 2018-2019. Eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren lisans yeni ders programı Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Lisans Yeni Ders Çizelgesi⁴⁶¹

Derslerin ait olduğu bölümler	Dersin adı	1.dönem	2.dönem	3.dönem	4.dönem	5.dönem	6.dönem	7.dönem	8.dönem	Teorik	Toplam
Fıkhu's-Sünne	Medhal ila Hadîsi't-Tahlîlî	2								2	
	el-Hadîsü't-Tahlîlî		4	4	4	4	4	4	3	27	7
	el-Hadîsu'l-Mevdû'î						4			4	
	Kütübü Sünne			3	3	2	2	2		12	2
	Tarîhu Sünne	2								2	

⁴⁶¹ Delîlu Bernâme'ci'l-Bekâlûrîyus fî Külliyyeti'l-Hadîs, 19-20; https://iu.edu.sa/site_Page/34566 (Erişim Tarihi: 24.04.2022).

	Menâhicu'l-Muhaddisîn		1+1						2	
	Mekânetü's-Sünneti'n-Nebeviyye,					2			2	
	Kâ'tü bahsi fikhü's-sünne							1+	1	
	ed-Delâil ve's-Şemâilu'n-Nebeviyye						2		2	
Ulûmü'l-Hadîs	Medhal ila Ulûmi'l-Hadîs	2							2	
	Mustalahu'l-Hadîs		4	2+1		2+1	3		13	5
	Ruvâtu'l-hadîs		1+1	1+1					4	
	el-Cerh ve't-Ta'dîl				1+1	1+1			4	
	el-Vad' ve'l-Veddâ'ûn							1	1	
	Tahrîcu'l-Hadîs					4+			4	
	Usûlü Dirâseti'l-Esânîd						2+		2	
	Kâ'tü Bahsi Ulûmi'l-Hadîs							1+	1	
	et-Tekânitu fî Hıdmeti's-Sünne						1+		1	
el-Fıkh	Fıkıh	3			3		2		8	
	Ferâiz							1+1	2	
Usûlü'l-Fıkh	Usûlü'l-Fıkh			2	2				4	
	Kavâidu Fıkhiyye							2	2	
el-Akîde	et-Tevhîd	3		3	2	2			10	0
	el-Edyân ve'l-Firak							2	2	
	el-Mezâhib ve't-Teyyârâtü'l-Mu'âsara							2	2	
Ed-De'va	ed-Da'vet ve'l-Haseb							2	2	
	Kıyem İslamiyye		2						2	
et-Terbiyetü'l-İslâmiyye	Menâhicu'l-Bahs				2				2	
Et-Târîh	Tarîhu'l- Memleke			2					2	
	es-Sîre							2	2	
el-Kırâ'ât	Kur'ânu'l-Kerîm Tilave ve Hıfz,	1	1	1	1	1	1	1	8	
	et-Tecvîd	2							2	
et-Tefsîr ve Ulûmu'l-Kur'ân	et-Tefsîr		2		3			3	2	10
	Ulûmü'l-Kur'ân	2							2	0
el-Luğâyât	et-Tahrîru'l-Arabiyye		2						2	
	en-Nahiv	3	3	2					8	
el-Edebu ve'l-Belâğa	el-Belâğa							2	2	

Haftalık Ders Sayısı		9	9	9	9	7	9	9	9	70
Haftalık	Teorik	20	22	22	22	18	21	19	16	160
Toplam Kredi Sayısı	Teorik+Uygulama	20	24	24	23	24	24	21	17	177

Yeni programda ders sayısı otuz yediye çıkmaktadır. Eski programdaki bazı dersler aynı kalmış bazıları ise yeni isimler almıştır. Bazı dersler de bölünerek farklı adlarla programda yer almıştır. Bu programda dört kredilik artışa rağmen ders sayısındaki artış daha fazla dikkat çekmektedir. Yeni programda uygulamalı eğitime ağırlık verilmiş ve derslerin hangi bölüme ait olduğu tabloda şematik olarak gösterilmiştir. Hadis fakültesi bünyesinde bulunan fıkhu's-sünne ve kaynakları bölümüne ait 56 kredilik 9 ders; ulûmü'l-hadîs bölümünde ise 46 kredilik 9 ders bulunmakta ve bunlardan on dört saati uygulamalı olarak işlenmektedir.⁴⁶² Lisans düzeyinde derslerin işleniş, ders kazanımları ve uygulamalı derslerle ilgili hususlar ayrıntılı bir şekilde program rehberinde belirtilmiştir.⁴⁶³

Lisans düzeyinde planlanan kazanımlar, bunların gerçekleşme oranları ve memnuniyet düzeyleri ile ilgili raporlar hazırlanmıştır. Fakültenin lisans programı mezununun özellikleri adıyla sekiz sayfalık bir kitapçık yayımlanmıştır.⁴⁶⁴

Kıyemu İslâmiyye, Menâhicu'l-Bahs ve Târîhu'l- Memleke dersleri bütün fakültelerde ortak olarak okutulmaktadır.

Mezun olabilmek için ceyyid {جَيِّد}⁴⁶⁵ seviyesinde not ortalamasını yakalamak gerekir.⁴⁶⁶ Lisans eğitimi tüm fakültede aynı şekildedir. Branşlaşma yüksek lisans ve doktora programlarında vardır. Fakülteden başarıyla mezun olduğunda; hadis ve bilimlerinde lisans, ulûmü'l-hadîs ve fıkhu's-sünne bölümlerinde ise yüksek lisans ve doktora payesi verilmektedir.

B. Yüksek Lisans Programı (Bernâmecü'l-Mâcistir)

S. Arabistan üniversiteleri, *el-Lâihatü'l-muvahhide li'd-dirâsâti'l-'ulyâ fi'l-câmi'ât* adlı 67 maddelik bir yönetmeliğe tabidir. İlgili yönetmelikte; yükseköğretimin amaç ve hedefleri, kabul ve kayıt şartları, ders ve sınavların yürütülmesi, tezlerin hazırlanması ve yükseköğretimle ilgili birçok düzenleme yer almaktadır. Bütün bölümlerde bu yönetmelik esastır. Ancak her bölüm bunların üzerine başka şartlar da getirebilmektedir.⁴⁶⁷

⁴⁶² *Delîlu Bernâmecî'l-Bekâlûrîyus*, 19-20; https://iu.edu.sa/site_Page/34566 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

⁴⁶³ Bk. *Delîlu Bernâmecî'l-Bekâlûrîyus fî Külliyyeti'l-Hadîs*, 1-65; https://iu.edu.sa/site_Page/34566 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

⁴⁶⁴ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/34567 (Erişim Tarihi: 07.04.2021).

⁴⁶⁵ Not ortalaması 70 ve 75 arası demektir. Bk. *el-Lâihatü'l-Muvahhide*, md. 40.

⁴⁶⁶ Bk. *el-Lâihatü'l-Muvahhide*, md. 14.

⁴⁶⁷ *el-Lâihatü'l-muvahhide li'd-dirâsâti'l-'ulyâ fi'l-câmi'ât*, basım 1441/2020; https://iu.edu.sa/site_Page/21342 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

Yüksek lisansa kayıt yapmanın genel ve özel şartları vardır. Genel şartlardan bazıları; başvuru sahibi S.Arabistan vatandaşı değilse resmi burslu olmalı, lisans diploması S. Arabistan üniversitelerinden veya Suudi yönetimince tanınan bir üniversiteden alınmış olmalı, giriş sınavında en az 65 puan almalı; başvuru, gerekli belgeler ile birlikte elektronik kabul portal aracılığıyla yapılmalı,⁴⁶⁸ lisans düzeyini ceyyid cidden derecesinde bitirmiş olmalıdır.⁴⁶⁹ Hadis Fakültesi, yüksek lisans programı için öğrencinin hadis fakültesini veya başka fakültelerin hadis bölümünü bitirmiş olmasını özel şart olarak talep etmektedir.⁴⁷⁰ Alan dışı kayıtlar ancak mezun olduğu fakültenin tavsiyesi ve bu tavsiyeye yükseköğretim meclisinin onay vermesiyle mümkün olabilmektedir.⁴⁷¹

Yüksek lisans öğrencilerinin milliyetlerinin dengeli bir şekilde temsilini sağlamak için mevcut programların her uzmanlık dalında kabul edilen öğrenci sayısı her milletten iki öğrenciyi geçemez. Bu uzmanlık sahalarında S.Arabistan vatandaşların yüzdesi %15'in altına düşmemelidir.⁴⁷²

Bir eğitim öğretim yılı iki dönem ve 25 haftadan az olamaz, buna kayıt ve sınav süreleri dâhil değildir.⁴⁷³ Yüksek lisans ders dönemi dört dönemden az, sekiz dönemden fazla olamaz. Bu sürelere yaz dönemi dâhil değildir.⁴⁷⁴ Ders dönemini tamamlamak için sınavlardan yüzde yetmiş başarı elde edilmesi gerekir.⁴⁷⁵

Fakülte, ulûmü'l-hadîs ile fıkhu's-sünne ve kaynakları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu iki bölümün ortak alanlarının yanında kendilerine has uzmanlık alanları bulunmaktadır. Ulûmü'l-hadîs bölümünün; mustalahu'l-hadîs, rivâyetü'l-hadîs, el-cerh ve't-ta'dîl, el-vad' ve'l-vaddâ'ûn ve et-tahrîc; fıkhu's-sünne bölümünün ise; kütübü's-sünne, tedvînü's-sünne ve vekî'u's-sünne uzmanlık alanlarıdır. Lisans programında eski çizelgede bu belli değilken güncel olan çizelgede hangi dersin hangi bölüme ait olduğu şematik olarak belirlenmiştir.

Bölümler hakkında genel bilgiler ve derslerin hangi dönemde, nasıl işleneceğine dair; ulûmü'l-hadîs için *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemîyye (el-Mâcîstır) fî Ulûmî'l-Hadîs*;⁴⁷⁶ fıkhu's-sünne için ise *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemîyye (el-Mâcîstır) fî fikhî's-Sünne ve Mesâdirihâ*⁴⁷⁷ adlı kitapçıklar bastırılmış ve bölüm sitelerinde yayınlanmıştır. Ayrıca yükseköğretimin genel işleyişiyle ilgili; *araştırma projelerinin kuralları, istek ve şikâyet*

⁴⁶⁸ Bk. *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 13.

⁴⁶⁹ Bk. *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 15.

⁴⁷⁰ Bk. *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemîyye (el-Mâcîstır)*, 4-5; https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

⁴⁷¹ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md: 15. 16. 17.

⁴⁷² Bk. *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 13.

⁴⁷³ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md:35.

⁴⁷⁴ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md:36.

⁴⁷⁵ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md:38.

⁴⁷⁶ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

⁴⁷⁷ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

kuralları, tez yürütme kuralları, lisansüstü çalışma yürütme kuralları adlı delillerde (rehber) ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.⁴⁷⁸

Doktora ve yüksek lisans derslerini doçent ve profesörler verebilmektedir. Ancak ihtiyaç duyulması halinde, bazı şartlara haiz doktor öğretim üyesi, yüksek lisans derslerini verebilmektedirler.⁴⁷⁹

Ulûmu'l-hadîs ve fıkhu's-sünne bölümlerine ait en son ders programları Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

*Tablo 4: Ulûmu'l-Hadîs Bölümü Yüksek Lisans Ders Çizelgesi*⁴⁸⁰

Dersler	Dönem	Ders saati
Menâhicü'l-Bahs	1.	2
Sıyâğatü't-Tahrîc ve Teşcîru'l-Esânîd	1.	2
Mustalahu'l-Hadîsi't-Tatbîkî	1.	4
Mesâdir Ulûmi'l-Hadîs	1.	2
Dirâsât fî Mesâdiri's-Sünne	1.	2
Kavâidu'n-Nakd ve Karâinü't-Tercîh	1.	2
İlelü'l-Hadîs	2.	4
el-Cerh ve't-Ta'dîl-1	2.	4
Menâhic Tahkîki'l-Mahtûtât	2.	4
Dirâsât fî Merâtibi'r-Ruvât	2.	2
Kavâ'idü fî fehmi's-Sünne	2.	2
Nakdü'l-Esânîd	3.	4
el-Cerh ve't-Ta'dîl-2	3.	2
Dirâsât fî Şerhi'l-Hadîs	3.	2
Muhtelefü'l-Hadîs ve Müşkilihi	3.	2
Dirâsât fî Mukaddimât Istılâhiyye	3.	2
Nakdü'l-Mutûn	4.	2
Mesâilü'l-Hadîsiyye	4.	2
ed-Difâ'u ani's-Sünne	4.	2
el-İstişrâk ve Ulûmu'l-Hadîs	4.	2
el-Meşrû'u'l-Bahsî	4.	8
Toplam		58

*Tablo 5: Fıkhu's-Sünne Bölümü Yüksek Lisans Ders Çizelgesi*⁴⁸¹

Dersler	Dönem	Ders saati

⁴⁷⁸ Bk. https://iu.edu.sa/site_Page/21342 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

⁴⁷⁹ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md: 7.

⁴⁸⁰ *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistur) fî Ulûmi'l-Hadîs* 1441/2020, 6; https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

⁴⁸¹ *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistur) fî fıkhi's-Sünne ve Mesâdiriha* 1442/2021, 6; https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

Dirâsât fî Mesâdiri's-Sünne	1.	4
Dirâsât fî Şerhi'l-Hadîs	1.	4
Kavâ'id fehmi's-Sünne	1.	2
Menâhîcu'l-Bahs	1.	2
Sıyâgatü't-Tahrîc ve Teşcîrû'l-Esânîd	1.	2
Hadîs Tehlîlî -1	2.	4
Muhtelifü'l-Hadîs ve Müşkilihi	2.	2
Mustalahu'l-Hadîsi't-Tatbîkî	2.	2
Dirâsât fî'l-Cerh ve't-Ta'dîl	2.	2
Mesânîd Ulûmi'l-Hadîs	2.	2
Hadîs Tehlîlî -1	3.	4
Mesânîdu's-Sîreti'n-Nebeviyye ve Merviyâtîha	3.	4
İlelû'l-Hadîs	3.	4
Hadîs Mevdû'î	4.	4
ed-Difâ'u ani's-Sünne	4.	2
Tahkîku'l-Mahtûtât	4.	2
el-Meşrû'u'l-Bahsî	4.	8
Toplam		54

Fıkhu's-sünne bölümünde on yedi ders, elli dört kredi, ulûmu'l-hadîs bölümünde ise yirmi bir ders, elli sekiz kredi alınarak tezi en erken dört en geç sekiz dönemde⁴⁸² tamamlamak gerekir. Ayrıca Kur'ân-ı Kerim'den beş cüz ezberleyerek ilgili sınavı geçtikten sonra⁴⁸³ savunmada ceyyid cidden {جَيِّدٌ جَدًّا}⁴⁸⁴ derecesi alınarak⁴⁸⁵ yüksek lisans diplomasını almaya hak kazanılır.

Şartları yerine getirip mezun olan öğrenciler şu iş ve mesleklerde çalışma ehliyeti kazanmış olurlar:

- Üniversite araştırma görevlisi (Muhâdır).
- Adli/Yasal Araştırmacı (Bâhisü şer'î).
- Din İşleri Başkanlığı'nda müezzin, imam, hatip ve vaiz.
- el-Emru bi'l-ma'rûf ve nehyü ani'l-münker komisyon üyesi.
- Din eğitimi öğretmeni.⁴⁸⁶

C. Doktora Programı (Bernâmecü'l-Duktûra)

⁴⁸² en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistur), 6, https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

⁴⁸³ Bk. el-Lâihatü'l-muvahhide, md. 15.

⁴⁸⁴ Not ortalaması 80 ve 85 arası demektir. Bk. el-Lâihatü'l-Muvahhide, md. 40.

⁴⁸⁵ el-Lâihatü'l-muvahhide, md. 14. 15. ve 39.

⁴⁸⁶ en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistur), 9, https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

Doktora programları da yüksek lisansta olduğu gibi her bir bölüme ait özel derslerle birlikte ortak dersler de bulunmaktadır. Bir dönem için 12 kredilik dersler alınmak suretiyle tez aşamasına geçilmektedir. Tez konusu ders döneminde iken belirlenerek ilgili bölümün sitesinde yayınlanmaktadır. Ders dönemi bir dönemde bitirilebileceği gibi bu süre on döneme kadar uzatılabilir. Bu sürelere yaz dönemi dâhil değildir.⁴⁸⁷

2019 yılında yenilenen ulûmü'l-hadîs ders programı Tablo 6'da gösterilmiştir.

*Tablo 6: Ulûmü'l-Hadis Bölümü Doktora Ders Çizelgesi*⁴⁸⁸

Dersler	Dönem	Ders saati
Menhecü'n-nakt 'inde'l-Muhaddisîn	1.	4
Dirâsât Mukaddime fî'l-Cerh ve't-Ta'dîl	1.	4
Kadâyâ el-Hadîsiyye	1.	2
Dirâsât fî Fıkhi's-Sünne	1.	2
er-Risâle/Tez	2.	58
Toplam		70

2020 yılında yenilenen fikhü's-sünne ders programı Tablo 7'da gösterilmiştir.

*Tablo 7: Fikhü's-Sünne Bölümü Doktora Ders Çizelgesi*⁴⁸⁹

Dersler	Dönem	Ders saati
Dirâsât fî Fıkhi's-Sünne	1.	4
Menhecü'n-nakt 'inde'l-Muhaddisîn	1.	4
Kadâyâ el-Hadîsiyye	1.	4
er-Risâle/Tez	2.	58
Toplam		70

Bazı dersler farklı olsa da her iki bölümde 12 kredilik ders alınarak tez çalışmasıyla birlikte yetmiş kredi tamamlanmış olur.

Doktora programından mezun olabilmek için;

- Akademik dersler geçilip tezin tamamlanması,
- Bölüm öğrenci için tamamlama çalışmasına karar verdiği takdirde tamamlayıcı derslerin geçilmesi,

⁴⁸⁷ el-Lâihatü'l-muvahhide, md:36.

⁴⁸⁸ en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye (ed-Duktûra fî Ulûmî'l-Hadîs 1441/2020, 7; https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

⁴⁸⁹ en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye (ed-Duktûra) fî fıkhi's-Sünne ve Mesâdiriha 1442/2021, 7; https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

- Öğrencinin kapsamlı doktora sınav aşamasını geçmesi,
- Üniversitenin tez savunmasına izin vermesi,
- Öğrencinin uzmanlık alanında yayınlanmış veya kabul edilmiş bir bildiriye tez savunmasından önce yayınlaması,
- Lisansüstü çalışmalar konseyinin belirlediği başka şartlar varsa yerine getirilmesi,⁴⁹⁰
- Tez savunmasının altı ile on dönem aralığında yapılması,⁴⁹¹
- Savunmada en az ceyyid cidden {جَيِّدٌ جَدًّا} derecesi alınması,⁴⁹²
- Kur'ân-ı Kerim sınavında en az on cüz ezberlenip sınavın geçilmesi gerekmektedir.⁴⁹³

Şartları yerine getirip mezun olan öğrenciler şu iş ve mesleklerde çalışma ehliyetini kazanmış olurlar:

- Üniversitede Öğretim Üyesi (Üstaz Müsâid).
- Adli/Yasal Araştırmacı (Bâhisü şer'î).
- Din İşleri Başkanlığı'nda müezzin, imam, hatip ve vaiz.
- el-Emru bi'l-ma'rûf ve nehyü ani'l-münker komisyon üyesi.
- Din eğitimi öğretmeni.⁴⁹⁴

III. Medine İslam Üniversitesi Hadis Fakültesi Tezler Kataloğu⁴⁹⁵

Hadis Fakültesi bünyesinde ulûmu'l-hadîs ve fıkhu's-sünne bölümlerinde; hadis usûlü, ricâlû'l-hadîs, mu'cem, biyografi kitapları, cerh ve ta'dîl, ilelû'l-hadîs, tariklerin cem'i, etrâf, tahrîc, âlî isnad ve kırk hadis çalışmaları gibi hadis ilminin her bir dalında yapılan tezler üç kategoride incelenmiştir.

A. Konu Merkezli Çalışmalar

- ⁴⁹⁰ *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmeci'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye* (ed-Duktûra), 5;
https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).
- ⁴⁹¹ *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmeci'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye* (ed-Duktûra), 5;
https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).
- ⁴⁹² *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md:39.
- ⁴⁹³ Bk. *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 15.
- ⁴⁹⁴ *en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmeci'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye*, 8; https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
- ⁴⁹⁵ *Delîlü'r-Rasâili'l-İlmiyyeti'l-Münâkaşe fi Külliyyeti'l-Hadîsi's-Şerîf*, 1441/2020;
https://www.iu.edu.sa/site_Page/155299 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

Bu grupta; belli bir konuya dair rivayetlerin bir araya getirilerek incelenmesi, bir araya getirilen rivayetlerin kaynaklarının gösterilmesi, belli konuların farklı yönleriyle ele alınması, herhangi bir müellifin eserinden özel bir mesele veya ıstılahın incelenmesi gibi çalışmalar zikredilmiştir.

1. *Kütüb-i Sitte*'de dört uzun sûreye (el-Bakara, Âl-i İmrân, en-Nisâ, el-Mâide) ait hadislerin incelenmesi.{Y*}
2. Hz. Peygamber döneminde Medine Yahudilerinin tarihi hakkındaki merviyât.{Y}
3. Tirmizî'nin sahih hadis hakkında söylediklerinin araştırılması.{Y}
4. *Sünen-i Dârekutnî*'deki metrûk raviler ve onlardan aktarılan rivayetler.{Y}
5. Büyük hadis külliyatlarında tasnif yöntemi.{Y}
6. Hudeybiye Gazvesi ile ilgili rivayetlerin bir araya getirilip incelenmesi.{Y}
7. Ebû Muhammed el-Hüseyn b. Mes'ûd b. Muhammed el-Ferrâ' el-Begavî'nin (ö. 516/1122) *Me'âlimü't-tenzîl*, adlı tefsir eserindeki merfû hadisler.{2Y}
8. İbn Hibbân'ın illetler hususunda takip ettiği yöntem.{D}
9. Zehebî'nin *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*'da cerh ve't-ta'dîlin kuralları.{Y}
10. İbn Hacer'in, *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* adlı eserinde manfûz, şâzz ve ziyâdetü's-sikada tercih ipuçları.{Y}
11. İçecekler hakkında gelen hadisler.{Y}
12. Temizlik konusundaki şer'î ruhsatlar hakkında gelen hadisler.{Y}
13. İbn Hacer'in *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* kitabında çelişkili görünen rivayetler.{8Y}
14. Dört sünende sahabe ve tâbiîne isnad edilen rivayetler.{Y}
15. Yağmurla ilgili vârid olan rivayetler.{Y}
16. Mut'a nikâhı hakkında vârid olan rivayetler.{Y}
17. Mirasın hükmüyle ilgili hadisler.{Y}
18. Bedir Gazvesi ile ilgili rivayetler.{Y}

* Y=Yüksek lisans Tezi, D= Doktora Tezi; Bazı konular hem yüksek lisans hem de doktora öğrencisi tarafından çalışılmıştır. Bu durumda Y ve D birlikte gösterilmiştir. Konu birden fazla kişi tarafından çalışılmışsa önlerine rakamlar verilerek belirtilmiştir.

19. Benî Mustalik Gazvesi ile ilgili rivayetler. {Y}
20. Uhud Gazvesi ile ilgili rivayetler. {Y}
21. Hayber Gazvesi ile ilgili rivayetler. {Y}
22. Hendek Gazvesi ile ilgili rivayetler. {Y}
23. Mekke'nin fethi ile ilgili rivayetler. {Y}
24. Tirmizî'nin *es-Süneni* 'nde Buhârî'ye hadisler hakkında sorduğu sorular. [Eser iki cilt şeklinde Yusuf b. Muhammed b. Abdullah ed-Dehîl tarafından basılmış olup Şamile programında da bulunmaktadır.] {Y}
25. et-Tarîku ila cemâ'ati'l-müslimîn el-Hadîsu'd-dâle alâ luzûmi cema'ati'l-müslimîn. (Müslüman topluma giden yolda Müslüman toplumun gerekliliğine işaret eden hadisler). {Y}
26. İbn Kesîr'in tefsirinde yer alan Ra'd sûresi ile ilgili rivayetler. {Y}
27. Ebeveyn ve çocukların hakları. {Y}
28. Tirmizî'nin hasen olduğunu söylediği ve *Kütüb-i Sitte* 'de tahrîcinde tek kaldığı hadisler. {Y}
29. el-Merviyâtü'l-vâride fi'z-zeceri an a'mâli bi la'ni fâ'iliha (Failini lanetleyen amellerin kınanmasına dair rivayetler). {Y}
30. Deccâl hakkında *Kütüb-i Sitte* ve *Müsned-i Ahmed* 'de geçen hadisler. {Y}
31. Hicret ile ilgili hadisler. {Y}
32. Mekke döneminde Hz. Peygamber'in sîreti ile alakalı rivayetler. {Y}
33. Kıyametin küçük alametleri ile ilgili hadisler. {Y}
34. İnsan, astronomi ve yeryüzü hakkında ilmî mucizelere delalet eden hadisler. {Y}
35. Ebû Dâvûd'un sükût ettiği zayıf isnadlar. {Y}
36. Kurtuba'nın Fethinden dördüncü yüzyılın sonuna kadar Kurtuba'daki hadis medreseleri. {Y}
37. Hz. Peygamber'in hastalanması ve vefatı, sahebe-i kiram üzerindeki etkisi. {Y}
38. Satışı yasak olan şeyler hakkındaki hadisler. {Y}
39. Kadınların ibadetleri ile ilgili hükümleri ihtiva eden hadisler. {Y}

40. el-Hâkim *Müstedrek* ve ez-Zehebî *et-Telhîs*'te üzerinde sükût ettiği hadisler.{Y,D}
41. *Kütüb-i Tis 'a*'da ölümden sonraki hayattan bahseden hadisler.{Y}
42. İbadetler konusunda bid'ate delil olarak getirilen zayıf ve mevzû hadisler.{Y}
43. Tahâret bölümünde sünneti sünnetle açıklama yöntemi.{D}
44. Üç mescidin dışındaki mescidlerin hükümleri ile ilgili hadisler.{Y}
45. Fık'hî kaidelerin sünnet-i nebevîdeki delilleri.{Y}
46. Ümmühâtü'l-Mü'minîn hakkındaki rivayetler.{D}
47. Tirmizî'nin *el-Câmi*'indeki garib hadisler. [Tahâret bölümünden zühd bölümünün sonuna kadar]{D}
48. Sünnet-i nebevîde bilgisayar kullanımına yönelik pratik uygulamalar.{D}
49. Medine'nin faziletine dair vârid olan hadisler.{D}
50. Hasen ve zayıf hadislerin güçlendirilmesinde muhaddislerin yöntemleri.{D}
51. Zekât, oruç, hac ve alış-veriş bölümlerinde vârid olan hadislerin ilel ve tahrîc kitaplarında ref edilmesi ve vakfedilmesi hususundaki ihtilaflar.{D}
52. Temizlik ve namaz bölümlerinde vârid olan hadislerin ilel ve tahrîc kitaplarında ref edilmesi ve vakfedilmesi hususundaki ihtilaflar.{D}
53. Tirmizî'nin *el-Câmi* 'indeki hasen garib hadisler.{D}
54. Mekke ve Medine'deki hadis okulunun başlangıcından hicrî ikinci yüzyılın sonuna kadar hadis ilimlerine etkisi.{D}
55. Yiyeceklerle ilgili vârid olan hadisler.{D}
56. *Kütüb-i Tis 'a*'daki muhabbet ile ilgili hadisler.{D}
57. Hatîb el-Bağdâdî'nin *Târîhu'l-Bağdâd* adlı eserinde illetli görülen hadisler. [Kitabın başından Kasım b. Abdillâh el-Hüseyin'in hayatının sonuna kadar.]{D}
58. İbn Huzeyme'nin (ö. 311/924) *Sahîh* 'inde illetli görülen hadisler.{D}
59. *Kütüb-i Sitte* dışında zevâid olarak bulunan oruçla ilgili merfû hadisler.{D}
60. Tahâret ve namaz dışında şer'î ruhsatlar hakkında hadisler.{D}
61. Kitap ve Sünnet'te yargı ve hâkimler.{D}

62. Keffaretin delilleri. {D}
63. Huneyn Gazvesinden Tebük Gazvesine kadar Hz. Peygamber'in sîreti. {D}
64. İbn Kesîr'in *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*'inde Kehf sûresinde yer alan hadislerin tahrîci. {D}
65. *Kütüb-i Sitte, Sünen-i Dârimî, Muvatta ve Müsned-i Ahmed b. Hanbel*'de geçen çocukların hükümleriyle ilgili rivayetler. {D}
66. Kudsî hadisler. {D}
67. Mekke'nin fazileti hakkındaki hadisler. {D}
68. Hulefâ-i Râşidîn'in verdiği hükümler. {D}
69. Büyük günahlarla ilgili hadisler. {D}
70. Hadler, kısaslar ve tazirler hakkında hadisler. {D}
71. Şeytan ve ondan korunma ile ilgili hadisler. {D}
72. Sahabenin sünneti idrak etme farklılıkları [istidrâk ba'di's-sahâbe fîmâ hafîye alâ ba'dihim mine's-sünne]. {D}
73. Zayıf kimselerin hakları hakkında vârid olan hadisler. {D}
74. Kitâbu's-salâtta sünneti sünnetle açıklama yöntemi. {D}
75. Erkeklerin giyimi hakkında gelen rivayetler. {D}
76. Evler hakkında vârid olan hadisler. {D}
77. Malî işlemler hakkında vârid olan hadisler. {D}
78. *Kütüb-i Tis'a, Bezzâr ve Mevsilî'nin* müsnedleri ile Taberânî'nin mu'cemlerinde menâsik hakkında vârid olan hadisler. {D}
79. Satış ve kiralama bölümlerinde sünneti sünnetle açıklama yöntemi. {D}
80. Nikâh, talak ve bunlara bağlı olan konularda sünnetin beyanı. {D}
81. Hadis kitâbeti, zapt keyfiyeti, aziz ve garib konularında hadis ilminde yetkin/müsnid âlimlerin sözleri. [beşinci asrın sonuna kadar]. {D}
82. Cihadın hükümleri hakkında vârid olan hadisler. {D}
83. Selam hakkında vârid olan hadisler. {D}
84. Dört sünende hadis metinlerinde ravilerin ziyadeleri. {D}

85. Kelime-i tevhid ile ilgili vârid olan hadisler. {D}
86. Zekât ve oruç bölümlerinde sünneti sünnetle açıklama yöntemi. {D}
87. el-Eymân ve'n-Nuzûr hakkında vârid olan rivayetler. {D}
88. Âsileri küfre düşme vehmine götüren hadisler. {D}
89. *Kütüb-i Tis'a* ve Taberânî'nin mu'cemlerinde istiâze ile ilgili vârid olan hadisler. {D}
90. Sünnet-i Nebevî'de tafdil hadisleri. {D}
91. İmamların bir sahabinin hadisini bir başka sahabinin hadisiyle illetli kabul ettiği rivayetler. {D}
92. Kıyamet günü ışıĒı/aydınlığının sebepleri hakkında merfû hadisler. {Y}
93. Mesele (problem/sorun/dava) hadisleri. {Y}
94. Uyku âdâbı hakkında vârid olan hadisler. {Y}
95. Gıybet hakkında vârid olan hadisler. {Y}
96. Manevi rızkın sebepleri hakkında vârid olan hadisler. {Y}
97. Cennetin en üst mertebesinde Hz. Peygamber'e yakın olmak hakkında vârid olan hadisler. {Y}
98. Allah'ın rızasının ve gazabının sebepleri hakkında vârid olan hadisler. {Y}
99. Kabir azabının sebepleri ve ondan korunma yolları hakkında vârid olan hadisler. {Y}
100. Musibete uğrama hakkında vârid olan hadisler. {Y}
101. Deve hakkında vârid olan hadisler. {Y}
102. Gıybet hakkında vârid olan hadisler. {Y}
103. Kitap ve Sünnet'e baĒlılık hakkında vârid olan hadisler. {D}
104. Sabır ve acele hakkında vârid olan hadisler. {Y}
105. Nikâhlanması yasak olanlar hakkında vârid olan hadisler. {Y}
106. Veyl ile yapılan tehdit ve uyarı hakkında vârid olan hadisler. {Y}
107. Hükmü terk edilen (es-sünenü't-terkiyye) sünnetlerle ilgili hadisler. {D}
108. Hapşırma ve âdâbı hakkında vârid olan hadisler. {Y}

109. Lafzî olarak yasaklanma hakkında vârid olan hadisler. {D}
110. *Kütüb-i Tis ‘a*, ve Taberânî’nin mu‘cemlerinde yaratılmışların en şerlisi hakkında vârid olan hadisler. {Y}
111. Sıdk ve infakın fazileti hakkında vârid olan hadisler. {D}
112. Hz. İsa hakkında vârid olan hadisler. {Y}
113. Ameller ve hasais yönüyle peygamberlerin müşterek özellikleri hakkında vârid olan hadisler. {Y}
114. Güzel ve güzel olmayan kelimeler hakkında vârid olan hadisler. {Y}
115. Sünnet olma ile ilgili vârid olan hadisler. {Y}
116. Buluntu hakkında vârid olan hadisler. {Y}
117. Melekler hakkında vârid olan hadisler. {D}
118. Uygulamalı hadis çalışmalarına illetlerin girmesi. {D}
119. İki ibadet arasında sevap ve fazilet açısından daha üstün olan ibadetler hakkında vârid olan hadisler. {D}
120. Kadir gecesi hakkında vârid olan hadisler. {Y}
121. Yol âdâbı ve hükmü hakkında vârid olan hadisler. {Y}
122. Sünnet-i nebevîde vârid olan işaretler. {Y}
123. Büyük şehirlerde vârid olan rivayetlerin tahrîci. {D}
124. Sünnet-i nebevîde sedd-i zerâi‘ hakkında vârid olan rivayetler. {D}
125. Kâfirlere benzemenin yasaklanması hakkında vârid olan rivayetler. {Y}
126. Sünnet-i Nebevî’de misafirlik. {Y}
127. Buhârî’nin *et-Târîhu ‘l-Kebîr* adlı eserindeki mürsel rivayetler. {D}
128. İbn İshak’ın *Sîreti ‘n-Nebeviyye*’de Benî Kurayza Gazvesi babında aktardığı rivayetler. {D}
129. Semavî afetler hakkında vârid olan hadisler. {D}
130. Abdurrahmân b. Yahyâ el-Muallimî’ye (ö.1966) göre müşkilü’l-hadis. {Y}
131. *Kütüb-i Sitte* üzerine zevaid olarak akaid kitaplarında merfu olarak aktarılan rivayetler. {3D}

132. *Kütüb-i Tis ‘a’* da iman ve ibadetler dışındaki hadislerde nefiy. {Y}

133. *Kütüb-i Tis ‘a’* da ibadetlerle ilgili hadislerde nefiy. {Y}

B. Şahıs Merkezli Çalışmalar

Belli ravilerin hadislerinin toplanması, tahrîc ve incelenmesi; belli kişilerin hadisçilik yönü veya eserlerinde takip edilen yöntem; hadis âlimlerinin konuyu ele alırken hadislerden çıkardıkları fikhî hükümler bu başlık altında toplanmıştır.

1. İkrime’nin *Sahîh-i Buhârî*’deki rivayetleri ve yöntemi. {Y}
2. *Kütüb-i Sitte* ve *Müsned-i Ahmed*’de sahâbeden rivayette bulunan sika tâbiîn kelimcılarını bir araya getirme ve inceleme. [Tez, alfabetik harflere göre öğrencilere bölünmek suretiyle çalışılmıştır.] {8D}
3. *Kütüb-i Sitte*’de İmam Zühri’den gelen rivayet tabakaları. {Y}
4. *el-Megâzî*’de Musa b. Ukbe rivayetleri. {Y}
5. el-Hâfız İbn Raşîd es-Sebtî’nin sünnetü’n-nebiyyeye katkıları. {Y}
6. eş-Şeyh Abdurrahman el-Muallimî’nin hadis ilmine katkıları ve rivayetleri. {Y}
7. ez-Zeyla’î’nin (ö. 762/1360) hadisçiliği. {Y}
8. Ebû Muhammed Abdullah b. Muhammed İshâk el-Fâkihî>Ebû Yahyâ b. Ebî Meserreh>Şuyûhihi. Bu senedle gelen hadisler. {Y}
9. Kütübü’l-Meşîhât mea tahkîki meşîhati Ebî Abdirrâzî. Analiz ve inceleme. {Y}
10. Abdülganî el-Makdisî el-Cemmâilî’nin (ö. 600/1203) hadisçiliği. {Y}
11. İshâk b. Râhûye’nin Müsnedin’de Hz. Aişe Müsnedi. {D}
12. İbnü’l-Kayyîm el-Cevziyye’nin (ö.751/1350) sünnet-i nebevîyye ve hadis ilimlerine katkısı. {D}
13. Sehâvî’nin (ö. 902/1497) hadise ve hadis ilimlerine katkısı. {D}
14. el-Cem‘ beyne’s-Şahîhayn, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ebî Nasr Fütûh (Fettûh) b. Abdillâh el-Humeydî’nin (ö. 488/1095) hadis ilmindeki çabaları, eserindeki ziyadeler ve faydaları. {D}
15. Sadece bir hadis rivayet eden sahabilerin hadisleri. {3D}
16. İ‘lâlü’l-hadiste Ahmed b. Hanbel’in yöntemi. [Bu çalışma Beşir Ali Ömer tarafından iki cilt şeklinde Menhecu’l-İmâm b. Ahmed fî i‘lâli’l-Ehâdis adıyla basılmıştır. Şamile programında bulunmaktadır.] {D}

17. *Kütüb-i Sitte*'de rivayetleri ihtilaflı olan raviler. {D}
18. Hafız Alâî'nin (ö. 761/1359) hadise ve hadis ilimlerine katkısı. {D}
19. İbn Abdilberr'in *et-Temhîd* adlı eserinde Kâsım b. Asbağ'dan (ö. 340/951) ibadetlerle ilgili hadisler. {D}
20. İbn Abdilberr'in *et-Temhîd* adlı eserinde Kâsım b. Asbağ'dan muamelatla ilgili hadisler. {D}
21. *Kütüb-i Sitte* üzerine Beyhakî'nin *es-Sünenü'l-Kübrâ*'da bulunan ilave (zevâid) hadisler. {7D}
22. Muvaffakuddin İbn Kudâme'nin (ö. 620/1223) kitaplarında gusül konusunda vârid olan hadisler. {D}
23. Amr b. Dînar, İbn Cüreyc, Süfyan b. Uyeyne. Ravi tabakaları ve imamların mertebeleri. {D}
24. Hadis ilimlerinde beşinci asrın sonuna kadar sahih hadislerin sema kaydının keyfiyeti hakkında müsned âlimlerinin sözleri. {D}
25. Ahmed b. Hanbel'in *Müsned*'inde Ebû Zer el-Gıfârî'nin hadislerin tahrîci. {D}
26. İbn Teymiyye'nin (ö. 751/1350) hadis ve hadis ilimlerindeki çabaları. {D}
27. Siyer ve Megazide Urve ibnü'z-Zübeyr'in rivayetleri. {D}
28. ez-Zevâidu'n-Nesâî ala *Kütüb-i Sitte*. {D}
29. *el-Cevherü'n-naķî'ale'l-Beyhakî*, Alâeddin İbnü't-Türkmânî (ö. 750/1349). [Takip ettiği yöntem] {6D}
30. Simâk b. Harb'in *Sahîh-i Müslim, Sünen-i Erbaa, Müsned-i Ahmed b. Hanbel ve Metâlibu'l-âliyyetü'l-müsned*'de rivayetleri. {D}
31. Ahmed b. Hanbel'e göre muhtelifu'l-hadîs. {D}
32. *Kütüb-i Tis'a*, Bezzâr ve Mevsilî'nin müsnedleri ile Taberânî'nin mu'cemlerinde sahabenin fazileti hakkında vârid olan hadisler. {D}
33. Zevâidü'l-İmâm et-Tirmizî alâ usûl es-semâniyye. {D}
34. İbnü'l-Kayyîm'ın akide ve ibadetlerle ilgili zahiri olarak çelişkili görünen hadislerle cevapları. {D}
35. Zevâidü'l-İmâm Ebû Dâvûd alâ usûl es-semâniyye. {D}

36. Celalüddîn es-Suyûtî, *ed-Dürri'l-Mensûr fî Tefsîri'l-Me'sûr* adlı eserinin tahrîc çalışması. {47Y}
37. İbn Hazm'ın (ö. 456/1064) *el-Muhallâ*'da zayıf kabul ettiği rivayetler. {5Y}
38. *el-Muğnî* eserinde tahrîc edilen rivayetlerin İbn Kudâme'ye (ö. 620/1223) muvafık olması. {2Y, 17D}
39. Sahîh-i Müslim'de haklarında konuşulan raviler. {Y}
40. Dört sünende hakkında şek bulunan ravilerin rivayetleri. {D}
41. *Kütüb-i Sitte*, *Müsned-i Ahmed* ve *Nesâî'nin es-Sünenü'l-kübrâ*'da sahabe dışında rivayette bulunan kelimcılar. {3Y}
42. İbn Cerîr et-Taberî'nin (ö. 310/923) *Câmi'u'l-Beyân fî Tefsîri'l-Kur'ân*'da *Kütüb-i Sitte* dışında zevâid olarak gelen merfû rivayetler. {3D}
44. Beyhakî, *Şu'abü'l-Îmân*'da *Kütüb-i Sitte* dışında zevâid olarak gelen merfû rivayetler. {7D}
45. İbn Mâlik'in *şerhi't-Teshil*'de olmayıp nahiv âlimlerince istişhad olarak getirilen rivayetler. {D}
46. İbn Nâcî et-Tenvîhî'nin *Risâle ibn Zeyd el-Kayravânî* üzerine vârid olan rivayetler. {D}
47. Abdurrezzâk b. Mustafa el-Antâkî'nin (ö.1117/1705) *Hulâsetu Zerîati't-Taâm* adlı eserinde vârid olan rivayetleri. {D}
48. İbn Ebî'd-Dünyâ'nın (ö. 281/894) *Kütüb-i Sitte* dışında zevâid olarak aktardığı rivayetler. {2D}
49. *Sahihayn*'de bulunmayıp *Sünen-i Erbaa*'da açıklanan sahabi raviler. {Y}
50. Ali b. Hacer es-Se'dî'nin İsmâ'il b. Ca'fer el-Medenî'den aktardığı hadisler. [Şamile programında vardır.] {Y}
51. *Kütüb-i Sitte*'de bazı şeyhleri zayıf olan sika raviler. {Y}
52. İmam el-Münzirî'nin (ö. 656/1258) *et-Tergîb ve't-terhîb* adlı eserinde üzerinde hüküm inşa ettiği hadisler. {Y}
53. Mecdüddîn İbn Teymiyye'nin (ö. 652/1254) *Müntekâ'l-aḥbâr* adlı eserinde olmayıp,⁴⁹⁶ el-Hasen b. Ahmed b. Yusuf er-Rubâ'î es-San'ânî'nin (ö.1276/1859) *Fethu'l-*

⁴⁹⁶ "Müntekâ'l-aḥbâr min eḥâdîsi seyyidi'l-aḥyâr, Müntekâ'l-aḥkâm, el-Müntekâ min eḥâdîsi'l-aḥkâm gibi adlarla da anılmış ve bunların bazılarının farklı eserler olduğu ileri sürülmüştür. *Kütüb-i Sitte* ve Ahmed b. Hanbel'in *el-*

Gaffâr el-Câmi‘ li Ahkâmi Sünneti Nebiyyinâ el-Muhtâr adlı eserinde zaid olarak bulunan hadisler.{21Y}

54. İbn Fazlullâh el-Ömerî’nin (ö. 749/1349) şeyhleri.{D}

55. Emîr es-San‘ânî’nin (ö. 1182/1768) *et-Tenvîr şerhu‘l-cami‘i‘s-sağîr* adlı eserinde problemleri hadisler.{3D}

56. Beyhakî’nin (ö. 458/1066), *el-Hilâfiyyât* adlı eserinde zayıf kabul ettiği hadisler.{4D}

57. Muvatta‘da Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî’nin Yahya b. Yahya el-Leysî üzerine zevâid olan rivayetleri.{Y}

58. Ebû‘l-Abbâs Şihâbüddîn el-Karâfi’nin (ö. 684/1285) *Nefâ‘isü‘l-uşûl fî şerhi‘l-Maḥşûl* adlı eserinde vârid olan hadisler.⁴⁹⁷{D}

59. Hadis tenkidinde Harald Motzki örneğinde müsteşriklerin görüş ve yöntemleri.{D}

60. Ebû Muhammed Abdullâh b. Alî b. el-Cârûd en-Nîsâbürrî’nin (ö. 307/919-20) *Kitâbü‘l-Cerḥ ve‘t-ta‘dîl*’de takip ettiği yöntem.{Y}

61. Ebû‘l-Kâsım Abdurrahmân b. Abdillâh es-Süheylî’nin (ö. 581/1185) *er-Ravdü‘l-ünûf*⁴⁹⁸ adlı eserinin hadislerinin tahrîci.{2D}

62. Takıyyüddîn İbn Teymiyye’nin (ö. 728/1328) *Minhâcü‘s-sünneti‘n-nebeviyye* adlı eserinde aktardığı rivayetlerin tahrîc edilmesi.{3Y}

63. Ebû Bekr Ahmed b. Muhammed el-Esrem et-Tâi’nin (ö. 261/874-75) *Nâsiḥu‘l-ḥadîṣ ve mensûḥuhu* adlı eserinin rivayetlerinin tahrîc edilmesi.{Y}

64. Sünnet-i Nebevî’nin savunmasında İmam Şafi‘î’nin çabaları.{D}

65. İmam İbnü‘l-Vezîr’in Sünnet-i Nebevî savunması.{Y}

Müsned’inden seçilip konularına göre sıralanmış ahkâm hadislerini ihtiva eden eser üzerinde eş-Şevkânî *Neylû‘l-evfâr şerhu Münteḳa‘l-aḥbâr* adıyla bir şerh yazmıştır.” Celal Kırca, “İbn Teymiyye Mecdüddin”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1999), 20/391.

⁴⁹⁷ “Fahreddin er-Râzî’ye ait eserin şerhi olup Zerkeşî’nin ve Tûfî’nin kaynakları arasında yer alır. Karâfi’nin bu şerhini, çağdaşı el-İsfahânî’nin el-Maḥşûl şerhinden önce yazdığı ve İsfahânî’nin bu şerhten faydalandığı belirtilir.” H. Yunus Apaydın, “Şehâbeddin Karâfi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2001), 24/399.

⁴⁹⁸ “*er-Ravzü‘l-ünûf fî şerhi‘s-Sîreti‘n-nebeviyye li‘bni Hişâm*. İbn Hişâm’ın eserine yazılan dört şerh içerisinde en kapsamlı olanıdır. Süheylî, İbn Hişâm’ın kitabını esas almakla birlikte esere aldığı bazı şiirlerin dil yanlışlarını ve vezinlerini düzeltilmiş, bazılarının nisbet edilen kişilere ait olmadığını belirtmiş, bir kısmının kaynağını ve râvilerini tesbit etmiş, bazen de Hz. Peygamber’in amcası Ebû Tâlib’e nisbet edilen şiir gibi yeni şiirler eklemiş, nâdir rivayetleri kayıt altına almış ve bugün mevcut olmayan eserlerden önemli iktibaslarla bulunmuştur.” Mustafa Sabri Küçükaşçı, “es-Süheylî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2010), 38/30-32.

66. el-Hâkim'in *el-Medhal*'de hakkında konuştuğu ve *el-Müstedrek*'te kendisinden tahrîcte bulunduğu raviler.{Y}

67. ez-Zehebî'nin (ö. 748/1348) *el-Kâşif*'inde çok zayıf kabul ettiği ve İbn Hacer'in *et-Takrîb*'de zayıf kabul ettiği raviler.{Y}

68. Âsım b. Ebî'n-Nücûd el-Kûfî'nin (ö.128/746) *Kütüb-i Sitte*'de bulunan hadisleri.{Y}

69. *Kütüb-i Sitte* üzerine zevaid olarak et-Taberî'nin (ö. 310/923) *Tehzîbü'l-âşâr* adlı eserinde bulunan rivayetler.{4Y}

70. *Kütüb-i Sitte* üzerine zevaid olarak Nesâî'nin *es-Sünenü'l-kübrâ*'da bulunan rivayetleri.{D}

72. *Kütüb-i Sitte* üzerine zevaid olarak İsbahânî'nin *et-Tergîb ve't-terhîb li kevâmi's-Sünen*'inde bulunan rivayetler.{4D}

73. *Kütüb-i Tis'a* üzerine zevaid olarak *Kitabu'z-Zühdi'l-müsned min ehâdisi'l-merfûa*'da bulunan rivayetler.{2D}

74. Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî'nin Muvatta'da ziyade olarak bulunan rivayetleri.{2Y}

75. Dört sünende rivayetleri bulunan mechûl tâbiîn raviler.{Y}

76. Ebû Bekr el-Bezzâr'ın (ö. 292/905) el-Cerh ve't-Ta'dîl konusunda takip ettiği yöntem.{D}

C. Eser Tahkîk Çalışmaları

Bu başlıkta ele alınan eserler sadece tahkîk edilmemiş, aynı oranda olmasa da eserler tahrîc edilmiş ve eserlere hadis ilminin diğer araştırma teknikleri uygulanmıştır.

Tezler üzerine yaptığımız inceleme sonucunda; şerh, tabakât, usûl, cami, sünen ve müsned gibi hadis literatürünün birçok alanıyla ilgili irili ufaklı 139 eserin tahkîk edilmiş olduğunu gördük. Örneğin bu eserlerden büyük hacimli olan; *İrşâdu's-sârî li şerhi sahihi'l-Buhârî* 65 yüksek lisans, *Gayetü'l-ihkâm fî ehâdisi'l-aḥkâm (el-Aḥkâmü'l-kübrâ)* 23 doktora, *Teyisîrü'l-yüsrâ şerhu'l-Müctebâ* 21 yüksek lisans, *el-Muḡnî 'an ḥamli'l-esfâr fî'l-esfâr fî tahrîci mâ fî'l-İḥyâ'i mine'l-aḥbâr* 21 yüksek lisans, *Şerhu me'âni'l-âsâr* 18 doktora öğrencisi, *el-İzhâr şerhu'l-Mesâbih* 17 yüksek lisans, *Tekmiletü şerhi't-Tirmizî* 7 yüksek lisans, 8 doktora, *Tehzîbü't-Tehzîb* 15 yüksek lisans, *el-Müsnedü'l-muḥrec 'alâ kitâbi Müslim b. el-Haccâc* 9 yüksek lisans ve 3 doktora, *Sünen-i Dârekutnî* 12 doktora, *el-İstizkârü'l-Câmi' li-mezâhibi fuḡahâ'i'l-emşâr* 11 doktora öğrencisi arasında paylaşılarak tahkîk edilmiştir.

Hadis Fakültesi bünyesinde ulûmu'l-hadîs ve fikhu's-sünne bölümlerinde 1441/2020 öğretim yılı sonu itibariyle yapılan 864 tez ile 1442/2021 yılında savunması yapılan 4 tez ile

birlikte 868 tez çalışılmıştır. İnceleme esnasında 504 tane tez (323'ü yüksek lisans, 181'i doktora öğrencisi tarafından hazırlanmış) ile 139 eser tahkik edilmiştir. 80'i yüksek lisans, 64'ü doktora öğrencisi olmak üzere 133 konu çalışılmıştır. Aynı şekilde 117'si yüksek lisans, 103'ü doktora öğrencisi tarafından hazırlanmış 76 şahıs merkezli çalışma tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki araştırmacıların daha rahat ulaşabilmeleri için tezler; eser tahkiki, konu ve şahıs merkezli çalışmalar olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Konu ve şahıs ağırlıklı çalışmaların tam listesi aktarılmış, tahkik edilen eserlerin listesi aktarılmamıştır. Zira tahkik çalışmaları tezlerin yüzde altmışına tekabül etmektedir. Bu da bu çalışmanın boyutunu aşmaktadır. Başka bir vesileyle bu listeyi de tamamlamayı düşünmekteyiz. Tez başlıklarıyla tez sayıları arasındaki farklılık bazı konuların birden fazla öğrenci tarafından çalışmış olmasındandır.

Sonuç

Medine İslam Üniversitesi, 1961 yılında ülkenin ikinci üniversitesi olarak kurulmuştur. Üniversite 1975 yılında bugünkü fakülte sistemine geçmiştir. Üniversite bünyesinde yüksek tahsilin yanı sıra orta ve lise eğitimi veren enstitü ve daru'l-hadisler bulunmaktadır. Başlangıçta sadece dinî eğitim vermeyi hedefleyen üniversite, 2012 yılından sonra S. Arabistan'ın vizyon 2030 hedefleri çerçevesinde; mühendislik, bilim, bilgisayar ve yargı sistemleri fakülteleri kurulmuştur.

İslam risaletini tebliğ etmeyi hedefleyen üniversitede, Nebevî Sünnet'i korumak ve bu sahada akademik çalışma yapmak amacıyla 1976 yılında Hadis Fakültesi kurulmuştur. Fakülte bünyesinde lisans, yüksek lisans ve doktora programları uygulanmaktadır. Fakülteye kayıt yapabilmek için; dört dönemlik hazırlık aşamasını başarıyla tamamlamak ve Kur'ân-ı Kerim'den üç cüz ezberlemiş olmak gerekmektedir. Uzun yıllar uygulanan lisans programı; ağırlıklı olarak hadis ilmi ve diğer temel İslamî ilimlerin yanı sıra bazı kültürel derslerin de yer aldığı yirmi beş dersten meydana gelmekteydi. Ancak vizyon 2030 hedefleri kapsamında programlarda büyük ölçüde güncelleme yapılarak eski programdaki bazı dersler aynı kalmış bazıları ise yeni isimler almıştır. Bazı dersler de bölünerek farklı adlarla programda yer almıştır. Programın en dikkat çeken özelliği uygulamalı eğitime ağırlık vermesidir. Yeni programda 37 ders; 160 saat teorik, 17 saat uygulamalı olmak üzere toplam 177 kredi bulunmaktadır. Bu derslerin 19'u hadis ilmi dışındaki temel islami ilimler alanındaki derslerden, kültürel ve kişisel gelişim derslerinden meydana gelmekte ve bunlar 75 krediye tekabül etmektedir. Kıyemu İslâmiyye, Menâhicu'l-Bahs ve Târîhu'l- Memleke dersleri ise bütün fakültelerde zorunlu olarak okutulmaktadır.

Lisans programından sonra fakülte; ulûmü'l-hadîs ve fıkhu's-sünne olmak üzere iki ana bilim dalına ayrılmaktadır. Fıkhu's-sünne bölümünde yüksek lisans on yedi ders, elli dört kredi; ulûmu'l-hadîs bölümünde ise yirmi bir ders, elli sekiz kredi; dört ile sekiz dönem içinde tamamlanmaktadır. Ayrıca Kur'ân-ı Kerim'den beş cüz ezberlenerek ilgili sınav geçildikten

sonra⁴⁹⁹ savunmada ceyyid cidden {جَيِّدٌ جَدًّا}⁵⁰⁰ derecesi alınarak⁵⁰¹ yüksek lisans diploması almaya hak kazanılır.

Doktora programında ise bir dönem içerisinde on iki kredilik dersler alındıktan sonra teze başlanılmakta ve tez altı ile on dönem içinde gerekli şartlar yerine getirilerek tamamlanabilmektedir. Tez savunmasına geçilmeden önce Kur'ân-ı Kerîm'den en az on cüz ezberlenmesi, öğrencinin uzmanlık alanında yayınlanmış veya kabul edilmiş bir bildiriye yayınlaması ve genel sınavdan geçme gibi şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

İlk mezunlarını seksenli yılların başlarında veren fakülte bünyesindeki ulûmu'l-hadîs ve fıkhu's-sünne bölümlerinde; hadis usûlü, ricâlü'l-hadîs, mu'cem, biyografi kitapları, cerh ve ta'dîl, ilelû'l-hadîs, tariklerin cem'î, etrâf, tahrîc, âlî isnad ve kırk hadis çalışmaları gibi hadis ilminin her bir dalından şimdiye kadar 868 tez çalışılmıştır. Tezlerin içeriğine genel olarak bakıldığında; *İrşâdu's-Sârî*, *Bedru'l-Munîr* gibi şerhlerin tahkikleri; Bezzâr ve Zehebî gibi şahsiyetlerin cerh ve ta'dîl yöntemi; İbn Teymiyye ve İbn Kayyîm gibi şahısların hadis ilmine katkıları; Bedir, Uhud gibi gazvelerin rivayetlerinin bir araya getirilmesi, *Kütüb-i Tis'a* dışındaki zevâid rivayetlerin toplanması; bazı hadis kaynakları özelinde sünneti sünnetle açıklama yönteminin ortaya konulması; dinî ve sosyal bazı konuların rivayet kültüründe nasıl ele alındığı şeklinde başlıkların incelendiği görülmektedir. Genel anlamda tezlerin yüzde altmış tahkik çalışmalarından meydana gelmektedir. Tezlerin bu oranda tahkik çalışmasını içeriyor olması eleştiri konusu olabilir⁵⁰² ancak sahanın mühim eserlerinin ortaya konulmaya çalışılması önem arz etmektedir.

Lisans düzeyinde okutulan ders çeşitliliği, aynı zamanda bazı derslerde teorik ve pratiğin birleşmesi hadis ilmi açısından Hadis Fakültesini avantajlı hale getirmiştir. Lisanstaki bu eğitimden olsa gerek konu ve hacim olarak yüksek lisans tezleri ile doktora tezlerini birbirinden ayırmak oldukça güçtür.

Netice olarak sadece erkek öğrencilerin kabul edildiği, öğrencilerin giderlerinin devlet tarafından karşılandığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrencilerden fazla olduğu İslam Üniversitesi; ülkemizde muadili olmayan Hadis Fakültesi'nin müfredatını tanıtmak ve tezlerine ulaşmak isteyen araştırmacıların işlerini kolaylaştırmak amacıyla konuları üç başlıkta inceleyerek bu çalışmada katkıda bulunmuş olmaktan memnuniyet duymaktayız. Çalışmanın başarılı ve verimli geçmesini diler hepimize saygılar sunarım.

Kaynakça

⁴⁹⁹ Bk. *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 15.

⁵⁰⁰ Not ortalaması 80 ve 85 arası demektir. Bk. *el-Lâihatü'l-Muvahhide*, md. 40.

⁵⁰¹ *el-Lâihatü'l-muvahhide*, md. 14. 15. ve 39.

⁵⁰² İslam Üniversitesi Hadis Fakültesi'nde 26.11.2015 tarihli sabah oturumuna Süleyman b. Muhammed en-Nisyân adlı doktora öğrencisinin Heysemî'nin *Mecma'u'l-bahreyn fi zevâ'idü'l-Mu'cemeyn* eserinin tahkiki adlı tez savunmasına izleyici olarak katıldık. Savunmaya Riyad Melik Suud Üniversitesi'nden katılan jüri üyesi Prof. Dr. Ali b. Abdillâh es-Sayah, maalesef üniversitemizde tahkiklerin gereğinden fazla olduğunu ve artık başka konulara yönelmek gerektiğini, tez savunmasının giriş faslında ifade etti.

Apaydın, H. Yunus. “Şehâbeddin Karâfî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 24/399. İstanbul: TDV Yayınları, 2001.

Gündoğdu, Yusuf Bahri. “Suudi Arabistan Eğitim Sistemi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2013), 135-158.

Delîlu Bernâmeçi'l-Bekâlûrîyus fî Külliyyeti'l-Hadîs, https://iu.edu.sa/site_Page/34566 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

Delîlü't-Tâlibi'l-Câmi'i, https://iu.edu.sa/site_Page/21485 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

Delîlü'r-Rasâili'l-İlmiyyeti'l-Münâkaşe fî Külliyyeti'l-Hadîsi's-Şerîf, 1441/2020; https://www.iu.edu.sa/site_Page/155299 (Erişim Tarihi: 25.04.2021).

<https://iu.edu.sa/site/15> (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

<https://iu.edu.sa/site/20> (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

<https://iu.edu.sa/site/51> (Erişim Tarihi: 20.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/20225 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/20251 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/20338 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/21462 (Erişim Tarihi: 10.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/21840 (Erişim Tarihi: 08.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/22013 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/22015 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/22432 (Erişim Tarihi: 09.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/33152 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/33812 (Erişim Tarihi: 22.04.2021).

https://iu.edu.sa/site_Page/34567 (Erişim Tarihi: 07.04.2021).

https://www.iu.edu.sa/site_Page/33681 (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

https://www.iu.edu.sa/site_Page/33685 (Erişim Tarihi: 6.04.2021).

https://www.iu.edu.sa/site_Page/34410 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

<https://www.stats.gov.sa/ar/4025> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

el-Lâihatü'l-muvahhide li'd-dirâsâti'l-'ulyâ fi'l-câmi'ât, basım 1441/2020; https://iu.edu.sa/site_Page/21342 (Erişim Tarihi: 24.04.202).

Kırca, Celal. “İbn Teymiyye Mecdüddin”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 20/391. İstanbul: TDV Yayınları, 1999.

Küçükaşçı, Mustafa Sabri. “es-Süheylî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 38/30-32. İstanbul: TDV Yayınları, 2010.

en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye (ed-Duktûra) fî fikhi's-Sünne ve Mesâdiriha 1442/2021, https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyyeti'l-Âliyye (ed-Duktûra fî Ulûmi'l-Hadîs 1441/2020, https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistır) fî fikhi's-Sünne ve Mesâdiriha 1442/2021, https://iu.edu.sa/site_Page/165425 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

en-Neşru't-Ta'rifîyye li Bernâmecî'l-Âlemiyye (el-Mâcistır) fî Ulûmi'l-Hadîs 1441/2020, https://iu.edu.sa/site_Page/165426 (Erişim Tarihi: 24.04.2021).

en-Nizâmu'l-Esâs li'l-Hükm fî'l-Memleketi'l-Arabiyyeti's-Suûdiyye (Suudi Arabistan Anayasası) 1431/2010, <https://nshr.org.sa/wp-content/uploads/2013/10/528> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

Sönmez, M. Ali. “Ebû Mûsâ Muhammed b. Ömer el-Medînî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 10/192. İstanbul: TDV Yayınları, 1994.

İslami İlimler Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Fıkḥ Yorum Ve Eğilimleri

(Aksaray Üniversitesi/İslami İlimler Fakültesi Örneği)

İsa ATCI*

GİRİŞ

Günümüzde sayıları yüzü aşkın fakültede yüksek dini eğitim verilmekte ve her yıl binlerce öğrenci mezun olmaktadır. Her ne kadar yapılan sınavlarla öğrencilerin başarıları ölçülmeye çalışılsa da bu sınavlar ya bilgiyi ölçme ağırlıklı olmakta ya da öğrenciler, yoruma dayalı sorularda kendi yorumlarını değil öğretmenin hoşnut olacağı yorumları sınav kağıdına yazmayı tercih etmektedirler. Bu bağlamda aklımıza bazı sorular gelmektedir: Verilen eğitim gerçekten yerini bulmakta mıdır? Öğrencilere sadece bilgi mi aktarılmakta yoksa sahih bir itikat, doğru bilgi ve sağlıklı görüş ve düşüncelere sahip olabilmekte midirler? Bunlara benzer sorular, öğrenci/ferdî bazlı cevap bulmakta ise de genel bir kanaate dönüşmemektedir.

Üniversiteler birer işletme değil eğitim kurumudur. Ancak aralarında bir benzerlik vardır ki her ikisinde de tabir yerinde ise bir ürün ortaya konulmaktadır. İşletme mantığı ile ifade edecek olursak; bir firma ürettiği her parti ürünü tetkik eder. Piyasaya sürmeden önce kontrollerini yapar. Eksik ve kusurlu gördüğü hususları düzeltir. Eksik bulduğu alanlara ayrıca emek harcar. Ve piyasaya geri iade olmayacak bilakis takdir görecektir, rağbeti arttıracak ürünler sunmak ister. Eğitim kurumları da esasen mükemmel bir ürün ortaya koyma noktasında böyle bir amaca sahiptirler ancak eğitim kurumlarında son kontroller genellikle eksik kalmaktadır. Ders bazlı başarılı olan bir öğrenci mezun olup gitmektedir. Hatta “üniversiteyi bitirmek değil, kazanmak zordur” cümlesi öğrenciler nezdinde meşhur olmuş ve genel kabul görmüş bir ilke halini almıştır. Sonuç itibarıyla itikadî ve fıkḥ problemlere sahip olan bir yığın İlahiyat/ İslami İlimler Fakültesi mezunumuz olmaktadır.

İslâm evrensel bir dindir. Bu yönüyle inanç, ibadet ve ahkâm boyutunda bütün milletlere ve bütün çağlara hitap eden bir özellik arz etmektedir. İslâm’ın birincil kaynağı olan Kur’ân, Hz. Peygambere nâzil olmuş ve insan hayatına yön veren bazı hükümler getirmiştir. Hükümün bir diğer kaynağı da Hz. Peygamber’in sünnetidir. Bu ikisi üzerine bina edilmiş olan icthâd ile de hemen her alanda hukûki düzenlemeler yapmak mümkün olmuştur. Kuşkusuz hükme etki eden icmâ, kıyas, maslahat ve örf gibi ferî delilleri de burada zikretmek gerekir. Nitekim Kur’ân’ın nüzûlünün sona ermesi ve Hz. Peygamber’in vefatı ile yeni bir süreç başlamıştır. Bu süreçte yeni meseleler ve problemler ortaya çıkmış ve çıkmaya devam etmektedir. Bu durum kıyamete kadar da sürecektir. Bu bağlamda günümüze kadar fukaha, icthâd ederek tarihsel süreç içerisinde fonksiyonunu en güzel şekilde yerine getirmiş; dininin ilkelerini muhafaza edecek, insanların dünya ve ahiret saâdetini temin edecek ve toplumsal huzuru sağlayacak titiz

* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Üniversitesi, isaatci@aksaray.edu.tr

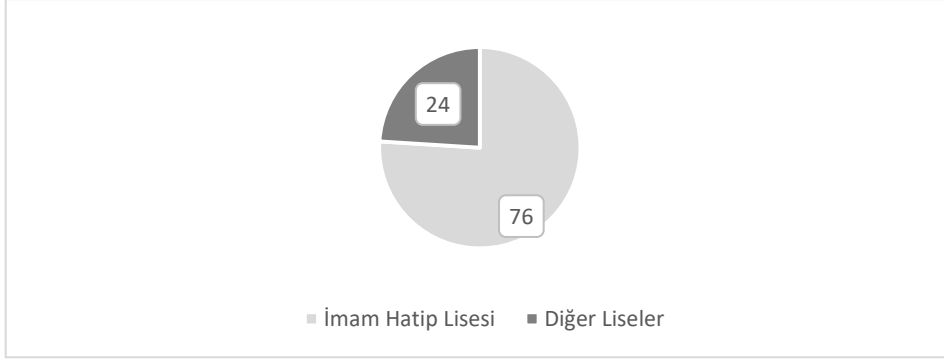
bir görev icrâ etmiştir. Kuşkusuz birçok konuda görüş ayrılıkları da ortaya çıkmıştır. Ancak en azından günümüze ulaşan fikhî mezheplere bakıldığında bu görüş ayrılıklarının dinin asılları üzerinde değil ferî meseleler üzerinde cereyan ettiği görülmektedir. Aynı şekilde bu görüş ayrılıklarının ehl-i sünnet fikhî mezhepleri içerisinde nifaka değil uygulama zenginliğine vesile olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dinin ictihâd ile belirlenmiş hükümlerinin zamanın ihtiyaçlarına göre Kur'ân ve sünnet ekseninde yeniden yorumlanması ertelenemez bir gerekliliktir. Ancak bu yorum ve kanaatlerin keyfi değil, Kur'ân ve sünnet ekseninde olması gerekmektedir.

Dinî hükümlerin anlaşılması kadar, sonraki nesillere öğretilerek aktarılması da çok önemlidir. Zira ilmî birikim sağlıklı bir şekilde aktarılamadığında fakih yetiştirilmesi mümkün olamayacaktır. Bu durumda din, hayatı kolaylaştırma fonksiyonunu kaybedecek dahası hayatın içerisinde bizzat problem haline gelecektir. Tüm bu olumsuz ihtimaller fıkıh eğitimi zorunlu kılmaktadır. Bu eğitim, tarihsel süreç içerisinde özenle yürütüldüğü gibi günümüzde de devam etmektedir. Ülkemizde üniversite düzeyinde farklı isimlerle din eğitiminin verildiği birçok fakülte bulunmaktadır. Kuşkusuz bu zengin imkânlar beraberinde zengin ve sahih bir ilmî tedrisi de beraberinde zorunlu kılmaktadır. Zararlı dinî akımlardan ve süslü sözlerle taze dimağlara sunulan zehirli görüş ve düşüncelerden öğrencileri korumak öncelikli görevimiz olmalıdır. Özellikle yüz yılı aşkın bir süredir oryantalizm, modernizm ve sekülerizm gibi düşünce akımlarının da etkisi ile ortaya atılan; Kur'ân İslâmı, Kur'ân'ın tarihselliği, mezheplerin telfiki, vb. düşünceler, kezâ Batı'da gerçekleştirilmeye çalışılan “Avrupa İslâmı” projesi ve “kadın” teması etrafında ortaya atılan özgürlükçü (!) düşünceler, “fıkıhın güncellenmesi”nin gerekliliği gibi masum bir paket içerisinde özellikle genç nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır. Oysa temel gaye fıkıhın güncellenmesi değil, güncel hayattan tamamen kaldırılmasıdır. Kuşkusuz fıkıhın ictihâd ile belirlenmiş olan hükümlerinin güncellenmesine ihtiyaç da bulunmaktadır. Ancak bu işin sağlam bir zeminde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İthal kaynak ve düşüncelerle değil, öz kaynaklarımız ve zengin geleneğimizden beslenerek bir güncellenme yapılmalıdır. Zira yerel sorunlara getirilecek olan ithâl çözümler, çözüm değil ancak kaos ve bunalım getirecektir. Tüm bu olumsuz atmosfer, geleceğin din adamlarına iyi ve sahih bir fıkıh eğitimi verilmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, bir durum tespiti yapmak için gerçekleştirilmiştir. Fakülte eğitimlerinin son sınıfına gelmiş olan öğrenciler nezdinde bir “fikhî düşünce ve eğilim profili” ortaya koymayı hedeflemektedir. Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi nezdinde gerçekleştirilen bu çalışmanın daha kapsamlı çalışmalara vesile olmasını ümit ediyoruz.

✓ TEMEL BİLGİLER

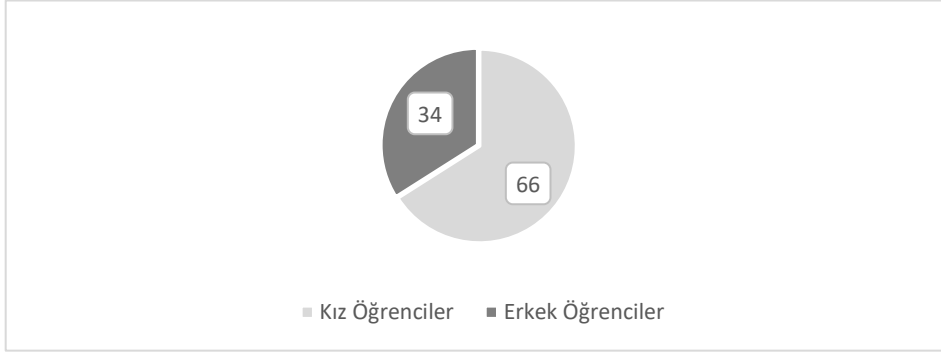
- ✓ Bitirdiğiniz lise türü nedir?



İHL: 76

Diğer lise: 24

✓ Cinsiyetiniz?



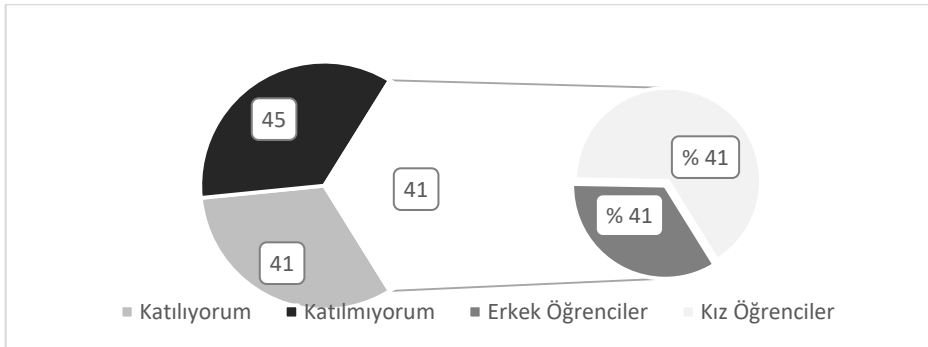
Kadın: 66

Erkek: 34

II. YORUM VE EĞİLİMLER

✓ MUHTELİF KONULAR

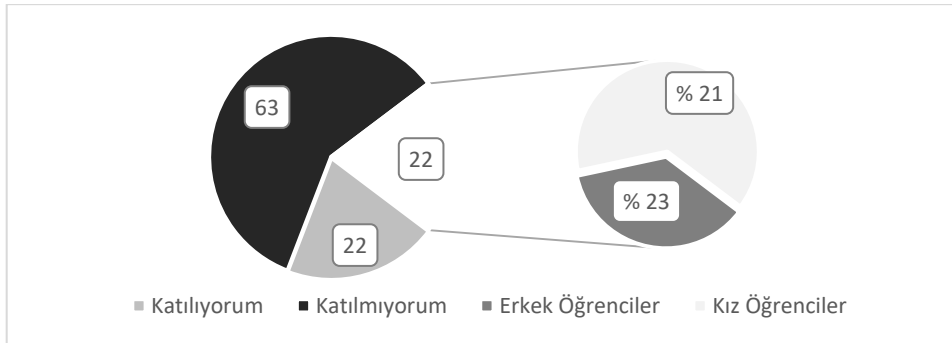
✓ Fakülteden mezun olduğumda toplum tarafından sorulan birçok fikhî soruya cevap verebileceğimi düşünüyorum.



Ankete katılan 100 öğrenciden 41'i bu soruya olumlu cevap vermiştir. Bu 41 öğrencinin 14'ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 41'dir. Öğrencilerin 27'si ise kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı da keza % 41'dir. 45 öğrenci bu soruyu olumsuz cevaplamış, 14 öğrenci ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

İslami ilimler ve ilahiyat fakültelerinde yeterli seviyede fıkıh usûlü ve fıkıh dersleri verilmektedir. Dolayısıyla bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin toplum tarafından özellikle ibadetlerle ilgili sorulan birçok soruya doğru cevap verebilmesi beklenir. Ancak araştırma sonucundan öğrencilerin bu konuda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bir özgüven eksikliği yaşadıkları anlaşılmaktadır. Kuşkusuz bunun farklı birçok nedeni olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin maalesef sosyal medya platformlarında harcadıkları zamanın fıkıh başta olmak üzere okul derslerine sarf ettikleri süre ile kıyaslanmayacak ölçüde fazla olduğu görülmektedir. Keza üçüncü sınıftan itibaren mezuniyet sonrası planlar başlamakta ve KPSS, ALES gibi sınavlara hazırlanma sürecine girmektedirler. Çok az okuyan ve araştıran bir genç kitleye sahip olduğumuz düşünüldüğünde ankette verilen bu cevabın nedeni biraz daha iyi anlaşılabilmektedir. Tüm bu olumsuzluklar istenen düzeyde bilgi birikimine sahip olunamamasını beraberinde getirmektedir.

- ✓ Fakülteden mezun olduğumda bazı konularda Kur'ân ve sünnet'ten hüküm çıkarabileceğimi düşünüyorum.



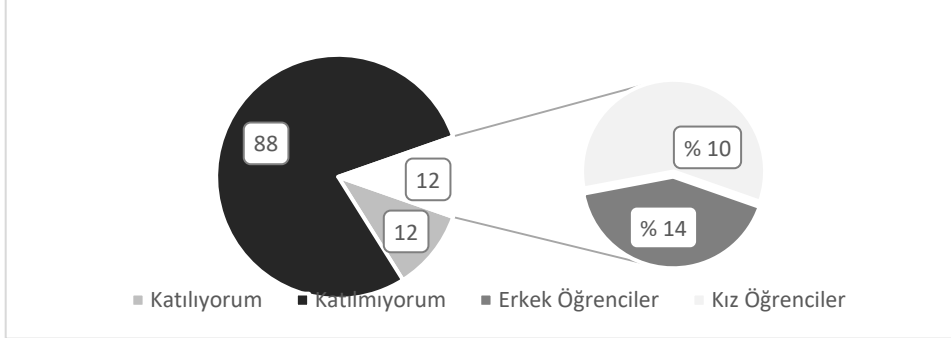
Ankete katılan 100 öğrenciden 22'si bu soruya olumlu cevap vermiştir. Bu 22 öğrencinin 8'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 23'tür. Öğrencilerin 14'ü kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 21'dir. 63 öğrenci bu soruyu olumsuz cevaplamış, 15 öğrenci ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

Kur'ân ve sünnetten hüküm çıkarabilme yeterliliğine sahip olan kişiye "müctehid" denir. İctihâd seviyesine erişebilmek için çok iyi bir ilmî birikime sahip olmak gerekir. Bu da mevcut tabloya bakıldığında İslami ilimler veya ilahiyat fakültesi bitirmekle pek mümkün gözükmemektedir.

Soruyu boş bırakan öğrencileri de hesaba kattığımızda, öğrencilerin bu denli cesaret sahibi olması esasen tedirgin etmekle birlikte "naslardan hüküm çıkarma"nın gerçekte ne anlama geldiğini bilmiyor olabileceklerini de akla getirmektedir. Aksi bir durumda 100

öğrenciden 22'sinin fakülteyi bitirmekle kendisini müctehid seviyesinde görmesi, üzerinde ciddiyetle durulması gereken önemli bir sorundur.

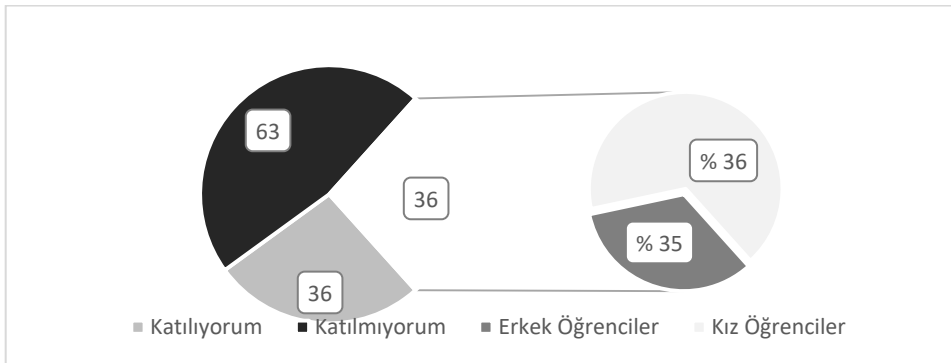
- ✓ İyi bir Müslüman olabilmek için dinî eğitim veren bir fakültede okumak şarttır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 12'si bu soruya olumlu cevap vermiştir. Bu 12 öğrencinin 5'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 14'tür. Öğrencilerin 7'si kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 10'dur. 88 öğrenci bu soruyu olumsuz cevaplamıştır. Soruyu cevapsız bırakan öğrenci olmamıştır.

İyi bir Müslüman olmak, İslâm'ın emir ve yasaklarına riâyet etmek, İslâm inancını doğru bir şekilde tasdik ederek muhafaza etmek ve İslâm ahlâkıyla ahlaklanmak ile mümkündür. Bunun için İslami ilimleri öğrenerek dinin öğretileri hakkında sahih bilgiler edinmek kuşkusuz çok önemlidir. Ancak bu bilgileri edinebilmek için mutlaka dini eğitim veren bir fakültede okumak gerekmez. Kişi kendi imkânlarıyla okumalar yaparak veya ilim ehlini dinleyerek bu bilgileri edinebildiği gibi, en alt düzeyde bilgi sahibi olursa da sahih/sağlam bir iman ve ihlaslı ibadet hayatı ile de iyi bir Müslüman olabilir. Değilse dini ilimleri iyi bilmek tek başına kişiyi iyi bir Müslüman yapmaz.

- ✓ Hz. Peygamberin, giyim tarzı, yeme-içme tercihleri vb. konulardaki fiilleri, diğer sünnetleri gibi bağlayıcıdır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 36'sı bu soruya olumlu cevap vermiştir. Bu 36 öğrencinin 12'si erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 35'tir. Öğrencilerin 24'ü kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 36'dır. 63 öğrenci bu soruyu olumsuz cevaplamıştır. Soruyu 1 öğrenci boş bırakmıştır.

Ayet-i kerime de “deki, ben de sizin gibi bir beşerim. Ancak bana ilahınızın bir olduğu vahyolunmaktadır.”⁵⁰³ Dolayısıyla Hz. Peygamber de risâlet görevinin haricinde bedeni ihtiyaçları ve şahsi tercihleri olan bir insandı. İçerisinde yaşadığı toplumun bir üyesiydi ve o toplumun örfüne tabi idi. Dolayısıyla özellikle giyim tarzı hususunda toplumdan farklı bir tercihte bulunması düşünülemezdi. Bu bakımdan onun peygamber vasfı ile söyledikleri, yapıp ettikleri ile toplumun bir ferdi ve normal bir insan olarak söylediklerini ve yapıp ettiklerini ayrı tutmak gerekir.⁵⁰⁴ Keza kendisi de peygamberlik vasfı ile bildirmediği şeylerin bağlayıcı olmadığını, kendisinin de bir beşer olduğunu ve yanılabilirliğini belirtmiştir.⁵⁰⁵

Öğrencilerin % 63’ü isabetli bir kanaat belirtmişlerdir. Ancak geriye kalan % 36 az bir oran değildir. İçerisinde yaşadığımız toplumun giyim tarzı bellidir ve hürmet açısından dinimizin belirlemiş olduğu genel çerçeveye aykırı değildir. Buna rağmen 100 öğrenciden 36’sının Hz. Peygamber gibi giyinmenin gerekliliğine (sünnet kapsamında) inanıyor olması düşündürücüdür. Kaldı ki bu konu “sünnetin bağlayıcılığı” başlığı altında derlerde işlenmektedir.

- ✓ Hz. Peygamber Hendek Savaşı’ndan sonra evine döndüğünde öğle vakti gelen vahiy üzerine Bilâl-i Habeşî’yi çağırarak ashabına “ikinci namazını Benî Kurayza topraklarında kılmalarını” duyurmasını emretti. Ardından zırhını giyip silahlarını kuşanarak atına bindi. Sancağı Hz. Ali’ye vererek öncü birliklerle gönderdi. Kendisi de Medine’de Abdullah b. Ümmü Mektûm’u vekil bırakıp yanında süvari ve piyade birlikleri olduğu halde Benî Kurayza’ya doğru sefere çıktı.

Hz. Peygamber’in önden gönderdiği sahabe birliği yolda ilerlerken ikinci namazı vakti çıkmak üzereydi ve namazın Benî Kurayza topraklarına varmadan kılınıp kılınmayacağı ve bunun Hz. Peygamber’in emrine muhalefet olup olmayacağı hususunda ihtilafa düştüler. İkinci namazını bir kısmı yolda vaktinde kılarken bir kısmı da yatsı namazına doğru Benî Kurayza topraklarına ulaşmış orada kaza ettiler.⁵⁰⁶

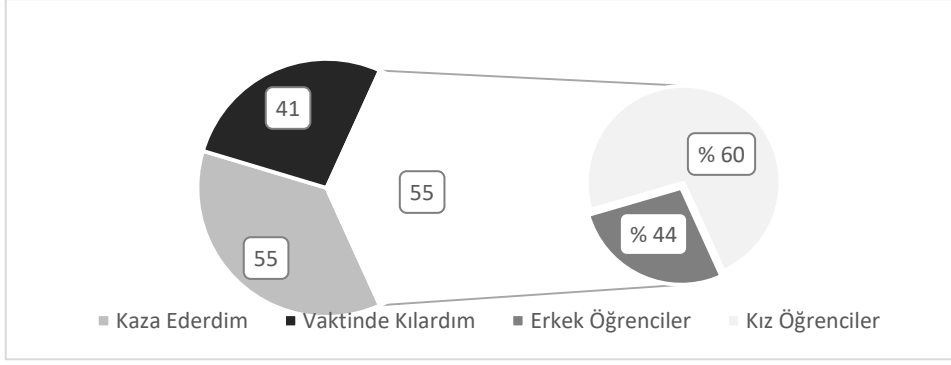
Siz bu sahabe arasında olsaydınız hangi düşüncüyü tercih ederdiniz?

⁵⁰³ el-Fussilet Suresi, 41/6.

⁵⁰⁴ Zekiyyüddin Şa’bân, *İslâm Hukuk İlminin Esasları*, Çev. İbrahim Kafi Dönmez, 7. Bs. (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005), 100, 101.

⁵⁰⁵ İbn. Mâce, Rühûn, 15.

⁵⁰⁶ Buhârî, Meğazi 30; Müslim, Cihâd 69; Beyhakî, Delâil, IV, 5-23.



Ankete katılan 100 öğrenciden 55'i bu soruya “Benî Kurayza topraklarına varınca kaza ederdim” şeklinde cevap vermiştir. Bu 55 öğrencinin 15'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 44'tür. Öğrencilerin 40'ı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 60'tır. 41 öğrenci “yolda vaktinde kıldım” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 4 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

İslâm düşünce tarihine bakıldığında, sahâbe neslinden itibaren naslar ile amel etme ve hükme varma noktasında iki farklı yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farklı eğilim sahipleri mezheplerin teşekkül sürecinde Ehl-i Hadis ve Ehl-i Rey isimleriyle anılmışlardır. Nasların zâhirî ile amel etmeyi tercih ederek nakilci bir tutum sergileyen Ehl-i Hadis gurubunu Hicaz ekolü temsil etmiştir. Bu bağlamda Maliki, Şafii ve Hanbeli mezhepleri çoğu zaman nasların zâhirî ile amel etmeyi rey ve kıyasa tercih ederek bu çizgi üzerinde yer almışlardır. Şâriin gerçek maksadını anlayabilmek için aklı ön planda tutarak nasları yorumlayan, rey ve kıyası tercih eden Ehl-i Rey grubunu ise Kûfe ekolü temsil etmiştir. Hanefi mezhebi bu çizgide yer almıştır.⁵⁰⁷

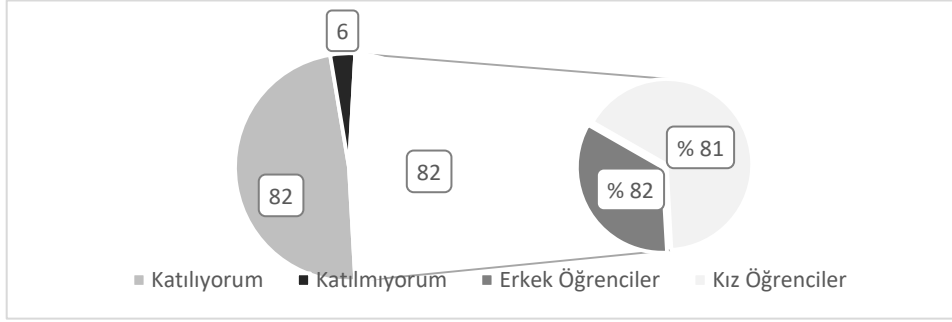
Çalışmamızda bu örnek üzerinden katılımcıların nasların yorumlanması hususundaki eğilimleri ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Hanefi mezhebine mensuptur ve mezhep Rey ekolünü temsil etmektedir. Hanefilere göre, buradaki emrin maksadı namazın mutlaka Beni Kurayza topraklarında kılınması değil, ordunun yolda vakit kaybetmeyerek ikinci vakti çıkmadan Beni Kurayza'ya varmalarını tembih etmektir. Dolayısıyla namazın yolda vaktinde kılınması daha isabetlidir. Mezhebin bu bakış açısına rağmen öğrencilerin % 55'i Hz. Peygamber'in bu emrini literal bir okuma ile değerlendirmiş ve bu bağlamda zâhirî bir tavır sergilemiştir. Bu büyük bir orandır.

- ✓ Allah Teâlâ Kur'ân'da Yahudi ve Hristiyanlarla ilişki kurulmasını yasaklamıştır. Ayet-i Kerime'de “Sen onların dinlerine uymadıkça Yahudiler ve Hristiyanlar senden asla memnun kalmayacaklardır”⁵⁰⁸ buyurmuştur. Ayrıca “ey iman edenler! Yahudileri ve Hristiyanları veli edinmeyin. Onlar birbirlerinin velileridir. Sizden kim onları dost

⁵⁰⁷ Uğur Erman, Ehl-i Hadis ve Ehl-i Rey Arasında Yaşanan Polemiklerin Cerh ve Ta'dil İlmine, Dönemin Te'lifâtına ve Sosyal/Beşerî İlişkilere Yansıması (Hicrî III. Asır), *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 9/2 (18) (2017): 990-993.

⁵⁰⁸ el-Bakara 2/120.

edinirse şüphesiz o da onlardandır. Allah zalimler topluluğunu hidayete erdirmez.”⁵⁰⁹ buyurmuştur.



Ankete katılan 100 öğrenciden 82’si bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 82 öğrencinin 28’i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 82’dir. Öğrencilerin 54’ü kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 81’dir. 6 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 12 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Yahudi ve Hristiyanları velî (dost) edinme yasağı Maide Suresi’nin 51. ayetinde yer almaktadır. Ancak bu ayet-i kerime Kur’ân’ın farklı ayetleri⁵¹⁰ ve Hz. Peygamber’in (sas) özellikle Medine’de Yahudilere yönelik uygulamaları ile birlikte değerlendirildiğinde dost edinme yasağının bazı şartların varlığını gerektirdiği ve dostluk konusunda bir sınır çizildiği görülmektedir. Müslümanların Yahudi ve Hristiyanlara sırlarını ifşa etmemesi ve İslâm devleti ile Müslümanları sıkıntıya sokacak derecede kayıtsız bir muhabbet beslememesi kurulacak olan ikili ilişkinin temel şartlarından biridir. Diğer bir ifadeyle; dost edinilmesi yasaklananlar, İslâm’a ve Müslümanlara karşı düşmanlık besleyenler ve onlara saldırmak için fırsat kollayanlardır.⁵¹¹ Konunun bir diğer yönü de Müslüman erkeklerin Ehl-i Kitap kadınlarla evlenmelerine izin verilmiş olmasıdır.⁵¹² Dost edinme konusu bu açıdan değerlendirildiğinde; evlilik kurumunun sağlıklı bir şekilde devamı için eşler arasında sevgi, muhabbet ve dostluğun elzem olduğunu izah etmeye gerek yoktur.

Esasen bu soru öğrencilerin Hristiyan ve Yahudilere bakış açılarını ölçmek için sorulmuştur. İslâm coğrafyasında yüzyıllardır süren savaşlar, işgaller, zulüm ve haksızlıklar tabî olarak Müslümanları incitmektedir. İslâmfobi ile Müslümanlara karşı yürütülen yıpratma faaliyetleri, günümüzde çocuk, genç ve yaşlı demeden binlerce masum insanın ölmesine ve

⁵⁰⁹ el-Mâide 5/51.

⁵¹⁰ Âyet-i Kerîme’de şöyle buyrulmaktadır: “Allah, din konusunda sizinle savaşmayan ve sizi yurtlarınızdan çıkarmayanlarla iyi ilişkiler içinde olmanızı ve onlara adaletli davranmanızı yasaklamaz. Allah adaletli olanları elbette sever. Allah ancak, din konusunda sizinle savaşmış, sizi yurtlarınızdan çıkarmış ve çıkarılmanıza yardım etmiş olanlarla dostluk kurmanızı yasaklar. Kim onlarla dost olursa işte bunlar kendilerine yazık etmişlerdir.” Bkz. el-Mümtehine, 60/7-9.

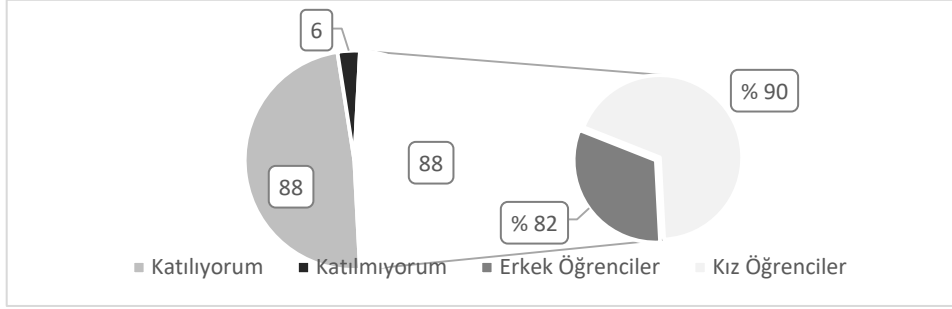
⁵¹¹ Hayrettin Karaman, İbrahim Kafi Dönmez vd. *Kur’ân Yolu Meâl ve Tefsiri*, 7. bs., (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020), II, 291-294.

⁵¹² Âyet-i Kerîmede şöyle buyrulmaktadır: “Bugün size iyi ve temiz nimetler helâl kılınmıştır. Kendilerine kitap verilenlerin yiyeceği size helâldir; sizin yiyeceğiniz de onlara helâldir. Gayri meşrû ilişkide bulunmak veya gizli dost tutmak şeklinde değil de meşrû bir nikâhla evlenmek şartıyla mümin kadınlardan iffetli olanlar ile sizden önce kendilerine kitap verilenlerden iffetli kadınlar -mehirlerini verdiğiniz takdirde- size helâldir. Kim inanmayı reddederse ameli kesinlikle boşa gider. O, âhirette de hüsrâna uğrayanlardandır.” Bkz. el-Maide 5/5.

binlercesinin mülteci konumuna düşmesine yol açan askeri harekâtlar ankete katılan öğrencilerin bakış açılarını etkilemiş görünmektedir. Zira öğrencilerin % 82'si Yahudi ve Hristiyanlarla ilişki kurulmaması gerektiği kanaatini dile getirmiştir. Öğrencilerimiz onların dostluğuna güvenmemektedirler. Ancak % 82'lik bu cevap, ülkemizde ve İslâm coğrafyasında meydana gelen dış kaynaklı siyasi, sosyal ve ekonomik olayların da etkisi ile verilmiş aceleci ve tepkisel bir cevap gibi görünmektedir. Zira yukarıda da ifade ettiğimiz gibi İslâm, Yahudi ve Hristiyanlara kapıların tamamen kapatılmasını değil, kurulan ikili ilişkilerde dikkatli olunmasını tavsiye etmiştir.

Anket sonucundan hareketle öğrencilerin radikalleştiği söylenebilir mi? Bu cevaptan hareketle öğrencilerin radikalleştiğini söyleyemeyiz. Zira kendilerine “Hristiyan ve Yahudilerin koşulsuz olarak öldürülmesi” şeklinde bir soru yöneltilmemiştir. Ancak öğrencilerin yorum kabiliyetlerinin yeterli olmadığını ve bu nasları yorumlamadan olduğu gibi kabul ettiklerini söyleyebiliriz.

- ✓ İslâm'a göre kadın ve erkek eşit değil, eşdeğerdir.

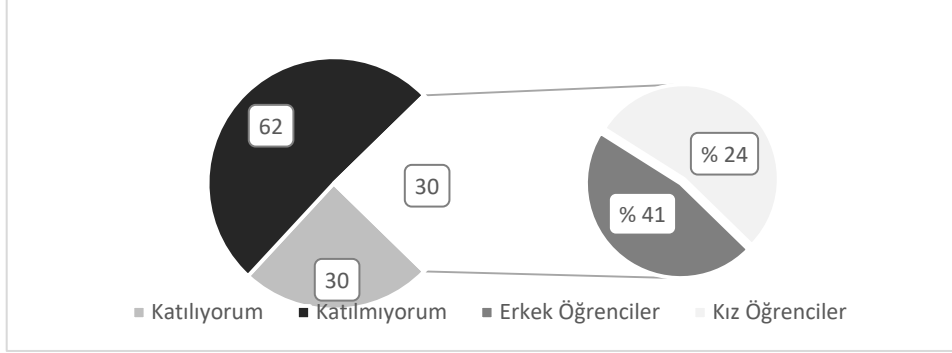


Ankete katılan 100 öğrenciden 88'i bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 88 öğrencinin 28'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 82'dir. Öğrencilerin 60'ı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 90'dır. 6 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 6 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Kadın-erkek eşitliği günümüz dünyasında çokça dillendirilen bir söylemdir. Bu söylemle kastedilen; sosyal hayatta kadının erkeğin yer aldığı tüm işlerde yer almasıdır. Oysa Allah, kadın ve erkeği kullukta eşit, yaratılış özellikleri bakımından ise farklı yaratmıştır. Bu bağlamda kadın ve erkek arasında ibadet yükümlülüğü açısından bir fark yoktur. Ancak sosyal hayatta birbirlerine eşit değildirler. Zira erkeğin sosyal hayatta üstleneceği görev ve sorumluluklarla kadının üstleneceği görev ve sorumluluklar farklıdır. Esasen Allah kadına daha az sorumluluk yüklemiştir. Ailenin yükümlülüğünü, nafakanın teminini erkeğe yüklemiştir. Şahitlik gibi söz, yıpratıcı ve vebali bir işi tek kadına yüklememiş, iki kadına paylaşmıştır. Mirasta kadına yarı pay vermiş ancak aldığı payı tamamen kendisine has kılmıştır. Yani kadın aldığı bu payı ve mehrini ailesinin ve çocuklarının geçimine harcamak zorunda değildir. Babasına veya kocasına vermek zorunda da değildir. Oysa koca böyle değildir. Mirastan aldığı payı, eşine ve çocuklarına, bakmakla yükümlü olması halinde anne-babasına harcamak zorundadır. Bu açıdan bakıldığında kadın erkekten daha kârlıdır. Sonuç itibarıyla kadın ve

erkek eşit değil, eşdeğerdir. Birbirlerinin alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Biri diğerine üstün değildir. Zira Allah katında gerçek üstünlük takva ile olur.

- ✓ Reşit ve bâkire bir kız, evlilik kararını kendisi verebilmeli ve ailesi istemese bile kendi eşini seçebilmelidir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 30'u bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 30 öğrencinin 14'ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 41'dir. Öğrencilerin 16'sı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 24'tür. 62 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 8 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Kızların evlendirilmesi hususunda velînin önemli bir konumu vardır. Velî'nin temel görevi kızlarının sağlıklı bir evlilik yapmasını temin etmektir. Kuşkusuz bu icthâdler dönemin şartları ile de yakından alakalıdır. Velî kızını evlendirme hususunda ihtiyârî ve icbârî olmak üzere iki farklı velâyet yetkisine sahiptir. Bu bağlamda Hanefilere göre, icbârî velâyetle ölçü “küçüklük” iken Şafiîlere göre “bekâret”tir.

Ebû Hanîfe ve İmam Züfer'e göre, reşid bir kız velîsinin izni olmadan istediği bir erkekle evlenebilir. İmam Muhammed'e göre ise burada ortak bir karar alınmış olmalıdır. Velî ve kız birbirlerinin rızasını almış olmalıdır ki buna müşterek velâyet denir. Ebû Yûsuf ve Ahmed b. Hanbel'den farklı görüşler rivâyet edilmişse de meşhur görüşleri Ebû Hanîfe'nin görüşü yönündedir. Velî kızını rızasını almadan evlendiremez. Kızın velinin rızasını alması müstehap ise de şart değildir. Ancak bu şekilde yaptığı evlilik mevkûf olup, velinin onayına bağlıdır. Velî, denklik şartlarında eksiklik bulunduğu gerekçesi ile kâdiya başvurarak nikâhı fesh ettirme yetkisine sahiptir. Bu tür bir nikâh ancak velinin onayı ile lâzım hale gelerek hukukî sonuç doğurabilir.⁵¹³

Şâfiî ve Mâlikilere göre ise, reşid olsun veya olmasın bâkire bir kız velisinin izni olmadan evlenemez. Ancak böyle bir kız dengi ile ve uygun bir mehir ile evlendiyse velinin itiraz etme hakkı yoktur.

Mezheplerin görüşlerine yakından bakıldığında reşid kızın yaptığı evlilikte; Hanefiler nikâh sonrasında “onay” yetkisini, diğer mezhepler ise nikâh öncesinde “izin” yetkisini kullanmaktadırlar. Ancak her iki görüş de aslında aynı kapıya çıkmaktadır. Çünkü her iki görüş

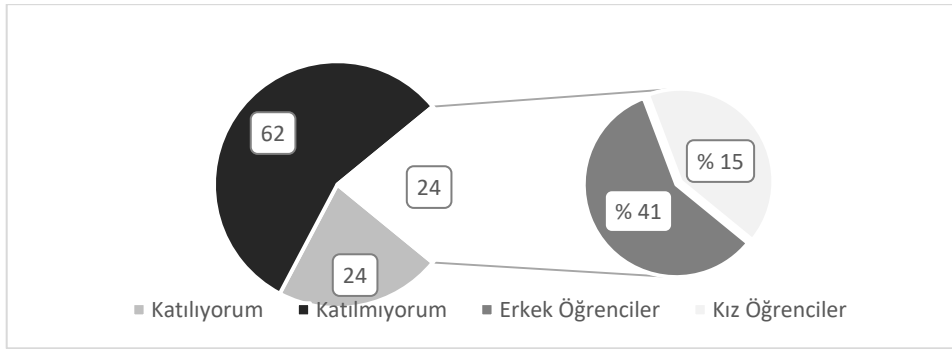
⁵¹³ Halil İbrahim Acar, *İslâm Aile Hukuku*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018), 117, 118.

sahipleri nezdinde de “denklik” şartını sağladığı takdirde velinin onay veya izin vermeme hakkı sâkıt olmaktadır. Denkliğe rağmen evliliğe engel olmaları “yetkiyi kötüye kullanma” sayılmakta ve hukuk nezdinde itibara alınmamaktadır. Zira velinin nikâh konusundaki temel fonksiyonu kızın dengi ile evlenmesini temin etmektir. Ve kız zaten böyle bir evlilik yapmıştır.

Erkek öğrencilerin reşit bir kızın evlilik kararını kendisinin verebilmesi hususundaki yüzdeler oranları (% 41) kız öğrencilere göre (% 24) daha fazladır. Bu durum erkeklerin evlenmek istedikleri kızların ailelerinin izni ile karar vermelerini yorucu bulduklarını göstermektedir. Kız öğrenciler ise evlilik kararında bireysel özgürlükten yana değil aile onayında yana bir kanaat ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, totalde ailenin izni veya onayı olmadan genç bir kızın kendi kararıyla evlenmesine öğrencilerin % 62 si sıcak bakmamıştır.

✓ FIKHİN GÜNCELLENMESİ

- ✓ Fıkıh eserlerimiz görüş ayrılıkları ile doludur. Çünkü mezhepler, 1200-1300 yıl önce kurulmuş olup kendi dönemlerinin ihtiyaçları doğrultusunda dini çok güzel yorumlamışlardır. Ancak bugünün ihtiyaçları ve sorunları farklıdır. Günümüzde hayata yön verebilmek ve çağımızın sorunlarına çözüm üretebilmek için mezhepleri ve ihtilafı görüşleri bir tarafa bırakarak tamamen yeni bir fıkıh ortaya koymamız gerekmektedir.



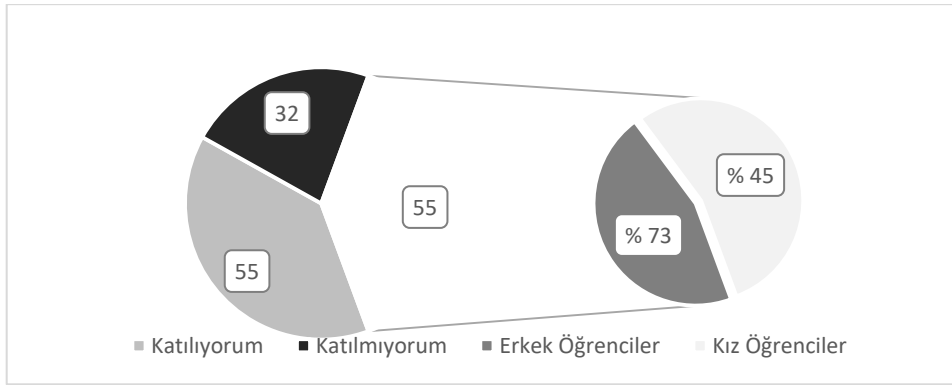
Ankete katılan 100 öğrenciden 24’ü bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 24 öğrencinin 14’ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 41’dir. Öğrencilerin 10’u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 15’tir. 62 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 14 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Fıkıhın güncellenmesi özellikle son yüzyılda yoğun olarak konuşulan bir konudur. Ancak bunun ne şekilde yapılacağı hususunda ihtilâf vardır. Müctehid imamlar tarafından kurulmuş olan mezhepler, Kur’ân ve sünnetin anlaşılmasında önemli bir fonksiyon icra ettikleri gibi bu misyonlarını günümüzde de devam ettirebilecek yeterliliğe sahiptirler. Ancak özellikle örf ve zamanın şartları muvacehesinde maslahat gözetilerek verilen hükümler örfün ve zamanın değişmesi ile çözüm olma vasıflarını kaybetmişlerdir. Bu bağlamda yeni ictihâdlara ihtiyaç hâsıl olmuştur. Ancak bunu yaparken mezheplerin sahip oldukları birikimden istifade edilmeli midir? Yoksa mezhep görüşleri dikkate alınmadan tamamen Ku’rân ve sünnet ekseninde sıfırdan bir fıkıh mı inşâ edilmelidir? Bu güncellenmenin mezhep çatısı altında yapılamayacağını belirten Mehmet Erdoğan konuyla ilgili değerlendirmesinde şöyle demektedir:

Mezheplerin katı kalıplarından kurtulmak ve naslarla yeniden yüzleşmek yeni inşâlar için yararlı hatta lüzumlu olabilir. Çünkü mevcut yapıların enkazından yeni yapıların inşası imkânsızdır. Bu itibarla naslara bakarak işi götürmek daha kolay olabilir. Hele nasların bir sistem değil de oluşturacağımız sistemlere kaynaklık etmesi gibi değerlendirilmesi halinde iş daha da kolaylaşacaktır. Çünkü Hz. Ali'nin de dediği gibi Kur'ân orada durur ve onu insanlar konuşturur. Ona her başvuran da kendi ihtiyacı doğrultusunda cevap arar. Bu yaklaşım kaosu beraberinde getirir. Bunun asgariye indirilmesi için nasların mutlaklaştırılmaması, kendi bağlamları içinde ele alınması ve mutlaka makâsıdın kıstaslığına başvurulması zarûreti vardır. Ayrıca özellikle bağlamın belirlenebilmesi, olguların değişim seyrinin izlenebilmesi için geleneğin göz ardı edilmeden bu faaliyetin sürdürülmesi gereği vardır.⁵¹⁴

Abdullah Kahraman'da fıkıhın güncellenmesinden söz ederken geleneğe atıfta bulunarak sağlam temeller üzerine bina edilmiş olan fıkıh geleneği üzerinden mezhepler üstü bir kanun oluşturulamadığından bahsetmiştir.⁵¹⁵

- ✓ İslâm hukukunun bazı hükümleri gözden geçirilmeli ve çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmelidir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 55'i bu soruya "katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Bu 55 öğrencinin 25'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 73'tür. Öğrencilerin 30'u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 45'tir. 32 öğrenci bu soruyu "katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 13 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

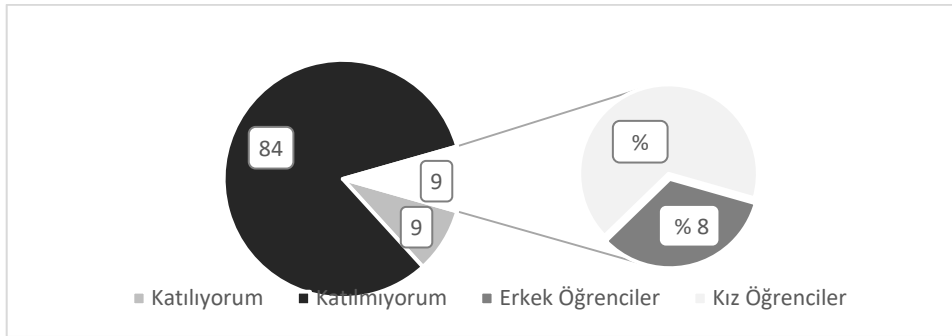
Fıkıhın güncellenmesi meselesinin ana motivasyonu bu düşüncedir. Zira fıkıhın toplumsal sorunlara çözüm olma fonksiyonunu icra edebilmesi, zaman, örf ve toplumsal değişiklikleri göz önünde bulundurularak ilgili hükümlerin güncellenmesine bağlıdır. Ancak, bu o kadar da kolay değildir. Zira bir taraftan mezheplerin ortaya koyduğu ve yüzyıllardır esnetilemeyen kalıpları, diğer yandan devlet otoritesinin güncelleme hususunda irade ortaya koymaması güncelleme işini ferdin vicdanına emanet etmektedir. Mecelle ve Hukûk-ı Aile

⁵¹⁴ Mehmet Erdoğan, İslâm Hukuku ve Değişim: Sabiteler ve Değişkenler, *Tevilat*, 1/1 (2020): 136.

⁵¹⁵ Abdullah Kahraman, *Fıkıh Geleneği ve/veya Geleneksel Fıkıh*, 68.

Kararnâmesi bu bağlamda devletin müdahil olduğu güncelleme örnekleri olarak zikredilebilir.⁵¹⁶

- ✓ Namazın aralıklarla beş vakte bölünmüş olması günümüz iş temposunda zorluklara neden olmaktadır. Keza hac ibadetinin zilhicce ayının 8-13. günleri arasına hapsedilmesi aşırı bir izdiham oluşturmaktadır. İbadetlerin yerine getirilmesinin günümüz şartlarında zor olduğuna başka örnekler de verilebilir. Dolayısıyla bu tür ibadetlerin günümüz şartlarına uyarlanması Müslümanlara uygulama kolaylığı sağlayacaktır. Örneğin beş vakit namazın yatsı vaktinde peş peşe kılınmasına, hac ibadetinin yıl boyunca yapılabilmesine cevaz verilmelidir. Bu gibi konularda yeni ictihâdlara ihtiyaç vardır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 9'u bu soruya "katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Bu 9 öğrencinin 3'ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 8'dir. Öğrencilerin 6'sı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 9'dur. 84 öğrenci bu soruyu "katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 7 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Namazın vakitlerle kayıtlı olduğunu bildiren ayette şöyle buyurulmuştur: "Şüphesiz ki namaz, müminler üzerine vakitleri belli olarak yazılmış bir ödevdir."⁵¹⁷ Dolayısıyla namaz ibadetinin belirlenen vakitlerde kılınması zorunludur. Vakit namaz'ın farziyeti için "sebe" tır. Bu vakitler ise Kur'an ve Hz. Peygamberin sünneti ile sabittir.⁵¹⁸ Namaz için vaktin girmiş olması fıkıh usulü açısından "sebe" olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda vakit girmeden namaz mükellef üzerine farz olmaz. Keza namaz ancak vakit çıktıktan sonra kazâen kılınabilir. Namazın mazeretsiz olarak kazaya bırakılması da caiz değildir.

Hac ibadeti konusunda da Allah Teâla: "Hac bilinen aylardadır. Kim o aylarda hacca karar verip niyet ederse, bilsin ki hac sırasında kadına yaklaşmak, günaha sapmak ve tartışıp

⁵¹⁶ M. Akif Aydın, İslâm Hukukunda Hukuki İstikrar ve Sosyal Değişim Açısından Mezheplerin Konumu (Hanefi Mezhebi İctihâtları ve Osmanlı Devleti Uygulamaları Çerçevesinde), *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları* 11, (2011): 30; H. Yunus Apaydın, Fıkıhın Güncellenmesi Konusu, <https://www.fikriyat.com/yazarlar/prof-dr-h-yunus-apaydin/2019/04/15/fikhin-guncellenmesi-meselesi> (Erişim Tarihi: 15.05.2021).

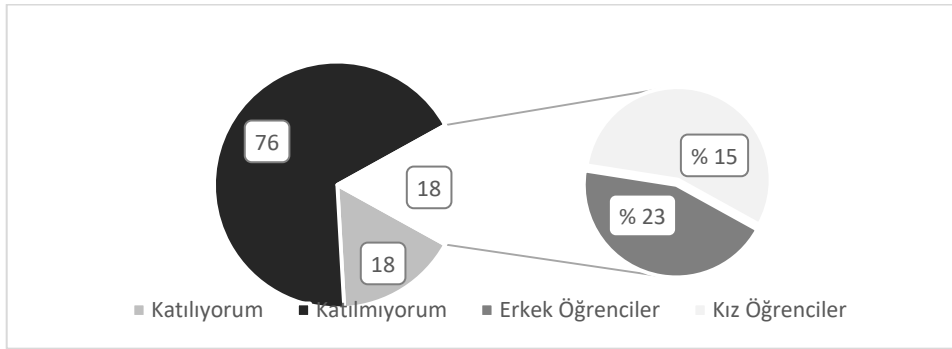
⁵¹⁷ en-Nisa 4/103.

⁵¹⁸ Muhammed Ebu Zehra, *Usûli'l-Fıkıh*, (Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî, ts.) 26.

çekişmek yoktur. Ne hayır işleseniz Allah onu bilir. Azık edinin; kuşkusuz azığın en hayırlısı takvâdır. Öyleyse bana saygı duyun, ey akıl sahipleri!” buyurmuştur.⁵¹⁹

Hac ayları Şevvâl ve Zilka'de ayları ile Zilhicce ayının ilk on günüdür. Âyet-i Kerîme'de hac ibadetinin Ramazan ayından sonra Kurban Bayramına kadar ki iki ay on günlük süre içerisinde yapılabileceğini belirtilmekte ve detay vermemektedir. Dolayısıyla ayetin hükmü geneldir. Ancak Peygamber Efendimiz bizzat uygulaması ile hac ibadetinin yer ve zamanını tâin etmiştir. Onun uygulaması sünnet olarak günümüze kadar intikal etmiş, asırlar boyunca bu şekilde uygulanagelmıştır.⁵²⁰

- ✓ Günümüzde mezheplerin birleştirilmesi gerekir. Dört farklı mezhep uygulaması insanların kafasını karıştırmaktadır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 18'i bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 18 öğrencinin 8'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 23'tür. Öğrencilerin 10'u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 15'tir. 76 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 6 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Amelî konulardaki ihtilaflar esas itibariyle birer zenginlik olup Müslümanlara dinî yaşantılarında uygulama kolaylığı sağlamaktadır.⁵²¹ Telfik ise, mezheplerin birleştirilmesi demektir. Örneğin abdest konusunda Hanefî ve Şafîî mezheplerinin ictihâdları birleştirilerek hem mahremi olmayan bir kadına eli dokunduğunda hem de vücudundan kan aktığında abdestinin bozulmadığına hükmetmektir. Böyle bir tavır, her konuda kolaya kaçmayı beraberinde getirir. Kaldı ki mukallid'in görüşlere değil müctehide uyması esastır. Bu bağlamda kişinin bir mesele hakkında farklı müctehidlerin görüşleri arasında tercihte bulunabilirse de aynı meselede birden çok müctehidin görüşünü telfik etmesi doğru değildir.⁵²²

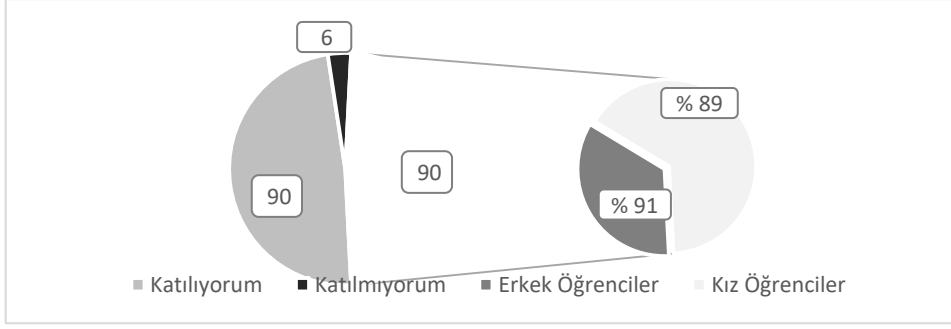
- ✓ Günümüz sorunlarına çözüm üretilirken farklı mezhep ve görüşlerden de istifade edilmelidir.

⁵¹⁹ el-Bakara 2/197.

⁵²⁰ [Din İşleri Yüksek Kurulu, https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/553/hac-aylari-hangileridir-?enc=QisAbR4bAkZg1HlMmXxRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d](https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/553/hac-aylari-hangileridir-?enc=QisAbR4bAkZg1HlMmXxRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d) (Erişim: 02.05.2021)

⁵²¹ İsa Atcı, İslâm Düşünce Tarihinde Fıkhi İhtilâf, *Mütefekkir*, 7/13 (2020): 15.

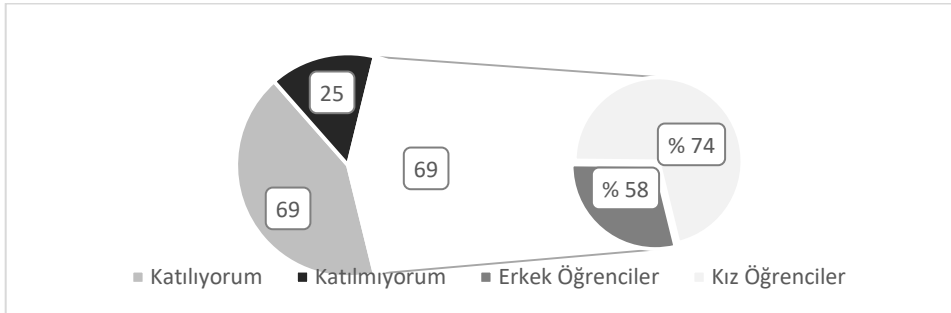
⁵²² Eyyüp Said Kaya, "Telfik", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/telfik-fikih> (Erişim Tarihi: 02.05.2021).



Ankete katılan 100 öğrenciden 90'ı bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 90 öğrencinin 31'i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 91'dir. Öğrencilerin 59'u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 89'dur. 6 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 4 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

İlkesel olarak güncel bazı sorunların çözümünde farklı mezhep uygulamalarından faydalanmakta bir beis yoktur. Ancak bu tercih alelâde bir şekilde, ferdi bazda ve hevâ ile olmamalıdır. Bilakis farklı görüşler arasında tercihte bulunacak kişinin mezheplerin delillerini bilmesi ve yeterli fıkıh bilgisine sahip olması gerekir.⁵²³ Bu konuda kurumsal bazı çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, 1917 yılında çıkarılan Hukûk-ı Aile Karanâmesi'de farklı mezhep içtihadlarından istifade edilerek hazırlanmıştır.⁵²⁴ Güncel bir örneği de, Din İşleri Yüksek Kurulu aynı anda verilen üç talakın bir talak sayılması hususunda 4 mezhebin “üç talak sayılır” görüşüne rağmen İbn. Teymiyye gibi müçtehitlerin görüşü ile amel edilmesini daha uygun görmekte ve bir talak saymaktadır.⁵²⁵

- ✓ Kadın, âdetli iken ilim tahsili niyetiyle Kur'ân okuyabilir. Bu konuda Maliki mezhebinin görüşü ile amel edilebilir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 69'u bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 69 öğrencinin 20'si erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 58'dir.

⁵²³ İbrahim Paçacı, Fıkıh Mezhepleri ve Taklid, *Dini Araştırmalar* 2/4, (1999): 84.

⁵²⁴ Aydın, İslâm Hukukunda Hukuki İstikrar ve Sosyal Değişim Açısından Mezheplerin Konumu (Hanefi Mezhebi İctihatlari ve Osmanlı Devleti Uygulamaları Çerçevesinde), 31.

⁵²⁵ [Din İşleri Yüksek Kurulu, https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/38196/-ucten-dokuza-bos-ol--diyen-kisinin-esi-kac-talakla-bosanmis-olur-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn2t8ij%2beDtMkJdRGirgyeb8%3d](https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/38196/-ucten-dokuza-bos-ol--diyen-kisinin-esi-kac-talakla-bosanmis-olur-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn2t8ij%2beDtMkJdRGirgyeb8%3d) (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

Öğrencilerin 49'u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 74'tür. 25 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 6 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

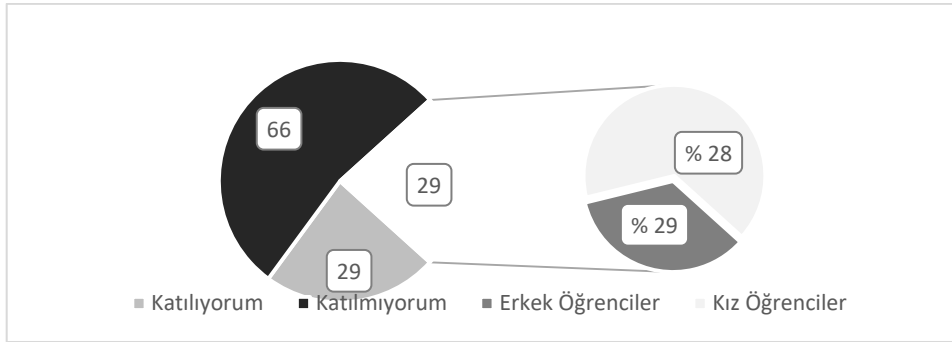
Farklı mezhep veya müctehid'in görüşünden istifade etmeye bir diğer örnekte bu meseledir. Din İşleri Yüksek Kurulu bu konuyu değerlendirmiş ve aşağıdaki hükme varmıştır.

Mâlikî mezhebinde farklı iki görüş bulunmaktadır. Sonraki bazı Mâlikîler, bu iki görüşten âdet halindeki kadının eğitim öğretim amacıyla Mushaf'a dokunabileceği ve Kur'ân-ı Kerim'i okuyabileceği içtihadını tercih etmişlerdir.

Günümüzde Kur'ân eğitim ve öğretiminin aksamadan devam edebilmesi için Mâlikî mezhebinin bu görüşüyle amel edilebilir. Bununla birlikte Kur'ân eğitim ve öğretiminin çok değişik yol ve yöntemleri olduğu için bu dönemlerindeki kadınların, okuyan kimselere kulak vererek ya da telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlardan dinleyerek kulak eğitimi almaları ve âyetleri kelime kelime bölerek tashîh-i hurûfa ağırlık vermeleri de uygulanabilecek bir başka yöntemdir. Bu yöntem, ihtilaftan kaçınmak açısından daha ihtiyatlı olabilir.⁵²⁶

Kız öğrencilerin bu ictihâdı kabul etme oranının erkeklere göre daha fazla olması, sıkıntıyı onların daha yoğun olarak hissettiklerini konuyu ve çözüm odaklı değerlendirdiklerini göstermektedir.

- ✓ İslâm hukuku özünde çağımızın sorunlarına çözüm üretebilecek yetkinliğe sahip değildir. Çünkü zaman ve mekân değişmiştir. Yaşadığımız çağ; uzay çağıdır. Bilim ve teknoloji çağıdır. İnternet çağıdır. Bu çağın insanları, sorunları ve problem alanları çok farklıdır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 29'u bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 29 öğrencinin 10'u erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 29'dur. Öğrencilerin 19'u kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise %28'dir. 66 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 5 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

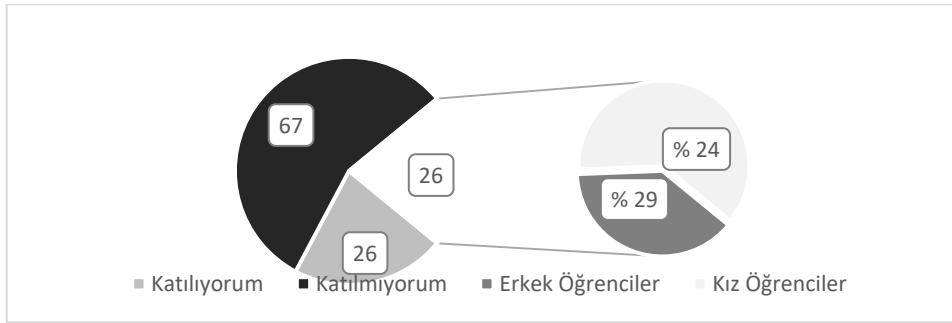
⁵²⁶ Din İşleri Yüksek Kurulu, <https://kurul.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/107/adetli-veya-lohusa-bir-kadin-kur-an-i-kerim-okuyabilir-mi-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d> (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

İslâm dini son dindir. Dolayısıyla kıyamete kadar başka bir din ve başka bir hukuk sistemi gönderilmeyecektir. Bu durum bize son ilahi nizam olan İslâm'ın kıyamete kadar ortaya çıkacak tüm sorunlara çözüm üretebilecek yetkinliğe sahip olduğunu göstermektedir. İslâm hukukuna dinamizm kazandıran en önemli unsurlardan biri de ictihâddır. İctihad'ın temel iki kaynağı Kur'ân ve sünnet olmakla birlikte, örf ve maslahat gibi temel unsurlar da hüküm üzerinde etkili olmuştur. İctihad ile varılan hükümler, değişebilir niteliktedir. Hatta çözüm olmaktan çıktıklarında bu hükümlerin değişmesi elzemdir. Söz konusu değişim gerekçeleri ise; zamanın değişmesi (bozulması), mekânın değişmesi, durumun değişmesi, örfün değişmesi, bilginin değişmesi, ihtiyacın değişmesi ve umum-ı belvâ şeklinde sıralanabilir.⁵²⁷

Sonuç olarak, fıkıh doktrini geçmiş dönemlerde yaşamış olan insanların problemlerini çözdüğü gibi günümüz insanının da problemlerini çözecek yetkinliğe sahiptir.⁵²⁸

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesinden mezun olacak seviyeye gelmiş öğrencilerin % 29 oranında İslâm Hukukunu özünde yetersiz bulması üzerinde ciddiyle düşünülmesi gereken bir tablo ortaya koymaktadır.

- ✓ Günümüzde ictihâd etmek mümkün değildir. Zaten ictihâd edebilecek müctehid de yoktur.



Ankete katılan 100 öğrenciden 26'sı bu soruya "katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Bu 26 öğrencinin 10'u erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 29'dur. Öğrencilerin 16'sı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 24'tür. 67 öğrenci bu soruyu "katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 7 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

İctihad, İslâm hukukuna dinamizm kazandıran bir faaliyettir. Kur'ân ve sünnet hükümlerinin hayata tatbikini sağlama noktasında tarihsel süreçte müctehidler önemli bir rol üstlenmiştir. Ancak bazı zorlayıcı şartlarında etkisiyle zaman içerisinde taklid ruhu baskın gelerek içtihadın sınırları daraltılmıştır. Bir kişinin müctehid olabilmesi için bazı şartlar belirlenmiştir ki bu şartları bir kişinin kendisinde kâmil manada bulundurabilmesi neredeyse imkânsız olmuştur. Müctehid olacak kişide ne tür vasıfların bulunması gerektiği de esasen yine

⁵²⁷ Daha geniş bilgi için bk. Ahmet Yaman, Dinî Hükümün Güncellenmesi: Alanı, İmkânı ve Gerekçeleri, *Tevilât*, 1/1 (2020): 28-31.

⁵²⁸ Kahraman, Fıkıh Geleneği ve/veya Geleneksel Fıkıh, 67.

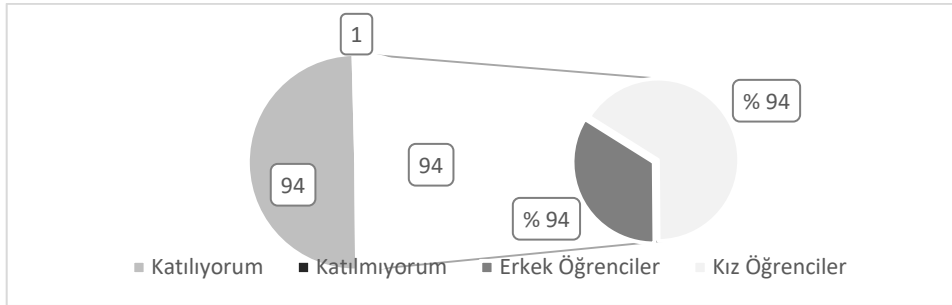
ictihâd ile belirlenmiştir. Buna göre bir kişinin müctehidlik vasfını kazanabilmesi için Kitap, sünnet, icma ve kıyas gibi şerf delilleri ve bu delillerden hüküm çıkarabilmek için Arapça ile fıkıh usûlü ilmini iyi bilmesi gerekir. Kuşkusuz bir kişinin tüm bu şartları kendisinde barınması kolay değildir. Bu bağlamda ictihâdın tecezzisi gündeme getirilmiş, fıkıhın tüm konularında yetkin olmasa bile bir konuda hüküm çıkarabilme yeterliliğine sahip olan kişinin o konu ile sınırlı olmak üzere ictihâd edebileceği görüşü dile getirilmiştir. Bir diğer yöntem ise ictihâd Şurâsı yoluyla ictihâd edilebilmesidir. Bu yöntemde İslâmî ilimler, iktisat, hukuk, tıp, sosyoloji ve psikoloji gibi ictihâd edilecek konuda yetkinliğe sahip olan ilim ehli bir araya gelerek şûra içtihadında bulunabileceklerdir.⁵²⁹

✓ TARİHSELÇİLİK

Tarihselcilik, Kur'ân'ın nâzil olduğu dönemin şartları gereği bazı hükümler vaz ettiğini dolayısıyla günümüzde bu hükümlerin değiştirilmesi gerektiğini savunan yaklaşımdır. Hz. Ömer'in bazı uygulamalarını da kendilerine delil olarak kabul etmektedirler. Bu yaklaşımın yakın tarihte ve günümüzdeki bazı temsilcileri şunlardır: S. Ahmet Han, Muhammed Halefullah, Fazlurrahman, Hasan Hanefi, Muhammed Arkoun, Nasr Hamid Ebu Zeyd.⁵³⁰

Bu kısımda öğrencilerin Kur'ân ve Sünnetle belirlenmiş hükümlere tarihselci bakış açısından ne kadar etkilendikleri ölçülmeye çalışılmıştır.

- ✓ Kur'ân ve Sünnetle belirlenmiş olan hükümler, zamanın değişmesi ile değişmez. Sadece ictihâd ile varılan hükümler değişebilir.



Öğrencilerin bu konuya % 94 oranında verdikleri cevapla, Kitap ve Sünnetin sübutu ve delâleti katî hükümleri üzerinde ictihâd yapılmasını uygun bulmadıkları görülmektedir. Bu 94 öğrencinin 32'si erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 94'tür. Öğrencilerin 62'si kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise yine % 94'tür. 1 öğrenci bu soruyu "katılmıyorum" şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 5 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

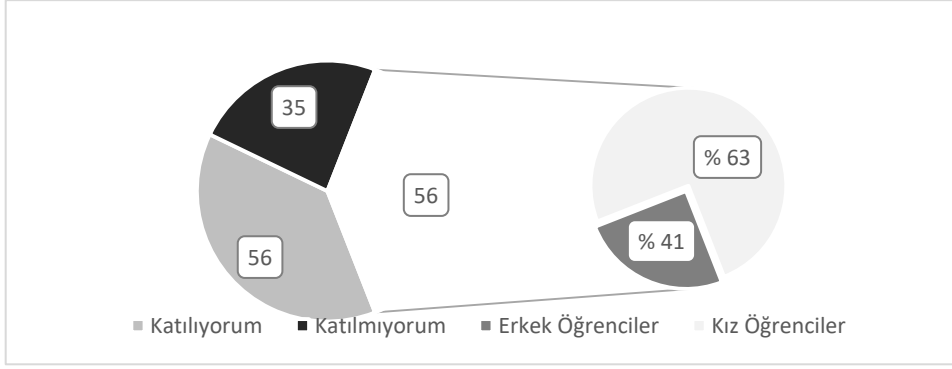
⁵²⁹ Paçacı, Fıkıh Mezhepleri ve Taklid, 70-74; Şûra ictihâdî ile ilgili daha detaylı bilgi için bk. Mustafa Bülent Dadaş, Bir Fetva Belirleme Yöntemi Olarak Heyet İctihâdî ve İslâm Dünyasında Bu Amaçla Kurulan Fıkıh Meclisleri, *Bilimname* 28, (2015/1): 311-342.

⁵³⁰ Recep Demir, Kur'ân Tefsirinde Tarihselci Yöntem, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 1/1, (2012): 44, 45.

Mısır'lı İslâm hukukçusu M. Mustafa Şelebi'ye göre, İslâm ahkâmının temel amacı kulun dünya ve ahiret saadetini sağlamaktır. Dolayısıyla hükümler kulların maslahatı gözetilerek konulmuştur. Onunla birlikte var olur ve onların değişmesine bağlı olarak değişir. Bununla birlikte ibadetler ve hadler gibi nas ile belirlenmiş olan ana hükümlerde değişim söz konusu değildir. Bunlar dinin sabiteleridir.⁵³¹

Mecellede de ifade edildiği üzere “mevrid-i nassda ictihâda mesağ yoktur.” Yani bir meselenin hükmü nas ile ihtilâfa yer bırakmayacak açıklikta zikredilmişse o konuda ictihâd edilmez. İctihad, ancak hükmü nass ile kesin olarak belirlenmemiş olan konularda söz konusu olabilir.⁵³²

- ✓ Kur'ân'da belirtilen; kısas, hırsızın elinin kesilmesi vb. bazı cezâî hükümler, indirildikleri dönemin şartları gözetilerek getirilmiş cezalardır. Bu itibarla, günümüzde caydırıcı daha farklı cezalar verilebilir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 56'sı bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 56 öğrencinin 14'ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 41'dir. Öğrencilerin 42'si kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 63'tür. 35 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 9 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Oryantalizm'in “Müslümanların geri kalmalarının nedeni dinleri yüzündendi” söylemi ile başlayan diyalogda suçlu arama ve eski kudretli günlere dönme özlemi ile Müslümanların Batı karşısında geri kalmalarının nedenleri üzerinde İslâm düşünürleri kafa yormuş ve bazı argümanlar geliştirmişlerdir. Bunlardan birisi İslâm'ın ilerlemeye mâni olmadığı bilakis İslâm'ı ve hükümlerini yeterince kavrayarak hayata tatbik edemeyen Müslümanların hatalı olduğu görüşüdür.⁵³³ Bir diğeri ise, bazı İslâmi hükümlerin gereğinden hareketle bir öze dönüş projesi görünümü veren; Kur'ân ve sünnette yer alan bazı katî hükümlerin indirildikleri dönemin

⁵³¹ Muhammed Mustafa Şelebi, Maslahatın Değişmesi Sebebiyle Hükümlerin Değişmesi, Çev. Şirin Gül, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2/37, (2016): 296.

⁵³² H. Yunus Apaydın, "İctihad", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/ictihad> (Erişim Tarihi: 21.03.2021) ; Konuyla ilgili daha detaylı bilgi için bk. H. Yunus Apaydın, Fıkıh Usûlünün Temel Kabulleri ve Tarihselcilik, *Dinî Hükümlerin Kaynağı ve Dinî Metinlerin Anlaşılması Konusundaki Çağdaş Yaklaşımlar Çalıştayı* (18 -19 Aralık 2009), ed. Cengiz Kallek, (İstanbul: İSAM, 2010).

⁵³³ Mehmet Paçacı, Oryantalizm ve Çağdaş İslâmcı Söylem, *İslâmiyat*, 4/4, (2001): 96.

şartları gereği olduğunu ileri sürerek günümüzde daha farklı cezalar verilebileceğini belirten tarihselci yaklaşım olmuştur. Bu ikinci görüş 19. yy.'da Seyit Ahmed Han ile başlamış, 20. yy'da Muhammed Arkoun, Fazlurrahman, Nasr Hamid Ebu Zeyd, Hasan Hanefi ve Abid el-Câbirî gibi düşünürler tarafından savunularak günümüze kadar sürdürülmüştür.⁵³⁴ Oysa İslâm evrenseldir. Kur'ân ve sünnetin hükümleri kıyamete kadar baki kalacaktır. Zamanın değişmesi ile ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara cevap vermek için yapılması gereken sabiteleri değiştirmek değil, örf ve maslahat gözetilerek ictihâd ile verilmiş olan hükümleri değiştirmektir.⁵³⁵ Bu konuda Mehmet Erdoğan'ın görüşü biraz farklıdır. Erdoğan'a göre, had olarak belirlenmiş olan hükümlerin asla değiştirilemeyeceği hususunda aşırı bir hassasiyet vardır. Ona göre, Osmanlı döneminde hırsızlık suçunu işlediği sabit olan bir kişi için el kesme cezasının verildiği ancak hükmün devamında “veyahut şu kadar akçe para cezası verilebileceği”nin zikredilmiş olması, Ebu Hanife'nin hirabe ayetinde⁵³⁶ zikredilen “yeryüzünden sürülme” hükmünü “hapsedilme” şeklinde tevil etmiş olması had cezalarının da -Şâri'in hüküm ile arzulanığı maslahatı sağlayacak daha etkili yöntemlerin tespit edilmesi ile- değişebileceğini göstermektedir. Ona göre bu tür cezâî hükümler birer amaç değil maslahatı sağlamak için birer araçtır. Bu bağlamda söz konusu cezâî müeyyidelerin yanında veya yerinde yer alabilecek ve maslahatı daha güzel gerçekleştirebilecek başka araçlarında ikame edilmesi mümkün olmalıdır.⁵³⁷

Ankete katılan öğrencilerin % 56'sının bu soruya olumlu yanıt vererek tarihselci bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Ancak bir önceki soruya verdikleri cevapla (% 94) birlikte değerlendirildiğinde esasen tarihselcilik hakkında fazlaca bilgiye sahip olmadıkları ancak muhtemelen fikhın günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek ölçüde güncellenmesi (% 55) düşüncesinden hareketle böyle bir cevap verdikleri düşünülmektedir. Bu iki soruya verilen cevaplarda ortaya çıkan yüzdelik oranın birbiriyle örtüşmesi bu kanaatimizi doğrular niteliktedir.

Bu soru ve bir önceki soruda aslında aynı konu hakkında öğrencilerin kanaatleri öğrenilmek istenmiştir. Sadece cümleler farklı kurulmuştur. Bir önceki soruda öğrencilerin % 94'ü “Kur'ân ve Sünnetle belirlenmiş olan hükümler, zamanın değişmesi ile değişmez” derken bu soruda “Kur'ân'da belirtilen; kısas, hırsızın elinin kesilmesi vb. bazı cezâî hükümler yerine günümüzde caydırıcı daha farklı cezalar verilebilir” yargısına % 56 oranında olumlu yaklaşmışlardır. Kanaatimizce öğrenciler, “Kur'ân ve sünnetle belirlenmiş olan hükümler” ifadesini kapalı buldukları için Kur'ân ve sünnete topyekün % 94 oranında sahip çıkmışlardır. Ancak, bu soruda kısas ve hırsızın elinin kesilmesi gibi insanın karşılaşmaktan tabiaten hoşlanmadığı örnekler verilmiş ve alternatif olarak insanın gönlüne daha hafif gelen “daha farklı cezalar” ibaresi zikredilmiştir. Hemen herkesin dilinde olan fikhın güncellenmesi meselesi ile zihnen bir bağlantı kurarak “caydırıcı daha farklı cezalar” önerisine sıcak

⁵³⁴ Demir, Kur'ân Tefsirinde Tarihselci Yöntem, 64.

⁵³⁵ Muhammed Mustafa Şelebi, Maslahatın Değişmesi Sebebiyle Hükümlerin Değişmesi, 309.

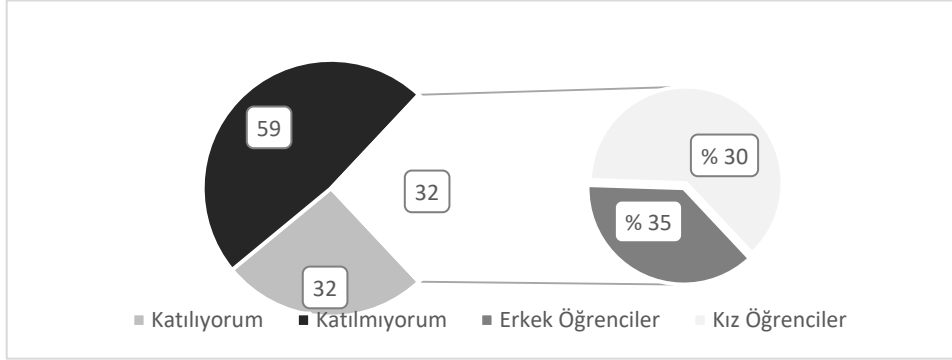
⁵³⁶ el-Mâide 5/3.

⁵³⁷ Erdoğan, İslâm Hukuku ve Değişim: Sabiteler ve Değişkenler, 133, 134.

bakmışlardır. Kuşkusuz bu kanaatlerinde tarihselciliği savunanların görüşlerini duymuş/okumuş olmalarının da etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Kıyas ve el kesme gibi ağır cezalar yerine daha farklı cezaların verilmesini isteyenler içerisinde erkeklerin oranı % 41 iken kızların oranının % 63 çıkması, kız öğrencilerin annelik tabiatlarından gelen sevgi ve merhamet duygularının erkeklere göre daha yoğun olması ile açıklanabilir.

- ✓ Talak yetkisinin ilkten erkeğe verilmiş olması İslâm'ın ruhuyla bağdaşmaz.



Ankete katılan 100 öğrenciden 32'si bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 32 öğrencinin 12'si erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 35'tir. Öğrencilerin 20'si kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 30'dur. 59 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 9 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

İslâm hukukuna göre boşama yetkisi ilke olarak kocaya verilmiştir. Kur'ân-ı Kerim'de boşama fiilinin erkeğe izâfe edildiği görülmektedir.⁵³⁸ Bununla birlikte kocanın emri ve tahakkümü altında bırakılmamıştır. Kadının da, kocanın kendisine boşama yetkisinin tamamını veya bir kısmını devretmesi durumunda kendisini boşama yetkisi olabilmektedir. Yine muhâlea usulüyle kadın mehrinden vazgeçerek veya kocasına vereceği bir bedel karşılığında kocasından boşama alabilmektedir. Bunun dışında; kocanın gâib olması, nafakayı temin etmemesi, cinsel hastalığa sahip olması, şiddetli geçimsizlik gibi birçok nedenle kadın boşanma talebiyle hâkime başvurabilmektedir.⁵³⁹

Boşama yetkisinin kocaya verilmesi kuşkusuz birçok hikmete ve maslahata mebnidir. Kocanın aynı anda üç talak ile karısını boşaması ise günah olmakla birlikte dört mezhebe göre de geçerli kabul edilerek kadın o anda boşanmış sayılmıştır. Bu tür boşama bid'i talak üzerine vaki olmaktadır.⁵⁴⁰ Aynı anda verilen üç talakın bir talak sayılması gerektiğini düşünen İbn Hazm (ö. 456/1064), İbn Teymiyye (ö. 728/1328), İbn Kayyım (ö. 751/1350) ve Haskefi (ö. 1088/1677) gibi fakihler de vardır. Onlara göre Hz. Peygamber (sas) ve Hz. Ömer'in hilafetinin ilk yıllarına kadar bir anda verilen üç talak tek talak sayılıyordu. Ancak Hz. Ömer döneminde insanlar talakı hafife alarak hanımlarını bir anda üç talak ile boşanmış saymaya başladılar.

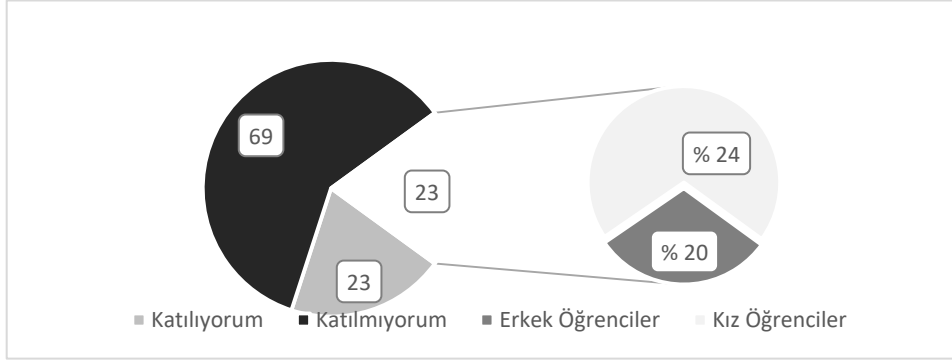
⁵³⁸ Örneğin, el-Bakara 2/229-231.

⁵³⁹ Abdullah Çolak, *İslâm Aile Hukuku*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018), 183.

⁵⁴⁰ Bk. Acar, *İslâm Aile Hukuku*, 225, 242.

Sahabe ile de istişare eden Hz. Ömer, caydırıcı olması, talak işinin ciddiye alınması ve toplumun maslahatı için aynı anda verilen üç talakı üç talak kabul etti. Ve bu ictihâd günümüze kadar değiştirilmeden böylece devam ettirildi. Pişman olup eşine dönmek isteyenler “hülle” gibi hilelere de başvurdular. Özellikle günümüz açısından değerlendirildiğinde aynı anda verilen üç talakın bir talak sayılmasının maslahata daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu fakihler arasında; Muhammed Ebu Zehre (ö. 1974), Abdülkerim Zeydan (2014), Abdülvehhab Hallâf (ö. 1956), Nihat Dalgın ve Saffet Köse gibi muassır hukukçular yer almaktadır.⁵⁴¹ Din İşleri Yüksek Kurulu da bu yönde mütalaa vermiştir.⁵⁴²

- ✓ Batı’da yaşayan Müslüman kadının, İslâmî kimliğini muhafaza edebilme, ibadetlerini yerine getirme ve çocuğunu Müslüman olarak yetiştirebilme gibi alanlarda önemli bir özgürlüğe sahip olduğu değerlendirildiğinde “Müslüman kadın Ehl-i Kitap erkeklerle evlenebilir” diyebiliriz.



Ankete katılan 100 öğrenciden 23’ü bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 23 öğrencinin 7’si erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 20’dir. Öğrencilerin 16’sı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 24’tür. 69 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 8 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Müslüman bir kadının Müşrik, Kâfir ve Ehl-i Kitap bir erkekle evlenemeyeceği hususunda ilgili naslar⁵⁴³ delil getirilmiş ve İslâm âlimleri bu hüküm üzerinde icma etmiştir. Günümüze kadar da bu ictihâd üzerine hareket edilmiştir.⁵⁴⁴ Bununla birlikte muassır bazı ilim adamlar nezdinde konu günümüz açısından değerlendirilerek delil getirilen nassların hükme delaletinin katî olmadığı halde yoruma tâbi tutularak yasak hükmüne ulaşıldığı zikredilerek dönemin şartlarının da bu kanaatte etkili olduğu beyan edilmiştir. İslâm âlimlerinin yasak gerekçesi olarak ileri sürdükleri aklî delillerin ilgili dönemin ataerkil aile yapısı ile ilgili olduğunu dolayısıyla günümüz medeni toplumunda Ehl-i Kitap erkeklerin eşlerine karşı

⁵⁴¹ Çolak, *İslâm Aile Hukuku*, 210-213.

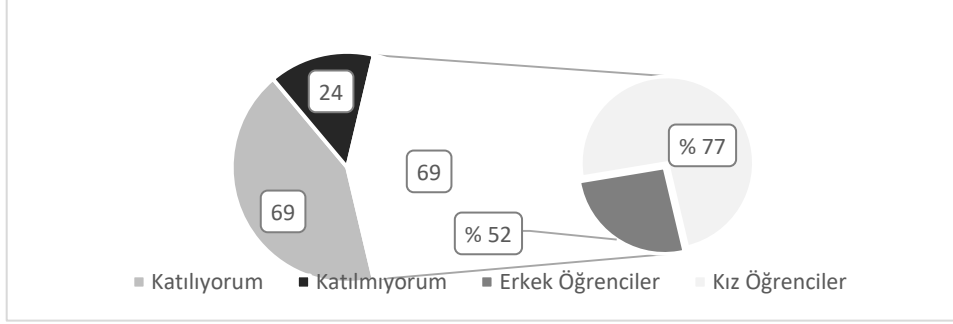
⁵⁴² <https://kurul.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/38196/-ucten-dokuza-bos-ol--diyen-kisinin-esi-kac-talakla-bosanmis-olur-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn2t8ij%2beDtMkJdRGirgyeb8%3d> (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

⁵⁴³ Bk. el-Mümtahine 60/10, el-Bakara 2/221.

⁵⁴⁴ Din İşleri Yüksek Kurulu, <https://kurul.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/800/musulman-kadin-gayrimuslim-bir-erkek-eylenebilir-mi-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d> (Erişim Tarihi: 23.03.2021)

davranışının ve eşin aile içerisindeki yetki ve konumunun çok daha iyi olduğunu beyan eden Halil İbrahim Acar⁵⁴⁵, Hüseyin Atay⁵⁴⁶, İlhami Güler⁵⁴⁷ ve Beyza Bilgin⁵⁴⁸, gibi bazı ilim ehli, Müslüman kadının Gayr-ı Müslim bir erkekle evlenebileceği görüşünü dile getirmişlerdir.

- ✓ Bir erkek, zarûri bir durum olmasa bile aynı anda birden fazla kadın ile evlenebilir. İslâm bunu “adâlet” şartı ile serbest bırakmıştır. Bu hüküm günümüz açısından geçerli olmamalıdır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 69’u bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 23 öğrencinin 18’i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 52’dir. Öğrencilerin 18’i kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 77’dir. 24 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 7 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Allah Teâla şöyle buyurmuştur: Yetimlerin hakkına riayet edemeyeceğinizden korkarsanız, beğendiğiniz kadınlardan ikişer, üçer, dörder nikâhlayın. Haksızlık etmekten korkarsanız tek kadın veya mülkiyetinizde bulunan câriye ile yetinin; bu, adaletten ayrılmamanız için en uygun olanıdır.⁵⁴⁹

Ayet-i Kerime’yi yorumlayan İslâm âlimleri, bir erkeğin 4’e kadar kadın ile evlilik yapabileceği hususunda ittifak etmişlerdir. Bunun ilahi bir emir olmamakla birlikte; kadının cinsel ihtiyaçları gideremeyecek ölçüde veya bedenen bakıma muhtaç düzeyde hasta olması, çocuk doğuramaması, erkek sayısının savaş, hastalık vb. nedenlerle azalmasından dolayı toplumda kadın sayısının çok fazla olması gibi sebeplerle hem kadın hem de erkeğin maslahatını temin edebilecek bir izin olabileceğini belirtmişlerdir. Bu gibi durumlarda ikinci bir kadın ile evlenmek ilk kadının boşanarak yalnızlığa terkedilmesinden daha hayırlı görülmüştür. İslâm âlimleri çok evliliği maddi imkânlarda ve ikili ilişkilerde eşler arasında adaletli olma şartına bağlamışlardır. Çok eşliliğin zaruret durumlarında caiz olması, devletin konuya; bazı ön şartlar koymak veya resmi izin vermek suretiyle müdahil olması ve hatta tamamen yasaklaması gerektiğini söyleyenler olduğu gibi adâlet şartına riayet edildiği sürece

⁵⁴⁵ Halil İbrahim Acar, Evlenme Engeli Olarak Din Farkı, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17, (2002): 40.

⁵⁴⁶ Hüseyin Atay, *Kur’ân’a Göre Araştırmalar I*, 5. bs., (İstanbul: Destek Yayınları, 2020): 88.

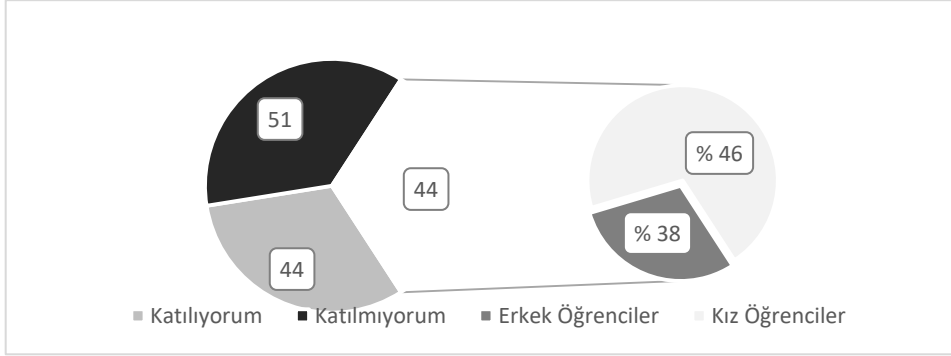
⁵⁴⁷ İlhami Güler, Kur’ân’da Kadın Erkek Eşitsizliğinin Temelleri, *İslâmî Araştırmalar*, 10/4, (1997): 303.

⁵⁴⁸ Beyza Bilgin, *İslâm’da Kadının Rolü Türkiye’de Kadın*, 2. bs., (Ankara: Sinemis Yayınları, 2014), 29.

⁵⁴⁹ en-Nisa 4/3

tamamen erkeğin isteğine bırakılması gerektiğini söyleyenlerde olmuştur. Bu bağlamda Batılıların kadın hakları ekseninde çok eşliliğe itirazları da değerlendirilmiştir: Batı toplumlarında da birçok erkeğin başka kadınlarla gayr-ı meşru ilişkide bulunduğunu dolayısıyla İslâm'ın bunu hukuki bir statü içerisine aldığını beyan etmişlerdir. Hatta bazı Batı ülkelerinin aileyi ifsât eden; aldatma, fuhuş ve gayr-ı meşru ilişkilerin önüne geçmek, nüfus artışı sağlamak vb. amaçlarla çok eşliliğe izin verilmesini tartıştıkları dile getirilmiştir.⁵⁵⁰

- ✓ Günümüz açısından değerlendirildiğinde erkek ve kız kardeşlerin mirastaki payları eşit olmalıdır.



Ankete katılan 100 öğrenciden 44'ü bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 44 öğrencinin 13'ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 38'dir. Öğrencilerin 31'i kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 46'dır. 51 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 3 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

İlgili âyet-i kerîmede şöyle buyurulmuştur: “Allah size, çocuklarınız hakkında, erkeğe iki kadın payı kadar (vermenizi) emreder. (Mirasçılar) ikiden fazla kadın iseler bıraktığının üçte ikisi onlarındır. Eğer yalnız bir kadınsa yarısı onundur.”⁵⁵¹

Kur'ân'ın hükümlerine tarihselci yaklaşanlar, erkek kardeşleri ile mirasçı konumunda bulunan 1 kız kardeşin, erkek kardeşinin yarısı kadar pay almasının ayetin nâzil olduğu dönemde kadınların sosyal durumları ile alakalı olduğunu ve bu ayetin emir değil tavsiye sıygası ile geldiğini belirtmektedirler. Onlara göre emir kabul edilse bile İslâm'dan önce mirastan hiç pay almayan kadınların hakları açısından bir devrim niteliğinde olup süreç içerisinde bu pay eşit seviyeye getirilmeliydi. Ancak bu yapılmamıştır.⁵⁵²

Kur'ân ve sünnete göre, kız evlâdın mirastaki payı kimlerle varis olduğuna göre değişmektedir. Bununla birlikte erkek kardeş/kardeşler ile 1 kız kardeş mirasçı olduğunda alacağı pay 1 erkek kardeşin yarısı kadardır. Başka bir ifade ile erkek kardeş kız kardeşin alacağı payın iki katını almaktadır.

⁵⁵⁰Kevser Kamil Ali, Salim Öğüt “Çok Evlilik” *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/cok-evlilik> (Erişim Tarihi: 27.03.2021).

⁵⁵¹ en-Nisa 4/11.

⁵⁵² Demir, Kur'ân Tefsirinde Tarihselci Yöntem, 69-75.

Görünüşte haksızlık gibi görünen bu paylaşım, nass ile sabittir ve herhangi bir durum veya şartla kayıtlı değildir. Bu bağlamda bu paylaşımında bir adaletsizlik aramak yerine bu hükmün maksadını anlamaya çalışmak daha isabetli olacaktır.

İslâm eş ve çocukların nafaka yükümlülüğünü erkeğe vermiştir.⁵⁵³ İhtiyaç halinde anne ve babanın da nafakası ile yükümlüdür. Erkeğin evlenirken düğün masrafı, mehir verme ve bazı durumlarda diyet ödeme gibi maddi yükümlülükleri de vardır. Bu yüklerin hafifletilmesi maslahatına binaen erkeğe mirastan daha fazla pay takdir edilmiştir. Kaldı ki kız çocuklarının bu tür mali yükümlülükleri olmadığı gibi aldıkları ½ miras hisselerini kocaları ile paylaşma mecburiyetleri de yoktur. Kocalarından da hem evli iken hem de boşandıklarında nafaka ve mehir alacaklısıdır. Bu bağlamda kız kardeşin erkek kardeşten maddi anlamda daha kazançlı olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir. Ancak bu zikrettiğimiz gerekçeler hükmün illeti değildir. Dolayısıyla “günümüzde bu tablo ortadan kalkmıştır, kadınlar da aile bütçesine katkı sağlamaktadırlar” denilerek nassın hükmü ortadan kaldırılamaz, kız ve erkek evladın mirastan eşit pay almaları gerektiği sonucuna varılamaz. Çünkü hükmün illeti ayet-i kerimede açıkça belirtilmemiştir. Erkeğin anne, baba, eş ve çocuklarının geçiminden sorumlu olduğu için kendisine fazla pay verildiği kanaati İslam âlimleri tarafından hükmün hikmeti olarak zikredilmektedir. Hükümler ancak illetlere bina edilir, hikmetlere değil. Hikmet, bizim hükmün kendisine dayandığını sandığımız şeydir. Belki de bizim bilemediğimiz çok farklı başka hikmetleri de vardır bu taksimin. İlet ise Şâriin belirlediği şeydir. Oysa Allah Teâla burada bu hüküm için bir neden (illet) zikretmemiştir.⁵⁵⁴

✓ KUR'ÂNCILIK

Kur'ân bize yeter söylemi, özellikle son dönemlerde gündeme getirilmiş bir konudur. Esasen bu görüşü savunanların temel hedefi sünneti devre dışı bırakmaktır. Konuyla ilgili bir tahlil ve tenkitte bulunan Mustafa Öztürk, Kur'ân'cılık akımını savunanların görüş ve iddialarını şöyle özetlemiştir:

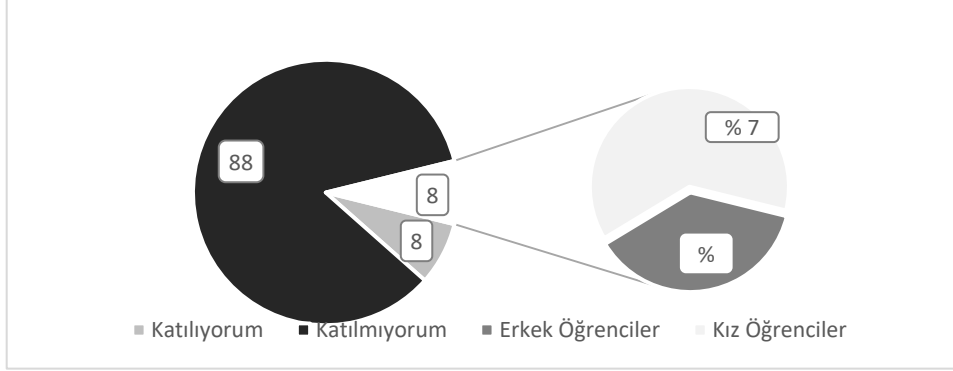
Tam teşekküllü şekliyle modern döneme ait bir fenomen gibi gözüken Kur'âncılık söyleminin temel iddiaları şöylece özetlenebilir: (1) Kur'ân dinin ve dini ahkâmın tek kaynağıdır. (2) Kur'ân her bakımdan yeterlidir. (3) Kur'ân bütün detayları içermektedir. (4) Kur'ân gayet açık ve anlaşılabilir bir kitaptır. (5) Kur'ân'ı anlamak için tefsir, hadis, fıkıh gibi alanlarda bilgi ve uzmanlık sahibi olmaya gerek yoktur. (6) Her Müslüman Kur'ân'ı kendine nazil olmuş gibi okumalı; kendisiyle Kur'ân arasına başka hiçbir vasıta sokmamalıdır. (7) Kur'ân nazil olduğu tarihteki toplumsal matristen bağımsız olarak nazil olmuştur; bu yüzden onun evrensel mesajlarını bugüne taşımak için tarihsel bağlamdan soyutlayarak okumak gerekir. (8) On beş asırlık gelenek Kur'ân'ı doğru anlayıp kavramanın önündeki en büyük engeldir. (9) Bu yüzden, kendisine dinîlik atfedilen gelenek Kur'ân ve aklın hakemliğinde

⁵⁵³ el-Bakara 2/233.

⁵⁵⁴ *Kur'ân Yolu Meal ve Tefsiri*, II, 85.

hesaba çekilmeli ya da bütünüyle tasfiye edilmelidir. (10) Hadis ve Sünnet esas itibarıyla yerel ve tarihseldir; dolayısıyla dini ahkâmın tespitinde kaynak ve hüccet değeri yoktur.⁵⁵⁵

- ✓ İslâmî bir hayat yaşayabilmek için Kur’ân yeterlidir. Zira hadislerin sıhhati konusunda şüpheler vardır. Öyle ki Sahih-i Buhârî de bile uydurma hadisler mevcuttur. Buhârî’nin vefat tarihi hicri 256’dır. Yani bu eserde yer alan hadisler Efendimizin (sas) vefatından yaklaşık 250 yıl sonra kaydedilmiştir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 8’i bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 8 öğrencinin 3’ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 8’dir. Öğrencilerin 5’i kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 7’dir. 88 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 4 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

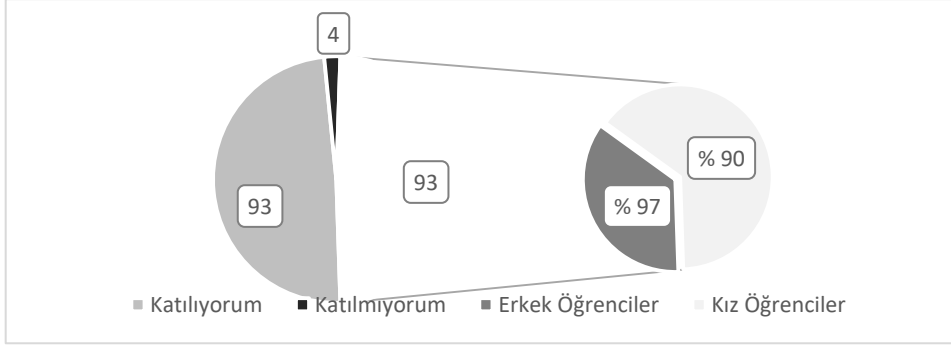
Kur’ân’cılık akımının Reşad Halife, Edip Yüksel ve Yaşar Nuri Öztürk gibi temsilcileri “biz kitapta hiçbir şeyi eksik bırakmadık”⁵⁵⁶ ayetini delil göstererek; sünnet, sahabe kavli ve müctehidlerin görüşleri gibi kaynakları gereksiz görmüşlerdir. Onlara göre ibadetler ve sosyal hayatla ilgili bütün hükümler Kur’ân’da mevcuttur. Ancak gerçekte durum böyle değildir. Namazların rekat sayıları, kılınış şekli, keza zekatın nisab miktarı gibi bir çok konu Hz. Peygamber’in sünneti ile hükme bağlanmıştır. Kur’ân bize yeter diyenler Hz. Peygamber’i devre dışı bırakmışlardır. Ancak ibadetlerle ilgili detaylı bilgileri Kur’ân’da bulamadıkları için kendilerini hüküm koyucu olarak tayin etmişlerdir.⁵⁵⁷

- ✓ Kuran’da yer almadığı halde hadislerle bildirilen emir ve yasaklar da bağlayıcıdır.

⁵⁵⁵ Mustafa Öztürk, Modern Döneme Özgü Bir Kur’ân Tasavvuru “Kur’âncılık ve Kur’ân İslâmı Söyleminin Tahlil ve Tenkidi”, *Marife* 10/3, (2010), (9-43), 27.

⁵⁵⁶ el-Enâm, 6/38.

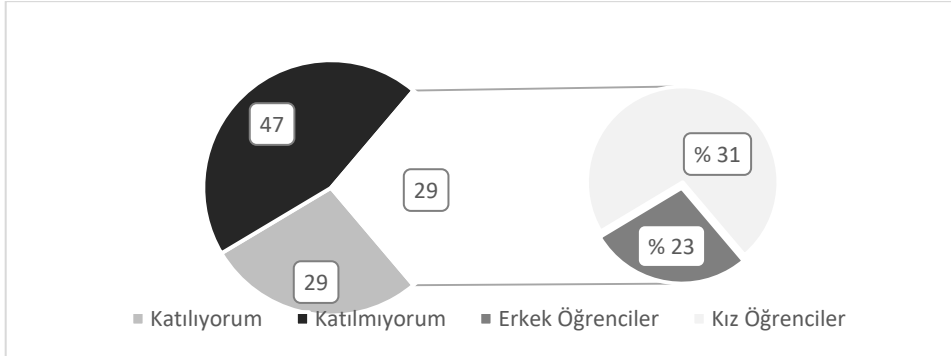
⁵⁵⁷ Öztürk, Modern Döneme Özgü Bir Kur’ân Tasavvuru “Kur’âncılık ve Kur’ân İslâmı Söyleminin Tahlil ve Tenkidi”, 31.



Ankete katılan 100 öğrenciden 93’ü bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 93 öğrencinin 33’ü erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 97’dir. Öğrencilerin 60’ı kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 90’dır. 4 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 3 öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Hiz. Peygamber (sas) kendisinden önce gönderilmiş olan bütün peygamberler gibi Allah’tan aldığı vahyi, emir ve yasakları insanlara tebliğ etmekle görevlendirilmiştir. Onun bir diğer görevi de Kur’ân’da yer almayan hususlarda söz ve fiilleri ile insanlara İslâm’ın inanç ve ibadetler ile ilgili hükümlerini açıklamak ve örnek olmaktır. İnsanların bu hususta olası tereddütlerine engel olmak için de Allah: “Allah’a, Resulüne ve sizden olan idarecilere itaat edin”⁵⁵⁸ buyurarak Hiz. Peygamberin sünnetine uymayı kullarına farz kılmıştır. Dolayısıyla sünnet Ku’ân’ın hükümlerinin açıklayıcısı olduğu gibi Kur’ân’da yer verilmeyen konularda hüküm koyma fonksiyonu da icra etmiştir.⁵⁵⁹

- ✓ Kur’ân ve sünnette yer almayan emir ve yasaklar ibâhâ (câiz/helal) kapsamındadır. Kıyas yoluyla mutlaka bir hüküm belirlemeye çalışmak isabetli değildir.



Ankete katılan 100 öğrenciden 29’u bu soruya “katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu 29 öğrencinin 8’i erkek olup toplam erkek sayısına (34 öğrenci) oranı % 23’tür. Öğrencilerin 21’i kız olup toplam kız sayısına (66 öğrenci) oranı ise % 31’dir. 47 öğrenci bu soruyu “katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Soruyu 24 öğrenci cevapsız bırakmıştır. Bu öğrencilerin oranı erkek öğrencilerde % 17, kız öğrencilerde ise % 27’dir.

⁵⁵⁸ en-Nisâ 4/59.

⁵⁵⁹ Ebu Zehra, 112; Şa’bân, *İslâm Hukuk İlminin Esasları*, 97, 99.

Kıyas, bir delil değil yöntemdir. Hüküm çıkarma yöntemidir. Aslın hükmünü fer'e verme çabasıdır. Yani hükmü bilinmeyen meseleyi hükmü Kur'ân ve sünnet ile bildirilmiş olan meseleye benzeterek onun için bir hüküm ortaya koymaktır. Esasen hükmü Kur'ân ve sünnette belirtilmemiş meseleler için kıyas yöntemine başvurulacağı ancak bu yöntemle de bir hüküm tesis edilemediğinde ibâha kapsamında değerlendirileceği hususunda müctehidler ittifak etmişlerdir. Ancak Zâhirî Mezhebi kıyası delil olarak kabul etmemiştir. Onlara göre; Kur'ân ve sünnet ile hükmü belirlenmemiş olan hususlar ibâha kapsamındadır. Yani caizdir. Helaldir. Çünkü Allah her şeyi kullarının menfaati için yaratmıştır. Yaratılmış olan herşey ilkesel olarak helaldir. Daha sonra Allah, bunlar içerisinden yasak olanları belirlemiş ve kullarına Kitap ve sünnetle bildirmiştir. Dolayısıyla yasak olduğunu bildirmediği her fiil caiz, her gıda ise helaldir. Kaldı ki kıyas, müctehid'in zannını ifade eder. Zan ile hüküm vermek ise caiz değildir.⁵⁶⁰

Sonuç

Bu çalışma ile fakülte düzeyinde yüksek dini eğitimlerini bitirme aşamasına gelmiş olan öğrenciler nezdinde bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Kuşkusuz bu konu daha detaylı ve daha geniş çalışmaları gerektiren bir konudur. Ancak çalışmamız, başlangıç seviyesinde akademik alana bazı bilimsel verilen sunacak mahiyettedir.

Öğrencilerin çoğunlukla “fıkhnın güncellenmesi”, Kur'ân İslâmı” ve “Kur'âncılık” gibi güncel konulardan haberdar oldukları ancak bu konuların detaylarına vakıf olmadıkları gibi mahiyetleri hakkında da akademik ve sahih bilgilere sahip olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin naslara metinci yaklaşarak daha çok literal okudukları ve zâhiri biz çizgide seyrettikleri anlaşılmaktadır. Oysa çoğunluğu Hanefî olan ve gerek ailedeki ilk tecrübeleri gerekse eğitim hayatları boyunca ağırlıklı olarak Hanefî mezhebini tahsil ve tatbik etmiş olan bu öğrencilerin daha akılcı bir yorum ve eğilime sahip olmaları gerekirken naslara daha literal yaklaşımları şaşırtıcıdır. Kendilerine sorulan “Kur'ân ve sünnette yer almayan emir ve yasaklar ibâhâ (câiz/helal) kapsamındadır. Kıyas yoluyla mutlaka bir hüküm belirlemeye çalışmak isabetli değildir” sorusuna verilen “katılıyorum” cevabı, öğrencilerin % 53 gibi bir oranla (“katılıyorum” diyenler ve cevapsız bırakanlar) kıyas'ın ne olduğunu ve mahiyetini bilmediklerini göstermektedir. Oysa “kıyas” sadece İslâm hukukunda şerî delil/yöntem olarak fakültelerde detayları ile öğretilen bir usûl konusu değil günlük dilde herkes tarafından kullanılan bir kavramdır. Bu cevap çok şaşırtıcıdır. Yine bir örnek üzerinden sorulan soruya verdikleri “Benî Kurayza topraklarına varınca ikinci namazını kaza ederdim” şeklindeki cevap (% 55) öğrencilerin Kur'ân ve sünnetten ayrılmama konusunu doğru bir zeminde değerlendiremediklerini ve zahirî bir çizgiye yaklaştıklarını göstermektedir. Zira kıyası kabul etmeyen de, nassın zâhir anlamının dışına çıkarak rey ve içtihadı başvurmaya kabul etmeyen de Zâhirî Mezhebi'dir. Benzer bir oran, iki ayet örneği ile ifade ettiğimiz “Allah Teâlâ Kur'ân'da Yahudi ve Hıristiyanlarla ilişki kurulmasını yasaklamıştır” yargısına % 82 oranında verdikleri “katılıyorum” cevabında da görülmektedir.

⁵⁶⁰ Şa'bân, *İslâm Hukuk İlminin Esasları*, 130, 218.

Bu araştırma verileri ışığında öğrencilerin radikalleştiklerini söyleyemeyiz. Ancak radikal örgütlerin Kur'ân naslarını literal okumalarına karşı; kendilerini, öğrencilerini ve toplumu muhafaza etme noktasında ciddi güçlüklerle karşılaşmaları muhtemeldir. Çünkü yeterli bir muhakeme ve yorum kabiliyetine sahip olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde fıkıh konularına daha fazla ağırlık vermeleri, fakültede aldıkları eğitim ile yetinmeyerek, farklı okuma ve araştırmalar yapmaları gerekmektedir. Ancak bunu yaparken sağıh ve akademik kaynaklardan beslenmeleri ve edindikleri kanaatleri fakültedeki hocaları ile paylaşmaları faydalı olacaktır.

Müfredat programlarına mutlaka “Günümüz Fıkıh Problemleri”, “Güncel Fikhî Meseleler” vb. isimle bir ders eklenerek yukarıda zikredilen alanlarda öğrencilere daha sağılıklı bir eğitim verilmesi faydalı olacaktır. Zira mevcut müfredat sadece fikhın usûl ve fûru konularını daha çok bilgi düzeyinde öğretmeye imkân tanımaktadır. Oysa çalışmamıza konu ettiğimiz meseleler çok önemli ve müstakil başlıklar olup mevcut müfredat içerisinde değinilerek geçirilecek konular değildir. Zaten müfredatta yer alan konuların yoğunluğu süre açısından bu kanoları işlemeye ancak müsaade etmektedir.

Müstakil bir ders açılabilmesi durumunda her şeye rağmen mevcut ders konuları içerisinde tartışmalı güncel meselelere de derslerde değinmenin ihmal edilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Acar, Halil İbrahim. Evlenme Engeli Olarak Din Farkı. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17, (2002): 21-46.

Acar, Halil İbrahim. *İslâm Aile Hukuku*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018.

Apaydın, H. Yunus. "İctihad", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/ictihâd> (Erişim Tarihi: 21.03.2021).

Apaydın, H. Yunus. Fikhın Güncellenmesi Konusu. <https://www.fikriyat.com/yazarlar/prof-dr-h-yunus-apaydin/2019/04/15/fikhin-guncellenmesi-meselesi> (Erişim Tarihi: 15.05.2021)

Apaydın, H. Yunus. Fıkıh Usûlünün Temel Kabulleri ve Tarihselcilik. *Dinî Hükümlerin Kaynağı ve Dinî Metinlerin Anlaşılması Konusundaki Çağdaş Yaklaşımlar Çalıştayı (18 -19 Aralık 2009)*. Editör, Cengiz Kallek. İstanbul: İSAM, 2010): 323-364.

Atay, Hüseyin. *Kur'ân'a Göre Araştırmalar I*, 5. Basım, İstanbul: Destek Yayınları, 2020.

Atcı, İsa. İslâm Düşünce Tarihinde Fikhî İhtilâf. *Mütefekkir* 7/13, (2020): 13-34.

Bilgin, Beyza. *İslâm'da Kadının Rolü Türkiye'de Kadın*. 2. Basım, Ankara: Sinemis Yayınları, 2014.

Buhârî, ebu Abdillâh, Muhammed b. İsmail. Câmiu'l-müsne'di's-sahih. Thk. Muhammed Zehir b. Nâsır en-Nâsır. By: Dâru'davku'n-necât, 1422.

Çolak, Abdullah. *İslâm Aile Hukuku*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018.

Dadaş, Mustafa Bülent. Bir Fetva Belirleme Yöntemi Olarak Heyet İcťihadı ve İslâm Dünyasında Bu Amaçla Kurulan Fıkıh Meclisleri. *Bilimname* 28, (2015/1): 311-342.

Demir, Recep. Kur'ân Tefsirinde Tarihselci Yöntem, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 1/1, (2012): 33-105

Din İşleri Yüksek Kurulu. <https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/38196/-ucten-dokuza-bos-ol--diyen-kisinin-esi-kac-talakla-bosanmis-olur?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn2t8ij%2beDtMkJdRGirgyeb8%3d> (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

Din İşleri Yüksek Kurulu. <https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/107/adetli-veya-lohusa-bir-kadin-kur-an-i-kerim-okuyabilir-mi-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d> (Erişim: 04.05.2021)

Din İşleri Yüksek Kurulu. <https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/800/musulman-kadin-gayrimuslim-bir-erkek-le-evlenebilir-mi-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d> (23.03.2021)

Din İşleri Yüksek Kurulu, <https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/553/hac-aylari-hangileridir-?enc=QisAbR4bAkZg1HImMxXRn5PJ8DgFEAoa2xtNuyterRk%3d> (Erişim: 02.05.2021)

Erdoğan, Mehmet. İslâm Hukuku ve Değişim: Sabiteler ve Değişkenler, *Tevilat*. 1/1 (2020): 121-138

Erman, Uğur. Ehl-i Hadîs ve Ehl-i Re'y Arasında Yaşanan Polemiklerin Cerh ve Ta'dîl İlmine, Dönemin Te'lifâtına ve Sosyal/Beşerî İlişkilere Yansıması (Hicrî III. Asır). *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 9/2 (18) (2017): 990-1010.

Güler, İlhamî. Kur'ân'da Kadın Erkek Eşitsizliğinin Temelleri. *İslâmî Araştırmalar* 10/4, (1997).

Kahraman, Abdullah. Fıkıh Geleneği ve/veya Geleneksel Fıkıh. *Eskiye*ni 16. (2010): 65-68.

Kaya, Eyyüp Said. "Telfik", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/telfik--fikih> (Erişim Tarihi: 02.05.2021).

Kevser, Kamil Ali ve Öğüt, Salim. "Çok Evlilik" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://İslâmansiklopedisi.org.tr/cok-evlilik> (Erişim Tarihi: 27.03.2021).

Hayrettin Karaman, İbrahim Kafi Dönmez vd. *Kur'ân Yolu Meâl ve Tefsiri*, 7. bs., Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020.

Muhammed Ebu Zehra, *Usûli'l-Fıkh*, Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî, ts.

Öztürk, Mustafa. Modern Döneme Özgü Bir Kur'ân Tasavvuru “Kur'âncılık ve Kur'ân İslâmı Söyleminin Tahlil ve Tenkidi”. *Marife* 10/3, (2010): 9-43.

Paçacı, İbrahim. Fıkıh Mezhepleri ve Taklid, *Dini Araştırmalar* 2/4, (1999): 59-84.

Paçacı, Mehmet. Oryantalizm ve Çağdaş İslâmcı Söylem, *İslâmiyât*, 4/4, (2001): 91-110.

Şa'bân, Zekiyyüddîn. *İslâm Hukuk İlminin Esasları*. Çev. İbrahim Kafi Dönmez. 7. bs., Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005.

Şelebi, Muhammed Mustafa. Maslahatın Değişmesi Sebebiyle Hükümlerin Değişmesi, Çev. Şirin Gül, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/37, (2016): 291-310.

Yaman, Ahmet. Dinî Hükümün Güncellenmesi: Alanı, İmkânı ve Gerekçeleri. *Tevilât*, 1/1 (2020): 11-34.

Kırgızistan’da İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimlerin Geleceği

Muhittin DÜZENLİ*

Giriş

Kırgızistan, Sovyetler Birliğinden ayrıldıktan sonra her alanda olduğu gibi dini kurumların oluşturulması ve güçlendirilmesi konusunda da önemli çabalar göstermiştir. Hiç şüphesiz bu çabalar arasında Kırgızistan Devleti Din Komisyonu Başkanlığı, Kırgızistan Müslümanları İdaresi (Müftiyat), Bişkek Kadılığı, Issık Göl Kadılığı, Narın Kadılığı, Talas Kadılığı, Oş Kadılığı, Calalabad Kadılığı önemli rol ve görev üstlenmişlerdir. Söz konusu bu dini kurumların yanında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arabayev İlahiyat Fakültesi ve İslam Üniversitesi olmak üzere Yüksek Öğretim alanında 5 farklı üniversite bünyesinde fakülteler/bölümler bulunmaktadır. İslami İlimlerin niteliği ve kalitesi hem bu yüksek öğretim kurumlarının kalitesine hem de din görevlilerinin seçildiği diğer kurumlara bağlıdır. Bu bağlamda Kırgızistan’da görev yaptığımız beş yıllık süre zarfında söz konusu kurumların niteliğini artırmaya yönelik farklı projelerimiz olmuştur. “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Temel Ders Kitaplarının Yazımı ve Kırgızcaya Çevirisi” (2017-2018), “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ve Problemleri” (2018-2019), “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri” (2018-2019) ve Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları (2019-2020) adları ile yürütmüş olduğumuz ve araştırmacı olarak görev aldığımız bu projeler ile Kırgızistan’daki İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimlerin durumuna ilişkin bir kısım tespitleri yapma imkanımız olmuştur. İşte bu çalışmamızda Kırgızistan’da faaliyet gösteren İlahiyat Fakültelerini ana hatlarıyla ele almayı ve İslami İlimlerin Geleceğine ilişkin tespit ve öneriler sunmayı amaçlamaktayız.

İlahiyat Fakültelerinin güncel durumu ve İslami ilimlerin geleceğine yönelik tespitlerimize geçmeden önce Kırgızistan’ın dini durumuna ilişkin tarihi süreci değerlendirmemiz gerekir. Bu noktada Kırgızistan’ın dini durumunu iki ana başlık altında ele alabiliriz:

I. Bağımsızlık Öncesi Kırgızistan’da Dini Durum

Bağımsızlık öncesi Kırgızistan’daki dini hayata ilişkin 1917 yılında meydana gelen Bolşevik ihtilalinden itibaren ele almak gerekir. Söz konusu devrim Çarlık Rusya’sı için bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Nitekim 23 Şubat ve 7 Kasım 1917 tarihlerinde gerçekleşen bu devrimler sonucunda, Rus İmparatorluğu yıkılmış, onun yerine iktidara Lenin’in öncülüğünde Bolşevik-Komünistler gelmiştir. Şüphesiz bu değişiklik Çarlık Rusyası

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Hadis ABD Öğretim Üyesi, mdutzenli@omu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-0916-5181>.

yönetimi altında bulunan ülkeleri etkilediği gibi Kırgızistan halkı için de dini ve sosyal hayat açısından önemli değişikliklere de neden olmuştur.

Kırgızistan halkı eşitsizliğe, sömürü düzenine ve burjuvaya karşı tavır alan bir görüntüye sahip olması nedeniyle Bolşevik ihtilaline destek vermiş hatta Müslümanların ileri gelenleri ve aydınları, devrimi ve komünistleri desteklemeleri için cemaatlerine çağrıda bulunmuşlardır.⁵⁶¹ 24 Kasım 1917 tarihinde yayınlanan *Rusya ve Doğunun Tüm Emekçi Müslümanların Beyannamesi* başlıklı bildiride, Halk Komiserler Kurulunun öncülük ettiği devrimin, kapitalist emperyalizmin sömürgeleştirilmesine ve köleleştirilmesine son vermek üzere olduğu belirtilmiş ve devrimin herkes tarafından desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.⁵⁶² Hatta kendi taraflarına çekebilmek için Bolşevikler tarafından müslümanların Kızıl Ordu içerisinde askerlik yapmasına yönelik çağrı yapılmış ve parti çalışmalarında üyelerinin ibadetlerini yapmalarına herhangi bir zorluk çıkartılmamıştır.⁵⁶³ Ancak yapılan bu çağrılara rağmen işler umulduğu gibi gelişmemiş ve devrimden kısa bir süre sonra dini kurumlar üzerindeki baskı muhtelif yasaklarla birlikte daha da artmıştır. 11 Aralık 1917 tarihinde Lenin'in imzasıyla tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten dinî alanda faaliyet gösteren kurumların kullanmış oldukları taşınabilir ve taşınmaz malları, Halk Eğitimi ile ilgili Komiserliğe devredilmiş,⁵⁶⁴ daha sonra 18 Şubat 1918'de "Seküler Okul Hakkında" adıyla çıkarılan bir kararla da, devletin din eğitimi veremeyeceği ve okullarda dini merasimlerin yapılamayacağı belirtilmiştir.⁵⁶⁵

Bu kararlara binaen 1918 yılından itibaren tüm dinî cemaatlere ait eğitim binaları ve ibadet yerleri alınarak, resmi okullara, kütüphanelere dönüştürülmüş, medreseler kapatılmış, din âlimleri takibe uğramış, okullardan din dersleri kaldırılmıştır.⁵⁶⁶ 1924 yılından itibaren İslam karşıtı söylemler yaygınlaştığı ve dini eğitim veren kurumlar üzerindeki baskı artırılarak din adamlarının (mollaların) ya idam edildiği ya da sürgüne gönderildiği bilinmektedir.

1930-1958 yılları arasına bakıldığında ise hükümet, ülkedeki İslami kurumların hemen hepsini kapatmış veya yok etmiştir. Devrim öncesinde, Çarlık Rusya sınırları 25 bine ulaşan camilerin Sovyetler döneminde ya yıkıldığı ya da başka amaçlarla kullanıldığı ifade edilmekte, sadece 1940 yılı içerisinde Kırgızistan genelinde 90 caminin kapatıldığı ifade edilmektedir.⁵⁶⁷ Her ne kadar, Sovyet rejimi dinî inanç ve ibadetleri yasaklayıp kısıtlasa ve dinî basın-yayın

⁵⁶¹ Dilaram Akramova, "Din Eğitiminin Genel Eğitim İçindeki Yeri ve Kırgızistan'daki Durum", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000), 83-84.

⁵⁶² Mamatbek Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009), 38.

⁵⁶³ Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri," 39.

⁵⁶⁴ Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri," 39.

⁵⁶⁵ Okullardaki din öğretiminin yasaklanmasına ilişkin geniş bilgi için bkz. Mustafa Erdem, *Kırgız Türkleri Dini ve Sosyal Hayat*, (Ankara: TDV Yayınları, 2005). Mustafa Erdem, *Kırgız Türkleri Sosyal Antropoloji Araştırmaları*, (Ankara: ASAM Yayınları, 2000); Hidayet Aydar, *Kırgızistan'da Din Eğitimi ve Araşan İlahiyat Fakültesi*, (Bişkek: Başak Yayınları, 2009), 67.

⁵⁶⁶ Mustafa Erdem, *Kırgız Türkleri Dini ve Sosyal Hayat*, s.110.

⁵⁶⁷ Aleksandr Yarkov, *İz İstorii Religioznogo Obrazovaniya v Kirgizstane, Religiya ı Obrazovaniye*, (Bişkek: 2002), 61-62.

faaliyetini denetim altına alsa da, halk arasında dini eğitim gizli bir şekilde devam etmiştir. Nitekim halkın, oruç, kurban, nikah, cenaze namazı gibi uygulamaları hassasiyetle gizli bir şekilde icra ettikleri görülmektedir.⁵⁶⁸ Resmi olarak din eğitimi veren bir kurum olmamasına rağmen Kırgız Müslümanlar çocuklarını temel dinî bilgileri öğrenmeleri amacıyla molla şeklinde tabir ettikleri din adamlarına göndermişlerdir.⁵⁶⁹

Sovyetler Birliğinde dine ve din eğitimine karşı kısıtlayıcı ve yasaklayıcı tutum, 1980'lerin ortalarına kadar devam etmiştir. 1985'te iktidarın değişmesiyle devletin din politikasında önemli değişiklikler yapılmıştır. 1 Ekim 1990 tarihinde *Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar ile İlgili Kanunun* yürürlüğe girmesiyle birlikte devletle dinin ayrılığı vurgulanmış ve dinî konularda daha esnek bir ortam sağlanarak dinî kurumların hoşgörü çerçevesinde irtibatlarının sağlanması konusunda devletin destek vereceği belirtilmiştir.⁵⁷⁰

Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar ile İlgili Kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte Orta Asya'da dini hayatın yeniden canlılık kazandığını ve birçok farklı kurum vasıtasıyla dini eğitime yönelik yeni imkanların ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Nitekim bu kanunun etkisi ile birlikte Kırgızistan'da 1990 yılından itibaren İslam ahlakı ve öğretisi ile ilgili yayın yapmayı ve bunu insanlara öğretmeyi amaçlayan "İyman" gazetesi yayımlanmaya başlanmıştır.

II. Bağımsızlık Sonrası Dini Durum

Kırgızistan, uzun bir süre Sovyet idaresi altında kaldıktan sonra 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu tarihten sonra her alanda olduğu gibi din ve devlet ilişkilerinde de yeni bir dönem başlamıştır. Ancak bu tarihten sonra yürütülen bir kısım uygulamalar laiklik ilkesine ters düştüğü gerekçesiyle tartışılmıştır. Ancak, bu tartışmaların yanında bağımsızlık sonrasında halkın dine karşı ilgisinin arttığı, dini eğitim veren kurumların sayısında ciddi bir artış olduğu, dini bayram ve törenlere katılımın çoğaldığı ve dini kurumların yurtdışı ilişkilerini güçlendirmeye çalıştıkları söylenebilir.⁵⁷¹

1991'den günümüze Kırgızistan devletinin din konusunda yürüttüğü politikalar üç aşamada özetlenmektedir. *Birinci aşamada* liberal bir yaklaşım sergilenerek din konusunda oldukça serbest bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. *İkinci aşamada* dini kurum ve cemaatlerin bir ölçüde kontrol altına alınması amacıyla devlet tarafından bazı tedbirlerin alındığı ve buna yönelik bir kısım yönetmelik ve kararnamelerin çıkartıldığı söylenebilir.

⁵⁶⁸ Elvin Yusubov, "Kırgızistan'da Din Eğitimi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2016), 35.

⁵⁶⁹ Timur Kozukulov, "Tarihi Süreçte Orta Asya ve Kırgızistan'da Din Siyaseti ve Eğitimi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (2005): 167-182; Salih Pay, M. Akif Kılavuz, "Kırgızistan'da Bir Din Eğitimi Kurumu: Medreseler", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2009): 255.

⁵⁷⁰ Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri," 73.

⁵⁷¹ Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri," 81.

Üçüncü aşamada ise yeni din kanunu ile din-devlet ilişkilerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir.⁵⁷²

Yukarıda zikrettiğimiz birinci aşama çerçevesinde Kırgızistan, din ve vicdan özgürlüğüne yönelik çok sayıda uluslararası anlaşmaya imza koymuş ayrıca 16 Aralık 1991 yılında Kırgız Cumhuriyeti tarafından “*İnanç Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar*” ile ilgili kanun yürürlüğe girmiştir.⁵⁷³

İkinci aşamada, devlet tarafından dini kurumların belir bir ölçüde kontrol edilmesine ihtiyaç duyulmuş ise de “*İnanç Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar*” ile ilgili kanunun getirdiği haklar ve aynı zamanda buna paralel olarak 1996 yılında çıkartılan Cumhurbaşkanı kararnamesi, devletin din ve dini kurumlara ilişkin oldukça liberal ve demokratik bir yaklaşım sergilemesine neden olmuştur. Ancak dini konulara ilişkin devletin toleranslı tutumu devlet kontrolü altında olmayan bazı dinî kurum ve okulların ortaya çıkmasına, radikal inançların yayılmasına, İslam fanatizmi propagandasının artmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda *Krişna Bilinci Derneği (Vaişnava)*, *Mun Birleşme Kilisesi*, *Falungun*, *Beyaz Kardeşlik*, *Maharişi Kültü*, *Mormonlar* ve *Satanistler* vs. gibi resmi kaydı olmayan uluslararası dinî hareketler ülkede yoğun faaliyet göstermeye başlamış, yasaklanmasına rağmen “*Hizb-ut Tahrir*” gibi radikal bir partinin mensupları giderek artmıştır. Bu gelişmeler sonucunda devlet, artık din alanında meydana gelen sorunlara karışmama tutumundan 1996 yılının başlarında vazgeçmek zorunda kalmıştır. Bu amaçla 13 Mayıs 1996’da Din İşleri Komisyonu kurulmuştur.⁵⁷⁴

Üçüncü aşama ise din-devlet ilişkilerinde yeni bir dönem olarak kabul edilmektedir.”*İnanç Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar*” ile ilgili kanun hazırlanırken, yasayı yayanlar, ülkede kısa sürede dinî kurum ve kuruluşların, dinî eğitim müesseselerinin ve dinî cemaat faaliyetlerinin artması ile birlikte dinî durumun hızla gelişebileceğini tahmin edememiş, dolayısıyla din-devlet ilişkileri konusunda pek çok mesele kanun dışında kalmıştır. Bu eksikliklerin daha sonra görülmesiyle birlikte 31 Aralık 2008 tarihinde 282 sayılı “*O svobode veroispovedaniya i religioznih organizatsiyah v Kirgizskoy Respubliki (Kırgızistan Cumhuriyetinde İnanç Özgürlüğü ve Dinî Kurumlar)*” ile ilgili yeni din kanunu kabul edilerek yürürlüğe girmiştir.⁵⁷⁵

Son olarak, 3 Şubat 2014 tarihinde gerçekleşen Güvenlik Konseyi toplantısında, ülkedeki mevcut dinî durum tekrar ele alınmış, din-devlet ilişkisine yönelik devletin politikası tekrar gözden geçirilmek suretiyle yasalar çerçevesinde tüm dinî kuruluşların faaliyetlerini ve

⁵⁷² Bkz. Kadir Malikov, E. E. Usubaliev, *Musulmanskaya obşina Kirgizstana i političeskiy proses v strane: podhodi k gormanizatsii otnoşeniy mejdu gosudarstvom i religiey*, (Bişkek, 2009), 141-142.

⁵⁷³ Bu anlaşmalar arasında “*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*”, “*Medeni ve Siyasî Haklar Uluslararası Sözleşmesi*”, “*Din ya da İnanca Dayalı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılığın Önlenmesi Bildirgesi*”, “*İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi*” sayılabilir.

⁵⁷⁴ Köylü, M , Murzaraimov, B , Düzenli, M , Eyüpoğlu, O , Korkmaz, M , Gökçe, F . “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri ve Sorunları”, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2019): 3102-3103.

⁵⁷⁵ Köylü, M , Murzaraimov, B , Düzenli, M , Eyüpoğlu, O , Korkmaz, M , Gökçe, F . “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri”, 3103.

kayıt işlemlerini düzenleyen daha açık ve net bir sistemin oluşturulması karara bağlanmıştır. Bu nedenle, dönemin Cumhurbaşkanı Almazbek Atambaev başta olmak üzere, toplantıda 1 Nisan 2014 tarihine kadar, din alanında 2014-2020 yılları için yeni devlet politikası belirlenmesi kararı alınmıştır.⁵⁷⁶

III. Dini Kurumlar

1990 yılından sonra *birinci aşama* olarak da ifade ettiğimiz ilk dönemde dini konularda oldukça toleranslı bir ortamın sağlanması Kırgızistan genelinde dini grup ve cemaatlerin, radikal grupların, misyonerlik faaliyetlerinin kısacası devlet kontrolü altında olmayan birçok kuruluşun faaliyetlerinin yoğunlaşmasına sebep olmuş bu durum söz konusu oluşumların belli bir ölçüde de olsa devletin kontrolü altına alınmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Kırgızistan'da genel anlamda iki kurumun ortaya çıktığını görmekteyiz.

A. Din İşleri Devlet Komisyonu

6 Mart 1996/45 tarih ve sayılı kararnameye göre kurulan Din İşleri Devlet Komisyonu, Kırgız Cumhuriyeti Anayasasına göre faaliyet gösteren, tüzel kişiliğe sahip ve dini konularda devlet politikasını yürütmek amacıyla kurulmuş bir kurumdur.⁵⁷⁷ Kırgız Cumhuriyeti Din İşleri Devlet Komisyonu, Kırgız Cumhuriyeti'nin din alanında devlet politikasının oluşumu ve uygulanması konusunda çalışma yapan ve din alanında devlet organlarının faaliyetlerini koordine eden bir kurum olarak işlev görmektedir. Din Komisyonu toplumda istikrarı korumak, dinî aşırılığı önlemek, farklı dinlerin müntesipleri arasında karşılıklı hoşgörünün kurulmasını sağlamak, toplumda manevî ve ahlâki temelleri güçlendirmek için çalışmaktadır. Bunun yanı sıra din ve dinî kurumlarla ilgili meselelerde anayasaya, kanunlara, hükümet ve Cumhurbaşkanı kararnamelerine uyulup uyulmadığını kontrol etmekte ayrıca ülkedeki mevcut dinî durum ve dinle ilgili kanunların uygulanması konusunda vatandaşları ve toplumu aydınlatma işine büyük önem vermektedir.⁵⁷⁸

Hükümete Bağlı Din İşleri Komisyonu ile çıkartılan kararname ve yönetmeliklere bakıldığında komisyon din ve vicdan özgürlüğünü temin eden hukuki düzenlemelere uyulup uyulmadığını, dini kurumlarla ilgili devlet kararlarının yerine getirilip getirilmediğini denetlemekte aynı zamanda devlet organlarının çözümünü gerektiren hususlarda dini kurumlara gerekli yardım ve kurumsal desteği sağlamaktadır. Ayrıca yine bu komisyon devlet kurumları ile dini kurumlar arasındaki işbirliğini düzenlemekte dinle ilgili kanun taslaklarını, bilirkişi raporlarını hazırlamakta ve devletin bilgisine sunmaktadır. Ayrıca dini konularda halkı aydınlatmak adına faaliyetlerde bulunmak, konferans ve seminerler tertip etmek de yine bu komisyonun kanuni görevleri arasında sayılabilir. Nitekim kurulduğu günden bu yana hem dini

⁵⁷⁶ Mariya Zozula, "Sozdanna raboçaya gruppa po reforme gospolitiki v religioznoy sfere", Veçerniy Bişkek, 3 Şubat 2014, <http://www.vb.kg/doc/260645> (Erişim Tarihi: 21.04.2021); Chynar Orozalieva, "Karşılaştırmalı Olarak Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarında İnsan Haklarının Korunması", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010), 31.

⁵⁷⁷ Myrzabaev, "Kırgızistan'da Din-Devlet İlişkileri," 116.

⁵⁷⁸ O.Ş. Mamayusupov, O monitoringe deyatelnosti gosudarstvennih organov v realizatsii religioznh prav i svobod, (Oş: Gosudarstvennaya kommissiya pri pravitelstve Kirgizskoy Respubliki po delam religii, 2004), 24.

kurumlar hem de devlet kurumları ile bu kararnameye bağılı kalarak faaliyetlerini yürütmekte olan *Din İşleri Komisyonu* birçok konuda seminerler vermiş ve muhtelif çalışmalar düzenleyerek bu görevini icra etmeye çalışmıştır.

B. Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresi (Muftiyat)

1990 yılından sonra birinci aşama olarak da ifade ettiğimiz dönemde dini konularda özgür bir ortamın sağlanmış olması Kırgızistan genelinde birçok farklı dini grup oluşmasına, radikal grupların faaliyetlerini çok rahat bir şekilde gerçekleştirebilmesine kısacası devlet kontrolü altında olmayan birçok unsurun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 1 Kasım 2014 tarihi itibarıyla Kırgız Cumhuriyeti Din İşleri Komisyonu verilerine göre toplam 2582 dini grup olduğu bilgisinin verilmesi de bunu göstermektedir.⁵⁷⁹ Bu verilere göre ülkedeki dini grupların % 85’ini Müslümanlar, % 14’ünü Hristiyanlar, % 0,5’ini Yeni Dini Hareketler, % 0,03’ünü de Yahudiler ve Budistler oluşturmaktadır.⁵⁸⁰ Kırgızistan’ın beş milyon civarında bir nüfusu olduğu dikkate alındığında bu kadar çok dini cemaat ve grubun bulunması dini konulardaki bölünmüşlüğün de bir göstergesidir.

Yaklaşık 50 yıl kadar Taşkent idaresine Kırgızistan Müslümanları Kazıyatı olarak bağılı kaldıktan sonra, Kazıyat 1993’te kendi idaresinin bağımsızlığını açıklayarak “Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresi” (Muftiyat) adını almıştır.⁵⁸¹ Ancak Muftiyat’ın Adalet Bakanlığı tarafından onaylanarak resmîyetini ve tüzel kişiliğini kazanması 21.01.1997’de gerçekleşmiştir. Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresi, ülke sınırları içinde İslam’la ilgili tüm dini kurumları, faaliyet yürüten dini eğitim merkezlerini, camileri, cemaatleri ve tüm ülke Müslümanlarını bir araya getiren bir müessesedir. Muftiyat’ın görev ve amaçları arasında, ülke içinde Müslümanların birlik ve beraberliğini sağlamak; onların menfaatleri için çalışmak; din konusunda çıkan sorunları çözmek; fetvalar çıkarmak; Müslümanların manevi ihtiyaçlarını karşılamak; dini kurumları, eğitim kurumlarını, mescitleri ve cemaatleri koordine etmek; imamlara kurslar düzenlemek; dini yayınları ve kitapları tercüme etmek, dağıtımını sağlamak ve onları kontrol etmek; hac ve umre işlerini organize etmek; mescit ve camilerin inşasını koordine etmek; yabancı ülkelerdeki dini merkezlerle işbirliği yapmak; hayır ve yardım işlerini ifa etmek, düzenlemek gibi hizmetler yer almaktadır.⁵⁸² Halk arasında Müftiyât olarak bilinen bu kurumun başındaki kişi “Hz. Müftî” olarak anılmakta ve ülkedeki müslümanların dini lideri olarak kabul edilmektedir.

Muftiyata bağılı olarak Kırgızistan genelinde 2018 yılı itibarıyla 2838 cami bulunmakta olup, bu camilerin çoğunluğu da ülkenin Güney bölgesinde yer almaktadır. Bu camilerden 2457’si (%86,6’sı) resmi olarak tanınmış olup diğerleri ise muhtelif nedenlerden ötürü henüz

⁵⁷⁹ Geniş bilgi için bkz., Seyit Ali Avcu ve Yaşar Sarı, “Kırgızistan’da Dini Grupların Teşkilatlanması ve Aktiviteleri,” (Araştırma Projesi, Kırgızistan 2015), 25-26.

⁵⁸⁰ https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan_religion_sect/24906062 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁵⁸¹ Orhan Nadir Büyükalaca, “Kırgızistan’da Din Eğitimi ve Kırgızistan Müslümanları Dinî İdaresi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2003), 135.

⁵⁸² Büyükalaca, “Kırgızistan’da Din Eğitimi”, ss. 140-141; Aydar, *Kırgızistan’da Din Eğitimi*, 88-89.

kayıt altına alınmamıştır. Ülkedeki cami ve mescit sayılarını bölgelere göre şöyle bir tabloda gösterebiliriz:

*2018 Yılı İtibariyle Ülkedeki Cami ve Mescit Sayısı*⁵⁸³

Bölgeler	Bişkek	Çüy	Narın	Isık-Köl	Talas	Oş Bölgesi	Oş Şehri	Calalabad	Batken	Toplam
Cami Sayısı	61	394	150	184	139	839	64	632	375	2837
Kayıtlı Olanlar	34	272	110	133	133	763	64	593	355	2457
Kayıtsız Olanlar	27	122	40	51	6	76	0	39	20	380
Mescitler	40	76	38	74	22	23	20	184	44	521

Ancak bu camilerin ve camilerde görev yapan din görevlilerinin hem mesleki yeterliliklerinin yetersiz olduğunu hem de maddi imkanlar açısından sorunları olduğunu söylememiz gerekir. Nitekim “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri ve Sorunları” ile “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri” adıyla yapmış olduğumuz iki proje çerçevesinde ülkenin yedi bölgesindeki birçok cami gezilmiş, bölge kadıları ve din görevlileri ile yüz yüze ve anket usulü ile yapılan değerlendirmeler sonucunda din görevlilerinin bilgi, kütüphane ve imkan açısından birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.⁵⁸⁴

IV. İlahiyat Fakülteleri

Kırgızistan genelinde 2 Üniversite bünyesinde 3 İlahiyat Fakültesi, 3 üniversite bünyesinde de İlahiyat Fakültesine benzer bazı bölümler faaliyet göstermektedir. Her bir fakülte için detaylı bilgiler ve istatistikler “Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları” adıyla hazırlanan proje raporunda 2020 yılında yayımlanmıştır.⁵⁸⁵

A. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Oş Devlet Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulan İlâhiyat Fakültesi 1993 yılında Türkiye Diyanet Vakfı’nın destekleriyle Ankara Üniversitesi ile Oş Devlet Üniversitesi arasında yapılan “Akademik ve Kültürel İşbirliği Protokolü” esasına göre eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır.

İlahiyat Fakültesi bir yıl hazırlık olmak üzere toplam beş yıldan oluşmaktadır. Eğitim dili Kırgızca ve Türkçe olan fakültede öğrenciler Kur’an, İbadet ve İnanç Esasları, Siyer, Tefsir

⁵⁸³ <https://muftiyat.kg/maalymat/> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁵⁸⁴ Geniş bilgi için bkz. Köylü, M , Murzaraimov, B , Düzenli, M , Eyüpoğlu, O , Korkmaz, M , Gökçe, F . "Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri", 3102-3103; Muhittin Düzenli, Osman Eyüpoğlu, Ferhat Gökçe, “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri”, *Kesit Akademi*, 6/25, (2020), 91-115.

⁵⁸⁵ Mustafa Köylü, Osman Eyüpoğlu, Mustafa Çakmaklıoğlu, Mehmet Korkmaz, Bakıt Murzaraimov, Yusuf Gökçalp, Mehmet Demirci, Ali Yüksek, Muhittin Düzenli, Ferhat Gökçe, “Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları”, (Proje Kesin Raporu, Bişkek, 2001), 1-44.

ve Tefsir Usulü, Fıkıh ve Fıkıh Usulü, Hadis ve Hadis Usulü, Tasavvuf, Kelam, Hitabet, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Arapça gibi temel dinî derslerin yanında Eğitim ve Din Eğitimi, Psikoloji ve Din Psikolojisi, Sosyoloji ve Din Sosyolojisi, Felsefe ve Din Felsefesi, Din ve Devlet, İlim ve Din, İslâm ve Siyaset, İngilizce, Rusça, Bilgisayar, Ekonomi gibi genel dersler de görmektedirler. Fakültede kütüphane, bilgisayar odası ve konferans salonu bulunmakta, ayrıca öğrencilerin barınmasına imkan sağlayan yurt binası ile fakültede görev yapan öğretim üyelerine yönelik lojmanlar ile hizmet vermektedir.

Oş İlahiyat Fakültesi örgün eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra seminer, konferans, ve çalışmalar düzenleyerek dini alandaki faaliyetlerini geniş bir çerçevede topluma ulaştırmaya çalışmaktadır. Fakülte bünyesinde 2000 yılından itibaren “İlmi Dergi” adıyla hakemli bilimsel bir dergi yayınlanmaktadır. Derginin birinci sayısındaki tüm yazılar Kırgızca iken daha sonraki sayılarda Rusça, Türkçe ve İngilizce makaleler kabul edilmeye başlanmıştır. 2000 ile 2021 yılları arasında adı geçen dergide 71’i Kırgızca, 51’i Türkçe, 19’u İngilizce ve 10’da Rusça dillerinde olmak üzere toplam 151 makale yayınlanmıştır. Dergi ilk sayılardan itibaren “Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Dergisi” adını kullanmakta ve aynı zamanda internet üzerinden online olarak da yayımlanmaktadır.⁵⁸⁶ Ayrıca fakültede görevli öğretim elemanlarının da katkısıyla hemen her yıl ülkedeki din adamların mesleki bilgilerini arttırmaya yönelik İmamlar Kursu olarak kısa süreli bir eğitim programları düzenlenmektedir. Söz konusu program çerçevesinde Kur’an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Din Eğitimi, Din Felsefesi ve Kırgızistan Diyanet Mevzuatı gibi dersler verilmektedir. 2019 - 2020 yılı itibarıyla fakültede Kırgız Öğretim Üyeleri 10, Türkiye’den Görevli Öğretim Üyeleri Sayısı 4, Arap Öğretim Üyesi 1 olmak üzere toplam 15 kişi görev yapmaktadır. 1993 yılından günümüze kadar Türkiye’den toplam 69 farklı öğretim fakültede görev yapmıştır.⁵⁸⁷

Fakültenin yıllık 20 kız ve 40 erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 kişilik bir kontenjanı bulunmaktadır. Fakülteyi kazanmaya hak kazanan öğrenciler Türkçelerini geliştirmeleri ve Türk Kültürünü yakından tanımaları için Diyanet İşleri Başkanlığı desteğiyle Türkiye’ye gönderilmekte erkek öğrenciler Bolu Eğitim Merkez’inde; kız öğrenciler ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde ders almaktadırlar. Fakülte kurulduğu günden bugüne kadar toplam 571 öğrenci (190 Kız, 381 erkek) mezun etmiştir. Mezun olan öğrencilerden 32 kişi yüksek lisansını tamamlamış, 13 öğrenci ise halen Y. Lisans eğitimlerini sürdürmektedir. Doktorasını tamamlayan öğrenci sayısı 18 devam edenlerin sayısı ise 14’dür. Fakülteden mezun olanların hem Kırgızistan ve Türkiye’de muhtelif fakültelerde görev yaptıkları görülmektedir.

Oş ilahiyat fakültesi yayınladığı ve tercüme ettirdiği kitaplar aracılığıyla Kırgızistan’a çok büyük hizmetlerde bulunmuştur. Oş İlahiyat Fakültesinde 2014-2018 yılları arasında Dekan Yardımcısı olarak görev yapan Doç. Dr. Ferhat Gökçe’nin koordinatörlüğünde 80 eser Kırgız

⁵⁸⁶ <http://www.tfij.net/> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁵⁸⁷ Mustafa Köylü, Osman Eyüpoğlu v diğerleri, “Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları”, 22-24.

diline tercüme edilmiş ve yayınlanan bu kitaplar Kırgızistan'ın her bölgesine özellikle de din görevlilerine ücretsiz olarak dağıtılmıştır.⁵⁸⁸

B. Oş Devlet Üniversitesi Araşan İlahiyat Fakültesi

Araşan İlahiyat Fakültesi 1996 yılında Türkiye'de faaliyet gösteren Muradiye Vakfına bağlı olarak Kuran Kursu olarak açılmıştır. Akabinde ekonomik nedenlerden dolayı, söz konusu kurs Türkiye'de bulunan Aziz Mahmut Hüdayi Vakfı'na devredilmiştir. Aziz Mahmut Hüdayi Vakfı 2000 yılında Oş Devlet Üniversitesi ile protokol imzalayarak burayı İlahiyat fakültesine çevirmiştir. Fakülte resmi olarak Oş Devlet üniversitesine bağlanmış olmakla birlikte tüm giderleri Hüdayi Vakfı tarafından karşılanmaktadır. Oş Devlet Üniversitesi Araşan İlahiyat Fakültesi olarak adlandırılan bu fakülteye Türkiye'nin değişik üniversitelerinden akademisyenler gelerek ders vermişlerdir. 2016 yılına kadar bu fakültede görev yapan öğretim üyelerinin sayısı 25 olarak ifade edilmektedir. 2016'dan sonra Araşan İlahiyat Fakültesi mezunu olup, Türkiye'de doktorasını tamamlayan öğrenciler dönmeye başlayınca, Türkiye'den akademik anlamda destek almaktan vazgeçmişlerdir. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri zaman zaman akademik ve ders anlamında söz konusu fakülteye destek vermişlerse de Araşan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Türkçe dil seviyeleri yeterli düzeyde olmadığı için bu destek istenilen seviyede olmamıştır. Araşan İlahiyat Fakültesinden bugüne (2019–2020) kadar toplam 350 öğrenci mezun olmuştur. Bunlardan 20 öğrenci Türkiye'de yüksek lisansını, 10 öğrenci ise doktorasını tamamlamıştır. 2019-2020 yılı itibarıyla Sekiz öğrenci yüksek lisansına ve 5 öğrenci de doktorasına Türkiye'de devam etmektedir.⁵⁸⁹

C. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Kırgızistan ve Türkiye Devletlerinin ortak irade ve işbirliği ile kurulmuş olan Manas üniversitesinin önemli fakültelerinden biri olan İlahiyat Fakültesi, iki milletin kültürel yakınlaşmasına yönelik akademik hizmet veren bir yükseköğretim kurumudur. Toplum kültürünün temelini oluşturan inanç ve maneviyat değerlerinin gelişip güçlenmesinde İlahiyat Fakültelerinin önemi büyüktür. Hem eğitim-öğretim faaliyeti hem de bilimsel araştırmalarla yürütülen çalışmaların sonuçları topluma doğrudan yansımakta, anlamlı ve değerli karşılıklar bulmaktadır. 2011-2012 Öğretim yılında eğitim öğretime başlamış olan İlahiyat Fakültesi hazırlıktan sonra dört yıl süreli bir yükseköğretim kurumudur. Öğretim dili Türkçe ve Kırgızca olup bu diller hazırlık sınıfında öğretilmektedir. Arapça ise yabancı dil olarak öğretim süresince ağırlıklı bir şekilde verilmektedir.

Fakültede Din Bilimleri ve İslam Bilimleri Bölümü olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Din Bilimleri bölümünde; dinler tarihi, dinlerin öğretileri, Hadis Tarihi ve

⁵⁸⁸ Geniş bilgi için bkz. Ferhat Gökçe, “İlahiyat Alanında Kırgızca Tercüme-Telif Eserler -Türkiye Diyanet Vakfı -Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Yürütülen Tercüme Telif Eserler-“, *Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Dergisi*, 22 (2017), 6-35.

⁵⁸⁹ Mustafa Köylü, Osman Eyüpoğlu v diğerleri, “Türkiye'nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları”, 29-31.

Usulü, Tefsir Usulü, Temel Dini Bilgiler genel felsefe, mantık, ahlak, din felsefesi, din sosyolojisi, din psikolojisi, din antropolojisi, kültür, medeniyet vb. dersler okutulmaktadır.⁵⁹⁰ İslam Bilimleri bölümünde ise, Temel İslam Bilimlerine, Din Bilimlerine, İslam tarihi, kültürü ve medeniyetine dair dersler okutulmaktadır.⁵⁹¹ İlahiyat programı ve ders içerikleri büyük ölçüde Türkiye’deki İlahiyat programları esas alınarak hazırlanmış olup 2019 yılında yapılan ders müfredatı güncellemesi ile bu birlikteliğin büyük ölçüde sağlandığı söylenebilir. Din Bilimleri Bölümünden mezun olanlar, öğretmenlik yapmaya yetki veren Devlet diploması alarak Devlet okullarında din kültürü ve adap dersleri öğretmeni olarak görev alma imkanına sahip olmakla birlikte bu bağlamda henüz resmi bir gelişme sağlanmamıştır. Dolayısıyla mezunların kendi alanlarında istihdamına yönelik ciddi problemler olduğunu söyleyebiliriz.

İslam Bilimleri Bölümünden mezun olanlar ise, Muftiyat’a bağlı camilerde din görevlisi veya dini eğitim veren medreselerde öğretmen olarak görev alabilecekler ve ayrıca diğer kurum veya kuruluşlarda din uzmanı olarak çalışabileceklerdir. Ancak bu konuda da Kırgızistan Din Komisyonu ve Müftiyat’ın henüz yeterli desteği verdiğini söyleme imkanımız yoktur. Nitekim Müftiyatın din görevlilerinin seçiminde ve istihdamında İlahiyat Mezunu olmayı öncelikli olarak görmediği ve genelde medreseler vb. kurumlardan mezun olanların tercih edildiği görülmektedir.

Halen İlahiyat fakültesinde 250 öğrenci eğitim öğretimine devam etmekte olup bugüne kadar mezun olanların sayısı 78’dir. Bu mezunlardan 7’si Türkiye’de, 8’i ise Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. Türkiye’deki değişik vakıflar ve kurumların desteğiyle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tamamına yakını belli dönemlerde Türkiye’ye yaz kurslarına gönderilmektedir.

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkiye’den gelen öğretim üyelerinin de katkılarıyla Kırgızistan’ın dini hayatına ilişkin önemli projeler yürütmüşlerdir: Bu projeler şunlardır:

1. Prof. Dr. Suat Cebeci’nin yöneticiliğini yaptığı “Kırgızistan’da Dini Durum ve Din Eğitimi: Durum Analizi ve Öneriler” başlıklı proje 2014 yılında tamamlanmıştır.

2. Prof. Dr. Suat Cebeci’nin proje yürütücülüğünü üstlendiği “Kırgızistan’da Dini Etki Mekanizmaları ve Dini Gelişmenin Karakteristiği” başlıklı bir proje 2016 yılında tamamlanmıştır.

3. Doç. Dr. Muhittin Düzenli tarafından, 2017-2018 yılları arasında “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Temel Ders Kitapları ve Kırgızcaya Çevirisi” başlıklı bir proje yürütülmüş ve bu proje 2018 yılında tamamlanmıştır.

⁵⁹⁰ <http://dep.manas.edu.kg/department/Religious%20Studies/course/courses> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

⁵⁹¹ <http://dep.manas.edu.kg/department/Islamic%20Studies/course/courses> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

4. Prof. Dr. Mustafa Köylü'nün yürütücülüğünü yaptığı “Kırgızistan'daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri ve Sorunları” başlıklı bir proje 2018-2019 yılları arasında yürütülmüş ve 2019 yılı içerisinde tamamlanmıştır.

5. Doç. Dr. Muhittin Düzenli tarafından, “Kırgızistan'daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri” konulu bir proje 2018-2019 yılları arasında yürütülmüş ve bu proje de 2019 yılında tamamlanmıştır.

6. Prof. Dr. Mustafa Köylü'nün yürütücülüğünde “Türkiye'nin Kırgızistan Din Eğitimine Katkıları” başlıklı proje 2021 yılı içerisinde tamamlanmıştır.

Tamamlanan bu projeler Kırgızistan'da dini hayatın sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sunduğu gibi dini duruma yönelik analizlere de önemli katkı sağlamaktadır.

D. Arabaev Üniversitesi İlahiyat Bölümü

İlahiyat Bölümü, Arabaev Üniversitesi Beşeri Bilimler Enstitüsü altında 2010 yılında açılmıştır. İlahiyat bölümü, ilahiyat alanındaki bilimlerle birlikte sosyal bilimlerle ilgili alanlara ilişkin derslerle birlikte eğitim vermektedir. Şu anda bu bölümde 4 tam zamanlı öğretim elemanı bulunmakta ve ders ücreti mukabilinde dışarıdan 5 öğretim elemanı ayrıca derslere girmektedir. Hâlihazırda İlahiyat fakültesinde 40 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Dinler Tarihi, Felsefe, Din Sosyolojisi, Modern Teolojinin Sorunları, Dinler Tarihi, Peygamberlerin Biyografisi, İslam'da Dini Hareketler derslerinin okutulduğu bu bölümü Kırgızistan'da faaliyet gösteren ve Arapların kurduğu “Assanabil” vakfı desteklemektedir. Bugüne kadar bu bölümden toplam 66 öğrenci mezun olmuştur. Ancak başlıkta da belirttiğimiz üzere bu kısım fakülte olmaktan ziyade bir bölüm olarak açılmıştır. Dolayısıyla tam anlamıyla İlahiyat alanına ilişkin tüm formasyonun öğrencilere gerektiği gibi verildiğini söyleme imkanımız yoktur.

E. Kırgız Ulusal Üniversitesi İlahiyat Bölümü

Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi (KNU), 1925 yılında Bişkek'te kurulan ilk üniversitedir. Kırgız Milli Üniversitesi Din Bilimleri Bölümü ilk olarak 1964 yılında SSCB Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere üniversiteler arası bilim öğretmek için kurulmuştur. Bilimsel Ateizm Bölümü 1991 yılına kadar faaliyet gösterdi. Yukarıda belirtildiği gibi, asıl amaç üniversitelerde ateist propaganda yaymaktı. 1991 yılında Kırgızistan'ın bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte bilimsel ateizm yerine Dinler Tarihi ve Dünya Halklarının Kültürel Çalışmaları gibi dersler öğretilmeye başlandı. Bilimsel Ateizm Bölümü, 1969'dan 1993'e kadar üniversiteler arası bir bölüm olarak işlev gördü. 1993 yılında Dinler Tarihi ve Özgür Düşünce Bölümü ile Din Bilimleri ve Sosyoloji Bölümü yeniden düzenlendi. 1998 yılında Beşeri Bilimler ve Edebiyat Enstitüsüne bağlı olarak "Din Bilimleri Anabilim Dalı" kurulmuştur. 2016 yılında №440 yönetiminin kararı ile Dini, Kültürel ve Siyasal Çalışmalar Bölümü olarak yeniden adlandırıldı. Kırgız Ulusal Üniversitesi Din Bilimleri Bölümü 2005 yılında "Din Bilimleri" lisansını almış ve 2006 yılında ilk öğrencilerini kabul etmiştir. 2009 yılında yarı zamanlı bir bölüm açıldı. Kırgız Hükümeti'nin 23 Ağustos 2011 tarihli №496 Kararı uyarınca, yüksek mesleki eğitim 2012-2013 akademik yılından itibaren iki kademeli bir eğitim sistemine

aktarılmış ve ilahiyat için sunulan özel standartlar kabul edilmiştir. Şu anda Din Bilimleri Bölümü'nde Yüksek Lisans bölümü bulunmaktadır.

F. Hz. Ömer İslam Üniversitesi

Kırgızistan İslam Üniversitesi, İslami değerleri ve Şeriat hukukunu bilimsel temelde öğreten Kırgızistan Müslümanlarının Manevi İdaresi (SAMK) altında bir üniversitedir. 1990'ların başında Kırgızistan'ın dini bölüm başkanı (müftü) Kimsanbay Abdrakhmanov, Bişkek'te bir İslami medresenin açılışını başlatmış ve böylece 1991 yılının başlarında ülkedeki tüm Müslümanların desteğiyle Bişkek'te Hz. Ömer'in adını taşıyan İslam Medresesi açılmış ve ilk müdürü Temirbay Orunbayev olarak atanmıştır. Kısa bir süre içinde, 1993 yılında medrese, Enstitü, 25 Nisan 2003 tarihinde II. Kırgızistan Müslümanları Kongresi ve Ulema Konseyi'nin kararıyla üniversite statüsünü kazanmış ve Kırgızistan İslam Üniversitesi (KUU) adını almıştır. Şu anda Kırgız Devlet Üniversitesi'nde Arap Dili, İslami Bilimler ve Şeriat Bilimleri i bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümler 2003 yılında kurumuştur. Başlangıçta medresede sadece dört öğretim görevlisi ve 200 civarında öğrencisi varken hali hazırda 62 öğretim görevlisi ile faaliyet göstermekte ve ülkenin farklı bölgelerinden ve yurtdışından 800'den fazla öğrencisi bulunmaktadır.

Kırgızistan'da dini eğitim veren Yüksek Öğretim Kurumlarının mahiyeti bu şekilde olmakla birlikte ülkenin dini hayatının sağlıklı gelişmesi açısından yeterli düzeyde olduğunu söyleme imkanımız yoktur. Özellikle İlahiyat Fakültelerinde okutulan temel derslere ilişkin eserlerin yetersizliği bu konuda ilk dikkat çeken eksikliklerden biridir. Bu noktada “Kırgızistan'da İlahiyat Alanında Okutulan Ders kitaplarının Yazımı ve Kırgızca'ya Çevirisi” adı altında, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın (TDV) desteğiyle yürüttüğümüz proje ile ilahiyat alanında ihtiyaç duyulan temel alanlara ilişkin on adet kitap yazılmış ve bunlar Kırgızca çevirileri ile birlikte Manas Üniversitesi Yayınları arasından yayımlanmıştır. Söz konusu kitaplar Kırgızistan'daki İlahiyat Fakültelerinde bu disiplinlerin temel ders kitaplarına ilişkin eksikliklerin giderilmesi noktasında önemli bir boşluğu dolduracak mahiyettedir. Nitekim projenin tamamlanmasıyla birlikte birçok fakülte ve bölümde bu eserler okutulmaya başlanmıştır.

İlahiyat mezunlarının Lisansüstü eğitim görmeleri de ayrıca dini hayatın gelişmesi açısından son derece önem arz etmektedir. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde Y. Lisans ve Doktora programları açılmakla birlikte Lisansüstü eğitimin yeterli düzeye geldiğini söyleme imkanımız yoktur. Mezunlar, Türkiye Diyanet Vakfı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ve çeşitli vakıflar tarafından tedarik edilen burslar vasıtasıyla Türkiye'de lisansüstü eğitim imkânı elde edebilmektedirler. Az sayıda da olsa kendi imkânlarıyla Türkiye'ye giden öğrencilerin varlığı da dikkat çekmektedir. Ancak Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin istihdamına yönelik sorunlar söz konusu öğrencilerin daha çok yurtdışında ve özellikle de Türkiye'de meslek hayatlarını devam ettirmelerine neden olmaktadır.

Din görevlilerinin istihdamında dile getirdiğimiz fakülte ve bölümlerin mezunlarında yeterince istifade edilmemiş olması din görevlilerinin mesleki anlamda yetersiz olmaları sonucunu da beraberinde getirmiştir. Nitekim Din görevlilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin yapmış olduğumuz araştırmada öğrenim durumlarına ilişkin sorduğumuz anket sorusuna verilen cevaplarda bu husus net olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumuna ilişkin dağılımlarına gelince, medresede öğrenim görenlerin oranı en yüksek (% 34,5) düzeydedir.⁵⁹² İslam Üniversitesi'nden⁵⁹³ eğitim aldıklarını söyleyenlerin oranı ise % 7,3'tür. En yüksek oranı “diğer” seçeneğini işaretleyenler (% 48,1) oluşturmaktadır. “Diğer” seçeneğine cevap veren görevli sayısı sadece 12 kişi olmuştur. Bunlardan 9'u Kur'an kursu, 1'i iman vakfı, 1'i hoca, 1'i de medrese cevabını vermiştir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla, 87 kadar görevli “diğer” seçeneğini işaretlemesine rağmen, ne tür eğitim aldığı ya da nereden mezun olduğu konusunda her hangi bir bilgi vermemiştir. Ayrıca bu soruya görevlilerin % 10 kadarı da hiç cevap vermemiştir. Bütün bu oranlar, araştırmaya katılan din görevlilerinin eğitim seviyesinin genelde düşük olduğunu ve ayrıca ilahiyat mezunlarının din görevlisi olarak istihdam edilmesine yönelik bir tercih ve çalışma olmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Kırgızistan'da 2021 yılı itibariyle üç ilahiyat fakültesi iki bölüm ve dini eğitim veren bir üniversite olmak üzere Yükseköğretim alanında 5 farklı kurum bulunmaktadır. Bunlar Şimdiye kadar ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerin sayısının bin civarında olduğu tahmin edilmektedir. Ancak bunların önemli bir kısmı farklı alanlarda çalışmaktadırlar. Kırgızistan'da görev yaptığımız beş yıllık süre zarfında yürüttüğümüz projeler ve elde ettiğimiz bilgiler/tecrübeler ışığında şunları söyleyebiliriz. Bilindiği üzere bir ülkenin dini seviyesi büyük ölçüde din görevlilerini yetiştiren kurumların niteliğine bağlıdır. Bu bağlamda ülkemiz ilk ilahiyat fakültesinin kurulduğu 1940 yılından itibaren çok önemli tecrübeler kazanmış ve son derece ilmi bir birikim ortaya çıkmıştır. Ülkede sadece cami sayısı değil, cemaat sayısı da hızla artmaktadır. Cemaatin en dikkat çeken yanı ise, oldukça genç yaşta oluşmasıdır. Bu durum

⁵⁹² Kırgızistan'da medreseler Dini İdareye bağlı olan din eğitimi kurumlarıdır. Medreselerin açılması, işletilmesi, ders programlarının yapılması gibi hususlar Müftiyatın kontrolünderken, medreselerin denetimi Din Komisyonu tarafından gerçekleştirilmektedir. Medreselerin eğitim süresi biri hazırlık olmak üzere, üç, dört ya da beş yıl olarak değişmektedir. Buralarda tamamen klasik anlayışla “hücre eğitimi” adıyla bilinen eğitim şekli uygulanmaktadır. Dersler büyük çoğunlukla İslami konularla sınırlı olup, eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrencilerine “icazetname” verilmektedir. 2018 yılı itibariyle ülkede 1 Üniversite, 8 Enstitü, 22 yüksek medrese, 28 orta medrese, 20 Kuran Kursu ve 13 başlangıç medrese olmak üzere toplam 92 medrese bulunmaktadır.

⁵⁹³ Günümüzde İslam Üniversitesi olarak faaliyet gösteren bu kurum, 1991 yılında dönemin müftüsü olan Kimsanbay acı Abdırâhmanov'un girişimiyle Hz. Ömer İslam Medresesi altında Kırgızistan'da kurulmuş ilk dini eğitim kurumudur. 1993 yılında Hazreti Umar İslam Enstitüsüne, 2003 yılında ise Kırgızistan İslam Üniversitesi olarak bir üniversiteye dönüştürülmüştür. Üniversite Hanefi mezhebi ve Ehl-i Sünnet ve'l Cemaat esasında İslami ilimleri öğretmekte, eğitim süresi ise erkeklerde beş, kızlarda ise dört yıl sürmektedir. Mezunlarına “Arap Dili ve Şeriat İlimleri Uzmanı” diploması verilmektedir. Mezunlar bu belgeyle resmi kurumlar hariç, müftiyata bağlı kurumlarda kadı, kadı yardımcısı, imam, müezzin, din görevlisi, medrese ve enstitülerde hoca vs. olarak çalışabilmektedirler. Ayrıca bu kurum, mezunlarına ekstra iki yıl daha hizmet içi eğitim vererek bunlara imamlık belgesi vermektedir. Geniş bilgi için bkz. Yusubov, Elvin, “Kırgızistan'da Din Eğitimi”, 120-121.

oldukça memnuniyet verici bir durum olmakla beraber, önemli olan bu cemaatin dini ihtiyaçlarını doğru ve yeterli bir şekilde karşılamak olmalıdır.⁵⁹⁴

Kırgızistan ise 1991 yılında bağımsızlığını kazanması ile birlikte dini alanda takdir edilecek birçok gelişme yaşamıştır. Her ne kadar hem akademik anlamda hem de din görevlilerinin niteliği açısından istenilen seviyede olmasa da özellikle İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların sayılarının artmasıyla dini alandaki gelişmeler son derece olumlu bir yöne evrilmiştir.

Ancak dini konulardaki gelişmenin halka da tam olarak yansıtılması için öncelikli olarak yarı özerk bir konumda bulunan Müftiyat Kurumu Türkiye’deki Diyanet İşleri Başkanlığı gibi resmi bir kurum haline getirilmelidir. Müftiyat’a resmi statü kazandırılması onun faaliyetlerine siyasi müdahalenin önünü kesebileceği gibi daha saygın ve istikrarlı bir kurum haline gelmesini sağlayacaktır.

Müftülüğün şartlarını uygun görerek ibadete açılmasına izin verdiği camilere Müftünün teklifi ve içişleri bakanının onayı ile belli düzeyde dini eğitim almış kişiler özellikle de İlahiyat Fakültelerinden mezun olanlar resmi görevli olarak tayin edilmelidir. Özellikle taşra ve köylerdeki camilerde eğitim seviyesi son derece düşük ve ilahiyat formasyonu zayıf olan kişilerin görev yaptığı düşünüldüğünde bazı radikal dini grup ve ideolojilerin dini hayat içerisine sızması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Din görevlisi olabilmek için hali hazırda resmi bir atama şekli bulunmamaktadır. Dolayısıyla İhtiyaç olan yerlere atamalar genellikle Müftiyat ya da onların temsilcileri durumunda olan şehirlerdeki kazılar tarafından yapılmaktadır. Müftiyat imam olarak atayacağı kişilere mülakat yaparak, yetkin gördüğü kişilerin atamasını yapmaktadır. Ancak “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri ve Sorunları” projesi çerçevesinde görüşme yaptığımız din görevlilerinden aldığımız dönütlere göre bu atamalarda objektif bir kriterin olmadığı anlaşılmaktadır. Din görevlilerinin mesleki yeterliklerine baktığımızda, özellikle kırsal kesimlerde ve küçük yerleşim yerlerinde görev yapan din görevlilerinin mesleki açıdan oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Hiç şüphesiz bunun en önemli nedeni özlük hakları konusundaki yetersizliklerdir. Durum böyle olunca, din görevliliği mesleği gerektiği gibi rağbet görmemektedir. Bu sorunu aşmak için camilerde görev yapan din görevlileri devlet memuru olarak istihdam edilmeli din görevlilerinin maaşları da devlet tarafından karşılanarak, diğer devlet görevlilerinde olduğu gibi imamlara da sağlık ve emeklilik gibi her türlü haklar sağlanmalıdır. Din görevlilerini halkın fitre, zekât ve sadaka gibi bireysel yardımlarına muhtaç edilmesi hem din görevlilerinin onurunu rencide etmekte, hem de İslam’ın ilke ve prensiplerine ters düşen bir takım uygulamaların devam etmesine neden olmaktadır.

Medreselerde görev yapan öğreticilerin yükseköğretim mezunu ve pedagojik formasyon sahibi olmaları şartı getirilmelidir. Günümüzde bütün eğitim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini bilimsel ve pedagojik esaslara göre yürütmeleri gerektiğinden medreseler bundan

⁵⁹⁴ Muhittin Düzenli, Osman Eyüpoğlu, Ferhat Gökçe, “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri”, 92.

ayrı tutulmamalıdır. Bu şart işletilebilir hale gelinceye kadar mevcut öğretmenlerin Eğitim Bakanlığı ve Müftüyatın ortaklaşa kuracağı bir komisyonda sınava alınarak yeterlik belgesi verilmelidir. Gerekli görülmesi halinde bu öğretmenlere sınavdan önce bir eğitim semineri de düzenlenebilir. Yüksek öğretim kurumlarından bu iş için yeterli elemanlar yetişinceye kadar bu seminer ve sınav sistemine devam edilebilir.

Yaptığımız hizmet içi seminerlerde ve yürüttüğümüz projelerde din görevlilerinin kendi dillerinde yayımlanmış dini eserlere oldukça ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Hiç şüphesiz bu yetersizliği aşmak için dini alandaki literatüre ilişkin çok yoğun bir tercüme faaliyeti gerekmektedir. Her ne kadar Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bu bağlamda çok önemli eserleri tercüme etmiş olsa da bu tercümelerin dini literatüre dair eksikliği tam anlamıyla karşılamış olduğu söylenemez. Bu bağlamda camilerdeki dini içerikli kitaplar zenginleştirilmelidir. Gördüğümüz kadarıyla camilerde sadece Tebliğ Cemaatine ait kitaplar bulunmaktadır.

Dini hayatın sağlıklı bir şekilde gelişmesine yönelik yapılması gereken hususlardan en önemlisi de hiç şüphesiz İlk ve orta öğretim düzeyinde Devlet okullarına “Din Dersi” veya benzeri bir dersin konulması olmalıdır. Yetişmekte olan okul çağındaki bütün çocukların ortak milli ve manevi değerleri kazanmaları kendi dini inançları ve diğer dinler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalarını sağlayacak derslerin bütün devlet okullarında okutulması ülkenin birliği, bütünlüğü ve geleceği açısından çok önemlidir. Şimdiye kadar İman Sabagı, Adep Sabagı gibi farklı adlarla denenmiş olan derslerin yerine Değerler Dersi (Baluluklar Sabagı) adıyla bir ders konulmalıdır. Artık bütün dünyada insanların kendi dini inançlarını geliştirmelerinin önü açılırken ortak değerlerin bütün öğrencilere benimsetilmesi yönünde çalışmalar yürütülmektedir. Zira globalleşen dünyada kendi dini değerlerini iyi bilen ve ortak değerleri benimsemiş insanların birbirleri ile uzlaşmaları daima daha kolay olmaktadır.

Kaynakça

Akramova, Dilaram. “Din Eğitiminin Genel Eğitim İçindeki Yeri ve Kırgızistan’daki Durum”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.

Avcu, Seyit Ali ve Yaşar Sarı. “Kırgızistan’da Dini Grupların Teşkilatlanması ve Aktiviteleri,” Araştırma Projesi, Kırgızistan 2015.

Aydar, Hidayet. *Kırgızistan’da Din Eğitimi ve Araşan İlahiyat Fakültesi*. Bişkek: Başak Yayınları, 2009.

Büyükalaca, Orhan Nadir. “Kırgızistan’da Din Eğitimi ve Kırgızistan Müslümanları Dinî İdaresi”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2003.

Erdem, Mustafa. *Kırgız Türkleri Dini ve Sosyal Hayat*. Ankara: TDV Yayınları, 2005.

Erdem, Mustafa. *Kırgız Türkleri Sosyal Antropoloji Araştırmaları*. Ankara: ASAM Yayınları, 2000.

Gökçe, Ferhat “İlahiyat Alanında Kırgızca Tercüme-Telif Eserler -Türkiye Diyanet Vakfı -OŞ Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Yürütülen Tercüme Telif Eserler-“. *Oş Devlet Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi İlmi Dergisi*, 22 (2017): 6-35.

Kadir Malikov. E. E. Usubaliev, *Musulmanskaya obşina Kirgizstana i političeskiy proses v strane: podhodi k gormanizatsii otnoşeniy mejdu gosudarstvom i religiey*. Bişkek, 2009.

Kozukulov, Timur. “Tarihi Süreçte Orta Asya ve Kırgızistan’da Din Siyaseti ve Eğitimi”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (2005): 167-182.

Köylü, M , Murzaraimov. B , Düzenli, M , Eyüpoğlu, O , Korkmaz, M , Gökçe, F . "Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri ve Sorunları". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2019): 3102-3103.

Köylü, M, Murzaraimov, B, Düzenli, M, Eyüpoğlu, O, Korkmaz, M, Gökçe, F. "Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlikleri". 3102-3103; Muhittin Düzenli, Osman Eyüpoğlu, Ferhat Gökçe, “Kırgızistan’daki Din Görevlilerinin Hadis Bilgi Düzeyleri”. *Kesit Akademi*, 6/25 (2020): 91-115.

Köylü, Mustafa. Eyüpoğlu, Osman. Çakmaklıoğlu, Mustafa. Korkmaz, Mehmet. Murzaraimov, Bakıt. Gökalp, Yusuf. Demirci, Mehmet. Yüksek, Ali. Düzenli, Muhittin. Gökçe, Ferhat. “Türkiye’nin Kırgızistan Din Eğitimi Katkıları”. *Proje Kesin Raporu*, Bişkek, 2001.

Mamayusupov O.Ş. *monitoringe deyatelnosti gosudarstvennih organov v realizatsii religioznh prav i svobod*. Oş: Gosudarstvennaya kommissiya pri pravitelstve Kirgizskoy Respubliki po delam religii, 2004), 24.

Mariya Zozula. *Sozdanna rabočaya gruppа po reforme gospolitiki v religioznoy sfere* Bişkek: Veçerniy, 2014.

Myrzabaev, Mamatbek. “Kırgızistan’da Din-Devlet İlişkileri”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2009.

Orozalieva, Chynar. “Karşılaştırmalı Olarak Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarında İnsan Haklarının Korunması”. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

Pay, Salih. M. Akif Kılavuz. “Kırgızistan’da Bir Din Eğitimi Kurumu: Medreseler”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2009): 248-28.

Yarkov, Aleksandr. *İz İstorii Religioznogo Obrazovaniya v Kirgizstane, Religiya ı Obrazovaniye*, Bişkek: 2002.

Yusubov, Elvin. “Kırgızistan’da Din Eğitimi”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2016.

<http://dep.manas.edu.kg/department/Religious%20Studies/course/courses> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

<http://dep.manas.edu.kg/department/Islamic%20Studies/course/courses> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

<https://muftiyat.kg/maalymat/> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

<http://www.vb.kg/doc/260645> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

<http://www.tfij.net/> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan_religion_sect/24906062 (Erişim Tarihi: 21.04.2021).

Günümüz Türkiye’inde Metin Tenkidi İle İlgili Metodoloji Çalışmaları

Mehmet Emin ÇİFTÇİ*

Giriş

Hadislerin Hz. Peygamber’e aidiyetinin tespiti ve doğru anlaşılabilmesi, muhaddisler başta olmak üzere İslam âlimlerinin tamamının ilgilendiği konulardır. Hadis tarihi boyunca hadislerin tespit meselesi tartışılmıştır. Hadislerin sıhhatlerinin tespiti için birçok yöntemi barındıran birçok usul geliştirilmiştir. Ehl-i Hadis tarafından yazılmış olan klasik ve müteahhir dönem hadis usûlü eserlerinde rivayetlerin sıhhat tespit kriterlerinin ortak noktası, ravilerin adil, sika ve senedinin muttasıl olmasıdır.⁵⁹⁵ Dolayısıyla bu yöntemi uygulayan muhaddislerin vermiş oldukları hükümler genellikle isnad açısından yapılan tenkitlere dayanmaktadır.⁵⁹⁶ Klasik usûlün isnad/rical tenkidi etrafında şekillenmesi metin tenkidine ve buna dair kriterler geliştirilmesine olan ihtiyacı arttırmıştır. Metin tenkidindeki amaç metnin Hz. Peygamber’e aidiyetinin tespiti için rical tenkidi gibi metnin muhtevasının da bazı kriterlere göre değerlendirilerek Hz. Peygamber’e aidiyetinin sorgulanmasıdır. Aslında sahâbe döneminde metin tenkidine yönelik bazı uygulamalar olmuştur. Daha sonra ehl-i rey âlimlerinden Ebû Hanîfe (ö. 150/767), İmam Mâlik (ö. 179/795), Ebû Yûsuf (ö. 182/798)⁵⁹⁷ ve Muhammed b. İsa b. et-Tabba⁵⁹⁸ gibi âlimler tarafından hadislerin sıhhat tespitinde metin tenkidi yöntemine başvurulmuştur. Daha sonraki dönemlerde de bu yöntem bazı âlimler tarafından uygulanmıştır. Hatîb el-Bağdâdî (ö. 463/1071)⁵⁹⁹, es-Serahsî (ö. 483/1090 [?]),⁶⁰⁰ İbnü’l-Cevzî (ö. 597/1201)⁶⁰¹, İbn Seyyidünnâs (ö. 734/1334) ve daha birçok âlim metin tenkidinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Hem ciddi ve yaygın biçimde uygulanan rical tenkidinin hem de zaman zaman bazı âlimler tarafından gündeme getirilen metin tenkidinin hadis rivayetlerine uygulanmasına rağmen aynı hadis metinleri hakkında dahi farklı hükümlerin verilmesi süreci devam etmektedir. Buna bağlı olarak usul de dinamik bir yapı arz etmekte ve metodolojik çalışmalarla usulün geliştirilmesi süreci de devam etmektedir. Son dönemlerde hadis usulüne

* Dr., Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,

⁵⁹⁵İbn Hibbân, *Sahîh, (el-İhsân fî takrîbi Sahîhi İbn Hibbân, İbn Balaban tertibi)*, thk. Şuayb Arnavût (Beyrût: Müessesetü’r-Risâle, 1988), 1/159.

⁵⁹⁶Hadis usûlünde sahih hadisin tanımı problemi doktora çalışmasında bu konu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Klasik egemen hadis usûlünde metin tenkidine isnad tenkidi kadar önem verilmediği dolayısıyla birçok sahih hadis problemine sebep olduğu tespiti yapılmıştır. Mehmet Emin Çiftçi, *Hadis Usûlünde Sahih Hadisin Tanımı Problemi* (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019).

⁵⁹⁷Ebû Yûsuf, *er-Redd ‘alâ Siyeru’l-Evzâi*, thk. Ebû’l-Vefâ Afgânî (Hindistan: Lecnetu’l-İhyai’l-Mearifi’n-Nu’maniye, tsz.), 31-32.

⁵⁹⁸Ebû Bekir Ahmed b. Ali b. Sâbit Bağdâdî, *el-Fakîh ve’l-Mutefakkîh*, thk. Âdil b. Yûsuf el-Ğarrâzî (Arabistan: Dârü İbnî’l-Cevzîyye, 1421), 355.

⁵⁹⁹Ebû Bekir Ahmed b. Ali b. Sâbit Bağdâdî, *el-Kifâye fî İlmi’r-Rivâye*, thk., Ebû Abdullah es-Sûrkî-İbrâhîm Hamdî el-Medenî, (Medîne: Mektebetü’l-İlmiyye, tsz.), 432.

⁶⁰⁰M. Hayri Kırbaoğlu, *Alternatif Hadis Metodolojisi*. (Ankara: Kitabiyat, 2002), 186-190.

⁶⁰¹Ebû’l-Ferec Abdurrahman İbnü’l- Cevzî, *el-Mevzûât*, thk. Abdurrahmân Muhammed Osmân (Medîne: Mektebetü’s-Selefiye, 1966), 1/99.

dair yapılan çalışmalar da bu sürecin bir parçası olmuş ve daha çok metin tetkiki ve tenkidi konusunda usul geliştirilmeye çalışılmıştır. Çağımızda Mevdûdî (ö. 1979)⁶⁰², M. Said Hatiboğlu, M. Hayri Kırbaçoğlu⁶⁰³, Abdülcebbâr Saîd,⁶⁰⁴ Enbiya Yıldırım, Salahattin Polat, Ahmet Keleş, H. Musa Bağcı gibi birçok müellif rivayetlerin Hz. Peygamber'e aidiyetinin tespiti için metin tenkidinin bir zorunluluk olduğu görüşündedir. Bunlara göre hadislerin rical tenkidinin yanı sıra metinlerinin Kur'an'a, meşhur sünnete, akla, dinin genel ilkelerine (kıyas), tarihsel gerçeklere, pozitif bilimlere arz edilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.⁶⁰⁵

Günümüzde metin tenkidinin önemi üzerinde duran ve bu bağlamda usul geliştirme eğilimi gösteren birçok çalışma vücuda getirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir: Assâm Ahmed Beşîr'in "Usûlü Menhecü'n-Nakd inde Ehli'l-Hadîs"; Salahaddîn b. Ahmed Edlebî'nin "Menhecü'n-Nakdi'l-Metni inde Ulemâi'l-Hadîs'in-Nebevî"; Muhammed Tahir Cevâbî'nin, "Cuhûdu'l-Muhaddisîn fî Nakdi Metni'l-Hadîsî's-Şerifi'n-Nebevî"; Nureddin İtr'ın "Menhecü'n-Nakd fî Ulûmî'l-Hadîs", Muhammed Mustafa el-A'zamî'nin "Menhecü'n-Nakd inde'l-Muhaddisîn", Misfir b. Gurmullah ed-Dumeynî'nin "Mekâyîsü Nakdi Mütûni's-Sünne" adlı çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'de de bu konuda metodoloji çalışmaları yapılmıştır. Özellikle M. Hayri Kırbaçoğlu'nun "İslâm Düşüncesinde Hadis Metodolojisi" ve "Alternatif Hadis Metodolojisi", Mehmet Görmez'in "Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlanmasında Metodoloji Sorunu", Bünyamin Erul'un "Sahabenin Sünnet Anlayışı", Mehmet Emin Özafşar'ın "Hadisi Yeniden Düşünmek", Yavuz Ünal'ın "Hadisleri Tespitte Yöntem Sorunu" ve "Hadisin Doğuş ve Gelişim Tarihine Yeniden Bakış", Osman Güner'in "Doğuş Devrinde Hadis", Salih Karacabey'in "Hadis Tenkidi" gibi çalışmalar yapılmıştır.

M. Said Hatiboğlu'nun 1962 yılında "İslâmî tenkid zihniyeti ve hadis tenkidinin doğuşu" adlı doktora çalışmasıyla öncülük etmiş olduğu metin tenkidi konulu çalışmalar daha çok 2000'den sonra yoğunluk kazanmıştır. Son yıllarda çalışmaların bu konuya yoğunlaşmasının belki en önemli sebebi hadislerin sıhhat tespit yöntemleri hususundaki tartışmalardır. Hem Müsteşriklerin ve Kuraniyyun gibi hadis karşıtlarının tartışmalarına cevap olması hem de hadislerin daha sağlıklı tespiti için yeni yöntemlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla hadislerin yeni yöntemlerle tekrar gözden geçirilmesi ve günümüzün sorunlarına ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek sağlam ve sahih hadislerin seçimi gerekli ve hatta zorunlu olmuştur.⁶⁰⁶

Hadislerin sıhhat tespitine yönelik birçok metod çalışmaları yapılmıştır. Ancak bütün bu çalışmaları bir kitap bölümünde incelemek mümkün olmadığından metin tenkidi konusunda müstakil yapılmış olan doktora çalışmalarından birkaç tanesi değerlendirilmiştir. Ülkemizde

⁶⁰²Ahmad Anis, "Mevdûdî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2004), 29/432-437.

⁶⁰³M. Hayri Kırbaçoğlu, *İslam Düşüncesinde Hadis Metodolojisi* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1999), 42-43.

⁶⁰⁴Saîd Abdülcebbâr, "Metin Tenkidinde Temel Kriterler", Cilt 12, s. 215-250., çev. Ahmet Ürkmez, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/ (ts.), 245-246.

⁶⁰⁵Salahattin Polat, *Metin Tenkidi* (İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2015), 294.

⁶⁰⁶H. Musa Bağcı, *Hadis Tarihi ve Metodolojisi* (Ankara: Ankara Okulu, 2012), 390.

metin tenkidi konusunda yapılmış müstakil doktora çalışmalarından; Enbiya Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi*, Mustafa Ertürk, “Metin Tenkidi Prensipleri Açısından Sahîh-i Buhârî’deki Bazı Fiten Hadislerinin Değerlendirilmesi”, Ahmet Keleş, “Sünnetin Kur’an’a Arzı”, Nevzat Aydın, “Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu”, Ali Arslan, “Hadiste Metin Tenkidi Prensipleri Olarak Tahîhe-Vakıya Aykırılık”, Osman Oruçhan, “Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık”, Nurullah Agitoğlu, “Hadîslerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü” ve Mehmet Apaydın, “Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım” doktora tezleri ele alınmıştır.

✓ Günümüz Türkiye’inde Metin Tenkidi İle İlgili Metodoloji Çalışmaları

Hadislerin Hz. Peygamber’e aidiyetinin tespiti için isnad ve metnin tetkik ve tenkidinin yapılması gerekmektedir. Hadislerin sened tetkiki ve tenkidi konusu büyük oranda halledilmiştir. Ancak metin tenkidi hususunda hala bazı problemlerin gündeme getirilmesi yeni yöntem çalışmalarının yapılmasını gerektirmiştir. Bu çalışmalardan bir tanesi Enbiya Yıldırım’ın “Hadiste Metin Tenkidi” doktora tezidir.

○ Hadiste Metin Tenkidi (Tarihi Süreç, Yeni Yaklaşımlar)

Enbiya Yıldırım “Hadiste Metin Tenkidi” adlı bu doktora tezinde hadis problemlerinin başlıca sebebinin metinle ilgili meseleler olduğundan bu çalışmayı yapmış olduğunu ifade etmiştir.⁶⁰⁷ Yazar, metin tenkidi konusunda âlimlerin farklı görüşlerini değerlendirilmiş ve bazılarının hadisler hususunda gereken her şey yapılmıştır bundan sonra herhangi bir şeyin yapılmasına gerek kalmamıştır iddialarına katılmadığını ifade etmiş ve bu iddialarının hamasi olmaktan öteye geçmeyen sözler olduğunu söylemiştir. Metin tenkidi konusunda her şeyin yapılmış olduğunu iddia edenler sahâbenin, bazı ehl-i rey âlimlerinin ve mevzuat müelliflerinin metin tenkidi örneklerini delil göstermektedir.⁶⁰⁸

Elbette ki metin tenkidi hiç yapılmamıştır demek mümkün değildir. Ancak birçok araştırmacının ifade etmiş oldukları gibi mesele sahâbeden sonraki dönemlerde metin tenkidinin ihmal edilmiş olmasıdır.⁶⁰⁹ Metin tetkik ve tenkidine ağırlık vermiş olan fakihler bütün rivayetleri inceleme yerine daha çok ahkâm ile ilgili rivayetlere odaklanmışlardır. Dolayısıyla onların bütün metinleri tenkid etmiş olduklarını söylemek mümkün değildir.

Hadislerin sıhhat tespitinde metin tenkidi yönteminin gerekliliğine inanan yazar bunun için uyulması ve bilinmesi gerekenleri şöyle açıklamıştır. Tenkid öncesi dikkat edilmesi gerekenler: Samimiyet, hadis kültürü, İtidal ve hemen redde yönelmemek; tenkid esnasında dikkat edilmesi gerekenler, sened ve metnin sıhhatinin tespiti, metni iyi kavramak, metni derinlemesine tahlil etmektir.⁶¹⁰

⁶⁰⁷ Enbiya Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 20.

⁶⁰⁸ Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi*, 80-99.

⁶⁰⁹ Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi*, 129.

⁶¹⁰ Yıldırım, *Hadiste Metin Tenkidi*, 535-564.

Yazara göre metin tenkidi aşağıdaki prensiplere göre yapılmalıdır:

- ✓ Kur'an'a arz etmek,
- ✓ Hadislere Arz etmek,
- ✓ Akla arz etmek,
- ✓ Tarihi bilgilere arz etmek,
- ✓ Müspet ilimlere arz etmek,
- ✓ Hadisin Üslubunun incelenmesi,
- ✓ Genel prensiplere aykırılık prensibi,
- ✓ Pek çok insanın rivayet etmesi gereken olayı bir kişinin nakletmesi prensibi,
- ✓ Bütün mükelleflerin bilmesi gereken bir şeyi bir kişinin aktarması prensibi.

Aslında yazarın sunmuş olduğu bu kriterleri birçok âlim dile getirmiştir. Mesele yöntem sorunundan çok uygulamanın yapılmasıdır. Zaten ilk örnekleri sahâbe uygulamalarında mevcuttur. Onlar tenkid edilmesi gereken bazı rivayetleri araştırmışlar. Günümüzde belki bu yöntemler geliştirilebilir. Ancak bu yöntemlerin hadis problemlerine çözüm sağlayabilmesi için uygulanabilir olması gerekmektedir. Özellikle uygulama önünde bazı engellerin olduğu hesaba katılmalıdır. Örneğin bazıları hadislerin tespit çalışması hususunda içtihat kapısı kapanmış olduğu iddiasında bulunmaktadır. Bunlardan biri İbnu's-Salâh'tır.⁶¹¹ Bazıları da hadisler hakkında yapılması gereken her şey yapılmış olduğunu iddia etmiştir. Eğer her şey yapılmış olduğu, yeni bir metod geliştirmeye ihtiyaç olmadığı ve İbnu's-Salâh'ın ifade etmiş olduğu gibi içtihad kapısı kapalıysa o zaman yeni yöntemlerin bir faydası olmayacaktır. Dolayısıyla Onun için içtihad kapısının açık olup olmadığını tartışmak gerekmektedir.⁶¹²

Uygulama önündeki engellerden bir tanesi de önyargı, klasik usûl, eser veya muhaddis karizması, mezhep taassubu vb. şeylerin etkisidir. Bu durum hadisin sıhhatinin tespitinde problem teşkil etmektedir. Eser veya muhaddis karizması, mezhep taassubu vb. önyargılar problemlerin çözümüne engel teşkil etmektedir. Ayrıca bazıları da hadisler hakkında yapılması gereken her şey yapılmıştır yeni bir çalışmaya ihtiyaç yoktur görüşündedir. Bunlar hadisler hakkında bazı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu görüşünde olanları hadis karşıtı olarak değerlendirmektedir. Bütün bu durumlar yeni yöntemlerin uygulanmasına engel teşkil eden meselelerdir.

Metin tenkidi çalışmaların hadislerin sıhhat tespitine katkı sağlayabilmesi için hadislerin bulunduğu bütün eserlerin sahih, zayıf olduğuna bakılmaksızın önyargısız bir şekilde günümüzün sunmuş olduğu bilim, teknoloji vb. imkânlarla yeniden tetkik ve tenkidinin yapılması sahih hadis probleminin çözümüne katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

1.2. Sünnetin Kur'an'a Arz Usûlü

⁶¹¹Osmân b. Abdurrahmân İbnu's-Salâh, *Mukaddimetu İbnu's-Salâh*, thk. Nureddin İtr (Sûriye: Dâru'l-Fikir, 1986), 16-17.

⁶¹²Çiftçi, *Hadis Usûlünde Sahih Hadisin Tanımı Problemi*, 144.

Ahmet Keleş “Sünnetin Kur’an’a arz usulü” adıyla yapmış olduğu doktora çalışmasında bir yöntem geliştirmeyi amaçlamıştır.⁶¹³ Yazar, Kur’an-Sünnet ilişkisi bakımından bu konunun çok önemli olduğunu ve bu iki kaynağın birbirinden kopuk olması dinin anlaşılması konusunda problemlere sebep olacağını ifade etmiştir.⁶¹⁴ Yazar Kur’an’a arz yönteminin meşrutiyetini, sahabenin uygulamalarından örnekler vererek ortaya koymaya çalışmıştır.⁶¹⁵ Yazara göre birçok âlimin de gerekli gördüğü Kur’an’a arz yöntemi, devam eden hadislerin sıhhat probleminin çözümüne katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla hadis tenkidinde Kur’an’ın hakemliğine başvurma yolu İslam âlimlerince benimsenmiş bir keyfiyettir. Genel kanaat Hz. Peygamber’in asla Kur’an’a ters düşmeyeceğidir.⁶¹⁶

Keleş sünnetin Kur’an’a arzının gerekliliği ve bu konudaki uygulama örneklerini vermiştir.⁶¹⁷ Bu örneklerden bir tanesi şöyledir: Ebû Hüreyre’nin rivayet etmiş olduğu, “zinadan doğan çocuk, üç kötünün en kötüsüdür”⁶¹⁸ rivayetini duyan Hz. Aişe, “Allah, Ebû Hüreyre’ye rahmet etsin. Ne kötü iştmiş” demiş ve şöyle açıklamada bulunmuştur: “O hadis, Resûlullah’a çok eziyet eden bir münafık hakkındadır ki, Resûlullah o şahsın kim olduğunu sordu, “veled-i zina” olduğu söylendi. O zaman, ‘veled-i zina, üç kötünün en kötüsüdür’ buyurdu. Ardında da Ebû Hüreyre’nin rivayeti için, “Kur’an; ‘kimse, kimsenin günahını yüklenmez’⁶¹⁹ derken, Resûlullah nasıl böyle buyurur”⁶²⁰ demiştir.⁶²¹ Yazar, metnin Kur’an’a arz edilmesinin gerektiği iddiasını sahabe ve tabiin dönemi uygulamaları ile temellendirmiştir.⁶²²

Yazar çalışmasının neticesinde, bugün hadislerin Kur’an ışığında değerlendirilip Hz. Peygamber’e aidiyetinin tespit edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Keleş hadislerin sıhhat tespiti çalışması bitmiştir başka bir çalışma yapmaya gerek yok demek mümkün olmadığı kanaatindedir. Ona göre dün bir problem teşkil etmemiş olan bir hadis bugün için bir problem teşkil edebilir. Bu durumda rivayetin tetkikinde Kur’an’a arz usulü de uygulanmalıdır.⁶²³

Yazar hadislerin tespit metodolojisinin günümüzde bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmiş ve bunun giderilmesi için yeni bir metodolojinin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Yeni yöntemler hem geçmişteki usulden hem de günümüzdeki ilmi gelişmelerden

⁶¹³ Ahmet Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi, 1997).

⁶¹⁴ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 6.

⁶¹⁵ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 22-29.

⁶¹⁶ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 56-59.

⁶¹⁷ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 64-74.

Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh en-Nisâbü’rî Hâkim, *el-Müstedrek ale’s-Sahîhayn*, thk. Mustafa Abdülkâdir A’ta (Beyrût: Dârü’l-Kütübî’l-İlmiyye, ts.), 2/233.⁶¹⁸

⁶¹⁹ Beled, 90/12.

⁶²⁰ Ebû Bekir Ahmed b. Huseyin Beyhakî, *es-Sünenü’l-Kübrâ*, (thk. Muhammed Abdulkadir Ata (Beyrût: Dârü’l-Kutubî’l-İlmiyye, 2003), 10/99; Bedrüddîn Zerkeşî, *el-İcâbe li İrâdi Mestdrakethü Âişe ale’s-Sahâbe*, thk. Rıfat Fevzi Abdülmuttalib (Kahîre: Mektebetü’l-Hancî, 2001), 119.

⁶²¹ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 29.

⁶²² Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 45-47.

⁶²³ Keleş, *Sünnet’in Kur’an’a Arz Usulü*, 50.

yararlanılmasına işaret etmiştir.⁶²⁴ Ahmet Keleş rivayetin metninin Hz. Peygamber'e ait olabilmesi için:

- ✓ Kur'an'a arz,
- ✓ Dinin ana gaye ve hedeflerine arz,
- ✓ Hz. Peygamber'in örnek sünnetine arz,
- ✓ Aynı konuda sahih olan diğer sahih rivayetlere arz,
- ✓ Tarihi gerçekliklere arz,
- ✓ Dil kurallarına arz,
- ✓ Akıl ve mantık ilkelerine arz,
- ✓ Ma'ruf olan örfe arz,
- ✓ Evrensel insani değerlere ve ahlak ilkelerine mutlaka uygun olmalıdır.

Bu ilkeleri çoğaltmak veya bazılarını birleştirerek kısaltmak mümkündür⁶²⁵ diyerek hadislerin tespitinde metin tenkidinin iyice yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Bu çalışmada sahabe dönemin ve daha sonra ehl-i rey âlimlerince sürdürülen metin tenkidi çalışmaları ehl-i hadis tarafında ihmal edilmiş ve birçok hadis problemlerine sebep olmuştur. Bu sorunun çözülmesi için metin tenkidinin yapılmasına olan ihtiyaca işaret edilmiştir. Bunun yapılabilmesi için Kur'an'ın genel esaslarının bilinmesi gerekmektedir. Hadislerin titiz bir şekilde tetkik ve tenkidinin yapılması sonucunda ihtiyaç halinde Kur'an'a arz metodunun uygulanmasına başvurulmalıdır.

1.3. Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu

Nevzat Aydın “Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu” adlı doktora çalışmasının gerekçesini günümüzde hadis tespit ve tenkit sisteminin isnad merkezli olduğu ve metnin ihmal edildiği konusundaki tartışmalarına dayandırmıştır.⁶²⁶

Sünnet, Hz. Peygamber'in yirmi üç yıllık vahiy çerçevesinde sürdürdüğü bir yaşam biçimi olan ve hatta Kur'an'la gelen mütevâtir uygulamalardır. Hadis ise Hz. Peygamber'in söz, fiil ve halleriyle ilgili sözlü rivayetleridir. Dolayısıyla hadisin sünnete arzı parçanın bütüne arzı gibidir.⁶²⁷ Hadislerin sünnete arzı sahâbenin başvurmuş olduğu bir yöntemdir.⁶²⁸ Yazar bu konuda sahâbenin uygulamalarında örnekler vermiştir.⁶²⁹ Bu örneklerden bir tanesi şöyledir: Ebû Zer el-Ğıfârî ve Ebû Hüreyre'nin rivayet etmiş olduğu: “Namazı kadın, eşek ve köpek bozar”⁶³⁰ hadisine Hz. Aişe, “Bizi eşeklere ve köpeklere benzettiniz!” diyerek itiraz etmiş ve kendisinin Resûlullah ile kible arasında uzanmış olduğu halde Hz. Peygamber'in namaz

⁶²⁴ Ahmet Keleş, *Hadis Tarihi ve Usulü Dersleri* (Ankara: Fecr Yayınevi, 2017), 51.

⁶²⁵ Keleş, *Hadis Tarihi ve Usulü Dersleri*, 24.

⁶²⁶ Nevzat Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu* (Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2008), 23.

⁶²⁷ Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 24.

⁶²⁸ Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 45.

⁶²⁹ Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 100.

⁶³⁰ Ebû'l-Hüseyn Müslim İbnü'l-Haccâc el-Kuseyrî Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, thk. Muammer Fuâd Abdülbâki (Beyrût: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, tsz), 1/3654 Salât 50.

kıldığını söylemiştir.⁶³¹ Hz. Âise, Hz. Ömer ve İbn Abbas gibi fakîh sahabîler, genellikle Hz. Peygamber'e atfedilen bir rivayeti öncelikle kendi sünnet birikimleriyle değerlendirdikleri ya da Hz. Peygamber'in sözleri ve uygulamalarına arz etme metodunu kullandıkları anlaşılmaktadır.⁶³² Daha sonra ehl-i rey âlimleri⁶³³ ve İmam Mâlik de bu yöntemle başvurmuştur.⁶³⁴ Ebû Yûsuf, hadise vurgu yapmakla birlikte uygulamaya işaret eden “es-sünnetü ma'rûfe” terimini, rivayetlerin değerlendirmesinde temel bir kriter olarak kullanmıştır. Ayrıca, *parça-bütün ilişkisi* bağlamında asr-ı saadet tablosu içerisinde bir parçayı oluşturan hadislerin, bütünlük içerisinde değerlendirilmesi zorunluluğu, sünnet'e arz kriterinin geçerliliğini ortaya koymaktadır.⁶³⁵

Bu araştırmada Sünnet'e arz ilkesi, aktif kullanımı önünde birtakım sınırlılıklar olmakla birlikte, hadisin tespiti ve tenkidinde önemli bir fonksiyonelliğe sahiptir. Sünnet'e arz ilkesinin teorik dayanaklarının başında, - nesh olgusunu bir tarafa bırakırsak – Hz. Peygamber'in söz ve fiillerinin kendi içerisinde çelişkili olamayacağı düşüncesi gelmektedir. Çünkü vahyi tebliğ ve tebyin etmekle sorumlu olan Hz. Peygamber'in dinle ilgili açıklamalarında bir tutarsızlık söz konusu olmamalıdır. Şayet böyle bir durum varsa, hadislerden birinin mutlaka Hz. Peygamber'e ait olamayacağı belirtilmiştir.⁶³⁶

Yazar bu çalışmada hadislerin sünnete arz uygulamasını sahâbe ve bazı ehl-i rey âlimlerinin uygulamalarına dayandırmıştır. Aslında bunlar metin tenkidi konusunda çalışma yapmış olanların delil göstermiş oldukları ortak örneklerdir. Daha sonraki dönemlerde ihmal edilmiş olan bu yöntemin tekrardan canlandırılmasının gerekliliğine işaret vardır. Ancak kimlerin ihmal etmiş olduğu veya hangi eserlere uygulanacağı veya bütün rivayetlere uygulanıp uygulanmayacağı kısmı eksik bırakılmıştır. Örneğin Kütüb-i sitte gibi muteber hadis kaynaklarına uygulanacak ise bunun nasıl yapılacağının da açıklanması gerekmektedir. Şayet bütün hadislere değil de bazılarına uygulanacak denilse bunların tespiti ve kriterleri nasıl olacaktır.

Metin tenkidi kriterlerinden biri de elbette ki sünnete arz kriteridir. Bu yöntemin bir eserde veya eserin bir bölümündeki rivayetlere uygulanması durumunda problemlerin çözümüne katkı sağlamış olacaktır. Bunun için öncelikle sünnete aykırı gibi görünen rivayetlerin tespit edilmesi gerekmektedir.

1. 4. Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık

Ali Arslan “Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık” doktora çalışmasında hadis metinlerinin sıhhat tespiti yöntemlerinden biri de tarihe azr olduğuna vurgu

⁶³¹Müslim, *el-Câmiu 's-Sahîh*, tsz, 1/3664 Salât 51.

⁶³²Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 169.

⁶³³Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 54.

⁶³⁴Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 69.

⁶³⁵Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 87.

⁶³⁶Tartı, *Hadisin Tespit ve Tenkidinde “Sünnete Arz”ın Fonksiyonu*, 3.

yapmıştır.⁶³⁷ Bu amaçla ele alınan bu çalışmada da diğer metin tenkidi çalışmalarında olduğu gibi metin tenkidinin ihmal edilmiş olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada ilk önce sahih hadis eserlerinde tarihi bilgi farklılıkları, tarihe ve vakıaya aykırı ifade bulunan hadisler gösterilmiştir. Tarihe-vakıaya aykırı rivayetlerden örnekler verilmiştir. Daha sonra mevzuat ile ilgili eserlerde bu konuya nasıl temas edildiği iki eser üzerinden incelenmiş ve daha sonra bu ilkenin genel değerlendirilmesi yapılmıştır.⁶³⁸ Yazar metin tenkidi konusunda diğer çalışmalarda olduğu gibi bilinen sahabe uygulamalarından örnekler vermiştir. Sahâbe döneminden sonra muhaddisler metinden ziyade isnad tenkidine ağırlık vermişken fakihler de daha çok metin tenkidine ağırlık vermiştir. Onlar

1 Sünnetin Kur'an'a arzı,

2. Sünnetin sünnete arzı,

3. Sünnetin icmaa arzı,

4. Sünnetin sahâbe uygulamasına arzı,

5. Sünnetin kıyasa arzı,

6. Sünnetin genel esaslara arzı,

7. Haber-i vahidin insanların sıkça karşılaştıkları hususlara arzı gibi yöntemlere başvurmuşlardır. Klasik hadis ve fıkıh usulünde, hadis metinlerini değerlendirmede başvuru esaslar bu şekilde özetlemek mümkündür.⁶³⁹

Yazar bazı bilgilerin tespiti için tarihin önemli bir kaynak olduğunu ifade etmiştir. Tarihi veriler, kişiler ve olaylarla ilgili bilgilerin sıhhat tespitinde başvurulması gereken bir imkândır. Örneğin hadis ilminde kimin sahabe olup olmadığı veya kimlerle görüşmüş oldukları tarih ilmi sayesinde bilinebilmektedir.⁶⁴⁰ Cerh ve ta'dil konularında da tarihi verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Tarihi olaylar ve metinler bu yöntemle sıhhat tespitlerinin yapılmasına katkı sağlamak mümkündür. Dolayısıyla rivayetlerin tarihe vakıaya arzı önemli bir kriterdir. Burada muteber kaynaklarda ve mevzuat eserlerinde tarihe arz ile sıhhati tespit edilebilecek birçok örnek verilmiştir.⁶⁴¹ Bu örneklerden biri şudur: Hz. Peygamber'den sonra ilk vefat etmiş olan hanımı, el-Buhârî'nin (ö. 256/870) rivayetine göre Hz. Sevde'dir.⁶⁴² Nesâî ve İbn Hibbân'da da Hz. Sevde geçmektedir. Müslim⁶⁴³ ve Taberânî ile İbn Hibbân'ın başka bir tarikinde Hz.

⁶³⁷ Ali Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2007).

⁶³⁸ Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık*.

⁶³⁹ Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık*, 45-48.

⁶⁴⁰ Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık*, 59.

⁶⁴¹ Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıaya Aykırılık*, 113.

⁶⁴² Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, thk. Muhammed b. Zuheyr b. Nâsır (Beyrût: Dâru Tûku'n-Necât, 1422), 11/11024 Zekât 11.

⁶⁴³ Ebû'l-Hüseyn Müslim İbnü'l-Haccâc el-Kuseyrî Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, thk. Muammed Fuâd Abdülbâki (Beyrût: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, tsz), 4/190744 Fedâilü'-Sahâbe 17.

Zeynep olarak geçmektedir. Her iki farklı rivayetin birlikte sahih kabul edilmesi mümkün değildir.⁶⁴⁴ Hz. Peygamber'den (S.A.V.) sonra vefat eden hanımının Zeynep olduğunda siyer ehlinin ittifakı vardır. Dolayısıyla bu problem tarihe arz edilmekle çözüme kavuşmaktadır.⁶⁴⁵

Hadislerin sıhhat tespitinde "tarihe-vakiaya aykırılık" ilkesi önemli bir ilke olarak hadislerin tespitinde yardımcı olacaktır. Ancak tek başına kesin hüküm verilmesine yetmeyecektir. Diğer yöntemlerle birlikte değerlendirilmesi durumunda katkı sağlayabilir. Fakat bunun uygulanabilmesi için öncelikle tarihi verilere sunulabilecek rivayetlerin tespiti gerekmektedir. Bunun için de hadis kaynakların taranması icap eder.

1.5. Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık

Osman Oruçhan “Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık”⁶⁴⁶ adlı doktora çalışmasında rivayetlerin bilimsel verilere arzına yönelik bir metodoloji geliştirmeye çalışmıştır. Yazar metin tenkidi konusunda çalışma yapmış olan diğer müellifler gibi özellikle hadis tenkidinin tarihi kökenlerini değerlendirmiş ve İslam tarihinin ilk dönemlerinde Hz. Aişe, Hz. Ömer, Hz. Ali, İbn Abbâs gibi sahâbe ile Hanefiler ve Mu'tezililer gibi ehl-i rey âlimleri çeşitli gerekçelerle hadis metinlerini tenkid etmiş olduklarından örnekler vermiştir. Yazar metin tenkidi konusunda çalışma yapan diğer müellifler gibi ilk dönemlerde metin tenkidi yapılmış olduğunu ancak daha sonraları ihmal edilmiş olduğunu ifade etmiştir.⁶⁴⁷

Yazar, XX. Asırda metin tenkidinin yeniden gündeme gelmiş olduğuna dikkat çekerek metinlerin Kur'an'a, Mütevatir, Meşhur veya ma'ruf sünetlere, akıl ve mantığa, tarihi gerçeklere, dış dünyada görülen gerçeklere aykırı olması, hadislerin önceki din, kültür ve medeniyetlerden alınmış olduğunu gösteren ipuçları taşıması, mitolojik ve efsanevi unsurlar içermesi vb. kriterlerle tenkid edilmeye başlanmış olduğuna vurgu yapmıştır. Yazara göre bugün söz konusu olan kriterlerin yanında pozitif bilimlerin verilerine arz ilkesinin de hadislerin sıhhat tespitinde değerlendirilmesinde bir ihtiyaçtır. Çünkü hadis metinlerinden bazıları bilimin ilgi alanına girmektedir.⁶⁴⁸ Pozitif bilimler kavramıyla, gözlem, deney, ölçme ve mantıksal çıkarım yoluyla elde eden; astronomi, tıp, eczacılık, biyoloji, antropoloji vb. bilim dalları kastedilmiştir.⁶⁴⁹ Dolayısıyla tarih, astronomi, coğrafya, tıp vb. pozitif bilimlerin ilgi alanına ve bazıları açık bir şekilde bilimsel verilere aykırı görülen hadisler için yeniden tetkikin yapılması gerekmektedir.⁶⁵⁰ Birçok İslâm âlimi hadis tenkidinde mantar suyu ve acve

⁶⁴⁴ İbnu'l-Cevzî (ö.597/1201) bu konuda şöyle demiştir: “Bu hadis bazı râvilerin hatasıdır. Buhârî'ye şaşılır, nasıl olur da bunun farkına varmaz. Talikat yazanlar da öyle! Bu rivayetin bozukluğunu (Sahîh-i Buhârî'nin ilk şarihi) el-Hattâbî (ö. 338/998) de bilememiştir. Zira bu ibareyi doğru sanıp; Hz. Sevde'nin Hz. Peygamber'e en önce kavuşacağı haberi Peygamberlik mucizelerindendir, şeklinde tefsir etmiştir. Tabi ki bu bir vehimdir. Ebû Zekeriyâ Muhyiddîn Yahya b. Şeref en-Nevevî Nevevî, *el-Minhâc Şerhu Sahîh-i Miislim b. el-Haccâc* (Beyrût: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, 1392), 16/9.

⁶⁴⁵ Arslan, *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakiaya Aykırılık*, 103.

⁶⁴⁶ Osman Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık* (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005).

⁶⁴⁷ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 4.

⁶⁴⁸ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 4.

⁶⁴⁹ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 7.

⁶⁵⁰ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 5.

hurmasının faydaları gibi rivayetlerin tenkidinde bilimsel verilerden yararlanılmasının gerekliliğini dile getirmişlerdir.⁶⁵¹

Yazara göre bu yöntemin uygulanabilmesi için öncelikle hadislerin vahiy mahsulü olup olmadığının tespit edilmelidir. Bilim yoluyla hadis tenkidi uygulanacak olan hadisler deney, gözlem ve mantıksal çıkarım yollarıyla doğrulanabilir veya yanlışlanabilir içeriğe sahip olmalıdır. Olgusal değer içerdiği düşünülen bazı hadislerde mecaz, istiare, teşbih vb. anlatım yolu kullanılmış olabilir. Bu tür hadisler tespit edilmeli ve onlara bilim verileriyle tenkid uygulanmamalıdır. Ancak bunu tespit etmek için açık bir delil bulunmalı, zorlama tevellere gidilmemelidir.⁶⁵²

Bu çalışmanın üçüncü bölümünde konuyla ilgili örnekler ve uygulamalar ele alınmıştır.⁶⁵³ Örneğin Ay ve Güneş hareketleri ile ilgili rivayetler güneşin hareketinde bir duraklama olup olmadığı, geriye döndürülme hareketinin imkân dâhilinde olup olmadığı tespiti konusunda günümüzde bilimle araştırma imkânları doğmuştur. Yine, “Güneşte ısınmış su ile yıkanmayın. Çünkü o alaca hastalığını bulaştırır” gibi rivayetler bilimsel tetkikler ile sıhhat tespiti yapılabilir.⁶⁵⁴ Bu örneklerle beraber bilime aykırı görülen bütün hadislerin uydurma olarak değerlendirmek doğru değil bu yöntem metin tenkidinin tespitinde yardımcı görevini görecektir.

Oruçhan da diğer metin tenkidi konusunda çalışma yapmış olan akademisyenler gibi metin tenkidi için bazı kriterler zikretmiştir. Ona göre metin tenkidi konusunda yapılması gerekenler şöyledir:

- ✓ Hadislerin Kur'an'a arzı,
- ✓ Umûmu'l-belvâ kriterine göre değerlendirilmesi,
- ✓ Kalabalık bir grup önünde cereyan eden bir olayın sadece birkaç kişi tarafından rivayet edilmesi,
- ✓ Hadislerin tarihi gerçeklere uyumunun tespit edilmesi,
- ✓ Hadislerin mübalağalı vaat ve tehditler ihtiva etmesi,
- ✓ Hadisin önceki kültür ve medeniyetlerden alındığını gösteren ipuçları ihtiva etmesi,
- ✓ Akıl ve mantığa ters düşüp düşmediğinin tespit edilmesi,
- ✓ Hadislerin siyasî, kelamî, fikhî etnik vb. sürtüşme ve tartışmaların izlerini taşıması,
- ✓ Hadislerin mitolojik ve efsanevi unsurlar ihtiva etmesi,
- ✓ Hadislerin farklı versiyonları veya aynı konudaki farklı rivayetler arasında giderilemez çelişkilerin bulunması,
- ✓ Hadislerin bilimsel gerçeklere ters düşüp düşmediğinin tespit edilmesi,

⁶⁵¹ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 31.

⁶⁵² Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 70.

⁶⁵³ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 74-102.

⁶⁵⁴ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 23.

✓ Hadislerin bilimsel verilerle karşılaştırılması.⁶⁵⁵

Bu yazara göre de ilk dönemlerde metin tenkidi yapılmıştır. Daha sonraları ehl-i rey tarafından bazı rivayetlere uygulanmış olduğunu ifade etmiştir. Muhaddisler tarafından ihmal edilmiş olan bu yöntemin tekrar canlandırılmasının gerektiğine işaret etmiştir. Metin tenkidi diğer kriterlerde olduğu gibi pozitif bilimlere arzda da ihtiyatlı davranmanın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu yöntemlerin hadislerin sıhhat tespitinde yardımcı görevini göreceğini ifade etmiştir.

Bu yöntemin de nasıl uygulanacağına dair bir yöntemin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı âlimlerin hadisler hakkında yapılması gereken her şeyin yapıldığına dair iddiaları bulunmaktadır. Yazarın çalışmasında pozitif bilimlere arz edilmesi gereken rivayetlerin çoğu mevzuat eserlerindeki rivayetlerdir. Zaten âlimler bunların uydurma olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla muteber kaynaklardaki haberlerin tespiti önem az etmektedir.

Bugün bazı ilimlerin bizlere sağladığı verilerle hadisleri daha sağlıklı değerlendirme imkânına sahibiz. Sosyolojiden sosyal psikolojiye, folklordan filolojiye, demografiye, etnografiye, metrolojiye ve astronomiye varıncaya kadar bir dizi ilimlerden yararlanabiliriz.

○ Hadislerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü

Metin tetkiki konusunda yapılmış olan çalışmalardan bir tanesi de bağlamdır. Bu çalışmadaki amaç, bağlam konusunu anlambilim çerçevesinde, anlama, kavrama ve yorumlamaya yönelik olarak anlambilim çerçevesinde genel hatlarıyla ortaya koyup daha sonra hadislerin bağlamından kopmasına ve bu şekilde yanlış veya eksik anlaşılmasına yol açan nedenleri irdelemektir. Yani burada bir hadis metninin doğru anlaşılabilmesinin, o metni bütünlük ilkesi içinde ve kapsamlı bir biçimde inceleyerek ayrıca içinde bulunduğu bağlamın göz ardı edilmeden incelenmesi gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır.⁶⁵⁶

Yazar hadislerin tespiti için muhaddislerin üstün gayret göstermiş olduklarına işaret etmiştir. Yazara göre hadislerin anlaşılmasında ihmal edilen önemli noktalardan biri de rivâyetlerin bağlamından kopuk bir biçimde ele alınmasıdır. Dilbilimin diğer bilimsel disiplin ve düşünce sistemlerine armağanı olan bağlam terimi, diğer sosyal bilim disiplinlerinde, bir terim veya ifadeye anlamını veren dış şartları ve çevreyi dile getirir. Bağlam, herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısıdır.⁶⁵⁷

Bu çalışmada, anlamayı önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkan bağlamın, iç Bağlam ve Dış Bağlam şeklinde iki kısma ayrılmasının isabetli olacağı sonucuna varılmıştır. İç bağlam kendi içinde, Dilsel Bağlam, Konusal Bağlam, İşlevsel Bağlam ve Varoluşsal Bağlam alt başlıklarına ayrılmakta; Dış Bağlamın ise Zamansal Bağlam, Kültürel Bağlam, Sosyal Bağlam, Coğrafi Bağlam, Beşeri ve Psikolojik Bağlam ile Siyasi Bağlam şeklinde alt başlıklarda ele

⁶⁵⁵ Oruçhan, *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*, 77.

⁶⁵⁶ Nurullah Agitoğlu, *Hadislerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Anabildi, Doktora Tezi, 2012), x.

⁶⁵⁷ Agitoğlu, *Hadislerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü*, 211.

alınabildiği görülmüştür. Bağlamın herhangi bir metnin doğru anlaşılabilmesi ve yorumlanmasının yanında, dinî metinleri ve özellikle hadîsleri doğru kavramak adına hayatî önemde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir hadîsin, varsa sebab-i vürûdu, siyâk-sibâkı, vârid olduğu sosyal şartlar, tarihi ve kültürel ortam göz ardı edilerek anlaşılmasının çok zor olacağı ve asıl amacından çok farklı taraflara çekilebileceği de daha net anlaşılmıştır.⁶⁵⁸

Hadîsler okunurken, anlaşılmaya çalışılırken, yorumlanırken ve hayata tatbik etme gayreti gösterilirken, mutlaka bağlamı içinde değerlendirilmesi ve böylece istifade yoluna gidilmesi gerekmektedir. Bunun aksinin bazı yanlış anlamalara neden olduğu araştırma içerisinde gösterilmiştir.

○ Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım

Mehmet Apaydın “*Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım*” adlı doktora çalışmasında hadislerin Hz. Peygamber’e aidiyetinin tespiti ve doğru anlaşılması için yeni yöntemle ihtiyacı gündeme getirmiştir.⁶⁵⁹ Bu çalışma rivayetlerin bütüncül bir yöntemle değerlendirilmesinin gerekliliği göz önüne alarak yapılmıştır. Bu yöntemde Hz. Peygamber’in sözünü (hadis) ne zaman nerede söylediği, o sırada yanında kimler olduğu ve başka olayların gerçekleşip gerçekleşmediği araştırılarak bu söz “tespit” edilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemin amacı bir bütünün parçaları olarak kabul ettiği hadis rivâyetlerinin zaman, mekân, nesne, grup ve eylem öğelerini tespit ederek bunları eylem öğeleri çerçevesinde zaman öğelerinin yardımıyla kronolojik bir sıraya sokarak birleştirmek ve devasa boyutlara sahip bir rivâyet ya da bir sîret ortaya koymaktır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın konusu iki ilmi tek bir çatı altında toplayabilecek bir yöntem önerisidir. Bu nedenle çalışmada hadis kaynaklarından olduğu kadar siyer külliyyâtından da faydalanılması bir zaruret hâlini almıştır.⁶⁶⁰

Yazar hadislerin tespitinde bütünsel yaklaşım yöntemi klasik hadis usûlünün yöntem ve imkânlarından da istifâde ederek herhangi bir rivâyetin metnini o rivâyetin diğer tarîkleri ve benzeri rivâyetlerle ilişkilendirerek zenginleştirmeyi hedefleyen bu yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bütünsel yaklaşım yöntemini, “Hz. Peygamber ile ilgili bütün naklî, aklî ve fennî bilgilerden istifâde ederek aslına uygun ve ayrıntılı tek bir metin ortaya koymayı amaçlayan bir yöntem” şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu yöntemin amacı Hz. Peygamber’in söz, fiil ve takrîrlerinin yerini, zamanını ve iştirâk edenleri tespit edip bir sîret bütünlüğü içerisinde kurgulayarak İslâmî ilimlerin istifâdesine sunmaktır.

Tezin ikinci ve üçüncü bölümlerinde sunulan “İki Haydut Kurgusu”, “Arz Hadisi Kurgusu” ve “Küsûf Günü Kurgusu” gibi örnek uygulamalarda Hz. Peygamber’in söz, fiil ve takrîrlerine dair elde edilen neticeler Bütünsel Yaklaşım metodunun imkân ve kabiliyetlerini ortaya koymaktadır. Bütünsel Yaklaşım metodu “Uygulama Kapsamının Belirlenmesi” aşamasıyla başlar ve “Haberlerin Hazırlanması” aşaması ile devam eder. Daha sonra “Olguların

⁶⁵⁸ Agitoğlu, *Hadislerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü*, 212.

⁶⁵⁹ Mehmet Apaydın, *Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı Hadis Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2017), 5.

⁶⁶⁰ Apaydın, *Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım*, 18.

Çıkarılması”, “Olguların Sıralanması”, “İrtibatların Kurulması” ve “Çelişkilerin Tespiti” gibi adımlardan oluşan “Kurguların Oluşturulması” aşaması tamamlanır. Ardından “Ölçme-Değerlendirme İşlemi”ne geçilir. Son olarak tamamlanmış kurgudan istifadeyi kolaylaştırmak üzere “Kurgunun Sunulması” aşamasına gelinir. Uygulama Kapsamı ilk aşamada bir Zaman, Mekân, Nesne, Grup veya rivâyet esas alınarak belirlenir. Bunlardan en kolay ve verimli olanı sonuncusudur. Nitekim bu çalışmada sunulan örneklerde de birer rivâyetten hareket edilmiştir. Başlangıçta rivâyet esas alınsa da ortaya çıkan Kurgu genellikle birçok olgu ve rivâyeti içine alan bir yapıya dönüşebilmektedir. Bu bakımdan kapsam belirlemek genellikle bir başlangıç yapmak için gereklidir.⁶⁶¹

Bu yöntem hadislerin sıhhat tespiti ve doğru anlaşılmasına katkı sunacağı kanaatindeyiz. Bu yöntemin diğer yöntemlerde olduğu gibi fayda sağlayabilmesi için uygulanması gerekmektedir. Bu ve diğer çalışmaların birlikte değerlendirilmesi durumunda hadisler konusundaki meselelerin çözümünü kolaylaştıracığı kanaatindeyiz.

○ Metin Tenkidi Prensipleri Açısından Sahîh-i Buhârî’deki Bazı Fiten Hadislerinin Değerlendirilmesi

Mustafa Ertürk yapmış olduğu bu doktora çalışmasında metin tenkidi konusunda çalışmaların yapılmış olduğu iddiasını öne sürmüş ve metin tenkidinin yapılmadığını söyleyenlerin ard niyetli olduğu ifade etmiştir.⁶⁶² Yazar ilk dönemlerde sahabe tarafından kullanılan metin tenkidi yönteminin⁶⁶³ gelişerek günümüze gelmiş olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla hadisler hem sened hem de metnen tenkid edilmiştir.⁶⁶⁴ Yazarın bu kanaati ile yukarıdaki çalışmaları yapan müelliflerin iddiaları çelişmektedir. Diğer yazarlar sahâbe ve daha sonra ehl-i rey tarafından uygulanan metin tenkidinin ehl-i hadis tarafında yeterli seviyede uygulanmadığı kanaatinde olmuşlar. İlk dönemlerde metin tenkidi konusunda bazı örneklerin olduğunu bu konuda çalışma yapmış olan bütün akademisyenler ifade etmiştir. Sahâbe döneminde ve daha sonraları ehl-i rey bu yöntemi sürdürmüştür. Aslında bütün âlimleri sahâbe ve ehl- rey bu yöntemlerinde ittifak etmişlerdir. Dolayısıyla âlimlerin farklı düşüncelerine sebep olan ehl-i hadisin metin tenkidi uygulaması meselesidir. Ehl-i hadis metin tenkidinden ziyade isnad tenkidine önem vermiştir. Yazar ehl-i hadisin de bu yöntemi uygulamış olduğunu izah etmeye çalışmıştır. Ona göre hadislerin tenkidinde hicri III. Asra kadar tatbik edilen ve islam ulemasının genelde ittifak ettiği prensiplerden Kur’an’a, Hadislere, Sünnete, akla, tarihi olaylara, İslam’ın genel esaslarına, tecrübe ve müşahedeye uygunlukları kriterlerine uygulanmıştır.⁶⁶⁵ Mustafa Ertürk. Hadiste metin tenkidi ve prensipleri ile başlayan eserde, Hz. Peygamber’in gayb bilgisi ve vahiy-sünnet ilişkisi üzerinde durmuştur. Daha sonra Sahîh-i Buhari’deki Fiten ve Melahim hadisleri metin tenkidi prensipleri açısından değerlendirmiş ve metin tenkidine yönelik uygulamalı örnekler sunmuştur. Ancak bu konudaki uygulama

⁶⁶¹ Apaydın, *Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım*, 344.

⁶⁶² Mustafa Ertürk, *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)* (Ankara: Fecr Yayınları, 2011), 1/18.

⁶⁶³ Ertürk, *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)*, 1/52-53.

⁶⁶⁴ Ertürk, *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)*, 1/64.

⁶⁶⁵ Ertürk, *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)*, 1/69.

örnekleri hep sahâbenin uygulamalarından verilmiştir.⁶⁶⁶ Çünkü sahâbe bunları uygulamıştır. Zaten yukarıda da ifade edildiği gibi bütün âlimlerin bu konuda ittifakı vardır. Mesele daha sonralardan bunun ihmal edilmiş olmasıdır. Ayrıca bazı fakihlerin ve mevzuat âlimlerinin metin tenkidini uygulamış olduklarından hareketle muhaddisler bu yöntemi uygulamış demek mümkün değildir. Çünkü fakihler daha çok ahkâmla ilgili rivayetleri değerlendirmişler. Mevzuat âlimleri de bazı rivayetlerin tenkidini yapmışlar. Mevzuat âlimleri tarafından yapılmış olan metin tenkidi örnekleri muhaddislerin bu konudaki ihmallerini ortaya koymaktadır.

Sonuç

✓ Metin tenkidi konusunda yapılmış olan doktora çalışmalarının ortak kanaatleri sahâbe döneminde uygulanan metin tenkidi yöntemi daha sonraki dönemlerde ehl-i rey tarafından sürdürülmüştür. Ancak ehl-i hadis çalışmalarında metin tenkidi yerini isnad tenkidine bırakmıştır. Bu âlimler tarafından geliştirilen usuller isnad merkezli olmasından rivayetin lafız kısmı olan metin ihmal edilmiştir. Bu da bazı problemlere sebep olmuştur. Bu eksikliğin giderilmesi için metin tenkidi konularında yeni yöntem çalışmalarının yapılmasına olan ihtiyaç ifade edilmiştir.

✓ Yukarıdaki çalışmalarda elde edilen bulgulardan biri de rivayetlerin tespit meselesinde iki farklı yaklaşımın olduğudur. Bunlardan biri, hadisler hakkında gereken her şeyin yapıldığı yaklaşımını benimserken diğeri isnad hususunda gerekli çalışmaların olgunlaştırılmış olduğu ve bu konuda yeni bir usul geliştirilmesinin gerekli olmadığı görüşündedir. Metin tenkidi konusunda ise bazı çalışmalarının yapılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

✓ Metin tenkidi konusunda daha çok sahâbenin ve ehl-i rey âlimlerin uygulamalarından örnekler vermeye çalışılmıştır. Bu örneklerden hareketle bütün rivayetlere bu yöntem uygulanmıştır demek mümkün değildir. Ehl-i rey'den olan bazı fakihler ahkâm ile ilgili metinleri tetkik etmişler Mevzuat âlimleri de metin tenkidini bazı kriterlere göre yapmıştır. Ancak bu da yeterli düzeyde olmamıştır. İmkânların gelişmesiyle yeni yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmuştur. Metinlerin konu ve durumuna göre belli kriterlere göre tenkid edilmesi hadislerin sıhhat tespitinde önemli katkılar sunulacaktır.

Metin tenkidi konusunda çalışma yapan müelliflerin bu konudaki ortak tavsiyelerini şöyle maddelendirmek mümkündür:

- ✓ Hadislerin Kur'an'a arzı,
- ✓ Hadislerin sünnete ve sahih rivayetlere arzı,
- ✓ Umûmu'l-belvâ kriterine göre değerlendirilmesi,
- ✓ Kalabalık bir grup önünde cereyan eden bir olayın sadece birkaç kişi tarafından rivayet edilmesi,
- ✓ Hadislerin tarihi gerçeklere arzı.
- ✓ Haislerin pozitif bilimlere arzı,
- ✓ Akıl ve mantığa ters düşmesi,

⁶⁶⁶ Ertürk, *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)*, 1/70-112.

✓ Hadislerin farklı versiyonları veya aynı konudaki farklı rivayetler arasında giderilemez çelişkilerin bulunması,

Bu maddeleri çoğaltmak mümkündür. En ideal bir usul de geliştirilebilir. Fakat bunlar tek başına rivayetlerin sıhhat problemlerini çözüme kavuşturamaz. Meselenin halledilebilmesi için bu yöntemlerin rivayetlere uygulanması gerekmektedir. Muhakkak ki bütün rivayetlere her kriterin uygulanması şeklinde anlaşılmaması gerekir. Dolayısıyla hangi hadisler hangi yöntemle göre değerlendirilecek bunların tespiti gerekmektedir. Hadis din olduğundan manevi riski de içinde barındırmaktadır. Bunun için çok daha hassas davranılması gerekmektedir.

Kaynakça

Abdülcebbâr, Saîd. “Metin Tenkidinde Temel Kriterler , Cilt 12, s. 215-250.” çev. Ahmet Ürkmez. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/ (ts.), 215-250.

Agitoğlu, Nurullah. *Hadîslerin Anlaşılmasında Bağlamın Rolü*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Anabil, Doktora Tezi, 2012.

Ahmad Anis. “Mevdûdî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 29/432-437. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2004.

Apaydın, Mehmet. *Hadislerin Tespitinde Bütünsel Yaklaşım*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı Hadis Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2017.

Arslan, Ali. *Hadiste Metin Tenkidi Prensibi Olarak Tarihe-Vakıya Aykırılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2007.

Bağcı, H. Musa. *Hadis Tarihi ve Metodolojisi*. Ankara: Ankara Okulu, 2012.

Bağdâdî, Ebû Bekir Ahmed b. Ali b. Sâbit. *el-Fakîh ve'l-Mutefakkih*. thk. Âdil b. Yûsuf el-Ğarrâzî. Arabistan: Dâru İbni'l-Cevzîyye, 1421.

Bağdâdî, Ebû Bekir Ahmed b. Ali b. Sâbit. *el-Kifâye fî İlmi'r-Rivâye*. thk., Ebû Abdullah es-Sûrkî-İbrâhîm Hamdî el-Medenî,. Medîne: Mektebetü'l-İlmiyye, tsz.

Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. Huseyin. *es-Sünenü'l-Kübrâ*. (thk. Muhammed Abdulkadir Ata. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiye, 2003.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil. *Sahîhu'l-Buhârî*. thk. Muhammed b. Zuheyr b. Nâsır. 9 Cilt. Beyrût: Dâru Tûku'n-Necât, 1422.

Çiftçi, Mehmet Emin. *Hadis Usûlünde Sahih Hadisin Tanımı Problemi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019.

Ebû Yûsuf. *er-Redd 'alâ Siyeru'l-Evzâî*. ed. thk. Ebû'l-Vefâ Afgânî. Hindistan: Lecnetu'l-İhyai'l-Mearifi'n-Nu'maniye, tsz.

Ertürk, Mustafa. *Metin Tenkidi (Gayb ve Fiten Hadisleri Örneği)*. 1 Cilt. Ankara: Fecr Yayınları, 2. Baskı., 2011.

Hâkim, Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh en-Nîsâbü'rî. *el-Müstedrek ale's-Sahîhayn*. thk. Mustafa Abdülkâdir A'ta. Beyrût: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, ts.

İbn Hibbân. *Sahîh, (el-İhsân fî takrîbi Sahîhi İbn Hibbân, İbn Balaban tertibi)*. thk. Şuayb Arnavût. 17 Cilt. Beyrût: Müessesetü'r-Risâle, 1988.

İbnu'l- Cevzî, Ebû'l-Ferec Abdurrahman. *el-Mevzûât*. thk. Abdurrahmân Muhammed Osmân. 2 Cilt. Medîne: Mektebetü's-Selefiye, 1966.

İbnu's-Salâh, Osmân b. Abdurrahmân. *Mukaddimetü İbnu's-Salâh*. thk. Nureddin İtir. Sûriye: Dâru'l-Fikir, 1986.

Keleş, Ahmet. *Hadis Tarihi ve Usulü Dersleri*. Ankara: Fecr Yayınevi, 2017.

Keleş, Ahmet. *Sünnet'in Kur'an'a Arz Usûlü*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi, 1997.

Kırbaçoğlu, M. Hayri. *Alternatif Hadis Metodolojisi*. Ankara: Kitabiyat, 2002.

Kırbaçoğlu, M. Hayri. *İslam Düşüncesinde Hadis Metodolojisi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1999.

Müslim, Ebû'l-Hüseyn Müslim İbnü'l-Haccâc el-Kuseyrî. *el-Câmiu's-Sahîh*. thk. Muammed Fuâd Abdülbâki. 5 Cilt. Beyrût: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, tsz.

Nevevî, Ebû Zekeriyâ Muhyiddîn Yahya b. Şeref en-Nevevî. *el-Minhâc Şerhu Sahîh-i Miislîm b. el-Haccâc*. Beyrût: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, 1392.

Oruçhan, Osman. *Hadiste Metin Tenkidi İlkesi Olarak Pozitif Bilimlere Aykırılık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005.

Polat, Salahattin. *Metin Tenkidi*. İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2. Baskı., 2015.

Tartı, Nevzat. *Hadisin Tespit ve Tenkidinde "Sünnete Arz"ın Fonksiyonu*. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2008.

Yıldırım, Enbiya. *Hadiste Metin Tenkidi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 4. Baskı., 2019.

Zerkeşî, Bedrüddîn. *el-İcâbe li İrâdi Mestedrakethü Âişe ale's-Sahâbe*. thk. Rıfat Fevzi Abdülmuttalib. Kahîre: Mektebetü'l-Hancî, 2001.

Teknolojik Gelişmelerin Müfessirlere Etkisi Ve Bilimsel Tefsir: Ahmed B. Hamad El-Halilî Örneği

Mehmet Fatih DEDE*

Giriş

Bilimsel tefsir metodu yakın zamandan başlayıp günümüze kadar devam eden süreçte en dikkat çekici tefsir çeşitlerinden biri olmuştur. Bu metot ortaya çıkışından itibaren ciddi tartışmalara konu olmuş bir yandan hüsnü kabul görüp oldukça revaç bulmuşken diğer yandan da ciddi derecede eleştirilere de muhatap olmuştur.⁶⁶⁷

Tefsir tarihi boyunca âlimler arasında ciddi tartışmalara sebebiyet veren bilimsel tefsirin mahiyeti, sorunları tarihi seyri, imkan ve sınırları ayrı çalışmaların konusudur. Zaten alana dair literatüre baktığımızda hem ülkemizde hem de İslam dünyasında konuyla ilgili pek çok çalışmanın yapıldığını görmekteyiz.⁶⁶⁸ Bu çalışmalarda ağır basan görüşün bilimsel tefsirin gerekliliği yönünde olduğunu söylemek mümkünse de⁶⁶⁹ bu tefsir metodunun tutarsız olduğunu ifade eden çalışmaların olduğunu söylememiz gerekir.⁶⁷⁰

Konuya objektif olarak yaklaşan herkes, hem kendi içinde çelişki olmayan hem modern bilimlerle çatışmayan tek kitabın Kur'an olduğunu kabul eder. Zira o Allah'ın kelamı olup tağyir veya tahrife uğramaksızın bizlere kadar ulaşmıştır. Kur'an'ın akılla ve kesin olarak ispatlanmış bilimsel verilerle çelişmemesinin de sırrı budur.⁶⁷¹

Kur'an'ın asıl amacının insanları hidayete erdirmek ve Allah'ın rızasını kazanma yolunda insanlara rehberlik etmek olduğu herkesçe bilinen bir husustur. Kur'ân, insanı hidayete ulaştıracak iyilik ve güzellikleri tavsiye ederken hidayetden uzaklaştıracak, kötü davranış ve fiillerden sakınmayı da emretmektedir.⁶⁷² Yine Kur'an'ın bazı ilimleri kendine konu edinmek

* Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, mfatihdede@artuklu.edu.tr

⁶⁶⁷ M. Sait Şimşek, *Günümüz Tefsir problemleri*, 10 bs. (Konya, Kitap Dünyası Yayınları, 2011), 93-110; İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usûlü*, 13. Bs. (Ankara, TDV, 2003) 303-311; Muhsin Demirci, *Tefsir Tarihi*, 1.bs. (İstanbul, İFAV yayınları, 2003), 238-246; İsmail Aydın, *Tefsir Tarihi*, 1. Bs. (İzmir, Tıbyan Yayınları, 2014), 115-121.

⁶⁶⁸ Bilimsel Tefsîr çalışmalarıyla ilgili kapsamlı bir liste için bkz.: Abdurrahman Ateş, "Geçmişten Günümüze Bilimsel Tefsîr Okulu", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, II, (2002), s. 130-133.

⁶⁶⁹ J.J.G. Jansen, *Kur'ân'a Bilimsel-Filolojik-Pratik Yaklaşımlar*, çev. Halilrâhman Açar, (Ankara, Fecr Yayınevi, 1993), 69; Ahmed Ömer Ebû Hacer, *et-Tefsîrü'l-İlmî li'l-Kur'ân fi'l-Mizân*, (Beyrut, Dâru'l-Medâri'l-İslâmî, 2001), 141-928; Ahmet Akbaş, "Bilimsel Tefsîre Dair Tartışmaların Güncel Değeri", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*, 7/15, (2016) 84-87.

⁶⁷⁰ Süleyman, Gezer, *Kur'ân'ın Bilimsel Yorumu*, (Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2009), 127-189.

⁶⁷¹ Demirci, *Tefsir Tarihi*, 238.

⁶⁷² Abdurrahim Kaplan, "Kur'an'da "Bağy" Kavramının Anlam Alanı" *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 / 2 (Aralık 2020), 1791.

gibi bir gayesinin olmadığı da müsellemler bir hakikattir.⁶⁷³ Ancak unutulmaması gereken bir diğer hakikat de Kur'an'ın sadece nazil olduğu asra ve topluma hitap etmediği gerçeğidir.⁶⁷⁴ Buna bağlı olarak da Kur'an ayetlerinin zaman ve zemine göre farklı anlamlarının ortaya çıkması gayet tabii bir durum olup bu da onun mucizevi yönlerinden biridir.⁶⁷⁵

Kur'an'a baktığımızda yüce Allah'ın insanların dikkatini çekme, ibret almalarına vesile olma ve müminlerin de imanlarını pekiştirme amacıyla bazı ayetlerde çeşitli bilim dallarına açıkça veya ima ile işaret ettiğini görmekteyiz. İşte tarihin farklı dönemlerinde bazı alimler bu ayetler üzerinde yoğunlaşıp Kur'an ile bilim arasındaki ilişkiye, ayetlerdeki ilmî i'cazı ortaya çıkarmaya yönelik yoğun gayretler içerisine girmişlerdir. Bilimsel ya da ilmî tefsir olarak adlandırabileceğimiz bu faaliyetler de Kur'an'ın hidayet kaynağı olarak işlevini yerine getirmesine hizmet etmektedir. Bu yönüyle bilimsel tefsirin, usulüne uygun olarak yapılması şartıyla, üzerinde daha çok durmayı hak eden bir tefsir türü olduğunu söylemek mümkündür.⁶⁷⁶ Halilî de bilimsel tefsir metoduyla Kur'an'ın ilmî i'cazının ortaya konmasına şiddetle ihtiyaç olduğu aksi halde Kur'an'ın i'cazının önemli bir yönünün eksik kalacağını belirtir.⁶⁷⁷

Halilî, Kur'an'ın sadece okunmasını yeterli görüp Kur'an'a uygun bir hayat sürmemenin hem bireyi hem de toplumu büyük felaketlere sürükleyeceğini belirtir. Müellife göre fertlerin ve toplumun kurtuluşu Kur'an'a uygun bir yaşam sürmeye bağlıdır. Bundan dolayı müslümanların, Kur'an'ın değerinin farkında olup Kur'an'ı doğru olarak anlamaya gayret etmesi gerekir.⁶⁷⁸ Kur'an'ı doğru anlamak da onun tek bir yönden değil de bütün boyutlarıyla anlamaya bağlıdır. Kur'an'ın manasının önemli boyutlarından biri de ayetlerin işaret ettiği ilmî manalardır. Ayetlerin bu anlamını ortaya çıkarmak Kur'an'ın ilmî i'cazını ortaya koyması bakımından büyük önem arz eder. Halilî de Kur'an'ı tefsir ederken ayetlerin bilimsel tefsirine dikkatleri çekmiş; tefsirinin mukaddimesinde de bu konuya ayrı bir başlık ayırarak meseleyi çeşitli açılardan ele almış ve anlatımını örneklerle desteklemiştir.⁶⁷⁹

Halilî, tefsirine 152 sayfalık uzunca bir mukaddime ile başlamış; önce genel manada duygularını, düşüncelerini ve tefsire başlamaya nasıl karar verdiğini anlatmıştır. Daha sonra tefsir ilmiyle ilgili belli başlı konuları ele almış; ardından i'caz ve i'cazın çeşitleri üzerinde durarak konunun önemine dikkatleri çekmek istemiştir. Müellif'in, i'cazın çeşitleri arasında en fazla vurguladığı tür, ilmî i'caz olduğunu söyleyebiliriz. Biz de bu çalışmamızda Halilî'nin ilmî i'caza yaklaşımını ve konuya dair verdiği örnekleri ele almaya çalışacağız.

⁶⁷³ Ahmed b. Hamad el-Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir Envâr min Beyâni't-Tenzîl*, (Maskat: Mektebetu'l-istikame, 1984), I, 136.

⁶⁷⁴ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136, Demirci, Tefsir Tarihi, 245.

⁶⁷⁵ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 137, Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz., Ahmet Akbaş, Tekvîr Sûresi'ndeki "Hunnes", "Cevâri" ve "Künnes" Kelimeleri Bağlamında Bir Bilimsel Tefsir Denemesi, Amasya İlahiyat Dergisi, 15, (2020), 239-273.

⁶⁷⁶ Akbaş, "Bilimsel Tefsîre Dair Tartışmaların Güncel Değeri", 91.

⁶⁷⁷ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136 vd.

⁶⁷⁸ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 9-11.

⁶⁷⁹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136-152.

1. Halîlî'nin Hayatı ve Eserleri

1.1. Hayatı

Makalemize konu olan Halîlî'nin tam adı Ahmed b. Hamad b. Süleymân b. Nâsir b. Sâlimîn b. Humeyd el-Halîlî olup 1942 yılında, 1861'e kadar Uman Sultanlığı'nın bir parçası olan, Zencibâr'da⁶⁸⁰ dünyaya gelmiştir. Halîlî toplumda ilmiyle, ilmiyle amel etmesiyle ve ilmî çalışmalarıyla tanınan saygın bir kişiliktir. Günümüzde İbâzî mezhebinin en büyük dinî otoritesi olarak kabul edilen Halîlî, resmi mezhebi İbâzîlik olan Umman devletinin⁶⁸¹ Genel Müftüsü olup 1975'te devraldığı bu görevi 46 yıldır sürdürmektedir.⁶⁸²

Soyu hicrî 5. asrın meşhur âlimlerinden imam el-Halîl b. Şazân el-Harûsî'ye dayanan Halîlî aslen Uman'ın Behlân vilayetinde mukim olup sürekli ilimle uğraşan ve pek çok âlim yetiştiren bir aileye mensuptur. Dedesi, döneminin önemli âlimlerinden olup kadılık vazifesi yapmıştır.⁶⁸³

Eğitimine babasının yanında başlayan Halîlî daha sonra medreselere devam etmiş ve dokuz yaşındayken hafızlığını tamamlamıştır. Ardından Umman'da halen de devam eden geleneksel illim halkalarına devam ederek islamî ilimleri tahsil etti. Kendisi bir yandan ilim tahsil ederken diğer yandan da ticaretle uğraşıp ailesine destek olmaya çalıştı. Şeyh İsâ b. Saîd el-İsmail, Şeyh İshak İbrahim Ettafeyyîş, Şeyh Hamûd b. Saîd el-Hârûsî ve Şeyh Ahmet b. Zahrân er-Riyâmî Halîlî'nin bu dönemdeki önemli hocalarındandır. Zekası ve hitabeti ile temayüz eden Halîlî kısa sürede dikkatleri üzerine çekmeyi başardı. Zencibar'da çıkan olaylar⁶⁸⁴ nedeniyle asıl vatanı olan Umman'a dönüp akrabalarının da yaşadığı Behlân vilayetine yerleşti. Behlân'a döndükten sonra ilmiyle ön plana çıkan Halîlî'den Behlân mescidinde ders vermesi istendi. Takriben on ay Behlân mescidinde hocalık yaptıktan sonra dönemin büyük âlimlerinden İbrahim b. Said el-Abrî'nin tavsiyesi üzerine Umman'ın başkenti olan Maskat'taki el-Huvayr mescidinde müderrislik görevine getirildi. Bu görevdeki başarısıyla dikkatleri çeken Halîlî müderrislikten sonra kadı olarak tayin edildi. Kadılıktan sonra da Umman Adalet Bakanlığında bir müddet üst düzey bürokrat olarak çalıştıktan sonra 1975'te vefat eden Allame İbrahim b. Saîd el-İdrî'nin yerine Umman Sultanlığı Genel Müftüsü olarak atandı. Kendisi şu anda da bu görevine devam etmektedir.⁶⁸⁵

1.2. Eserleri

Müslümanların en büyük sorunlarından birinin cehalet ve taassup olduğunu ve içinde bulunulan kötü durumdan kurtulmanın ancak ilimle mümkün olduğunu düşünen Halîlî hayatı

⁶⁸⁰ Günümüzde Tanzanya'ya bağlı bir bölge olup Zengibar/Zanzibar diye de teleffuz edilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ahmet Kavas, "Zengibar" DİA Zengibar md. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, (İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı, 2013), XLIV, 262-267.

⁶⁸¹ M. Mahfuz Söylemez, Mahfuzat 2, 1. Bs., (İstanbul: Mana Yayınları, 2016) 18.

⁶⁸² Ayrıntılı bilgi için bkz., Söylemez, Mahfuzat 2, 11-36.

⁶⁸³ Sultân b. Mubarek b. Hamed eş-Şeybânî, *Daiyetu'l- Kelimeti 't-Tayyibe*, (Maskat: y.y., 2015), 14.

⁶⁸⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kavas, "Zengibar" 267.

⁶⁸⁵ Şeybani, *Daiyetu'l- Kelimeti 't-Tayyibe*, 15.

boyunca ilmî faaliyetlerle uğraşmış, vaazlar, konferanslar vermiş, hutbeler okumuş, çalışmalara katılmış, ilim halkaları tertip edip dersler vermiş ve pek çok eser telif etmiştir. Kendisinin telif ettiği başlıca eserleri şunlardır:⁶⁸⁶

1. Cevâhiru't-Tefsîr: Tefsir kitabıdır, Şimdiye kadar dört cildi basılmıştır.
2. Burhânü'l-Hak: Akaide dair 7 ciltlik bir kitaptır.
3. İ'âdetu Siyâkâtî'l- Ümme: 2002 senesinde Tevbe Camisinde Halîlî tarafından okunmuş bir hutbedir.
4. el-Hakku'd-Dâmiğ': Halîlî tarafın akaide dair telif edilen ilk eserlerdendir.
5. el-Îlâu: "Îlâ" kavramını ele alan bir kitaptır.
6. Keyfe Neteâmelu me'e's-Sunne.
7. Zekâtu'l-En'âm: Kuveyt'e zekat ile ilgili yapılan bir çalışmada Halîlî tarafından sunulan bir bildiridir.
8. el-İstibdâdu Mezâhiruhu ve Muvâcehetihi: İslam'ının siyaset hukukuna dair yazılmış bir kitaptır.
9. el-İctihad: Halîlî'in ictihat ile ilgili yaptığı bir konuşmadır.
10. el-Fetevâ: 1967 yılından beri Halîlî tarafından verilen fetvaları kapsayan bir eserdir.
10. el-Muhkem ve'l-Müteşabih: Halîlî Tefsirini telif ederken sıra henüz o ayete gelmemiş olduğu halde Âl-i İmrân suresinin yedinci ayetine geçerek bu ayetin tefsine dair özel bir cilt telif etmiştir.
11. el-Aklu Beyne Cimâhi'l-Tab' ve Tervîdi's- Şer'i: Sultan Kabus Üniversitesinde, Halîlî'nin verdiği bir konferanstır.
12. Şerhu Kasideti Gayeti'l Murâd fi'l-İ'tikad li İmam Nureddin es-Sâlimî: Önmeli İbâzî âlimlerden sâliminin itikada dair kasidesine yazılan bir şerhtir.
13. Avâmilu Takvîyeti'l- Vahdeti'l-İslâmiyyeti fi Şeâri'd- Diniyyeti
14. İhtilâfu el-Metâli': Ramazan hilali rüyetine dair bir soruya verilen cevaptır.
15. Tashihu Mefâhimi Hâtie: Kitapçık şeklinde basılmış bir hutbedir
16. Ümmetu'l-İslâm ve Eyne Mesîran: İslam'ın ümmetinin meseleleri ve geleceğine dair bir eserdir.

⁶⁸⁶ Eserleri için bkz.: Şeybani, *Daiyetu'l- Kelimeti't-Tayyibe*, 15 vd.

Buraya kadar müellifin hayatını ve ilmi faaliyetlerini kısaca tanıtmaya çalıştığımız Halilî'nin hiç şüphesiz en çok eğildiği alanlardan biri de tefsirdir. Kendisi kadı adaylarına ilim halkası şeklinde tefsir dersleri vermiş ve bu dersler internet üzerinden yayınlandığı gibi derlenip düzenlenerek kitap olarak da basılmaktadır. Biz de bunlardan istifade ederek kendisinin tefsir ilmine yaklaşımını ve birtakım temel meselelere dair görüşlerini tespit etmeye çalışacağız.

2. Halilî'nin İlmi Tefsire Yaklaşımı

2.1. Halilî'nin Kur'an Tasavvuru ve İlmî Tefsirin Gerekliliği

Kur'an, insanın faziletinin yanı sıra fizikî ve psikolojik yapısıyla ilgili bilgilere yer verse de⁶⁸⁷ Halilî'ye göre Kur'an, hidayet rehberi, davet kitabı ve hayatın nasıl yaşanılması gerektiğini öğreten bir kitap olup tıp, astronomi veya başka bir bilim dalının inceliklerinden bahsetmek için gönderilmiş değildir. Kur'an, insanlığa hayat yolunu aydınlatan faydalı ile zararlıyı birbirinden tefrik etmeyi öğreten bir kitaptır.⁶⁸⁸

Müellife göre Kur'an'a yaklaşılrken insanın, evrenin bir parçası olduğu ve insan ile evren arasında çok sıkı ve sağlam bağların olduğu unutulmamalıdır. Evren de adeta insanın inceleyip araştırması için hazır sayfalar gibidir. Bu sayfaların her satırı da Allah'ın varlığına şehadet eden ve Allah'ı zikreden sayısız mucizelerle, delillerle doludur. Akıllı kişi kalbi iman ve itminan ile dolsun diye hemen gözlerini açıp bu satırları okur. Böylece zerrelere kadar evren ile yaratıcısı arasındaki ilişkiyi iyice kavrar. Böyle bir okumadan ancak fitratı bulanıklaşmış, tabiatı küflenmiş ve böylece aklı zulümat içinde kalan şaşkın insan uzak durur. İşte Kur'an'n gönderiliş gayesi de insanın gözündeki perdeyi kaldırarak sayfalar misali olan evreni okumasını sağlamaktır. İlmî tefsir de ayetlerin bu yönünü ortaya koymaya yönelik bir gayrettir.⁶⁸⁹

2.2. İlmi Tefsirin Meşruiyeti

İlmî tefsir konusuyla ilgili olarak akla gelebilecek ilk sorulardan biri “Ayetleri neden sahabenin anlamadığı şekilde anlayalım ki!” vb. sorulardır. Halilî de tefsirinin mukaddimesinde bu ve benzeri düşüncelere karşı Kur'an'ın sadece sahabe döneminde anlaşılan manalardan ibaret olmadığını şu şekilde izah eder: Evrenin sayfalarında gizli halde bulunan nice hakikatler vardır ki yüce Allah bu hakikatlerin ortaya çıkması için Kur'an'ın nüzulünden uzun bir zaman geçmesini murad etmiştir. Kur'an nazil olduktan sonra zaman geçtikçe Allah'ın dilemesiyle insan, dünya ve evren ile ilgili nice hakikatler keşfedilmiş ve keşfedilmeye de devam edecektir. İnsanlığın bu keşifleri aynı zamanda ayetlerin ilmî i'cazının da keşfidir. Zira Kur'an, asırlar öncesinden bu keşifler yapılmadan, hatta hayal dahi edilmeden evvel bu sırlardan bahsetmiştir.⁶⁹⁰

⁶⁸⁷ Abdurrahim Kaplan, *Kur'an-ı Kerim'e Göre İnsanı Aldatan Duygu ve Davranışlar*, (İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları, 2021), 29.

⁶⁸⁸ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136.

⁶⁸⁹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136.

⁶⁹⁰ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 136-137.

Müellife göre unutulmaması gereken husus Kur'an'ın, nüzulden kıyamete kadarki bütün asırlara hitap ettiği gerçeğidir. Bu mübarek kitap hiçbir asrın aklıyla çelişkiye düşmez. Her asrın insanı kendi çağına ve o dönem insanlığın ulaştığı ilmî seviyeye göre Kur'an'dan farklı manalar anlar. Bu da Kur'an'ın mucizevi yönlerinden biridir. Bilim gelişip gizli hakikatler ortaya çıktıkça Kur'an'ın bu hakikatlerden ya açıkça ya da imâ ile mücmel bir şekilde bahsettiğini görmek mümkündür.⁶⁹¹

Halilî'ye ayetlerin ilmî i'câz yönlerini ortaya çıkarmakta beis olması bir yana bu, yapılması gereken bir iştir. Zira pek çok ayeti kerimede Kur'an'ın ilmî i'câz yönüne dikkatler çekilmiştir. Örneğin “قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ ثُمَّ كَفَرْتُمْ بِهِ مَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ هُوَ فِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ. سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ. أَلَا إِنَّهُمْ فِي مِرْيَةٍ مِنْ لِقَاءِ رَبِّهِمْ أَلَا إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُخِيطٌ.” De ki: “Ne dersiniz? Eğer o (Kur'an) Allah katından olup da siz

de onu inkâr etmişseniz, o zaman derin bir ayrılık içinde bulunan kimseden daha sapık kim olabilir?” Varlığımızın delillerini, (kainattaki uçsuz bucaksız) ufuklarda ve kendi nefislerinde onlara göstereceğiz ki, o Kur'an'ın hak olduğu onlara iyice belli olsun. Rabbinin, her şeye şahit olması yetmez mi? İyi bilin ki, onlar Rablerine kavuşma konusunda şüphe içindedirler. İyi bilin ki, O, her şeyi kuşatandır.”⁶⁹² ayetleri buna örnektir. Müellif, bu ayetleri zikrettikten sonra şöyle der: “Ömrüme yemin ederim ki bu ayetler, insanların, kainatın hakikatlerine ve varlığın sırlarına dair yaptıkları bütün keşiflerin Kur'an'ın ilmî i'câzına tanıklık eden birer sadık şahit olduklarına apaçık bir şekilde delalet etmektedir. Ayetlerin sonunda Allah'ın “مُخِيطٌ ve شَهِيدٌ” olarak nitelendirilmesi bu ayetlerin, insanların ulaştığı seviyeden -her türlü inceliği de kapsayacak şekilde- daha geniş kapsamlı olduğunu gösterir.”⁶⁹³

Müellife göre şu ayetler de ilmî i'câz'a delalet etmektedir: “وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا إِفْكُ افْتَرَاهُ وَأَعَانَهُ عَلَيْهِ قَوْمٌ آخَرُونَ فَقَدْ جَاءُوا ظُلْمًا وَزُورًا. وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا ...” İnkâr edenler, “Bu Kur'an, Muhammed'in uydurduğu bir yalandan başka bir şey değildir. Başka bir topluluk da bu konuda ona yardım etmiştir” dediler. Böylece onlar haksız ve asılsız bir söz uydurdular. “(Bu Kur'an, başkalarından) yazıp aldığı öncekilere ait efsanelerdir. Bunlar ona sabah akşam okunmaktadır” dediler. (Ey Muhammed!), De ki: “O kitabı göklerin ve yerin sırrını bilen indirmiştir...”⁶⁹⁴ Halilî bu ayetlerin, Kur'an ile ilgili asılsız iddiaları ve boş şüpheleri çürüttüğünü; Kur'an'ın, “göklerin ve yerin sırrını bilen” tarafından indirilmiş olması hasebiyle insanları acze düşüren evrenin

⁶⁹¹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 137.

⁶⁹² Fussilet, 41/52-54.

⁶⁹³ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 137.

⁶⁹⁴ Furkan, 25/4-6.

sırlarını ve inceliklerini içerdığını bu nedenle insanların bütün gayretlerine rağmen Kur'an'a benzer bir kitap getirmekten aciz olduklarını ifade ettiğini belirtmektedir.⁶⁹⁵

2.3. İlmî Tefsire Karşı Tutum

Müfessirlerin bilimsel tefsire yaklaşımı bakımından tefsir tarihine baktığımızda ifrat, tefrit ve itidal olmak üzere üç tutum sergilendiğini görmekteyiz.⁶⁹⁶ Halilî de bu üç tutuma kısaca değinerek görüşlerini belirtmiştir.

Müellife göre ilmî hakikatler peş peşe keşfedildikçe müfessirler, ayetler ile bu keşifler arasında bağ kurma noktasında ifrat, tefrit ve itidal şeklinde olmak üzere farklı tavırlar takınmışlardır. Bilimsel tefsir konusunda ifrata kaçan modern bilime ve bilimsel nazariyelere meftun olan kimi müfessirler, Kur'an'ı, ayetlerin lafzı ilişki kurulan nazariye ile alakalı olmadığı halde, bilimsel tefsir metoduyla izah etmeye koyuldular. Söz konusu müfessirler iyi niyetli olmalarına rağmen tehlikeli/yanlış bir iş yaptılar. Zira ayetlerin lafzı bilimsel nazariyelere işarette bulunmuyorsa zorlama manalar vermek doğru değildir. Ayrıca yanlışlanması, düzeltilmesi veya tam zıttının iddia edilmesi muhtemel nazariyelerle Kur'an'ı tefsir etmek Kur'an'ın da reddedilmesine ve⁶⁹⁷ yalanlanmasına sebep olabilir.

Tefritte bulunan müfessirler ise gözlerini modern bilimlere kapatıp önceki alimlerin görüşleriyle yetindiler. Bu şekilde davranan alimler ayetlerin günümüze hitap eden manalarını böylece ıskalamış ve Kur'an'ın i'cazının bir türünü ihmal etmiş oldular.⁶⁹⁸

Müellife göre Kur'an'ı esas kabul edip ayetleri geçici nazariyelerle değil de açık ve net olarak delalet ettikleri bilimsel hakikatlerle tefsir etmek mutedil olan tavidir. Ayetlerin açıkça delalet ettiği nazariyeleri kabul edip ayetlerin kapalı olarak ima ettiği kuramları ise çekincelerini de not düşerek kabul etmek dengeli tavrın gereğidir.⁶⁹⁹

3. Modern Bilim ve Kur'an Mucizesi

Halilî gün geçtikçe keşfedilen ilmî hakikatlerin Kur'an'ın ilmî i'cazını ortaya daha net bir şekilde ortaya koyduğunu ve insanların, Kur'an'ın bir benzerini getirmekten aciz olduğunu şüphe bırakmayacak şekilde ispatladığını belirtmektedir. Müellif, bu durumun Müslüman olmayan ilim adamlarına da ayan hale geldiğini; inadını kırabilenlerin Kur'an'ın nuruna tabi olduğunu da dile getirerek Fransız bilim adamı Dr. Moris Bükey'i⁷⁰⁰ örnek olarak verir ve onun Tevrat, İncil ve Kur'an'a dair telif ettiği eserden söz eder. Bu eserde Bükey Tevrat ve İncil'in çok büyük oranda tahrife uğradığını buna mukabil Kur'an'ın tahrif edilmiş olmasının mümkün

⁶⁹⁵ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 137-138.

⁶⁹⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Ahmet Akbaş, "Kur'an Nassının Bilimsel Veriler Işığında Yorumlanmasının İmkan Ve Sınırları" İslam ve Yorum: Temel Tartışmalar, İmkanlar ve Sorunlar, Ed. Abdurrahman Ateş vd. (Malatya, Malatya İlahiyat Vakfı, 2017) 125-133

⁶⁹⁷ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 138.

⁶⁹⁸ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁶⁹⁹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 138.

⁷⁰⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz.: https://tr.wikipedia.org/wiki/Moris_B%C3%BCkey, (Erişim Tarihi: 09.04.2020).

olmadığını yine Kur'an'ın insan ürünü olmasının muhal olduğunu ilmin ışığında tespit ettiğini belirtir. Bunu da Kur'an'ın ilmî i'cazına ve ilmî i'cazı ortaya çıkarmaya yönelik gayretlerin önemine örnek olarak getirir.⁷⁰¹

Bilimsel gelişmelere gözleri kapatma gibi bir durumun islam alimleri ve bilhassa müfessirler için söz konusu olamayacağını belirten Halilî ayetlerin açıkça belirttiği ya da işaret ettiği sabit ilmî hakikatler ile Kur'an arasındaki bağın mutlaka ortaya konması gerektiği kanatindedir. Ona göre müfessir ilmî hakikatleri bir kenara bırakıp içinde pek çok israilî rivayetin bulunduğu eski tefsirlerle yetinmek doğru bir tutum değildir.⁷⁰² Zaten Kur'an da keşfedilecek ilmî hakikatler (kevnî ayetler) ile inkarcıların da neyin "Hak" olduğunu anlayarak seslerini keseceklerini bize haber vermektedir.⁷⁰³

Halilî bilimsel tefsir metoduyla Kur'an'ın ilmî i'cazının ortaya konmasının önemini anlatırken bu işe kalkışacaklara da iki önemli uyarıda bulunur:⁷⁰⁴ müellifin ilk uyarısı "Bilimsel nazariyelere kaşı ayetlerini boynunu bükmemek" şeklindedir. Halilî, iyi niyetle yapılsa dahi zorlama tevillerle ayetlerin manasının çarpıtılmasına şiddetle karşıdır. Müellifin ikinci uyarısı da kişinin yapmak istediği iş konusunda yeterli eğitime/uzmanlığa/altyapıya sahip olmasıdır. Buna göre yeterince bilgi sahibi olmadığı bir bilim dalına dair nazariyelerle ayetleri açıklamaya çalışmak müfessiri yanlışla düşürmesi kuvvetle muhtemeldir.⁷⁰⁵

4. İlmî İ'câz Örnekleri

Halilî, tefsirinin mukaddimesinde kendisinin herhangi bilim dalında uzman olmadığını; bununla alakalı olarak düzenli bir eğitim almanın kendisine nasip edilmediğini ve bir laboratuvar ortamında herhangi bir ilmi hakikati inceleme imkanı bulamadığını belirterek mukaddimesinde verdiği örneklerin alanında uzman kişilerin yazdığı bilimsel eserleri mütalaa etmesine dayandığını belirtir.⁷⁰⁶ Müellif bunu yapmaktaki amacının da Kur'an'ın ilmî i'cazını ortaya koymanın önemini ispatlayıp Müslümanları bu alana teşvik etmek olduğunu dile getirir.⁷⁰⁷ Müellifin verdiği bütün örnekleri almak bu çalışmanın sınırlarını aşacağı için fikir vermesi açısından birkaç örneği ayrıntılı olarak diğer örneklerle de kısaca yer vereceğiz.

✓ **İnsanın Yaratılışı:** Halilî insanın yaratılışından bahseden - وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ . ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ . ثُمَّ خَلَقْنَا النَّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ. / Andolsun, biz insanı, çamurdan (süzülmüş) bir özden yarattık. Sonra onu az bir su (meni) halinde sağlam bir

⁷⁰¹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁷⁰² Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁷⁰³ Fussilet, 41/53.

⁷⁰⁴ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁷⁰⁵ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁷⁰⁶ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 139.

⁷⁰⁷ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 151.

karargaha (ana rahmine) yerleştirdik. Sonra bu az suyu "alaka" haline getirdik. Alakayı da "mudga" yaptık. Bu "mudga"yı da kemiklere dönüştürdük ve bu kemiklere de et giydirdik. Nihayet onu bambaşka bir yaratık olarak ortaya çıkardık. Yaratılanların en güzeli olan Allah'ın şânı ne yücedir!-⁷⁰⁸ ayetlerdeki ilmî i'caza dair şu izahları yapar: Bu ayetlerde yaratılışın başlangıcı ve aşamalarına dair açıklamalar bulunmaktadır. Bu ayetler hiçbir kitabı okumamış hayatı boyunca yazı yazmamış tam anlamıyla ümmi olan ve embriyo bilimine dair herhangi bir ilmî toplantı da dinlemiş olmayan bir peygambere nazil olmuştur. Bu peygamberin içinde bulunduğu kavim de bu ilimlere dair bir bilgiye sahip değildir. İçlerinde de kendilerini bu ilmin sırlarını keşfetmeye sevk eden bir his de yoktu.⁷⁰⁹

Müellif, ayetin insanın yaratıldığı ilk unsurun toprak olduğunu belirtir. Ayetin buna delaleti açık ve nettir. İnsanın kendisinde bunun doğruluğunu ispatlayan pek çok delil vardır. zira toprakta mevcut olan elementlerin tamamı insanda da bulunmaktadır.⁷¹⁰

Halilî daha sonra ceninin rahimde geçirdiği safhaları, "قَرَارٍ مَكِينٍ" ibaresinin rahmin yapısına ne kadar uygun oluşunun bilimin gelişmesiyle daha iyi anlaşıldığını ayrıntılı olarak izah edip Kur'an'ın ilmî i'cazını ortaya koyarak şu soruları sorar: ümmi bir insanın ilimden uzak kendi içine kapanık ve çağdaş toplukların medeniyetinden dahi oldukça geride olan bir çevrede bundan on dört asır evvel kendi kendine bu gaybi hakikatleri keşfetmesi makul müdür!? Sadece bu ayetler dahi objektif bir gözle bakan biri için Kur'an'ın Allah tarafından nazil olduğuna dair yeterli deliller yok mudur!?⁷¹¹

✓ **Bitkisel Ürünlerdeki Denge:** Halilî, modern bilimin bitkisel ürünlerde tümünde toprakta mevcut olan elementlerin tümünün çok hassas oranlarlar yer aldığını keşfettiğini belirterek " / orada ölçülü (bir biçimde) her şeyi bitirdik."⁷¹² ayetinde de buna bir işaret olduğunu belirterek izahlarını şöyle sürdürür: Bütün meyvelerde elementler hassas bir denge ile bulunur. Örneğin bütün elmalarda aynı oranda elementler bulunmaktadır. şayet bir atom fazla veya eksik olursa o elma olmaktan çıkar başka bir şey olur. Bu ayet esas alınarak bitkilere dair kapsamlı bir çalışma yapılması durumunda Kur'an'ın ilmî i'cazına dair çok sayıda örnek tespit edilebilir.⁷¹³

✓ **Kainatın Yaratılışındaki Ölçü ve Denge:** Müellif, Kur'an'ın ilmî i'cazına örnek olarak gösterdiği bir diğer husus da kainatın yaratılışındaki ölçü ve dengedir. Bilim ilerledikçe daha çok ortaya çıkıp bizi hayretler içinde bırakan bu dengeye yüce Allah şu ayetlerle açıkça delalet etmektedir: "إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ" / Gerçekten biz, her şeyi bir ölçü ve

⁷⁰⁸ Mu'minûn, 23/12-14.

⁷⁰⁹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 140.

⁷¹⁰ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 140.

⁷¹¹ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 140-142.

⁷¹² Hicr, 15 /19.

⁷¹³ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, I, 143.

dengede yarattık.”⁷¹⁴, “فَقَدَرَهُ تَقْدِيرًا” / O her şeyi yaratmış ve yarattığı O şeyleri bir ölçüye göre takdir etmiştir.”⁷¹⁵, “وَكُلُّ شَيْءٍ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ” / Her şey O’nun katında bir ölçü ile.”⁷¹⁶

Halilî bu ayetlerin, tıpkı Kur’an’ın diğer ayetleri gibi, bütün asırlara hitap ettiğini ve her asırda insanlığın içinde bulunduğu şartlara göre ayetlerden farklı farklı manaların çıkarılabileceğini belirterek şu izahları yapar: Bu ayetlerin harfleri az ama manaları çok geniş ve derin olup her ayet evrendeki düzenin hakikatini bizlere anlatmaktadır. Günümüzdeki bilimsel gelişmelerin ışığında biz biliyoruz ki kainattaki her şey hassas bir ölçü ile ve denge üzere yaratılmıştır. Söz konusu ölçü ve dengede az bir fazlalık veya eksiklik olduğu takdirde insanlık büyük sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bu hassas dengeyi zerrede küreye kadar her şeyde görmek mümkündür. İnsanın kendi yaratılışında, dünyada, dünyayı kuşatan atmosferde uzayda ve uzayda bulunan her şeyde günümüz imkanlarıyla bunu açık ve net olarak müşahade etmekteyiz. Büyük gök cisimlerini bir yana bırakıp gözle görülemeyen atomlara baktığımızda orada da bizleri hayrete düşüren ölçü ve dengeyi görmekteyiz. Atomda yer alan proton, nötron ve elektronları, bunların hareketi sıralanmaları ayetlerin işaret ettiği ölçü ve dengeye birer örnektir.⁷¹⁷

Müellif konuyla ilgili genel örnekler verdikten sonra daha ayrıntılı örnekler verip Kur’an’ın ilmî i‘cazını okuyuculara göstermektedir. Halilî detaylı örnekler vermek içi evvela dünyayı ele alarak dünyanın yapısındaki hassas ölçü ve denge ile alakalı olarak şu izahları yapar: Yüce Allah, dünyayı insanın yaşayabileceği şekilde yaratmış ve insanoğlunun ihtiyaç duyacağı her şeyle donatmıştır. İşte dünyanın yaratılışında ve hayat için gerekli olan şeylerle donatılmasında inananlar için pek çok delil bulunmaktadır. “وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ” / Kesin olarak inananlar için yeryüzünde âyetler/alametler/deliller vardır.”⁷¹⁸ ayeti de bu delillere işaret etmektedir. Örneği dünyanın hacmi bir ölçü ile. Şayet dünya daha büyük veya daha küçük olsaydı dünyanın çekim gücü ve ona bağlı olarak atmosfer basıncı da değişecekti için dünyada yaşamak ya çok zorlaşacak ya da imkansız olacaktı. Yer kabuğunun kalınlığında da aynı hassas ölçü görmekteyiz. Yer kabuğu daha kalın veya daha ince olsaydı oksijen-karbondioksit dengesi bozulacağından dünyada yaşam imkansız hale gelirdi.⁷¹⁹

Müellif, yukarıda aktardıklarımızın yanı sıra “وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ هَآذَا ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ” / Güneş, kendisi için belirlenen yerde akar (döner). İşte bu, azîz ve alîm olan Allah’ın takdiridir.”⁷²⁰, “إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ. وَإِذَا الْكَوَاكِبُ انْتَثَرَتْ” / Gökyüzü yarılıp yıldızlar saçıldığı

⁷¹⁴ Kamer, 54/49.

⁷¹⁵ Furkan, 25/2.

⁷¹⁶ Ra‘d,

⁷¹⁷ Halilî, *Cevâhiru’t-Tefsir*, I, 143-144.

⁷¹⁸ Zâriyât, 51/20.

⁷¹⁹ Halilî, *Cevâhiru’t-Tefsir*, I, 144-145.

⁷²⁰ Yasin, 36/38.

zaman”⁷²¹, وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ / Göğü gücümüzle biz kurduk ve onu biz genişletmekteyiz.”⁷²², وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ. وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ / Kesin olarak inananlara, yeryüzünde ve kendi içinizde Allah'ın varlığına nice deliller vardır; görmez misiniz?”⁷²³, ayetlerini zikreder. Daha sonra bu ayetlerle ve açıkça zikretmeden işaret ettiği ayetlerle irtibatlı olarak denizlerin derinliği, atmosferin kalınlığı ve yapısı, atmosferde bulunan gazların yüzdelik oranları, dünyanın ve diğer gök cisimlerinin hareketleri, dünya-ay, dünya-güneş arasındaki mesafe, güneşin büyüklüğündeki denge ve daha pek çok konudaki hassas ölçüleri zikredip bu ölçülerde herhangi bir fazlalık veya azlık olması durumunda meydana gelecek olumsuzlukları zikreder. Halilî bunların her birinin birer kevnî ayet olduğunu ve Kur'an'daki ayetlerin de buna işaret ettiğini bütün bunların da Müslüman ilim adamlarınca yapılacak bilimsel çalışmalar ve Kur'an'ın ilmî i'caz yönünü ortaya koymaya yönelik faaliyetlerle ortaya çıkarılabileceğini dile getirir.⁷²⁴

Sonuç

Bilimsel araştırmaların geçmişe nazaran çok hızlı bir biçimde ilerlediği ve birçok icat ve keşfin yapıldığı son üç asırda insanlığın ulaştığı ilmî veriler bazı Kur'an ayetlerine yönelik tefsirleri de ciddi manada etkilemiştir. Bunun neticesinde kökleri oldukça eskiye dayanan bilimsel tefsir yöntemi yeniden revaç bulmuş ve ciddi manada ilgi çekmiş aynı zamanda ilim adamları arasında tartışmalara da yol açmıştır. Bu alandaki çalışmalar ve ortaya konan eserler aşırılıklardan, hatadan ve kötü örnekten hali olmasa da hüsnü kabul gören pek çok eser de insanların istifadesine sunulmuştur. Bütün bu gayretlerin neticesinde bilimsel tefsir yönteminin Kur'an'ın ilmî i'cazının ortaya çıkmasında son derece faydalı bir araç olduğu ve ihmal edilmemesi gerektiği görüşü gittikçe güç kazanmıştır. Bu görüşteki alimlerden biri de Halilî'dir.

Halilî, Kur'an'n herhangi bir bilim alanına ait bir kitap olmadığına bilhassa vurgu yaparak Kur'an'ın asıl amacının insanı dünya ve ahiret saadetine erdirmek olduğunu ve bunun için inananlara rehberlik ettiğini belirtir. Dünya ve ahiret saadetine ulaşmanın ilk şartı da iman olduğuna göre insanların iman etmelerine vesile olacak her türlü aracın göz ardı edilmemesi gerekir. Bu vesilelerden biri de hiç şüphesiz Kur'an'ın i'cazıdır. İ'cazın günümüzdeki en önemli vecihlerinden biri de ilmî i'cazdır. Halilî de buna dikkatleri çekerek Kur'an'ın ilmî i'cazı üzerinde durmuş ve bunu örneklerle izah etmiştir.

Müellife göre unutulmaması gereken husus Kur'an'ın, nüzulden kıyamete kadarki bütün asırlara hitap ettiği gerçeğidir. Bu mübarek Kitap hiçbir asrın aklıyla çelişkiye düşmez. Her asrın insanı kendi çağına ve o dönem insanlığın ulaştığı ilmî seviyeye göre Kur'an'dan farklı manalar anlar. Bu da Kur'an'ın mucizevi yönlerinden biridir. Bilim gelişip gizli hakikatler ortaya çıktıkça Kur'an'ın bu hakikatlerden ya açıkça ya da imâ ile mücmel bir şekilde

⁷²¹ İnfitâr, /1,2.

⁷²² Zâriyât, 51/47.

⁷²³ Zâriyât, 51/20,21.

⁷²⁴ Halilî, *Cevâhiru't-Tefsir*, 145-146.

bahsettiğini ve bu hakikatler ile Kur'an arasında herhangi bir çelişkinin olmadığını görmek mümkündür.

Bilimsel tefsir faaliyetlerinde bulunmanın bir sakıncasının olmaması bir yana bunun bir yükümlülük olduğunu ve bu faaliyetin usulüne göre yapılması halinde bunun hayırlı sonuçlar doğuracağını belirten Halilî, Kur'an'ın çeşitli ayetlerle bizleri buna teşvik ettiğini dile getirir.

Bilimsel tefsir karşısında ifrat ve tefritten uzak, mutedil bir tavır takınılması gerektiğini ifade eden müellife göre müfessirler, ayetlere muhtemel olmadıkları manaları yüklemekten imtina etmeli; henüz nazariye seviyesindeki ilmî verilere sabit bilimsel hakikatler muamelesi yapıp ayetleri ona göre yorumlamaktan kaçınmalıdırlar. Öte yandan müfessirin, yaşamakta olduğu çağın hakikatlerine gözlerini kapatıp ayetleri sadece önceki alimlerden nakillerde bulunarak tefsir etmesinin çok yanlış bir tavır olduğunu ve okuyucuları tatminden uzak olacağını belirtir.

Halilî bilimsel tefsir metoduyla Kur'an'ın ilmî i'cazının ortaya konmasının önemini anlatırken bu işe kalkışacaklara da iki önemli uyarıda bulunur: müellifin ilk uyarısı "Bilimsel nazariyelere kaşı ayetlerin boynunu bükmemek" şeklindedir. Halilî, iyi niyetle yapılsa dahi zorlama tevillerle ayetlerin manasının çarpıtılmasına şiddetle karşıdır. Müellifin ikinci uyarısı da kişinin yapmak istediği iş konusunda yeterli eğitime/uzmanlığa/altyapıya sahip olmasıdır. Buna göre yeterince bilgi sahibi olmadığı bir bilim dalına dair nazariyelerle ayetleri açıklamaya çalışmanın müfessiri yanlışla düşürmesi kuvvetle muhtemeldir

Kaynakça

Akbaş, Ahmet. "Bilimsel Tefsîre Dair Tartışmaların Güncel Değeri". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*, 7/15, (2016) : 75-93.

-----, "Tekvîr Sûresi'ndeki "Hunnes", "Cevâri" ve "Künnes" Kelimeleri Bağlamında Bir Bilimsel Tefsir Denemesi". *Amasya İlahiyat Dergisi*, 15, (2020): 239-273.

-----, "Kur'an Nassının Bilimsel Veriler Işığında Yorumlanmasının İmkan Ve Sınırları" *İslam ve Yorum: Temel Tartışmalar, İmkanlar ve Sorunlar*, Ed. Abdurrahman Ateş, Veysel Özdemir, Serkan Demir, Harun Bekiroğlu, Ahmet Karadağ, 111-151. Malatya,: Malatya İlahiyat Vakfı, 2017.

Ateş, Abdurrahman. "Geçmişten Günümüze Bilimsel Tefsîr Okulu". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2/4 (2002): 117-141.

Aydın, İsmail. Tefsir Tarihi, 1. Bs. İzmir, Tibyan Yayınları, 2014.

Cerrahoğlu, İsmail. Tefsir Usûlü, 13. Bs., Ankara, TDV, 2003.

Demirci, Muhsin. Tefsir Tarihi, 1.bs., İstanbul, İFAV yayınları, 2003.

Ebû Hacer, Ahmed Ömer. et-Tefsîrû'l-İlmî li'l-Kur'ân fi'l-Mîzân, Beyrut, Dârü'l-Medâri'l-İslâmî, 2001.

el-Halilî, Ahmed b. Hamad. *Cevâhiru't-Tefsir Envâr min Beyâni't-Tenzîl*, 1. Bs. Maskat: Mektebetu'l-istikame, 1984.

eş-Şeybânî, Sultân b. Mubarek b. Hamed. *Daiyetu'l- Kelimeti't-Tayyibe*, Maskat: y.y., 2015.

Gezer, Süleyman. Kur'an'ın Bilimsel Yorumu, 1.bs., Ankara, Ankara Okulu Yayınları, 2009.

Jansen, J.J.G. Kur'an'a Bilimsel-Filolojik-Pratik Yaklaşımlar, çev. Halilrâhman Açar, Ankara, Fecr Yayınevi, 1993.

Kavas, Ahmet. "Zengibar". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2013, XLIV, 262-267.

Söylemez, M. Mahfuz. Mahfuzat 2, 1. Bs., İstanbul: Mana Yayınları, 2016.

Şimşek, M. Sait. *Günümüz Tefsir problemleri*. 10 bs. Konya, Kitap Dünyası Yayınları, 2011.

Vikipedi, Özgür Ansiklopedi, https://tr.wikipedia.org/wiki/Moris_B%C3%BCkey, (Erişim Tarihi: 09.04.2020).

Kaplan, Abdurrahim. "Kur'an'da "Bağy" Kavramının Anlam Alanı". Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 7 / 2 (Aralık 2020), 1791-1810.

....., *Kur'an-ı Kerim'e Göre İnsanı Aldatan Duygu ve Davranışlar*. İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları, 2021.

Medine İslam Üniversitesi Hadis Fakültesindeki Hadis Derslerinin İncelenmesi

Mazhar TUNÇ*

Giriş

Medine İslam Üniversitesi ortadoğunun önemli üniversiteleri arasında yer almaktadır. Zamanın Suudi Arabistan Kralı Suud b. Abdülaziz'in (ö. 1229/1814) emriyle 1381/1961 yılında kurulan üniversitenin fikir babalarından birisi de Pakistanlı alim ve düşünür Ebu'l-Â'la el-Mevdûdi (ö. 1903/1979)'dir. Nitekim üniversitenin ilk mütevelli heyetinde onun da ismi bulunmaktadır. Üniversitenin temel hedefi dünyanın her tarafından öğrenci kabul edip onları islami ilimlerle donatmak ve bu sayede islamın ve islami ilimlerin farklı coğrafyalarda yayılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaca ulaşma yolunda bir hayli başarılı olan üniversitenin mensupları bulundukları ülkelerde islamın ve islami ilimlerin yayılmasına büyük katkıda bulunmuşlardır.⁷²⁵

60 yıldan fazladır sadece islami ilimlere tahsis edilen üniversitede son yıllarda farklı fakülteler de açılmıştır. Kimilerine göre bu, üniversitenin islami kimliğinden uzaklaştırılması yönünde atılmış bir adımdır. Nitekim bu durum Suudi Arabistan islami çevreler tarafından eleştirilmiştir. İslam Üniversitesinin uzun bir müddet Selefiyyenin kalesi durumunda olması, son yıllarda cihadi selefi örgütlerin faaliyet ve eylemleri, yönetimi böyle bir adım atmaya sevkettiği görüşü islami çevreler tarafından dillendirilmiştir. Kur'an-ı Kerim Fakültesi, Hadis-i Şerif Fakültesi, İslam Hukuku Fakültesi, Dâvâ ve Usuluddin Fakültesi, Araf Dili ve Edebiyatı Fakültesinin yanı sıra Mühendislik, Fen ve İdari Bilimler fakülteleri de üniversitenin bünyesinde hizmet vermektedir. Bu yönüyle üniversite Suudi Arabistan'ın en köklü üniversitelerinden birisidir.

İslami ilimlerde müstesna bir yere sahip olan üniversitenin eğitim müfredatı bütün mezhepleri kapsayacak nitelikte olup sadece bir mezhebin veya bir meşrebin görüşleri etrafında şekillenmiş değildir. Kur'an ve sünnete dayanan islami ilimlerin çoğu ders olarak okutulmaktadır.⁷²⁶ Farklı İslam ülkelerinden önemli alimler ve fikir insanları bu üniversite bünyesinde dersler vermiş ve islamın yayılmasına katkıda bulunmuşlardır.

Medine'de bulunan Hadîs Fakültesi İslâm ülkeleri içinde ilk ve tek hadîs fakültesi olma özelliğini taşımaktadır. 1976 yılında İslâm Üniversitesi bünyesinde açılan Hadîs Fakültesi aynı yıl eğitim öğretime başlamıştır. Fakülte kurulduğundan bugüne kadar geçen süre içinde çeşitli İslâm ülkelerinden birçok değerli İslâm âlimi ve muhaddislerini bünyesinde barındırmış ve aynı

*

⁷²⁵ <https://thekingsaudlibrary.org/ar/history/history-king-saud/educator/581/>

⁷²⁶ https://www.iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 20.04.2021)

zamanda birçok muhaddis yetiştirmiştir. Abdülazîz b. Abdullah b. Bâz, Muhammed Nâsiru'ddin el-Elbânî, Muhammed Avvâme, Nureddin Itr, Muhammed Mustafa el-A'zami, Ömer Fellâte, Abdulmuhsin el-Abbâd, Hammâd el-Ensârî, Muhammed b. Ali el-Câmi ve Rebi' b. Hadi el-Medhalî bunlardan sadece bazılarıdır.⁷²⁷ Hadîs fakültesi bünyesinde iki bölüm bulunmaktadır. Birincisi: Hadîs ilimleri bölümü (ulumu'l-hadîs) İkincisi: Fıkhu's-Sünne ve kaynakları bölümü. Ulu mu'l-hadîs bölümünde genellikle rivâyet ilimleri olan Mustalahu'l-hadîs, Cerh ve ta'dil, Hadîs ravileri, Hadîste uydurma faaliyetleri ve Hadîs uyduranlar, Tahriç ve bunlara benzer dersler okutulmaktadır. Fıkhu's-Sünne bölümünde ise Hadîs (Sünnet) kaynakları, Sünnetin tedvini (yazılması) ve Sünnetin konumu gibi dersler okutulmaktadır. Her iki bölümde de öğrenim süresi dört yıldır. Öğrenciler her sene iki buçuk cüz Kur'an ve yaklaşık 300 hadis ezberlemekle yükümlüdürler.

Biz de bu tebliğimizde İslam ülkeleri içerisinde sadece Medine'de bulunan Hadis Fakültesini ve bu fakültede okutulan hadis derslerini incelemeye çalıştık. Bunu yaparken de bu fakültenin bir mezunu olarak kendi tecrübelerimizin yanısıra fakültenin ders müfredatından yararlandık.

1.Geçmişten Günümüze İslam Üniversiteleri

İslamda ilk ilim merkezleri hiç şüphesiz camiler ve medreselerdir. Önceleri Müslümanların ibadetlerini yerine getirmek için inşa edilen camilerde ibadetlerin yanısıra islami ilimler de öğretilmekte idi.⁷²⁸ Daha sonraları camilerin yanında tesis edilen medreselerde islami ilimler öğretilmeye devam etti. İlerleyen asırlarda ise camilerden bağımsız bir şekilde inşa edilen medreselerin sayısı da hızla artmaya başladı. Nizâmiyye medreseleri bunun en bariz örneklerinden birisini teşkil etmektedir.⁷²⁹ Sonraki dönemlerde ise İslami üniversiteler kurularak buralarda islami ilimler öğretilmeye başlandı. Dünyada ve İslam coğrafyasında ilk kurulan üniversite Fas'taki Karaviyyun⁷³⁰ üniversitesidir. Ginnes'e göre uluslararası diploma

⁷²⁷ Tunç, Mazhar, *Suud Selefiliği*, İz Yay., İstanbul 2018, s. 243-245

⁷²⁸ Dündar, Mahmut, Bir Din Eğitim Kurumu Olan Mescidin İslam'ın İlk Dönemlerindeki Fonksiyonları, Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, s: 1, No: 1, 191-206

⁷²⁹ Abdülkerim Özaydın, "Nizamiyye Medresesi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, (İstanbul Türkiye Diyanet Vakfı 2007), XXXIII, 188-191

⁷³⁰ Dünyanın kesintisiz eğitim veren en eski üniversitesidir. Tunuslu âlime Fatıma bint. Muhammed el-Fihriyye tarafından 859 yılında inşa edilmiştir. Fatimi Hükümdarlığı zamanında, İdrisilerin yönetiminde bulunan Tunus'un Kayrevan kentinden Fes'e göç eden Fakih Ebu Abdullah Muhammed Bin Abdullah el-Fihri'nin kızı olan Fatıma el-Fihriyye, ailesiyle birlikte Fes'li ailelerin yoğunlukta yaşadığı Karaviyyin mahallesine yerleşti. Mahallede bulunan Şurefa Caminin cemaate yeterli gelmemesi üzerine, bulundukları mahallede vakit namazlarının kılındığı bir cami olarak inşa edilen Karaviyyin Camisi, zaman içerisinde bölgenin ilim merkezi haline gelmesiyle Karaviyyin Üniversitesi İslami ilimler ve fen ilimleri alanında eğitim vermeye başladı. UNESCO'nun Dünya Mirasları Listesinde dünyanın en eski üniversitesi olarak yer alan Karaviyyun Üniversitesinde eğitim sistemi ve usulü bin yılı aşkın bir süredir zaman zaman değişikliğe uğrasa da kesintisiz devam etmektedir. Eğitimin eski usulde devam ettiği üniversitede dersler, caminin bir köşesinde aralarında kız öğrencilerin de olduğu yaklaşık yirmi kişilik sınıflardan oluşan ders halkaları şeklinde yapılmaktadır. Yüksekçe bir kürsüye çıkan hoca ders halkasına katılan öğrencilere başta İslami ilimler olmak üzere birçok alanda ders vermektedir. Kur'an'ı Kerim'i ezbere bilmeyenlerin kaydı yapılmayan bu üniversitede eğitim gören önemli şahsiyetler arasında İbn Haldun, İbn Rüşd, İbn Bace, Musa b. Meymûn, Muhammed İdrîsî, İbn Hazm ve Allâl el-Fâsî gibi âlimler bulunmaktadır. Bkz: Abdülvehhâb et-Tazi Saud, Camietu'l-Karaviyyin Mağrib 1996.

veren ilk üniversite Karaviyyûn Üniversitesidir.⁷³¹ Daha sonra Mısır'ın başkenti Kahire'de inşa edilen Ezher Üniversitesi İslami üniversiteler içerisinde çok önemli bir konumda bulunmuştur.⁷³²

Günümüzde ise adında İslam kelimesi bulunan üniversiteler şunlardır:

1.Muhammed b. Suud İslam Üniversitesi. Suudi Arabistan'ın başkenti Riyad'da 1953 yılında kurulmuştur.⁷³³

2.Nijer İslam Üniversitesi. Nijer'in başkenti Niamey'de 1974 yılında kurulmuştur.⁷³⁴

3.Gazze İslam Üniversitesi. Filistin'in Gazze kentinde 1978 yılında kurulmuştur.⁷³⁵

4.Bangladeş İslam Üniversitesi. Bangladeş'in Kushtia kentinde 1979 yılında kuruldu.⁷³⁶

5.Pakistan Uluslararası İslam Üniversitesi. Pakistan'ın İslamabad kentinde 1980 yılında kurulmuştur.⁷³⁷

6.Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi. Malezya'nın Selengor kentinde 1983 yılında kurulmuştur.⁷³⁸

7.Lübnan İslam Üniversitesi. Lübnan'ın başkenti Beyrut'ta 1996 yılında kurulmuştur.⁷³⁹

8.Somali İslam Üniversitesi. Somali'nin başkenti Mogadishu'da 2001 yılında kurulmuştur.⁷⁴⁰

9.Necf İslam Üniversitesi. İran'ın Necf kentinde 2004 yılında kurulmuştur.⁷⁴¹

⁷³¹ <https://islamonline.net/archive/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b1%d9%88%d9%8a%d9%8a%d9%86-%d8%a3%d9%88%d9%84-%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a9-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%85> (Erişim Tarihi: 05.04.2021)

⁷³² Mısır'daki Ezher üniversitesi Fatimiler zamanında halife Muizzuddin döneminde 361/972 yılında inşa edilmiştir. İlk olarak Kadı Ebu Hanife b. Muhammed el-Kayravani bu üniversitede ders vermiş onun vefatından sonra çocukları burada ders vermeye devam etmişlerdir. Eyyubi devletinin kurulmasına kadar burada dersler şii mezhebinin esaslarına göre verilirken Eyyubi devletinin inşa edilmesinden sonra şia izleri buradan silinerek onun ehl-i sünnet mezhebi ikame edilerek sünni mezheplerin öğretileri burada okutulmaya başlanmıştır. 1961 yılına kadar tamamen islami esaslara göre eğitim öğretim faaliyeti yürüten ve erkek öğrencilere has olan Ezher Üniversitesi bu tarihten sonra karma eğitime geçerek hem erkek hem kız öğrencilere ders vermeye başladı. Aynı şekilde islami derslerle birlikte diğer dersler okutulmaya başlandı. Bkz: https://www.marefa.org/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B2%D9%87%D8%B1 (Erişim Tarihi: 15.04.2021)

⁷³³ <https://imamu.edu.sa/Pages/default.aspx> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)

⁷³⁴ <http://universite-say.com/> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)

⁷³⁵ <https://www.iugaza.edu.ps/> (Erişim tarihi: 14.04.2021)

⁷³⁶ <https://www.iiuc.ac.bd/> (Erişim Tarihi: 15.04.2021)

⁷³⁷ <https://iiu.edu.pk/default.htm> (Erişim Tarihi: 15.04.2021)

⁷³⁸ <https://www.iiu.edu.my/v2/> (Erişim Tarihi: 16.04.2021)

⁷³⁹ <https://www.iul.edu.lb/> (Erişim Tarihi: 16.04.2021)

⁷⁴⁰ <https://www.islamicuniversity.so/ar/> (Erişim Tarihi: 16.04.2021)

⁷⁴¹ <https://iunajaf.edu.iq/> (Erişim Tarihi: 16.04.2021)

10.Minnesota İslam Üniversitesi. Amerika Birleşik Devleti'nin Minnesota eyaletindeki Minneapolis kentinde 2006 yılında bir grup Müslüman tarafından kurulmuştur.⁷⁴²

2. Medine İslam Üniversitesinin Tarihçesi

Modern dünyada islam üniversitesi adıyla kurulan ilk üniversite Medine'deki İslam Üniversitesidir. İslam üniversitesinin inşası meselesinde iki rivayet ön plana çıkmıştır. Birincisi: Pakistanlı meşhur alim ve davetçi Mevdudi'nin bir hac ziyareti sırasında dönemin Arabistan kralı Suud b. Abdülaziz'e İslamın ilk başkentinde bir islam üniversitesi inşa etmesini tavsiye etmesi nedeniyle üniversitenin kurulduğudur. Mevdudi'nin Mekke'de kurulan Rabıtu'l-Alemi'l-İslami'nin de ilk kurucuları arasında yer aldığı bilinmektedir.⁷⁴³ İkincisi ise 1961 senesinde Kral Suud b. Abdülaziz'in Riyad'daki çadırında bulunduğu sırada huzuruna çıkan ancak ismi bilinmeyen ve hayır işleriyle uğraşan bir şahsın krala Medine'de bir islam üniversitesi kurmasını tavsiye etmesinin ardından kralın böyle bir üniversite kurulması emrini vermiş olduğudur.⁷⁴⁴

Bize göre Medine'deki İslam üniversitesinin inşa edilmesinde her iki sebep de etkili olmuştur. Kendisi ile görüşen şahsın tavsiyesini göz ardı etmeyen Kral Suud, Mevdudi'nin tavsiyesi de buna eklenince ikna olmuş ve aynı yıl yani 1961 yılında Medine islam Üniversitesinin inşası emrini vermiştir. Bu amaçla Medine'de bulunan ve atıl durumda olan muhafız birliğinin yerini ve binalarını üniversite için tahsis etmiştir. Muhafız birliği ise yeni yerine taşınmıştır.⁷⁴⁵

Medine İslam Üniversitesi 1961 yılında Suudi Arabistan'ın Medine şehrinde inşa edilmiştir. Kuruluş amacı islam ülkeleri ve diğer ülkelere gelecek olan öğrencilere Kur'an ve Sünnet ekseninde sahih islami öğretmek onların da kendi ülkelerinde birer davetçi olmalarını sağlamaktır.⁷⁴⁶

İlk kurulduğunda özerk bir statü ile krala bağlı olan üniversite 1975 yılında Suudi Arabistan Yüksek Öğretim Bakanlığı'na bağlanmıştır.⁷⁴⁷ Kurulduğunda bünyesinde sadece Şeriat Fakültesi bulunan üniversitede daha sonra Kur'an-i Kerim Fakültesi, Hadis Fakültesi, Dava ve Usuluddin Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesi de eklenerek islami ilimlerin temelini teşkil eden ilim dallarına has fakülteler açılmıştır. Dışarıdan gelen öğrencilerin

⁷⁴² <https://www.iuminnesota.com/> (Erişim Tarihi: 16.04.2021)

⁷⁴³ Tunç, Mazhar, Suud Selefiligi, İz Yay. İstanbul 2019, s. 246

⁷⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=GjMrFDDDzis> ; <https://al-abbaad.com/articles/27-1431-06-20> (Erişim Tarihi: 17.04.2021)

⁷⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=GjMrFDDDzis> (Erişim Tarihi: 17.04.2021)

⁷⁴⁶ Üniversite hedeflerini şu dört maddede özetlemektedir. İslamın eşsiz davetini dünyanın her tarafına yaymak. Allah'a kulluk ve Peygambere ittiba hedefiyle, fert ve toplumda dindarlığın yerleşmesini ve islam ahlakının gönüllerde yer edinmesini sağlamak. İslami ilimlere dair bilimsel çalışmalar hazırlayarak onları insanların istifadesine sunmak. İslami ilimlerde yetişmiş ilim insanlarının yetişmesine katkı sunmakla birlikte, İslam kültür mirasının korunarak gelecek nesillere aktarılmasına katkıda bulunmak ve üniversiteler ile ilmi merkezler arasında ilmi ve kültürel bağlar kurmak. https://www.iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 21.04.2021)

⁷⁴⁷ https://www.iu.edu.sa/site_page/20234 (Erişim Tarihi: 21.04.2021)

Arapçayı öğrenip fakültelerdeki dersleri takip edebilmeleri için de iki yıllık Arapça hazırlık bölümü açılmıştır.⁷⁴⁸

1933 yılında inşa edilen ve bir hadîs öğretim kurumu olan Dâru'l-Hadîs el-Mekkiyye⁷⁴⁹ 1971 yılında krallık tâlimatıyla Medine İslâm Üniversitesine bağlanmıştır.⁷⁵⁰ Dâru'l-Hadîs el-Mekkiyye ortaokul ve lise olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Burada ağırlıklı olarak Hadîs ilimleri, Kur'an, Tefsir, Fıkıh, Akaid, Siyer ve diğer dini dersler okutulmaktadır. Hadîs ilimlerinde Mustalahu'l-hadîs, Ahkâm hadîs metinleri, Cerh ve Ta'dil gibi dersler okutulmaktadır. Her dönemde öğrenciler belli sayıda hadîsi ezberlemekle mükelleftirler.⁷⁵¹

Üniversite bünyesinde bulunan bir diğer hadis öğretim kurumu da Medine'deki Dâru'l-Hadîs el-Medeniyye'dir. İlk olarak Kral Abdülaziz'in (ö.1350/1932) tâlimatları doğrultusunda Ahmad b. Muhammed ed-Dehlevi'nin (ö.1375/1957) öncülüğünde Medine'de müstakil bir hadis öğretim kurumu olarak inşa edilen dâr⁷⁵² 1965 yılında krallık talimatıyla Medine islam üniversitesine bağlanarak üniversitenin bir birimi haline getirildi ve Mekke'deki Daru'l-Hadisi'l-Mekkiyye'nin müfredatının aynısı burada uygulanmaya başladı. Dâru'l-Hadis el-Medeniyye Ortaokul ve lise olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak hadis derslerinin yanısıra diğer islami derslerin de okutulduğu kurumda Kur'an'dan bazı bölümler ve hadisler ezberletilmektedir.⁷⁵³

Arabistan'ın dünyaya açılması projesi kapsamında Medine İslam Üniversitesi islami kimliğinden arındırılmak istenmiş ve dini olmayan fakültelerin açılmasıyla bu proje hayata geçirilmiştir.⁷⁵⁴ Son yıllarda üniversite bünyesinde Mühendislik fakültesi, Bilgisayar Bilimleri fakültesi, Fen fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Hukuk fakültesi gibi fakülteler bunlardan bazılarıdır.

3. Medine İslam Üniversitesinin İslam Dünyası İçin Önemi

Medine İslâm Üniversitesi, Selefi kurumlar içerisinde belki de ilk sırada yer almasına rağmen Selefi ideolojisinin empoze edildiği bir yer görünümünde olmamıştır. Klasik islami ilimlerinin yanısıra ağırlıklı olarak hadis, tefsir ve fıkıh gibi dersler okutulmaktadır. İslâm dünyasından hadîs alanında önemli çalışmaları bulunan birçok âlim hadis Fakültesinde ders vermiştir. Bunların bir kısmı Selefi olmakla birlikte diğer bir kısmı Selefi olmayan şahıslardır. Selefi olanlar arasında Abdulaziz b. Bâz, Muhammed Nâsiruddîn el-Elbânî, Hammâd el-Ensârî ve Rebi' b. Hâdi el-Medhali gibi âlimlerin yanında Selefi olmayanlar içinde Nureddin İtr,

⁷⁴⁸ Komisyon, *el-Kitabu'l-Vesaiyyu ani'l-Camietî'l-İslâmiyye bi'l-Medineti'l-Münevvere*, Medine İslâm Üniversitesi Yay., Medine 1419.

⁷⁴⁹ Bkz: el-Cühenî, 'İyd b. Huceyyic, "*et-Ta'lim el-Mutavassıt fi'l-Camietî'l-İslâmiyye*", Medine İslâm Üniversitesi Dergisi, sayı: 132, s. 464-467

⁷⁵⁰ Bkz: Komisyon, *el-Kitabu'l-Vesaii*, s. 361-363; <http://www.iu.edu.sa/colleges/Makk/Pages/home.aspx>, (Erişim tarihi: 21.04.2021)

⁷⁵¹ Bkz: <http://www.iu.edu.sa/colleges/Makk/Pages/home.aspx>, 11.04.2014 (Erişim tarihi: 21.04.2021)

⁷⁵² Bkz: el-Cühenî, *et-Ta'limu'l-Mutavassıt*, s. 458.

⁷⁵³ Bkz: Komisyon, *el-Kitabu'l-Vesaii*, s. 363.

⁷⁵⁴ <https://al-abbaad.com/articles/27-1431-06-20> (Erişim tarihi: 21.04.2021)

Muhammed Avâme, Ömer Abdülaziz ve Muhammed Mustafa el-A'zami gibi alimler bulunmaktadır.⁷⁵⁵

Modern dönemde kurulan üniversiteler içerisinde Medine İslam Üniversitesi bir ilki gerçekleştirerek geçmişte bütün İslam ülkelerinden ve neredeyse bütün dünya ülkelerinden öğrenci kabul etmiş ve kabul etmeye devam etmektedir. Öğrenci kabul ettiği ülkelerin sayısı 186'yi bulmuştur. Nitekim üniversitenin kuruluş amaçlarından birisi islam ülkelerinin yanı sıra, Avrupa, Asya, Afrika, Uzakdoğu, Amerika ve Avusturalya kıtalarında yeni Müslüman olmuş öğrencileri üniversite bünyesine alarak, onlara Kur'an ve Sünnet ekseninde islam dinini öğretmek ve ülkelere döndüklerinde onların da birer islam elçisi olmalarını sağlamaktır. Bu amacını da Kur'an'ı Kerim'in şu ayetine dayandırmaktadır. "Müminlerin hepsi toptan seferber olacak değillerdir. Öyleyse onların her kesiminden bir grup da, din konusunda köklü ve derin bilgi sahibi olmak ve döndükleri zaman kavimlerini uyarmak için geri kalsa ya! Umulur ki sakınırlar."⁷⁵⁶

Bugün Medine İslam Üniversitesi'nin mezunları dünyanın dört bir tarafına yayılarak islamın tanıtılmasına ve yayılmasına katkıda bulunmaya devam etmektedirler. Dünyanın farklı yerlerinde inşa edilen, çeşitli ülke ve kuruluşlar tarafından desteklenen camiler ve vakıfların başında bu üniversiteden mezun olan ilim insanları bulunmaktadır. Üniversitenin mezunları arasında kendi ülkelerinde başbakanlık, bakanlık yapmış şahsiyetlerin yanı sıra, rektörler, milletvekilleri, öğretim üyeleri ve bürokratlar bulunmaktadır.

İslam dünyasında isminden söz edilen alimlerinden bazıları ya bu üniversitede ders vermiş veya buradan mezun olmuşlardır. Bunlar arasında Muhammed Mustafa el-A'zami, Nureddin Itr, Muhammed Avvâme, Muhammed Nasiruddin el-Elbâni, Abdülaziz b. Baz, Muhammed b. Useymin, Hammâd el-Ensâri ve İhsan İlâhi Zahir gibi isimler ön plana çıkmaktadır. Bu isimler islam dünyasında tanınan ve islami ilimlerde eserleri bulunan şahsiyetlerdir.⁷⁵⁷

4. Medine İslam Üniversitesinin Ders Müfredatı

Yukarıda da işaret edildiği üzere üniversitenin kuruluş amacı Kur'an ve Sünnet'e dayanan islam mesajını bütün dünyaya yaymak ve islamın gelişmesine katkıda bulunmaktır.⁷⁵⁸

Üniversite'de okutulan dersler Kur'an ve Sünnet ağırlıklı derslerdir. Belli bir mezhebin görüşünü destekleyen kitaplar yerine dört mezhebi içine alan kitaplar esas alınmaktadır. Mesela Şevkani'nin dört mezhebi içine alan ve hatta Şia'nın da görüşlerine yer veren hadis merkezli *Neylu'l-Avtar* isimli kitap üniversitenin islami fakültelerinde ders kitabı olarak okutulmaktadır.⁷⁵⁹ Ders veren hocalar bütün mezheplerin görüşlerine yer verdikten sonra

⁷⁵⁵ Tunç, *Suud Selefiligi*, s. 245

⁷⁵⁶ Tevbe, 9/122

⁷⁵⁷ Tunç, *Suud Selefiligi*, s. 4-5

⁷⁵⁸ https://www.iu.edu.sa/site_page/20234, (Erişim tarihi: 21.04.2021)

⁷⁵⁹ 1988-1991 yılları arasında Hadis fakültesinde okuduğumuz yıllarda biz de bu kitabı ders olarak okumuştuk.

Kur'an ve sünnete yakın veya delili daha güçlü olan görüşü tercih etmektedirler. Suudi Arabistan'da yaygın olan Hanbeli Mezhebi'nin görüşünü tercih etmek yerine delille desteklenen görüşü tercih etmektedirler.⁷⁶⁰

Geçmiş dönemlerde Selefîyye'nin merkezi konumunda bulunan üniversitede felsefe ve tasavvufun yanısıra akli ilimlere mesafeli bir müfredatın uygulandığı bilinmektedir. Günümüzde de bu tutumunu sürdüren üniversitede modern bilimlere has fakültelerin açılmasıyla bu durumun değişeceği tahmin edilmektedir. Suudi Arabistan'ın selefi cihadi örgütlerle yıllardır sürdürdüğü mücadele neticesinde bir dönem iftiharla intisab ettiği Selefîyye'ye mesafeli bir yaklaşım içine girdiği müşahade edilmektedir. Bundan sonra üniversitenin felsefe ve akli ilimlere yönelmesini garipsememek gerekir.

Üniversitede okutulan dersler arasında Kur'an-i Kerim, Hadis, Siyer, Fıkıh, Usul-ı fıkıh, Tefsir, Tevhid, Mezhepler tarihi, Arap dili ve belagatı ve İslam tarihi derslerinin yanısıra diğer islami dersler de bulunmaktadır.

1961 yılında kurulan Şeriat Fakültesi üniversitenin en eski fakültesidir. Fakültede islam hukuku ve fıkıh usulü derslerinin yanısıra diğer islami dersler de okutulmaktadır. Fakülte üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: Fıkıh (İslam hukuku) bölümü. İkinci bölüm: Fıkıh Usulu bölümü. Üçüncü bölüm: İslam iktisadi bölümü.⁷⁶¹

1974 yılında kurulan Kur'an-i Kerim fakültesinde okumanın birinci şartı Kur'an hafızı olmaktır. Bu fakültede aşere-i takrib dersinin yanısıra bilinen diğer kıraatler de okutulmaktadır. Bu fakültede sadece Kur'an ve tefsir ilimleri okutulmamakta diğer islami dersler de müfredatta yer almaktadır. Fakülte iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: Kıraat bölümü. İkinci bölüm: Kur'an ilimleri ve tefsir bölümü.⁷⁶²

1966 yılında kurulan Dava ve Usuluddin fakültesinde ağırlıklı olarak islam ahlakı ve islam dini esasları derslerinin yanısıra diğer islami dersler de okutulmaktadır. Fakülte dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: Akaid ve tevhid bölümü. İkinci bölüm: İslam tarihi bölümü. Üçüncü bölüm: Davet ve islam kültürü bölümü. Dördüncü bölüm: Ahlak ve terbiye bölümü.⁷⁶³

1975 yılında kurulan Arap Dili ve Edebiyatı bölümünde ağırlıklı olarak sarf, nahiv ve Arap dili belagatı derslerinin yanısıra diğer islami dersler de okutulmaktadır. Fakültede üç bölüm bulunmaktadır. Birincisi: Dil bilimleri bölümü. İkincisi: Edebiyat ve belagat bölümü. Üçüncüsü: Basın yayın bölümü.⁷⁶⁴

5. İslam Üniversitesi Hadis Fakültesinin Tarihi

⁷⁶⁰ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33400 , (Erişim Tarihi: 21.04.2021)

⁷⁶¹ <https://www.iu.edu.sa/site/22> (Erişim Tarihi: 25. 04.2021)

⁷⁶² <https://www.iu.edu.sa/site/24> (Erişim Tarihi: 25. 04.2021)

⁷⁶³ <https://www.iu.edu.sa/site/21> (Erişim Tarihi: 25. 04.2021)

⁷⁶⁴ <https://www.iu.edu.sa/site/25> (Erişim Tarihi: 25. 04.2021)

Medine’de bulunan Hadîs Fakültesi İslâm ülkeleri içinde ilk ve tek hadîs fakültesidir. 1976 yılında İslâm Üniversitesi bünyesinde açılan Hadîs Fakültesi aynı yıl eğitim öğretime başlamıştır. Fakülte kurulduğundan bugüne kadar geçen süre içinde çeşitli İslâm ülkelerinden birçok değerli İslâm âlimi ve muhaddislerini bünyesinde barındırmış ve aynı zamanda birçok muhaddis yetiştirmiştir. Abdülazîz b. Abdullah b. Bâz, Muhammed Nâsiru’d-din el-Elbânî, Muhammed Avvâme, Nureddin İtr, Muhammed Mustafa el-A’zami, Ömer Fellâte, Abdulmuhsin el-Abbâd, Hammâd el-Ensârî, Muhammed b. Ali el-Câmi ve Rebi’ b. Hadi el-Medhalî, Abdülaziz Abdüllatif, Abdüssamed Bekr el-Âbid bunlardan sadece bazılarıdır. Hadîs fakültesi bünyesinde iki bölüm bulunmaktadır. Birincisi: Hadîs ilimleri bölümü (ulumu’l-hadîs). İkincisi: Fıkhu’s-Sünne ve kaynakları bölümü. Ulu mu’l-hadîs bölümünde genellikle rivâyet ilimleri olan Mustalahu’l-hadîs, Cerh ve ta’dil, Hadîs ravileri, Hadîste uydurma faaliyetleri ve Hadîs uyduranlar, Tahriç ve bunlara benzer dersler okutulmaktadır. Bu bölümde öğrenim süresi dört yıldır. Fıkhu’s-Sünne bölümünde ise Hadîs (Sünnet) kaynakları, Sünnetin tedvini (yazılması) ve Sünnetin konumu gibi dersler okutulmaktadır. Bu bölümde de öğrenim süresi dört yıldır. Her iki bölümde öğrenciler her sene iki buçuk cüz Kur’an ve 300 hadis metni ezberlemek zorundadırlar. Ezberlenen hadisler genellikle ahkâm ile ilgili hadislerdir.

6. Hadis Fakültesinde Okutulan Hadis Dersleri

Medine Hadis Fakültesinde aşağıda ayrıntılarını verdiğimiz hadis derslerinin yanısıra Kur’an-i Kerim ve Tecvid, Tevhid (Akaid), Tefsir, Fıkıh, Siyer, Arap Dili ve Edebiyatı, İslam Tarihi, Terbiye ve Ahlak ve Ferâiz gibi dini dersler de okutulmaktadır.

Hadis fakültesi yukarıda da işaret edildiği üzere iki bölümden oluşmaktadır.

A. Fıkhu’s-Sünne ve Mesâdiruha (Sünneti Anlama ve Sünnet Kaynakları) Bölümünde Okutulan Hadis Dersleri

Tedvînu’s-Sünne (Sünnetin ve Hadislerin Yazılması)

1. Sınıfın 1. Yarıyılında okutulmakta olan bu ders 3 kredilik bir derstir. Derste Muhammed Metar ez-Zehrâni’nin *Tedvînu’s-Sünneti’n-Nebeviyye* isimli eseri ders kitabı olarak seçilmiştir.⁷⁶⁵ Yardımcı kaynaklar arasında Muhammed b. Ca’fer el-Kettâni’nin *er-Risaletu’l-Mustatrefe*, İbn Kuteybe’nin *Te’vîlu Muhtelifi’l-Hadis*, Hatip el-Bağdadi’nin *Takyîdu’l-İlm* ve *er-Rihle fî Talebi’l-İlm*, Muhammed Mustafa el-A’zami’nin *Dirâsâtun fî’l-Hadisi’n-Nebevi*, ve Sıddîk Hasan Han’ın *el-Hitte fî Zikri Sihâhi’s-Sitte*⁷⁶⁶ gibi kitaplar bulunmaktadır.⁷⁶⁷ Derste bir nevi hadis tarihi okutulmakta, hadislerin ezberlenmesi, yazılması, tedvin ve tasnif dönemleri ayrıntılı olarak incelenmektedir.⁷⁶⁸

⁷⁶⁵ Kitap Medine Dâru’l-Hicre li’n-Neşr ve’t-Tavzî’ tarafından 1996 yılında yayımlanmıştır.

⁷⁶⁶ Kitap Beyrut Dâru’l-cil yayınları tarafından yayımlanmıştır.

⁷⁶⁷ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33079 (Erişim Tarihi: 27.04.2021)

⁷⁶⁸ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33079

Mekânetu's-Sünne (Sünnetin Konumu)

Bu ders 2. Sınıf 2. Yarıyılı'nın zorunlu derslerindendir. Ders kitabı olarak Ömer Muslih el-Hüseynî'nin *Mekânetu's-Sünneti'n-Nebeviyye*⁷⁶⁹ isimli kitabı seçilmiştir. Yardımcı kaynaklar ise İmam Şafii'nin *er-Risale*'si, Şatibi'nin *el-Muvafakat*'ı, Abdülğani Abdülhalik'in *Hücciyeti's-Sünne*'si, İbn Kayyim el-Cevziyye'nin *İ'lâmu'l-Muvakkaîn*'i ve Nasr el-Makdisî'nin *el-Hücce alâ Tarîki'l-Mahacce* gibi eserlerdir.⁷⁷⁰ Bu ders özetle *Hücciyetu's-Sünne* benzeri bir ders olup Hadis ve Sünnetin dindeki konumundan bahsetmektedir.⁷⁷¹

Hadis I

1. Sınıfın 1. Yarıyılı'nın dersleri arasında yer alan bu der 3 kredilik bir derstir. Ders kitabı İbn Abdilhadi'nin *el-Muharrer fî'l-Hadis*⁷⁷² isimli kitabıdır. Yardımcı kaynaklar arasında İmam Şafii'nin *el-Ümm*, İbn Hazm'ın *el-Muhallâ*, Beyhaki'nin *Ma'rîfetu's-Sünen ve'l-Âsâr*, Hüseyin b. Muhammed el-Mağribî'nin *el-Bedru't-Temâm Şerhu Bulûği'l-Merâm*, Şevkânî'nin *Neylu'l-Avtâr* ve İbnu'l-Mulakkîn'in *el-İ'lâm bi Fevâidi Umdeti'l-Ahkâm*'ı gibi kitaplar bulunmaktadır. Derste okutulan hadislerden tamamı yani 151 hadis ezber olarak istenmektedir. Bu hadislerin tamamı taharet ve abdest gibi konulara hasredilmiştir.⁷⁷³

Hadis II

Bu ders 1. Sınıfın 2. yarıyılında okutulan 3 kredilik bir derstir. Bu derste okutulan kitap ve yardımcı kitaplar Hadis I dersinde okutulan kitap ve yardımcı kitaplarla aynıdır. Derste okutulan hadislerin tamamı namaza dair hadislerdir. Ezberi istenen hadis sayısı 148 dir.⁷⁷⁴

Hadis III

Bu ders 2. Sınıfın 1. Yarıyılında okutulan 3 kredilik bir derstir. Okutulan kitap yine İbn Abdilhadi'nin *el-Muharrer fî'l-Hadis* isimli kitabıdır. Yardımcı kitaplar da bir önceki derslerle aynıdır. Okutulan ve ezberletilen hadisler 192 olup tamamı namazla ilgilidir.

Hadis IV

⁷⁶⁹ Kitap Medine İslam Üniversitesi tarafından 2015 yılında yayımlanmıştır.

⁷⁷⁰ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33079 (Erişim Tarihi: 27.04.2021)

⁷⁷¹ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33079 (Erişim Tarihi: 27.04.2021)

⁷⁷² İbn Dakikül'îd'in *el-İlmâm fî ehâdîsi'l-ahkâm* (Beyrut 1406/1986; nşr. Hüseyin İsmâil el-Cemel, I-II, Riyad 1414/1994) adlı kitabının ihtisarı olup fıkıh kitapları sistematigine göre düzenlenmiştir. 1304 hadis ve haber ihtiva eden eser Yûsuf Abdurrahman el-Mar'âşlî, Muhammed Selim İbrâhim Semâre ve Cemâl Hamdî ez-Zehebi tarafından yayımlanmıştır (I-II, Beyrut 1405/1985).

⁷⁷³ [https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf) (Erişim Tarihi: 27.04.2021)

⁷⁷⁴ [https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf) (Erişim Tarihi: 28.04.2021)

Bu ders 2. Sınıfın 2. Yarıyılında okutulan 3 kredilik bir derstir. Okutulan kitap ise yine İbn Abdilhadi'nin *el-Muharrer fi'l-Hadis* isimli kitabıdır. Derste işlenen hadisler namaz, cenâze, zekat ve oruçla ilgili hadislerdir. 173 hadisın tamamı ezber olarak istenmektedir.

Hadis V

3. Sınıfın 1. yarıyılında okutulan bu ders 3 kredilik bir derstir. Okutulan kitap ise yine İbn Abdilhadi'nin *el-Muharrer fi'l-Hadis* isimli kitabıdır. Yardımcı kitaplar da aynı kitaplardır. Ders olarak işlenen hadisler Hac ve Cihad konularına dairdir. 180 hadisın tamamı ezber olarak istenmektedir.

Hadis VI

Bu ders 3. Sınıfın 2. Yarıyılında okutulan ve 3 krediden oluşan bir derstir. Okutulan kitap ise yine İbn Abdilhadi'nin *el-Muharrer fi'l-Hadis* isimli kitabıdır. Yardımcı kitaplar da aynı kitaplardır. Derste işlenen ve ezberletilen 157 hadis alışı verişi ve kölelerin azâd edilmesine dair hadislerdir.

Hadis VII

Bu ders 4. Sınıfın 1. yarıyılında okutulan bir derstir. Kredi miktarı yine 3 tür. Okutulan kitap ve yardımcı kitaplar da aynıdır. İşlenen hadisler nikah konusuyla ilgili hadislerdir. İşlenen 119 hadisın tamamı ezber olarak istenmektedir.

Hadis VIII

Bu ders 4. Sınıfın 2. Yarıyılında okutulan bir derstir. Okutulan kitap ve yardımcı kitaplar aynıdır. Hadisler cinayat, hudud, kaza, şehadat ve tıp ile ilgili hadislerdir. 117 hadisın tamamı ezber olarak istenmektedir.⁷⁷⁵

Kütübü's-Sünne I (Hadis ve Sünnet Kaynakları)

Bu ders fakültenin 2. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulan 3 kredilik bir derstir. Sahih-i Buhari'nin⁷⁷⁶ okutulduğu bu derste yardımcı kitaplar arasında Sahih-i Buhari'nin meşhur şerhlerinin yanı sıra, Kütüb-i sittenin diğer şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları, Rical kitapları ve İbn Hacer el-Askalani'nin *Hedyu's-Sâri*'si gibi eserler bulunmaktadır. Derste imam Buhari'nin hayatı ve hadisçiliği geniş olarak işlendikten sonra Sahi-i Buhari'den Kitabu Bed'i'l-Vahiy, Kitabu Fedâili'l-Medine, Kitabu'l-Mezâlim, Kitabu'l-Enbiya, Kitabu Fedâili'l-Kur'an,

⁷⁷⁵ [https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%B1%D8%B1_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf) (Erişim Tarihi: 27.04.2021)

⁷⁷⁶ Sahih-i Buhari'nin Muhammed Fuad Abdülbaki tarafından yapılan tahkiki ve hadis numaralandırması esas alınmaktadır.

Kitabu't-Temenni ve Kitabu'l-İ'tisâm bi'l-Kitab Ve's-Sünne bölümlerinden seçilen seçme hadisler⁷⁷⁷ ve şerhleri geniş olarak şerh edilmektedir.⁷⁷⁸

Kütübü's-Sünne II

Bu ders de fakültenin 2. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulan bir derstir. Derste İmam Müslim'in Sahih-i⁷⁷⁹ ders kitabı olarak okutulmaktadır. Yardımcı kaynaklar ise Sahih-i Müslim'in bilinen şerhlerinin yanısıra, Kütüb-i sitte şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları, Rical kitapları ve İbnu's-Salah'ın *Siyânetu Sahîh-i Müslim* gibi kaynaklar gibi kitaplardır. Derste imam Müslim'in hayatı ve hadisçiliği geniş olarak işlendikten sonra Kitabu'l-İman, Katabu'l-Fedâil ve Kitabu't-Tevbe bölümlerinden seçme hadisler⁷⁸⁰ geniş bir şekilde şerhedilmektedir.

Kütübü's-Sünne III

Bu ders fakültenin 3. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulan bir derstir. Derste Ebu Davud'un Sünen-i⁷⁸¹ ders kitabı olarak okutulmaktadır. Yardımcı kaynaklar Ebu Davud'un bilinen şerhleri, Kütüb-i sittenin diğer şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları ise Rical kitapları, Ebu Davud'un Mekke ehline yazdığı Risale, Hâzîmî'nin *Şurûtu'l-Eimmeti'l-Hamse* ve Sehâvî'nin *Bezu'l-Mechûd fî Hatmi Sünen-i Ebi Davud* gibi kitaplardır. Derste Ebu Davud'un hayatı ve hadisçiliği etraflıca işlendikten sonra Sünen'den Kitabu'l-İlim, Kitabu't-Tıp, Kitabu'l-Mehdi ve Kitabu'l-Edeb gibi bölümlerden seçme hadisler⁷⁸² ve geniş şerhleri okutulmaktadır.

Kütübü's-Sünne IV

Bu ders fakülte'nin 3. Sınıfının 2. Yarıyılında işlenen bir derstir. Derste Tirmizi'nin Sünen-i⁷⁸³ ders kitabı olarak okutulmakta olup, Tirmizi'nin meşhur şerhlerinin yanısıra, diğer Kütüb-i sitte şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları, Rical kitapları, İbn Tahir el-Makdisi'nin *Şuruti'l-Eimmeti'l-Hamse*, Abdullah b. Salim el-Basri'nin *Hatmu Camii'l-İmam Tirmizi* gibi kaynaklar da yardımcı kaynaklar olarak kullanılmaktadır. Derste imam Tirmizi'nin hayatı ve hadisçiliği geniş olarak işlendikten sonra Tirmizi'nin Sahih'i'nden Siyer, Fedailu'l-Cihad, Kitabu'l-At'ime, Kitabu'l-Eşribe, Kitabu'r-Rü'ya, Sıfatu'l-Kıyâme, Kitabu'l-Cenne, Kitabu Cehennem ve Kitabu'l-Emsâl'den seçme hadisler⁷⁸⁴ etraflıca şerh edilmektedir.

Kütübü's-Sünne V

⁷⁷⁷Derste okutulan hadislerin toplamı 120' dir.

⁷⁷⁸

[https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9_-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9_-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf) (Erişim Tarihi: 28.04.2021)

⁷⁷⁹ Sahih-i Müslim'in Muhammed Fuad Abdülbaki tarafından yapılan tahkiki ve hadis numaralandırması esas alınmaktadır.

⁷⁸⁰ Derste okutulan hadislerin toplam 120' dir.

⁷⁸¹ Kitabın Adil Seyyid ve İzzet Daâs tarafından yapılan tahkiki esas alınmaktadır.

⁷⁸² Toplam 120 hadis okutulmaktadır.

⁷⁸³ Kitabın Ahmed Muhammed Şakir'in tahkiki esas alınmaktadır.

⁷⁸⁴ Toplam 120 hadis okutulmaktadır.

Bu ders de fakültenin 4. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulmakta olan bir derstir. Derste Nesâî'nin Sünen'i ders kitabı olarak okutulmaktadır. Yardımcı kaynaklar ise Nesâî'nin şerhlerinin yanı sıra, diğer Kütüb-i sitte şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları, Rical kitapları, İbn Tahir el-Makdisi'nin *Şuruti'l-Eimmeti'l-Hamse*, Sehave'nin *Buğyetu'r-Râğib* ve Sıddîk Hasan Han'ın *el-Hitte fi Zikri's-Sihahi's-Sitte* gibi kaynaklardır. Nesâî'nin hayatı ve hadisçiliğinden sonra Sünen'den Kitabu'l-Mesâcid, Kitabu Uşreti'n-Nisâ, Kitabu Tahrîmi'd-Dem, Kitabu'l-Bey'a, Kitabu'z-Zîne ve Kitabu'l-İstiâze bölümlerinden seçme hadisler⁷⁸⁵ ve şerhleri geniş olarak işlenmektedir.

Kütübü's-Sünne VI

Bu ders de fakültenin 4. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulmakta olan bir derstir. Ders kitabı olarak İbn Mace'nin Sünen'i⁷⁸⁶ okutulmaktadır. Yardımcı kaynaklar ise İbn Mace'nin şerh ve haşiyelerinin yanı sıra, Kütüb-i sitte'nin diğer şerhleri, Ğaribu'l-hadis kitapları, Rical kitapları, İbn Tahir el-Makdisi'nin *Şuruti'l-Eimmeti'l-Hamse* ve Sıddîk Nasan Han'ın *el-Hitte fi Zikri's-Sihahi's-Sitte* gibi kaynaklardır. İbn Mace'nin hayatı ve hadisçiliği geniş olarak işlendikten sonra Sünen'inden Mukaddime, Kitâbu'l-Libâs, Kitabu'd-Duâ, Kitabu'l-Fiten ve Kitabu'z-Zühhd bölümlerinden seçme hadisler⁷⁸⁷ ve geniş şerhleriyle birlikte işlenmektedir.⁷⁸⁸

B.Ulûmu'l-Hadis (Hadis ilimleri) Bölümünde Okutulan Hadis Dersleri

Mustalahu'l-Hadis I

Bu ders fakültenin 1. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulan 4 kredilik bir derstir. Derste Suyuti'nin *Tedribu'r-Râvi*'si ile İbn Hacer el-Askalani'nin *en-Nüket* isimli kitapları esas alınmaktadır. Yardımcı kaynaklar ise İbnu's-Salah'ın *Ulumu'l-Hadis*'i, el-Hafız el-İraki'nin *et-Takyîd ve'l-îdah*'ı, Zerkeşi'nin *en-Nüket*'i ve Sehave'nin *en-Nüket* isimli kitaplardır. Derste Mustalahu'l-hadis ilminin tanımı, hadis talebesinin âdabı, ravi sayısı açısından hadis çeşitleri (mütevâtir ve âhâd gibi), nisbet edilen kimse (kaynağı) açısından hadis çeşitleri (kudsi, merfu mevkuf ve maktu hadis gibi) konular okutulmaktadır.⁷⁸⁹

Mustalahu'l-Hadis II

Bu ders fakültenin 2. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulmaktadır. Ders kitabı bir önceki derste olduğu gibi Suyuti'nin *Tedribu'r-Râvi*'si ile İbn Hacer el-Askalani'nin *en-Nüket* isimli kitaplardır. Yardımcı kaynaklar ise İbnu's-Salah'ın *Ulumu'l-Hadis*'i, el-Hafız el-İraki'nin *et-*

⁷⁸⁵ Derste okutulan hadislerin toplamı 120 dir.

⁷⁸⁶ Kitabın Muhammed Fuad Abdülbaki tahkiki ve numaralandırması esas alınmaktadır.

⁷⁸⁷ Bu hadislerin toplamı 120 dir.

⁷⁸⁸

[https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9_-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9_-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf)

⁷⁸⁹ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 28.04.2021)

Takyîd ve'l-îdah'ı, Zerkeşi'nin *en-Nüket*'i ve Sehavi'nin *en-Nüket*'i gibi kaynaklardır. Derste işlenen konular ise Sahih ve Hasen hadis ile ilgili konulardır.

Mustalahu'l-Hadis III

Bu ders fakültenin 2. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulan bir derstir. Ders kitabı yine Suyuti'nin *Tedribu'r-Râvi*'si ile İbn Hacer el-Askalani'nin *en-Nüket* isimli kitaplardır. Yardımcı kaynaklar ise İbnu's-Salah'ın *Ulumu'l-Hadis*'i, el-Hafız el-İraki'nin *et-Takyîd ve'l-îdah*'ı, Zerkeşi'nin *en-Nüket*'i ve Sehavi'nin *en-Nüket*'i gibi kaynaklardır. Derste Zayıf hadis ile ilgili konular esas alınmaktadır.

Mustalahu'l-Hadis IV

Bu ders fakültenin 3. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulan bir derstir. Ders kitabı olarak da Suyuti'nin *Tedribu'r-Râvi*'si ile İbn Hacer el-Askalani'nin *en-Nüket* isimli kitabı esas alınmaktadır. Yardımcı kaynaklar ise İbnu's-Salah'ın *Ulumu'l-Hadis*'i, el-Hafız el-İraki'nin *et-Takyîd ve'l-îdah*'ı, Zerkeşi'nin *en-Nüket*'i ve Sehavi'nin *en-Nüket* isimli kitaplarıdır. Derste işlenen konular ise Zayıf hadis ile ilgili konuların yanı sıra, İtibar, Şevâhid, Ziyadetu's-Sikâ, Vasl- İrsâl, Ref'- Vakf'ın çakışması durumları, Mevzu hadis ile ilgili konular, Muhtelifu'l-Hadis, Nasihu'l-hadis ve Mensûhuhu gibi konulardır.

Mustalahu'l-Hadis V

Bu ders fakültenin 3. Sınıfının 2. Yarıyılında zorunlu derslerindendir. Ders kitabı ve yardımcı kitaplar önceki derslerde olduğu gibidir. Derste işlenen konular ise Hadis tahammül yolları, Ali ve nazil isnad, Müselsel hadis ve Tashîf gibi konulardır.⁷⁹⁰

Cerh ve Ta'dil I

Bu ders fakültenin 2. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulan 2 kredilik bir derstir. Ders kitabı ise Abdülaziz Abdüllatif'in *Devâbitu'l-Cerh ve't-Ta'dil* isimli kitabıdır. Yardımcı kitaplar ise İbn Receb el-Hanbeli'nin *Şerhu İleli't-Tirmizi*'si, Zehebi'nin *Mîzanu'l-İ'tidal* ile *Zikru Men Yu'temedu Kavluhu fi'l-Cerhi ve't-Ta'dil* isimli kitapları ile İbn Hacer'in *Lisânu'l-Mîzan*'ı ve Ekrem Ziya Ömeri'nin *Buhûsun fi Tarihî's-Sünneti'l-Müşrika* gibi eserlerdir. Derste işlenen konular Cerh ve Ta'dil ile ilgili konulardır.⁷⁹¹

Cerh ve Ta'dil II

Bu ders fakültenin 2. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulmaktadır. Ders kitabı ise yine Abdülaziz Abdüllatif'in *Devâbitu'l-Cerh ve't-Ta'dil* isimli kitabıdır. Yardımcı kitaplar ise Zehebi'nin *Mîzanu'l-İ'tidal* ile *Zikru Men Yu'temedu Kavluhu fi'l-Cerhi ve't-Ta'dil* isimli kitapları ile İbn Hacer'in *Lisânu'l-Mîzan*'ı ve Ekrem Ziya Ömeri'nin *Buhûsun fi Tarihî's-*

⁷⁹⁰ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

⁷⁹¹ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

Sünneti'l-Müşrika'sı gibi kitaplardır. Derste Cerh ve ta'dil kitaplarının tanıtımı ve metotları okutulmaktadır.⁷⁹²

Ruvâtu'l-Hadis (Hadis Ravileri)

Bu ders fakültenin 1. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulmakta olan 4 kredilik bir derstir. Ders kitabı Suyuti'nin *Tedribu'r-Râvi* isimli kitabıdır. Yardımcı kaynaklar ise Hatip el-Bağdadi'nin *el-Kifaye* isimli kitabı, Kadı İyaz'ın *el-İlmâ'ı*, İbnu's-Salah'ın *Ulûmu'l-Hadis*'i ve Sehavi'nin *Fethu'l-Muğis*'i gibi kitaplardır. Dersin konusu isnada dair genel bilgiler ve hadis ravilerini ilgilendiren konulardır.⁷⁹³

Hadis Araştırma Metotları

Fakültenin 3. Sınıfın 2. Yarıyılında okutulan bu ders 2 krediden oluşmaktadır. Dersin zorunlu olan bir kitabı bulunmamaktadır. Ders, fakültenin kütüphanesinde hadis araştırmalarına ayrılan ve hadis kitaplarıyla donatılan, her öğrencinin hadis araştırmalarında kullandığı bilgisayarların bulunduğu büyükçe bir mekanda işlenmektedir. Şamile ve daha gelişmiş hadis arama programları hakkında öğrenci teorik ve pratik olarak bilgilendirilmektedir. Derste sınav yapılmamakta öğrenciler hadis araştırması şeklinde bir tez hazırlamakla yükümlüdürler.⁷⁹⁴

el-Vad' ve'l-Veddâûn (Uydurma Faaliyetleri ve Hadis Uydurmacıları)

Bu ders 4. Sınıfın 2. Yarıyılında okutulan bir derstir. Ders kitabı Ömer Fellate'nin *el-Vad' Fi'l-Hadis* ve Abdussamed b. Bekr Alu Âbid'in *el-Vad' ve'l-Veddâûn* isimli kitaplarıdır. Yardımcı kitaplar uydurma hadisleri konu alan kitaplardır. Ders, hadis uydurma faaliyetinin başlangıcı, sebepleri, alimlerin hadis uydurmalarına karşı gösterdikleri çabalar ve uydurma hadis kaynaklarının tanıtılması gibi konuları içermektedir.

Tahrîc I

Bu ders fakültenin 3. Sınıfının 2. Yarıyılında derslerinden olup 3 krediden oluşmaktadır. Abdüssamed b. Bekr Alu Âbid'in *el-Medhal ila Tahrîci'l-Ehadis ve'l-Âsâr* isimli eseri ders kitabı olarak okutulurken *Tuhfetu'l-Eşrâf*, *el-Mûcemu'l-Mufehres li Elfâzi'l-Hadis*, *Cem'u'l-Cevâmi'* ve *İthâfu'l-Mehere* gibi eserler de yardımcı kaynaklar olarak kullanılmaktadır. İşlenen konular da hadisin hem senet hem de metin bakımından tahrîci için gerekli olan bilgiler ilgili kaynaklar baz alınarak verilmektedir.

Tahrîc II

Bu ders fakültenin 4. Sınıfının 1. Yarıyılında okutulmakta olan bir ders olup 3 krediden oluşmaktadır. Abdüssamed b. Bekr Alu Âbid'in *el-Medhal ila Tahrîci'l-Ehadis ve'l-Âsâr* isimli eseri ders kitabı olarak okutulurken Muhammed Mustafa el-A'zami'nin *Menhecu'n-Nakd İnde'l-Muhaddisin*, Musfir ed-Dümeyni'nin *Mekâyîsu Nakdi Mütüni's-Sünne* İbn Kayyim el-

⁷⁹² https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

⁷⁹³ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

⁷⁹⁴ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

Cevziyye'nin *el-Menâru 'l-Münif* gibi eserler de yardımcı kaynaklar olarak kullanılmaktadır. İşlenen konular hadis tenkit metotlarına dair konulardır.

Tahrîc III

Bu ders fakültenin 4. Sınıfının 2. Yarıyılında okutulmakta olan bir ders olup 3 krediden oluşmaktadır. Abdüssamed b. Bekr Alu Âbid'in *el-Medhal ila Tahrîci 'l-Ehâdis ve 'l-Âsâr* isimli eseri ders kitabı olarak okutulurken Muhammed Mustafa el-A'zami'nin *Menhecu'n-Nakd İnde'l-Muhaddisin*, Musfir ed-Dümeyni'nin *Mekâyîsu Nakdi Mütüni's-Sünne* İbn Kayyim el-Cevziyye'nin *el-Menâru 'l-Münif* gibi eserler de yardımcı kaynaklardır. İşlenen konular hadis tenkit metotlarına dair konulardır.⁷⁹⁵

Sonuç

Medine İslam Üniversitesi Müslüman ülkeler içerisinde müstesna bir konumda olan önemli üniversitelerden biridir. Dünyanın her tarafından öğrenci kabul etmesi ve dini fakültelerinin çokluğuyla ön plana çıkan üniversitede eğitim dili Arapçadır. Yeni müslüman olmuş çok sayıda öğrenciyi istihdam etmesi de üniversitenin bir başka özelliğidir. Zaten üniversitenin temel hedeflerinden birisi de mensupları vasıtasıyla İslam Dini'ni dünyanın her tarafına yaymaktır. Üniversitenin mezunları arasında hatırı sayılır ilim insanları bulunmaktadır. 60 seneyi aşkın bir zaman diliminde on binlerce öğrenci mezun eden üniversitenin dünyanın her tarafında mensubu bulunmaktadır. İlk açıldığında adece islami ilimlere ayrılan üniversitede son yıllarda bazı ilmi ve teknik fakülteler de açılmıştır. Bu durum üniversitenin islami kimliğinden uzaklaştırılmak istendiği endişelerine yol açmıştır.

Hadis Fakültesi üniversitenin önemli bir birimini oluşturmaktadır. İslamın ikinci temel kaynağı olan hadis ve sünnete özel bir fakültenin ayrılmış olması önemlidir. Bildiğimiz kadarıyla dünyada ikinci bir hadis fakültesi bulunmamaktadır. İki bölümden oluşan fakültenin temel hedefi hadis ilimlerinde yetkin ve ehliyetli ilim insanlarının yetişmesidir. Birçok hadis dersinin yanı sıra diğer islami derslerin de okutulduğu fakültede Kur'an-i Kerim ve hadis metinleri de ezberletilmektedir. Dört yılın sonunda öğrenciler 10 cüz Kur'an-i Kerim ve 1250 hadis ezberlemiş olmaktadırlar. Seçmeli ders sisteminin bulunmadığı fakültede okutulan hadis dersleri arasında Mustalahu'l-Hadis I-V, Hadis metinlerinin okutulduğu ve ezberletildiği Hadis I-VIII dersleri, Kütübü's-Sünne I-VI, Cerh ve Ta'dil I-II, Hadis Ravileri, Tahrir I-III, Uydurma Hadisler ve Uydurmacılar, Mekânetu's-Sünne ve Hadis Araştırma Metotları gibi dersler bulunmaktadır. Öğrencilerin hadislere kolaylıkla ulaşabilmeleri için eski ve yeni hadis arama programları tanıtılmakta, teorik ve pratik olarak öğrenciler eğitilmektedirler.

Kaynakça

Kur'an-i Kerim

⁷⁹⁵ https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080 (Erişim Tarihi: 02.05.2021)

Abdülkerim Özaydın, “Nizamiyye Medresesi”, Türkiye Diyanet vakfı İslam Ansiklopedisi, Türkiye diyanet Vakfı, 2007, XXXIII, 188-191

Abdülvehhâb et-Tazi Saud, *Camietu'l-Karaviyyîn*, Mağrib 1996

Ahmed b. Hanbel, Müsned, Çağrı Yay. İstanbul 1992.

el-Cüheni, ‘İyd b. Huceyyic, “*et-Ta’lim el-Mutavassıt fi’l-Camietu’l-İslâmiyye*”, Medine İslâm Üniversitesi Dergisi, sayı: 132, s. 464-467

Komisyon, *el-Kitabu’l-Vesaikiyyu ani’l-Camietu’l-İslâmiyye bi’l-Medineti’l-Münevvere*, Medine İslâm Üniversitesi Yay., Medine

Mahmut Dünder, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olan Mescidin İslam’ın İlk Dönemlerindeki Fonksiyonları*, Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, s: 1, No: 1

Mazhar Tunç, *Suud Selefiligi*, İz Yay. İstanbul 2019

https://www.marefa.org/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B2%D9%87%D8%B1

<https://imamu.edu.sa/Pages/default.aspx>

<http://universite-say.com/>

<https://www.iugaza.edu.ps/>

<https://iiu.edu.pk/default.htm>

<https://www.iiu.edu.my/v2/>

<https://www.iul.edu.lb/>

<https://islamonline.net/archive/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b1%d9%88%d9%8a%d9%8a%d9%86-%d8%a3%d9%88%d9%84-%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a9-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%85>

<https://www.islamicuniversity.so/ar/>

<https://iunajaf.edu.iq/>

<https://www.iuinnnesota.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=GjMrFDDZis>

<https://al-abbaad.com/articles/27-1431-06-20>

https://www.iu.edu.sa/site_page/20234

<http://www.iu.edu.sa/colleges/Makk/Pages/home.aspx>

<https://al-abbaad.com/articles/27-1431-06-20>

https://www.iu.edu.sa/site_Page/33080

[https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9 -
%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB 24-11-1432-
%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_\(0\).pdf](https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D9%83%D8%AA%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%AB_24-11-1432-%D9%85%D8%AD%D9%88%D9%84_(0).pdf)

Medreseden Üniversiteye: İslami İlimlerde Farklılaşma ve Güncel Sorunlar

Behçet BATUR*

Giriş

Bu çalışmanın amacı, İslam medeniyetinin geleneksel eğitim, bilim ve kültür merkezi olan medreselerin tarihi ve toplumsal rolünü ele alarak, günümüzde değişen sosyokültürel, politik ve ekonomik yapıyla paralel olarak ortaya çıkan ilahiyat/İslami İlimler Fakülteleri arasında meydana gelen yapı ve işlev farklılaşmasına odaklanmak ve modernleşmeyle birlikte küresel çapta yaşanan değişimler sonucunda meydana gelen yeni toplumsal ve kültürel yapıyı inceleyerek ve bu bağlamda ortaya çıkan güncel sorunlar hakkında bazı saptamalarda bulunmak ve çözüm önerilerinde bulunabilmektir.

Bilindiği gibi, sosyolojik bir olgu olan eğitim ve öğretim olgusu/kurumu tarihin her döneminde ve her toplumda farklı şekillerde de olsa varlığını göstermiştir. Söz gelimi, ilköğretimde Platon'un Akademia'sı, Ortaçağda İslam dünyasının Medrese'si ve Yeniçağ'da Batı'nın Üniversite'sine dek uzanan gelişmeler, insanların doğru bilgiye ulaşmaları ve ellerindeki bir takım hazır bilgileri yeni nesillere aktarma hedeflerine yönelik işlevlerini yerine getirmiş olan eğitim ve öğretim yapılanmalarıdır.⁷⁹⁶

İslam tarihi açısından bakıldığında medreselerin Müslüman toplumların eğitim ve bilim tarihindeki merkezi konumu zamanla dünyada ve Türkiye'de yaşanan bazı gelişmeler sonucunda (şehirleşme, pozitif bilimlerin keşfi ve gelişmesi vb.) önem kaybına uğramaya başlamıştır. Tarihîsel değişimlere ayak uydurmakta zorlanan bu kurumlar, Türkiye'de 20. yüzyılda alternatif kurumlar olarak ortaya çıkan İlahiyat Fakülteleri'yle yer değiştirmiş olsa da bu kurumlar arasında yer yer önem ve güç çekişmesi yaşanmış ve halen de bu çekişmenin azalmış olsa da yaşanmakta olduğu söylenebilir.

Medreseden üniversiteye doğru yaşanan değişim Türkiye gibi İslam ülkelerinde, özellikle din (medrese) ve bilim (üniversite) arasındaki konum ve fonksiyon konusunu gündeme getirmiştir. Geçmişte çoğunlukla iç içe olan bu alanlar modernleşme ve sekülerleşme süreçleriyle birlikte kurumsal bir farklılaşmaya uğramış ve bu karşımıza yepyeni bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Mardin'in de belirttiği gibi:

Türkiye'deki modern İslam'ı araştırmayı üstlenen herkes metodolojik bir sorunla karşılaşır: Modern koşullarda işleyen eski kurumların nasıl değerlendirileceği sorunu. İslam, tarihi boyunca birçok değişimden geçmiş olsa da bunlardan hiçbiri 19. ve 20. yüzyıllarda karşılaştıkları kadar çarpıcı değildi. İslam'ın bu durumu Ortadoğu'daki diğer ülkelere nazaran

*

⁷⁹⁶ Fahri Atasoy, "Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye", *Akademik Bakış Dergisi*, 11/23 (2018): 293.

Türkiye için daha da geçerlidir.⁷⁹⁷

Türkiye’de Cumhuriyet dönemiyle birlikte yaşanan köklü siyasal ve kültürel dönüşümler etkisini en fazla bu ülkede hissettirmiş ve bu durum çözülmeyi bekleyen bazı sorunlara yol açmıştır.

Çalışmanın başında medresenin tarihi ve sosyolojisi, daha sonra üniversitenin doğuşu ve gelişimi üzerinde durulmaya çalışılacaktır. Son olarak da İslami ilimlerde meydana gelen yapısal, işlevsel ve metodolojik farklılaşmanın yarattığı güncel toplumsal ve kültürel sorunlar üzerine bazı çözümlemelerde bulunulacaktır.

Medresenin Tarihi ve Sosyolojisi

İslam tarihinin kadim eğitim ve bilim kurumları olan medreselerin tarihsel ve toplumsal arka planını anlamak ve açıklamak, gerek günümüzde medreselerin neden zayıflayıp tarihi misyonlarını tamamladıklarını gerekse de onların yerine geçen üniversitelerin doğuş nedenlerini anlamamıza yardımcı olabilecektir. Bilindiği gibi medreselerin ilk çekirdeği Mekke’de Daru’l Erkam’a ve Mescid-i Nebevi’de kurulan Darus-Suffa’ya dayanmaktadır.⁷⁹⁸ İslam dünyasında toplum genişleyip ihtiyaçları arttıkça ilk dönemlerde her türlü sosyal hizmetlere açık ve yeterli olan camiler yetersiz kalmış ve diğer sosyal kurumlar zamanı gelince ayrılmışlardır. Öğrenim için de böyle olmuştur. Her zaman camiye işgal etme ve öğretimin artan ihtiyaçları bir mesele olunca caminin dışında, bazen ona yakın ve bazen de ayrı bir medrese okuma yeri inşa etme zorunluluğu ortaya çıktı.⁷⁹⁹ İslamiyet’in zaman içerisinde genişlemesi ve değişik toplulukların bu inanç altında birleşmesiyle, Kur’an’ı doğru okumak, anlamak ve öğretmek ihtiyacı hasıl olmuştur. Halkın İslamiyet’i doğru bir şekilde öğrenebilmesi için öğretimin önemi artmış, daha fazla okul ihtiyacı ortaya çıkmış, böylece medreseler açılmıştır.⁸⁰⁰ Medreselerin ilk kez nerede, ne zaman, ve hangi şartlar altında kurulduğu, henüz tam olarak bilinmemekle birlikte yapılan araştırmalar, İslam dünyasındaki medreselerin her Müslüman ülkede farklı şartlar altında ve farklı zamanlarda kurulduklarını göstermektedir. Okul anlamındaki medreselerin esas doğuş yeri, Horasan ve Maverâünnehir bölgesidir. Buralarda camilere bağlı veya özel medreseler bulunmakaydı.⁸⁰¹

Kurumsal haliyle medreselerin ne zaman ve kim tarafından kurulduğu tam olarak bilinmemekle birlikte, ağırlıklı görüş İslam âleminde ilk kurumsal medresenin Selçuklu Veziri Nizamu’l-Mülk (ö.907) tarafından Bağdat’ta kurulan Nizamiye Medresesi (kuruluş:1067) olduğu seklindedir. Ancak Saman Oğullarından İsmail b. Ahmed b. Esed b. Saman (ö.907)ın

⁷⁹⁷ Şerif Mardin, *Türkiye, İslam ve Sekülerizm Makaleler 5*, (İstanbul: İletişim, 2013), 159.

⁷⁹⁸ Mustafa Keskin, “Doğu Medreseleri Ekseninde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Gaziantep Örneği”, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/1 (2017): 62.

⁷⁹⁹ Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, (Ankara: Atay, 2018), 43.

⁸⁰⁰ Yücel Gelişli, “On Dokuzuncu Yüzyılda (Osmanlı Devleti’nin), Bağdat ve Yemen Vilayetlerinde Medreselerin Açılma Gerekçelerine İlişkin İki Belge”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25/2 (2005): 84.

⁸⁰¹ Gelişli, “On Dokuzuncu Yüzyılda (Osmanlı Devleti’nin), Bağdat ve Yemen Vilayetlerinde Medreselerin Açılma Gerekçelerine İlişkin İki Belge”, 84.

Buhara’da vakıflarla desteklediği bir medresenin de olduğu ve şehir dışından bu medreseye ve külliyesinde bulunan kütüphaneye araştırmalar yapmak üzere talebelerin geldiği aktarılmıştır. Bu da yaygın kanaatin tersine Buhara’da Nizamiye Medresesinden 160 yıl önce kurumsal anlamda medresenin varlığını ortaya koymaktadır. Medreseler, Artuklular ve Danişmendiler zamanında Anadolu topraklarında var olmakla birlikte, Anadolu Selçukluları döneminde Konya’da Karatay medresesi, Sırçalı Medresesi ve İnce Minareli Medresesinin inşa edilmesiyle faaliyetlerine devam etmişlerdir.⁸⁰²

İnsanların doğru dini öğrenmelerine imkân verecek ilk medrese, Alp Arslan zamanında Bağdat’ta 1067’de vezir Nizâmülmülk tarafından “Nizâmiye” adıyla kurulmuştur. Daha sonra “Medârisü’n-Nizâmiye” (Nizâmiye Medreseleri) adı altında ülkenin birçok yerinde medrese inşa edilmiştir. Ardından giderek gelişen medrese sistemi, bütün İslam ülkelerine yayılmaya başlamıştır. Selçuklular’ın yıkılmasından sonra hâkimiyet alanları üzerinde kurulan başta Zengîler gibi atabeylikler ve Eyyûbîler gibi devletler de benzer eğitim anlayışı gütmüşlerdir.⁸⁰³ Osmanlılarda medrese nizamı veya diğer deyimle resmi bir kurum olarak medresenin devlet düzeni içerisinde yer alması Fatih Sultan Mehmet’in kendi adıyla kurduğu Fatih Medreseleri ile başlamıştı.⁸⁰⁴

Medreseler kuruldukları dönemin ve bölgenin ihtiyaç duyduğu düşünsel ve kültürel sorunlara çözümler üretmek gibi bir misyon da yüklenmişlerdir. Bu kurumlar salt bilgi aktarımı yapmanın yanı sıra dışardan veya içerden gelebilecek fikri tehditlere karşı da yine fikri düzlemde mücadele vermişlerdir. Söz gelimi, Nizamiye Medreseleri yetiştirdikleri kadrolar aracılığı ile Batını fikirlere karşı bir doktrin oluşturmayı başarmış bu kadrolar sayesinde yıkıcı faaliyetlere karşı devletin ve toplumun korunması sağlanabilmiştir. Nizamiye’de eğitim veren hocaların ehli sünnet düşüncesi benimsenmiş olmaları ve bu düşünce sisteminin yerleşmesi için çalışmalar yapmaları, o dönem içerisinde toplum ve medrese kaynaşmalarını sağlamaları, batını fikirlerin toplum üzerinde etkisinin azalmasını sağlamıştır.⁸⁰⁵ Dolayısıyla medreseler bu anlamda dönemin toplumsal ve kültürel sorunlarına karşı da oldukça duyarlı davranmışlardır.

Osmanlı-Sünni ekseninde yapılmış olan medreselerin birer düşünsel ekol şeklinde faaliyetlerde bulunduklarını da belirtmek gerekir. Çizgisel duruş, medreselerin –en azından belli başlı kişiler etrafında oluşmuş olmaları- önemli özelliklerinden biri idi. Söz gelimi, İslam bilim geleneğinin oluşmasında ve hatta yeniden şekillenişinde çok önemli bir yeri olan İmam Gazzali’nin Osmanlı müderrisleri üzerinde oldukça derin bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. (...). Bu durum, İmam Gazzali’nin XVIII. yüzyılın birinci yarısında Osmanlı müderrisleri arasında güçlü bir otoriteye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla medreselerde Gazzali

⁸⁰² Keskin, “Doğu Medreseleri Ekseninde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Gaziantep Örneği”, 63-64.

⁸⁰³ Kasım Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 2/3, (2017): 404.

⁸⁰⁴ Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, 221.

⁸⁰⁵ Beytullah Kaya, “Nizamiye Medreseleri ve Eğitim Geleneği”, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/14, (2019): 58-59.

ve Râzi çizgisinde “bir ilim geleneğinin” uzun zaman sürdüğü söylenebilir.⁸⁰⁶

Medreseler kitabı bir din olan İslamiyet’in okunması, anlaşılması ve yaşanması adına faaliyetler yürütmek üzere kurulmuşlardır. Dönemin tarihi, sosyal ve ekonomik koşullarına paralel bir şekilde yapılanan bu kurumlar, bilimlerin henüz farklılaşmadığı ve tek çatı altında sürdürüldüğü bu merkezlerde sadece dini eğitim verilmiyordu.⁸⁰⁷ Ortaçağ Türk ilim kurumları olan medreseler hem İslami ilimleri hem de kendi zamanlarının pozitif ilimlerini okutmaktaydılar.⁸⁰⁸ O dönemlerde medrese kavramı genellikle, okul karşılığında kullanılıyordu. Bağımsız olarak kurulan okullara medrese dendiği gibi, cami ve Kur'an okullarına da medrese deniyordu. Burada medrese ve mektep terimleri iç içeydiler.⁸⁰⁹ Başka bir ifadeyle dini ve dünyevi ilim diye bir ayrım henüz ortaya çıkmış değildi.

Medreselerin öne çıkan önemli özelliklerinden biri de “kişi” merkezli yapılanmaları olmuştur. Kişi o denli önemliydi ki öğrenci seçiminden tutun müfredatın belirlenmesine kadar medrese hocası belirleyici idi. Osmanlı medrese sisteminde, medreseden daha çok müderris ön plandaydı. Bu durum, okutulan kitaplar ile müderrisin isminin anıldığı icazetnamelerden anlaşılmaktadır. Müderris, öğrencilerin seçilmesinde, kaynakların öğrenci ve hizmet sahiplerine dağıtılması ve medresenin yönetiminden sorumludur. Müderrisin ilmi ihtisası, birikimi, kişisel tercihi ve dünya görüşü medreselerde okutulacak ders metinlerinin seçiminde de etkili olmuştur.⁸¹⁰ Bu durumun esas nedenlerinden biri ilimlerin kişiler –kitaplar değil- aracılığıyla aktarılması şeklindeki tarihsel koşullardır. Söz gelimi matbaanın bulunmaması, toplumun okuma yazma bilme düzeyinin düşük olması, bilgiye erişim imkanlarının kısıtlılığı vb. faktörler bu kurumlarda “kişi”leri önemli bir noktada tutmuştur. Hatta zamanla, medreselerdeki ulemanın etkisi gittikçe artmaya devam etmiştir. XVI. asırdan itibaren medrese eğitimi ve yargı sistemi ulemanın inhisarına girmiştir. Medrese ve ilmiye sistemiyle ilgili kanunnâmelerin hazırlanmasında ve karar alma mekanizmasında üst düzey ulemanın etkisi giderek artmıştır.⁸¹¹

İslam dünyasındaki medreseler bu minvalde varlıklarını sürdürürken, Batı dünyasında önemli gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Söz gelimi bilimsel düşüncenin doğuşuna zemin hazırlayan Rönesans ve reform hareketleri ile ekonomik hayatta sanayileşme ve siyasi hayatta Fransız Devrimi Batı tarihinin önemli dönemeç noktaları olmuştur. Bu dinamikler Batı’da üniversitelerin doğuşuna ve bilimlerin gelişip uzmanlaşmalarına da ön ayak olmuşlardır. Batı’da ortaya çıkan bu gelişmeler İslam dünyasını da ciddi anlamda etkilemeye başlamıştır. Batı’da eğitim ve bilim düzeyinde reformist adımlar atılırken Osmanlı eğitim sisteminin merkezinde yer alan medreseler bu dönüşümü gerçekleştiremediği gibi kendisi ve onun ürettiği

⁸⁰⁶ Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, 411.

⁸⁰⁷ Mehmet Ali Kirman, *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2011), 213.

⁸⁰⁸ Münir Koştaş, “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39/2 (1999): 141.

⁸⁰⁹ Gelişli, “On Dokuzuncu Yüzyılda (Osmanlı Devleti’nin), Bağdat ve Yemen Vilayetlerinde Medreselerin Açılma Gerekçelerine İlişkin İki Belge”, 84.

⁸¹⁰ Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, 403.

⁸¹¹ Kocaman, “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, 402.

bilgiyle yetişen aydınlar da değişim konusuna oldukça mesafeli durmuşlardır. Bu durum medreselerin sorgulanmasına yol açmıştır. Özellikle yaygınlaşmaya başlayan ulusçuluk fikri ve bürokratik mekanizmanın ortaya çıkması, eğitimde yeni bir organizasyonu zorunlu kılmıştır.⁸¹²

Osmanlı İmparatorluğu ve akabinde Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve bilim düzeyinde dünyaya ayak uydurma çabaları neticesinde medreselerin tarihsel misyonlarını tamamladıkları inancı önemli bir kesim üzerinde etkili olmuş ve bu kurumlar Osmanlı'da başlayan yenilik hareketleri çerçevesinde kurulan seküler okullarla rekabet edemediği, kendini yenileyemediği için modern Türkiye'nin kuruluşundan sonra 1924 yılında bütün medreseler kapatılmıştır.⁸¹³ Cumhuriyetin kuruluşunun ardından, modernleşme ülküsü doğrultusunda geri kalmışlığın sorumlusu kabul edilen geleneğin bir uzantısı olarak medreseler kapatılmıştır.⁸¹⁴ Medreseler birçok düşünce dağınıklığı, programda istikrarsızlık, hayata uyumsuzluk, tarihi, mali kaynaklarının azalması veya elinden alınması, devletin yetim evlat muamelesi karşısında ancak 1924 yılına kadar adını koruyabilmiş ve o tarihte tarih oluvermişti.⁸¹⁵ Cumhuriyet'ten önceki geleneksel din merkezli medrese eğitim biçiminin gittikçe zayıflaması ve yerine bilim merkezli eğitim tarzına (üniversiteler) bırakmasıyla birlikte eğitimde sekülerleşme süreci de hız kazanmıştır.⁸¹⁶

Her ne kadar günümüzde yer yer özellikle kırsal bölgelerde varlıklarını sürdürmeye çalışsalar da medreseler çağın ve toplumun “yeni” beklentilerine cevap verememektedirler. Medreselerin yerine ileride değinileceği gibi modern topluma daha uyumlu olabilecek olan “ilahiyat fakülteleri” kurulacaktır.

Üniversitenin Doğuşu

Üniversiteler, ontolojik olarak, evrensel doğruların peşinde olan ve evrenseli arayan bir temel üzerine inşa edilmiştir. Diğer bölgesel eğitim kurumlarının aksine üniversite, bilimi ve akıllı merkeze alan eğitim ve bilim kurumları olarak kurulmuş ve bu yönde çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu nedenle üniversiteler, birliği, tüm bilim dallarında evrensel nitelikte bilgi üretmeyi ve bilgiyi yaymayı ifade eder. Üniversite tarihî gelişimi gereği evrensel bir eğitim kurumudur.⁸¹⁷ Dolayısıyla modern dünyada bilimsel faaliyet alanları üniversiteler olarak belirlenmiştir.⁸¹⁸

Üniversitenin mantığı, akılcılığa dayanmaktadır. Onun akılcılığı ise her şeyden önce bilimsel akıldır. Bilimsel akıl da gücünü, mantıksal tutarlılıktan aldığı gibi, tarihi ve güncel

⁸¹² Mehmet Furkan Ören, *Türkiye’de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2020), 115.

⁸¹³ Kirman, *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, 213.

⁸¹⁴ Ayhan Ercüment, “Din, Gelenek ve Modernleşme Bağlamında Medrese Kültürü ve Toplum”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2018), 400.

⁸¹⁵ Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, 440.

⁸¹⁶ Behçet Batur, “Sekülerleşme Türkiye’de” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/38 (2015): 566.

⁸¹⁷ Süleyman Hayri Bolay, “Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1/3, (2011): 105.

⁸¹⁸ Atasoy, “Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye”, 291.

olayların gelişim seyrine ışık tutabilmesi, onları açıklayabilmesi; başka bir ifadeyle hayatın gerçekliği ile üniversitenin uyumlu olabilmesinden almaktadır.⁸¹⁹ Modern dünyada üniversite bir eğitim ve bilim kurumu olarak her toplumda mevcut olup, toplumun temel gelişme unsurlarından birini oluşturmaktadır. Üniversite demek, insanın içinde bulunduğu evrende gerçekliğin doğru bilgisine ulaşma çabası demektir. Ayrıca, toplumdaki uzmanlık gerektiren pek çok iş için uzman eleman yetiştirmek anlamına gelmektedir. Nihayet üniversite demek araştırma, proje hazırlama, geliştirme, buluş demektir.⁸²⁰

Modern üniversitelerinin ilk tipleri olan üniversiteler, Bologna (1088) ve Paris (1160) üniversiteleri olarak kabul edilmektedir.⁸²¹ Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki üniversitelere bakıldığında, Ortaçağ öncesine dayanan; ama daha farklı bir anlayışla işleyen bir sistemle karşılaşılır. Ancak günümüz anlamındaki üniversite anlayışına en yakın kurumların ortaya çıkış tarihi XII. yüzyıldır denebilir. Daha önceleri eğitim faaliyetleri, manastırlarda ve katedrallerde yapılmaktaydı.⁸²² Batı'da üniversitelerin piskoposların elinden çıkmasıyla birlikte eğitimde yaşanan sekülerleşmeye paralel olarak modern pozitif bilimlerin tohumları atılmaya başlanmıştır. Böylece kurumsal anlamda din ile bilim arasındaki metodolojik ve epistemolojik ayrım Batı'da bu dönemde başlamıştır denebilir.

Üniversitelerin tarihi nereden başlatılırsa başlatılsın, günümüzde dünya üniversitelerinin, en azından teorik anlamda, belirli düzeyde ortak bir noktaya ulaştığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, günümüzde tüm dünya üniversiteleri yaklaşık olarak aynı amaçlarla kurulmakta, aynı hedefleri paylaşmaktadır. Her ne kadar pratikte önemli farklılıklar bulunsun da, bu farklılıklar üniversite fikrine ilişkin teorik değiştirme veya geliştirme düşüncesinden ziyade, ideolojik kamplaşmalardan, yetersizliklerden, algılama eksikliklerinden vs. kaynaklanmaktadır. Üniversiteler arasında günümüzde yakalanmış olan ortak hedefin kaynağı ise bir uzlaşmadan ziyade bir teslimiyettir. Batı üniversitelerinin ulaştığı düzey, tüm dünya ülkeleri üzerinde oldukça etkili olmuş ve toplumlarda eğitime ilişkin bir revizyon ihtiyacını doğurmuştur. Sonuçta, Batı'dan model alınan üniversite yapısı dünya üzerinde hızla yaygınlaşmış ve bugünkü konumuna ulaşmıştır.⁸²³ Modern çağa gelindiğinde Batı'da biliminin ulaştığı düzey, modern üniversiteleri ortaya çıkarmıştır. Bundan sonra bilim faaliyetleri buna uygun olarak yapılan, bilgi üreten ve aktaran sistemli kurumlar olarak üniversiteler vardır.⁸²⁴

Batı'da ve dünyada yaşanan üniversitenin küreselleşme sürecine Türkiye de kayıtsız kalamamıştır. İlahiyat Fakültesinin kurulması düşüncesi modern Türk Üniversitesi içinde İslami İlimlerin modern zihniyet ile ele alınması ve okutulması ihtiyacından hasıl olmuştur.⁸²⁵

⁸¹⁹ Bolay, "Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?", 108.

⁸²⁰ Atasoy, "Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye", 290.

⁸²¹ Ramazan Kılıç, "Türkiye'de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, (1999): 306-307.

⁸²² Pınar Ülgen, "Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki Üniversiteler ve Eğitim", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/14, (2010): 347-372.

⁸²³ Ömer Lütfi Antalyalı, "Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2007): 27.

⁸²⁴ Atasoy, "Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye", 290.

⁸²⁵ Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)", 141.

Türkiye’de üniversitenin kuruluşu kurumlarımızdaki Batılılaşma hareketine paralel olarak başlamıştır. Medreselerin Batı’daki gelişmeler karşısında Osmanlının yükselmesine yeteri kadar katkı sağlayamamaları, yeni kurumların oluşturulması arayışına, daha doğrusu getirilmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda 1863’te bugünkü üniversitenin prototipini oluşturacak olan Darü’l-fünun açılmıştır. Çalışmaları çok uzun sürmeden binada meydana gelen bir yangın nedeniyle sekteye uğramış ama 1870’de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Darü’l-fünun-u Osmani adıyla yeniden açılmıştır. Cumhuriyete kadar 1900’de ve 1908’de bazı değişikliklere uğrayarak yeniden düzenlenen Darü’l-fünun, 1924 yılında 497 sayılı kanun ile İstanbul Darü’l-fünunu adını almıştır.⁸²⁶ Böylece Türkiye’de Batılı anlamda ilk üniversite yapılanmasına dönük adım atılmış oldu. Bu adım dolaylı olarak medreselerin yetersizliğinin ve dolayısıyla kapatılacağına da bir işareti sayılacaktı.

İslami İlimlerde Farklılaşma ve Güncel Sorunlar

Bilindiği gibi eğitim kurumunun temel işlevi yeni nesilleri toplumun ve çağın ihtiyaçlarına ve ruhuna uygun bir şekilde yetiştirmektir. Eğitim kurumlarının bu hedefi gözeterek faaliyetlerde bulunmak gibi bir misyonları vardır. Bu amaçla öncelikle çağdaş gelişmeleri (bilimsel, teknik, ekonomik vb.) takip edebilmek ve çağa ayak uydurmak ve bununla birlikte bireyleri topluma yararlı olabilecek bir ahlaki nitelikle donatmak gerekmektedir. Kısacası eğitimin iki sac ayağını, çağı yakalamak ve çağa uymak ile topluma ve insanlığa yararlı olabilecek donanıma sahip insanlar yetiştirmek oluşturmaktadır.

Eğitimin en önemli fonksiyonlarından biri öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve kültürü anlamalarına yardımcı olmak, onları topluma yararlı olacak bir şekilde yetiştirmektir. Sürekli değişen ve gelişen toplumlarda eğitim içeriğinin ve yönteminin de dinamik bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğer öğrenciler günün ve geleceğin koşullarına göre değil de geçmişin ihtiyaç ve beklentilerine göre eğitime devam edilirse toplumun çağı yakalayabilmesi ve küresel kültüre katkıda bulunabilmesi mümkün olamaz. Dolayısıyla bir yandan yerel ihtiyaçlara göre kültürün aktarımını sağlamak, bir yandan da küresel gelişmeleri takip ederek yeni oluşan kültürü tanımak gerekir.⁸²⁷

Her kurumun kendi tarihsel ve toplumsal bağlamında bazı işlevleri yerine getirdiğini ve bu nedenle bunların varlık gösterdiklerini ifade edebiliriz. Tıpkı medreselerin geçmişte yerine getirdikleri önemli işlevlerde olduğu gibi. Osmanlı İmparatorluğu’nda uygulanan medrese tipi eğitimin, zamanında toplumun ihtiyaçlarını karşıladığını kabul etmek gerekir.⁸²⁸ Geçmişte medreselerin yerine getirdiği eğitim ve bilim faaliyetlerini günümüzde aynı nitelik ve başarıyla sürdürebildiğini söyleyebilmek ise oldukça zordur. Çünkü toplumun değişen anlayış, ihtiyaç ve bakış açısı klasik medrese yöntemiyle karşılanamayacak türdendir. Söz gelimi çağdaş toplum geleneksel toplumun aksine akılcı, şüpheci, bireyci, faydacı vb. bir karaktere sahiptir. Oysa

⁸²⁶ Atasoy, “Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye”, 294-295.

⁸²⁷ Aybıçe Tosun, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin XXI. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42 (2019): 289.

⁸²⁸ Kılıç, “Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi”, 295.

geleneksel toplumun bireyi çoğunlukla bu niteliklere sahip değildi. Toplum ve birey değiştiğine göre medreselerin de ya değişmesi ya da yerini başka bir kuruma devretmesi gerekmektedir. Kendi döneminin koşulları içerisinde önemli bir işlevi yerine getiren medreselerin, modern yöntem ve anlayışların yaygınlaşmasıyla birlikte önemlerini kaybettikleri ve geri planda kaldıkları kuşkusuz bir gerçektir.⁸²⁹

Değişen toplumun ve buna bağlı olarak birey profilinin bilgi ihtiyacının, medrese tipi eğitim anlayışıyla karşılanamayacağı rahatlıkla ifade edilebilir. Zaten medreselerin gerilemesinin ve zamanla kapatılmasının en temel nedenlerinden biri de bu olmuştur. Medreselerin gerilemesinin sosyal, kültürel, politik veya pedagojik birçok nedeninin olduğu ifade edilmiştir. Söz gelimi müfredatın yeterli olmaması ve güncellenememesi, bu kurumlarda Arapça dil öğretiminin temel amaç haline gelmeye başlaması, pozitif bilimlerin müfredattan çıkarılması, bunlarla birlikte kadrolaşmada iltimas, medrese mezunlarının istihdam sorunu, modern gelişmelerin takip edilememesi gibi birçok faktör de medreselerin gerilemesine yol açan nedenler arasında sayılmaktadır.⁸³⁰ Yüzlerce yıllık bir geçmişe sahip olan medreseler, yeniliğin ve dönüşümün motor gücü olamadığından modern zamanlarda daha çok toplumu etkileyen değil modern şartlardan etkilenen bir kurum haline gelmeye başlamıştır.⁸³¹

Medrese yapılanmasının sonunu hazırlayan en önemli gelişmelerden biri de kuşkusuz şehirleşme ve buna bağlı olarak yaşanan sekülerleşme sürecidir. Yaklaşık 1980'li yıllara kadar hemen her köyde bulunan medreseler, sekülerleşmenin yayılımını geciktiren geleneksel dokunun korunmasını da sağlıyorlardı. Ancak medreseler köylerden şehir merkezlerine kayınca şehirde sosyal hayattan kopuk bir şekilde faaliyet göstermiş, toplumsal bir karşılık bulamamıştır. Diğer taraftan köylülerin bilincini ve davranış formunu etkileyen medreselerin köylerden çekilmesiyle birlikte köylünün geleneğe bağlılığı ve din anlayışı da değişmeye başlamıştır.⁸³² Sekülerleşme sorunu kaçınılmaz olarak modern hayatın karşımıza getirdiği bir sorundur.⁸³³

Türkiye'de modernleşme hareketinin başlangıcını Tanzimat öncesine kadar götürebilmek mümkün olmakla birlikte gerçekte bunun Cumhuriyet döneminde yoğunlaştığı görülmektedir.⁸³⁴ Cumhuriyet dönemiyle birlikte meydana gelen köklü siyasal ve sosyokültürel dönüşümler, beraberinde tarihsel ve kültürel bir kopuşu getirmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihsel bir devamı olma niteliğine sahip olsa da Türkiye, yönünü belirlediği Batılılaşma ve

⁸²⁹ Harun Çağlayan, "Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler", *E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 11, (2014): 156.

⁸³⁰ Abdusamet Kaya, "Medrese Kökenli İmamlar ile İlahiyat Fakültesi Mezunu İmamların Din Anlayışlarının Karşılaştırmalı Analizi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2017), 57-58.

⁸³¹ Ören, *Türkiye'de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*, 116.

⁸³² Ercüment, "Din, Gelenek ve Modernleşme Bağlamında Medrese Kültürü ve Toplum", 402.

⁸³³ Yasin Aktay, "İlahiyat Sosyolojisi: Bir Sosyal Değişim Dinamiği Olarak İlahiyat Sorunu", *Milel ve Nihal Dergisi*, 9/3, (2012): 130.

⁸³⁴ Mehmet Ali Kirman, "Türk Modernleşmesi ve Yüksek Din Eğitimi", *Darülfünun İlahiyat Çalışma Tebliğleri: 18-19 Kasım 2009*, (İstanbul 2010), 56.

modernleşme eksenli politikalarla birlikte, geçmişinden ciddi bir kopuşu hedef olarak önüne koymuştur. Türkiye, gelişmenin ve kalkınmanın artık geleneksel yapı ve kurumlarla sağlanamayacağını, bunun ancak Batı tarzı bir modernleşmeyle mümkün olabileceğine inanmıştı. Türkiye'nin bu tarihsel kararı, etkisini günümüzde de devam ettiren önemli toplumsal ve kültürel sancıların ve dönüşümlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sancı ve dönüşümlerin en çok etkilediği alanlardan biri de kuşkusuz dini hayat, dini yapılanma ve din adamları (medrese hocaları) konusu olmuştur.⁸³⁵

Geleneksel yapının yerine laik bir siyasal ve sosyal yapı oluşturmak, İslam'a modern ve rasyonel bir içerik kazandırmak amacıyla yapılan yenilikler, "devlet dini" nosyonunun bir yana bırakılarak dinin bireysel inanç durumuna getirilmesinin ve sosyal hayatın dinsel ve siyasal alanlarını birbirinden ayırmak için gösterilen çabaların bir sonucu olmuştur. Sekülerleşmeyle birlikte, din kurumunun, tarım toplumu niteliği arz eden Osmanlı toplum yapısından neredeyse sosyal hayatın tüm yönlerini düzenleme yerine daha asli fonksiyonlara çekilmesi, yani toplumsal alandaki çok fonksiyonlu rol yapısından daha uzmanlaşmış yapılara doğru evrilmesinin yol açtığı yapısal farklılaşma sonucu, gündelik hayatın büyük bir bölümü dinin hakimiyetinden çıkarak diğer kurumlara devredilmeye başlamıştır. Kuşkusuz bu durum, dini kurumların toplumsal ilişkilerdeki belirgin olan güçlerini zayıflatırken, uzun zamandır dinin gösterdiği birçok gizli fonksiyonları da yerinden etmiştir.⁸³⁶

Sekülerleşme süreci, medrese tipi bilgi ve eğitim kurumlarını tarihselleştirmiştir. Çünkü medresenin içinden çıktığı dindar toplum yapısı çoktan değişmişti. Modern toplum rasyonel, bireyci, pragmatist, eleştirel vb. nitelikleriyle öne çıkmıştı. Oysa medresenin birey profili çoğunlukla bu birey tipinin tam aksi niteliklere sahipti. Dolayısıyla medreselerin karşısında iki seçenek vardı. Ya toplumun sosyokültürel değişimine uyum sağlayarak varlıklarını sürdürecekti ya da tarihi misyonunu tamamlayarak yerini modern eğitim ve bilim kurumlarına devredecekti. Görüldüğü kadarıyla ortaya çıkan sonuç ikinci şekilde cereyan etmiştir. Yani medreseler modern topluma uyum sağlayamadığından yerini modern üniversitelere devretti/devredecek denebilir.

İslam toplumlarında, asırlarca topluma eğitim ve bilim noktasında yol göstermiş olan medreselerin fonksiyonlarını yitirmesi ve Batı kaynaklı eğitim ve bilim kurumları olan üniversitelerin kurulması ve yaygınlaşması elbette sorunsuz olmamıştır. İslam dünyasında eğitim ve bilimde geri kalmışlığın yarattığı sorunlar ile milli ve yerli olmayan bilim anlayışına sahip kurumların (modern Batılı üniversiteler) kurulmaları da farklı ve yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bilindiği gibi üniversite bir bilim ve eğitim kurumu olarak Türkiye'ye Batı'dan gelmiştir. Bu geliş sırasında kültürel uyum ve fonksiyonellik açısından bazı sıkıntıların olması doğaldır. Ancak bu sıkıntılar Türk üniversite hayatında bir türlü asılamamıştır.⁸³⁷ İslam toplumları bugünkü dünyada, bir ayaklarıyla XXI. yüzyıla basmış iken,

⁸³⁵ Behçet Batur, "Türkiye'de Modernleşme, Din ve Din Adamlığı", *Turkish Studies*, 10/10, (2015): 186.

⁸³⁶ Mehmet. Ali Kirman, "Türkiye'de Toplumsal Değişme ve Yeni Dini Cemaatler", *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 1/2, (2004): 66.

⁸³⁷ Atasoy, "Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye", 294.

bir ayaklarıyla da toplumsal yapı açısından olduğu kadar bilimsel, teknik, düşünsel ve kültürel düzey olarak da, büyük çoğunluğuyla henüz ortaçağlarda dolaşmaktadır.⁸³⁸ Bunun en önemli nedenlerinden biri din ile bilim ya da ulusal ile evrenselin uyum ve bütünlüş(eme)me sorunudur. Dolayısıyla İslam dünyasının bugün karşı karşıya bulunduğu, çözmesi gereken temel sorun, yaklaşık 250 yıldır çözülmeye uğraşılan bir mesele olan ve sosyologların modernite dedikleri, genelde verilen adla çağdaşlaşma veya Batılılaşma sorunudur. Bu yönde verilen uğraş, Müslüman toplumların geleneksel zihniyet ve yapılarıyla modern dünyaya ayak uyduramayacaklarını ve artık değişmek zorunda olduklarını anladıklarını gösterdiği gibi, kimi Müslümanların söz konusu sürecin neresinden ve nasıl başlayacaklarını bilememelerinin doğurduğu bir şaşkınlığı da yansıtır.⁸³⁹

Bu sorunları aşmak üzere atılmış adımlardan biri Türkiye’de ilahiyat fakültelerinin (İslami İlimler Fakülteleri) kurulması olmuştur. Çünkü sonuçta din de modern, akıl merkezli düşünen, farklı bir disipline sahip ve işleyiş bakımından tamamen çağdaş okullara benzeyen bir işleyişe sahip ilahiyat fakülteleri olarak gündemdeki yerini alacaktı. Tüm gelgitlere rağmen 1949 yılında ilk defa Ankara Üniversitesi’nde ilahiyat fakültesi açıldı ve sonrasında diğer üniversiteler de bunu takip etti.⁸⁴⁰ İlahiyat fakültelerinin kurulması, medreselerin gerilemesi ve dolayısıyla işlevini yitirmesinin toplumda yarattığı dini bilgi/egitim boşluğunu doldurmak amacı taşıyordu. Ancak bunu yerine getirip getiremediği konusu oldukça tartışmalıdır. Çünkü “medrese” ile “ilahiyat” gerek kurgu gerek anlayış gerekse de tutum olarak oldukça farklı özellikler arz etmektedirler. Söz gelimi ilahiyatların modern ve dinamik yapısı, akademik olarak öznellik ve özgünlüğe dayalı duruşu, dinamik ve daha çağdaş bilgiler ortaya çıkmasına yol verirken, medreselerin geleneksel, rivayetçi yapılanmaları ve ezberci yaklaşımları ise bilginin statik, dogmatik ve özsel olarak ele alınması ile sonuçlanmaktadır. Bu anlamda ilahiyatlar yorumsalcı ve analitik, medreseler rivayetçi ve ezberci kurumlar olarak öne çıkmaktadırlar. Birisi idealize edilmiş ve kurgulanmış, mükemmel olarak kodlanmış, tarihsel bir süreci ve bu süreçte oluşmuş epistemolojiyi günümüze aktarma motivasyonunda iken, öteki günümüz değer yargıları, sorunları ve problemleri ışığında tarihsel olarak oluşmuş bir külliyyatı anlama ve bunu zamanın sorunlarına çözüm getirecek bir işlevle aktarma isteğindedir. Bu bağlamda, birisi bilgiyi ve olguları tümdengelimci bir şekilde ele alırken, diğeri tümevarımcı bir şekilde değerlendirme yapmaktadır. Birisinde metin ve kitap, birey üzerinde mutlak hakim iken; ötekinde birey, kitap karşısında özne ve müzakereci konumundadır. Medreseler geleneksel olarak kurumsallaşırken, ilahiyatlar modern rasyonel kurumlar olarak kurumsallaşmaktadır.⁸⁴¹

“Medrese” ile “ilahiyat” arasındaki bu büyük farklılıkların yanı sıra Türkiye’de akademik dini bilginin üretim merkezleri olarak ilahiyat fakültelerinde, İslam düşüncesinin çok çeşitli din anlayışlarını içeren zengin tarihsel mirasının veri olarak alınması beklenirdi. Ancak

⁸³⁸ Ahmet Yaşar Ocak, “İslami Bilimler ve Modernleşme Sorunu” *İslam ve Modernite*, ed. Gönül Pultar, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007, 37.

⁸³⁹ Ocak, “İslami Bilimler ve Modernleşme Sorunu”, 39.

⁸⁴⁰ Ören, *Türkiye’de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*, 148

⁸⁴¹ Ören, *Türkiye’de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*, 356-357.

vakıa böyle olmadı. Birçok İslam ülkesinin aksine, Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde Maturidilik ve Hanefilik dışındaki mezhep ve ekoller göz ardı edilmiştir. Doğu ve Güneydoğu’da Sünnî geleneğin bir parçası ve halkın çoğunluğunun ameli mezhebi olan Şafîlik, bölgedeki ilahiyatların öğretim müfredatında bile yeterince yer almamıştır. Caferilik, Alevilik ve Nusayrilik gibi sosyolojik bir vakıa olan diğer dini-mezhebi-kültürel realiteler görmezlikten gelinmiş veya sapkınlık söylemi ile bunlara karşı bir tavır alınmıştır. Bu keyfiyeti yerinde tespit için herhangi bir ilahiyat fakültesinin kütüphanesine bakmak yeterlidir. Farklı din yorumlarına karşı takınılan bu tavrın dini düşünce kulvarını daralttığı bir gerçektir.⁸⁴² Bazı İlahiyat fakültelerinin bu noktadaki açmazlarından biri “medrese” anlayışını sürdürme isteği olabilir. Tek din anlayışı veya yorumunu merkeze almak, medreselerin yaşadığına benzer bazı sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, farklı düşünen/inanan toplum kesimleri buna karşı çıkabilmekte ve bunu eleştirebilmektedirler.

İlahiyat fakültelerinin ciddi anlamda eleştirilen yönlerinden biri de çağdaş topluma/bireye ulaşmadaki sorunlarıdır. Söz gelimi ilahiyat fakültelerinde dini uygulama, olguların incelenmesinden ziyade tarihsel İslami birikimin aktarılması şeklinde olmaktadır. Başka bir ifadeyle ilahiyat fakülteleri çağdaş toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir şekilde dini bilgi üretmek yerine, din hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilere geleneksel İslami ilimler ve bunların tarihine ilişkin statik bilgi verilmekte ancak, bu ilimleri modern hayatta problem çözmeye yönelik pratiğe dökebilecek bilinç verilememekte, bu kazanımı elde etmeyi kolaylaştıracak ve insanlığa bütüncül bakış imkânı sağlayacak olan sosyal bilimsel yaklaşım ihmal edilmektedir. Dolayısıyla ilahiyat öğrenimi alanlar dini bilgi ile sosyal gerçeklikler arasında ilişki kurmakta zorlanabilmekte, yaşanan bireysel ve sosyal sorunlara getirilen çözümlerin kendileri birer sorun haline gelebilmektedir.⁸⁴³ Bu ilahiyat yapılanması da ayrıca çözümlenmesi gereken önemli sorun alanlarından biri olarak karşımızda durmaktadır. Bununla birlikte son zamanlarda dinin güncellenmesi ile ateizm, deizm, agnostisizm ve nihilizm gibi din karşıtı bazı akımlarla ilgili olarak yapılan tartışmalar sosyolojik açıdan yorumlandığında Türk toplumunda din anlayışının eleştirilmesi, sorgulanması ve nihayetinde yenilenmesi için bir yol açılmış olduğundan söz edilebilir. Zira İslam gibi insan fıtratına en uygun olan bir dinin eleştirilmesi ve sorgulanması onun yok olmasına değil, yenilenmesine yol açacağı gayet anlaşılır bir şeydir. Dolayısıyla bu tartışmaları çatışma ve şiddetle, bidat ve hurafelerle, tekelci ve irrasyonel anlayışlarla topluma sunulan, daha doğrusu dayatılan bir dinin yerine insan yapısına (fıtrata) uygunluk, doğallık, adalet, özgürlük, rasyonalite, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi evrensel değerleri bünyesinde barındıran bir anlayışının ikame edilmesinin sancıları olarak görmek gerekir. İnsan yapısı değişmediği sürece fıtrat dinine yönelim, Haniflik arayışı zayıflamayacaktır. O halde geleceğe dair umutsuzluk değil umut beslemek, ümitvâr olmak gerekir.⁸⁴⁴ Bu noktada Kilise’nin düştüğü hataya düşmemek gerekir. Çünkü doğru dinin

⁸⁴² Kaya, “Medrese Kökenli İmamlar ile İlahiyat Fakültesi Mezunu İmamların Din Anlayışlarının Karşılaştırmalı Analizi”, 69-70.

⁸⁴³ Kaya, “Medrese Kökenli İmamlar ile İlahiyat Fakültesi Mezunu İmamların Din Anlayışlarının Karşılaştırmalı Analizi”, 70.

⁸⁴⁴ Mehmet Ali Kirman, “Hakikat Tekelciliği ve Dini Partikülerizm”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/2, (2019): 343.

dayatmaya ve zorlamaya ihtiyacı yoktur. Çıkış yolu dinde ve düşüncede özgürlük ve çoğulculuk gibi görünmektedir. Bu tutum din eğitimi veren ilahiyat (İslami ilimler) fakültelerinin de şiarı olmalıdır. Bu şekilde din-toplum ve birey ilişkisi daha sağlıklı ve doğru bir zemine oturtulabilir.

Batı'nın dini kurumu olan Kilise sekülerleşmenin hiçbir biçimine izin vermediğinden kendisi önce reforme edildi sonra da hayatın birçok alanında etkisiz hale getirildi. İslamiyet ise rasyonelleşme, olgulara yönelme ve kurumsal farklılaşma boyutundaki sekülerleşmeye izin verdiğinden reforme edilmesine gerek bulunmamaktadır. Ancak İslamiyetin tarihsel gelişmelere bağlı olarak modern dünyanın ulaştığı bilgi ve bilim düzeyinden ve sosyokültürel hayat noktasından hareketle yeniden okunması gerektiği de ortadadır.⁸⁴⁵ Ayrıca üniversiteler toplumun tarihini, geleneklerini, şarkılarında, türkülerinde, şiirlerinde, atasözlerinde temsil edilen varlık, sanat ve eylem tarzlarıyla inançlar dünyasını görmezden gelmemeli ve onları yok saymamalıdır. Bilakis bunları kabul etmekle toplumumuzu yeniden keşfedebilmeli; milletimizin tabîi uzantısı olarak şekillendirilen üniversiteler tarafından yenilenerek üretilebilmeli; özgün nitelikler kazandırılarak tüm dünyaya sunulabilmelidir.⁸⁴⁶

Gelinen noktada, Türkiye'de ilahiyat veya İslami ilimler ile toplumsal hayat arasındaki sorunlar şöylece sıralanabilir. Öncelikle farklı toplum kesimlerinin ilahiyatlardan farklı beklentileri vardır. Örneğin bir kesim ilahiyatlardan din (İslam) konusunda yaşam rehberliği beklentisi içerisindeyken, bir kesim buna karşı çıkmakta ilahiyatlardan sadece din kültürü ve ahlak bilgisi üretme fonksiyonu talep etmektedir. Demek ki farklı toplumsal talepler ilahiyat fakülteleri nezdinde bir sorunsal olarak görülebilmektedir. Diğer bir sorun alanı ise ilahiyat(çı)ların din ile modern bilim, felsefe ve toplum arasında kurduğu ilişki ya da bunlara bakış açısıyla ilgili olduğu söylenebilir. Söz gelimi bazı ilahiyat(çı)lar dinin, felsefe ve modern bilim ile çatıştığını veya çatışabileceğini savunabiliyorken bazı ilahiyat(çı)lar ise din ile bilim, felsefe ve modern toplumun çatışmadığını veya çatışmayabileceğini savunmalarından kaynaklanan “çoklu ilahiyat anlayışı” sorunudur. Son olarak da bu sorunların toplumda/bireyde yarattığı ikilem ve kararsızlık halini zikredebiliriz ki bu, anılan sorunların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır denilebilir.

Sonuç

Her kurumun içinden çıktığı toplumla ve dönemle yakın bir ilişkisi vardır. Bu açıdan hiçbir kurum tarihsel ve toplumsal bağlamından ayrı düşünülemez. Bilgi de benzer niteliklere sahiptir. Her toplumun ve dönemin bilgi/bilim anlayışı ve ihtiyacı farklılık gösterebilmektedir. Bilgi sosyolojisi perspektifine göre de sosyal ve tarihsel bağlamdan kopuk herhangi bir bilgi düşünülemez. Bilginin içinden çıktığı zaman ve mekan son derece önemlidir. Bu önem, bilginin

⁸⁴⁵ Behçet Batur, *İbn Haldun'un Bilim Anlayışı ve Sekülerleşme*, (Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları, 2020), 193.

⁸⁴⁶ Bolay, “Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?”, 112.

bağımsız bir şekilde ortaya çıkmayacağına olan inancın bir ifadesidir; çünkü bilgi sahibi olan kişinin içinden çıktığı toplumsal doku, şartlar, maruz kaldığı otorite ve kültürel havzayla oluşturduğu bilgi arasında mutlak bir ilişki vardır.⁸⁴⁷ Medrese ve “medrese bilgisi”ni de bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Kendi döneminde kendi toplumuna son derece yararlı fonksiyonları yerine getiren medreseler, modern toplumun/bireyin ilgi, yaklaşım ve düşünce biçiminde meydana gelen önemli değişimler zamanla medreseleri etkisizleştirerek tarihselleştirmiştir. Geçmişin öğrenim ve eğitim sisteminin yüz yüze ilişkilere dayanan yapısı günümüzde yerini artık bir kitapla kurulan ilişki almıştır. Eski sistemin kişiye bağlı yönü, geleneksel Osmanlı toplumsal ilişkilerini etkileyen çerçeve unsurlarından farklı değildi. Toplum, bu tür kişisel ilişki bağları aracılığıyla yapılanmıştı. Günümüzde ise, eğitim sisteminin reformu yoluyla, toplumsal yapının bu kişi merkezli boyutu değişerek bir dizi yenilik ortaya çıkmıştır. Artık hocanın (müderris) yerini giderek daha büyük oranda kitaplar almıştır.⁸⁴⁸

Eğitim tarihimize baktığımızda bağımsız kurumlar olarak medreselerin, daha sonra üniversitelerin kurulması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması aslında bir farklılaşma, uzmanlaşma ve rasyonellik, dolayısıyla modernlik göstergesi olarak okunabilir. Nitekim Türk modernleşmesi olarak bilinen ve halen devam eden süreçte de benzer bir yaklaşım sergilendiği, eğitimde yeni arayışların sürdüğü bilinmekle birlikte köklü bir çözüme ulaşılabildiğini söylemek oldukça zordur. Başka bir ifadeyle, yüksek din eğitimi alanında gerek program ve müfredat, gerek yöntem ve teknikler ve gerekse kurumsal yapılanma noktasında bir yenilenme sürecine girilememiş olduğu gözlemlenebilir.⁸⁴⁹

Günümüzde “medreseden üniversiteye” doğru yaşanan sosyokültürel ve epistemolojik dönüşümü doğru ve sağlıklı bir şekilde analiz etmek ve doğru adımları atmak son derece önem arz etmektedir. Eğer Müslümanlar, bugün kendilerini günümüz dünyasında söz sahibi ve saygın bir mevkide görmek istiyorlarsa, nasıl diğer bilim dallarında dünya bilimine katkıda bulunmak zorunda iseler, İslami bilimleri ortaçağdan bugüne ve geleceğe taşıyabilme yoluna da girmek zorunda görünüyorlar.⁸⁵⁰ Doğru yaklaşım eski kurumları veya yapıları sürdürmekte ısrar etmek değil, aksine bilgi/bilim dünyasını takip ederek kendi bilim merkezlerini ve bilim insanlarını yetiştirmektir. Dolayısıyla eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi din eğitiminde de 21. yüzyıl eğitim içerikleri oldukça önemlidir. Her şeyden önce din, kültür, toplum yapısı, toplumsal ilişkiler, toplumsal kurallar, sosyalleşme ortamları, kültür-tarih ilişkisi, farklı kültürleri öğretimi gibi konuları bünyesinde barındıran din eğitimi alanının çağın gelişmelerine ayak uydurabilmesi gereklidir.⁸⁵¹ Bu açıdan toplumsal ve düşünsel bir yenilenmeye de ihtiyaç var gibi görünmektedir.

⁸⁴⁷ Ören, *Türkiye’de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*, 349.

⁸⁴⁸ Şerif Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı - Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim*. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013), 192-193.

⁸⁴⁹ Kirman, *Türk Modernleşmesi ve Yüksek Din Eğitimi*, 61.

⁸⁵⁰ Ocak, “İslami Bilimler ve Modernleşme Sorunu”, 58.

⁸⁵¹ Tosun, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin XXI. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri”, 306.

Müslüman toplumun karşı koymak zorunda kaldığı ve halen de kalmakta devam ettiği gerçek meydan okuma, sosyal kurumlar ve sosyal ahlak düzeyinde olmuştur. Bu bunalımın asıl niteliği, geçmişteki İslam sosyal kurumlarının yanlış yahut akıl-dışı olmaları değil, varlığını devamlı olarak sürdüren bir sosyal yapının şimdi değişme ve yeniden düzenlenme ihtiyacı ile karşı karşıya bulunmasıdır. Gerçekte bu sosyal yapı, geçmişte pekala akli idi. Başka bir ifadeyle, başka herhangi bir sosyal düzen kadar o da mükemmel bir şekilde işlemekteydi. İslam toplumunun şu sıralarda aleyhinde olan husus şudur: İslam'ın ilk asırlarında sosyal kurumlar gelişirken, din, her şeyi yeni baştan ele almıştı; sosyal bir yapıyı yeni baştan kuruyordu. İşte Orta Çağ sosyal düzenini oluşturan, bu faaliyet idi. Oysa bugünün Müslümanları, yeni bir takım sosyal kurumlar kurmak gayesiyle yeniden düşünme ve yeniden inşa etme durumuyla yüz yüze geldiklerinde, geçmişi yeni baştan nasıl ayıklayacakları, bunu hangi ilkelere dayanarak ve hangi metotlarla gerçekleştirecekleri, başlı başına ciddi bir sorun olmaktadır.⁸⁵²

Günümüzde yaşanan önemli sorunlardan biri, medreseden üniversiteye geçişte yaşanan uyum ve çatışma sorunlarıdır. Söz gelimi bu dönüşüm içsel dinamiklerden kaynaklanmadığından, daha çok dışsal faktörlerden (Batı'da meydana gelen Aydınlanma, Sanayi Devrimi vb.) ve ithal şeklinde gerçekleştiğinden toplum nezdinde bir kurumsal ve paradigmatik uyum sorunu baş göstermiştir. Başka bir ifadeyle üniversitelerimizin bilgi/bilim anlayışı açısından İslami inanç ve değerlerle birçok noktada uyuşmaması toplum nezdinde bir güven ve uyum sorunu yaratmıştır. Dolayısıyla Batı'nın indirgemeci bilim anlayışını ve birikimleriyle onların geliştiği ortamlardaki inanışları ve dünya görüşlerini de benimsemekten kaçınmak gerekir. Çünkü Batı düşünce dünyası, bilim dünyası, sanatı, kültürü ve önde gelen üniversiteleri; oluşumlarını, gelişimlerini ve geleneklerini Hristiyan inançlarına ve ondan doğan kültür birikimine olan sıkı bağlılıklarına borçludurlar. Galileo olayı gibi olaylar, Hristiyanlığın katı Katolik yorumunun insafsız uygulamasının neticesidir. Nitekim Protestanlığın farklı yorumu; yeni ve farklı gelişmelere yol açmıştır.⁸⁵³

Batılı toplumlar rasyonelleşme ve kurumsal farklılaşma süreçlerini dinin dışına çıkmak zorunda kalarak gerçekleştirdiğinden ortaya çıkan bilim anlayışı materyalist-ateist bir karaktere bürünmüştür. Bu anlayışın İslam diniyle ve toplumuyla uyuşması mümkün değildir. Dolayısıyla eskiden medreselerde yetişen ve dersler veren Biruni (973-1048), Farabi (872-950), el-Kindi (801-873), el- Cahiz (776-868), İbn Haldun (1332-1406), İbn Rüşd (1126-1198) vb. Müslüman bilim insanlarının modern üniversitelerde yeniden yetişmelerinin önü açılmalıdır. Böylece üniversite-toplum uyumu sağlanabilir ve eğitim-kültür hayatında istenen başarı sağlanabilir.

İlahiyat (İslami ilimler) fakülteleri modern toplumun akılcı, özgür ve çoğulcu yapısını göz ardı etmemelidir. Her türlü bilgi, bilim, inanç, değer ancak özgür ve çoğulcu ortamlarda yetişebilir. Bu fakülteler de toplumun bu yapısına ayak uydurabilmelidir. Çünkü bu yapılar sonuçta resmi yükseköğretim kurumları olup İslamiyet'in temsilcileri değildirler. Bu kurumlar bu anlayışla hareket etmeli bilgi/bilimde hakikat tekelciliği yapmamalıdır. Özgür

⁸⁵² Fazlur Rahman, *İslam*, çev: Mehmet Dağ-Mehmet Aydın, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2014), 296.

⁸⁵³ Bolay, "Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?", 112.

toplum/bireyler bir çok konuda olduğu gibi din ve inanç konusunda da özgür bırakılmalıdır. Bu tutum İslamiyet'in de benimsediği bir tutumdur. Çünkü İslamiyet'e göre din veya dini yorum bir tercih konusu olup bireyin özgür iradesine bırakılmıştır. Özgürlük ve çoğulculuk farklı fikir ve inançlara alan açarak bireye hem tercih imkanı sunmakta hem de toplumda doğru dinin anlaşılmasına zemin hazırlayabilmektedir. İslamiyet'in temel kaynaklarıyla, bilim ve akılla çelişmediği müddetçe her türlü inanç ve düşünce dile getirilebilmeli ve üzerinde tartışılabilir.

Bu bağlamda atılması gereken önemli adımlardan biri İslam ve bilim ilişkisini doğru bir zemine oturtturarak İslami ilimler/İlahiyat fakültelerinin modern toplumlardaki yeri ve fonksiyonu yeniden belirlenmelidir. Aksi halde sorun hem öğrenci düzeyinde hem de fakülteler düzeyinde istenmedik olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu sorunların başında öğrenci açısından düşünsel bütünlüğün sağlanamamasından kaynaklanabilecek mesleki özgüven ve cesaret eksikliği, İslami ilimler/İlahiyat fakülteleri açısından ise devamlı sorgulanabilecek varlık nedenleri ve bunların toplumsal fonksiyonları gelmektedir. Dolayısıyla ilahiyat/İslami ilimler kurumları hem diğer bilimler/kurumlar karşısındaki konumunu hem de çağdaş toplum karşısındaki yerini yeniden gözden geçirebilmeli, çağın ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verebilmelidir.

Kaynakça

Aktay, Yasin. “İlahiyat Sosyolojisi: Bir Sosyal Değişim Dinamiği Olarak İlahiyat Sorunu”, *Milel ve Nihal Dergisi*, 9/3 (2012): 101-135.

Antalyalı, Ömer Lütfi. “Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2007): 25-40.

Atasoy, Fahri. “Bir Sosyal Kurum Olarak Üniversite, Bilim Zihniyeti ve Türkiye”, *Akademik Bakış Dergisi*, 11/23, (2018): 289-316.

Atay, Hüseyin. *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*. Ankara: Atayy, 2018.

Batur, Behçet. “Sekülerleşme Türkiye’de” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/38 (2015): 563-572.

Batur, Behçet. “Türkiye’de Modernleşme, Din ve Din Adamlığı”, *Turkish Studies*, 10/10 (2015): 181-200.

Batur, Behçet. *İbn Haldun’un Bilim Anlayışı ve Sekülerleşme*, Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları, 2020.

Bolay, Süleyman Hayri. “Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır?”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1/3 (2011): 105-112.

Çağlayan, Harun. “Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler”, *E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 11 (2014): 156-182.

Ercüment, Ayhan. “Din, Gelenek ve Modernleşme Bağlamında Medrese Kültürü ve Toplum. Doktora Tezi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2018.

Gelişli, Yücel. “On Dokuzuncu Yüzyılda (Osmanlı Devleti’nin), Bağdat ve Yemen Vilayetlerinde Medreselerin Açılma Gerekçelerine İlişkin İki Belge”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25/2 (2005): 83-113.

Kaya, Abdusamet. “Medrese Kökenli İmamlar ile İlahiyat Fakültesi Mezunu İmamların Din Anlayışlarının Karşılaştırmalı Analizi”. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2017.

Kaya, Beytullah. “Nizamiye Medreseleri ve Eğitim Geleneği”, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/14 (2019): 49-66.

Koştaş, Münir. “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39/2 (1999): 141-184.

Keskin, Mustafa. “Doğu Medreseleri Ekseninde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Gaziantep Örneği”, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/1, (2017): 61-82.

Kılıç, Ramazan. “Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, (1999): 289-310.

Kirman, Mehmet. Ali. “Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Yeni Dini Cemaatler”, *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 1/2, (2004): 61-77.

Kirman, Mehmet Ali. “Türk Modernleşmesi ve Yüksek Din Eğitimi”, *Darülfünun İlahiyat Çalışma Tebliğleri: 18-19 Kasım 2009*, (İstanbul 2010), 55-62.

Kirman, Mehmet Ali. *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*. (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2011).

Kirman, Mehmet Ali. “Hakikat Tekelciliği ve Dini Partikülarizm”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/2, (2019): 330-346.

Kocaman, Kasım. “Osmanlı Medrese Sistemini Etkileyen Faktörler”, *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 2/3, (2017): 400-427.

Mardin, Şerif. *Türkiye, İslam ve Sekülerizm Makaleler 5*. (İstanbul: İletişim, 2013).

Mardin, Şerif. *Bediüzzaman Said Nursi Olayı - Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim*. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013).

Ocak, Ahmet Yaşar. “İslami Bilimler ve Modernleşme Sorunu”. *İslam ve Modernite*, ed. Gönül Pultar, 37-60. İstanbul: Remzi kitapevi, 2007.

Ören, Mehmet Furkan. *Türkiye’de Dini Bilginin Üretimi Medrese ve İlahiyatlar*. (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2020).

Rahman, Fazlur. *İslam*. çev: Mehmet DAĞ-Mehmet AYDIN, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2014).

Tosun, Aybiçe. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin XXI. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42 (2019): 287-309.

Ülgen, Pınar. “Geç Ortaçağ’da Avrupa’daki Üniversiteler ve Eğitim”, *Mustafa kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/14, (2010): 347-372.

Pakistan Diyûbend Medreselerinde Tasavvuf Eğitimi

Ömer TAY*

Giriş

İslâm dini Hind alt kıtasına Emevî Halifesi Velîd bin Abdülmelik devrinde (705-715) İslâm orduları komutanı olarak görevlendirilen Muhammed b. Kasım es-Sekafî'nin (ö. 717) 711 yılında bölgenin bir kısmını fethetmesiyle girmiş, Gazneliler (963-1187) ve Hint-Türk devletleri döneminde (XIII. yüzyıldan itibaren) yayılmıştır. İslâm coğrafyasının doğu yakası konumundaki bölge, 1300 yıllık İslâmî geçmişi ve 700 yıllık Türk hâkimiyeti boyunca medreseler vasıtasıyla İslâm eğitim-öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur.⁸⁵⁴

Gazneliler'in IV. (X.) yüzyılın sonlarında başlayan Hindistan'a yönelik fetih hareketlerinin ardından Bîrûnî gibi büyük ilim adamlarının, Hücvîrî (ö. 465/1072), Muînüddîn-i Çişî (ö. 633/1236) ve Emîr Hüsrev-i Dihlevî gibi edebiyat ve tasavvuf ehlinin Hindistan'daki faaliyetleri ve erken dönemde açılan Gazneli medreseleri buralarda İslâm eğitimi açısından iyi bir zemin hazırlamışlardır. Diğer bölgelerdeki ilim ve tasavvuf ehlinin göçe teşvik edilmesi sonucunda bölgede İslâmî eğitim ve öğretim iyice yerleşmiş ve zamanla derinlik kazanmıştır. Gurlular, Delhi sultanları, Halacîler, Tuğluklular gibi devletler Gazneliler'in eğitimde kurduğu yapıyı daha da güçlendirmişlerdir. Özellikle Delhi sultanları döneminde Orta Asya'dan Hindistan'a göç eden veya Moğol istilâsı yüzünden bu ülkeye sığınan ilim ve fikir adamları burada İslâmî eğitimin ve İslâmî ilimlerin gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır. Ayrıca Hind alt kıtasında hâlâ en yaygın olan Çiştiyye tarîkatı başta olmak üzere çeşitli tarikatlar eğitim ve öğretimin her kademesinde yer alarak yerli halkın Müslümanlaşmasına vesile olmuşlardır.⁸⁵⁵

Bu çalışmada, İslâmî ilimlerin muhtelif dallarına ait verdikleri muhalles eserlerle Hind alt kıtasının dünya çapında şöhrete sahip en büyük eğitim ve ilim hareketi olarak kabul edilen Diyûbendîler hakkında genel bilgi verilmekle birlikte onların tasavvufa yaklaşımları ele alınmıştır.

1. Diyûbend'in Kuruluşu

İngilizler'in ülkeye hâkim olmasını ve Müslümanların toplum üzerindeki etkinliğini yok etmesini içlerine sindiremeyen bir grup genç âlim, Muhammed Kâsım Nânevtevvî'nin (1832-1880) öncülüğünde 30 Mayıs 1866 tarihinde Delhi'ye yakın Diyûbend kasabasında Diyûbend medresesini kurmuşlardır.⁸⁵⁶ Kısa zaman içerisinde büyümesini sağlayan medrese, eğitim-

* Arş. Gör., Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslâm Bilimleri, Tasavvuf Anabilim Dalı, o.tay21@hotmail.com

⁸⁵⁴ Süleyman Nedvî, *Arab u Hind kî Ta'allukât* (Karâçî, 1987), 106-172; Abdülhamit Birişik - Saryid Athar Abbas Rızvî, "Tâlim ve Terbiye, Hindistan ve Pakistan." (İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2010), 39/538.

⁸⁵⁵ Menâzir Ahsen Geylânî, *Pâk ü Hind me Müselmânôn ka Nizâm-ı Ta'lîm u Terbiyet* (Lahor: Rahmâniyye Yayınları, 1963), 2, 110-170; Birişik - Rızvî, "Tâlim ve Terbiye, Hindistan ve Pakistan.", 39/538-542; Abdülhamit Birişik, "Hint Alt Kıtasında Medrese" (Ankara: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2003), 28/333.

⁸⁵⁶ Azmi Özcan, "Dâru'l-ulûm" (İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 1993), 8/553-555.

öğretim ve araştırma hizmetleri için yeni binalar inşa edilmiş, bunlar zamanla 230 dersane, 400 oda, 8 öğrenci yurdu ve büyük bir kütüphane boyutuna ulaşmış, neticede kurum, medreseden üniversiteye (Dâru'l-ulûm) dönüşmüştür. Muhammed Kâsım Nânevteví, ardından Reşîd Ahmed Gengûhî (1825-1905) ondan sonra da medresenin ilk talebesi olan Mahmud Hasan'ın (1851-1920) yönetimi üstlenmesi, medresenin yetkin kişiler elinde sağlıklı olarak gelişmesini sağlamıştır. Mahmud Hasan zamanında Dâru'l-ulûm'un maddî gelişimine paralel olarak eğitim kalitesi de yükselmiştir. Kısa zamanda şöhreti tüm İslâm âleminde duyulan ve "Doğu'nun Ezheri" denilen medreseye çeşitli ülkelerden öğrenciler gelmiştir. Dâru'l-ulûm kuruluşu itibarıyla bir araştırma kurumu olmasa da eğitim yanında araştırmaya da önem vermiştir. Pakistan'ın kurulmasıyla daha rahat bir teşkilatlanma imkânına kavuşan Diyûbend ekolü mensupları Pakistan'ın her tarafına medrese açmaya başlamışlar. 1970'li yıllarına gelince Diyûbend ekolünün düşünceleri doğrultusunda faaliyet gösteren medrese ve okulların sayısının dokuz bini aştığı aktarılmıştır.⁸⁵⁷

Günümüz Pakistan'ında bulunan tüm medreselerin %70'i Diyûbendîlere aittir ve onların sistemine göre dini eğitim vermektedir. Ayrıca Pakistan'daki cami ve mescitlerin neredeyse yarısı yine bu ekole bağlı imamların kontrolündedir.⁸⁵⁸

1.1. Eğitim Metodları

Dâru'l-ulûm'da tedrisat Urdu dilinde yapılmakta ve müfredat, XVIII. yüzyılda Molla Nizâmeddin tarafından tertip edilen ders-i Nizâmî usûlüne uygun olarak düzenlenmiştir. Bu usûlde ağırlıklı olarak şer'î ilimler arasında hadis, tefsir, fıkıh ve tasavvuf üzerinde durulmuştur. Dâru'l-ulûm'da ilk zamanlarda felsefe ve mantık gibi ilimler de okutulurken 1880'den sonra bunlar müfredattan çıkarılmıştır. Eğitim ve öğretim başlangıçta on yıl olarak planlanmışken daha sonra bu süre altı yıla indirilmiştir.⁸⁵⁹

Dâru'l-ulûm'da dikkati çeken bir başka husus da burada ders veren hocaların birçoğunun aynı zamanda tasavvuf erbabı ve tarikat mensubu olmalarıdır. Özellikle Çiştiyye ve Nakşibendîliğin etkin olduğu müessesede hocalarla talebeler arasında çok defa şeyh-mürîd ilişkisi söz konusudur. Ancak Diyûbendîler tarikatları gelenekçi bir taklit anlayışıyla değil bir eğitim ve yaşama disiplini olarak ele almış ve bu sebeple genel müfredat içerisinde tasavvufi eğitime de yer verilmiştir.⁸⁶⁰ Prensip olarak İngiliz-Hindistan hükümetiyle herhangi bir ilişki kurmak istenmediği için kurumun ihtiyaçları tamamen halkın yardımları ile karşılanmaya çalışılmıştır. Diyûbendîye medreseleri vakıf sistemiyle, hayırseverlerden yardım alarak günümüze kadar faaliyetlerini sürdürmüş ve bu vakıf sistemi sayesinde talebelerden ücret alınmamış hatta onlara burs verilmiştir.⁸⁶¹

⁸⁵⁷ Birişik, "Hint alt-kıtasında İslâm araştırmalarının dünü bugünü", 10-13.

⁸⁵⁸ Tâlib er-Rahmân, *ed-Diyûbendiyye Tarîfuhâ-Akâiduhâ* (Riyâd: Dâru's-Samî, 1998), 9; Abdülhamit Birişik, "Tohum", *Kültür Sanat* 160 (2018), 25-26.

⁸⁵⁹ Özcan, "Dâru'l-ulûm", 8/553-555.

⁸⁶⁰ Tayyib, *Ulamâ'u-Diyûbend İtticâhuhumu'd-dînî ve Mizâcuhumu'l-Mezhebî*, 111.

⁸⁶¹ <https://www.dunyabizim.com/portre/bu-cemaatin-amaci-ne-h6326.html>

1.2. Tasavvufî İlgili Yazdıkları Eserler

Hind alt kıtası toplumunda yaşanan bid'at ve hurafelerden dolayı oradaki alimler Müslümanları bu bid'atlardan korumak için erken sayılacak dönemde birçok eser kaleme alarak önlem almışlardır. Özellikle tasavvufun mistik boyutundan dolayı bu ilme birçok bid'at ve hurafe karışmıştır. Bu yüzden başta Diyûbendîler olmak üzere Hind alt kıtasındaki alimler tarafından tasavvufî ilgili ciltler dolusu eserler yazılmıştır.

Diyûbendîler diğer İslâmî ilimlerde üretken oldukları gibi tasavvuf alanında da yüzlerce eser kaleme almışlardır. Bunlardan bazılarının isim listesi şu şekildedir:

İmdâdullah Tehânevî'nin Eserleri:

Eserleri. 1. *Ziyâ'ü'l-kulûb*, İmdâdullah Tehânevî, Çiştîyye tarîkatının âdâb, erkân ve ezkârına dair bu eserini Farsça olarak telif etmiştir. 2. *İrşâd-ı mürşid*. Tarîkat âdâbıyla tarîkatların silsilesini ihtiva eden Urduca bir risâledir. 3. *Vahdetü'l-vücûd*. Farsça küçük bir risâledir. 4. *Havâşî Ber Mesnevî-i Mevlânâ-i Rûm*. Ahmet Avni Konuk *Mesnevî* şerhi'ni yazarken bu eserden istifâde ettiğini, ayrıca diğer Hintli Mesnevî şârihlerinin eserlerine de bu kitap vasıtasıyla ulaştığını söyler. 5. Ayrıca, *Ğizâ'î rûh*. 6. *Gülzâr-ı ma'rifet*. 7. *Tuhfetü'l-uşşâk*. 8. *Cihâd-ı ekber*. 9. *Derdnâme-i ğamnâk* 10. *Faysala-i heft mes'ele*. 11. *Küllîyyât-ı İmdâdiyye*. 12. *Mektûbât-ı imdâdiyye* 13. *Nevâdir-i imdâdiyye*. 14. *Merkûmât-ı imdâdiyye* 15. *İmdâdü's-sülûk* 16. *İmdâdü's-sâdikîn* adlı kitapları bulunmaktadır.⁸⁶²

Muhammed Kâsım Nânevtevi, *Cemâl-i Kâsımî*,

Reşîd Ahmed Gengûhî, *Mekâtib-i Reşidiyye*,

Tasavvuf konusunda birçok eser kaleme alan Eşref Ali et-Tahânevî'nin bazı eserleri şu şekildedir:

- ✓ *Mesâilu's-Sülûk min Kelâmi Meliki'l- Mülûk*,
- ✓ *et-Teşerruf bi Ma'rifeti Ehâdîsi't- Tasavvuf*
- ✓ *Şerhu'l-Mesnevî li Mevlânâ er- Rûmî, (Kilîd-i Mesnevî)*
- ✓ *Şerhu'l- Me'ariu'l- 'Avârif*,
- ✓ *et- Tekeşşüf an Mühimmatı't- Tasavvuf*:

6- *Telhîsu'l- Bidaye*,

7- *Terbiyetu's- Sâlik ve Tenciyetu'l- Hâlik*,

8- *Kasdu's- Sebil İle'l- Mevle'l- Celil*,

9- *Hakîkatu't – Tarîkati mine's- Sünneti'l Enîkah*,

10- *el- İbtîlâ li Ehli'l- İstifâ*,

11- *el-Celâu ve's-Şevfu fi'r-Recâi Ve'l-Havf*,

12- *Te'yidul Hakiketi bi'l -Ayati'l –Atiketi*,

⁸⁶² Kandehlevî, *Târîh-i Meşâyih-i Çişt*, 250-252; Kâsımî, *Dâru'l-Ulûm Diyûbend kî Câmî-u Muhtasar-i Târîh*, 320; Nisar Ahmad Faruqi, "İmdâdullah", 22/223.

- 13- *en-Nüketu'd -Dakikati,*
- 14- *Raf 'u'd- Dayki an Ehli't- Tariki,*
- 15- *Lami 'u- Alamati'l- Evliyâ,*
- 16- *Erdi'l-Akvâl fî Ardi'l A'mâl,*
- 17- *Şemsu'l- Fedâil li Tamsi'r-Rezâil,*
- 18- *el- İ'tidâlu fî Mütâbeti'r- Ricâl.*⁸⁶³
- 19- *Duhûl ve hurûc ber nuzûl ve urûc,*
- 20- *Talîmu't-tâlib maa şecerai çîştîyye âliye,*⁸⁶⁴

2. Diyûbendîlerin Tasavvuf Anlayışı

Tasavvufun Pakistan'a yerleşmesi, o bölgeye İslâm'ın gelmesi kadar eski olup, hicrî I. yüzyıla kadar uzanır. Ancak gerçek anlamda tasavvufun Pakistan'a yerleşmesi, miladî X. yüzyılın başında Hallâc (ö. 309/922)'ın Sind'i ziyâret etmesi ile Hücuvîrî'nin Lahor'a gelmesi dönemine denk düşer. Ancak Pakistan'ın Müslümanlaşmasında, ülkenin mânevî fethinde, imân ve ahlâk bakımından ele geçirilişinde büyük paya sahip olan ünlü sûfî ve Çîştîyye tarikatının Hind alt kıtasındaki kurucusu kabul edilen Muînüddîn-i Çîştî'dir. Nitekim XIX. yüzyılda Hind alt kıtasının Ezher'i kabul edilen ve günümüzde on bini bulan Diyûbend medreselerinin kurucuları arasında sayılan İmdâdullah et-Tehânevî ve öğrencileri Muhammed Kâsım Nânevteví, Reşîd Ahmed Gengûhî ve Eşref Ali Tehânevî, Çîştîyye tarikatının Sâbiriyye koluna mensupturlar.⁸⁶⁵

Hind alt kıtasında, İngilizler egemen oluncaya kadar Müslümanlar yaşam biçimi olarak tasavvufu benimsemişlerdir. Çünkü bu coğrafyada tarikatlar Hind alt kıtasının İslâmlaşmasında çok büyük bir etkiye ve öneme sahip olmuşlardır. Müteşerri bir yapıya sahip olan bu tarikatlar bölgenin eski dinlerine mensup yerli halkın Müslüman olabilmesi için çok ciddi bir özendirme ve kolaylaştırma çabası içine girmişlerdir.⁸⁶⁶

“Tasavvuf bir hâl ilmidir, kâl ilmi değildir.” şeklindeki vecizenin Diyûbendîlerde tecelli ettiğini söylemek mümkün; ancak Diyûbendîlerin ehl-i tasavvuf olduğu genellikle ıskalanan bir gerçektir. Halbuki buralarda ders veren hocaların ve müderrislerin birçoğu tasavvuf erbabıdır. Nitekim Diyûbend ulemâsı tasavvufu bir eğitim ve yaşama disiplini olarak ele almış ve bunun sonucu olarak müfredat içerisine tasavvuf eğitimini de dahil etmiştir.⁸⁶⁷ Hal böyle iken Diyûbendîleri tasavvuf düşmanı veyahut tasavvuf karşıtı göstermenin makul bir açıklaması olabilir mi? Bir kere daha altını çizerek ifade etmek gerekir ki Diyûbend ulemâsı amelen

⁸⁶³ Rahmetullah en-Nedvî, *Eşref Ali Tahânevî, Hakîmü'l-Ümme ve Şeyhu Meşâyihî'l-Asri fî'l-Hind* (Dimaşk: Dâru'l-Kalem, 2006), 339,365.

⁸⁶⁴ Gülâm Muhammed, *Hayât-i Eşref* (Karâçî: Mektebetü-Tehânevî, 1963), 107; Odil Khamıdov, *Eşref Ali Tehânevî'nin Hayatı, Hadis İlmindeki Eserleri ve Görüşleri* (İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019), 45; Kâsımî, *Dâru'l-Ulûm Diyûbend kî Câmî-u Muhtasar-i Târih*, 321.

⁸⁶⁵ Ömer Tay, *Muînüddîn-i Çîştî ve Çîştîyye Tarîkatı* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora, 2021), 127.

⁸⁶⁶ Birişık, “Tohum”, 25-26.

⁸⁶⁷ Özcan, “Dâru'l-ulûm”, 8/554.

Hanefî, itikaden Eş‘arî ve Mâturîdî, meşreben sûfî (ağırlıklı olarak Çiştîyye), fikren Velîyyullâhî ve usûlen Kâsımî olarak kendilerini takdim etmişlerdir.⁸⁶⁸

Diyûbendîler sadece zâhirî ilimlerle değil bâtinî ilimlerle de ilgilenmişlerdir. Tasavvufî görüş olarak Çiştîyye ve Nakşibendiyye tarikatları ağırlıklı olmak üzere diğer tarikatların anlayışlarını da benimsemişlerdir.⁸⁶⁹ Diyûbendîler toplumu mânevî hastalıklardan temizlemek için medreseler ile hânkâhlar da açmış ve bunlar için zikir ve evrad belirlemişlerdir. Zira onlara göre kişi ancak tasavvuf sayesinde güzel ahlakı elde edebileceğini ve tabii ki bunun sadece tasavvufun şekilsel yönü ve şerîata ters olan rûsumlarla değil sünnete ittiba, selef-i salihin ve müctehidlerin yoluyla ancak gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca onlara göre bu hânkâhlar sayesinde milyonlarca insanın şirk ve bid‘atlerden kurtulup sünnet-i nevebiyye ittiba ettiğini ve samimi Müslümanlardan olduğunu aktarmışlardır.⁸⁷⁰

Dâru’l-ulûm kurulduğu günden itibaren Diyûbendîler ile tasavvuf arasında sıkı bir bağ vardır. Diyûbendîlerin tarikatındaki en büyük lideri Çiştîyye tarikatına mensup Hacı İmâdullah Muhacir el-Mekki’dir. Diyûbendî ekolünün önemli isimlerinden Reşîd Ahmed Gengûhî, Mahmud Hasan Diyûbendî, Eşref Ali et-Tehânevî Hacı İmâdullah Muhacir el-Mekki’den hilafet alan isimlerden sadece birkaçıdır.⁸⁷¹

2.1. Tasavvufun Gerekliliği

Diyûbendîler, nefis tezkiyesi ve bâtinî hastalıkları tedavi etmek için sûfîlerin uyguladıkları metodu takip etmek gerektiğine inanırlar. Ancak rastgele değil de bu yolda seyr u sülûkunu tamamlamış tecrübeli ve güvenilir zatlara tabi olunacağını söylerler. Ayrıca günümüzde sûfîler tarafından benimsenen bazı tedavi metodlarının her ne kadar selef-i salihinden bizlere ulaşılan güvenilir rivayetler arasında bulunmasa bile sûfîlerin dinin esaslarına bağlı kalmaları şartıyla onlara uymada herhangi bir sakıncanın olmadığını zira bunların mübah olan bir şeyde ictihad ettiklerini belirtirler. Nitekim fakihlerin de aynı metodu yani günümüzdeki ortaya çıkan bazı meselelerde ictihad ettiklerini ifade ederler. Mesela yetenekli bir doktorun geliştirdiği bir metodla hastalarını tedavi ettiği gibi sûfîlerin de Kitap ve sünnete bağlı kalarak mânevî hastalıklarda birçok yeni tedavi yöntemini geliştirebileceklerini ifade ederler.⁸⁷² Tabii ki tüm bunları bu yolun rabbani ve salih mürşidleri tarafından uygulanması şartına bağlarlar. Yani şerîatin ruhuna ve İslâm’ın tabîatına ters düşmeyecek şekilde olmalıdır derler.

⁸⁶⁸ Tâlib er-Rahmân, *ed-Diyûbendiyye Tarîfuhâ-Akâiduhâ*, 9; Birişik, “Tohum”, 25-26.

⁸⁶⁹ Sehârenpûrî, *Mebâhisu fî Akâidi Ehli’s-Sünneh el-Musennâ el-Mühenned ale’l-Müfenned*, 42.

⁸⁷⁰ Muhammedullah Kâsımî, *Dâru’l-Ulûm Diyûbend kî Câmî-u Muhtasar-i Târih* (Diyûbend: Dâru’l-Ulûm, 2016), 317.

⁸⁷¹ Muhammed Zekerîyyâ Kandehevî, *Târih-i Meşâyih-i Çişt* (Karaçi: Mektebetü’s-Şeyh, 1931), 263; Halîk Ahmed Nizâmî, *Târih-i Meşâyih-i Çişt*, (Dehli: Nedvetü’l Musannifin Urdûbâzâr, 1985), 233; Nîsar Ahmad Faruqî, “İmâdullah” (İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2000), 22/222-224; İmâdullah Tehânevî, *Ziyâu’l-Kulûb, [Kalplerin Işığ], Haz. Adnan Kaya, çev. Mehmed Es’ad Dede* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2007), 13.

⁸⁷² Tayyib, *Ulamâ’u-Diyûbend İtticâhuhumu’d-dînî ve Mizâcuhumu’l-Mezhebî*, 109.

2.2. Sünnete İttiba

Diyûbendîler Kitap ve sünnetten aynı anda hem zâhir hem de bâtinî anlamlar çıkarabilen bir ekoldür. Onlar sadece zâhirîler gibi lafzın zâhirini esas almazlar ve aynı zamanda bâtinîler gibi de sadece bâtinî anlamı almazlar. Zira onlara göre Kitap ve sünnetin bağlamından koparılmadan birçok manaya işaret ettiklerini belirtirler. Bu manaların şerîat ve Arapça kaideleri bağlamında kalplere inkişaf ettiklerini dile getirirler. Tabii ki tüm bunların salih amel neticesinde nasip olacağının altını çizerekler.⁸⁷³

Diyûbendîlerde zâhirî ilimlerde icazet aldıktan sonra zâhid ve şerîata sıkı bağlı olan bir mürşide bîat etmek esastır. Bundan anlaşılan Diyûbendîlere göre evliyânın sünnete sıkı bağlı olmaları gerekir. Zira şerîata bağlı olmak, zâhid ve ahirete râğbet etmek gibi vasıflar ancak kişi sünnete ittiba ettikten sonra meydana gelen vasıflardır. Bu yüzden onlara göre her hal u kârda sünnete ittiba esastır. Böylece Kitap, sünnet, sahabe teamülü veya ariflerin uygulamaları dışında kalan tüm adetleri reddederler. Her ne kadar bazı kişiler sünnete ittibaı iddia ederek evliyânın uygulamalarını hakir görse de ancak Diyûbendîler yine itidalı esas alarak sünnete ittiba ettikleri halde meşâyihin uygulamalarına lakayt kalmazlar. Tabii ki tüm bunların sekr ve galebe-i hal neticesinde meydana gelmemesi şartına bağlarlar. Zira onlara göre sûfilerin bu uygulamalarının sünnete bağlı kalmalarının semeresidir. Ya da sünnete ulaşmak için konulan prensip ve sebeplerdir. Bu sebeplere bağlı kalarak sünnet ile amel etmeyi daha güçlü hale getirileceğini belirtirler. Nitekim Eşref Ali et-Tahânevî: “Şerîatta caiz olmayan her şey sûfilerin yanında da yanlış kabul edilir. Zira sûfiler şerîat caddesi dışında başka bir cadde iddiasında bulunmazlar. Bu yüzden şerîat caddesinden çıkan tasavvuftan da çıkmış olur.” Bunun yanı sıra günümüzdeki mürîdlerin yanlış tutumlarına olan şaşkınlığını bildirerek şöyle der: “Günümüzdeki mürîdler bırak cemaat ile namaz kılmayı beş vakit farzlara bile ihtimam göstermezler. Ben bunların tasavvuftan ne anladıklarını bir türlü çıkartamadım” şeklinde mürîdlerin şeriat konusunda hassas davranmaları gerektiğinin altını çizmeye çalışır.⁸⁷⁴

2.3. Bid’atlara Yaklaşımları

Diyûbendîler mürîdin sünnete bağlı kalması gerektiğini ve bid’atlardan uzak durması icap ettiğini söylerler. Bu yüzden günümüzde türbelere adanan kurban ve türbe sahiplerinden ihtiyaçların giderilmesini istemek gibi bid’atların İslâm’da yeri olmadığını belirtirler. Açıkçası Diyûbendîler, tasavvuf ve meşâyihî inkâr etmezler aksine bizzat kendileri meşâyihî metodlarını uygularlar. Ancak cahillerin yaptıkları İslâm dışı uygulamalardan uzak dururlar. Onlar sağlam ve esas olanın sünnete ittiba, sahabe ve selef-i salihin yolu olduğunu ısrarla dikkat çekerler.⁸⁷⁵

Reşîd Ahmed Gengûhî bir açıdan sitemini belirterek tasavvuf adı altında bu dine çok zarar verildiğini her ne kadar sûfiler tarafından bu bid’atlar ile mücadele edildi ise de bunları tümünden temizleyemediklerini ifade eder. Aynı şekilde Eşref Ali et-Tahânevî, mürîdlerin

⁸⁷³ Tayyib, *Ulamâ’u-Diyûbend İtticâhuhumu’d-dînî ve Mizâcuhumu’l-Mezhebî*, 157.

⁸⁷⁴ Es’adî, *Dâru’l Ulûm-u Diyûbend*, 669, 670.

⁸⁷⁵ Tayyib, *Ulamâ’u-Diyûbend İtticâhuhumu’d-dînî ve Mizâcuhumu’l-Mezhebî*, 120.

kitap ve sünnete bağlı kalmaları gerektiren şu sözleri dile getirir: “Tasavvufun hakikatı Kur’ân ve sünneti bilmektir. Zâhir ve bâtını bunlar ile süslemektir. Takva ve verâda kemale erişmektir. Haller, keşif ve ilhamlar bunlar İslâm tasavvufundan değildir ve bu yolda matlup da değildir. Keşif ve ilhamlar sadece zikir ve mücâhede neticesinde kişinin salahiyet ve istidadına göre gerçekleşen şeylerdir. Bunlar şayet sünnete muvafık ise kabul edilir. Olmayanlar ise reddedilir” diyerek aslında bu yolun esası keşif ve olağanüstü şeylerin peşinde koşmak olmadığını bilakis şeriat ipine sımsıkı sarılmak olduğunu beyan etmeye çalışır.⁸⁷⁶

Reşîd Ahmed Gengûhî: “Tasavvuf ilmi zâhir ve bâtınıyla dini bir ilimdir. O, yakînin güçlenmesine vesile olur. En yüksek ilimdir. Halleri ise ahlakı ıslah ve kulun daima Hakk’a muhtaç olduğunu hatırlatmaktır. Bu yüzden tasavvufun hakikatı Allah’ın ahlakı ile ahlaklanmak ve iradeyi bir kenara atmaktır, bolluk ve darlıkta rıza göstermektir. Onların ahlakı ayette belirtildiği üzere “*Sen elbette yüce bir ahlâk üzeresin.*”⁸⁷⁷ Ve hadiste varid olduğu gibi “*Onun ahlâkı Kur’an idi*”⁸⁷⁸ gibi delillerden yola çıkarak Hz. Peygamberin ahlak metodu olduğunu söyleyebiliriz.”⁸⁷⁹

2.4. Şerîat-Tarîkat

Tahânevî: “Şerîat, tekâlif-i ilâhiyyenin hepsinin tümünden ismidir. Zâhir ve bâtın amellerinin tümünü birden içine almıştır. İmam-ı A’zam Ebu Hanîfe (ö. 150/767)’den naklen fikhın ta’rifinde: “*Nefsin kendi lehinde ve aleyhinde olan hükümleri bilmesidir.*” şeklinde vârid olduğu gibi, mutekaddimîn fikhı, şerîatın müradifi görmüştür. Daha sonra müteahhirin ıstılahında şerîatın zâhir amellere mahsus olan kısmına fikh denilmeye başlanmıştır. Aynı şekilde şerîatın şubelerinden biri olan bâtın amellere mahsus kısma da tasavvuf ismi verilmiştir. Bu bâtınî amellerin edâ edilmesinde başvuru olan usûle, tutulan yola da (tarîkat) denilmiştir. Tarîkat ile bâtın amellerin düzelmesi sayesinde kalpte safâ ve incilâ doğar. Bunlar sebebiyle a’yân ve a’razla ilgili kevnî hakikatler, bilhassa güzel ve çirkin fiiller hem sıfatı hem de zatı ilâhî hakikatler, hele hele Allah’la kul arasındaki muameleler kalbe zâhir olur, perde sıyrılır, kalp bunları görmeye başlar. İşte perdesi kalkan bu gerçeklere hakikat denir. Bu inkişafa, perdenin kalkmasına da mârifet ismi verilir. İnkişaf sahibine de muhakkik veya ârif adı verilir. Bütün bu işlerin hepsi şerîata tâbidir. Ayrıca bir eleştiride bulunan müellifimiz: “Halk arasında, şerîat, ancak zâhir amellerin adıdır, diye yayılan lâfa gelince böyle bir söz herhangi bir alimden nakledilmiş değildir. Halk arasında da bu sözün böyle anlaşılması doğru değildir. Çünkü bu, zâhir ve bâtının birbirine zıt olduğunu gösteren bir inanıştır” diyerek tasavvufun şeriatıtan ayrı olmadığını aksine şeriatın bir cüzü olduğunu ifade etmeye çalışmıştır.⁸⁸⁰

Sonuç

⁸⁷⁶ Es’adî, *Dâru’l Ulûm-u Diyûbend*, 657.

⁸⁷⁷ Kalem: 68/4.

⁸⁷⁸ Müslim, *Müsâfirîn* 139.

⁸⁷⁹ Es’adî, *Dâru’l Ulûm-u Diyûbend*, 658.

⁸⁸⁰ Muhammed Ubeydullah Es’adî, *Dâru’l Ulûm-u Diyûbend* (Diyûbend: Dâru’l Ulûm, 2000), 655; Abdulbari en-Nedvî, *Kur’ân ve Sünnetin Işığında Tasavvuf ve Hayat*, çev. Mustafa Ateş (İstanbul: İrfan Yayınları, 1996), 271.

İslâm kültür ve medeniyetinin Hind alt kıtasına yayılmasında ve yerleşmesinde büyük rol oynayan medreseler İngiliz sömürge yönetimleri döneminde farklı bir misyon üstlenmiş, modern eğitim öğretim alanından dışlanan Müslüman halkın hemen hemen tek eğitim-öğretim alternatifini olarak ayakta kalma mücadelesi vermişlerdir. Bunların başını çeken ise 30 Mayıs 1866 tarihinde Muhammed Kâsım Nânevtevi'nin öncülüğünde kurulan Diyûbend medresesidir. Ehl-i sünnet fırkasına mensup olan Diyûbendîler ve geleneksel İslâmî eğilimli bir yapıda olan Diyûbend âlimleri İngiliz karşıtı, İslâm birliği ve Osmanlı hilafeti yanlısı bir politika izlemişlerdir.

Diyûbend müderrisleri tasavvuf erbabıdır. Bu ekolde Nakşibendilik ve Çiştîyye tarikatı oldukça etkindir. Diyûbend ulemâsı tasavvufu bir eğitim ve yaşama disiplini olarak ele almış ve bunun sonucu olarak müfredat içerisine tasavvuf eğitimini de dahil etmişlerdir.

Modern dünyanın değişimlerine ve baskılarına direnerek günümüze ulaşan Diyûbend öğretim kurumlarının ve bu kurumlarda yürütülen tasavvuf eğitimi açısından incelediğimiz bu araştırmada tespit ettiğimiz temel hususlar şunlardır:

Tasavvuf şeriatın zâhir olmayan yani fıkıh kısmına girmeyen bir cüzüdü ve mânevî hastalıklardan korunmak için buna sarılmak gerekir.

Nefis tezkiyesi ve bâtinî hastalıkları tedavi etmek için sûfîlerin uyguladıkları metodu takip etmek gerekir. Zâhirî ilimlerde icazet aldıktan sonra zâhid, şeriata sıkı bağlı olan bir mürşide bîat etmek esastır.

Mürîd, sünnete bağlı kalarak bid'atlardan uzak durması icap eder. Bu yüzden günümüzde türbelere adanan kurban ve türbe sahiplerinden ihtiyaçların giderilmesini istemek gibi bid'atların İslâm'da yeri yoktur.

Evliyâ bu yolun öncüleri ve ümmetin mânevîyatının gelişmesi için vazgeçilmez birer can simididirler. Bu yüzden bu zatlara saygı ve ikramda kusur edilmemelidir. Ancak cahillerin yaptıkları gibi bunlara olan sevgide ulûhiyet derecesine çıkartacak ölçüde aşırıya gidilmemelidir. Çünkü bu zatların türbeleri, belaları defedecek, ihtiyaçları giderecek, hastaları iyileştirecek, rızık ve mutluluk verecek gibi güçleri yoktur. Bilakis bunları ziyaret etmenin amacı kabirlerden ibret almak ve iyilikleri artırmak ve kötülükleri azaltmak gibi dini bağlarını güçlendirmek için yapılması gerekir.

Kaynakça

Birişik, Abdülhamit. "Hint Alt Kıtasında Medrese". 28/333-338. Ankara: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2003.

Birişik, Abdülhamit. "Tohum". *Kültür Sanat* 160 (2018).

Birişik, Abdülhamit- Rızvî, Sayıd Athar Abbas. "Tâlim ve Terbiye, Hindistan ve Pakistan." 39/538-542. İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2010.

Birişik, Abdülhamit. “Hint alt-kıtasında İslâm araştırmalarının dünü bugünü: Kurumlar, ilmî faaliyetler, şahıslar, eserler”. *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 17 (01 Aralık 2004), 1-62.

Es’adî, Muhammed Ubeydüllah. *Dâru’l Ulûm-u Diyûbend*. Diyûbend: Dâru’l Ulûm, 2000.

Ğülâm Muhammed. *Hayât-i Eşref*. Karâçî: Mektebetü-Tehânevî, 1963.

İbn Kesîr, ‘İmadü’d-Din Ebu’l-Feda İsmail b. Ömer. *el-Bidaye ve’n-Nihaye*. Beyrût: Mektebetü’l-Mea’rif, 1966.

Kandehlevî, Muhammed Zekerıyyâ. *Târîh-i Meşâyih-i Çişt*. Karaçi: Mektebetü’s-Şeyh, 1931.

Kâsımî, Muhammedullah. *Dâru’l-Ulûm Diyûbend kî Câmî-u Muhtasar-i Târîh*. Diyûbend: Dâru’l-Ulûm, 2016.

Khamıdov, Odıl. *Eşref Ali Tehânevî’nin Hayatı, Hadis İlmindeki Eserleri ve Görüşleri*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.

Menâzir Ahsen Geylânî. *Pâk ü Hind me Müselmânôn ka Nizâm-ı Ta’lîm u Terbiyet*. Lahor: Rahmâniyye Yayınları, 1963.

Nedvî, Abdulbari en-. *Kur’ân ve Sünnetin Işığında Tasavvuf ve Hayat*. çev. Mustafa Ateş. İstanbul: İrfan Yayınları, 1996.

Nedvî, Süleyman. *Arab u Hind kî Ta’allukât*. Karâçî, 1987.

Nısar Ahmad Faruqî. “İmdâdullah”. 22/222-224. İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 2000.

Nizâmî, Halîk Ahmed. *Târîh-i Meşâyih-i Çişt*. Dehli: Nedvetü’l Musannifin Urdûbâzâr, 1985.

Özcan, Azmi. “Dâru’l-ulûm”. 8/553-555. İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi, 1993.

Pakdemirli, M. Nur. “Hint alt kıtasında dini ekoller ve din eğitimi”. *Ekev Akademi Dergisi* 0/62 (2015), 425-454.

Pakdemirli, M. Nur- Birişik, Abdülhamit. “Hint Altkıtası Geleneksel Öğretim Kurumlarında Yürütülen Din Eğitiminin Gelişim Sürecine Tarihsel Bir Yaklaşım”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13/2 (01 Nisan 2013), 87-115.

Rahmetullah en-Nedvî. *Eşref Alî Tahânevî, Hakîmü’l-Ümme ve Şeyhu Meşâyih-i’l-Asri fi’l-Hind*. Dımaşk: Dâru’l-Kalem, 2006.

Sehârenpûrî, Halil Ahmed. *Mebâhisu fi Akâidi Ehli's- Sünneh el-Musennâ el-Mühenned ale'l-Müfenned*. Ürdün: Dâru'l-Feth, 2004.

Tâlib er-Rahmân. *ed-Diyûbendîyye Tarîfûhâ-Akâiduhâ*. Riyâd: Dâru's-Samî, 1998.

Tay, Ömer. *Muînüddîn-i Çiştî ve Çiştîyye Tarîkatı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora, 2021.

Tayyib, Muhammed. *Ulamâ'u-Diyûbend İtticâhuhumu'd-dînî ve Mizâcuhumu'l-Mezhebî*. Hindistan, 1979.

Tehânevî, İmdâdullah. *Ziyâu'l-Kulûb, [Kalplerin Işığı]*, Haz. Adnan Kaya. çev. Mehmed Es'ad Dede. İstanbul: İnsan Yayınları, 2007.

Kelam Araştırmalarında Mantık ve Felsefenin Sağladığı İmkânlar

Özkan TEKİN*

Giriş

İslam ilim tarihinin ileriki asırlarda görüşleriyle en çok etkili olan âlim ve filozoflarının “ansiklopedik âlim” tipi olarak nitelenen ve birbiriyle ilişkili birçok disiplinde araştırma ve telif yapan bilim insanları olduğu bilinmektedir. İbn Sînâ, Gazzâlî, İbn Rüşd, Fahreddin Râzî, Nasîruddin Tûsî, Seyyid Şerif Cürcânî, Celaleddin Devvânî ve Kemalpaşazâde bu âlim tipinin birkaç örneğidir. Filozof İbn Sînâ’nın aynı zamanda mantıkçı, fizikçi, matematikçi ve tıp bilgini olduğunu biliyoruz. Gazzâlî’nin şeriat ilimleri yanında kelam, felsefe, mantık ve tasavvuf disiplinlerinde de araştırma ve telif yaptığı görülmektedir. Filozofluğuna ek olarak fakih ve tabip olan İbn Rüşd; kelam, felsefe, mantık ve tefsir alanlarında eşit düzeyde otorite olan Râzî; matematik, astronomi, mantık ve felsefeye ilaveten kelam ve ahlak alanında da otorite olan Tûsî; müteahhirîn döneminin Râzî’si rolünü üstlenmiş, ama tasavvufa da ilgi göstermiş Cürcânî; Osmanlı yüzyılına İbn Sînâ’sı unvanını hak eden, fıkıh, tefsir, kelam, felsefe, tarih ve edebiyat alanlarında özgün eserler vermiş olan Şeyhülislam Kemalpaşazâde de aynı şekilde interdisipliner bilimsel faaliyet göstermiş âlimler olarak anılabilir.

Bu çalışmada, müteahhirîn kelamında Eş’arî mütekellimlerin, diğer kelami ekoller karşısında mesafe kat ederek yüksek başarı göstermelerinin altında yatan en önemli etkenin, mantık ve felsefeyi araştırmalarının bir parçası haline getirmeleri olduğu tezini temellendirecektir. Eş’arî ekol karşısında Mu‘tezile’nin gittikçe zayıflaması sadece Mihne etkisiyle açıklanabilir mi? Üstelik 12. yüzyıla gelindiğinde Mihne çok gerilerde kalmış, Mu‘tezile âlimleri zamanın yöneticileri tarafından kadılık gibi idari görevlere bile getirilmiştir. Kadı Abdülcebbar’ın zirve yaptığı Mu‘tezile ekolüne ne oldu da kelam alanında birden silinip kayboldu? Şia içerisinde Mu‘tezilî yaklaşımın sürdürülmesi, İbn Sînâ gibi filozofların Mu‘tezile’nin rolünü üstlenmesi muhtemel sebepler olarak ileri sürülebilir. Fakat Mu‘tezile’nin yeni dönem mantık ve felsefe temelli kelam araştırmalarına, metafizik araştırmalara ayak uyduramamış olması da bir sebep olarak tartışılabilir. Matüridîlik ve Selefi ekolün daha başka handikapları olduğu için onların pozisyonu ayrıca ele alınmayı gerektirmektedir.

1. Mantık İlminin Kelâm İlmine Girişi

Mu‘tezile, itikâdî sorunlarda, özellikle ilahiyat meselelerinde, akla büyük önem vermiştir. Bundan dolayı İslam düşüncesinde akla önem veren ekol olarak bilinmektedir. Mu‘tezile âlimleri İslam’ı akli yolla savunmaya çalışmışlardır. Onlar İslam’ı felsefi metotları kullanmak suretiyle savunma yoluna gitmişler, bu konuda Yunan felsefesi ve mantığından yararlanmışlardır. Mu‘tezile sayesinde kelam ilminde önemli gelişmeler olmuştur. Sünni

* Dr., MEB, Öğretmen. ozkanteekin36@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0327-7000

kelamcılar Mu‘tezile’nin görüşlerini yine onların yöntemleriyle eleştirmişler ve cevaplamışlardır.⁸⁸¹

Kelam ilminde akıl yürütme yöntemlerine büyük önem verilmiştir. Çünkü kelam ilminde metod, meseleler nakil yanında akıl ile de ispat edilmeye çalışılır. Gerek Mu‘tezile gerekse Eş’arî kelamcılar, itikâdî konularda mantıksal yöntemle delillendirme yoluna gitmişlerdir. Eş’arî, *el-Lum’a fi’r-Redd alâ ehli’z-Zeyğ ve’l-Bid’a* ve *Risâle fi İstihsâni’l-Havd fi İlmi’l-Kelâm* adlı eserlerinde akli istidlali müdafaa etmiştir. O, özellikle *el-İbâne*’de kelamî meseleleri temellendirme ve kanıtlamada formel kıyasa başvurmuştur. O, Mu‘tezilî görüşleri çürütmek için akli istidlali kullanmıştır. Kelâmda mantığa başvurmadaki bir diğer gerekçe, diğer din müntesiplerine karşı mantık yöntemlerini kullanmanın sağlayacağı faydadır.⁸⁸²

Mantık, filozoflar kadar kelamcılarının da yararlandığı bir alet ilim olmuştur. Müslümanlar özellikle Ehli kitap ile tartışırken formel mantığın gerekliliğini kabul etmişlerdir. Çünkü karşılarındaki muarızlar münakaşalarda formel mantığa bir ikna yöntemi olarak başvurmaktaydılar.

İlk dönem kelamcıları bilgi üretme vasıtası olarak birçok kıyas biçimini kullanmışlardır. Kelâmda bilhassa isbat-ı vâcib ve Allah’ın sıfatları konularında istidlâl başvurmak bir zorunluluk olmuştur. Sadece Mu‘tezile ve Eş’ariler değil, aynı zamanda Matüridiler de mantığa yönelmişler, bu yolla görüşlerini daha güçlü bir şekilde temellendirip savunabilmişlerdir.

Fahreddin Râzî’nin kelam araştırmaları çerçevesinde yaptığı yöntem eleştirisi mantığın kelam tarafından kullanılma sürecini takip açısından önemlidir. Râzî, Cüveynî’nin başlatıp Gazzâlî’nin sürdürdüğü eleştiri sürecini tamamlamıştır. Râzî, *Nihâye*’de mütekaddimîn kelamının istidlâl yöntemlerinde gördüğü zayıf yönleri maddeler halinde kapsamlı bir eleştiriye tâbi tutmuştur.

Râzî’nin eleştirdiği ilk yöntem, bilgi yoksunluğundan kaynaklanan delildir. Buna göre sübutu zorunlu olarak bilinmeyen bir şey reddedilmek istendiğinde “Hakkında delil olmadığı için reddedilmesi gerekir” denir. Râzî bu yöntemi eleştirmiştir. “Hakkında delil yok” ifadesi, gerçekte delilin olmadığı anlamına gelebileceği gibi delil arayanın onu bulamadığı anlamına da gelebilir. Delil arayanın bulamamış olması delilin olmadığını göstermez. Delilin olmaması da medlulün var olmadığı anlamına gelmez.⁸⁸³

Râzî’nin eleştirdiği ikinci yöntem, gaibin şahide kıyasıdır. Bazı kelamcılar bu yolla Allah hakkındaki hükümleri tespit etmek için onu mümkün varlıklara kıyaslayarak fıkhi kıyas yaparlar. Burada mümkün varlıklar şahid, Allah gaib konumundadır. Fıkhi kıyasta illet birliği

⁸⁸¹ Halil İmamoglugil, “Mantık-Kelâm İlişkisine Genel Bakış”, *Turkish Studies Comperative Religious Studies* 13/9 (Spring 2018), 115-116.

⁸⁸² İmamoglugil, “Mantık-Kelâm İlişkisine Genel Bakış”, 116.

⁸⁸³ Ömer Türker, “Kelam ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî”, *İslam Düşüncesinin Dönüşüm Çağında Fahreddin er-Râzî*, ed. Ömer Türker – Osman Demir (Ankara: İsam, 2018), 27.

olduğu halde Allah ile mümkün varlıklar arasında böyle bir illet birliğini tespit etmek zordur.⁸⁸⁴ Dolayısıyla bu yöntem kullanışlı değildir.

Râzî'nin eleştirdiği üçüncü zayıf yöntem ilzamdır. İlzam, hasmın sözünden yola çıkılarak yapılır. Onun kabul ettiği asılda bulunduğu halde kıyas yapılan fer'de bulunmayan farklı bir illet sebebiyle kıyas yapmaktır. Bazen tard, bazen aks kıyası şeklinde uygulanır. Tard kıyasına şu örnek verilir: "Allah ilim sıfatıyla bilmektedir, çünkü o, ittifakla irade sıfatıyla irade edendir." Aslın hükmü kesin olmadığı halde sırf hasımlar arasında ittifakla kabul edildiği için bu istidlal şekli kesin bilgi vermez.⁸⁸⁵

Râzî'nin eleştirdiği diğer yöntem, aklî araştırma yapılacak konularda naklî delillere başvurmaktır. Hâlbuki naklî deliller, delaletin zanni oluşu sebebiyle kesin bilgi vermez.⁸⁸⁶ Bu yaklaşım, kelimâ din müdafaası amacına aykırı gibi görünse de kelimânın bir metafizik olarak konumlandırılması halinde nazarî araştırmanın gerektirdiği bir tutum olması sebebiyle makuldür.

İşte mütekaddimîn dönemi yöntemlerinin yetersizliği Gazzâlî'den itibaren kelimâcılar özellikle Eş'arî mütekellimlerini formel mantıktaki istidlal şekillerini kullanmaya sevk etmiştir. Bu yönelişin kelimâ araştırmalarını önemli ölçüde güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

Fahreddin Râzî, ilgili mantık konularını *Muhassal* adlı kitabında bilgi, nazar ve istidlal konularını incelemek üzere kullanmıştır. Onun bu tarzı sonraki kelimâcılar tarafından da uygulanmıştır. Zaten Müteahhirîn kelimânının en belirgin özelliği mantığı bilgi ve istidlal; felsefenin metafizik meselelerini de umûr-i âmme olarak kelimâ kitaplarının baş kısmına iki ayrılmaz bölüm olarak yerleştirmiş olmasıdır. Umûr-i âmme konularına dair daha geniş açıklama bir sonraki başlık altında ele alınacaktır. Biz bu başlık altında Râzî'nin *Muhassal*'ı ve Seyyid Şerif Cürcânî'nin *Şerhü'l-Mevâkıf*'i örnekleri üzerinden mantığın kelimâ ilminde kullanılışını ortaya koyacağız.

Râzî, *Muhassal*'ı dört ana rûkne ayırarak telif etmiştir. Mukaddimât adını verdiği birinci rûkünde bilgi ve istidlal konusunu el-ulûmü'l-evveliyye, ahkâmü'n-nazar, ed-delil ve aksâmuhû altbaşlıkları altında ele almıştır. İkinci rûkûn Taksîmü'l-mevcûdât, üçüncü rûkûn el-İlâhiyyât, dördüncü rûkûn es-Sem'îyyât konularını ele almaktadır. Râzî, bu kısımda bilgi, tasavvur, tasdik, zaruri bilgi, bedihiyat, nazar, fikir, delil, istidlal ve kıyas konularını ele almaktadır.⁸⁸⁷

Seyyid Şerif Cürcânî, *Şerhü'l-Mevâkıf*'ta, İcî'ye uyarak birinci mevkıfı bilgi, nazar ve istidlale tahsis etmiştir. Bu aslında bazı mantık konularının kelimâ kitaplarına taşınmasından ibarettir. Cürcânî'nin konu tasnifi ve kapsamı ile Râzî'ninki karşılaştırıldığında Cürcânî'nin eserinin daha sistematik ve kapsayıcı olduğu görülecektir. Bu fark özellikle umûr-i âmme

⁸⁸⁴ Türker, "Kelimâ ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 27-28.

⁸⁸⁵ Türker, "Kelimâ ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 28.

⁸⁸⁶ Türker, "Kelimâ ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 29.

⁸⁸⁷ Fahreddin Râzî, "Muhassal", Tûsî, *Telhîsu'l-Muhassal* (Beyrut: Daru'l-Azvâ, 1985), 6-72.

kısımında daha belirgindir. Cürcânî bu konuları birinci mevkıfta incelemiştir. Konular, mersad ve her mersadın altında maksad adlı başlıklar açarak ele alınmıştır.

Cürcânî, eserine bilginin (ilim) tanımını yaparak, konusunu, faydasını ve şerefini belirterek başlamıştır. Bilgi çeşitlerini sıralayıp mantığın temelini oluşturan tasavvur ve tasdik bahislerine girmiştir. Bilgi çeşitlerini zorunlu ve kazanılmış bilgi bölümlemesi üzerinden yapmış olsa da en çok zorunlu bilgi üzerinde durmuştur. Tarif ve çeşitleri ele alınmıştır. Kıyas şekilleri hakkında bilgi verilmiş, doğru sonuç ve yanlış sonuç veren kıyaslar ayırt edilmiştir. Delil ve istidlal konusunu da ele alan Cürcânî, eserinde naklî delillerin kesin bilgi verip vermediğini tartışmıştır.⁸⁸⁸

2. Kelam-Felsefe İlişkisinin Kurulmasında Fahreddin Râzî ve Nasiruddin Tûsî'nin Rolü

Fahreddin Râzî, mantıktan felsefeye, usulden kelama kadar dinî ve aklî ilimlerin birçoğunda eser vermiştir. Râzî'yi *Muhassal* gibi kelimî eserlerinden hareketle “kelamcı filozof” olarak, *el-Mebâhisü'l-meşrikiyye* gibi felsefî eserlerinden hareketle de “filozof kelamcı” olarak nitelemek mümkündür.

Gazzâlî, Müteahhirîn kelamının ilk önemli temsilcisi olarak kabul edilmekteyse de onun felsefe-kelam ilişkisi alanında *İhyâu ulûmi'd-dîn* ile başlattığı projeyi Fahreddin Râzî uygulamaya geçirmiştir. Gazzâlî, Meşşâî felsefe ile Kelâmın aynı meseleleri incelediğini düşünmekteydi. Ancak Râzî ondan farklı olarak kelamı metafizik yanında teorik felsefe olarak da konumlandırmaktadır. Böylece Râzî, hem kelamı felsefenin imkânlarıyla yeniden düzenlemiş hem de felsefeyi mütekaddimîn kelamına yaklaştırmıştır. Burada ilâhiyât meseleleri ile diğer meseleler birbirinden ayrılmıştır. Allah'ın zatı, sıfatları, fiilleri ve nübüvvet meseleleri onun tasnifinde ilâhiyât kapsamına girmektedir. İbn Sînâ'nın *eş-Şifâ*'da ele aldığı umûr-i âimme konuları, ilâhiyyât konularına bir giriş mesabesindedir. Râzî, eserlerinde İbn Sînâcî terminoloji ile Eş'arî terminolojiyi birlikte kullanmıştır. Bu sayede Allah'ın zatı, sıfatları, fiilleri, âlemin yaratılışı ve insanın evrendeki konumunu araştıran ilimler arasında tertip ve yöntem açısından ortak bir zemin kurulmuştur. Râzî'nin kelam sahasındaki başarısını burada aramak gerekir.⁸⁸⁹

Fahreddin Râzî, kelam eserlerini mantık ve felsefe ile desteklemiştir. Bunların başlıcaları şunlardır: *Muhassalü efkâri'l-mütekaddimîn ve'l-müteahhirîn mine'l-felâsife ve'l-mütekellimîn*, *el-Mülahas fi'l-hikme ve'l-mantık*, *el-Mebâhisü'l-meşrikiyye*, *el-Erbâîn fi usûli'd-dîn*, ve *el-Metâlibü'l-âliye*.

Râzî, *el-Mebâhisü'l-meşrikiyye*'de hem filozofları körü körüne izleyenleri hem de kendilerini büyük felsefe tenkitçisi olarak takdim edenleri ağır bir şekilde eleştirmektedir. Râzî, mutedil bir yaklaşım sergilemiştir. Onun buradaki amacı, filozofların görüşlerini incelemek,

⁸⁸⁸ Seyyid Şerif Cürcânî, *Şerhu'l-Mevâkıf*, çev. Ömer Türker (İstanbul: TYEKB Yayınları, 2015), 130-440.

⁸⁸⁹ Türker, “Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî”, 17-18.

açıklamak ve alternatifler üretmektir. Bu eser bir kelim kitabı olmadığı için Râzî burada dinî inançları aklî olarak savunma ve sapık fikirleri çürütme yoluna gitmez.⁸⁹⁰

el-Mebâhis dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, varlık, varlığın özellikleri, hükümleri, yokluk, mahiyet, birlik ve çokluk bahislerinin incelendiği umûr-ı âmmedir. Sonra mevcudun mümkün ve zorunlu, kıdem ve hudûs kısımlarını incelemiştir. İkinci bölümde, mümkünün cevher ve araz kısımları, bunların ortak özellikleri ve her birinin kendi olması bakımından hususiyetleri ve arazlar kapsamında dokuz kategoriye incelemiştir. Üçüncü bölümde Allah'ın birliği, yönlerden, cevher ve arazlara benzemekten münezzehe oluşu, sıfatları, tümel veya tikel her şeyi bilmesi, iradesi, kudreti, hayır oluşu, insan aklının onu kavramaktan âciz oluşu, fiilleri, fiillerin ondan sudûr etme keyfiyeti, on akıl, bütün mevcutların Allah'ın kazâ ve kaderiyle oluşu, ilâhî kazaya kötülüğün nasıl girmesi, peygamberin gerekliliği ve özellikleri gibi salt ilâhiyât bahislerini ele almıştır. Kitap bu sistematikle sonraki dönem kelim kitaplarının sistematik ve muhtevasını tayin etmiştir. Râzî, bu eserde *eş-Şifâ*'yı esas alarak mütekaddimîn kelâmını yeniden düzenlemiştir. Râzî'nin metafizikte incelediği meselelerin kaynağında hem kelâm hem de felsefe mirası vardır. Râzî bu eserde kelâmcıların cevher ve araz bahislerine bazı mantık ve metafizik konularını eklemiştir. *el-İşârât*'ta mantık, tabîyyât ve metafizik kapsamında incelenen konuları önemli ölçüde mukaddimât, umûr-i âmme ve cevher-araz başlıkları altında toplamıştır. Daha sonra ilâhiyât ve nübüvvet meselelerini ele almıştır. Bu haliyle kitap, felsefe kitabı olmanın ötesinde kelâm kitabı özelliğine de arz etmektedir.⁸⁹¹

Erbaîn, Muhassal ve *Meâlim*, Râzî'nin özel olarak kelâm kapsamında yazdığı eserlerdir. Râzî *Muhassal*'da mütekaddimin ve müteahhirin dönem kelâmcı ve filozoflarının görüşlerini özetle kritik etmek istemiştir. *Muhassal*'ın tam adı, *Muhassalü efkârî'l-mütekaddimîn ve'l-müteahhirîn mine'l-ulemâ ve'l-hukemâ ve'l-mütekellimîn*'dir. Eklektik bir muhtevaya sahip olan kitapta kelâmî ve felsefî görüşler harmanlanarak tartışılmıştır. Yine de kelâmî yönü ağır basmaktadır. Onu ayrıcalıklı kılan, kelâm ile felsefenin mezcine dair yazılmış ilk eser olmasıdır. Râzî, kelâm kitaplarında felsefî konulara, felsefe kitaplarında da kelâmî konulara yer vermiştir.⁸⁹²

Muhassal'da tasavvur, tasdik, bilginin imkânı, istidlâlin mahiyet ve hükümleri, delil ve çeşitleri gibi bilgi teorisi bahislerini incelemiş, ardından umûr-i âmme bahislerini ele almış, daha sonra özel başlıklar altında hem filozofların hem de kelâmcıların varlık taksimlerini ele almış, hem filozofların zorunlu varlık ve mümkün varlık tasnifine hem de kelâmcıların kadim varlık ve hâdis varlık tasnifine yer vermiştir. Filozofların dokuz araz kategorisini inceledikten sonra kelâmcıların arazlar hakkındaki görüşlerini ele almıştır. Cisim ve cevher bahsinde hem filozofların hem de kelâmcıların görüşleri incelenmiştir. Bu kısmın sonlarında birlik-çokluk ve illet-malûl meselelerine değinilmiştir. Bundan sonra ilâhiyât, nübüvvet, mead, şer'î isimler ve imâmet konularına yer verilmiştir. *Muhassal*'ın önceki kelâm eserlerinden ayıran en önemli

⁸⁹⁰ Ayman Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye: 6/12. Yy.'da Felsefî Kelâm-da Yeni Gelişmeler", çev. Bilal Taşkın, *Kelâm Araştırmaları Dergisi* 14/1 (2016), 267.

⁸⁹¹ Türker, "Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 22.

⁸⁹² Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye", 268.

fark, mukaddimât bölümü içermesidir. Sonraki dönemi etkileyen en önemli kısmı bilgi ve istidlâl bahisleridir. Burada Gazzâlî'nin *el-İktisâd*'ı ile Cüveynî'nin *eş-Şâmil*'indeki bilgi bahisleri geliştirilerek daha derli toplu bir bilgi teorisi ortaya konmuştur. Râzî, önceki filozof ve kelâmcıların bilgi (ilim) hakkındaki görüşlerini *Muhassal*'da sistematik olarak eleştirmiştir. *Muhassal*, müteahhrîn döneminin *Şerhu'l-Mevâkıf*, *Şerhu'l-Makâsıd* ve *el-Metâli*' gibi kelâm eserlerinin en önemli örneğidir. *Muhassal*'ın sonraki eserler üzerinde etkisi tertipten ziyade muhteva, üslûp ve yöntem bakımındandır. Bu kitaba Şii filozof Nasîruddin Tûsî *Telhîsu'l-Muhassal* adıyla bir tenkit, Mu'tezilî İbn Ebi'l-Hadîd (ö. 656/1258) ta'lik, Sünnî filozof Kâtibî şerh yazmıştır. *Muhassal*'da kelâm ve felsefe disiplinleri üst bir anlatımda birleştirilmiştir.⁸⁹³

Râzî, kelâm ile felsefe arasındaki sentezin son şeklini *el-Metâlibü'l-âliye*'de vermiştir. Bu eser ne kelâm ne de felsefe kategorisine girmektedir. Râzî'nin en hacimli metafizik kitabı olan *el-Metâlib*'de ilâhî ilim on kısımda incelenmektedir. Bunlar Allah'ın zatı, sıfatları, fiilleri, ulvî ve süflî âlemin yaratılışı, mukaddes ruhlar, mekân ve zamanın hakikati, nübüvvet, nefsin mutluluğunu sağlayacak ulvî vasıfları kazanma yolları ve mead konularıdır. İncelenen her konuda görüş sahiplerine atıf yapılmakta ve her görüşün güçlü ve zayıf yönleri belirtilmektedir. Teorik felsefenin meseleleri kelâm sistematigi içinde ele alınmıştır.⁸⁹⁴

Râzî *el-Mebâhis*'te varlığın hakikatının bilgisini elde etmeyi amaçlamıştır. İnsan, aklî nefsi ruhsal olarak tecrübe edebilir. Ölümden sonra hem bedensel hem ruhsal haşrin olacağını savunmaktadır. İnsanın yetkinlik ve hakiki mutluluğa bilgi sayesinde erişeceğini kabul etmiştir. Ona göre beden ölümünden sonra ruh varlığını sürdürecektir ve kişinin haz veya acısını dünyadaki yetkinlik veya eksikliği belirleyecektir. Bilgi ruhun yetkinliğinin bir parçası olduğu için zorunlu olarak akıl yürütmek de iyidir. Râzî'ye göre iyi insan olmak yetkinliği kazanmaya bağlı olduğu için bir kişinin insanları böyle bir yetkinliğe davet ettiğini gören kimse onun uyulması gereken gerçek bir peygamber olduğu sonucuna ulaşır.⁸⁹⁵

Râzî'ye göre Yaraticının varlığı, fail-i muhtâr olması, her şeyi bilmesi ve nübüvvetin ispatı gibi bilgiler sadece vahyin otoritesine dayandırılmaz. Bazı şeyler sadece naklî delil ile bilinir. Bazı şeyler ise hem vahiy hem de akıl ile bilinebilir. Rû'yetullah, tevhid ve Allah'ın bazı sıfatları böyledir. Râzî'ye göre kişi Bir konuda aklî bir delil naklî bir ifadenin hakiki ve zahir anlamı ile çelişirse nassın zahir anlamı tevil edilir.⁸⁹⁶

Fahreddin Râzî, son dönemlerde yazdığı eserlerde Eş'arî kelâm geleneğine önemli eleştiriler yöneltmiştir. *el-Metâlibü'l-âliye*'de hudûs deliline yönelttiği eleştiri bu tavrın örneklerinden biridir. Râzî'ye göre insan aklı her hâdisin bir muhdisinin olduğuna zaruri olarak hükmetse de aynı kesinlikle hâdis olan bir şeyin yoktan değil, belirli bir zaman içinde bir maddeden yaratıldığına hükmetmektedir. Muhdise olan ihtiyaçtaki hükmü, madde ve zamana ihtiyaç hususunda işletmemek büyük bir çelişkiye yol açmaktadır. Râzî, bu tutuma sert bir şekilde eleştirir. Ona göre cedelci ve inatçıların sözleri muteber değildir. Kelâmcılar ihtiyaç

⁸⁹³ Türker, "Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 20-21.

⁸⁹⁴ Türker, "Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 21.

⁸⁹⁵ Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye", 269.

⁸⁹⁶ Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye", 264;

duydukları zaman bedihiyyatı inkâr etmeyi alışkanlık haline getirmişlerdir. Ayrıca hudûs delili kadim olan bir tanrıyı ispat etmede yetersiz kalmaktadır. Kelâmcılar, muhdisin sonradan var olması halinde teselsülün gerekeceğini söylemişler ve bundan kadim bir yaratıcının var olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Hâlbuki varlığı zorunlu olan bir Allah'ın, başka bir varlık yaratması, ona cisimleri yaratma kudretini vermesi, dolayısıyla bu maddi âlemin mahlûk ve muhdes bir varlık tarafından yaratılması aklen mümkündür. Râzî'ye göre hâdis bir varlığın var edicisine olan ihtiyacını onun hâdis olması değil, mümkün olması belirlemektedir.⁸⁹⁷

Râzî savunmacı tutumunu tamamen terk edebilmiş değildir. Ona göre bütün itirazlar ve hatalar dikkate alınmadan ve hepsi tek tek incelenmeden kesin bilgi ortaya çıkarılamaz. Bundan dolayı o, incelediği meselede muhtemel bütün çözüm yollarını ortaya koyar. O, bir düşünce konusunda ortaya konulan delilleri kendi geliştirdiği delillerle destekleme yoluna gider. Aynı işlemi karşı görüşün delillerine de uygular. Sonra ileri sürülebilecek karşı delilleri ve verilebilecek cevapları analiz eder. Bunları aranan olumlu sonuca ulaşmak için yapar.⁸⁹⁸

Râzî, incelemesinde çoğu zaman hitâbî, cedelî ve dînî delillere başvurmuştur. İknâî deliller, ulaşılan kesin sonucu kabullenmeye yardımcı olur. Kesin sonuca ulaşılmadığında ise bu tür deliller güçlü bir tahmine ulaşmaya yarar. Râzî, *Nihâye*'de mütekaddimîn kelâmcılar gibi dînî inancı aklî delillerle destekleme ve muhalif fikirleri reddetme yoluna gitmiştir. Ancak sonraki eserlerinde savunmacı tavrı bırakmış ve metafizik bilgiye ulaşmayı amaç edinmiştir.⁸⁹⁹

Râzî *el-Metâlibü'l-âliye*'de metafizik bilginin nazar ve müşahade yoluyla elde edildiğini belirtir. O, kelâmcıların ve filozofların görüşlerini *Muhassal* ve *el-Mebâhis*'te eleştirel olarak mütalaa etmiştir. Türker'e göre, bir görüşü desteklemek için ileri sürülen delilleri iki açıdan sorgulamıştır. İlk olarak, mantık kurallarını uygulayarak öncüllerin beş sanat açısından değerini belirlemiş ve delillerin kesinlik derecesini tespit etmiştir. Râzî'nin mantık uygulaması kıyasın formel kuralları yanında kategoriler ve tikel disiplinlere de dayanır. İkinci olarak, kelâm ve felsefe okumasından çıkardığı eleştirel bir teoriyi tatbik etmiştir. Nazarî geleneklerin ayrıntılı analizi sonucunda, aklın metafizik meselelerde kesin bilgiye ulaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle metafizikte en uygun görüşün tercih edilmesi gerekir.⁹⁰⁰

Râzî'ye göre metafizik, meşruiyetini varlık ve imkân gibi apaçık kavramlar apaçık önermeler üzerine kurulmasından alır. Fakat aklın oluşturduğu istidlaller aynı seyri takip etmez. Râzî, kesinlik ile akıl yürütmenin burhanîliğini birbirinden ayırır. Bu durum, Râzî'ye mantıken kusursuz ama burhanîlik şartlarını taşımadığı için yanlış olan deliller ortaya koyma imkânı vermiştir.⁹⁰¹

⁸⁹⁷ Veysel Kaya, "Fahrüddin Râzî'nin Sünnî Eş'ari Kelâmına Yöneltilmiş Eleştiriler", *Marife* 5/3 (Kış 2005), 249-250.

⁸⁹⁸ Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye", 265.

⁸⁹⁹ Shihadeh, "Gazzâlî'den Râzî'ye", 266.

⁹⁰⁰ Türker, "Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 34-35.

⁹⁰¹ Türker, "Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî", 35.

Râzî'nin yönteminin sonucu olarak, felsefî ve kelâmî görüş ayrımı devam ettiği halde nazarî düşünce gelenekleri arasındaki zümre ayrımının ortadan kalkmıştır. Râzî'den itibaren metafiziğin kelâmî ve felsefî görüşlerin birlikte tartışıldığı ortak bir entelektüel çalışma alanı haline geldiği görülmüştür. Ayrıca delilin diyalektik gücü ile medlulün doğruluğu arasında ilişki bulunmadığı anlayışı metot haline gelmiştir.⁹⁰²

Râzî, önceki kelâmcıların kullandığı cedel yöntemine karşı çıkmış, yeni kelâmı burhanî yöntem üzerine inşa etmiştir. Bu yönteme göre bir düşünür, önceki âlimlerin görüşlerini mutlak olarak ne kabul eder ne de reddeder. İnceleme sonunda gerekçelerine bakarak kabul edilip edilmeyeceğine karar verir. Bu yönteme tahkik yöntemi denir. Umûr-i âmme konuları kelâm kitaplarına Râzî ile birlikte eklenmiştir.⁹⁰³

Râzî'nin başlattığı felsefî kelâm Şîî İmâmiye kelâmında da etkili olmuştur. İbn Sînâ'ya itirazlar yönelten Râzî'yi eleştirmiş ve *Muhassal*'a tenkitli bir şerh yazmış olan Nasîruddîn Tûsî onun kurduğu felsefî kelâmı daha ileri bir seviyeye taşımıştır. Özellikle *Tecrîdü'l-itikâd* ile kendisinden sonraki Sünnî ve Şîî kelâmcıları derinden etkilemiştir.⁹⁰⁴

Şirinov'a göre Tûsî'nin felsefî kelâma ilgisinin temelinde Râzî'nin kurduğu felsefî kelâmdan memnun kalmaması yatmaktadır. Zira Râzî'nin çalışmaları genelde Meşşâîliğe karşı bir kelâm savunması olarak görünmektedir. Meşşâî felsefe geleneğine bağlı olan Tûsî bu durumdan memnun olmaz. İbn Sînâ felsefesini eleştiren Şehristânî'ye *Musâriu'l-musâri*'yi yazarak, Râzî'ye *Şerhu'l-İşârât*'ı yazarak cevap vermiştir.⁹⁰⁵

Tûsî kendi felsefî kelâm sistemini Râzî'den farklı olarak tepkisellik üzerine değil, pozitif mezc üzerine kurmuştur. *Tecridü'l-İtikad*'da felsefî konular kelâmî konulara yamanmış olarak durmaz. Tûsî iki geleneği uzlaştırmaya çalışmıştır. Mesela, *Şerhu'l-İşârât*'ta İbn Sînâ'nın kîdem anlayışının temeli olarak ortaya koyduğu zaman anlayışını savunmasına karşılık *Tecrid*'de Allah dışında hiçbir kadimden bahsedilemeyeceğini savunmaktadır. Bir kelâmcı olarak kîdeme karşı çıktığı halde filozof sıfatıyla “gerçek kîdem ve hudûsa zaman dikkate alınmaz” diyerek zati kîdem ve hudûsu savunmaktadır.⁹⁰⁶

Tûsî'nin kelâm alanındaki çalışmaları, Meşşâî felsefe ile kelâmın pozitif mezcine dayanmaktadır. Metafizik kavramları benimseyen Tûsî, felsefî ilkeler konusunda daha çok Meşşâîlerin görüşlerini esas almaktadır. Bazı konularda Mu'tezile ve Eş'arî kelâmcılardan ayrılmaktadır. Kendisine varlık zait olmamış olan mahiyetin sübutu, madumun iadesi ve cismin atomlardan oluşması gibi konularda kelâmcılardan ayrılmaktadır.⁹⁰⁷

⁹⁰² Türker, “Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin er-Râzî”, 36-37.

⁹⁰³ Agil Şirin, “XIII. Yüzyılda Felsefe-Kelâm İlişkisinin Şekillenmesinde Nasîruddin Tûsî'nin Rölü”, *Uluslararası 13. Yüzyılda Felsefe Çalışmaları Bildirileri*, ed. Murat Demirkol ve M. Enes Kala (Ankara: YBU Yayınları, 2014), 664-665.

⁹⁰⁴ Zübeyir Bulut, *Felsefî Kelamda Umur-i Âmme* (Ankara: Fecr Yayınları, 2017), 47.

⁹⁰⁵ Şirin, “XIII. Yüzyılda Felsefe-Kelâm”, 665-666.

⁹⁰⁶ Şirin, “XIII. Yüzyılda Felsefe-Kelâm”, 666.

⁹⁰⁷ Bulut, *Felsefî Kelamda Umur-i Âmme*, 48.

Tûsî, ilahiyât konularında bazen filozofların, bazen de kelâmcıların metoduna göre hareket etmiştir. Zorunlu Varlığın ispatı konusunda kendisinden önceki kelâmcılar âlemin hâdis olduğu deliline dayandığı halde o, zorunluluk ve imkânâ dayalı felsefî burhana dayanmıştır. Ancak Allah'ın hayat, ilim ve irade gibi sıfatlarını zorunluluğa göre ispatlamamış, bu konularda kelâmcılar gibi davranmıştır. O, kudreti âlemin hâdis oluşu ve iradeyi mümkün varlıkların kendi özel zamanlarında yaratılması esasına dayanarak ispatlamıştır. Nübüvvet konusunda kelâmî ve felsefî delilleri birlikte kullanmıştır. Mesela nübüvvetin faydaları konusunda bir yandan İbn Sinâ'nın *Şifâ*'daki anlatımını takip ederek peygamber göndermeyi insan türünün korunması açısından zorunlu görürken, öte yandan kelâmcılar gibi nübüvvetin yararının husûn ve kubuh, sevap ve ceza, faydalı ve zararlı işleri bilme açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. O, *Tecrid*'de kelâm esaslarını gündeme getirerek Vacibu'l-vücûd'un ispatı ve ilahi sıfatlar gibi meselelerde filozofların metoduna göre istidlalde bulunmuşken, mead ve imamet gibi konularda kelâmî metodu benimsemiştir.⁹⁰⁸

Tûsî'nin kelâma dair en önemli eseri, *Tecrîdü'l-i 'tikâd*'dır. Eser *Tecrîdu'l-kelâm* olarak da bilinmektedir. *Tecrîd*, felsefî kelâmın ilk örneklerindendir. Özü itibariyle muhtasar bir kelâm kitabı olan *Tecrîd*, altı bölümden oluşmaktadır. Üç fasıldan oluşan birinci bölümde varlık ve yokluk, mahiyet, illet-malûl gibi konular üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümde cevher, araz, cisim ve onların özellikleri ve hükümleri ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde Allah'ın varlığı, sıfatları ve fiilleri üzerinde durulmakta, bu konular İmâmiyye ve Mu'tezile görüşleri çerçevesinde incelenmektedir. Dördüncü bölümde peygamber gönderme, nübüvvetin gerekliliği ve ona karşı ileri sürülen şüphelerin giderilmesi, peygamberin özellikleri ve mucizeler üzerinde durulmaktadır. Tûsî, beşinci bölümü İmamiyye'nin inanç esaslarından sayılan imâmet ve ilgili konulara ayırmıştır. Burada onun geleneksel İmâmî doktrini benimsediği görülür. Tûsî "Meâd, va'd ve va'id" başlıklı altıncı bölümde başka bir dünyanın yaratılmasının imkânı, cismânî haşır, cezâ ve mükâfat gibi uhrevî konuları incelemektedir.⁹⁰⁹

Tecrîd, felsefî ve kelâmî konuları mezceden ilk eserlerden biri olması sebebiyle önemlidir. Tûsî bu eserde genel olarak İbn Sînâ çizgisinin görüşlerini savunsa da kelâm açısından taviz verilemeyecek konularda kelâmcı bir tutum sergilemektedir. *Tecrid*'in geneline felsefî ve burhanî bir dil hâkim olsa da Tûsî usûlüddin konularında kelâmî dil ve yöntemleri kullanmaya özen göstermiş ve daha çok Mu'tezilî karakterli İmâmî geleneğe uygun olarak incelemiştir.⁹¹⁰

Tecrîd'de konular işlenirken cedel yöntemi kullanılmamıştır. Şirinov bunun bir ilk olduğunu söylemektedir. Felsefî kelâmın kurucusu kabul edilen Râzî'nin eserlerinde bile cedel tamamen terk edilmemiştir. Eserde konular oldukça kısa ve özlü ele alınmıştır. *Tecrîd*'in anlaşılmasını zorlaştıran bu durum, eser üzerine birçok şerh, hâşiye ve ta'likâtın yazılmasına sebep olmuştur. Kitap bu yönüyle kendisinden sonraki birçok kelâmî eser tarafından örnek

⁹⁰⁸ Ali Bedaştî, "Nasîruddîn et-Tûsî'den Molla Sadrâ'nın Hikmet-i Mûteali-yesi'ne (Aşkın Hikmet) İmâmiyye Kelâmının Değişim Süreci", çev. Naim Döner, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2015), 243-244.

⁹⁰⁹ Agil Şirinov, *Nasîruddîn Tûsî'de Varlık ve Ulûhiyyet* (Ankara: İSAM Yayınları, 2011), 38-39.

⁹¹⁰ Bulut, *Felsefî Kelamda Umur-i Âmme*, 51.

alınmıştır. *Tecrîd*'in tertibi ile *Şerhu'l-Mevâkıf* ve *Şerhu'l-Makâsıd*'ın tertibi arasındaki benzerlik bunu göstermektedir.⁹¹¹

Teftâzânî'nin *Şerhu'l-Makâsıd*'da umûr-i âmme meselelerinin tertibinden bahsederken *el-Mebâhisu'l-Meşrikiyye* ve *Tecrîd*'i bir arada anmaktadır. Bu, *Tecrîd*'in sonraki kelâm eserleri üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemli bir delildir. Hem *Şerhu'l-Makâsıd* hem de *Şerhü'l-Mevâkıf*'ta illet ve malûl konusunun Râzî'nin kitaplarında olduğu gibi cevher ve araz başlığı altında değil, *Tecrîd*'de olduğu gibi bizzat umûr-i âmme başlığı altında incelenmiş olması da Tûsî'nin etkisini göstermektedir.⁹¹²

Telhîsu'l-Muhassal, Fahreddin Râzî'nin *Muhassal* adlı eserine Tûsî tarafından yazılmış tenkitli bir şerhtir. *Telhîs*'in girişinde kendi döneminde ilme ilgi duyulmadığından şikâyet eden Tûsî, usûlû'd-din konusunda *Muhassal* dışındaki kitapların yetersiz olduğunu, fakat bu eserin ismiyle içeriğinin mutâbık olmadığını, açıklamalarının iddiasını ispatlamaktan uzak olduğunu, kelâm ilminde yeterli sayılmasına karşılık yanlışlıklar ihtiva ettiğini belirtmektedir. *Muhassal* şerhlerini insafli bulmayan bu kitap üzerine *Telhîsu'l-Muhassal* adlı bir şerh yazdığını ifade etmektedir.⁹¹³ *Telhîs*'in *Muhassal* üzerine yazılmış olan diğer şerhlerden temel farkı Râzî'nin metnini tam olarak nakletmesidir. Şerhte önce *Muhassal*'ın orijinal metni verilmekte, sonra bunlar açıklanmaktadır.

Telhîs, *Muhassal*'ın muhteva ve sistematığına tabi olduğu için ayrıca tekrar bilgi verme gereği duymuyoruz. Tûsî'nin bu eserde Râzî'yi çoğunlukla tenkit etmesine karşılık bazen onun görüşlerine katıldığı görülmektedir. Tenkitler genellikle Meşşâî filozofların görüşlerine yöneltilen itirazlara cevap verilirken yapılmaktadır. Bazen de Râzî'nin görüşlerinin tutarsızlığına işaret edilmektedir.⁹¹⁴

Tûsî'nin *Kavâidu'l-akâid* ve *Fusûl* adlı iki kelâm eseri daha vardır. Ancak bunlar, *Tecrîd* ve *Telhîs*'ten farklı olarak bilgi teorisi ve umûr-i âmme konularını içermemektedirler. Bundan dolayı bu iki eseri kelâmın felsefe ve mantık ile mezci kapsamında değerlendirmek mümkün değildir. Bu arada *Tecrîd*'in de bilgi teorisi bahsi içermediğini, sadece umûr-i âmme dolayısıyla bu değerlendirme kapsamına girdiğini belirtmek gerekir.

Biz burada çalışmamızı Râzî, Tûsî ve Cürcânî ile sınırlamış olsak da kelâmın felsefe ve mantık bahislerine yer vererek ve onların yöntem ve formasyonundan yararlanarak geliştiği dönem örnekleri arasında başka önemli âlimler de vardır. Seyfeddin Âmidî, Kadı Beyzâvî, Adûdüddin Îcî, Saadeddin Teftazânî, Celaleddin Devvânî bu listenin başında zikredilecek başlıca isimlerdir. Nitekim Kâdî Beyzâvî'nin *Tavâliu'l-envâr*'ı; Îcî'nin *el-Mevâkıf*'ı, Teftazânî'nin *Şerhü'l-Mekâsıd*'ı, tanıtmış olduğumuz *Muhassal* ve *Şerhu'l-Mevâkıf* planında yazılmış eserlerdir. *Tecrîdü'l-İtikâd* ve *Şerhü'l-Mevâkıf* üzerine yazılmış olan çok sayıda şerh

⁹¹¹ Şirinov, *Nasîruddin Tûsî'de Varlık ve Ulûhiyet*, 42.

⁹¹² Bulut, *Felsefi Kelamda Umur-i Âmme*, 51.

⁹¹³ Nasîruddin Tûsî, *Telhîsu'l-Muhassal*, nşr. Abdullah Nuranî (Beyrut: Dâru'l-Advâ, 1985), 1-2.

⁹¹⁴ Şirinov, *Nasîruddin Tûsî'de Varlık ve Ulûhiyet*, 44-45;

ve haşîye, mantık ve metafizik ile tahkim edilmiş kelâm araştırmalarının en önemli örnekleri arasında yer almaktadır.

Sonuç

İslam ilimler tarihinde İbn Sînâ, Gazzâlî, Fahreddin Râzî, Nasîruddin Tûsî ve Cürcânî gibi ansiklopedik âlimler yalnızca ünlendikleri belli bir alanda değil, birçok ilim dalında başarılı çalışmalar yapmış ve eserler vermişlerdir. İnternisipliner çalışmaların daha kapsayıcı ve başarılı eserler ortaya koymada faydalı olduğu görülmüştür. Fahreddin Râzî'nin sadece bir müfessir ve mütekellim olarak kalmayıp felsefe ve mantık alanında da uzmanlaşmış ve çok nitelikli eserler vermiş olması onun tefsir ve kelâmını özel bir konuma yerleştirmiştir. Bundan dolayı Râzî'yi kelâm tarihinde zirve noktaya yerleştiren ve önemli dönüşümler gerçekleştirmesini sağlayan en önemli etkenin onun felsefe ve mantıktaki otoritesinin olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir durum, tefsir gibi şeriat ilimlerinde çalışma yapmış olmasa da Râzî'den farklı olarak matematik ve astronomi alanında öne çıkmış olan Tûsî için de geçerlidir. Tûsî, İmamiye ekolü mütekellimlerinden sayılsa da onun Şia vurgusu yapmadan yazdığı kelâm eserleri kendisinin Sünnî âlimler tarafından da takip edilmesini sağlamıştır. Nitekim “İmamet” bahsinin sonradan konulduğu iddiası da dillendirilen Tecrîdü'l-İtikâd'ın Isfahânî, Ali Kuşçu ve Devvânî gibi Sünnî âlimler tarafından da önemsenerek üzerine şerhler yazılmış olması bunu kanıtlamaktadır. Biz, Râzî sonrası interdisipliner ilim yapma geleneğinin seçkin bir siması olması hasebiyle Cürcânî'yi de çalışma kapsamımıza dâhil ettik.

Râzî ve Tûsî'nin müteahhirîn kelâmı veya başka bir deyişle felsefi kelâm döneminin iki başarılı kurucusu olduğunu, sonraki kelâm araştırmalarının bu iki filozof mütekellimi dikkate almadan araştırma yapmadığını, Râzî'nin *Muhassal*'ı ile Tûsî'nin *Tecrîdü'l-İtikâd*'ının ileriki dönem kelâm teliflerinde örnek alınan iki model eser olduğunu tespit ettik. *Muhassal* ve *Şerhu'l-Mevâkıf*'in bilgi teorisi ve umûr-i âmme (metafizik bahisler) temeli üzerine kurulmuş kelâm araştırmacılığı modeli, Eş'arî kelâm ekolünü Mu'tezile ve Mâtürîdilik ekollerinden farklılaştırmış ve onlara nispetle daha da gelişip güçlenmesine yardımcı olmuştur. Temel tez olarak da belirttiğimiz gibi, Eş'arîliğe bu imkân ve istidadı sağlayan etken, felsefe ve mantık ile kurulan pozitif ilişkidir. Eş'arîlik, mantık ve felsefeden yararlanarak kendisini ileriki asırlara daha güçlü olarak taşımıştır. Mu'tezile, 12. yüzyılda duraklamış, Mâtürîdilik, iç içe olduğu Hanefî fıkıh ekolünün gölgesinde kalarak Eş'arîliğin kaydettiği gelişimi sağlayamamıştır. Hanefiliğin yaygın olduğu Osmanlı ülkesinde bile kelâmi açıdan Eş'arîliğin etkin olması bunu göstermektedir. Yine de bu konuda nihai hükmü verecek durumda değiliz. Özellikle Mu'tezile'nin 12. yüzyıldan itibaren niçin kelâmi araştırmalar açısından sahneden çekildiğini gerekçelendirebilmek için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ehl-i Sünnetin ikinci güçlü ekolü olarak Mâtürîdiliğin Eş'arîlik karşısında varlık gösterememiş olmasının nedenleri, objektif bilimsel araştırmalarla açıklanmayı beklemektedir.

Kaynakça

Bedaştî, Ali. “Nasîruddîn et-Tûsî’den Molla Sadrâ’nın Hikmet-i Müteali-yesi’ne (Aşkın Hikmet) İmâmiyye Kelâmının Değişim Süreci”. çev. Naim Döner. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6 (2015), 239-252.

Bulut, Zübeyir. *Felsefi Kelamda Umur-i Âmmе*. Ankara: Fecr Yayınları, 2017.

Cürcânî, S. Şerif. *Şerhu’l-Mevâkıf*. çev. Ömer Türker. İstanbul: TYEKB Yayınları, 2015.

İmamoğlu, Halil. “Mantık-Kelâm İlişkisine Genel Bakış”. *Turkish Studies Comperative Religious Studies* 13/9 (Spring 2018), 103-132.

Kaya, Veysel. “Fahruddin Râzî’nin Sünnî Eş’arî Kelâmına Yönelttiği Eleştiriler”. *Marife* 5/3 (Kış 2005), 247-257.

Râzî, Fahreddin. *Muhassalu Efkarî’l-Mutekaddimîn ve’l-Müteahhirîn mine’l-’Ulemâi ve’l-Hukemâi ve’l-Mütekellimîn (Telhîsu’l-Muhassal içinde)*. Beyrut: 1985.

Shihadeh, Ayman. “Gazzâlî’den Râzî’ye: 6/12. Yy.’da Felsefî Kelâmda Yeni Gelişmeler”. çev. Bilal Taşkın. *Kelâm Araştırmaları Dergisi* 14/1 (2016), 240-278.

Şirin, Agil. “XIII. Yüzyılda Felsefe-Kelâm İlişkisinin Şekillenmesinde Nasîruddin Tûsî’nin Rölü”. *Uluslararası 13. Yüzyılda Felsefe Çalışma Bildirileri*. ed. Murat Demirkol ve M. Enes Kala. 663-669. Ankara: YBU Yayınları, 2014.

Şirinov, Agil. *Nasîruddin Tûsî’de Varlık ve Ulûhiyet*. Ankara: İSAM Yayınları, 2011.

Tûsî, Nasîruddin. *Tecrîdü’l-i’tikâd*. tah. Muhammed Cevâd Hüseyinî Celâlî. Kum: 1407/1986.

Tûsî, Nasîruddin. *Telhîsu’l-Muhassal*. nşr. Abdullah Nuranî. Beyrut: Dâru’l-Advâ, 1985.

Türker, Ömer. “Kelâm ve Felsefe Tarihinde Fahreddin Er-Râzî”. *İslâm Düşüncesinin Dönüşüm Çağında Fahreddin er-Râzî*. ed. Ömer Türker ve Osman Demir. 17-41. İstanbul: İsam Yayınları, 2018.

Dinler Tarihi Araştırmalarında Yöntem ve Sorunları

Rahim AY*

Giriş

Dinler Tarihi kapsamındaki metodolojik çalışmalarda din tanımı belirleyici öneme sahip olmakla birlikte yapılan din tanımları başka problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu çalışmalar, dinin duygu, iman ve bilinç kavramlarını ihtiva etmektedir. Dinin mahiyetini anlamada “karşılaştırmalı din” kavramından istifade edilmiştir gündeme gelmiştir. Karşılaştırmalı din kavramı, dinin yorumlanmasının ötesinde dinî hayatın bütün biçim ve geleneklerinin incelenmesi ve mukayese edilmesini içermektedir Dinler Tarihi, her dine ait fenomenleri ve diğer kavramları tarif etme ve anlamlarını ortaya çıkarma amacı gütmektedir. Dini, “sonsuzun algılanması ve ilkel bir şekilde Tanrıya sezgi yoluyla tapınmak” şeklinde tanımlayan Friedrich Max Müller (1823-1900), tarih ve filolojiyi kullanarak onu mitlerden arındırmaya çalışmıştır.⁹¹⁵

Çağdaş Dinler Tarihçilerine göre II. Dünya Savaşı öncesi dönem, klasik dönem olarak kabul edilmektedir. Jacques Waardenburg ve Frank Whaling’in bu ayırma göre hareket ettikleri görülmektedir. Whaling’e göre II. Dünya Savaşı’ndan sonra gelişen çağdaş Dinler Tarihi metodolojisi, yeni doğan beşerî bilimlerle daha çok etkileşim içine girmek suretiyle yeni araştırma konularının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çağdaş dönemde beşerî ve sosyal bilimlerde yeni metodolojiler ortaya çıkmıştır. Joachim Wach (1898-1955), yeni dönemde Dinler Tarihi alanında sadece bir tek metotla araştırma yapmanın zor olduğunu belirtir. Metodun araştırma yapıldığı zamandaki şartlara yetmesi gerektiği için bilimin çok yönlü metodolojik yaklaşımlarının meşrulaştırılması, normatif teolojinin nitel ve nicel olarak çalışma alanından uzak tutulması gerekir. Çünkü bu bilim, araştırmacının kendi dini kadar diğer dinleri de bütün konularıyla birlikte araştırmayı amaçlamaktadır.⁹¹⁶

Frank Whaling’e göre Dinler Tarihinin metodolojik çatısında tam bir görüş birliği olmasa da zamanla çağdaş dinler tarihçilerinin ittifak ettiği bazı genel prensipler belirlenmiştir:

a) Çağdaş Dinler Tarihi, bütün dinleri inceleme yolunda uygulanabilecek tüm metotlara açıktır. Dinler Tarihinde bütün metotlar, dinin kadim veya modern, ilkel veya gelişmiş, yaşayan veya ölü olmasına bakmaksızın her dini inceler. Hiçbir metot, ait olduğu beşeri veya sosyal bilimden, benimsediği endüktif veya hermenötik yaklaşımdan, veriler veya kişiler üzerine odaklanmasından bağımsız olarak herhangi bir dini ve din olgusunu ele almazlık edemez.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, rahimay@ybu.edu.tr

⁹¹⁵ Hüseyin Köftürcü - Ahmet Onay, “Dinler Tarihinde Metot Çalışmaları”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/58 (2018), 861.

⁹¹⁶ Mustafa Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 1/1 (2009), 159.

b) Modern Dinler Tarihi araştırmalarında bir yaklaşımlar dizisi geçerli olup her bir yaklaşım diğeri hegemonik tutum sergilemeksizin tamamlar. Aralarında teori, bakış açısı, konu ve malzeme farklılıkları söz konusu olduğunda bile bu durum entegrasyon ihtiyacını ortadan kaldırmaz.

c) Dinler Tarihinin tarihsel ve antropolojik çabalar neticesinde ortaya çıkan verilere dayandığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bununla birlikte bu tür araştırmaların olumlu veya özel olup olmadığı konusunda bir eksikliğin olduğu da kabul edilmektedir.

d) Din Fenomenolojisi yaklaşımının “paranteze alma” ve “empati” kategorilerinin Dinler Tarihi çalışmalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

e) İnsanı merkeze alan Dinler Tarihi, dinî figürler, dinî sosyal gruplar, onların bireysel din tecrübeleri, bilinçli dinî eylemleri, bilinçsiz basma kalıp davranışları ve tarihlerine ait verileri inceler.

f) Dinler Tarihi geniş uygulama alanlarına sahiptir. Böyle olmakla birlikte “mukayeseli din” yaklaşımının Dinler Tarihi araştırmalarında özel bir yeri vardır.⁹¹⁷

1960’den sonra artan çok bileşenli yöntemler, Dinler Tarihçileri arasında bir anlaşmazlık olduğu iması oluşturmuştur. C. J. Bleeker, kuşatıcı sistematik alan araştırmalarının yapılamayışını Dinler Tarihinin bütüncül araştırma yapabilecek ansiklopedist bilim adamı tipinin ortadan kalkıp onun yerini spesifik alanlarda uzmanlaşmış akademisyenlerin almasına bağlamıştır.⁹¹⁸

1. Dinler Tarihi Araştırmalarında Yöntemsel Yaklaşımlar

1.1. Tarihsel Mukayeseli Yaklaşım

Dinler Tarihini karakterize eden şey, araştırma konusu ile araştırma yöntemi arasındaki diyalektik ilişkidir. “Dinler” terimi bu alanın ana konu ve maksadını ifade etmekteyken, “tarih” terimi, ana konularını tarihsel mukayeseye bağlı kalarak açıklamaktadır. Dini somut ve tarihsel yapısıyla anlamaya çalışan endüktif tarih metodu, onu bireysel, sosyal ve kültürel hayatlar içinde i ie geçmiş anlamlı bir bütün olarak kavramak istemektedir.⁹¹⁹

Dinler Tarihinin mukayeseci karakteristiğinin belirginleşmesinde Friedrich Maximillian Müller’in önemli bir rolü vardır. Öncelikle tarih biliminin metotlarını esas alan Müller, mukayeseli mitoloji ve dinî filoloji alanında araştırmalar yapmıştır. Ayrıca Hint din, dil, edebiyat ve felsefesi konusunda da çalışmaları olan Müller, teolojiden bağımsız bir din biliminin kurulmasını arzu etmiştir. Dinlerin tarafsız bir yaklaşımla akademik olarak

⁹¹⁷ Frank Whaling, “Introduction: Contrast between the Classical and Contemporary Periods”, *Contemporary Approaches to the Study of Religion*, vol I, (The Humanites), ed. Frank Whaling (Berlin-New York Amsterdam: 1984), 23- 28. Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 159-160.

⁹¹⁸ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 160.

⁹¹⁹ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 160.

mukayesesini önemseyen Müller, mukayeseli incelemenin önemini “bir dini bilen hiçbir şey bilmiyor demektir” ifadesiyle vurgulamıştır. Ona göre mukayeseli din araştırmaları sayesinde her dinin tarihsel süreç içinde maruz kaldığı bozulmalar ortaya çıkarılabilecektir. Tarihsel bir dini inceleyen araştırmacı, saf olmayan bir dinî unsurlar yumağıyla meşgul olacaktır. Dolayısıyla saf din olgusu dinin kaynağına geri dönmek suretiyle anlaşılacaktır.⁹²⁰

Tarihsel, morfolojik ve fenomenolojik çalışmalarıyla tanınan Cornelis Petrus Tiele (ö. 1902) Tiele’in alandaki en önemli çalışması *Elements of the Sciences of Religion, Morphological and Ontological, I-II* adlı eseridir. O, hem tarihsel mukayeseci yaklaşımıyla Yakındoğu dinlerini araştırmış hem de bu dinleri fenomenolojik yöntemle incelerken dinin özünü anlamaya çalışmıştır. Ona göre din bilimcilerin kullandığı dedüktif yöntem, tarihsel, ampirik ve mukayeseli metotları içine alır. Dinin mahiyeti ve kaynağı yalnızca din fenomenleri incelenmek suretiyle bilinebilir. Antropolojik ve tarihsel araştırmaları bırakıp yalnızca bazı spekülasyonlara dalmak yanlış yolda ilerlemeye sebep olur.⁹²¹

Dinlerin mukayeseli olarak incelenmesini önemseyen bir diğer bilim insanı, William Brede Kristensen’dir (1867-1953). Ona göre Mukayeseli Dinler Tarihi, yabancı dinî fikirlerin anlaşılmasında önemli katkılar sağlayacak araçlara sahiptir. Mukayesenin önemi, bir dinin sağladığı verilerin anlamlarının diğer dindeki veriler sayesinde daha açık olarak ortaya konabilmesinden ileri gelmektedir. Kristensen’in fenomenolojisinde karşılaştırma, az bilinenleri, çok bilinenler yardımıyla kavramaktır. Fakat bu mukayese, iki şey arasındaki kıyaslamayla ortaya çıkan nispi anlamla yetinmeyip belli bir fenomenin tek başına ifade ettiği anlama odaklanır.⁹²²

Mircea Eliade (1907-1986), Dinler Tarihçisinin mukayeseli yaklaşımda gözetmesi gereken önemli hususlara dikkat çekmiştir. Ona göre bu disiplinde araştırma yapan bilim insanının objektiflik adına antikacı pozisyonuna düşmemek için elde ettiği malzemeleri yorumlaması gerekir. Onun burada fenomenolojik yöntemi vurguladığını görmekteyiz. Dinler Tarihi bilimi, fosiller ve harabeler müzesi suçlamasından ancak geçerli bir yorumlama ile kurtulabilir. Eliade’ye göre, mukayese yöntemi, *Traite d’Historire des Religions*’de de belirttiği gibi, genel olarak mukaddesin tezahür ettiği fenomenleri birer teofani, kretofani veya hierofaniler olarak araştırmaktır. Her dinî topluluk, eşya, hayvan, bitki ve şekli hareketler yoluyla kültüre uygun teofaniler üretir.⁹²³

Ugo Bianchi (ö. 1995), uluhiyet, kader ve insanlık kavramlarıyla kapsamlı olarak ele aldığı kadim dinler hakkında önemli mukayeseli çalışmalar yapmıştır. Kültürel ve tarihsel bir araştırma alanı olan Dinler Tarihi, tipolojileri esas alır. Bianchi, değişik inanç sistemleriyle ilgili etnolojik olguların analogik yöntemle incelenmesini önerir. O, *Encyclopedia of Religion*’ın “Dinler Tarihi” maddesinde, katı mukayeseli tarihselci tutum lehine diğer metodolojik yaklaşımları dışlamıştır. Ona göre Dinler Tarihi araştırmalarında mukayeseli yaklaşım

⁹²⁰ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 161.

⁹²¹ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 161.

⁹²² Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 161-162.

⁹²³ Mircea Eliade, *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*, çev. Mehmet Aydın (Konya: 1995), 2.

yaratıcıdır ve hermenötikten ayrılmaktadır. Tarihsel mukayese yöntemi bir dizi inanç ve dinî alemlerle karşı karşıya olduğu halde hermenötik, araştırılan fenomenin gizemlerini ortaya çıkaracak tek yorumlayıcı anahtara odaklanmaktadır. Tarihsel metot çoğu zaman fenomenleri yorumlayan anahtarın olgular karşısındaki yetersizliğini test edilebilmektedir. Dinlerdeki süreklilik ve değişimle ilgili önemli sorunlar hermenötikte ihmal edilebilmektedir. Bununla birlikte Bianchi, katı tarihselciliğin yegâne alternatif yaklaşım olduğunun söylenemeyeceğini kabul eder. Mutlak tarihselcilik ile mukayeseli tarih yönteminin bire bir örtüşmediğini düşünür. Çünkü din kategorik olarak tarihsel bir fenomen olsa da yalnızca tarihe indirgenemez. Bianchi, tarihsel mukayese yaklaşımına ait üç niteliği şöyle sıralar: İnanç tiplerinin gelişimini sağlayan tarihsel tipoloji kavramı; dinî fenomenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırarak inceleyen analogi kavramı; din olgusunun en geniş düzlemde devamlılığına dikkat çeken somut külliler kavramı. Bu esaslara dayalı özgün, dışlayıcı ve sistematik dinî nitelik ancak mukayeseli tarihsel bağlamlarda anlaşılabilir.⁹²⁴

Kurt Rudolph, tarihsel mukayese metodunu ikiye ayırmıştır. Bunlardan tarihsel metodu disiplinin kendi ana objesini anlayabilmesini kolaylaştıran bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre her din, kendi özel geleneği ve tezahürleri içinde tarihsel bir formdur. Bundan dolayı Dinler Tarihi, doğuşundan itibaren genel tarihsel metodu kullanmaktadır. Dolayısıyla onun tarihsel yönünün korunması gerekir. İkinci olarak bu disiplin için mukayese metodu da çok gerekli olup bir yerde sistematik fenomenolojik metodu ifade etmektedir. Bu metot sayesinde Dinler Tarihi araştırmacısı, fenomenler arasındaki ilişkileri, benzerlikleri ve paralel süreçleri yakından inceler. Mukayesenin iki amacından biri, bazı tarihsel bireysellikleri karşılaştırmak, diğeri, bu karşılaştırma sonucunda genel kavramları ortaya çıkarmaktır. Birincisine bireyselleştirici mukayese, ikincisine sentezci mukayese denir.⁹²⁵

Tarihsel mukayese metodunun temel problemlerine dikkat çeken Şaban Kuzgun (ö. 1999), bazı öneriler getirmiştir. (1) Mensubu olmayan dinlerin mukayesesi zor olup onlar hakkında bilgi veren mevcut kaynaklar yetersiz kalmaktadır. (2) Bazı dinî gelenekleri mukayese için gözlemlmek neredeyse imkansızdır. (3) Karşılaştırılan dinlere ait malzemeler eşit şekilde kullanılmadığı için gerçekler tam olarak ortaya konamamaktadır. (4) Eksik malzemeler giderilmeden mukayese yapmamak gerekir. (5) Sadece bilgi yığmak, karşılaştırma anlamına gelmez. (6) Toplanan bilgiler tasnif edilip ayıklandıktan sonra geriye kalanlar değerlendirilmelidir. (7) Mukayesede objektiflik kriterine riayet etmek gerekir.⁹²⁶

Ninian Smart (ö. 2001), dinin özel ve alt gelenekleriyle birlikte bir bütün olarak incelenmesinde ve karşılaştırırken tarihsel verilerin anlaşılmasında “mukayeseli tarihsel metot”un kullanılmasını önemser. Smart’a göre bu metot, dinin genel ve özel unsurlarını ortaya

⁹²⁴ Ugo Bianchi, “History of Religions”, *The Encyclopedia of Religion*, ed. Mircea Eliade (New York-London: 1986), VI/399-408.

⁹²⁵ Kurt Rudolph, “The Autonomy and Integrity of the History of Religions”, *Historical Fundamentals and The Study of Religions: Haskell Lectures Delivered at the University of Chicago* (New York-London: 1985), 43- 58.

⁹²⁶ Şaban Kuzgun, “Mukayeseli Dinler Tarihi Araştırmalarında Karşılaşılan Problemler ve Düşünülen Çözümleri”, *Türkiye I. Dinler Tarihi Araştırmaları Çalışma* (24-25 Eylül 1992) (Samsun: 1999), 117- 125.

koyduğu gibi dinî fenomenler ile seküler faktörler arasındaki etkileşimi de ortaya koyar. Fenomenolojik mukayese metodu ile tarihsel mukayese metodu arasındaki fark bazen ayırt edilememektedir. Fenomenolojinin din fenomenlerinin tiplerini tarihsel bağlamda karşılaştırması halinde farklılık ortadan kalkabilir. Mukayeseli tarih metodu, hiçbir dinin doğruluk veya yanlışlığını varsaymaz. Objektif yaklaşarak dinin mahiyetini ve gücünü ortaya çıkarmaya çalışır. Bu metodun temel amacı, dinin dünyada insanlık tarihi içindeki etkilerini tespit etmektir. Bu metodun akılcı niteliği, insanlık kültürüne ait bir unsur olan dinin tarihsel açıdan yorumlanması ve tasvir edilmesini sağlar. Bu metotta dinî düşünce, ritüel, sembolizm ve tecrübelerin sürekli gelişen kalıplarının kültürlerarası zeminde izah edilmesi önemlidir. Smart'a göre tarih, insanın kültürlere giriş aracı ve bir bakıma beşerî fikirlerin test edildiği bir laboratuvar konumundadır. Bu yaklaşıma göre dinler göreceli bağımsız oluşumlar olduğu için bu yöntem çeşitli tarihsel gelişmeleri açıklamada işlevseldir. Tarihsel mukayeseli yaklaşım, aynı zamanda dinin mahiyetine dair söz söyleyen eski teorileri test etmeye de yardımcı olabilir. Bu yöntem, dinî ve seküler dünya görüşleri tasvir ve yorumlar.⁹²⁷

1.2. Yeni Mukayeseci Yaklaşım

Yeni mukayesecilik yaklaşımı, öncelikle fenomenolojik çalışma alanlarında sorgulanmaya başlamıştır. Günümüzde bu yöntemin ateşli taraftarları olduğu gibi şiddetle karşı çıkanları da vardır. Yeni Mukayesecilik yaklaşımına göre, eski mukayeseci yaklaşım fenomenlerin bağlamlarını kopararak işlev görmektedir. Bunun düzeltilmesi gerekir. Çağdaş Din Antropolojisi, beşeri verilerin karşılaştırılması konusunda yerel kültürlere kadar inerek önemli açılımlar sağlamıştır. Buna göre her toplum ve kültür yalnızca kendisi için geçerli olan bir genelleme ilkesi yani ortak kanaat üretir. Bu kanaatin gün yüzüne çıkarılıp mukayese edilmesi gerekir.⁹²⁸

Yeni mukayeseciliğin önemli savunucularından William Paden, konuyla ilgili *Religious Word: The Comparative Study of Religion* adlı kitabında dünya dinlerinin incelenmesinde üç temel yöntemin kullanıldığını ileri sürer. Hristiyan mukayeciliği, imana dayalı olup doğruluğu Hristiyan inancına tahsis eder. Evrenselcilik, tüm dinlerin hakikat taşıdığını kabul eder ve yüzeysel farklılıklardan çok aralarında ortak olan derin noktaları araştırma konusu yapar. Rasyonalizm ise redüksiyonist bir yaklaşım olup bütün dinlerin eşit derece geçersiz olduğunu, yerlerini artık rasyonel düşünceye bırakmaları gerektiğini savunur.⁹²⁹

Paden, klasik mukayeseci yaklaşımın bağlamsızlığını eleştirir ve kültürlerarası analizin nasıl canlandırılabilirliğine dair arayış içine girer. Ona göre mukayeseci yaklaşımın benzerliklerle birlikte farklılıklara da işaret etmesi gerekir. Bu yaklaşımda mukayesecilik anlayışı küresel bir anlam kavramsallaştırmasına dayandırılır. Yeni mukayesecilik, benzerlik ve farklılıklar yanında ortak yönleri de dikkate alır. Bu, objelerin farklılık ve benzerliklerini

⁹²⁷ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 164.

⁹²⁸ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 165.

⁹²⁹ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 165.

dışlamayan üçüncü bir faktördür. Paden'e göre bu yaklaşım, teolojik olmayan mahalli antropolojilere ilgi duyar ve dini veriyi beşeri bir olay olarak ele alır.⁹³⁰

1.3. Fenomenolojik Yaklaşım

Fenomenolojik yaklaşım veya diğer adıyla Din Fenomenolojisi, dinî tezahürleri inceleyen sosyal ve beşerî bir alandır. Bağımsız ve özgün bir bilim olduğu kadar geniş modellere sahip Dinler Tarihi yaklaşımıdır. Din Fenomenolojisi, bağımsız bir disiplin olması yönüyle öncelikle dinde ortaya çıkan unsurları ve fenomenleri mukayeseli ve sistematik olarak anlamaya ve bu unsurların anlamlarını ortaya çıkarıp yorumlamaya çalışır. Antropolojik bir bakış açısına sahip olan bu disiplin, dinî bir fenomeni, insanlık kültürünün önemli bir ürünü, özelliği veya tezahürü olarak inceler.⁹³¹

Fenomenolojik yaklaşımı savunan başlıca Dinler Tarihçilerine şu bilim insanları örnek verilebilir: Cornelis Petrus Tiele (1830-1902), dini değişik tezahürleri ile ele alır. Fenomenolojik yaklaşımfa din olgusu beşerî, tarihsel ve psikolojik bir fenomen olarak görülür. Din Fenomenolojisi'ni özgün bir disiplin olarak gören Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye (1848-1920), *disiplinin gerçek kurucusu* kabul edilmektedir. William Brede Kristensen (1867-1953), kendi fenomenolojisinde kutsallığı öne çıkarmıştır. Rudolf Louis Karl Otto (1869-1937) din fenomenoloğu sayılmakla birlikte fenomenologların terminolojisini kullanmaz. da geniş anlamda bir. Gerardus van der Leeuw'e göre (1890-1950) Din Fenomenolojisi, deneysel psikolojinin fenomenolojisini teolojiden ziyade psikolojiye yaklaştırmaktadır. Otto'nun dinde rasyonel ve rasyonel olmayan unsurlar ayrımını benimseyen Friedrich Heiler (1892-1967), numenous'u dinde temel unsur olarak görmektedir. Fenomenoloji ile hermenötiği uzlaştırma çabasının mimarı, fenomenolog ve din sosyoloğu olan Joachim Wach'tır (ö. 1955).⁹³²

Eliade, fenomenolojiye önemli katkılar sağlamıştır. Hermenötik fenomenolojik yaklaşım, kutsalın tezahürleri, kutsal-profan ayrımı, yaratılış ve kozmolojik mitleri, dinî sembolizm, arkaik din ve dindar, kutsal mekân, zaman ve tarih ile ilgili özgün hermenötiği bunlar arasında sayılabilir. O, yaptığı hermenötik bir fenomenoloji ile dinlerin entegre edici dünya görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Hermenötiğe dayalı bu fenomenolojisi, tarihsel yaklaşımın yanında ikinci önemli entelektüel yaklaşımdır. Eliade'ye göre, fenomenologlar, dinî verilerin anlamlarına ilgi duyan bilim insanları iken, Dinler Tarihçileri bu anlamların değişik kültürler ve tarihsel anlar içinde nasıl tecrübe edildiğini, tarih içinde nasıl değişerek zenginleştiğini veya fakirleştiğini gösteren kişilerdir. Öncelikle Eliade'nin fenomenolojik yöntemi, dinin özünü anlamada kutsal-profan ayrımına önem verir. Bu ayrım, varlık evrenindeki iki değişik forma işaret etmektedir. Bir din fenomeninin belli bir kültür içinde

⁹³⁰ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 165.

⁹³¹ Mustafa Alıcı, "Kutsal'a Giden Yol: Dinler Tarihi'nde Bir Metodolojik Yaklaşım veya Bir Bilim Olarak Din Fenomenolojisi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 5/3 (2005), 73.

⁹³² Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 167-170.

taşıdığı anlamı kavramak ve onun mesajını tespit etmekle kalmayıp aynı zamanda onun tarihini ve insanlık kültürüne katkısını ortaya çıkarmak gerekir.⁹³³

Din Fenomenolojisi'nin mahiyeti ve uygulaması hakkında yapılan özgün araştırmalara Türkiye'den Mustafa Ünal'ın *Din Fenomenolojisi -Tarihçe Yöntem Uygulama-* adlı çalışması⁹³⁴ ile Ekrem Sarıkçıoğlu'nun *Din Fenomenolojisi -Dinlerin Mahiyeti ve Tezahür Şekilleri-* adlı çalışması⁹³⁵ örnek verilebilir. Ünal'ın fenomenolojik yöntemi değerlendiren eseri, din fenomenolojisi hakkında zengin bilgiler ve geniş bir tarihçe barındırmaktadır.

1.4. Feminist Yaklaşım

Feminist yaklaşım özellikle kadın dinler tarihçileri arasında yaygındır. Antropologların cinsiyetle ilgili görüşleri, onlar tarafından bir cinsiyet kategorisi olarak özgün metodolojik yaklaşımlar ve Dinler Tarihi meseleleri içine dâhil edilmiştir. Bu, feminal unsurlara yönelik metodolojik bir yaklaşımdır. Feminist çalışmaların daha çok geleneksel anlayışa kadını marjinalleştirmesi sebebiyle bir tepki olarak geliştiği vurgulanmaktadır. Onlara göre geleneksel Dinler Tarihi araştırmaları sürekli erkek cinsini öne çıkarmış, dindar olarak sadece erkeğin ne yaptığı ile ilgilenmiş ve onu anlamaya çalışmıştır. Bu çalışmalarda erkeğin yaptığı işler genelleştirilirken, kadının yaptıkları problematik konularla sınırlanmaktadır. Erkeğin din içindeki işlevleri, entelektüel açıdan araştırma ve incelemeye layık önemli fenomenler olarak değerlendirilmektedir. Feminist yaklaşım, Dinler Tarihi araştırmalarını üç açıdan eleştirmektedir: Birincisi, Dinler Tarihinde erkek egemen çalışmalar baskındır. İkincisi, dişil unsurlara yönelik meseleler yeterince araştırma konusu yapılmamaktadır. Üçüncüsü, kadınların dindar kimlik olarak farklı dinler içindeki konumları teori ve yöntem açısından yeterince önemslenmemektedir.⁹³⁶

1.5. Kognitif Yaklaşım

Kognitif yaklaşım, insan bilincini anlamının dindarı ve din olgusunu anlamaya büyük ölçüde yardım edeceğini kabul etmektedir. Doğal ve beşeri bilimler arasındaki bağın farkında olan bilişsel uzmanlar, din hakkında uygun bir yorum yapmak için metin yorumundan laboratuvarında deney ortamına geçme gereği hissetmişlerdir.

Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmaktadır: Nöropsikoloji, dindeki sosyal ve kültürel fenomenler hakkında neler söyleyebilir? İnsan bilinci, tarihsel süreçler konusunda neler söyleyebilir? Bu yaklaşım, insan zihninin, sorun çözücü bir aygıt olmaktan ziyade özgün operasyonlar yapan alt sistemler bütünü olarak anlaşılması gerektiğini ileri sürer. Bu yaklaşıma göre heterojen bir fenomen olarak kendine özgü bir tabiata sahip olan din, bilişsel işlemlere

⁹³³ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 171.

⁹³⁴ Mustafa Ünal, *Din Fenomenolojisi Tarihçe Yöntem ve Uygulama* (Kayseri: 1999).

⁹³⁵ Ekrem Sarıkçıoğlu, *Din Fenomenolojisi (Dinlerin Mahiyeti ve Tezahür Şekilleri)* (Isparta: Fakülte Kitapevi, 2002).

⁹³⁶ Mustafa Alıcı, "Dinler Tarihi'nde Çağdaş Metodolojik Problemler", *İslâmî İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes'elesi-II* (İstanbul: 2005), 1358.

bağlı zihinsel bir olgudur. Bilişsel din, alelade kognitif ve duygusal süreçlerle gerçekleşebilen bir düşünce, davranış ve tecrübeler dizisidir. Bu yaklaşım, insanın din algısını ampirik olarak anlamaya çalışır.⁹³⁷

1.6. Analitik Yaklaşım

Geleneksel fenomenolojik yaklaşımın içinden doğmuş olan analitik yaklaşım, din olgusuna tipolojik olarak yaklaşır; anlama, yorumlama ve tasvir etmeyi esas alır. Temel dinî fenomenler hakkında tanım ve tipolojiler yapan bu yaklaşım, analitik modelleri öne çıkarır ve din biliminde eleştirel tutuma önem verir. Eleştirel tutumun objektiflik yanında gerçeği söyleme konusunda da bilimsel olması gerekir. Analitik yaklaşım taraftarları, eleştirilecek bir tanımı veya dinî bir bilginin olumsuz yönlerini görmezden gelemeyiz, bilakis onu açıkça ifade ederler. Böylece analitik yaklaşım, Dinler Tarihi araştırmalarının fenomenolojik bünyesinde bir oto kontrol sağlar. Analitik yaklaşımın temel hareket noktası, dinin beşerî ve kültürel bir ürün olması, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yapılarla yakından bağlantılı olmasıdır. Analitik yaklaşım, fenomenleri incelerken öncelikle antropolojik teorilere ihtiyaç duyar, sonra sosyal ve kültürel bir boyut kazanır, tanımlarken tipolojik şemalar kullanır.⁹³⁸

2. Dinler Tarihinde Yöntem Sorunları

Dinler Tarihinin yöntem sorunları en geniş anlamda insanlığın temel sorunlarına işaret etmektedir. Micheal Pye, “bir bilim adamı, ciddi teorik sorunları dikkate almazsa Mukayeseli Dinler Tarihi içinde mutlu bir şekilde yelken açamaz.” demiştir. Bu tespit, Dinler Tarihinde etkili güncel problemlerin aslında metodolojik sorunların etkisiyle ortaya çıktığını ima etmektedir. IAHR’nin 1960 yılında Marburg’da yapılan X. Genel Kongresi, metodoloji sorunlarının önemsenmesi açısından bir dönüm noktasıdır. Bu toplantıdaki bir konuşma yapan Jouco C. Bleeker’e göre din fenomenlerinin değeri, ancak dinin aşkın gerçekliğinin tüm insanlar içindeki tezahürlerinin anlaşılmasıyla bilinebilir. Bu yüzden Doğu ile Batı arasındaki zengin anlayış farklılıklarının metodolojiye katkı sunacağı düşünülür. Bleeker’e göre Dinler Tarihi, teolojinin değil beşeri bilimlerin bir dalıdır. Uluslararası bir siyaset gütmesi gereken Dinler Tarihinin kendi kültürel görevine daha çok duyarlı olması beklenir. Bu bilim dalının dinlere ait problemlere duyarsız kalmaması, üzerine düşen katkıyı yapması gerekir.⁹³⁹

R. J. Zwi Werblowsky, Dinler Tarihi metodolojisi içinde Doğu-Batı şeklindeki yapay ayrıma karşı çıkar. “Dinler Tarihi Çalışmalarında Temel Asgari Şartlar” başlıklı bildiri özetle şöyledir: (1) Dinler Tarihi metodu, Batılıların icadı olsa da onun metodolojisini “doğu” veya “batı” şeklinde nitelemek insanı yanıltacak bir tutumdur. (2) Beşeri bilimlerin bir kolu olan Dinler Tarihi, antropolojik bir disiplindir. Dinî fenomeni, beşer kültürünün bir ürünü ve özelliği olarak kabul eder. (3) Dinî fenomenlerin değerini aşkın varlığa verdikleri cevabın doğrulanmasına bağlamak Dinler Tarihinin esaslarıyla uyumsuzdur. (4) Dinler Tarihinin kendisi

⁹³⁷ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 173.

⁹³⁸ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 175-176.

⁹³⁹ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 179.

dışında bir aklanma aracına ihtiyaç duymaması, her zaman kendisine tarihî hakikati araştırma imkanı sağlayan bir kültür kalıbı içinde kalması gerekir. (5) Bu disiplin, bazı ideallere katkı sağlayacak türden kuruluşlara sahip olabilir, ancak bu yapılırken dağınık bireysel ideolojilere fırsat verilmemelidir.⁹⁴⁰

Joachim Wach'a (ö. 1955) göre asıl metodolojik sorun, Dinler Tarihinin incelediği konuların tabiatından kaynaklanmaktadır. Dinler Tarihi araştırmacısını bekleyen üç temel zorluk vardır: Malzemenin çokluğu, malzemenin tabiatı ve dinlerde mutlak hakikat meselesi. Genç bir bilim dalı olan Dinler Tarihinin bu kadar çok malzemeyi derleyecek zamanı yoktur. Dinler Tarihi araştırmacısının gerekli bilgileri edebiyattan, hayattan, yeryüzünün her köşesinden toplamak zorunda olması işini daha da zorlaştırır. Her dinin malzemesi, yaygın olduğu toplumların diliyle yazılmış olduğu için Dinler Tarihi araştırmacısından bütün dilleri bilmesi beklenemez. Farklı türden malzemeleri olan din olgusu zaman, kültür ve sosyal şartlardan soyutlanarak incelenemez. Wach'a göre bilimsel çevrelerde Dinler Tarihi, hissizlik, soyutlanmışlık ve tarihselcilik eleştirisine maruz kalmaktadır.⁹⁴¹

Dinler Tarihindeki tarih anlayışının tarihsel gelişim süreci olduğu varsayımına göre dinin tarihsel ve analitik bir fenomen olarak gelişimci bir ilerleme gösterdiği düşünülebilir. Bunun genel tarih bilimi olduğu varsayıldığında ise etnoloji, filoloji, arkeoloji ve antropoloji gibi yan bilim dallarına ihtiyaç duyulacaktır.⁹⁴²

Joseph Kitagawa (1915-1992), Dinler Tarihçilerine yöneltilen bazı suçlamalara değinir. Ona göre bazıları, Dinler Tarihi araştırmacılarının yeterli derecede objektif davranmadıklarını, sübjektif konuları önemsemediklerini ve diğer dinleri kendi kültürel bağlamlarından hareketle ele aldıkları için ideolojik ve misyonerce bir tutum sergilediklerini iddia etmektedir. Kitagawa'ya göre Dinler Tarihçisinin dinlerden birinin diğerlerine üstünlüğü ile uğraşmaması, bilakis anlama niyetiyle araştırma yapması gerekir. Bu disiplinin bütün dinlere sempatiyle yaklaşması, kişinin dinî geçmişi ile ilgili olarak kendisini eleştirebilmesi, hatta şüpheci davranabilmesini gerekir. Ona göre, Dinler Tarihi öğretimi dinî değil, daha çok entelektüel olmalıdır.⁹⁴³ Wilfred Cantwell Smith (1916-2000), Dinler Tarihi eğitiminde uygulanacak yöntemlerle ilgili olarak şöyle demektedir: “Bir din hakkında hiçbir ifade, o dine inananlar tarafından kabul edilebilir olmadan geçerli değildir.”⁹⁴⁴ Ernst Benz (1907-1978)'in itiraf ettiği gibi, Hristiyanlık dışındaki dinler incelenirken çoğunlukla Hristiyanlık ölçüleriyle hareket edilmiştir. Hâlbuki Batı tarzı kilise organizasyonlarına diğer dinlerde rastlanmaz. Değerlendirilen ritüel aynı da olsa mantıkları farklı olduğu için değişik sonuçlar elde edilebilir. Dinî fenomenlerin anlaşılması çok yönlü düşünmeyi gerektirmektedir.⁹⁴⁵

⁹⁴⁰ Joachim Wach, *Din Sosyolojisine Giriş*, çev. Battal İnandı (Ankara: AÜ. İlahiyat Fak. Yayınları, 1987), 2.

⁹⁴¹ Kurt Rudolph, “The Autonomy and Integrity of the History of Religions”, 43-58.

⁹⁴² Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 180.

⁹⁴³ Joseph Mitsuo Kitagawa, “Amerika’da Dinler Tarihi”, *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri*, edt ve çev. Mehmet Aydın (Konya: 2003), 27-28.

⁹⁴⁴ Wilfred Cantwell Smith, “Mukayeseli Din: Nereye ve Niçin?”, *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri* (Konya: 2003), 54.

⁹⁴⁵ Ernst Benz, “Yabancı Dinleri Anlama Üzerine”, *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri* (Konya: 2003), 150.

Paul O. Ingram'a göre fenomenoloji, tarihsel ve kültürel açıdan şartlanmış olan dindardaki somut şekillenmeden soyutlanmış dini tecrübenin olgularını açıklama anlamında kullanılmaktadır. Bu objektif gerçekliğin, prensip olarak belli bir sayıda kişinin aynı fenomenolojik teknik ve işlemleri kullanarak aynı betimsel sonuçlara ulaştığında ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Buradaki objektiflik modeli, bilenden bağımsız olarak var olan ve bilinmekten etkilenmeyen gerçek olguların tarafsız olarak bilinmesi sürecinde belirlenen Kartezyen bilgidir. Ingram, hem fenomenolojik hem de tarihsel yönelimci yaklaşımlarca kabul edilen objektiflik kavramına itiraz eder. Din incelemesinde deneysel yöntemi, tümdengelim veya tümevarım yöntemlerini reddeder. Objektiflik kavramının kişisel olarak bir bilgi modeline uygun biçimde yeniden formüle edilmesine ihtiyaç olduğunu belirtir. Bir epistemoloji problemi olan objektifliğin şu anlamlara geldiğini düşünür: Birincisi, yorumsal çerçevenin belirlenmiş açık ve kapalı varsayımlarının taşıdığı imkân ve sınırlılıkların araştırmacı tarafından fark edilmiş olması; ikincisi, belirli bir dini ifade veya ifadeler derlemesinin özelliğine vurgu yapılması; üçüncüsü, şeylerin gerçekten nasıl olduğunu anlamak için daha uygun bir model olarak kişisel bilgidir.⁹⁴⁶

Friedrich Heiler'e (1892-1967) göre Hristiyanlığı esas alan araştırmacılar, Doğu dinlerinin yanlış ve değersiz olduğunu ispatlamak gayesiyle önyargılı davranmışlar, hatta Budizmin ateist bir inanç sistemine sahip olduğu şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Ancak araştırmalar, Gautama Buda'nın mistik bir kurtuluş yolu öğütlediğini ve bu yolu en yüksek değer olarak ortaya koyduğunu göstermiştir. Heiler'in açıkladığı gibi, Dinler Tarihi metodolojisiyle yapılan araştırmalar, köklü önyargıları yıkmakla giderek farklı dinler arasında görünen sıkı akrabalıkları ortaya çıkarmıştır. Bunun neticesi olarak son yıllarda Hristiyanlık ile diğer dinler arasında birçok benzerliğin olduğu keşfedilmiştir.⁹⁴⁷

Günay Tümer (1938-1995), İslam'ı esas alan din tanımlarındaki ortak noktanın ilahi kaynaklı olması olduğunu, beşer kaynaklı olmadığını belirtmektedir. Batılılar din kavramını genellikle Tanrı ile irtibatlı ele almışlardır. Tanrı kavramı, ilkel kabile dinlerinden gelişmiş dinlere kadar tüm dinlerde bulunmaktadır. Tümer, Batılılarca yapılan din tanımlarının genelde iki grupta toplandığını belirtmektedir. Birincisi, dini insanın tavır ve davranışlarını merkeze alarak anlamaya çalışan tanımdır. İkinci tanım, dinin, sosyal ilişkilerde etkin bir sebep olduğunu kabul eder, dini davranışların arkasındaki nedenleri açıklamaya çalışır.⁹⁴⁸ Ekrem Sarıkçıoğlu'na göre, dini tanımlamada dindara yönelmek gerekir. Çeşitli dindarlıklar ancak farklı dinlerden yola çıkılarak tanınabilir. Bu tanışma, dindarın kendini anlamasına yardımcı olur. Din kavramına yönelik eleştiriler ve yapılan savunmalar din kavramının gelişmesine yardımcı olmuştur.⁹⁴⁹

⁹⁴⁶ Paul O. Ingram, "Dinler Tarihinde Metot", çev. Ramazan Adıbelli, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2012), 259.

⁹⁴⁷ Friedrich Heiler, "Dinlerin İşbirliğinin Yol Açısı Olarak Dinler Tarihi", *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri* (Konya: 2003), 164.

⁹⁴⁸ Günay Tümer, "Çeşitli Yönleriyle Din", *AÜİFD* 28 (1986), 223-229.

⁹⁴⁹ Ekrem Sarıkçıoğlu, *Din Fenomenolojisi (Dinlerin Mahiyeti ve Tezahür Şekilleri)*, 2.

Kurt Rudolph'a göre Dinler Tarihi, iki temel sorunla karşı karşıyadır. Birincisi, Dinler Tarihinin ana objesinin statüsü; ikincisi, disiplinin metodlarının statüsü sorunudur. Birincisine verilen cevap, disiplinin otonomisiyle ilgilidir. İkincisine verilen cevap onun diğer disiplinlerle entegrasyonu hususundadır. Dinler Tarihini yöntem açısından etkileyen meydan okumalar iki yönden gelmektedir. Birincisi, toplumsal bilimler sahasında ortaya çıkan yeni düşünce ve hassasiyetler sebebiyle meydana gelen değişimler; ikincisi, Dinler Tarihini doğrudan etkileyebilecek türden değişimlerdir. Bunlar ister yerel ister küresel olsun dinî, seküler, sosyal, politik ve kurumsal nitelikte değişimlerdir.⁹⁵⁰

Çağdaş Dinler Tarihçilerine göre, metodoloji sorunlarının başında din tanımları gelmektedir. Din tanımı oldukça zor bir iştir. Yapılan tanımlar, tarihsel, fenomenolojik ve antropolojik yeni problemler doğuracak özelliktedir. Ugo Bianchi'ye göre (ö. 1995) Dinler Tarihi ve Din Fenomenolojisi içinde din tanımı kategorik olarak önemli bir konudur. Din tarihsel süreç içinde kazandığı olumlu mahiyete bağlı kalmalı, felsefi veya teolojik varsayımların inisiyatifine bırakılmamalıdır.⁹⁵¹

Çağdaş Dinler Tarihinin bir başka problemi, dinlerin ve din fenomenlerinin tipolojik tasnifidir. Dinlerin tasnifini metodolojik açıdan zorlaştıran etken, tasnifte esas alınacak husus ve dinlerin çeşitliliğidir. Dinlerin tasnifinde bilim insanını bekleyen önemli sorunlardan biri, bunun için gerekli olan teknik terminoloji ve özgün lengüistik bilip bilmemektir. Bunlara ilaveten dini ve dindarı ilgilendiren biyoloji bilgisi, antropoloji bilgisi, yerel kültürlerin bilgisi, rakamsal bilgiler vs. de önemlidir. Bizim dinimiz, onların dini; hak din, batıl din şeklindeki tasnif teolojik gayelerle yapılmış normatif bir tasniftir. Coğrafi bir tasnif olan Doğu dinleri-Batı dinleri ayrımı küresel geçerlilik açısından problemlidir. Aynı şekilde “Hristiyanlık” ve “Hristiyanlık dışındaki dinler” şeklindeki ayrım, modern zamanlara uymayan dışlayıcı bir tasniftir.⁹⁵²

Dinler Tarihinin problemleri arasında yer alan bir diğer konu, modernizm ve postmodernizm akımlarıdır. Çağdaş Dinler Tarihini meşgul eden belli başlı özgün modern ve postmodern problemler din ile kültür, sanat ve alt gruplar arasındaki karşılaşmalar, düşük halk inançları, seçkinlerin din anlayışları, yeni eklektik akımlar ortaya çıkaran değişimlerdir. Postmodernizm, akademik din araştırmaları için hâlâ sorun oluşturmaktadır.⁹⁵³

Günümüzde Batı menşeli olarak din bilimleri alanında antropolojik araştırmalarla üretilen bilgilerin sömürgeci amaçlar taşıdığı ileri sürülmektedir. Bunu Dinler Tarihi araştırmalarının sömürgeci devletlerin milli politikalarına hizmet gayesiyle kullanıldığı şeklinde ifade etmek mümkündür. İngiliz, Fransız, İtalyan, Alman, Hollandalı, Danimarkalı, İsveç Dinler Tarihçilerinin Afrika, Asya ve Yakın Doğu dinlerinden bir veya birkaçıyla ilgili

⁹⁵⁰ Alıcı, “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, 181.

⁹⁵¹ Alıcı, “Dinler Tarihi’nde Çağdaş Metodolojik Problemler”, 1322-1326.

⁹⁵² Alıcı, “Dinler Tarihi’nde Çağdaş Metodolojik Problemler”, 1332-1340.

⁹⁵³ Alıcı, “Dinler Tarihi’nde Çağdaş Metodolojik Problemler”, 1341-1345.

araştırmalara yönelmiş oldukları görülmüştür. Hatta bugün egemen kültürün etkisiyle birtakım yapay pasif melez kültürlerin oluştuğu da iddia edilmektedir.⁹⁵⁴

Ayrıca Dinler Tarihi içinde bazı olumsuz ideolojik çabaların da yer aldığı söylenmektedir. Mesela, Gary Lease, teori ile pratik veya fikir ile gerçeklik arasında bulunan boşluğun ideoloji ile doldurulmak istendiğinden bahsetmektedir. Max Müller'in Aryan ırkının üstünlüğünü savunduğu, Georg Dumezil'in Nazi şovenizmini benimsediği, Heindrick Frick'in Nazi Öğretmenler Birliği üyesi olduğu, Eliade'nin Romanya arka planında ideolojik davrandığı ileri sürülmektedir. Ayrıca komünist dönemde Sovyetler Birliği ve Doğu Avrupa ülkelerinde birçok Dinler Tarihi araştırmacısının Dinler Tarihini bilimsel ateizmi ispatlamak ve kiliseyi etkisizleştirmek için araçsallaştırdığı iddia edilmiştir. Benzer iddialar Çin'deki Dinler Tarihi araştırmacıları hakkında da ileri sürülmüştür. Birtakım pratik amaçlar için yararlanılabilir de Dinler Tarihinin işlevi herhangi bir ideolojinin hizmetçisi olmak değildir.⁹⁵⁵

Dinler Tarihiyle ilgili yöntemsel kaygılar devam etmektedir. Bunlara bilimsel duruş, verilerin neliği, tanımlama ve bağımsız eğilimlerin yol açtığı istikrarsız teorik çatılar örnek verilebilir. Dakik bir yöntem için Dinler Tarihi araştırmacısının özel uzmanlık sahası dışında özgün bir metodolojik yaklaşım edinmesi, özellikle dinler arası ilişkiler hakkında bilgili olması gerekmektedir.⁹⁵⁶

Sonuç

Bu çalışmada Dinler Tarihi araştırmalarında yöntemler ve belli başlı sorunlarını bu disiplinde öne çıkan bilim insanlarının literatürüne bağlı olarak ortaya koymaya çalıştık. Dinler tarihçisinin somut kişilerden bağımsız olarak bulunduğu düşünülen olgular hakkında tarafsız, objektif ve betimsel bir bilgiyi aramakta olduğu söylenemez. Dinler Tarihi araştırması, deney yoluyla elde edilen fenomenlerin nesnel bir analizi değildir. İçinde dindarlar yer almadığı için bu soyutlamalar dini tecrübe ile alakalı sayılamaz.

Dinler Tarihi içerisinde metodoloji, dini verileri açık motiflere dönüştürme işlemi olarak anlaşılmaktadır. Araştırmacının görevi, spesifik verilere uygun bir araştırma yapma metodu geliştirmek midir? Metodolojinin çözemediği bir olgu ile karşılaşıldığında o ya umursanmamış ya da bu olgunun din olduğu reddedilmiştir.

Bu anlayışlara temel oluşturan epistemolojik kabuller, bilen ile bilinen, dini olgu ile dini tecrübenin çatallaşmasına dayanmaktadır. Dini tecrübe bir mühendislik problemi olarak ele alınamaz. Çünkü dini tecrübe, dünyada var olan kişilerin iç yaşamından kaynaklanmaktadır. Dindar insanın iç hayatı her zaman dış hayatın kontrolündedir. Onu oluşturduğu biçimlerin ötesine geçmeye zorlar. Dinî inanç daima bir oluş süreci içerisinde olduğu için bu süreci anlamak bir proses metafiziği, bilgi modeli ve metodolojiye dayalı yorumsal bir çerçeve gerektirmektedir.

⁹⁵⁴ Alıcı, "Dinler Tarihi'nde Çağdaş Metodolojik Problemler", 1345-1353.

⁹⁵⁵ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 182.

⁹⁵⁶ Alıcı, "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", 183.

Metodoloji verilere uygun bir teknik işlem meselesi olmadığı için Dinler Tarihi araştırmacısının çalışmaya, felsefî ve epistemolojik varsayımları açıklayarak başlaması gerekir. Varsayımları askıya almak uygun değildir. Bunlar hiçbir yorumsal çerçevenin mutlak olarak yeterli olmadığı bilinerek tutarlı bir şekilde ifade edilmelidir.

Dinler Tarihçisinin dini tecrübe hakkındaki bilgisi ilke olarak sınırlı ve bitmemiş durumdadır. Hakikat hakkında ancak kısmi görüntüler edinilebilir. Bu görüntüler araştırmacının bakış açısı, yetenekleri ve eğitimi tarafından şekillenmektedir. Bundan dolayı objektiflik kavramı savunulamaz. Çünkü objektiflik kavramının statik gerçek evren imgesi şeylerin niteliğini bozduğu için zaten objektif değildir. Olgular gözlemciden bağımsız olmadığı için tarafsız bir bilgidен söz edilemez.

Metodolojiden önce bir anlama ve keşif süreci olur. Aslında her metodoloji, bir sorgulama süreci esnasında gelişmektedir. Bir araştırma disiplinde zımni olanın açık hâle getirilmesi, araştırma esnasında araştırmacının değişebilen felsefî ve epistemolojik yönelimine uygun olarak gerçekleşmektedir.

Kaynakça

Alıcı, Mustafa. “Dinler Tarihi’nde Çağdaş Metodolojik Problemler”. *İslâmî İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes’esi-II*. İstanbul: 2005.

Alıcı, Mustafa. “Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi”, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 1/1 (2009), 157-184.

Alıcı, Mustafa. “Kutsal’a Giden Yol: Dinler Tarihinde Bir Metodolojik Yaklaşım veya Bir Bilim Olarak Din Fenomenolojisi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 5/3 (2005), 73-120.

Benz, Ernst. “Yabancı Dinleri Anlama Üzerine”. *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri*. Konya: 2003.

Bianchi, Ugo. “History of Religions”. *The Encyclopedia of Religion*. ed. Mircea Eliade. New York-London: 1986.

Eliade, Mircea. *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*. çev. Mehmet Aydın. Konya: 1995.

Heiler, Friedrich. “Dinlerin İşbirliğinin Yol Açısı Olarak Dinler Tarihi”. *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri*. Konya: 2003.

Ingram, Paul O. “Dinler Tarihinde Metot”. çev. Ramazan Adıbelli. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2012), 251-268.

Kitagawa, Joseph Mitsuo. “Amerika’da Dinler Tarihi”, *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri*, edt. ve çev. Mehmet Aydın. Konya: 2003.

Köftürcü, Hüseyin – Onay, Ahmet. “Dinler Tarihinde Metot Çalışmaları”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/58 (2018), 859-865.

Kuzgun, Şaban. “Mukayeseli Dinler Tarihi Araştırmalarında Karşılaşılan Problemler ve Düşünülen Çözümleri”. *Türkiye 1. Dinler Tarihi Araştırmaları Çalışmaları* (24-25 Eylül 1992) Samsun: 1999.

Rudolph, Kurt. “The Autonomy and Integrity of the History of Religions”. *Historical Fundamentals and The Study of Religions: Haskell Lectures Delivered at the University of Chicago*. New York-London: 1985.

Sarıkcıoğlu, Ekrem. *Din Fenomenolojisi (Dinlerin Mahiyeti ve Tezahür Şekilleri)*. Isparta: Fakülte Kitapevi, 2002.

Smith, Wilfred Cantwell. “Mukayeseli Din: Nereye ve Niçin?”. *Dinler Tarihinde Metodoloji Denemeleri*. Konya: 2003.

Tümer, Günay. “Çeşitli Yönleriyle Din”, *AÜİFD* 28 (1986)

Ünal, Mustafa. *Din Fenomenolojisi Tarihçe Yöntem ve Uygulama*. Kayseri: 1999.

Wach, Joachim. *Din Sosyolojisine Giriş*. çev. Battal İnandı. Ankara: AÜ. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1987.

Whaling, Frank. “Introduction: Contrast between the Classical and Contemporary Periods”. *Contemporary Approaches to the Study of Religion*, vol I (The Humanites), ed. Frank Whaling. Berlin-New York Amsterdam: 1984.

Çağdaş Gelişmeler Karşısında Kelam İlminde Yeni Bir Yöntem Önerisi*

Recep ARDOĞAN**

1. Kelam İlmi Nasıl Gelişti ve Nasıl Geride Kaldı

Kelam ilmi, Allah'ı, Allah'la ilişkisi açısından evreni, insanı ve toplumu konu edinen bir ilimdir.

Kelam ilmi, İslam akaidini doğru ve delillere dayalı olarak tespit etmeyi, ihtilaf edilen meseleleri akıl ve nakil ışığında çözüme kavuşturmayı, akaidi izah ve temellendirmeyi; ona yönelik şüpheleri gidermeyi; itiraz ve reddiyeleri cevaplandırmayı gaye edinir. Bununla birlikte kelam ilmi, akaidi tespit etmekten; insanın inanması gereken bilgileri önermeler halinde sıralamaktan ibaret değildir. Bunlara ilaveten kelam ilminin önemli bir amacı ve üstesinden gelmesi gereken bir görevi daha vardır: **İslam'ın varlık, hayat ve insan anlayışını; İslam hayat tarzının ve medeniyetinin temellerini ortaya koymak.** Güncel olarak ifade edersek, sosyal bilimlerin hızla geliştiği çağımızda Müslümanın zihniyetinin yeniden şekillenmesine öncülük etmek.

Çağın gerekleri açısından kelam ilminin bu işlevi yerine getirmesi için de "İçtimaî kelam"dan söz etmek gerekir. Bu çalışmada kelam ilminin doğuş ve gelişim sürecine ilişkin değerlendirmelerde de bulunarak içtimaî kelamın neden gerekli olduğu ortaya konacaktır. Ayrıca, içtimaî kelamın ne olduğu, konusu, amacı ve yöntemleri üzerinde durulacaktır.

İslam'ın getirdiği özgürlük ortamında farklı dinler, inançlar ve felsefe ekolleri, kendilerini ifade etme ve Müslümanlarla tartışma içine girme fırsatını bulmuşlardır. Bu durum karşısında Kelamcılar, farklı inanç ve öğretilerin dayandığı argümanları öğrendikleri gibi felsefeden de yaralandılar. Ancak bunu yaparken filozoflardan ayrı bir yöntem ortaya koydular. Bu konuda "*Akideden Kelama -Kelam Tarihi-*" kitabımızda tespit ettiğimiz hususları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Kelamcılar, zamanın bilgi ve düşünce zenginliğinden yararlanırken, bunu başka inançlara karşı öykünmeci biçimde yapmadılar. İslam inancını doğru biçimde açıklama ve temellendirme amacıyla yaptılar. Farklı bilgi ve düşünce zenginliğinden yararlandılar, ama farklı dinlere ve mitolojilere iltifat etmedir.

* Bu tebliğ, yazarın ders kitabı olarak kaleme aldığı;

1. "*Kelam İlminde Metodoloji* (Kahramanmaraş: klm Yayınları, 2021),
2. "*Akideden Kelama -Kelam Tarihi-*", 5. bs., (İstanbul: klm Yayınları, 2021.)
3. "*Temellerden Topluma -Kelam İlminde Sosyal Açılımlar-*" (İstanbul: klm Yayınları, 2016.) adını taşıyan kitaplarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Prof. Dr., KSÜ İlahiyat Fak, 3kelam@gmail.com, www.sosyalkelam.com

2. Kelamcılar, aldıklarını hakikati açıklamaya ve temellendirmeye izin verdiği şekilde, dönüştürerek aldılar. Bu iki husus, kelam ile Meşşâî Felsefe arasındaki ayrılığın temellerindendir.

Ancak, kelam ilmi ve diğer İslam ilimlerinin doğduğu ve geliştiği süreç, zamanla yerini durağanlığa ve gerilemeye bırakmıştır. Özellikle bir tahkik ilmi olan kelam ilminin sonraki kelamcılar, özellikle 14. yüzyıldan itibaren öncekilerin taklid edildiği ve tekrarlandığı bir bilgi alanına dönüşmesi, bu durumun dikkat çekici bir göstergesi olmuştur.

Oysaki batı'da modern dönemde gerek felsefe gerekse bilim alanında yeni gelişmeler ortaya çıkmaya başlamıştır. Francis Bacon'dan itibaren Batı'da gözlem ve deney, bilgiye ulaşmanın temel yöntemi hâline gelmiştir. Oysaki bundan önce, İslam dünyasında çeşitli doğa bilimleri alanında gözlem deney çok etkin bir şekilde kullanılmaktaydı. Astronomi alanında uzun süreli sistematik gözlem için inşa edilen rasathanelerden yararlanılmaktaydı. Ancak, zaman içinde İslam dünyasında rasathaneleri kehanetle ilişkilendiren bir zihinsel körlük da ortaya çıkmıştır.

İslam dünyasından doğa bilimleri alanındaki birikimini koruyamadığı bu dönemde, Batı'da doğa bilimleri hızlı biçimde gelişme göstermiştir. Yeni doğa bilimleri alt dallara ayrıldığı gibi sosyal bilimlerde de gelişmeye başlamıştır. din ve metafizik öğretiler, sosyal bilimlerin ışığı altında veya ortaya atılan teorilere göre yeniden ve eleştirel biçimde incelenmeye başlanmıştır.

Ayrıca, makineleşme ve ekonomik ilişkilerin değişimiyle bağlantılı olarak Batı ülkelerinde hayat tarzı ve dünya görüşü değişme sürecine girmiştir. Sanayi devrimi akabinde liberal felsefe ve kapitalizm ortaya çıkmış, ona tepki olarak da marksizm ve sosyalizm, nasyonalizm, sosyalist nasyonalizm, anarşizm gibi ideolojiler doğmuştur.

Bu noktada belirtelim ki tüm dünyayı kasıp kavuran çeşitli ideolojiler ve sekularizm de ilk önce bir varlık-hayat ve insan anlayışına dayanır. Varlık, hayati, insan ve toplum anlayışı, çeşitli başka etkenlerle değişse bile, başka bir ifadeyle "pratik teoriyi aşar" olsa da pratiğin teorik zemini çok hızlı inşa edilir. Aksi hâlde pratik, kendine süregelen bir yer ve yol bulamaz. Dolayısıyla her pratik ve her vakıa, bir teori veya inanca dayanma ihtiyacı hisseder. Mevcudu değiştirmek için onun zihniyet temelini cerhetmek bu nedenle son derece önemlidir. Bu bakımdan tüm bu teoriler ve ideolojiler, felsefe ve kelamın önündeki sorunun başlıkları olarak durmaktadır. Yine Marksizm gibi ideolojiler, dinleri ve Tanrı inancını reddetmişler; bunu da Tanrı'nın olmadığına ilişkin kanıtlar ileri sürerek değil, bunları çaresizlikler karşısında insan zihninin ürettiğini ileri sürerek yapmışlardır. Anarşizm ise dinin yanında ahlakı, düzen ve her türlü otoriteyi de kökten reddetmiştir.

Ayrıca, sosyal bilimlerde dinin kaynağını (psikolojik veya sosyolojik) açıklama iddiasında bulunana çeşitli teoriler, ileri sürülmüştür. Bu teoriler çerçevesinde, dine yönelik olmak üzere bazı kurgu ve kuramlardan beslenen felsefi, psikolojik ve sosyolojik tenkitler

üretildi. Bilimsel kisveye bürünen bu eleştiriler Avrupa ve Latin Amerika'da dinî düşüncüyü şiddetli bir şekilde sarstı. Batı toplumları dünyevîleşme sürecine girdi.

Batı'da eğitim gören aydınların yaptıkları tercümeler ve yazdıkları kitaplar aracılığı ile inkârcı düşünceler İslâm dünyasına da taşındı. Bu düşünceler karşısında, XIX. yy. sonlarına doğru, bin yıl öncesinin kültürünü yansıtan klasik kelâm ilminin bazı delil ve istidlal şekilleri artık yetersiz kaldı. Bu durum, klasik kelim eserlerindeki pek çok "fasl" ve "bahs"ın önemini yitirmesini beraberinde getirdi. Tüm bu gelişmeler karşısında, kelim ilminin yenilenmesi bir gereklilik hâline geldi. Çünkü, kelim ilmi, aydınlanma felsefesi ve yeni felsefî düşüncelerden habersiz, dolayısıyla insanlığın fikrî sorunlarını ve inanç bunalımını teşhis ve tedavi etmekten uzaktı. Bu durum karşısında, XIX. yy. sonlarında pek çok Osmanlı coğrafyasında, devrin hemen bütün bilginleri, bu ilmin yenilenmesi ihtiyacını hissettiler. dinî ilimlerin, özellikle kelâm ilminin metot ve muhteva bakımından yenilenmesi fikri oluştu. Bu fikir, Batı dünyasında ilim ve felsefe alanında elde edilen yeni gelişme ve değişmelerin bu âlimlerce de görülüp tespit edilmesine dayanmaktadır.⁹⁵⁷

2. Kelim İlminde Yenilenme ve Gelişmenin İki Boyutu

Kelim ilminin geleceği yani bugünden geleceğe doğru rolünü oynaması ve insanlığın sorunlarına katkı sunması, klasik kelim ilminin konuları ile bugünün sorunları arasında farkı fark etmekte ve yeni sorunlara çözüm aramaktadır. Kanaatimizce, kelim ilminin geleceği bu yenilenmeye bağlıdır. Aksi halde işlevini yitirecektir.

Kelim ilmindeki yenilenme de, kanaatimizce, iki boyutlu bir gelişme olmak zorundadır:

1. Sistematiik kelâmın güncel ilmî, fikrî ve felsefî gelişmeler ışında ama özünden uzaklaşmadan yani kendi olmaktan çıkmaksızın yenilenmesi.

Kelim ilminin bilindiği üzere, araçsal nitelikte bilgi alanı vardır. Kelim ilminin, bir değerlendirme sürecinin ardından araçsal bilgileri (vesâil-mebâdî) aldığı doğa bilimlerindeki, mantık ve felsefedeki gelişmeler, kelim ilminin gözden geçirilmesini ve yenilenmesini gerektirmektedir.

2. Kelim ilminin Sosyal bilimlerle iki yönlü bir ilişki içine girmesi. Daha açık bir ifadeyle bir İctimaî kelâmın inşa edilmesi.

Burada itikat ilimleri içinde içtimaî kelâmın yerini aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

USÛLÜ'D-DÎN



⁹⁵⁷ M. Said Özervarlı, "Mehmed Şerafeddin'in 'İctimâî İlm-i Kelâm'ı", *İslam Araştırmaları Dergisi*, III (1999): 160.

Buna göre içtimaî kelim, kelim ilminin yerini almayacak, kelim ilmi içinde yerini alacaktır.

Aşağıda bir İçtimaî kelamın nasıl inşa edilmesi gerektiğine dair önerimiz ayrıntılı olarak verilecektir. Ancak, bundan önce içtimaî kelim ilmi adı altında bizden önce ortaya konan bir görüşü, açıklayarak değerlendireceğiz.

3. Tanımdan İçeriğe İçtimaî Kelam

3.1. İçtimaî Kelamın Tanımı ve Konusu

İçtimaî kelim, kelim ilminin Sosyal bilimlerle ilişki içine girdiği, onların bulgularının kelimî bir yaklaşımla ele alınıp yorumlandığı bir alandır. İçtimaî kelamı aşağıdaki gibi tanımlamak mümkündür:

İçtimaî kelim, Allah'ı konu edinen kelamın, insan kavramı ve toplumsal alana ilkesel düzeydeki izdüşümlerini; Sosyal bilimlerle çok yönlü (alma, yorumlama ve tenkit etme) bir ilişki içinde ortaya koymaktır.

Çağımızda çeşitli Sosyal bilimler ortaya çıkmış, zaman içinde gelişmiştir. Sosyal bilimler alanında hâlen yeni disiplinlerin doğmakta olduğu görülmektedir.

Sosyal bilimler, dünyanın ve yaşamın insanî ve toplumsal yönlerini; bireyin diğer bireyler, İçtimaî gruplar ve toplumla ilişkilerini inceleyen bilimlerdir. Psikoloji, eğitim bilimleri, iletişim bilimleri, tarih, antropoloji (İçtimaî ve kültürel), sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, uluslararası ilişkiler, hukuk, dil bilimi gibi. Sosyal bilimler, insanın fizikî, biyolojik yapı ve özelliklerini değil, onun davranışlarını çeşitli yönleriyle ele alır. Değerler, inançlar, istekler, İçtimaî ihtiyaçlar, kültürel normlar, eğitim, alışkanlıklar gibi unsurların insan davranışlarını nasıl etkilediğini araştırır.

Sosyal bilimlerin doğuşu ve çeşitli teorilerin ortaya çıkışı, kelim ilminde yeni bir açılımı ve yeni bir ihtisaslaşmayı gerektirmektedir. Çünkü çeşitli yönleriyle din, inanç ve inanan insan, sosyal bilimlerin ele aldığı konular arasında yer almaktadır. Ayrıca, dinî hükümlerin ve İslam ilimlerinin bazı konuları, sosyal bilimlerde de farklı açıdan konu edilmektedir.

Din, insanı, insan hayatını, varoluşu anlamlandıran bir inanç ve değerler dizisi sunmaktadır. İnsanı, belli değerlere ve ilkelere uygun davranmaya yönlendirmektedir. Bu durum, ne sadece toplumsal ilişkilere ne de özel hayata ilişkindir. İnsan hayatının her yönünü kapsayıcıdır. Sosyal bilimler de insanı ve toplumu anlama, insan ve toplumun davranışlarını, bu davranışların arkasındaki yapısal veya haricî etkenleri keşfetme ve açıklamayı

hedeflemektedir. İnsanları yönlendirme, toplum düzenini yeniden şekillendirme, ekonomi ve siyaseti düzenleme konusunda, son derece önemli ve etken durumdadır. Bu etki, bazen iletişim teknolojilerinin ve yapay zekânın modern hayata olan etkilerinden daha fazla olabilmektedir. Çünkü iletişim teknolojilerinin ve yapay zekânın nasıl kullanılacağı, büyük ölçüde sosyal bilimler alanında üretilen bilgilerden yararlanılarak belirlenmektedir.

Sosyal bilimlerin konusu insan ve toplumdur. Dinin muhatabı ve öznesi de önce birey olarak insan, sonra da toplum olarak insandır. Kısaca medeni ve inanan varlık olan insandır. Dolayısıyla manevi ve medeni yapısıyla insan varlığı, dinin, din bilimlerinin ve İslam ilimlerinin ortak meselesini oluşturmaktadır.

Din, insanın yaşadığı bir olgudur. Dinin yaşanması noktasında olanı ve olması gerekeni tespit için insanı anlamaya ihtiyaç vardır. İnsanı anlamak için de bugün, sosyal bilimlerin yaptığı ve yapacağı araştırmalar, ortaya koyduğu bilimsel verilere ihtiyaç vardır. Neden? En başta sosyal bilimlerin bugün insanların düşünce ve yaşam tarzına, toplumsal yapıya ve İctimaî değişime olan tesirleri var. Tüm bunların dinle ilişkilendiği noktada, kelim ilmi de bunlarla ilgilenmek durumundadır. Bu, onun konusu ve amacının gereğidir. Bunun sistematik biçimde olabilmesi için kelim ilmi altında yeni bir kelama, İctimaî kelamın inşasına ihtiyaç vardır.

3.2. İctimaî Kelamın Amacı ve Önemi

İctimaî kelim, kelim ilminin sosyal bilimlerle çift yönlü bir ilişki içine giren, sosyal bilimler alanına yansıyan çağdaş inanç sorunlara kelim ilmi açısından yaklaşan bir disiplindir. Kelam ilminde, güncel bir gerekliliğe yeni bir disiplin olarak cevap verilmesidir. Bu açıdan kelim ilminin önemli bir işlevi sekularizm, siyaset insan haklarının felsefî temelleri, ekoloji ve çevre ahlakı gibi yeni konuları İslam inancı ve temel ilkeleri açısından incelemek; sistematik kelim bu konulara taşımaktır. İctimaî kelim bunu yaparken günümüzde gelişen siyasetbilimi, sosyoloji, psikoloji, pedagoji, antropoloji, tarih vb. beşerî bilimlerin sunduğu verilerden de yararlanır. Bu bakımdan İctimaî kelim, sistematik kelamın beşerî ilimlerle ilişkilendirilerek yeni bir açılım sağlaması işlevini görür.

3.2.1. Sosyal bilimlerle Çok Yönlü Bir İlişkinin Kurulması

İctimaî kelim, Sosyal bilimlerin tespit ettiği bulgulardan yararlanır. Ama ortaya atılan kurgu ve teorileri, İslam inancına aykırılık noktasında sorgular, onların varsa tutarsızlıklarını ya da temelsizliklerini açığa çıkartır. Sosyal bilimler alanında ortaya çıkan animizm, totemizm; psikanalizm, sosyal darvinizm gibi kurgu ve kuramları kelim ilmine temel yapmak anlamsızdır. İşte, İctimaî kelim, Sosyal bilimlerin bulgu ve bilgilerine, konu gerektirdikçe yer verir ama teorilere karşı mesafeli durur.

Sosyal bilimlerin doğuşu inanç alanında yeni sorunları beraberinde getirmiştir. Örneğin, **psikoloji** henüz gelişim aşamasındayken, dinin, psikolojik sorunlardan kaynakladığını savunan görüşler, bilimsel bir bulgu, bir gerçeklik imiş gibi sunulmuştur. Bir görüşe göre, insan kendinde görmek istediği tüm iyi nitelikleri hayalindeki bir varlığa atfetmiş, o hayali varlığı büyütürken tanrı kavramını üretmiştir. Psikanalizm de Tanrı inancını, insanın karşılaştığı

psikolojik sorunlarla başa çıkmak için başvurduğu bir yol olarak görür. Bir yandan Tanrı tasavvurunun, insanın çocukluk döneminden kalma baba imajının bir yansıması olduğunu, diğer yandan ilk insanların toplanıp babalarını öldürdüklerini ve yediklerini söyler.

Yine **sosyoloji** gelişme aşamasındayken, dinin kaynağını çeşitli toplumsal olgulara dayandıran tezler ileri sürülmüştür. Evrim nazariyesinin sosyoloji alanına yansımalarını taşıyan bu nazariyeler, vahyi reddeden bir temele dayanmaktadır.⁹⁵⁸ Bunlar, kelimcilerin ele alması gereken yeni sorunlardı.

Kısacası, Sosyal bilimlerin henüz teşekkül devrinde;

- bilgi ve bulgular ile

- yorumlar ve kurguların karıştırıldığı görülür.

Bilim, daha teşekkülünü tamamlamadan, içerdiği yorumlar, kurgular ve nazariyeler ile bazılarınca dogmatik niteliğe büründürülmüştür. Sosyal bilimci, âdetâ, incelenecek olandan, itikat edilecek olana geçmiştir.

Siyaset alanında, laiklik, toplum sözleşmesi, millet egemenliği, halk egemenliği, demokrasi, hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, anayasallık, sınırlı devlet, insan hakları gibi kavram ve sistemler ortaya çıkmıştır. İslam dünyasında geç fark edilen bu olgu, imamet konusunun temellerden başlayarak yeniden ele alınmasını gerektirmiştir. İşte, **İçtimaî kelim**, günümüz siyasi hareketlerini kelim penceresinden ama ortaçağın sınırlılıklarını aşarak çağdaş siyaset bilimi ve siyaset tarihinden yararlanarak inceleme imkânı verir.

İslam ilimleri, çağımızdaki çeşitli teorilere ve ideolojilere kayıtsız kalamaz. Bunların hakikat namına sorgulanması; İslam'ın ilke ve değerleri açısından değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Bu konuda her ilmin kendi konusu ve yöntemleri ile katkıları olacaktır. Ancak, **ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji açısından** bu ideolojileri sorgulama; çağın ideolojilerine **felsefî temeller açısından** cevap verme, İçtimaî kelamın temel amacı ve bir görevidir.

3.2.2. Allah Mefhumunun İnsan Anlayışına Yansımasını Tespit

İçtimaî Kelam, kesinlikle teolojiyi antropolojiye indirgemek değildir. onun amaçlarından biri, teolojinin insan anlayışına, hayata, topluma, medeniyete ve siyasete ilkeler olarak nasıl yansıyacağını, yansıması gerektiğini tespit etmektir. Çünkü, Yüce Allah (c.c.) ile ilgili her önerme, aslında insanın kendine ilişkin bir tanımlamaya işaret eder. Burada birkaç örnek vermek yararlı olacaktır.

1. Örnek

⁹⁵⁸ Sonraki dönemde evrim teorisi, teoloji alanına da

- evrimin ılımlı transferi olan süreç teolojisi ve

- **negatif transferi** olan ("tabiatçı ateizm" adı da verilen) psikolojik teoriler ortaya çıkmıştır. bk. Recep Ardoğan, "Fröydizm (Freud Psikanalizmi)", *Günümüz Kelam Problemleri*, ed. Recep Ardoğan, 2. bs. İstanbul: klm Yayınları, 2018), 78 vd.

Allah'ı ilah olarak tanımak, kendini kul olarak bilmektir. Örneğin, hukuk alanında, yargı önüne getirilen her dava Yüce Allah'ın da taraf, şahit ve hâkim olduğunu kabul etmektir. Böyle bir anlayışa dayanan hukuk sistemi ve yargı düzeninde

- kanun boşluğu,
- zaman aşımı,
- akşamdan sabaha değişen kurallar,
- "pozitif" olarak nitelenen adaletsizlikler,

- matematik ve tıbbi aykırı rakamlar (örneğin bin yıllık hapis cezası, öldürülen kişinin diyetinin aylık kazancına göre hesaplanması vb.) bulunmaz. Çünkü, görünürde halkı aldatmak olası ise de Hâlik'ı aldatmak olası değildir.

2. Örnek

Yine Allah'ı tek bilmek, hiçbir yaratılmışı kulluk etmemektir. İnsanları takdir etmemek, tahkir edilmeye de razı olmamaktır. Kulluğu yalnızca Allah'a özgüleyerek ve özünü O'na vererek yaratılmışı kulluk boyunduruğundan kurtulmak ve özgürleşmektir.

3. Örnek

Allah'ın Kâdir-i Mutlak olduğunu bilmek, kendi acziyetini ve Allah'a muhtaç olduğunu fark etmektir. Bu durum, "insan" konusuna kelam ilminde ayrı ve önemli bir yer vermek gerektiğini göstermektedir. Kanaatimce "insan" konusu, içtimâî keliminin konusu olmalıdır.

4. Örnek

Allah'ın mülk ve melekûtun sahibi olduğunu bilmek, insanın nihaî ve mutlak mülk sahibi olmadığının bilincine varmak, sahip olduğu imkânları bir emanet olarak görebilmek demektir. Mülkü emanet olarak görmek de ekonomik sistemde mülkiyetin işlevini yeniden tanımlamayı gerektirir. Vahşi kapitalizm, katı liberalizm, komünizm, sosyalizm, anarşizm gibi siyasi-ekonomik düzenlerden ayrılan bir temel sunar.

3.2.3. Akaidin Hayata ve Topluma Zihniyet Olarak Yansımasını Tespit

İslam'ın inanç esaslarının tespiti ve temellendirilmesi kadar, bunların topluma yansımalarının tespiti de önemlidir. İman Bireyin bilgi, fikir ve duygu evreninin, hatta aidiyet bilincinin şekillenmesini ve kimlik kazanmasını sağlar. Tüm bunlar, siyasete, hukuka ve sanata temel oluşturan; toplum ve medeniyet alanında çeşitli tezahürleri olan olgulardır.

İnancın hayata ve topluma yansımalarını tekil ve somut davranışlara indirgemenin ilkesel olarak açıklamak da kelam ilminin, kanaatimizce, yeni bir konusudur. Dolayısıyla, kelam, yalnızca Allah'ın sıfatlarını açıklamakla kalmamalı, mütekellimlerin bu konuda ulaştığı verilerin, topluma nasıl yansıdığını ve yansıması gerektiğini de ele almalıdır. Örneğin, Allah'ın,

Malikü'l-mülk, her şeye hâkim oluşunun, toplum ve siyasette, insan-doğa ilişkilerinde nasıl bir zihniyet inşa ettiğini ve bu zihniyetin nasıl bir yapılanmaya işaret ettiğini de araştırmalıdır.

İşte, içtimaî kelim, İslam'ın inanç, zihniyet ve değerler dizisi olarak hayata ve topluma, **temeller ve ilkeler bazındaki** yansımalarını konu edinir. İslam akaidinin nasıl bir zihniyet ve içtimaî yapı inşa etmeye yönelttiğini açıklığa kavuşturur. Çağdaş sorunlarla boğuşan bireylerin İslam inancının bilgi, değer, toplum ve medeniyet alanlarında yol göstericiliğini fark etmelerini sağlar. Örneğin, inanç alanında tahkiki yani akıl yürütme, delillendirme ve temellendirmeyi taklitten üstün tutan bir inanç, medeniyet alanında da kuruntu yerine düşünceyi, cehalet yerine bilgiyi, eskiyi taklit yerine inovasyon ve üretkenliği getirir. Geleneği ve değişmez ilkeleri bir kalıp değil dinamizmin üzerine oturacağı sağlam bir zemin yapar.

3.3. İçtimaî Kelamın Yöntemi

3.3.1. Bilimsel Veriler ile Nazariyeleri Ayırmak

İçtimaî kelim, kelim ilminin Sosyal bilimlerle bir yöntem dahilinde ilişki içine girmesidir. Kelam ilmini Sosyal bilimlerle ilişkilendirmek, tek düze bir mecrada gidemez. Kelam, Sosyal bilimlerin ortaya koyduğu verilerden yararlanmalı ancak bu alanda ortaya konan kurgu ve kuramlara teslim de olmamalıdır. Aksine, ortaya konan kurgu ve kuramların tenkidini yapmalıdır. Bu sebeple, İçtimaî kelamın Sosyal bilimlerle ilişkisi, iki boyutludur.

1. Sosyal bilimler alanındaki bilimsel nitelikte bulgulardan yararlanmak. Bilimsel bilgi ile kendine yeni bir donanım sağlamak.

2. Sosyal bilimler alanında ortaya çıkan ve İslam inancıyla çelişen teorilere ve kurgulara İslam inancı açısından cevap vermek.

Bunun için de İçtimaî kelim, ilk önce

- bilim ile teorileri;
- gözlem ve deneye dayalı bulgular ile kurguları yani delil ile kurguyu,
- tarih ile hikâyeyi,
- fikir ile önyargıyı,
- bilgiler ile yorumları,
- çözüm ile sloganı ayırt etmekle işe başlar.

Sosyal bilimlerle kelim arasında önemli bir yöntem farklılığı vardır. Bundan dolayı Sosyal bilimlerin ortaya çıkan yorum ve teorileri, din ve inançla ilgili olduğu sürece, kelim ilminin, kendi yöntemleri çerçevesinde yeniden incelemesi gerekir.

Sosyal bilimler alanında üretilen bilgi ve fikirlerin de sorgulanması gerekir. Aslında bu noktada kelim ilmi, önünde ele alması gereken yeni problemler de bulmaktadır. Onun önüne

çıkan çeşitli kurgu ve teorilerin tenkidini yapması gerekmektedir. Sosyal bilimler alanında ortaya çıkan, dine ve tanrı inancına yönelik çeşitli teorileri ve tenkitleri sistematik biçimde ele almalıdır.

Bunu gereği gibi yapabilmek için bilgi felsefesiyle yeni baştan ilgilenmek gerekir. Bilim felsefesini konularına eklemelidir. Böylelikle, klasik kelam kitaplarının mebadisinden olan bilgi bölümü **bilim felsefesi** ile yenilecek ve gelişecektir. Bilimsel bilginin taşınması gereken özellikler ve bilimsel bilginin ne derece güvenilir ve geçerli olduğu konusunda daha nitelikli kriterlere sahip olunabilecektir. Bu donanım, Sosyal bilimler alanında ortaya konan açıklamaların ne derece bilimsel bilgi niteliğinde olduğu ve güvenilir bulunduğunu daha sağlıklı değerlendirmeyi de sağlayacaktır.

Kelam ilmini sosyal bilimlerle ilişkilendirmek, tek düze bir mecra, pasif alıcı şekliyle gidemez. Kelam, çeşitli teoriler karşısında pasif bir alıcı değildir.

3.3.1.1. Yorumların Arka Plan ve Amacının Farkında Olmak

Sosyal bilimler, zaman zaman Batılı olmayan toplumlara fikir aşılama ve yeni yaşam tarzı ithal etmek suretiyle onları dönüştürmek için kullanılmaktadır. Psikoloji, sosyoloji ve dinler tarihi gibi bilimlerin başlangıçta ortaya koydukları yorum ve teorilerin, gerek dini gerekse beşeri kontrol etme gayreti de vardır. Bu nedenle, çeşitli bilimsel verileri veya teorileri, problemin önemli bir bilinmeyen olarak almak yeterli değildir. Aynı zamanda bu verilerin analiz ve yorumunun pratikteki işlevlerine karşı da bilinçli olunmalıdır. İncelenen teorinin realitedeki sonuçlarının ve neye hizmet ettiğinin farkında olunmalıdır. İslam asla bilgiye ve bilime karşı değildir. Nitekim Fuat Sezgin'in gün yüzüne çıkarmaya ömrünü vakfettiği İslam bilim tarihi ve bunun binlerce halkası, İslam'ın bilimin her türüne verdiği değer kanıtı gibidir. Ancak İslam bilimin kötüye kullanılmasına karşıdır. Aynı şekilde bilimin kötülük için, örneğin, kitle imhası, sömürgecilik, insanın fitratını değiştirmek gibi amaçlarla üretilmesine de karşıdır.

İçtimaî kelam, İslam inancının insan tanımına, topluma ve medeniyete ilkeler olarak nasıl yansması gerektiğini tespit ettiği gibi sosyal bilimler alanında karşılaşılan teorilerin de İslami olanın yerine neyi ikame ettiğini de incelemelidir. Teorilerin ve yorumların arka planının ve amacının farkında olmak, kendini amacını ve farklılığını daha iyi ortaya koymaya katkıda bulunacaktır.

3.3.1.2. Bir Yaklaşımın Mantığını Tespit Etmek

Önemli bir nokta da nassların anlaşılmasına etkide bulunan şartların veya yorum yapan aklın işleyiş tarzının tespit edilmesidir. Bunun tespiti için de kelam ilmi, günümüzde gelişen Sosyal bilimlerle yakın bir ilişki içinde olmalı; tarih felsefesi, sosyoloji, İçtimaî psikoloji, psikoloji gibi ilimlerin ortaya koyduğu verilerden yararlanmalıdır. Bununla birlikte, Sosyal bilimlere teslim de olmamalıdır. Kelamın Sosyal bilimlerle ilişkilendirilmesi, bir uzlaştırma ve ara-bulma değildir. Farklı bir alana ait, farklı bir zihniyetin ürünü olan kavram ve fikirleri, örneğin evrimci, tarihselci, göreci vb. görüşleri kelama ithal etmek de değildir. Kelamcı, Sosyal

bilimlerin ortaya koyduğu verileri, doğruluğunu da test ederek değerlendirmelidir. Burada Sosyal bilimlerden kelama, kelimadan da Sosyal bilimlere karşılıklı geçişler olacaktır. Böylelikle Sosyal bilimlerin ve nazar ve istidlale bağlı olarak kelam ilminin ortaya koyduğu veriler tekrar tekrar tetkik edilecektir.

Kelam ilminde, Mu'tezile, Mâturîdîyye gibi ekollere bakıldığında, bunların bir sisteme sahip oldukları görülür. Kavramlar ve fikirler birbiriyle irtibatlı ve tutarlıdır. Kelam ilminin bu özelliğini, Sosyal bilimlere yaklaşırken de sergilemek gerekir.

Bir örnek vermek gerekirse, bugün insanlar çoğulcu toplumlarda yaşamaktadır. Artık siyasette de çoğulculuk öne çıkmaktadır. Ancak batı tarihinde Katolik geleneğinde hakikat iddiası, “zorunlu hakikat” iddiasına dönüştürüldüğü için Hristiyanlar, farklı din ve inançlara özgürlük tanımamışlar, kendi aralarında da uzun yıllar mezhep savaşları yapmışlardır. Bu tarihsel birikim, Batı’da din özgürlüğünün ve dinî hoşgörünün tesisi için dinî pluralizmin⁹⁵⁹ gerekli olduğu şeklinde bir kanaatin gelişmesine neden olmuştur. Din özgürlüğü ve sosyal çoğulculuk, bazen de görecilik, bilinemezlik, şüphecilik ile temellendirilmiştir. Bugün içinde barındırdığı açık çelişkilerle dinî pluralizm, bu kanaatin bir eseridir. Bazı ilahiyat ilim adamları da dinî çoğulculuğa İslam içinde yer bulma gayreti sergilemektedir. Onların görüşlerini zaman zaman ilmî temellendirmeden çok suçlayıcı ve tahkir edici bir üslubun kullanıldığı bir propagandaya meyletmeleri, dikkat çekicidir. Oysa, bünyeye uymayan doku nakline benzer şekilde İslam’a idrac edilen bu dinî pluralizm fikri iyi sorgulanmalıydı. Bu fikrin arka planındaki mantık deşifre edilmeliydi. Ayrıca batı tarihinin kendi hususiyetleri iyi incelenmeli, *sosyal çoğulculuk* ile *teolojik çoğulculuk* arasında bir nedensellik olup olmadığı, bir bilinmeyen olarak araştırılmalıydı.

3.3.1.3. Tarih ile Hikâyeyi Ayırt Etmek

İdeolojilerin ve sosyal bilimler alanında ortaya çıkan teorilerin dikkat çekici yönlerinden biri de hikâyecilik ve kehanetçiliktir.

Hikâyecilik, bugün elde edilen yetersiz verilerle insanlık tarihini anlatmaya girişmektir. Küçük verilerle büyük hikâyeler yazmaktır. Üstelik, bu edebiyat adına değil ilim adına yapılmaktadır.

Buna çeşitli örnekler verilebilir.

I

Liberalizmin felsefî temellerinden olan **toplum sözleşmesi (social contract, içtimaî mukavele) kuramı** bunlardandır. Siyasal toplumun ve hukukun toplum sözleşmesiyle ortaya çıktığını ileri süren düşünürler, toplumun ortaya çıkışından önce insanların münferit bir hayat sürdükleri bir devre düşünmüşlerdir. Buna **tabîî hâl** veya doğal durum adını vermişlerdir.

⁹⁵⁹ Hak ve kurtuluşun çok dinde olduğu; muhalif inanç ve dinlerin aynı anda kurtuluş yolları olduğu düşüncesi, teolojik çoğulculuk.

Dinin, ahlakın, toplumun, hukukun ve siyasetin olmadığı bir durumdur bu. Bireyler, özgürdür; her birey, gücü kadar özgürlüğüne saygı gösterilmesini sağlar.

Daha sonra insanlar, özgürlüklerini karşılıklı olarak güvence altına almak için **toplum sözleşmesi** yapmışlardır. 'Özgürlüğünü saydırma' hakkını yani hak ihlalini yargılama ve cezalandırma yetkisini devlete devretmişlerdir. Diğer hakları ise kendilerinde tutmuşlardır. Böylelikle, **doğal haklar** (veya tabiî hukuk, natural law) aşamasından **sivil/medenî haklar** aşamasına gelmişlerdir. Sivil haklar, devlet tarafından güvence altına alınan bireysel özgürlüklerdir.

Bu hikâyede dikkat çekici olan, toplumsal bir varlık olan insanın toplum-dışı bir hayat sürmesinden söz edilmesidir. Ayrıca, çok bilgece olarak, devlete devredecekleri haklar ile kendilerinde tutacakları hakları çok iyi ayırt etmişlerdir. John Locke, Jean Jack Rousseau gibi düşünürler, bu hikâyeyi benimserler. Onlar, bu toplum sözleşmesi kurgusu ise bireyin devlete karşı ileri süreceği bireysel hakları temellendirirler.

II

Thomas Hobbes ise bu hikâyede ufak bir değişiklik yaparak devletin mutlak egemenliğini temellendirir. Ona göre, başlarına bir yönetici seçen insanlar, kendi aralarında anlaşmışlar, bir sözleşme ile kendilerini bağlamışlardır. Ancak yönetici herhangi bir söz vermediği için sınırsız bir egemenlik sahibi olmuştur.

III

Marx'ın din hakkındaki görüşleri, kelam ilminin cevaplaması gereken bir itiraz mahiyetindedir.

Karl Marx'ın hikâyesinde ise insanlığın ilk devresinde özel mülkiyet ve sömürü yoktur. İnsanlar mutludur. “Marx, Darwin'in fikirlerini “diyalektik tarih” sürecine uyarlamış; tarihi, sınıf mücadeleleri neticesinde ilerleyen bir tarih olarak görmüştür. Marx'a göre toplum, tarih içinde çeşitli evrelerden geçiyordu ve bu evreleri belirleyen faktör de üretim araçlarıyla üretim ilişkilerindeki değişimdi. Bu anlayışa göre ekonomi, deterministik şekilde diğer her şeyin belirleyicisiydi. İnsan toplumsal yapıyla, toplumsal yapı da ekonomik ilişkilerle şekilleniyordu. Ona göre, tarih şu evrim aşamalarından geçmekteydi:

- İlkel toplum, - köleci toplum, - feodal toplum, - kapitalist toplum
- ve son aşama olan komünist toplum.”⁹⁶⁰

Burada dikkat çekici olarak, Marx'ın ilkel toplumu yücelttiğini görürüz. Çünkü bir efsane yazmak, bir ideal model icat etmek, iktidarın en bilinen yöntemidir. O, özel mülkiyet ve işbölümünü de kötülüğün kaynağı olarak görür. Çünkü kitlelere bir düşman lazımdır.

⁹⁶⁰ *Marksist Tarih Anlayışının Çöküşü*, www.dinlertarihi.net/darwinizm/marksist-tarih-anlayisinin-cokusu.html

Buna ilaveten, bir toplum yapısından veya ekonomik sistemden bir diğerine geçişin Marx'ın iddia ettiği gibi evrimsel bir sıra izlediğine ilişkin bir kanıt yoktur.

Marx'ın din hakkındaki değerlendirmesi, ilerlemeci tarih anlayışından beslenir ve bir tarih kurgusuna dayanır. Burada tarih, geriye gittikçe delillerden ve bilgilerden bağını koparır, hikayeye dönüşür. Bu hikayede önemli olan, kendi içinde tutarlı olması, eleştirilecek veya savunulacak olguları ve önermeleri tutarlı bir kurgu içine oturtması, bunu yaparken de kutsala ve olağan üstüye yer vermemesidir. Bu, oldukça ikna edici gözüktür. Çünkü insan bu kurguyu okuyarak eleştirilecek ve savunulacak değerlerin ve ilkelerin nasıl ortaya çıktığını keşfettiğini zanneder. Diğer bir örnek de Ali Şeriatî'nin "*Toplumbilim Üzerine*" adıyla da Türkçeye çevrilen eseridir. Bu kitabında Şeriatî, kendi İslam anlayışına uygun bir sosyoloji inşa etmeye çalışırken, Kur'an'daki Habil ve Kabil kıssasında anlatılmayanları kendisi hikaye ederek bir tarih kurgusuna dönüştürmeye çalışır. Onun bu çabası, günümüz felsefe ve ideolojilerinde tarih kurgusunun taşıdığı rolle ilgilidir.

IV.

Bookchin, ekolojik sorunların kaynağını ortaya koymak ve çözüm önerisine yer açabilmek için dinin, özel mülkiyetin ve toplumsal sınıfların ortaya çıkışına ilişkin bir tarih yazıcılığına yönelmiştir. O, ilk insan topluluklarını, hiyerarşinin, dinin ve özel mülkiyetin olmadığı "organik toplumlar" olarak tasvir eder.⁹⁶¹ Hiyerarşinin ortaya çıkışının temel sebebi, yaşlıların toplulukta işgal ettikleri bilgelik konumuna bağlı ayrıcalıklardır. Bu ayrıcalık zamanla siyasî iktidara dönüşmüştür.

Büyük ile şamanlar, toplumsal bir sınıf olarak ortaya çıkmıştır. Şamanizmin sonraki versiyonu olan ruhban sınıfının doğuşu, sınıflı toplumlara geçişin yeni bir aşamasıdır.⁹⁶² Ruhban sınıf, insanlık ile tanrılar arasında evrensel bir komisyonculuk rolünü üstlendi. Teoloji kehanet karşısında üstünlük kazanmaya başladı. Sonunda ruhban sınıf, topluluk emeği ve ürünü üzerinde teokratik egemenliği elde etmişlerdir.⁹⁶³

O, insan toplumunun evrimini;

Organik toplum → hiyerarşik toplum → sınıflı toplum

şeklinde aşamalandırır. O, geleceğin ideal toplumu olarak da eko-toplulukları öngörür.

Oysa, hâlâ sömürgeleri bulunan güçlü devletler ve uluslararası şirketlerin bulunduğu bir dünyada eko-topluluklardan söz etmek, ütopyadır. Bir karanlığa gark olmak ve suiistimale açık olmak demektir. Bu bağlamda eko-anarşizm, siyasi ve iktisadi gücü elinde bulunduran kurum ve devletler tarafından kullanmaya çok yatkındır. Gelişmiş ülkeler dışındaki coğrafyalardaki

⁹⁶¹ Bookchin, Murray, *Özgürlüğün Ekolojisi -Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü-*, trc. Alev Türker, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994), 126.

⁹⁶² Bookchin, *Özgürlüğün Ekolojisi*, 126, 172-174.

⁹⁶³ Bookchin, *Özgürlüğün Ekolojisi*, 184, 185.

kalkınma hamlelerine, çevrecilik adına karşı çıkan marjinal grupların varlığı böyledir. Bu, kullanışlı ekolojizmdir. Emperyalizm ajanı anarşizmdir.

Bookchin'e göre özel mülkiyet, kabile toplumlarından beri insanlığın yaşama bakışını ve doğayı çarpıtmaktadır. Bookchin'in önerisi, mülkiyeti ortadan kaldırmak adem-i merkeziyetçiliğe dayalı ve yerel yönetimlerden oluşan konfederalizmdir.⁹⁶⁴

Oysa her şeyden önce hiyerarşiyi büsbütün kaldırmak toplum kavramına aykırıdır. Mülkiyet hakkını yok saymak ise hem insanın fitratına hem de toplumun temel dinamiklerine aykırıdır.

Belirtelim ki bugünden geçmişe doğru ideolojik tarih yazıcılığı, insan ve maneviyat yoksunluğu gibi bir açık sapmayla maluldür.

Burada yönetilebilecek bir soruyu yanıtlamak yararlı olacaktır. Bu soru, şöyle ifade edilebilir:

- Din psikolojisi, din sosyolojisi, dinler tarihi, din felsefesi gibi disiplinler varken neden bir İctimaî kelama ihtiyaç vardır?

Bu disiplinlerde objektiflik iddiası vardır ve herkesin objektifliği farklı bir şekilde tezahür etmektedir. Örneğin, Sosyal bilimler alanında kimi isimleri takip eden bazıları, objektifliği, İslam'a karşı eleştirel yaklaşım olarak almakta, dine karşı şüpheli bir zaviyede kalmayı sürdürmektedir. Bu durumda ilim adamı, İslam'ın delillerini ortaya çıkarmaya ne derece motive olabilir?

Allah inancının, dogmaların ve tabuların nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışan bazı ilim adamları, ateizmi temel almış ve onun ispat gerektirmez bir hakikat olduğunu kabul etmiştir. Agnostik veya şüpheli bir ilim adamı, bunlara karşı tez üretebilir mi? Cevap hayırsa, karşıt tez üretmeyi kimler üstlenmelidir?

Bugün de kelimciler, bir ayrım noktasındadırlar. Bazı kelim hocaları, modern batı felsefesini okurken, İslam inancını modern seküler paradigmaya göre yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Bazen de modern felsefeden bazı kavram ve düşünceleri, bir kritiğe tabi tutmadan olduğu gibi İslam'a derc etmeye çalışmakta, doku uyumsuzluğunu göz ardı etmektedirler.

Dolayısıyla objektiflik kavramı yerine delil ve tahkik kavramını kullanmak, kelim ilmi açısından daha isabetli olacaktır. Burada objektiflik iddiası ile delile dayanma gereği arasındaki farka dikkat çekmek gerekir. Bilimsel araştırmalarda ilim adamının objektif olması, bir idealdir. Ama ilim adamının ne derece objektif olduğu son derece tartışmalıdır. Çünkü bilimsel süreçte iki aşama vardır. İlki gözlem ve deney yoluyla elde verilerin elde edilmesi, ikincisi ise bunlardan hareketle bir açıklama yapılması. İşte bu açıklama, verilerin değerlendirilmesine ve

⁹⁶⁴ Bookchin, *Özgürlüğün Ekolojisi*, 106; Murray Bookchin, *Ekolojik Bir Topluma Doğru*, trc. Abdullah Yılmaz, (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1996), 47.

yorumlanmasına dayandığı için objektiflik, özellikle anlam bilimlerinde ve sosyal bilimlerde zayıflamaktadır. İlim adamı elindeki veriler içinde, bulmak istedikleri üzerine odaklanabilir, ön kabulleri onu farklı yönlendirebilir vs. Ayrıca ilim adamı elde ettiği verileri, kendi ön bilgilerine, kavram dünyasına, dinamik bir varlık olan dile, o zamanki egemen paradigmaya, edindiği ve ulaştığı fikirlere göre yorumlamaktadır. Bu durumlar oldukça yaygındır. Bir insanın, objektif davranmaya engel olabilen bu etkenlerden tamamen uzak durması mümkün değildir. Böyle bir yer de yoktur. Dolayısıyla, objektiflik, subjektif bir anlam ve içeriğe de sahiptir.

Bu nedenle kelim ilmini objektif bir ilim olarak tanımlamak yerine delile dayalı bir ilim olarak tanımlamayı tercih ediyoruz.

Objektif kavramı, pek çok ilim adamı tarafından da deneysel olanı, gözleme dayalı olanı ifade etmek kullanılmakta; deney ve gözlemin ötesindeki metafizik olguları dışarıda bırakmaktadır. Bu nedenle, kelim ilmi delile dayalı bir ilimdir, ama objektiflik iddiası yoktur. Çünkü objektif olan şey, kültürden kültüre değişir. Delil ve tahkik kavramı, bu durumun bilincinde olmak demektir. Delil, özellikle de İngilizcedeki argüman kavramı, doğrudan ihtilaf ve tartışmayı çağırıştırır. Delil objektif olabileceği gibi subjektif de olabilir. Kesin olabileceği gibi zanni de olabilir. Akli olabileceği gibi nakli de olabilir. Delil, deneysel olabileceği gibi dilsel de olabilir. Kelam ilmi, her delilinin yerini tespit etmeyi, onu kendi konumuna yerleştirmeyi hedef edinir.

Kelamcılar, başlangıcından itibaren İslam inancının doğruluğunu, diğer inançlar karşısındaki üstünlüğünü göstermeye çalışmışlardır. Çeşitli konularda İslam karşıtı tez ve argümanlara karşı etraflıca tartışma yapmaya imkân veren **deliller objektiflik iddiasından çok samimi inançlardan doğmuştur.**

Bugün de İslam'ın yeniden meydan okuması, objektiflik iddiasındaki öykünmeciler yazarlardan çok samimi inançtan doğacaktır. İşte bunun için İctimaî kelama gerek vardır. Çünkü İctimaî kelam,

- Açık ateist temelde İslam'a yönelik saldırılar karşısında, objektiflik kompleksi taşımaz.
- Çeşitli inançlar, dinler ve felsefî görüşler karşısında nötr değildir. Aksine o, İslam'ın tarafındandır ve bu konuda hiç bir çekincesi yoktur.

İslam inancının üstünlüğünü, onun medeniyet idealini, topluma ve medeniyete ilkeler olarak nasıl yansıyacağını konu edinir.

İctimaî kelamın Allah inancını ispat sorunu da yoktur, çünkü bu konu, İctimaî kelama değil sistematik kelama ait bir konudur. İctimaî kelam, Allah inancını ispat gereği duymadan tevhidi temel alarak yola çıkar.

Klasik kelamcılar ile günümüzdeki bazı kelamcılar, yine tarihselci, deist ve agnostik ilahiyatçılar arasındaki temel farklılık budur.

3.3.2. Kelamın Konu ve Amacını Korumak

Bir ilmin gayesi ve usûlü korunmakla birlikte, gerekliliğe binaen konusu genişleyebilir, yeni açılımlar olabilir. Bir ilim dalı altında yeni disiplinler de ortaya çıkabilir. İctimaî kelam, gelişen ilimin alt dallara ayrılmasına bir örnektir. İctimaî kelam, kesinlikle klasik kelamın, daha doğru bir ifadeyle sistematik kelamın yerine önerilmemektedir. O, sistematik kelamın alternatifi değildir. Aksine yeni sorunlar karşısında içeriği ve kitabiyatı günden güne genişleyen sistematik kelamın tamamlayıcısı, âdeta başyardımcısıdır.

Kelam ilminde İctimaî açılım, beşerî olanı ilahî olanın yerine ikame etmeye çalışan sekülerist veya pozitivist kaynaklardan beslenmemelidir. Konusu ve amacı itibarıyla kelam ilminin hüviyetini korumalıdır.

3.3.2.1. İlahî Olanı Beşerî Olana İndirgememek

Farklı dünya görüşlerine ait fikirleri, kelam ilmine temel yapmak, onun yapısını bozacaktır. Psikoloji, sosyoloji ve dinler tarihi alanındaki teorilerle çizilen bir çerçeveden hareketle bilgi üretmek, felsefî ve kelamî meseleleri sosyolojik ve psikolojik problemlere icra etmek, kelam ilminin gayesine aykırıdır.

3.3.2.2. Kelamı Sosyoloji ve Tarihe İndirgememek

Bir fikrin belli bir İctimaî ve siyasi ortama uygun düşmesi, insanların ona ihtiyaç duymuş olmaları ile o fikrin doğruluğu veya yanlışlığı arasında mutlak bir sebeplilik ilişkisi yoktur. İşte burada kesin bir sebeplilik düşünmek, teolojinin yerine tarih ve sosyolojiyi koymak demektir.

3.3.3. Küllî ve Usûlî Yaklaşım

Küllî ve usûlî yaklaşım; kelam ilminin, sorunları fer'î meseleler; somut ve tekil sorunlar olarak değil bunların temellerini sorgulayarak ele almasıdır. İctimaî meselelere temeller ve ilkeler bazında yaklaşmasıdır. Meselelere temelden yaklaşması, felsefî temelleriyle ele alması, fer'î çözümlerin dayanacağı usulü ortaya koymasıdır. Siyaset, bireysel özgürlük ve insan hakları da bu meselelerdendir.

Dinin temellerinin, akideler, ilkeler ve değerler manzumesinin hayata ve topluma nasıl yansıdığını göstermek için fer'î meselelere yer verilebilir. Ancak, fer'î meselelerin ele alınması, kelamın esas konusu değildir.

Sonuç itibarıyla ilimlerin, geniş bilgi birikiminin daha iyi sistematize olması için hızla alt dallara ayrıldığını gördüğümüz çağımızda, kelam ilminin de alt dallara ayrılması gerekmektedir. Bu, bir alanda çalışan ilim adamlarının diğer ilim dallarını öğrenme güçlüğünden kurtulması için değildir. Bilginin daha iyi sistematize edilmesini, bilgilerin ana hatlarıyla tekrarlanması yerine daha iyi ayrıştırılarak analiz edilmesini sağlamak içindir. Bu analiz daha nitelikli sentezlere de imkân verecektir.

Kelam ilminin alt dallara ayrılması noktasında yeni bir ilim dalının teşekkülüne gidilmesi son derece isabetli ve işlevsel olacaktır. bu yeni ilim dalı, bir teori olarak değil bir ilim dalı olarak tanımladığımız şekliyle içtimaî kelam ilmidir.

3.3.4. Eleştirel Düşünme Yöntemini Uygulamak

Günümüzde, bazı tarihselcilerin vahiy olayını açıklamak için "bilinçaltı" kavramını kullanımları, İslam inancının en temel konularının interdisipliner olarak ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bakımdan tefsir alanında bilinmesi gereken disiplinlere sosyal bilimlerinde de eklenmesi bir sorumluluk olduğu gibi kelam ilminde sosyal bilimlerin metotların belli ölçüde yararlanmak, sosyal bilimlerin sunduğu verileri kelam incelemelerine taşımak da bir zorunluluktur.

Yine ateizmin tarih boyunca bir argüman olarak vurguladığı kötülük problemin fikrî bir mesele olduğu kadar aslında psikolojik bir sorun da olduğunu düşününce teodise alanında da psikoloji biliminin verilerinden yararlanılması çözüne ışık tutacaktır.

Kelam ilminde geçmişte mantıktan yararlanıldığı gibi bugün için de eleştirel düşünme alanında ortaya konan eserlerden faydalanılması, kelam ilminin metodolojisiyle bağdaşık olarak "eleştirel düşünme" konusuna yer verilmesi, katkı sağlayıcı nitelikte olacaktır. Kanaatimizce, "eleştirel düşünme" kelam, mantık, iletişim, psikoloji, sosyal psikoloji gibi disiplinlerin iştirak ettiği interdisipliner bir alan olarak ilahiyat fakültelerinde konumlandırılabilir.

Belirtelim ki, günümüzde, inançlar ve fikir akımları, sadece felsefi temelleriyle ve ilmî kanıtlarıyla tartışılmıyor. Günümüzde bilişim teknolojilerinin ve iletişim ağının bilgiye ulaşmada sağladığı imkânlar kadar, suiistimaller de söz konusudur. İnanlar ve öğretiler, kendilerini felsefi ve ilmî temelleriyle sunabildiği gibi çeşitli iletişim teknikleriyle reklam ve propaganda taktikleriyle de sunuyor. İletişim, reklam ve propaganda alanında, pasif muhatapların zihnini yanlış yönlendirmeyi hedefleyen tekniklere karşı bilinçli olmak gerekir. Bu bağlamda eleştirel düşünme önem arz ediyor. Buradan ulaşılması gereken sonuç. Kanaatimizce, eleştirel düşünmenin, sosyal kelamın temel konularından biri olması gerektiridir.

3.3.5. Sosyal Bilimlerin Metotlarından Yaralanmak

Sosyal bilimlerin metotlarından yararlanmak, bir dini ve öğretiyi anlamak için çok önemli katkılar sunacaktır. Bir öğretiyi ve o öğreti etrafında gelişen çeşitli ilimlere veya mezheplere dışarıdan bir gözle bakabilmek, doğru ve tutarlı bir ilim veya düşünce ortaya koyabilmek açısından son derece önemlidir. Düşünce yanlışlarını düzeltmek, eksikleri gidermek, fazlılıkları atmak için bir eleştiri ve itiraz ile karşılaşmayı beklemek gerekmez. Dolayısıyla Müslüman ilim adamlarının kendi söylemlerine eleştirel gözle bakabilmeyi başarmalı, bunun içinde çeşitli sosyal bilimlerden yararlanmalıdırlar. Ancak, sosyal bilimlerle İslam ilimleri arasında esaslı bir farklılık olduğu da göz ardı edilmemelidir. Sosyal bilimler, inancı, temel değerleri ve ilkeleri de nesneleştirir. Oysaki temel değerleri, zihin önünde bir

nesne haline getirmek ile onu [nesnel bir hakikat olarak] benimsemek farklı olgulardır. Bu nedenle sosyal bilimlerin metotlarından yararlanırken inanç ve hayatımıza yön veren hakikatleri salt istatistik konusu, eleştiri konusu yapmaya karşı duyarlı olunmalıdır.⁹⁶⁵

Diğer yandan bilimsel verilerden ile bilimsel bulgulara geçerken insanın çok çeşitli aidiyetleri; dinî, kültürel, etnik, ideolojik, siyasi, mesleki vb. aidiyetleri sübjektif faktörler olarak devreye girebilmektedir. Bu nedenle, yalın bilimsel verileri, yorumlama veya yorumları gözden geçirme noktasında da kelam ilminin katkısı olmalıdır. Bunun sistematik biçimde yapılabilmesi için sosyal kelamın inşası bir gerekliliktir.

Bu bağlamda sosyal kelamın öneli bir konusu da bilim felsefesi olmalı; daha özeldes sosyal bilimler bağlamında bir bilim felsefesi de içermelidir. Burada altını çizelim ki sosyal bilimcilerin söyledikleri ile sosyal bilimlerin söyledikleri aynı değildir. Bilimin objektif olmayı amaçlar ama belli bir kültürel aidiyeti olan, bir inancı veya dünya görüşünü benimseyen; beşerî olgu ve olaylara bunlar üzerinden bakan bilim adamı kısmen objektif olabilir. Bu sebeple, sosyal bilimcilerin, insan, din ve ahlak konularıyla ilgili söylediklerini, hakikat, kesinlik ve ihtimal açısından yeniden değerlendirmelidir. Dolayısıyla ilk dönemden itibaren kelam bilginlerinin, kaleme aldıkları kitapların başında bilgi bahislerine (epistemoloji) yer verdikleri gibi bugün de sosyal bilimlerle kelam ilmini ilişkilendirirken, öncelikle bilim felsefesi bağlamında bir bakış açısının ortaya konması gerekmektedir.

Kaynakça

Ardoğan, Recep, "*Akideden Kelama -Kelam Tarihi-*", 4. baskı, İstanbul: klm yayınları, İstanbul: 2017.

Ardoğan, Recep, "*Temellerden Topluma -Kelam İlminde Sosyal Açılımlar-*", İstanbul: klm yayınları, 2016.

Ardoğan, Recep, "Fröydizm (Freud Psikanalizmi)", *Günümüz Kelam Problemleri*, ed. Recep Ardoğan, 2. bs. klm Yay., İstanbul: 2018.

Bookchin, Murray, *Ekolojik Bir Topluma Doğru*, trc. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1996.

Bookchin, Murray, *Özgürlüğün Ekolojisi -Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü-*, trc. Alev Türker, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994.

Harpûtî, Abdullatif Lütfî, *Kelam Tarihi*, sad. Muammer Esen, Ankara: Ankara Okulu Yay., 2012.

Küçükalkp, Kasım; Cevizci, Ahmet, *Batı Düşüncesi -Felsefî Temeller-*, İstanbul: İSAM Yayınları, 2009.

⁹⁶⁵ Bu konunun diğer bir boyutu da Müslüman ilim insanının dinî bilgiye kısmen objektif olarak bakabileceği anlamına da gelir.

Özervarlı, M. Sait, *Kelâmda Yenilik Arayışları*, İstanbul: TDV Yayınları, 1998.

Özervarlı, M. Sait, “Son Dönem Osmanlı Düşüncesinde Arayışlar: Mehmed Şerafeddin’in “İctimâî İlm-i Kelâm”ı”, *İslam Araştırmaları Dergisi*, III (1999): ss. 157-170.

Marksist Tarih Anlayışının Çöküşü, www.dinlertarihi.net/darwinizm/marksist-tarih-anlayisinin-cokusu.html [erişim tarihi: 31.05.2019]

Yükseköğrenim Kurumlarının Felsefe Programlarında İslam Düşüncesiyle İlgili Verilen Lisans Dersleri Üzerine Bir Araştırma

Sıracettin Aslan*

Giriş

Felsefe tedrisatı ile İslam düşüncesi arasındaki ilişki aktının tahlil edilmesi doğal olarak bölümlerin bütün bileşen ve çıktılarıyla birlikte ele alınmasını gerektirir. Bu sebeple bölümlerin İslam düşüncesiyle münasebetinin epistemik ve ontik zeminin bütüncül tasviri için lisans programının yanı sıra lisansüstü programların ders müfredatlarına, yine bu programlarda hazırlanan tezlerde İslam düşüncesine tahsis edilen oranlar ile öğretim elemanlarının akademik yayınlarındaki istatistiklerine bakılmalıdır.⁹⁶⁶ Bu gibi belirlenimlerin çeşitliliğinin artırılması elbette mümkün olmakla birlikte başkaca ve daha detaylı araştırmaları gerektiren incelemelerin konusu edilebilir. Bu bağlamda İslam düşüncesinin felsefe bölümlerinde tayin edilen yerinin ne olduğu sorusuna verilecek temel yanıtlardan birisi, lisans müfredatına ve İslam düşüncesi kapsamına dahil edilen derslerin niteliği ve niceliğinin belirlenimiyle olanaklı olabilir. Bu belirlenimi şimdilik bir tarafta kaydetmek üzere soruşturmanın gündemini kısmen deşifre etmek için İslam düşüncesi ve onun kapsamının ne olduğu sorusu önem arz eder. İslam düşüncesi denildiğinde, bununla, ilk bakışta ve genel olarak İslam medeniyetinin anlam ve fizikî sınırlarında teşekkül eden her türlü telif, teklif, kuram, kurum ve disiplinlerin evrensel kümesi kastedilir. Buna göre Müslüman kültür ve düşün havzasında tezahür ve teşekkül eden her birikim İslam düşüncesinin doğal olarak bir alt kümesidir, elemanıdır. Dolayısıyla İslam düşüncesi denildiğinde, bununla, sadece bir okulu, kuramı, kurumu, epistemik cemaati, öğretiyi veya bir disiplini değil bu gibi teliflerin tamamına ihata eden bütüncül birikim vurgulanır.

Felsefe programları mevzubahis olduğunda ve felsefenin de rasyonel etkinliğin önemli bir nüvesi olarak konumlandırıldığı nazara alındığında, bu kez mezkûr tanımlamanın enginliğinde akli selimin sınırlarına doğru yol almak gerekir. Bu bakımdan felsefe bölümlerinde İslam düşüncesi ana hatlarıyla “bilimler” ve “felsefe” alanı olmak üzere iki üst başlık halinde tasnif edilebilir. Bilimler alanı bilim tarihi üst başlığı etrafında matematik, astronomi, optik, fizik, biyoloji ve tıp gibi disiplinlerden muhtevi iken felsefe alanıyla ise “İslam felsefesi” üst başlığında mantık, ahlak, siyaset, felsefe, tasavvuf ve kelâm indeksinde oluşan birikime dikkat çekilir. Burada bilimler alanının tasnifi ve mevki tayininde mutabık bir zemin bulunmakla birlikte İslam felsefesi hakkında eleştirel dizgede seküler,

* Arş. Gör. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, srcttnaslan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9385-9580.

⁹⁶⁶ 2005-2015 yılları arasında İslam felsefesi alanında hazırlanan makale, monograf ve lisans üstü tezlerin konularına göre dağılımını ve sayısını gösteren istatistiksel veriler için bkz. Fehrullah Terkan, “İslam Felsefesi Araştırma Konularında Öncelikler”, *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz ve Enver Şahin, (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016), 98-107.

muhafazakâr/geleneksel ve senkretik tutum olmak üç farklı yorumla karşılaşmaktayız. Bunlardan *ilki* İslam felsefesini fıkıh, hadis ve kelâm gibi dini ilimler şeklinde telakki ederken *ikincisi* ise dinî ilimlerin karşısında konum tayin edecek şekilde değerlendirir ve buna karşın tutum geliştirir.⁹⁶⁷ *Üçüncü* yaklaşım ise felsefî birikimi doğrudan dini ilimlerin bir ürünü veya karşıt kutbunda olması bakımından telakki etmeden uzlaşmacı (senkretik) bir tavır sergiler.

İlk tutum, çoğunlukla İslam düşüncesi alanının dışından gelip hariçten baktığı, yorumladığı ve belli düzeylerde ideolojik bagaj tarafından sevk ve idare ettiği söylenebilir.⁹⁶⁸ Buna göre İslam felsefesi olarak nitelenen birikimin felsefe olmadığı ileri sürülerek dini düşüncenin ürünüdür, bazen de dinî telakki biçiminin doğrudan kendisidir. İslam felsefesinin dinsel içerikle nitelendirilmesi, Türkiye’deki felsefe topluluğu içerisinde yaygın olarak neo-pozitivist felsefî geleneğin takipçileri tarafından savunulur. Bu çevrenin kurucu oldukları felsefe bölümlerinde, ya hiç ya da kayda değer kıymette, İslam felsefesi ve İslam bilim tarihi alanına ilişkin birikime mesafeli durarak yer verilmez. Bu gibi bölümlerde felsefe, tarihsel dizgede Antik Yunan ve Batı dünyası ile sınırlandırılarak, boş levha metaforu etrafında nakiller yoluyla öğrenilir, öğretilir. Felsefî tefekkürün iki dünyanın algı kalıplarına indirgenmesi çabası, Hasan Hanefî ile Muhammed Âbid el-Câbirî arasında gerçekleşen mektuplaşmalardaki şu değerlendirmede anlam bulur: Çağdaş Müslüman dünya, temsil düzeyi yüksek kendi klasik kültür ve birikimine başvurmada, adeta amaçsız bir şekilde Aydınlanma filozoflarının eserlerini tercüme ederek ötekinin düşünsel mirasını ve fikir paketlerini olduğu gibi nakletti, naklediyor.⁹⁶⁹

Yukarıdaki bahsi geçen ikinci tutum, yine çoğunlukla içerden gelen, felsefeyi dünyagörüşü, seküler ve din-dışı bir biçimde telakki ederek İslam ile felsefe terkiibini ayrıştıran bir düşüncenin tezahürüdür. Bu yaklaşım dinin temel buyruklarına (vahiy ve sünnete) dayandığını iddia etmek suretiyle İslam medeniyetinde telif edilen felsefî birikimin Antik-Helenistik pagan felsefesinin bir devamı olduğunu ve dolayısıyla da İslam düşüncesinin hasılatı olmadığını ileri sürer. Dahası kültürel formları ve kodları ne olursa olsun felsefî içerik veya felsefe dersi; din olarak İslam’ın tebliği ile Müslümanların fikrî ve zihnî gelişimi için genellikle

⁹⁶⁷ İslam felsefesinin muhtevası, mahiyeti, akademik değeri ve kendisine yönelik ortaya çıkan meydan okuyuşlar hakkında muhtasar bir değerlendirme için bkz. İlhan Kutluer, *Felsefî Gök Kubbemiz*, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2017), 13-38; İlhan Kutluer, “İslam Felsefesi ve Akademik Değeri Üzerine”, *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, 37-55.

⁹⁶⁸ Buna benzer bir yaklaşım, M. Cüneyt Kaya tarafından da güncel bir durum tespiti olarak ileri sürülür. Kaya, genel felsefe araştırmacılarının ideolojik bagajlarından kaynaklı İslam felsefesine bakışlarının olumlu olmadığı ve bu tutumun İslam felsefesi çalışanın zihninde psikolojik bir engel teşkil ettiğini tartışır. Bu sebeple İslam felsefesi hâlihazırda hem felsefe tarihindeki yeri hem genel felsefe çalışmaları bağlamında bir meşruiyet sorunu ile karşı karşıyadır. M. Cüneyt Kaya, “İslam Felsefesi Araştırmalarında Mahiyet ve Kapsam Sorunu”, *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, 71; Kaya’nın tespitine ilişkin Hüseyin Sarioğlu, söz konusu toplantıda, İslam felsefesinin meşruiyet sorunun esasen mevcut ders müfredatı ve müfredattaki ağırlığı ve dağılımıyla ilgili olmadığını ilişkin gözlemlerini paylaşır. Ona göre meşruiyet sorunun temel sebebi felsefe ve ilahiyat camialarının makuliyet ve sorumluluk katsayısına dayanır. Hüseyin Sarioğlu, “Akademi ve Felsefe Üzerine”, 64-65.

⁹⁶⁹ Muhammed Âbid el-Câbirî ve Hasan Hanefî, *Doğu Batı Tartışmaları*, çev. Muhammed Coşkun, (İstanbul: Mana Yayınları, 2018), 117.

bir bariyer olarak düşünülür ve bu sebeple eğitim-öğretim kurumlarından arındırılması ya da minimize edilmesinin gerekliliği öngörülür. Felsefî düşünüşe ilişkin bu eleştirel ve karşı savunuşun arkaik sebeplerinden birisi⁹⁷⁰, özellikle din dışı seküler bazı çevrelerin tarihte tezahür eden “felsefe yaklaşımlarını” kendi ideolojik bagajlarındaki insan-toplum prototipini yetiştirmek suretiyle bir araç olarak kullanmalarından kaynaklanır.

Öyle anlaşıyor ki her iki tefekkür tarzının kilit ve referans kavramı, “İslam felsefesi ve bilimi” terkinindeki “İslam” terimidir. Her iki tefekkürün İslam’a yüklediği anlam içeriği öncelikle dinî buyrukların referanslarına dayanır. Bu dayanak İslam ve felsefe arasında kurulmak istenen olumsuz ilişkinin imkânı için bilfiil olarak kâfi görülür. Oysa ki İslam terimini, hakkında belirlenen ve muhtevî olunan mevzu ve meseleler üzerine yapılacak kısa bir araştırmanın hasılatında ve çağdaş literatürde de çeşitli bağlamlarda sıkça işaret edildiği üzere “din”, “medeniyet” ve “b/ilim” şeklinde üç kavramsal şema ile açıklamak mümkündür. İslam’ın din olarak anlamsal muhtevası şer’î ilimlerin konusunu teşkil ederken medeniyet ve b/ilim boyutunu ise düşünce ve pratikler düzleminde değerlendirmek olanaklıdır.

İslam, medeniyet, din ve b/ilim bahislerine örneklik teşkil edecek şekilde Franz Rosenthal’in, antik bilimlerin İslam dünyasına intikal sürecinin nasıl özümseme(temellük) işlemine evrildiğine ilişkin saiki ve süreci tahlil ederken, İslam bilim topluluğu nezdinde kabul görülen İslam, din ve b/ilim arasındaki ontolojik ilişkinin imkânını ileri sürerek yaptığı değerlendirme kayda değerdir. Rosenthal’a göre İslam bilim topluluğu, din olarak İslam’a yüklediği anlam ile İslam’ın medeniyet olarak b/ilime verdiği değer arasındaki orantılı ve bağımlı ilişkiyi önemsemiştir, içselleştirmiştir. Bu bakımdan İslam bilim topluluğunun yabancı bilimlerini intikal edip özümsemesinde, onların dine duyduğu hürmet ölçeğinde b/ilime de saygı göstermek suretiyle bilimin insan hayatı için itici güç olduğuna ilişkin bilimsel bilinç durumu etkili olmuştur. Bu bilinç içinde bilim bu denli/engin merkezi konuma yerleştirilmemiş olsaydı, söz konusu intikal ve çeviri faaliyetlerinin bilimselliği, sürükleyiciliği ve yaşam için zaruri olanın alımlanması, yaşanan tecrübeden farklı bir şekilde gerçekleşebilir ve hatta bu süreç belki hiç yaşanmayabilirdi. Dolayısıyla antik bilimlerin İslam bilim ve kültür havzasına intikalinin özümseme sürecine evrilmesinin ve bu süreçte içkin olan saiklerin anlaşılabilirliği, sadece pratik fayda ya da felsefî-teolojik soru(n)lara yanıt bağlamında nazari faydacılık ile açıklanabilecek vasatlarla değil, ancak bu bağlamları da göz ardı etmeksizin, öncelikle İslam ile bilim arasındaki bağımlı ilişki ile izah edilebilir.⁹⁷¹

Böylece seküler ve muhafazakâr tutumların yanında din, medeniyet ve b/ilim olarak İslam’a ilişkin her tutumun ara formlarının imkânını göz ardı etmeyen, felsefe ve bilimlerini çevreleyen İslam düşüncesinin varlığını güçlü bir şekilde ve epistemik gerekçelerle savunan üçüncü yaklaşım tezahür eder. Bu son yaklaşım, özellikle felsefî düşüncenin ve bilimlerin tarihi serencamının bütünlüklü açıklaması ve sürekliliği bakımından İslam felsefesi ve biliminin önemli bir tefekkür ve birikimi temsil ettiğini ve bunun haklı olarak göz ardı edilmeyeceğini

⁹⁷⁰ Osman Kafadar, *Türkiye’de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2000), 465.

⁹⁷¹ Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*, (Lieden-London: Brill, 2007), 248-249, 320.

savunur. Bu savunuşun felsefî tutumunu şu önerme ile özetlemek mümkündür; felsefî hasılat, en temelde belli bir birikim üzerinden ortaya çıkıyor olması bakımından bir gelenek meselesidir.

Felsefe Programları ve İslam Düşüncesi

Felsefe programları, “hakkında” kısmındaki tanıtım metinlerinde, genellikle bölümlerin tarihçesinin ardından, vizyon ve misyon ışığında gayelerini açıklarlar.⁹⁷² Her programın kendine özgü gündemini belirlediği ve bir bakıma öğrenci nazarında görücülüğe çıktığı bu anlatı zemini, çeşitlilik diskurunda, tarihte ve halihazırda felsefî birikimi, bu birikimin zaman ile mekândaki kavrayışıyla ilişkili olacak şekilde bütüncül olarak öğrenciye kavratmak; öğrencinin meselelerin çözümlemesine yönelik kavrayışını özgünleştirmesine katkı sağlamak; eleştirel ve nesnel düşünme/okuma/yazma becerilerinin kazandırılması gibi nitelikleri öne çıkarır. Tanıtım metinlerinde bu gibi maksatların ifa edilmesi için Aydınlanma öncesi ve sonrası klasik ve çağdaş felsefe birikimini farklılık teşkil eden ölçeklerde dikkate alınır. Aynı şekilde programların varoluşu gayelerine katkı sağlayacak şekilde söz konusu her iki dönem felsefenin birlikteliği nazara alındığı gibi kültürel ve geleneksel hafızanın eşlik ettiği ya da meydan okuduğu yerel birikime de başvurulduğu görülür. Bunlara bölümler başta olmak üzere bölümlerin uhdesinde bulunduğu fakülte ve üniversite ölçeğindeki akademik faaliyetlerin ve sosyal olanakların çeşitliliğini ve farklılığının da ilave etmek gerekir. Bölümleri bu ve benzeri faaliyet ve anlatılarla bir taraftan hedef öğrenci kitlesinin dikkatini çekmeyi amaçlarken diğer taraftan diğer bölümlerden nispi farklılığını ve kendine özgü yapısını deşifre eder.

Hemen hemen her bölümüm tanıtım metninde, lisans programının bitiminde öğrencinin elde edeceği bir dizi nitelikler sıralanır. Bu nitelikler arasında öğrencinin, eleştirel ve objektif düşünme ve değerlendirme becerilerinin kazanacağı; ulusal ve uluslararası ölçeklerde tezahür eden gelişmelere ve sorunlara karşı duyarlı olacağı ve en nihayetinde felsefeci olabileceği şeklinde derlenebilir. Böylece felsefe programları, yerel ve küresel ölçekte, tarihsel ve güncelliği bakımından felsefî ve kültürel birikimi değerlendirip çıktılarını felsefece tahlil ederek toplum, politika ve en temelde öğrenci kitlesi gibi paydaşlarla paylaşan bir müessese olarak kendini takdim eder. Peki öğrencinin bahsi geçen niteliklere, vasıflara ve becerilere sahip olması için lisans eğitimi süresince ana hatlarıyla hangi dersleri görmektedir? Bu soruya yanıt nispetinde; Türkiye’deki felsefe programları, ortak eksenî teşkil edecek şekilde ontoloji, epistemoloji, siyaset, ahlak, estetik ve metafizik ile bilimler tarihinin yanında teknoloji, iletişim, eğitim ve çevre felsefesi gibi nispeten yeni yeni okutulan dersleri de müfredatlarına dahil eder.

Öğrencilerin dört yılın sonunda lisans diplomasını alırken aldığı müfredat gereğince artık doğrudan şu sıfatlarla nitelenebileceği ileri sürülür; felsefî birikim ve temel sorunsallarına

⁹⁷² Bu tebliğ hazırlanırken felsefe bölümlerinin internet siteleri ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ders müfredatı ve ders paket içerikleri tek tek incelenmiştir. Bunun yanı sıra makale yazım süresince YÖK’ün lisans atlas uygulaması (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10068>) üzerinde felsefe bölümlerine yönelik istatistiksel içerik ve veriler esas alınmıştır. Bu sebeple bu tebliğde yapılan değerlendirmeler ve kullanılan istatistiksel verilerde, felsefe programlarının her eğitim-öğretim yılında güncellendiğini göz önünde bulundurulduğunda, mevzu edilen 2020-2021 eğitim-öğretim takvimindeki bilgilerin, verilerin esas alındığını belirtmek gerekir (15.04.2021).

hâkim “felsefeciler” olmaya aday olmanın yanında “bu felsefeciler” güncel gelişmeleri ve sorunları değerlendirebilir ve kritik edebilir; yerel ve küresel ölçeklerde bilgi üretebilir potansiyel düzeydedir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki bu güncel durum hem mezun öğrencilerin felsefi donanımı hem de lisans felsefe diplomalarının piyasa dolaşımındaki akademik, ekonomik ve kariyer ederi/değeri üzerinde kıymet biçildiği düşünüldüğünde reel gerçeklikte ziyadesiyle tartışmaya ve kritik etmeye değer bir konudur. Bu tartışma ve kritik düzlemi için felsefe bölümlerinde yapılan tedrisatın (hem lisans düzeyi hem lisansüstü düzeyi hem de sonrası) akademik ederi hususunda, Hüseyin Batuhan’ın değerlendirmeleri önemli oranda örneklik oluşturabilir. Batuhan, altı yıllık doçentliğinin ardından 3 yabancı dil ile, “bilgi ve görgümü artırmak için” yurtdışına çıkıp felsefe toplantılarını iştirak ettiğini ve bu toplantılarda sahip olduğu felsefi birikim ve ihtisasının oldukça zayıf olduğunu ifade ederek, felsefe programlarının tanıtım metinlerinde ileri sürülenin aksine, Türkiye’deki felsefe öğretimini yetersizliğini vurgular ve ders aldığı hocaları ise en gür perdede tenkit eder.⁹⁷³

Batuhan’ın belli ölçeklerdeki haklı eleştirisini bir tarafta bırakmak suretiyle mevcut felsefe programlarının gündemine tekrar dönmek istiyorum. Felsefe programları, belirlenen hedeflerin ve becerilerin öğrencilere kazandırılması hususunda ve sözü edilen felsefe konularını -varsa ilgili anabilim dallarının uhdesinde- belli temalarla ders müfredatlarını tanzim ederler. Ders müfredatı çoğunlukla öğretim üyelerinin uzmanlık alanları etrafında şekillenir. Bunun yanı sıra felsefe programlarının ders müfredatları bölümden bölüme değişikliklerin ve önceliklerin olduğu gözlenmekle birlikte bazı felsefe programlarında bazı dönemler veya alanlar daha çok öne çıkar. Bu değerlendirmeye kaynaklık teşkil edecek birkaç felsefe bölümünün müfredatına kısaca işaret edilebilir. Bu bağlamda ilk felsefe bölümü olma vasfıyla nitelenen İÜ (k. 1865, 1910) felsefe programının lisans ders müfredatı incelendiğinde, burada, belli bir dönemin felsefi düşüncesi öne çıkmaktan ziyade daha çok felsefe tarihi, Türk-İslam düşüncesi ve sistematik felsefe ve mantık çalışmalarına yer verilir. Belli konularda İÜ felsefeye benzer bir ders müfredatını, yerel ve evrensel olanın dikkate alınarak sistematik, analitik ve tarihî cihetlerden felsefi düşüncesi ve birikimi anlamaya çalıştığını ileri süren ve bu şekilde kendine konum tayin İMÜ (k. 2012) felsefe programında görmek olanaklıdır. İMÜ felsefe, yerele ilişkin temsil niteliği yüksek felsefe ekolleri ve düşünürlerine önemli oranda yer verir ve hatta felsefe bölümleri arasında birinci sınıfın her iki döneminde “İslam felsefesi” dersini okutan tek bölüm olarak öne çıkar.

ODTÜ felsefe (k. 1983), “Kıta felsefesi”, “analitik felsefe” ve özellikle de neo-pozitivist geleneğin (Viyana Çevresinin) eğitim-öğretim modelini takip eder. Benzer bir şekilde Boğaziçi felsefe de hâkim olan analitik felsefedir. Hacettepe felsefe (k. 1967) Takiyettin Mengüşoğlu öncülüğünde “felsefi antropoloji” ve İonna Kuçuradi’nin katkılarıyla “değer felsefesi” olmak üzere iki temel alanda eğitim-öğretim faaliyetlerini önceler. Cumhuriyet’in akademisi olarak nitelenen AÜ Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesinde kurulan felsefe programı (k. 1939), Cumhuriyet’in inkılapları, ilkeleri ve politikalarının öncelendiği bir ortamda sistematik felsefe

⁹⁷³Hüseyin Batuhan, “Üniversitelerimizin İç Yüzü”, *Türkiye’de Bir Felsefe Gelenek-i Kurmaya Çalışmak: Feylesof Simalardan Seçme Metinler*, drl. Recep Alpyağıl, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2010), 579-584.

ve mantık ile bilimler tarihi olmak üzere iki alan üzerine yoğunlaşır.⁹⁷⁴ EÜ (k. 1978) felsefe programının lisans müfredatında, Antik Yunan, İslam, Ortaçağ (Hıristiyan) ve Aydınlanma dönemlerini kapsayan felsefe tarihi-tarih felsefesi belirgin bir yere sahiptir. Halihazırda en son kurulan felsefe bölümü olan İHÜ felsefe (k. 2015), “hakkında” kısmındaki tanıtım metninde, akademisyen yetiştirmeyi amaçladığını ve kendini İslam felsefesi, Türk düşüncesi ve fenomenoloji geleneğinin takipçisi olarak gördüğünü belirtir.

Böylece son yıllarda (özellikle 2009 sonrasında) kurulan üniversitelerin kahir ekseriyetindeki felsefe programları, bahsi geçene felsefe bölümlerini belirli düzeylerde model aldığı söylenebilirken bunları öne çıkan bir felsefi düşünce geleneğinin takipçisi olarak nitelenmek ise çoğunlukla güçtür. Ayrıca şu hususun da altını çizmekte fayda vardır; bazı bölümler, her ne kadar belli bir felsefi düşünce geleneği veya okulunun takipçisi olarak kendilerine mevki tayin etseler de, iddia ettikleri misyonun icrasını gösteren kanıtlardan birini teşkil eden lisans ders müfredatları incelendiğinde, bunun süreklilik teşkil etmediğini ve bazen de bir çelişki durumunun da tezahür ettiği ifade edilebilir. Örneğin MAÜ felsefe (2009), kendini Nisibis akademisinin mirasçısı olarak nitelerken güncel ders müfredatı incelendiğinde Nisibis akademisi ve dönemine ilişkin derslerin bulunmadığı görülecektir.

Türkiye’de, YÖK’ün lisans atlas verilerine göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılında lisans düzeyinde öğrenci alımını gerçekleştiren 62 felsefe bölümü mevcuttur. Bunların 56’sı devlet, geri kalan 6 tanesi ise Vakıf üniversitelerinin uhdesindedir. Yine bunların 21 tanesi 2000 öncesi, geri kalanı 41 tanesi ise daha sonra kurulmuştur. Böylece son 20 yılda felsefe bölümlerinin sayısında iki kat artış olmuş ve bu durum, beraberinde niceliğin artışı niteliği düşüş riskini doğurdu mu doğurmadı mı tartışmasını beraberinde getirmiştir. Şimdi felsefe programlarının genel tanıtım ve sayısal verilere ilişkin bahisten sonra tebliğin esas gündemini teşkil eden ders müfredatlarındaki İslam düşüncesine tahsis edilen muhtevanın ne’liği ele alınabilir. Bu teşebbüs, öncelikle ders paketlerinin tanıtım ve içeriklerini önceleyip incelemek suretiyle İslam düşüncesi kapsamında verilen derslerin skalasını çıkarıp içeriklerini araştırarak müfredattaki yerini tespit etmeyi amaçlar. Burada İslam düşüncesine dâhil edilen derslere geçmeden önce ön açıklayıcı olması bakımından bu derslerini organizasyonu ve tanzimini uhdesinde bulunduran anabilim dallarına kısaca işaret etmekten fayda vardır. Felsefe bölümlerinde yaygın olarak Sistematik Felsefe ve Mantık, Felsefe Tarihi, Bilim Tarihi ve Felsefesi ile Türk-İslam Düşüncesi Tarihi olmak üzere dört anabilim dalı öne çıkar. Bunlar arasından İslam düşüncesine ilişkin dersleri tertipleyen ve teklif eden Türk-İslam Düşünce Tarihi Anabilim Dalı, 32 felsefe bölümünde mevcuttur. Son zamanlarda Türk İslam Düşünce Tarihi yanı sıra yer yer İslam Felsefesi Anabilim dalının tesis edildiği de görülmektedir.

Felsefe bölümler ile İslam düşüncesi alanıyla ilgili münasebeti tahlil etmek için halihazırdaki güncel programların ders müfredatlarını incelemek gerekir. Mevzu ve mesailin kısmi detaylarına geçmeden önce ‘derslerle’ ilgili şu hususu göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Bu husus ise ders planı tanzim edilirken ana hatlarıyla dersin gayesi, içeriği, işlenme

⁹⁷⁴ İstanbul, Ankara, Hacettepe ve ODTÜ Felsefe Bölümlerinde felsefe eğitimi hakkında detaylı bir inceleme için bkz. Kafadar, *Türkiye’de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*, 247-459.

yöntemi, materyali/başvuru kaynağı ve öğrenme çıktıları/kazanımları veya değerlendirme gibi boyutlardan muhtevidir. Herhangi bir dersin sistematik işlenişi bu gibi hususların nezaretinde İslam düşüncesiyle ilgili derslerin müfredattaki yerini araştırırken tekrar bir sınırlandırmaya gidildi ve derslerin içerik ve gayesi esas alındı. Bu sınırlandırma izleğinde yapılan incelemelerde felsefe programlarının 7'sinde (Bilkent, Maltepe, Koç, Dokuz Eylül, Hacettepe, Mersin, Orta Doğu Teknik) İslam düşüncesine alanına dahil edilebilecek ders bulunmazken 5'inde (Ege, Galatasaray, Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Van Yüzüncü Yıl, Anadolu) ise tek ders verilir. Hacettepe felsefede, Türk-İslam Düşünce Tarihi Anabilim Dalı bulunmakla birlikte Cumhuriyet öncesi ve sonrası Türkiye'de felsefe çalışmalarının dışında İslam düşüncesiyle ilgili derslerin okutulmadığı görülür. Öyle ki Cumhuriyet dönemi ile ilgili okutulan felsefe dersinin içeriği incelendiğinde, bu ders, İslam düşüncesini temsilen kültürel ve geleneksel hafızanın karşısında sekülerleşme pratiklerine eşlik edecek şekilde tanzim edilir. Burada belki üzerinde durulması gereken husus, ortalama her bir felsefe bölümünün tanıtım metinleri ve ders programları icra edilirken haklı olarak felsefe tarihine önemli bir mevkiinin tayin edilmesine karşılık felsefî düşünüşün tarihi vetirelerinde önemli konumu temsil eden İslam medeniyetinde telif edilen felsefî birikim üzerinde durulmamasının nasıl açıklanabileceği sorusudur, meselesidir. Felsefe tarihi ilgili anabilim dalı uhdesinde dersin içeriği tanzim edilip işlenirken Ortaçağ İslam felsefesi, İlhan Kutluer'in haklı olarak ileri sürdüğü gibi hiçbir şekilde dışarıda bırakılmaz; aksi taktirde felsefe tarihi değil, belki anabilim dalı ve dersin adı Batı Felsefesi Tarihi şeklinde değiştirilmesi lazım gelir.⁹⁷⁵

Öte yandan felsefe programlarının 51'inde İslam düşüncesi alanıyla ilgili en az bir ders zorunlu ve 4'ünde ise en az bir seçmeli ders okutulur. Anabilim dalı uhdesinde veya doğrudan bölüm içerisinde okutulan derslerin içerik ve kapsamını göz önünde bulundurmak suretiyle “düşünce/felsefe” ve “bilimler tarihi” olmak üzere iki ana başlık halinde sınıflandırmak mümkündür.

Birincisi İslam düşüncesi üst başlığında derlenebilen derslerden oluşur. Bu dersler arasında İslam felsefesi başta olmak üzere tasavvuf, kelâm, ahlak, siyaset ve mantık gibi alanların ele alındığı dersler öne çıkar. İslam felsefesi, aslında bahsi edilen diğer alanlarla ayrıştırıcı değil, aksine sistematik bir bütünlük içindedir.⁹⁷⁶ İslam felsefesi (giriş&tarih) dersi⁹⁷⁷, farklı felsefe programlarında benzer içeriklerle İslam felsefesine giriş, İslam felsefesi tarihi, İslam dünyasında felsefe, İslam düşüncesi, Türk-İslam felsefesine giriş, Türk-İslam felsefesinin problemleri, İslam düşüncesinde felsefe, Ortaçağ İslam düşüncesi gibi başlıklarla yer verilir. Farklı adlarla verilen bu derslerin ortak eksenini aşağı yukarı ders içeriklerinin aynı veya oldukça birbirine benzer olmasıdır. Bu ders felsefe programların 48'inde zorunlu veya seçmeli olarak okutulur.

⁹⁷⁵ Kutluer, “İslam Felsefesi ve Akademik Değeri Üzerine”, 48; Kutluer, *Felsefî Gök Kubbemiz*, 29.

⁹⁷⁶ Kutluer, *Felsefî Gök Kubbemiz*, 23.

⁹⁷⁷ İslam felsefesinin mahiyeti, muhtevası ve adlandırılmasını sorununa ilişkin genel bir değerlendirme için bkz. M. Cüneyt Kaya, “İslam Felsefesinin Mahiyeti Üzerine”, *İslam Felsefesi: Tarih ve Problemler*, ed. M. Cüneyt Kaya, (İstanbul: İsam Yayınları, 2013), 15-36.

İslam felsefesi üst başlığında tanzim edilen bu dersin içeriği,⁹⁷⁸ yaygın olarak, İslam medeniyetinde yapılan tevarüs-tercüme-temellük faaliyetlerinden (ve hatta bu faaliyetlerin ön hazırlık safhası olarak değerlendirebileceğimiz erken dönem -7.yy- kelâm felsefesi tartışmalarından) 11-12. yüzyıllara uzanan felsefe hattından muhtevidir. Bu felsefe hattında antik Helenistik felsefe-bilim mirasının İslam medeniyetine intikalinin yanı sıra meşşai, tasavvuf, işrak ve kelâm ekolleri, okulları ve öncüleri işlenir. Bunun yanı sıra felsefi etkinliğin İslam medeniyetindeki serencamını takip etmek üzere Müslüman medeniyetinde felsefenin ortaya çıkışı, geçirdiği dönüşümler, ana-ara dönemleri ile tarihsel sıralamaya bağlı kalarak İslam filozoflarının felsefi görüşleri ele alınır. Kelâm ve tasavvuf felsefesi bazı bölümlerin müfredatlarında müstakil olarak da yer bulur. Kelâm felsefesi dersinde, Mutezile okulunun doğuşu, öncüleri, felsefi ve kelâmî nazariyelerini incelenirken tasavvuf felsefesi dersinde ise tasavvufun düşünsel dayanaklarını epistemik ve ontolojik yönlerden irdeleyerek bu alanın tarihi gelişim evreleri, genel özellikleri, temel dinamikleri, önde gelen temsilcileri, meseleleri, temel kavramsal dizgelerini ve yönelişlerini ortaya koymaya teşebbüs eder. İslam düşüncesi/felsefe dersi çoğunlukla zorunlu dersler kategorisinde bulunurken tasavvuf ve kelâm ise çoğunlukla seçmeli dersler arasındadır. Bunun yanı sıra İbn Sina, Farabi, Gazali, İbn Rüşd, Fahreddin er-Razi, Mevlâna gibi düşünürlerin düşünce/felsefe sitemlerini ele alan müstakil seçmeli derslerin yer yer bulunduğunu aktarmak gerekir.

İslam düşüncesinin birer bileşeni olarak şu derslerin de varlığına ve bulundukları felsefe programların sayısına işaret etmek gerekir: çağdaş Türk düşüncesi (35), Osmanlı felsefesi (22), çağdaş İslam düşüncesi (9), siyaset felsefesi (7), ahlak felsefesi (6), mantık (3), estetik (3) vs. Görüldüğü üzere bu dersler arasından çağdaş Osmanlı felsefesi ve Türk düşüncesi olmak üzere 2 ders öne çıkar. Osmanlı felsefesi dersi, çeşitli adlandırmalarla müfredata yer alır ve kronolojik olarak klasik sonrası dönemden Cumhuriyet dönemine kadar kelâm, felsefe ve tasavvuf gibi ekollerin yanı sıra alanında temsil düzeyi yüksek şahsiyetler işlenir. Bu alan Cumhuriyet dönemiyle birlikte geleneğe karşı gelişen pozitivist felsefenin de etkisiyle, bilhassa 1933 Darülfünundaki tasfiyelerle, yakın zamanlara kadar ihmal edildiği gibi çeşitli düzeylerde bir meydan okuyuş ile karşı karşıya kalır. Ancak hâlihazırdaki siyasal atmosfer ve platformlarının kısmi değişimiyle birlikte Osmanlı felsefesine yönelimlerde ve şimdilik lisans düzeyindeki derslerin sayısında bir artışın olduğu gözlenir.

Öne çıkan bir diğer ders çağdaş Türk düşüncesi, bazı programlarda Osmanlı felsefesinin ve dolayısıyla da İslam medeniyetinde teklif edilen felsefi birikim ve geleneğin karşıt kutbunda mevki alacak şekilde işlenirken bazılarında ise Osmanlı felsefesinin devamı niteliğinde ele alınır. Sözelimi ilk tutumunda Macit Gökberk, Takiyettin Mengüşoğlu, Niyazi Berkes, Nusret Hızır, Ioanna Kuçuradi, Arda Denkel ve Cemal Yıldırım gibi felsefecilerin görüşleri ve Türkiye’de felsefe düşüncesinin gelişimine katkıları öne çıkarılır. Farklı tonlarda tezahür eden

⁹⁷⁸ İslam felsefesi dersinin içeriğinin oluşturulması ve sunumu esnasında dikkat edilmesi gereken bir dizi öneriler için bkz. Mevlüt Uyanık, “Lisans ve Lisansüstü Programların Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, 135-146.

bu yaklaşımın düşün dünyasının anlamak için Ayhan Bıçak'ın delaletiyle Macit Gökberk'in şu değerlendirmesini alıntılarla desteklemek ile iktifa edilebilir:

“İslam medeniyetinde Farabi örneğine karşı, felsefenin bağımsız olmadığı dinin emrinde olduğu cevap vermiştir. Ona göre, o dönemde felsefe ne konusunu seçebiliyor ne de araştırabiliyor, ne de yöntemini seçebiliyor. Gerçek anlamda özgürlük olmadığı için gerçek felsefe de hiçbir zaman olmamıştır. Özgürlük cumhuriyetle gelmiştir. Tanzimat'tan beri biz de bu görüşün (dünyaya felsefi bir tavırla yaklaşma) içindeyiz. Atatürk devrimleri, bu görüşü daha tutarlı, daha kestirmeden, daha hızlı bir benimseme denemesidir. Atatürk'ün 'hayatta en hakiki mürşit ilimdir' sözü, bundan 2500 yıl önce bizim topraklarımızda [Mezopotamya'da] tarih sahnesine çıkmış olan tutumun bir dile gelmesidir. Bu görüşün bütün dünya tarafından benimsenmiş olması, bütün insanlığı kavrayan bir tarih, ancak şimdi gerçek olmağa başlamıştır.”⁹⁷⁹

Gökberk'in temsil ettiği felsefe topluluğu, çağdaş Türk düşüncesi tanzim edilirken seküler dizgede Cumhuriyet sonrası ve dinamikleriyle sınırlandırmanın keyfiyetini öne çıkarır. Bu yaklaşım, çağdaş Türk mefkûresi ile İslam düşünce geleneği arasındaki irtibatını, zaman ve mekânın seküler miti/ruhu dizgesini referans alarak çoğunlukla makul ve makbul görmez, dahası koparmaya gayret eder.⁹⁸⁰ Örneğin Gökberk, *Felsefe Tarihi* adlı eserinde⁹⁸¹, “Arap felsefesi” şeklinde adlandırdığı İslam felsefesini skolâstik felsefenin gölgesinde bir-iki sayfa ile geçirir ve bu birikime ilişkin felsefi bir tutum geliştirmez. Gökberk'in felsefi düşünceye ilişkin benzer bir yaklaşım da Takiyettin Mengüşoğlu tarafından ileri sürülür. Mengüşoğlu, ithallerden kaynaklı olarak Türkiye'de özgün bir yöntembilim geliştirilmediğinden sağlıklı bir felsefe ve felsefi düşünme biçimi meydana gelmediğini ileri sürdükten sonra şu ifadeleri kullanır: “...Doğulu için bilim ve felsefe, dört duvar arasında kalan bir vakit geçirmedir; bilim yapmadığı, eldeki ile yetindiği için, uğraştığı bilim ve felsefe de kendi ülkesi ve onun problemleriyle ilgili değildir.”⁹⁸² Bıçak, Gökberk ve Mengüşoğlu'nun akıl ve özgürlükler bağlamında felsefi bir tutum sergilemediklerinden ve bu tutumun takipçilerinden kaynaklı olarak ve tarihsellik bakımından Türkiye'de özgün felsefi bir düşünce geleneği ve ortamının (bir yönüyle ders müfredatı ve içeriğinin) oluşmadığını belirtir.⁹⁸³ Bıçak'ın değerlendirmesinin aksine her iki felsefecinin takipçisi olarak nitelendirilebilecek Arda Denkel, “*felsefede ustalık kazanmak, temelde yerleşik bir gelenek gerektirirken, sıfırdan başlamış olan bizler bu geleneği daha henüz kurmak aşamasındayız*” diyerek yerleşik gelenek olarak İslam felsefesini kabul etmez. Denkel, İslam felsefesinin felsefe tarihinde saygın bir yerinin olduğunu temkinli bir şekilde ileri sürerek onu Ortaçağ'da Antik felsefenin nezaretinden ve katkısıyla gelişen tipik bir

⁹⁷⁹ Ayhan Bıçak, “Felsefe Anlayışımızdaki Sorunlar”, *Türkiye'de Felsefenin Geleneği ve Geleceği*, haz. Şafak Ural ve diğerleri, (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2012), 71-72.

⁹⁸⁰ Türkiye'nin kuruluş felsefesi ve Osmanlı düşünce mirasının terki ile ilgili için bkz. Ayhan Bıçak, “Düşünür Örneği Olarak Ziya Gökalp”, *Kutadgubilig*, 14 (2008): 122-128; Teorik ve pratik beklentiler bağlamında güncel meselelerin tarihsel dinamiklerinin ve kendilik bilincinin epistemik tahlili hususunda ileri bir okuma için bkz. Ayhan Bıçak, “Tarih Sorunu”, *Kutadgubilig*, 1 (2002): 106-121.

⁹⁸¹ Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, (Ankara: Remzi Kitabevi, 1980), 165-166.

⁹⁸² Takiyettin Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2013), 220.

⁹⁸³ Ayhan Bıçak, “Felsefe Anlayışımızdaki Sorunlar”, 84-85.

Batı felsefesi olarak nitelendirir. Dahası İslam felsefesinin halihazırdaki felsefe bakımından 1000 yıl geriden geldiğini ileri sürülür.⁹⁸⁴

Çağdaş Türk düşüncesi dersine içerik ve yön tayin eden bir diğer tutumda ise Said Halim Paşa, Babanzâde Ahmed Naim, Şehbenzderzâde Filibeli Ahmet Hilmi, İzmirli İsmail Hakkı, Mehmet Akif Ersoy, Cemil Meriç, Nurettin Topçu, Necip Fazıl, Sezai Karakoç ve İsmet Özel gibi düşünürler üzerine yoğunlaşır. Bu iki minvalde çağdaş Türk felsefesi dersinde, ana hatlarıyla Tanzimat'tan Cumhuriyet'te ve süregelen Batılılaşma çabalarını, siyasi hareketleri ve hasıl olan kültürel değişimleri ve buna karşın gelişen itirazları temsilcileriyle birlikte işlenir. Ayrıca çağdaş Türk düşüncesinin Osmanlı düşüncesinden ayırtıran ve kendine özgü temel karakteristiğini ne olduğu sorusu etrafında gündeme gelen Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük gibi düşünce hareketleri de bu dersin konuları arasında yer alır. Çağdaş Türk düşüncesinin bu şekilde okutulduğu derste geçmiş ve gelecek arasında irtibatlar kurmak üzere zamanı ve mekânı kavramaya, anlamaya çalışır. Bu bakımdan çağdaş Türk düşüncesi dersi, geçmişin inkârı üzerine değil, geçmişten süregelen ve geçmiş ile bugün arasındaki farklı bir safhanın varlığını gündeme taşıyan okuma biçimine dayanır.⁹⁸⁵

Son olarak da yukarıda bahsedilen ve İslam düşüncesinin bir diğer bileşenini teşkil eden *ikinci* başlık bilimler tarihi alanını ihtiva eder. Bilimler alanı, İslam bilim tarihi, İslam dünyasında bilim tarihi, Ortaçağ uygarlıklarında bilim, İslam bilim ve teknoloji tarihi, İslam bilim tarihi ve felsefesi, Türklerde bilim ve teknoloji tarihi, bilim tarihi, İslam medeniyetinde bilim ve teknoloji, Türk bilim ve düşünce tarihi, Ortaçağ İslam dünyasında bilim, bilim ve düşünce tarihinde Türkler ile Osmanlı Bilim Tarihi gibi isimlendirmelerle işlenir. Bu ders, bilim tarihi kürsülerinin (3) haricinde 62 felsefe bölümünün 13'ünün 6'sında zorunlu , 7'sinde ise seçmeli olarak okutulur. İslam bilim tarihi dersinin içeriği incelendiğinde, programdan programa göre dönem dönem değişiklikler arz etmekle birlikte bu derste tevarüs-tercüme-temellük döneminden 18. Yüzyılın sonuna kadarki bilimsel faaliyetlere, bu bilimsel faaliyetlerin Avrupa'daki Rönesans ve reform hareketlerine etkisine, disiplinlere ve temsil düzeyi yüksek bilim insanlarına dikkat çekilir. Bu çerçevede İslam medeniyetinde tıp, matematik, fizik, optik, astronomi, sibernetik, kimya, biyoloji gibi bilimlerin doğuşu, gelişimi ve durağanlığı üzerine yoğunlaşırken Câbir b. Hayyân, el-Fergânî, İbnü'l Heysem, İbn Sînâ, Battânî, Ebü'l-Vefâ, Bîrûnî, İbnü'n-Nefis, Ebü'l-İz el-Cezerî, Ali Kuşçu gibi bilim adamlarının buluşları ve bilime katkılarını öne çıkarılır.

Sonuç

Sonuç ve değerlendirme mukabilinde; Türkiye'de eğitim ve öğretimin tesis ve tedrisi, belli bir sisteme konu olması bakımından değil, çoğunlukla siyasal otorite veya resmî ideolojinin politik duruşuna göre şekillenir ve icra edilir. Siyasal otoriteler kendi düşünsel, kültürel, dilsel ve psikolojik aidiyetleri etrafında bir toplum inşasının öngörerek, önemseyerek

⁹⁸⁴ Arda Denkel, "Türkiye'de Felsefe", *Türkiye'de Bir Felsefe Gelen-ek-i Kurmaya Çalışmak: Feylesof Simalardan Seçme Metinler*, 523, 534-536.

⁹⁸⁵ Benzer bir değerlendirme ve yorum için bkz. İhsan Fazlıoğlu, *Türkiye'de/Türkçe'de Felsefe Üzerine Konuşmalar*, haz. M. Cüneyt Kaya, 201-255, (İstanbul: Küre Yayınları, 2009), 246-247.

eğitim-öğretim kurumlarının müfredatını oluşturur. Böylece her kademede eğitim kurumları siyasal otorite(r)lerin bir nesnesi, ideolojik aygıtı olarak işlevler icra eder. Eğitimin ideolojik bir aygıt olarak vasıta edilmesi, eğitimin diğer katmanlarına göre belirgin bir şekilde yüksek öğrenimde; yüksek öğrenim de ise doğal olarak daha çok sosyal bilimler alanı ve sosyal bilimler alanı içinde ise en bariz ve etkili bir şekilde felsefe bölümlerinde tezahür ettiğini ifade etmek güç değildir. Diğer bir deyişle eğitim ve ideolojik bagaj arasındaki birlikteliğin tezahür ettiği ve bu birlikteliğe göre öğrenci yetiştirilmeye çalışıldığı öğretim modelini yaygın bir şekilde felsefe bölümlerinde görülür. Farklı ideolojik bagajların ve aralarında epistemik olmayan ciddi krizlerin var olduğu gerçeği görünür veya örtük bir şekilde öğrencinin tedrisatını olumsuz yönde etkiler. Felsefe bölümlerinde bazen tek taraflı bazen de çift taraflı krizler ile felsefe tedrisatının ders müfredatı arasında oran-orantı vardır. Sözelimi muhafazakârlık ile modernite veya sekülerleşme savunusu arasında cereyan eden durum bahsi geçen krize örneklik olarak gösterilebilir. Muhafazakârlık, geleneği temsilen İslam düşünce birikiminin savunuculuğu etrafında mevzilenirken seküler çevreler ise çoğunlukla geleneğe ilişkin reddi mirası savunarak Antik Yunan, modern ve çağdaş dönem felsefeleri ekseninde kendilerine mevki tayin ederler.

Muhafazakârlık ve modernite gibi düalist söylem indeksinde tesis edilemeye ve tedris vermeye çalışılan felsefe bölümleri ile İslam düşüncesi alanıyla ilgili nizami bir düzenin imkânından söz etmenin zorluğundan dolayı ortak bir payda belirlemek güçtür. Bu durum elbette doğrudan felsefenin tabiatından kaynaklı değil, çoğu kez felsefecilerin ideolojik bagajlarından ileri gelir. Özellikle seküler felsefeciler ile İslam düşüncesi arasındaki bu gerilim hattı yeni değil, Osmanlı'nın modernleşme serüvenin başladığı döneme kadar geri gitmekle birlikte baskın bir biçimde ise esasen Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde tezahür eder ve bu ortamda uzun bir süre devam eder. Lisans müfredatları da doğal olarak bu gerilim hattı içinde ve çoğunlukla İslam düşüncesinin aleyhinde oluşturulur.

Türkiye'de İslam düşüncesi alanı, 31 Mayıs 1933 tarihinde, Darülfünunda politik ve ideolojik sebeplerin önemli ölçüde yön verdiği gelişmelerin ardından, o dönem felsefe bölümünde müderris olup aynı zamanda geleneği temsil eden Babanzâde Ahmed Naim gibi hocaların tasfiye edilmesiyle birlikte gelenekle irtibatı koparılır. Bunun yerine Antik ve Batı felsefesinden müteşekkil derslerin felsefe bölüm müfredatlarına dahil edilir. Buna karşın olduğu düşünülen veya felsefi etkinlik olarak pek kabul görülmeyen İslam felsefesi ile Hint ve Çin felsefe birikimleri ise ders müfredatlarının dışında bırakılır. Bu durum, kültürel ve politik gelişmelere ve özellikle siyasal otoritenin tutumuna bağlı olarak değişkenlik arz etse de 2000'lere kadar baskına bir şekilde süregelir. Bu bakımdan felsefe bölümlerinde, 1933 ve 2000'ler arasında, ana hatlarıyla İslam düşüncesine yönelik mesafeli tutumlar sergilendiği gibi yer yer karşı çıkışlara da sahne olur. Hatta bu sure zarfında İslam düşüncesine verilen bir değer var ise o da özgül olmayıp çoğunlukla Batı'daki Rönesans ve reform hareketlerinin nüvesi olan Aydınlanmaya etki ettiği orandadır, değerdedir. 2000'ler sonrasında kurulan felsefe programlarının kahir ekseriyetti İslam düşüncesi alanına ilişkin dersleri önemli oranda müfredatlarına dahil etmekle birlikte 2000 öncesine kurulan bazı programların ise İslam düşüncesine hâlâ mesafeli olduğu söylenebilir. Bu durum doğal olarak felsefe bölümlerinde birbirine karşı olacak şekilde çift kutuplu yapının varlığını gösterir.

Kaynakça

Batuhan, Hüseyin. “Üniversitelerimizin İç Yüzü”. *Türkiye’de Bir Felsefe Gelen-ek-i Kurmaya Çalışmak: Feylesof Simalardan Seçme Metinler*, drl. Recep Alpyağıl, 579-584. İstanbul: İz Yayıncılık, 2010.

Bıçak, Ayhan. “Düşünür Örneği Olarak Ziya Gökalp”. *Kutadgubilig*, 14 (2008): 122–128.

Bıçak, Ayhan. “Felsefe Anlayışımızdaki Sorunlar”. *Türkiye’de Felsefenin Geleneği ve Geleceği*, haz. Şafak Ural ve diğerleri, 67-90. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2012.

Bıçak, Ayhan. “Tarih Sorunu”. *Kutadgubilig*, 1 (2002): 106–121.

Denkel, Arda. “Türkiye’de Felsefe”. *Türkiye’de Bir Felsefe Gelen-ek-i Kurmaya Çalışmak: Feylesof Simalardan Seçme Metinler*, drl. Recep Alpyağıl, 522-536. İstanbul: İz Yayıncılık, 2010.

el-Câbirî, Muhammed Âbid ve Hanefî, Hasan. *Doğu Batı Tartışmaları*. çev. Muhammed Coşkun. İstanbul: Mana Yayınları, 2018.

Gökberk, Macit. *Felsefe Tarihi*. Ankara: Remzi Kitabevi, 1980.

Kafadar, Osman. *Türkiye’de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2000.

Kaya, M. Cüneyt (haz.). *Türkiye’de/Türkçede Felsefe Üzerine Konuşmalar*. İstanbul: Küre Yayınları, 2009.

Kaya, M. Cüneyt. “İslam Felsefesi Araştırmalarında Mahiyet ve Kapsam Sorunu”. *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz, Enver Şahin, 69-77. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.

Kaya, M. Cüneyt. “İslam Felsefesinin Mahiyeti Üzerine”. *İslam Felsefesi: Tarih ve Problemler*, ed. M. Cüneyt Kaya, 15-36. İstanbul: İsam Yayınları, 2013.

Kutluer, İlhan. “İslam Felsefesi ve Akademik Değeri Üzerine”. *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz, Enver Şahin, 37-55. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.

Kutluer, İlhan. *Felsefî Gök Kubbemiz*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2017.

Mengüşoğlu, Takiyettin. *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2013.

Rosenthal, Franz. *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Lieden-London: Brill, 2007.

Sarioğlu, Hüseyin. “Akademi ve Felsefe Üzerine”. *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz, Enver Şahin, 57-65. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.

Soykan, Ömer Naci. *Türkiye’den Felsefe Manzaraları-2*. İstanbul: Küyerel Yayınları, 1998.

Terkan, Fehrullah. “İslam Felsefesi Araştırma Konularında Öncelikler”. *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz ve Enver Şahin, 97-118. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.

Ural, Şafak ve diğerleri (haz.). *Türkiye’de Felsefenin Geleneği ve Geleceği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi, 2012.

Uyanık, Mevlüt, “Lisans ve Lisansüstü Programların Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Türkiye’de İslam Felsefesi Araştırmalarının Seyri: Kazanımlar-Öncelikler-Sorunlar*, ed. M. Nurullah Turan, İrfan Karadeniz ve Enver Şahin, 135-146. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10068> [15.04.2021]

İslami İlimler Eğitime Katkısı Açısından Dini Yüksek İhtisas Merkezleri- Tefsir Dersi Örneği

Salih ERYİĞİT*

Giriş

Hiz. Peygamber'in (s.a.s.) risaleti ile başlayan İslami İlimler Eğitimi, ilk zamanlarda evlerde ve mescitlerde yapılmıştır. Medreselerin kurumsallaşmasıyla daha planlı ve programlı hale gelen eğitim faaliyeti medreselerin kapatılmasından sonra yükseköğretim kurumlarında devam etmiştir. Günümüzde ise, her ne kadar Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte kapatılmış olsa da varlığını devam ettiren medreseler ve İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde bu eğitim faaliyeti devam etmektedir. Bir eğitim değil hizmet kurumu olan Diyanet İşleri Başkanlığı, topluma daha iyi bir din hizmeti sunabilmek için hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirmektedir. Başkanlık, 1970'lere gelindiğinde özellikle müftü olarak görevlendireceği personelini daha donanımlı hale getirme ihtiyacı hissetmiş ve hizmet içi eğitim kapsamında ama süre ve müfredat olarak bu kapsamın çok daha ilerisinde Haseki olarak anılan bir eğitim faaliyetine başlamıştır.

Biz bu çalışmamızda günümüzde, eğitimi, Medreselerde ve İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde gerçekleştirilen İslami İlimler eğitime, bugün adı Dini Yüksek İhtisas Merkezleri olan ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı bulunan eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimin katkısını Tefsir dersi üzerinden değerlendireceğiz.

Bu çalışmada öncelikle İslami İlimler Eğitiminin tarihçesini kısaca naklettikten sonra İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi, Medrese ve İhtisas müfredatında yer alan Tefsir derslerini inceleyeceğiz. Son olarak her üç kurumda okutulan dersleri karşılaştırarak İhtisaslardaki Tefsir derslerinin bu alana nasıl bir katkı sağladığını ortaya koymaya çalışacağız.

✓ İslami İlimler Eğitiminin Tarihçesi ve Dini Yüksek İhtisas Eğitimi Ortaya Çıkaran Faktörler

İslam Dini ilme ve âlime büyük önem vermiş, inananlarını ilme teşvik etmiş ve bu doğrultuda faaliyetler icra etmiştir. Hiz. Peygamber (s.a.s) Mekke'de son derece zor şartlar altında dahi eğitim-öğretim faaliyetine devam etmiş, Dâru'l-Erkâm'ı bir ilim yuvası haline getirmiştir.⁹⁸⁶

Medine'de Mescid-i Nebevî'nin "Suffa" denilen bir bölümünün eğitim faaliyetine hasredilmesiyle eğitim kurumsal bir kimlik kazanmış, o zamanın şartlarına göre sistemli

* Dr., Eğitim Görevlisi, Kayseri Dini Yüksek Merkezi, salihgeduk2@gmail.com 0505 428 1913.

⁹⁸⁶ Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi*, çev. Salih Tuğ, (İstanbul: İrfan Yayınları 1980), I, 107; Ahmet Çelebi, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım, (İstanbul: Damla Yayınevi, 1983), 31.

denilebilecek bir eğitim hayata geçirilmiştir. Başta Kur'an, Hadis ve Arap dili olmak üzere İslami İlimlerin eğitimi İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren camilerde ders halkaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle camiler, İslam'ın ilk eğitim kurumlarıdır.⁹⁸⁷ İlk dönemlerde evlerde ve mescitlerde devam eden bu faaliyet ilerleyen zamanlarda Dâru'l-Kurrâ, Dâru'l-Kur'ân, Küttâb, Dâru'l-Küttâb, mektepler, saraylar, kitapçı dükkânları, ulemânın evleri gibi mekânlarda devam etmiştir.⁹⁸⁸

Fetihler neticesinde toprakların genişleyip nüfusun artması beraberinde farklı din, inanç ve felsefî akımlarla karşılaşmayı, bu ise ilmi faaliyetlerin genişlemesini ve ilgili mekânların ihtiyaca cevap veremez hale gelmesine sebep olmuştur. Bu sebeple, Abbasiler döneminde Beytül-Hikme'nin ilmi faaliyetlere olan katkısı medreseleri ortaya çıkarmıştır. 11. yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkan Nizamiye Medreseleri ile eğitimde elde edilen yüksek seviye 16. yüzyıla kadar devam etmiştir. İlerleyen zamanlarda medrese eğitiminde meydana gelen bozulma 1924 yılında çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bu kurumun perde arkasına çekilmek zorunda kalmasıyla sonuçlanmıştır.⁹⁸⁹

Dinî ilimlerin eğitiminin verildiği mekânların kapatılması bu alanda bir boşluğun oluşmasına sebep olmuştur. Bu sebeple Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte 1924 yılında Dâru'l-Fünûn bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmış, ancak bu fakülte de yapılan üniversite reformuyla kapatılmıştır. Neticede İslami İlimlerin eğitiminin yapılacağı herhangi bir müessesenin kalmamış olması toplumda bu ilimlerin ve bunun doğrudan sonucu olarak dini hayatın zayıflamasını beraberinde getirmiştir. Öyle ki toplumun temel dini ihtiyaçları karşılanamaz hale gelmiştir. Hatta cenaze namazı kıldırarak kimse bulunamadığından cenazelerin günlerce bekletilmesi söz konusu olmuştur. Demokratik hayata geçişin hemen akabinde toplumda da var olan yoğun talep neticesinde 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmıştır.⁹⁹⁰

Cumhuriyet dönemi dini yükseköğretimdeki diğer bir gelişme, ilki 19 Kasım 1959'da İstanbul'da olmak üzere Yüksek İslam Enstitülerinin açılmasıdır.⁹⁹¹ İstanbul'dan sonra 1962'de Konya, 1965'te Kayseri, 1966'da İzmir ve Erzurum, 1975'te Bursa, 1976'da Samsun ve

⁹⁸⁷ Ziya KAZICI, *İslam Müesseseleri Tarihi*, (İFAV Yayınları: İstanbul, 1995), 225.

⁹⁸⁸ Mustafa ÇAĞRICI, "Kur'an Kursu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı, 2002), XXVI, 57.

⁹⁸⁹ Mehmet Fatih Genç, "Avrupa ve Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, ss. 27-45, (2013): 27-28; Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, (İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997), 239; Salih Zengin, "Osmanlılarda Medreselerin Islahı Çalışmaları", *Diyanet İlmî Dergi*, c. 34, sayı 2 (1998): 43-44, dipnot 1. Kazıcı, Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi, (İstanbul: İFAV Yayınları, 2016), 99- 106.

⁹⁹⁰ Recai DOĞAN, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yüksek Öğretim: Tarihsel Gelişimi, Problemleri ve Geleceği", *Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük*, ed. Ahmet Hikmet Eroğlu, (Ankara: Berikan Yayınevi, 2016), 233.

⁹⁹¹ Maarif Vekâleti Tebliğler Dergisi, 30 Kasım 1959, Sayı: 1085, s. 1'den naklen Recai Doğan, "Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri", 233.

1980’de Yozgat’ta Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. Bu fakültelerin öğretim programlarında % 60 İslami ilimler, % 40 ise din bilimleri ile eğitim dersleri yer almıştır.⁹⁹²

Cumhuriyet döneminde dini yükseköğretim için açılan kurumlardan biri de 1971’de Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı beş yıl süreli dört bölümden oluşan (daha sonra bu bölümler kaldırılmıştır) İslami İlimler Fakültesi’dir. Fakülte 1971-1972 yıllarında eğitim ve öğretim vermeye başlamıştır.⁹⁹³ Fakültenin 1971-1972 öğretim yılı ders programında yer alan dersler incelendiğinde o dönemdeki dini yükseköğretim kurumlarındakinden çok fazla değişiklik göstermediği görülür.⁹⁹⁴

Yaşanan bütün bu süreç ve neticesinde açılan bu eğitim kurumları toplumda genel bir rahatlamaya yol açmışsa da dini ilimler alanında yaşanan fetret dönemi ortaya bu eğitimi verecek din adamı ve âlim sıkıntısını beraberinde getirmiştir.⁹⁹⁵ Bu durum ise doğal olarak bu eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin istenilen seviyede bir donanıma sahip olamamaları neticesini doğurmuştur. Bu yetersizlik kendisini özellikle temel İslami ilimlerin dili olan Arapça ’da göstermiştir.

Din eğitimi alanında yaşanan bu sıkıntı, toplumu din konusunda aydınlatma görevini üzerinde bulunduran Diyanet İşleri Başkanlığı için ciddi bir sorun teşkil etmiştir. Çünkü Başkanlığın personelini temin ettiği kurumlar, İmam-Hatip Okulları, İlahiyat Fakülteleri ve Yüksek İslam Enstitüleridir. Anılan kurumlardan mezun olup Başkanlık bünyesinde görev alan kurum personeli de sahada karşılaştığı bazı problemler sebebiyle⁹⁹⁶ İslami İlimler alanındaki eksikliklerinin farkında idiler.⁹⁹⁷ Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1961 yılında yayımladığı bir raporda İlahiyat Fakültesi mezunlarının çoğunluğunun İmam-Hatip okullarındaki mesleki dersleri okutma hususunda yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Aynı raporda, İmam Hatiplerde ders vereme yeterliliğine sahip olmayan bu mezunların müftü ve vaiz olarak görev almalarının da mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu sorunu çözmek için ise bazı tedbirler alınması gerektiğini tavsiye etmiştir. Öncelikle yapılması gereken, İlahiyat Fakültesine öğrencinin sınavla alınması, İmam-Hatip okulu mezunlarının fakülteye girebilmelerinin önünün açılması ve Diyanet İşleri Başkanlığının ihtiyacı da göz önünde bulundurularak fakültenin programının güncellenmesidir.⁹⁹⁸

⁹⁹² Recai Doğan, “Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri”, s. 235.

⁹⁹³ Mustafa Öcal, *Türkiye’de Din Eğitimi*, (İstanbul: Düşünce Yayınları, 2011), 424.

⁹⁹⁴ M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005), 164-166.

⁹⁹⁵ Doğan, “Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri”, 237.

⁹⁹⁶ Tayyar Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, (İstanbul: Ufuk Yayınları, 2011), 217.

⁹⁹⁷ Nitekim Haseki’nin ilk kursiyerlerinin bürük çoğunluğunun müftü ve vaizlerden oluşması bu durumu açıkça göstermektedir. 72 kursiyerlerle eğitime başlayan Haseki Eğitim Merkezi’nin ilk kursiyerlerin yirmi yedisi müftü, ikisi il müftü yardımcısı ve yirmi üçü vaiz, kalanı ise imam-hatip ve diğer görevlerde bulunanlardan oluşmaktadır. Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, s. 235-237. Müftüler arasında dört tane il müftüsü bulunmakta olup sınavsız olarak programa dâhil edilmişlerdir. Öztürk, 25. Saatin Adamı, 93; Mustafa Kara, “Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2006), 43.

⁹⁹⁸ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, 128-130.

Bu teklifler göre 1972 yılında İlahiyat Fakültelerinin programlarında ciddi değişikliklere gidilmiştir. Fakülte'nin süresi dört yıldan beş yıla çıkartılarak ilk üç yılda Arapça ağırlıklı bir eğitim öngörülmüş, kalan zamanda ise Tefsir-Hadis ve Kelam-İslam Felsefesi Bölümü şeklinde iki ayrı bölüm meydana getirilmiştir.⁹⁹⁹

Bir taraftan İlahiyat Fakültesi'ndeki eğitimi daha kaliteli hale getirmek için çaba sarf edilirken diğer yandan bu eğitimden doğrudan etkilenen ve yetişmiş personel ihtiyacı had safhada olan Diyanet İşleri Başkanlığı, bu ihtiyacı gidermek için kendi içinde bir çözüm arayışına girmiştir. Özellikle dönemin Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı Tayyar Altıkulaç'ın çabaları sonuç vermiş, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde, hizmet içi eğitim kapsamında Arapça ve temel İslami ilimler ile kıraat alanlarında eğitim verecek bir kurumun açılmasına karar verilmiştir. Alınan bu karar çerçevesinde 20 Ocak 1976 yılında "Haseki Eğitim Merkezi" adıyla Fatih ilçesi, Haseki Semti'ndeki Haseki Sultan Külliyesi'nde eğitim-öğretime başlamıştır.¹⁰⁰⁰ Bugün ise 12 şehirde Dini Yüksek İhtisas Merkezi adıyla faaliyetine devam etmektedir.¹⁰⁰¹

İhtisasta gerçekleştirilen bu eğitiminin amacı; İslam Dini'ni, doğrudan temel kaynaklarına başvurarak okuyup anlayacak, toplumu din konusunda aydınlatacak ve onlara rehberlik edecek; ufku geniş, ilmî donanımı yüksek, mesleğinin sorumluluklarının bilincinde; İslam kültür mirasını anlayan ve anlamlandıran Başkanlığın ihtiyaç duyduğu nitelikli din görevlilerini, İslam âlimleri ve bilginler yetiştirmektir.¹⁰⁰²

Bu hedefi gerçekleştirebilmek için ise öncelikle yukarıda da işaret edildiği gibi eksikliği en fazla hissedilen Arapçayı en iyi şekilde öğretmek gerekmektedir. Bu konuda hedeflenen seviye ise okunan metni ve konuşulanları anlayabilmek, konuşabilmek ve yazabilmektir. Ardından dini ve mesleki kabiliyetlerin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Netice olarak, kursiyerin en azından bir tefsir, bir hadis, bir fıkıh ve bir kelam metnini başından sonuna kadar okuyarak temel dini ilimler alanını kuş bakışı görebilmeleri hedeflenmiştir. Haseki'de Temel İslam Bilimlerine ait, tefsirde Neseî'nin Medâriku't-tenzîl'i, hadiste Ebu Davud'un es-Sünen'i, fıkıhta İbn Rüşd'ün Bidâyetü'l-müctehid'i gibi eserlerin başından sonuna kadar okutulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için ise hocaların

⁹⁹⁹ H. Yusuf Acuner, Ömer Kara, Mehmet Ünal, "Akademisyenler ve Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesinde Tefsir Dersi Üzerine Bir Alan Araştırması", *Tefsir Eğitim ve Öğretiminin Problemleri*, ed. Ömer Kara, (Bursa KURAV Yayınları, 2007), 61.

¹⁰⁰⁰ Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, s. 217-240; Şükrü Öztürk, 25. *Saatin Adamı*, (Ankara: Vadi Grafik Tasarım, 2020), 93. Adil Bor, *Dünü ve Bugünüyle Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, (İstanbul: Haseki Mezunları Derneği, 2020), 27.

¹⁰⁰¹ 1989 yılında Konya, 1994 yılında Trabzon, 1996 yılında Erzurum, 2002 yılında Kayseri, 2009 yılında Rize, 2014 yılında İzmir ve Diyarbakır, 2015 Kocaeli, 2017 yılında Ankara ve 2021 yılında Gaziantep ve Denizli'de açılmıştır.

¹⁰⁰² Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 224; Öztürk, 25. *Saatin Adamı*, 92; Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 29; Ahmet Vefa Temel, "Haseki Dini Yüksek İhtisas Eğitim Merkezi Klasik Arapça Öğretim Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi", *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Yıl:2, Sayı:3, 2:71-88, (2014):72.

dersleri Arapça olarak işlemeleri, Türkçe konuşmaya hiç bir şekilde müsaade etmemeleri istenmiştir. Bunun için de dersleri Arapça olarak işleyebilecek hoca arayışı başlamıştır.¹⁰⁰³

İhtisasta bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için günde beş saat ders olmak üzere iki yıllık bir süre belirlenmiştir. Fakat gerekli görüldüğü takdirde bu süre uzatılabilecektir. Yılda yalnızca bir ay izin yapılarak eğitim aralıksız devam edecektir.¹⁰⁰⁴

Kursiyerler için dini yükseköğrenim görmüş olma ve yapılacak seçme mülakatında, uygulanacak programı takip edebilecek kadar mesleki yeteneğe sahip olma şartı aranmış, 4.8.1975 yılında Başkanlık onayıyla Haseki Eğitim Merkezi açılmıştır. Böylece Haseki programı onaylanmış, uzun süreli ve farklı bir eğitim ve öğretim modeli ortaya çıkmıştır.¹⁰⁰⁵

Haseki Eğitim Merkezi'nin ilk hocaları merhum Ali Yakup Cenkçiler, merhum Emin Saraç, Halil Gönenç, Mehmet Savaş olmuştur.¹⁰⁰⁶

Haseki ihtisas eğitiminin yapısı ve planlanan ilk programına baktığımızda, kuruluş aşamasında, özellikle ilçe müftüsü olarak atanan personelin, temel İslami kaynakları Arapça olarak yazılmış asli metinlerinden okuma yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflendiğini görüyoruz. Buna bağlı olarak belirli düzeyde Arapça alet ilimleri ve bunu izleyen dönemlerde tefsir, hadis, fıkıh ve akait metinlerinin okutulması planlanmıştır.¹⁰⁰⁷ Fakat ilerleyen zamanlarda yukarıda zikri geçen hedefin, mezunlarına vaizlik yeterliliğini kazandırmaya dönüştüğünü görüyoruz.¹⁰⁰⁸

Netice olarak ifade edebiliriz ki, İslam dininin itikat ve ibadetlerini bilen, ufku geniş din görevlileri yetiştirmeyi kendine gaye edinmiş İlahiyat, İslami İlimler Fakülteleri ile Yüksek İslam Enstitüsü gibi eğitim kurumlarında verilen eğitimin başarıya ulaşp ulaşmadığı daima tartışma konusu olmuştur. Özellikle iyi bir Arapça seviyesine ulaşamaması sebebiyle öğrencinin temel dini kaynaklara erişememesi başlı başına bir problem teşkil etmiştir. Bunu ilave olarak temel İslami ilimlere ait derslerin de yeterince işlenememesi bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin, din görevlisi olduklarında karşılaştıkları problemlere daha sıhhatli çözümler üretebilmelerini engellemiştir. Yaşanan bu ve benzeri durumlarla karşı karşıya kalan Diyanet İşleri Başkanlığı, bünyesinde çalışan personelin kalitesini artırmak ve ilerideki vazifelere gelecek elemanların durumlarını iyileştirip onları birer uzman sıfatına kavuşturmak gayesiyle ihtisas kursları açma kararı almıştır.¹⁰⁰⁹

¹⁰⁰³ Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 221-222.

¹⁰⁰⁴ Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 220. Senede yalnızca bir ay izin verilen kursiyerler yaklaşık on bir ay bilfiil eğitime devam etmektedirler. İleride programa ilave olacak hazırlık sınıfını da düşündüğümüzde bu sürenin dört yıllık bir lisans eğitimine tekabül etmektedir.

¹⁰⁰⁵ Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 228.

¹⁰⁰⁶ Altıkulaç, *Zorlukları Aşarken*, 232-233.

¹⁰⁰⁷ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 34.

¹⁰⁰⁸ Ali Erbaş, "Geçmişten Günümüze Diyanet İhtisas Eğitimi", *Diyanet Aylık Dergi*, sayı: 285, (2014): 54-55.

¹⁰⁰⁹ Hayrullah Köken, "İhtisas Eğitim Programlarının Özel Alan Uzman Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008), 19-20; Kara, *"Hizmet İçi Eğitim Kursları"*, 27.

✓ İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi ve Medresenin Tefsir Programı

Yukarıda kuruluş aşamasını, sebeplerini, hedef ve gayesini aktardığımız Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinin günümüzde aldığı şekil ve ona göre belirlenen hedefleri mevcuttur. Bu şekli alması ve hedeflerde meydana gelen değişmelerin temel sebebini belirleyen bazı temel etkenler vardır. Bunlardan biri toplumun ihtiyacı, diğeri ise dini eğitim veren kurumların bu ihtiyacı ne kadar karşıladığıdır. Esasında eğitim değil bir hizmet kurumu olan Başkanlık, yeterli donanıma sahip personel ihtiyacını karşıladığı takdirde bazı kısa süreli hizmet içi eğitimler dışında İhtisas gibi uzun süreli bir eğitime ihtiyaç duymayabilirdi. Başkanlığın bu eğitime neden ihtiyaç duyduğunu anlayabilmemiz için İslami İlimlerin eğitiminin yapıldığı kurumları ve onların eğitim faaliyetini incelemek gerekmektedir. Günümüzde İslami İlimler eğitiminin yapıldığı mekânlar, İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi ve Medreselerdir.

✓ İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Tefsir Programı

Türkiye’de İslami İlimler Eğitimi, Cumhuriyet’in ilanına kadar medreseler aracılığıyla yapılmıştır. Sonrasında ise 1982 yılına kadar da, İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi gibi kurumlar vasıtasıyla yapılmıştır. Bu tarihten sonra bu kurumlar da üniversitelere bağlanmasıyla, İslami İlimler Eğitimi İlahiyat Fakültesi çatısı altında devam etmiştir. 1998 yılına gelindiğinde ise İlahiyat Fakülteleri içinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü, 2006 yılında İLİTAM programı açılmıştır. 2011 yılında ise tekrar eskiye dönülerek dini yükseköğrenim İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Fakültesi olarak ayrılmış, tüm bunlara ek olarak “Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Uluslararası İlahiyat, İngilizce İlahiyat bölümleri de faaliyete geçmiştir.¹⁰¹⁰

Dini yükseköğrenimin tarihi seyri içerisinde Tefsir dersinin durumunu incelediğimizde Dâru’l-Fünûn İlahiyat Fakültesi’nde Tefsir ve Tefsir Tarihi derslerini görüyoruz. Programda Tefsir dersine altı dönem boyunca üçer saatlik bir kredi ayrılmıştır.¹⁰¹¹ 1936 yılında kapanan fakülte yaklaşık yirmi yıl beklemek zorunda kalmıştır. 1949 yılında açılan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ders programında Kur’an ve Tefsire dair herhangi bir ders bulunmamaktadır.¹⁰¹²

İlahiyat Fakültesi’nin 1956-57 dönemine ait ders programında Tefsir dersinin üçüncü sınıfta iki, dördüncü sınıfta ise dört saat olarak yer aldığını görüyoruz. İslam Enstitülerinin 1959-60 yılına ait dört yıllık programına bakıldığında Tefsir dersi için ikinci sınıfta bir, üç ve dördüncü sınıfta ikişer saat kredi ayrıldığı görülmektedir. 1972 yılında yapılan değişiklikle Tefsir ve Hadis Bölümü ve Kelam ve İslam Felsefesi Bölümüne müşterek olarak birinci sınıfta iki saatlik ve ikinci sınıfta bir saatlik Kur’an dersi konulmuştur. Üçüncü sınıftan itibaren her iki bölüme ait olan dersler kendi bölümlerinde ağırlıklı olarak verilmekte iken ders saatleri

¹⁰¹⁰ Halit Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, (Ankara: Gündüz Yayınları, 2012), 213-242; Nevzat Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2012), 215-232.

¹⁰¹¹ Acuner, Kara, Ünal, “İlahiyat Fakültesinde Tefsir Dersi”, 60.

¹⁰¹² Yurdagül Mehmetoğlu, *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi (1838-1920)*, (İstanbul: İFAV Yayınları, 1991), 213.

azaltılmış olarak diğer bölümün dersinden de bir dönem almaları sağlanmıştır. Bu program 80'li yıllara kadar aynı şekilde uygulanmıştır. 1972-73 yılına gelindiğinde Enstitülerin programında kısmen derslerde bir oturmuşluk görülmektedir. Buna göre Tefsir dersi üçüncü sınıfta 3 saat; dördüncü sınıfta ise 4 saat olarak düşünülmüştür. Daha sonraki dönemde bu kurumlarda da yeni bir düzenlemeye gidilmiş, ders fazlası ve yetersizliği dikkate alınarak yapılan düzenlemeye göre ilk iki sınıfta genel eğitim verilen İslam Enstitüleri, üçüncü sınıfta üç bölüme ayrılmıştır: Tefsir-Hadis Bölümü, Fıkıh-Kelam Bölümü, İslam Dini Esasları Bölümü. Tefsir dersi Tefsir-Hadis bölümünün üçüncü sınıfında 5 saat; dördüncü sınıfta 6 saat olarak programda yer almıştır.¹⁰¹³

Bir taraftan Ankara ilahiyat Fakültesinin programında ilk aşamada Kur'an ve Tefsire dair bir ders mevcut değilken İslam Enstitüleri ve Erzurum İslami İlimler Fakültesi'nde çok yoğun bir program uygulanması öğrencilerde bir taraftan bıkkınlığa diğer taraftan derslerin hazmedilememesi ve alanda derinleşme gerçekleşmeden mezun olma durumunu ortaya çıkarmıştır. 1971 yılında Atatürk Üniversitesinde kurulan İslami İlimler Fakültesi ise Tefsir ve Usulü dersi sadece Tefsir ve Hadis Bölümüne ait olmak üzere 3. ve 4. sınıflarda 5'er saat, 5. sınıfta ise 6 saat olarak görülmüştür. 1990'lı yıllara geldiğimizde ise durum tekrar tersine dönmüş, programda alan bilgisi kazandıran temel dersler durumundaki İslam Dini Esasları, Kur'an, Tefsir Usûlü, Tefsir, Hadis, Hadis Usûlü, İslam Hukuku Usûlü, İslam Hukuku ve Kelam derslerinin dört yıllık zaman diliminde bütün derslere oranı %28'de kalmıştır. Bu durum Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Çalışma'nda dile getirilmiş ve zorunlu derslerini normal eğitim süresinin yaklaşık %50'sini kapsadığı ve mesleki eğitime yeterli zaman kalmadığı belirtilmiştir. Nitekim aynı problem 1996 yılında Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde gerçekleştirilen İkinci Dekanlar Toplantısı'nda da dile getirilmiş, 3 ve 4. Sınıflarda temel dini derslerin yeterince yer almadığı, bu derslere programda daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.¹⁰¹⁴

İlahiyat Fakültelerine hazırlık sınıfının konulması akabinde birinci sınıfın ikinci döneminde iki saat Tefsir Usûlü; ikinci sınıfın ilk döneminde 5 saat Tefsir, ikinci yarıyıl ise 4 saat Tefsir dersi, üçüncü yılın ikinci döneminde 2 saatlik Tefsir dersi konulmuştur. Son sınıfta ise Kur'an ve Tefsir'e ait bir ders bulunmamaktadır. Bu haliyle Hazırlıklı İlahiyat Fakültelerinin daha önceki müfredat programına göre ciddi bir farklılığı bulunmamaktadır.¹⁰¹⁵

Bugün İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi'nin programına baktığımızda da programda çok fazla bir değişiklik olmadığını, birinci dönem ile altıncı dönem arasında hafta iki ve dört saat arasında değişen bir tefsir müfredatı olduğunu görüyoruz.¹⁰¹⁶ İlahiyat ön lisans ve İLİTAM programında, ön lisansta yalnızca ikinci dönemde Tefsir Tarihi ve Usûlü, üçüncü dönemde

¹⁰¹³ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, 129, 135, 153, 155.

¹⁰¹⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*, 152-155, 168, 219.

¹⁰¹⁵ Acuner, Kara, Ünal, "İlahiyat Fakültesinde Tefsir Dersi", 64.

¹⁰¹⁶ https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=ilahiyat-mufredati_637502027910932790.pdf , 02.05.2021; https://www.selcuk.edu.tr/islami_ilimler/Ayrinti/ders-icerikleri-8637 , 01.05.2021.

Tefsir derslerinin yer aldığını,¹⁰¹⁷ İLİTAM programında ise üçüncü ve dördüncü dönemde dörder saat Tefsir Metinleri derslerinin yer aldığını görüyoruz.¹⁰¹⁸ Bu programda yer alan derslerin ve krediler örgün eğitime nispetle daha az yer bulmaktadır. Bu eğitimin uzaktan olduğunu düşündüğümüzde derslerde elde edilen verimin örgün eğitime göre daha düşük olduğunu tahmin etmek zor olmayacaktır.

İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde dört yılda okutulan Tefsir derslerinin toplamına baktığımızda İlahiyat Fakültesinde 168,¹⁰¹⁹ İslami İlimler Fakültesinde 196 saatlik¹⁰²⁰ bir krediyle karşılaşılıyor.

Sonuç olarak ifade edebiliriz ki İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan bu yana programda zamanla güncellemeler yapılmış olsa da derslerin mevcut kredilerinin, ilahiyat formasyonuna sahip istenen nitelikte öğrenciler yetiştirmede yetersiz kalacağı anlaşılmaktadır.¹⁰²¹ Bu programın, Diyanet İşleri Başkanlığında istihdam edilecek personel için de uygun bir nitelik taşımadığı ve bu problemin çözümü için gerekli olan program değişikliğinin de kısa vadede gerçekleşecek gibi görünmediği değerlendirilmektedir.¹⁰²² Programda Tefsir alanında Tefsir, Tefsir Tarihi ve Usûlü, Kur'an, Kur'an Tarihi gibi çok çeşitli derslerin yer aldığını görüyoruz. Dolayısıyla Tefsir dersine ait bilgilerin öğrenciye aktarılmasındaki temel problemin sebebinin ders çeşitliliğinin az olması değil, dersin kredisinin yetersiz kalması olduğunu söyleyebiliriz.

✓ **Medrese Tefsir Programı**

Klasik veya modern olsun, herhangi bir eğitim-öğretim faaliyeti belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için yapılır. Bu hedefleri belirleyen en önemli etken toplumun ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç doğrultusunda belirlenen hedefler, eğitim faaliyetinin yöntemini, programını, takip edilecek kitapları ve eğitimin süresini belirleyen temel etkenlerdir. Tarihi, asırlar öncesine dayanan medreselerin eğitim metodu, programı, kitapları ve süresi de, bu medreselerin ortaya çıktığı dönemin şartlarında duyulan ihtiyaç ve hedeflere bağlı olarak belirlenmiş ve eğitim-öğretim faaliyetleri bu çerçevede sürdürülmüştür.¹⁰²³

Medreselerin eğitim programı, Müretteb Cami Dersleri (sıra kitapları) olarak isimlendirilen 12 ilme ait seçilmiş kitaplardan oluşmaktadır. Alet ilimleri, hangi döneme ait olursa olsun, Arapça bir metni doğru okumak ve anlamak için önem arz etmektedir. Medreselerin bu açığı kapatmak amacıyla önemli bir işlev gördüğünde şüphe yoktur. Ancak

¹⁰¹⁷ <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/ilahiyat>, 02.05.2021.

¹⁰¹⁸ https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=ilitam--mufredat_637474396279433879.pdf, 02.05.2021.

¹⁰¹⁹ <https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx?Fak=104&lang=0&Pro=104011> 09.05.2021.

¹⁰²⁰ <https://web.ohu.edu.tr/islamiilimlerfakultesi/islamiilimlerfakultesi/dersprogrami> 09.05.2021.

¹⁰²¹ Kara, “Hizmet İçi Eğitim”, 26.

¹⁰²² Acuner, Kara, Ünal, “İlahiyat Fakültesinde Tefsir Dersi”, 70-71.

¹⁰²³ Mehmet Yalar, “Şark Medreselerine Analitik ve Eleştirel Bir Bakış”, *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Uluslararası Çalışma*, 29 Haziran - 1 Temmuz 2012 Bingöl, ed: İsmail Narin, (Bingöl; 2013), 83; Ahmet Aktaş, “Şark Medreselerindeki İşlev Kaybının Nedenleri Üzerine Bir Alan Araştırması”, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 7 Sayı 1, ss. 73-100, (2020): 86.

çağın imkân ve ihtiyaçları bu kadar değişmesine rağmen, yüzyıllardır medrese programında kayda değer bir değişim olmadan devam etmesi, medreselerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirememesine sebep olmuştur.¹⁰²⁴ Medreselerin eğitim programında Ferâiz, Fıkıh, Hadis ve Tefsir gibi Temel İslami İlimler alanına dâhil olan derslerin ana dersler içerisinde değil de zâid dersler (yan ders) olarak çoğunlukla yaz aylarında okutulduğu anlaşılmaktadır. Bu ilimlerin sıralı dersler içerisinde okutulmamasının temel nedeni de sıralı dersler denilen sarfî ve nahvî en iyi şekilde öğrenen talebenin bu ilimleri daha sonra kendi başına okuyabileceklerine dair düşünce olduğu anlaşılmaktadır.¹⁰²⁵ Böylece ulûm-i âliye, yani alet ilimleri, ulûm-i ‘âliyenin, yani yüksek ilimlerin yerine geçmiş ve esas amaç olan bu ilimler, medresenin zorunlu müfredatının dışında kalmıştır.¹⁰²⁶ Bu durum doğal olarak toplumdan soyutlanmayı ve dar bir alana sıkışıp kalan bir eğitim programıyla programının toplumun ihtiyaçlarına cevap verme toplumu etkileme pozisyonundan uzaklaşmayı getirmiştir.¹⁰²⁷ Bu da Diyanet İşleri Başkanlığının aramış olduğu kıstasa sahip personeli yetiştirmesi bakımından Medreselerin mevcut eğitim programının uygun olmadığını söyleyebiliriz.

Medreselerde okutulan tefsir kitaplarına baktığımızda karşımıza Tefsîru’l-Celâleyn ile bölgede son derece meşhur olan Envârü’t-tenzîl ve Esrârü’t-te’vîl çıkmaktadır. Bu tefsirlerin tamamı değil belli bölümler okutulmaktadır.¹⁰²⁸ Bu iki tefsirde dilsel tahlillere yoğun bir şekilde yer verilmesi medrese programı için son uygundur. Sonuç itibarıyla medrese çevresinin Kur’ân metinlerine dilsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığı ve bunun sonucunda Kur’ân’ın mana boyutundan ziyade dilsel tahlil boyutuna önem verildiği anlaşılmaktadır.¹⁰²⁹

Medreselerde Tefsir Usûlü/Kur’ân ilimlerine dair herhangi bir ders okutulmamaktadır. Fakat bazı medreselerde bir kısım müderrisin bireysel olarak bu alana dair bilgi sahibi olduğu ve bu dersi okuttuğu anlaşılmaktadır. Bu dersleri okutan hocalar sebep olarak, her ne kadar öğretilen dil sayesinde ayetlerin dilsel tahlilinde talebe bir sıkıntıyla karşı karşıya kalmayacaksa da bunun Kur’ân’ın anlam boyutunu ortaya çıkarmada yetersiz olduğunu düşünmeleridir. Bu sebeple bu müderrisler kendi eğitim programlarına Muhammed Ali es-Sâbûnî’nin et-Tibyân fi Ulûmi’l-Kur’ân, Nureddin İtr’ın Ulûmu’l-Kur’ân isimli eserleri, bir kısmı ise yan kaynak olarak Zerkeşî, Suyûtî ve Zehebî’nin eserlerini yerleştirmiştir.¹⁰³⁰

Bu müderrislerden bir kısmı medrese eğitimini aldıktan sonra Arap ülkelerine gidip ayrıca orada eğitim alanlardır. Aldıkları eğitimden etkilenen ve esinlenen bu müderrisler

¹⁰²⁴ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 32-33.

¹⁰²⁵ Abdulmuttalip Arpa, “Şark Medreseleri Programında Kur’ân Birikimi”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: I Sayı: 2 (2013): 105; Aktaş, “Şark Medreseleri”, 87.

¹⁰²⁶ Yalar, “Şark Medreseleri”, 88.

¹⁰²⁷ Aktaş, “Şark Medreseleri”, 84, 86.

¹⁰²⁸ Arpa, “Şark Medreseleri”, 110.

¹⁰²⁹ Arpa, “Şark Medreseleri”, s. 113-114.

¹⁰³⁰ Arpa, “Şark Medreseleri”, s. 110- 117.

bölgeye geri geldiklerinde medreselerinde klasik veya modern dönemde yazılmış birtakım eserleri müfredata dâhil etmişlerdir.¹⁰³¹

Netice olarak ifade edebiliriz ki Kur’ân İlimleri/Tefsir Usûlü dersi medrese eğitim programında sıralı dersleri arasında yer almamaktadır. Bununla birlikte bu derse karşı müderrisler arasında farklı yaklaşımlar olduğu da görülmektedir. Müderrislerin bir kısmı, Kur’an’ın anlaşılıp yorumlanması hususunda bu ilmi gerekli görüp programlarına dâhil ederken diğer bir kısmı bu ilmi zaruri görmemiş ve tefsir metinleriyle yetinmeyi tercih etmiştir. Fakat son tahlilde her iki kesim de dinin anlaşılması ve meselelerin çözümü noktasında mevcut medrese programının ciddi bir sorunla karşı karşıya kalmadığı inancını taşımaktadır.¹⁰³² Ancak genel anlamda medreselerde Tefsir Usulüne dair kavram ve literatüre hâkim olunmadığını,¹⁰³³ belki de bu sebeple bu dersin program içerisinde hak ettiği yeri almadığını söyleyebiliriz.

✓ İhtisas Programı

Dini Yüksek İhtisas Merkezindeki dersleri incelediğimizde, II. Meşrutiyet döneminde açılan, Medresetü’l-Vâizin, Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutebâ, Medresetü’l-İrşâd ve Dârü’l-Hilâfeti’l-Âliye’de okutulan derslerle aynı¹⁰³⁴ ve büyük çoğunluğunun temel İslami ilimlere ait dersler olduğunu görüyoruz. Bu yönüyle İhtisas Eğitim Merkezleri Osmanlı’dan günümüze uzanan medreselerin modernleşme çabalarının başarılı bir örneği olarak görülebilir.¹⁰³⁵

İhtisas programı, asıl amaç olarak dini bilgileri klasik kaynaklarından doğrudan almak şeklinde belirlendiği için, müfredat bu doğrultuda oluşturulmuştur. Haseki’nin 1975 yılında kuruluşundan itibaren, hedeflerinde, programlarında, sürelerinde ve fiziki yapılarında sürekli bir değişim gözlenmesi, en iyiyi arama gayretinin yanında, değişen şartlara uyum sağlama gayreti olarak da yorumlanmalıdır. Ancak gerçekleştirilen bütün bu değişiklikler, ilk programda esas alınan klasik dini kaynaklara doğrudan ulaşma ve elde edilen bilgilerle toplumun dini problemlerine çözüm üretme amacı hiçbir zaman göz ardı edilmemiştir.

Bu bağlamda İhtisaslarda uygulanan Tefsir müfredatını Haseki Eğitim Merkezi’nin ilk kuruluş yılı olan 1976, 1999, 2007 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen değişiklikleri esas alarak değerlendirmek gerekmektedir.

Haseki Eğitim Merkezi’nde 1975 yılından itibaren uygulamaya konulan program, ilk olması ve önceki bir tecrübeye dayanmaması sebebiyle, detaylı bir şekilde programlanmış

¹⁰³¹ Arpa, “Şark Medreseleri”, s. 121.

¹⁰³² Arpa, “Şark Medreseleri”, 120.

¹⁰³³ Arpa, “Şark Medreseleri”, 117.

¹⁰³⁴ Vehbi Akşit, “İstanbul Haseki ve Konya Selçuk Eğitim Merkezindeki Derslerin Program Yönünden Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1997), 81.

¹⁰³⁵ Âdem Efe, Ercan Çelik, “Din Eğitimi Alanında Hizmet Veren Müesseselerle Medreselerin Eğitim-Öğretim Açısından Mukayesesi (Muş Örneği)”, Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Uluslararası Çalışma, 50.

değildir. Bu programda yalnızca temel dersler ve bu derslerde okunacak ana ve yardımcı kaynaklar gösterilmiş olup programın işleyiş ve yönetimi dersin hocasına bırakılmıştır.¹⁰³⁶

1976'dan 1999'a kadar uygulanan programa baktığımızda Tefsir dersi iki yıllık kurs süresi boyunca ikinci altı aydan başlamak üzere haftada 10 saat olarak planlanmıştır. Derste, bir dirayet tefsiri olan Neseî'nin (ö. 710/1310) Medâriku't-tenzîl'i isimli eserinden Kur'an'ın 29 cüzü ve bir rivayet tefsiri olan İbn Kesîr'in (ö. 774/1373) Tefsîru'l-Kur'âni'l-azîm isimli tefsirinden ise son cüzün okunması kararlaştırılmıştır. Programda ayrıca müracaat edilmesi gereken yan kaynaklar da belirlenmiş olup bunlar Zemahşerî'nin (ö. 538/1143) el-Keşşâf'ı, Kurtubî'nin (ö. 671/1272) l-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân'ı, Şevkânî'nin (ö. 1250/1834) Fethu'l-kadîr'i, Âlûsî'nin (ö. 1270/1854) Rûhu'l-meânî'si ve Elmalılı Hamdi Yazır'ın (ö. 1942) Hak Dini Kur'an Dili isimli tefsirleridir.¹⁰³⁷

İhtisas eğitimi boyunca tamamına yakını Neseî'den olmak üzere sadece bu iki tefsirin okutulması oldukça dikkat çekicidir. Osmanlı medrese geleneğinde çoğunlukla Zemahşerî'nin el-Keşşâf'ı ile Kâdî Beydâvî'nin (ö. 685/1286) Envâru't-tenzîl'i okutulmuştur. Bilindiği üzere Zemahşerî Mûtezilî, Kâdî Beydâvî ise amelde Şâfi'i bir müfessirdir. Osmanlı medreselerinde durum böyle iken ihtisaslarda el-Medârik'in tercih edilmesinin sebebini sosyo-kültürel sebeplerde aramak gerekmektedir. Çünkü Neseî, ahkâm ayetlerini Hanefî mezhebinin görüşlerine uygun bir şekilde tefsir etmiş, itikâdî meselelerde ise Mâtürîdî mezhebinin görüşlerini tercih etmiştir. İşte bu sebeple Medârik tefsiri, Ehl-i Sünnet çevrede daha çok Hanefîler arasında yaygınlık kazanmıştır. İbn Kesîr'in Tefsîru'l-Kur'âni'l-azîm isimli tefsirinin tercih edilmesinin sebebi ise bu tefsirin, Taberî'nin (ö. 310/923) tefsirinden sonra rivayet tefsirleri arasında en çok şöhret bulmuş olması, rivayetler üzerinde yaptığı değerlendirmelerle rivayetleri ayıklayarak zayıf ve uydurma olanları devre dışı bırakması, tercihlerde bulunması, dolayısıyla ders ortamında okunmak için uygun olmasıdır.¹⁰³⁸

1999 yılına kadar uygulamada kalan bu programda, Kur'an'ın tamamının tefsir metinleri üzerinden okunup anlaşılması hedeflendiği için ayrıca Kur'an Meâlî dersine ihtiyaç olmadığı düşünülmüş olabilir. Ancak Tefsir Tarihi ve Usûlü dersinin programda yer almaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlerleyen zamanlarda kursiyerlerin Arapça alt yapılarının yetersiz olduğu görülmüş ve programda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede programa Arapça hazırlık bölümü eklenerek 9 aylık hazırlık bölümüyle birlikte eğitimin süresi 30 aya çıkarılmıştır. Bununla birlikte genel programda da bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin Tefsir alanıyla ilgili olan kısmında, hazırlık bölümünün ikinci ve üçüncü dönemlerine Kur'an Meâl adı altında bir ders eklendiğini görmekteyiz. Bu derste Kur'an'ın başından sonuna kadar mealinin yapılarak Kur'an'ın genel muhtevası hakkında kursiyerin bilgi sahibi olması hedeflenmiştir. Bu

¹⁰³⁶ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 55.

¹⁰³⁷ Şahin Güven, "Diyanet İşleri Başkanlığı İhtisas Eğitim Merkezlerinde Okutulan Tefsir Alan Dersleri Üzerine", *Marife*, yıl: 11, sayı: 3, ss. 107-126, (2011): 110; Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 58.

¹⁰³⁸ Güven, "Tefsir Alan Dersleri Üzerine", 110.

program içerisinde, hazırlık sınıfının ikinci döneminde 9 saat, üçüncü döneminde ise 10 saat yer alan Kur'an Meali dersi,¹⁰³⁹ altı aylık bir sürede Kur'an'ın tamamının hızlı bir şekilde okunmasını hedeflenmiştir.

Programda yer alan bir diğer değişiklik ise Klasik Tefsir Metni dersinde gerçekleşmiştir. Bu programda da Neseî tefsiri esas alınmış, fakat ilave olarak Zemahşerî'nin el-Keşşâf'ı, Râzî'nin (ö. 606/1210) Mefâtîhu'l-ğayb'ı, Kadı Beydâvî'nin Envâru't-tenzîl'i, Kurtubî'nin el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân'ı, İbn Kesîr'in Tefsîru'l-Kur'âni'l-azîm'i, Celâleddîn el-Mahallî (ö. 864/1459) ve Celâleddîn es-Suyûtî'nin (ö. 911/1505) Tefsîru'l-Celâleyn'i ile Alûsî'nin Rûhu'l-meânî'sinden de bazı surelerin okutulmasına karar verilmiştir.¹⁰⁴⁰

Programda 2007 yılında yapılan değişiklikle Tefsir alanında önemli bir eksik Tefsir Tarih ve Usûlü dersi programa dâhil edilmiştir. Bu ders birinci dönemde haftalık dört saat olarak okutulacaktır. Kur'ân Meâlî dersi ise hazırlık döneminden ihtisas dönemine kaydırılmıştır. Buna göre ihtisas bölümünün birinci döneminde haftalık iki saat, ikinci döneminde dört saat ve üçüncü dönemden başlamak üzere altıncı döneme kadar her dönemde haftalık üç saat okutulmasına karar verilmiştir.¹⁰⁴¹

Bu dönemde önemli bir değişiklik de Tefsir Klasik Metinleri dersinin müfredatında gerçekleşmiştir. Bu ders ihtisasın birinci döneminde haftada iki saat olmak üzere diğer dönemlerde üç saat olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Derste okutulacak tefsirler ise Mukâtil b. Süleyman (150/767), İbn Cerîr et-Taberî (310/922), Mâtürîdî (333/944) Tûsî (460/1068), Zemahşerî (538/1143), Fahrreddîn er-Râzî (604/1207), Beydâvî (685/1286), Neseî (710/1310), İbn Kesîr (774/1372), Âlûsî (1270/1854), Muhammed Abduh (1323/1905), Seyyid Kutub (1386/1966), Cemâleddîn Kâsimî (1866–1914), Tantâvî Cevherî (1358/1950), Tâhir b. Âşûr (1393/1973), Mehmed Vehbi Efendi (1861–1949), Elmalılı Hamdi Yazır (1362/1946), Süleyman Ateş (1933-...) olmak üzere on sekiz tefsir olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu tefsirlerin sayısı on ikiye düşürülmüştür.¹⁰⁴² Belirlenen bu programda aynı zamanda önemli bir bakış açısı değişikliğine de işaret etmektedir. Bundan önceki dönemlerde İhtisasta Kur'an'ın tamamının hem meal hem de tefsir üzerinden okutularak kursiyere bir Kur'an kültürü kazandırılması hedeflenmişken artık bu göre Meâl'e tevdi edilerek kursiyere Klasik Metin dersinde farklı zamanlarda telif edilmiş olan tefsirlerin tanıtılması hedeflenmiştir. Bu yapılırken kronolojiye dikkat edilmiş, ayrıca farklı mezheplere mensup müfessirlerin tefsirleri de programa yerleştirilerek o mezhepler hakkında da kursiyerin bilgi sahibi olması sağlamak istenmiştir.

¹⁰³⁹ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 60.

¹⁰⁴⁰ Güven, "Tefsir Alan Dersleri Üzerine", 112.

¹⁰⁴¹ Güven, "Tefsir Alan Dersleri", 116. Tam burada bir noktaya dikkat çekmek gerekmektedir ki o da Hristiyan ilahiyatında Eski ve Yeni Ahit metinlerinin tüm dönemlere yayılarak Kutsal Kitabın tamamının okutulmasının sağlanmasıdır. Mehmet Fatih Genç, "Avrupa ve Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları -İspanya, Bosna Hersek, Hollanda, Belçika ve Almanya'daki İlahiyat Fakülteleri İle Bir Karşılaştırma-", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, ss. 27-45, (2013): 42-43. Bu eksiklik ülkemizde İhtisaslarda giderilmeye çalışılmaktadır.

¹⁰⁴² Güven, "Tefsir Alan Dersleri", 118-119.

2018 yılına geldiğimizde programda hala devam etmekte olan son değişiklik gerçekleştirilmiştir. 2007 yılındaki değişiklikle hazırlıktan ihtisas dönemine kaydırılan Meal dersi 2018 yılında tekrar hazırlık dönemine aktarılmıştır. Bu ders için birinci dönem haftada iki saat, ikinci üçüncü dönem için haftada dörder saat, dördüncü dönem için ise haftada sekiz saat olmak üzere toplam 180 saatlik bir kredi belirlenmiştir. Tefsir Tarihi ve Usûlü için, birinci dönemde haftada altı saatlik bir zaman ayrılmıştır. Derste Mennâu'l-Kattân'ın, Mebâhis fi ulûmi'l-Kur'an isimli eseri takip edilirken daha sonra ders saati dörde düşürülmüş ve Nurettin İtr'ın Ulûmu'l-Kur'an'ı okutulmaya başlanmıştır. Toplamda ise ders 40 saatlik bir krediye sahiptir.¹⁰⁴³

Bu programda önemli bir değişiklik ise Tefsir Klasik Metinleri dersi için gerçekleşmiştir. Ders için birinci dönemde haftada altı saat, iki ve altıncı dönemler arası on saat, yedinci dönem ise haftada sekiz saat olmak üzere toplamda 704 kredi öngörülmüştür. Bu sayı daha sonra 640 saate düşmüştür.¹⁰⁴⁴ Takip edilecek kitap ise Haseki'nin kuruluşundan 1999 yılına kadar 29 cüzün kendisinden okunduğu Neseфі tefsiridir. Neseфі tefsiri esas alınarak ve diğer tefsir kaynaklarına da müracaat edilerek kursiyerde Kur'an kültürü oluşturmayı hedeflemektedir. Buna ihtiyaç duyulmasının sebebi ise özellikle son dönemde artış gösteren Kur'an merkezli modern akımların toplumu ciddi anlamda etkilemeye başlamasıdır. Toplumu doğru bilgiyle aydınlatabilmek ve bu akımlarla mücadele edebilmek için ise öncelikle yapılması gereken kursiyerde sağlam bir Kur'an kültürü oluşturmaktır.

Programda yapılan değişiklikle Tefsir alanı adına bir kazanım diyebileceğimiz bir diğer gelişme de Güncel Tefsir Problemleri adı altında yedinci dönem içerisinde haftada iki saat okutulacak olan bir dersin programa dâhil edilmesidir. Bu dersle, Tefsir alanında tartışılmış olan ve tartışılmaya devam eden bazı meselelerin neler olduğu hususunda kursiyere yüzeysel bilgi sağlamak amaçlanmıştır. Bu ders için toplamda yirmi saatlik bir kredi belirlenmiştir.¹⁰⁴⁵

✓ **İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi ve Medrese ile Dini Yüksek İhtisas Merkezi Programının Mukayesesi**

Bilindiği gibi Dini Yüksek İhtisas Merkezi'nde eğitim ve öğretim gören kursiyerler, İlahiyat Fakültesi mezunları arasından seçilmektedir. Ayrıca İhtisasta uygulanan program, İlahiyat Fakülteleri ile Medreselerde uygulanan programın mezcedilmesinden müteşekkil bir programdır. Bu nedenle Dini Yüksek İhtisas Merkezi ile bu iki eğitim kurumun mukayese edilmesi uygun görülmüştür.

✓ **İlahiyat Fakültesi ile Dini Yüksek İhtisas Merkezi Programının Mukayesesi**

Dini Yüksek İhtisas Merkezi'ne alınan kursiyerlerde aranan temel şartlardan biri İlahiyat Fakültesi mezunu olmaktır. Bu nedenle İhtisas programı planlanırken, İlahiyat Fakültesi'nin programı dikkatte alınarak üzerine ilave bir müfredat uygulanması

¹⁰⁴³ DİB, *İhtisas Eğitim Programı*, (Ankara: 2016), 12, 85.

¹⁰⁴⁴ DİB, *İhtisas Eğitim Programı*, 85.

¹⁰⁴⁵ DİB, *İhtisas Eğitim Programı*, 85.

hedeflenmektedir. Bununla birlikte ihtisastan mezun olan kursiyerler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında istihdam edileceğinden, bu eğitimle sahada görev yaparken ihtiyaç duyacağı ilmi tarafın geliştirilmesi amaçlanmış ve müfredat ona göre geliştirilmiştir.

Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde Tefsir derslerinin Kur'an Meâli, Tefsir Tarih ve Usûlü, Tefsir Klasik Metinler ve Güncel Tefsir Problemleri derslerinde oluştuğunu ifade etmiştik.

Kur'an Meâli dersi her ne kadar hazırlık sınıfında işlense de Tefsir alanına önemli bir katkı sağlamaktadır. Derste Kur'an'ın tamamı olmasa da üçte ikilik bir kısmın meâli yapılmaktadır. Bu ders bir taraftan kursiyerde oluşması hedeflenen Kur'an kültürü için bir alt yapı oluştururken diğer yandan ihtisasta okunacak olan Neseî tefsiri için bir ön hazırlık olmakta ve Tefsir Klasik Metinler dersinin yükünü bir miktar olsun hafifletmektedir. Bu iki ders bir araya geldiğinde Kur'an kültürünün oluşması açısından kursiyere önemli bir katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Tefsir Tarih ve Usûlü dersi yalnızca bir dönem ve haftada dört saat olarak programda yer almaktadır. İlahiyat Fakültesinde de okutulan, fakat ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna varılan bu dersin kredisinin İhtisas için de arzu edilen seviyede olmadığı kanaatindeyiz. Bir dönemde yalnızca dört saat olarak okutulan bu derste kursiyere hem tarihi ve hem de usûlünü vermek mümkün görünmemektedir. Takip edilen eserin dilinin Arapça olduğu ve dersin içeriğinin yoğunluğu hesaba katıldığında bu dersin dörder saatten en az iki dönem programda yer alması gerektiği, kitap olarak da Zürkânî'nin (ö. 1367/1948) Menâhilü'l-irfân'ının okutulmasının ihtisasın yapısına daha uygun olduğu kanaatindeyiz. Bu sebeple Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde görülen Tefsir Tarih ve Usûlü dersinin İlahiyatta görülen derslere bir miktar katkı sağlandığı ifade edilebilirse de bunun yeterli olmadığı açıktır.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi müfredatında Tefsir Usûlü, Tefsir Tarihi gibi derslerin mevcut olması yanında metin okuma derslerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla İhtisas müfredatı hazırlanırken bu husus özellikle göz önünde bulundurulmuş ve bu eksikliğin giderilmesi amacıyla yoğun bir metin okuma hedefi gözetilmiştir. İlahiyat Fakültesi mezunlarının istihdam edildiği alanların başında Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir. Derslerde metin okumanın zorunlu olmamasında bağlı olarak klasik metin okuma ihtiyacı yalnızca bireysel alaka ve merak ile sınırlı kalabilmekte ve metin melekesi zamanla zayıflayabilmektedir. Buna karşılık Haseki mezunlarının vaizlik ve müftülük başta olmak üzere din hizmetleri sınıfının farklı alanlarında istihdam edilmesi, bunların sürekli bir şekilde kaynak metinlerle ilişkilerini sürdürmelerini gerektirmektedir. Sahada karşılaştıkları bu durum, zorunlu olarak metinleri ön plana çıkarmaktadır.¹⁰⁴⁶

Metin okumanın öne alınmasının sebeplerinden bir tanesi de İlahiyat fakültelerinde yeterince metin okuyamayan öğrencide klasik kaynaklara karşı bir ön yargının oluşması ve

¹⁰⁴⁶ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 41.

öğrencinin bu kaynaklar yerine tercümelere veya ikincil sınıf kaynaklara yönelmesidir. Bu durum bir tarafta öğrencide öz güven problemine sebep olurken diğer taraftan ikincil kaynaklarda aldığı bilgilerin güvenilir olup olmadığı problemiyle öğrenciyi baş başa bırakmaktadır. İhtisas eğitiminden sonra kursiyerde öncelikle temel kaynaklara cesaretle yaklaşma, onlardan doğrudan istifade etme melekesi gelişmekte, bu da kursiyerdeki özgüven problemini ortadan kaldırmaktadır. Bu sayede mezunlar, kürsü ve minbere çıktıklarında aslî kaynaklardan bizzat ulaştıkları sahih bilgiye dayanarak görevlerini ifa etme imkânı elde etmiş olmaktadır. Bu da din hizmetlerinde kaliteyi beraberinde getirmektedir.¹⁰⁴⁷

Güncel Tefsir Problemleri dersi İhtisas programına 2018 yılında yapılan değişiklikle dâhil edilmiştir. Programda on farklı başlık altında problemeler ele alınarak incelenmektedir. Bu dersin son dönemde görülmesi de önemlidir. Zira hazırlık sınıfında meâl, ihtisasın ilk döneminde tarih ve usûl dersini, ilk dönemden son döneme kadar klasik metin dersinde neredeyse Nesefî tefsirinin tamamını okuyan kursiyer Kur'an ve tefsire dair edinmiş olduğu bilgi birikiminden hareketle problemleri daha sağlam bir zemin üzerinde konuşma ve tartışma fırsatı yakalamış olmaktadır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi müfredatına yer almayan bu dersin kursiyere katkısı son derece önemlidir.

Son olarak rakamlar üzerinden bir kıyaslama yapacak olursak İlahiyat Fakültesinde Tefsir derslerinin toplam kredisinin 168, İslami İlimler Fakültesinin ise 196 olduğunu görüyoruz. İhtisasta ise bu sayı hazırlık dönemindeki Meâl dersi ile birlikte 880¹⁰⁴⁸ saattir. Aradaki farka baktığımızda İhtisasların alana olan katkısı açık bir şekilde görünmektedir.

✓ **Medreseler ile Dini Yüksek İhtisas Merkezi Programının Mukayesesi**

Medreselerinde takip edilen müfredatın, genel olarak ulûmu'l-âliyye (âlet ilimler) ve ulûmu'l-âliyye (yüce ilimler) olmak üzere iki kısma ayrıldığını ifade etmiştik. Kuşkusuz âlet ilimleri, hangi döneme ait olursa olsun, Arapça bir metni doğru okumak ve anlamak için önem arz etmektedir. Medreselerin bu ihtiyacı giderme anlamında önemli bir yere sahip olduğunda şüphe yoktur. Ancak çağın imkân ve ihtiyaçları bu kadar değişmesine rağmen, yüzyıllardır medrese programında kayda değer bir değişim olmadan devam etmesi, medreselerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirememesine sebep olmuştur.¹⁰⁴⁹

Gerek Dini Yüksek İhtisas Merkezleri gerekse Medreseler, İslâmî ilimleri ana kaynaklarından okuma ve anlama hedefini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Fakat Medreselerde ilmî kaygılar, mesleki kaygılardan önce geldiği için, öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiği önem arz ederken, Haseki'de mesleki kaygılar ilmî kaygılardan daha öncelikli görülmüş ve buna paralel olarak sahaya çıkacak Diyanet İşleri Başkanlığı temsilcilerinin mesleki yeterlilikleri, daha çok dikkate alınmıştır.¹⁰⁵⁰ Bu iki farklı bakış açısı zamanla müfredatın da birbirinden farklılaşması neticesini doğurmuştur.

¹⁰⁴⁷ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 48.

¹⁰⁴⁸ DİB, *İhtisas Eğitim Programı*, 12, 85.

¹⁰⁴⁹ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 32-33.

¹⁰⁵⁰ Bor, *Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*, 39.

Meseleye Tefsir dersi özelinde baktığımızda Medreselerde Kur'an Meâl, Güncel Tefsir Problemleri gibi herhangi ders bulunmamaktadır. Tefsir Usûlü dersinin de yine az sayıda medresede ve özel çabalarla okutulması dışında Medrese müfredatında yer almadığını görüyoruz. Tefsir Klasik Metin dersi de yine yan ders olarak görüldüğünden ara zamanlarda ve özellikle yaz aylarında okutulmaktadır. Bu derste Beydâvi ve Celâleyn tefsirlerinden belli bölümlerin okutulmakta fakat bir tefsirin tamamı bitirilmemektedir. Bu sebeple ihtisas merkezlerinde okutulan bütün derslerinin medreseye nispetle İslami İlimler Eğitimi alanına ciddi bir katkı yaptığını söylememiz mümkün görünmektedir.

Sonuç

Hız. Peygamber (s.a.s.) ile başlayan İslami İlimler Eğitimi, ilk zamanlara mescit ve evlerde yürütülürken ilerleyen zamanlarda kurumsal hale gelen medreselerde devam etmiştir. Cumhuriyetle birlikte medreselerin kapatılmasıyla Türkiye’de İslami İlimler Eğitimi, Cumhuriyet’in ilanına kadar medreseler aracılığıyla yapılmıştır. Sonrasında ise 1982 yılına kadar da, İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi gibi kurumlar vasıtasıyla yapılmıştır. Bu tarihten sonra bu kurumlar da üniversitelere bağlanmasıyla, İslami İlimler Eğitimi İlahiyat Fakültesi çatısı altında devam etmiştir. 1998 yılına gelindiğinde ise İlahiyat Fakülteleri içinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü, 2006 yılında İLİTAM programı açılmıştır. 2011 yılında ise tekrar eskiye dönülerek dini yükseköğrenim İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Fakültesi olarak ayrılmış, tüm bunlara ek olarak “Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Uluslararası İlahiyat, İngilizce İlahiyat bölümleri de faaliyete geçmiştir. Bir eğitim kurumu olmamakla birlikte personelini, görevinin gerektirdiği donanımına ulaştırmak için Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yüksek Merkezleri açmıştır. Bu merkezler Temel İslam Bilimleri alanında yaklaşık üç yıl süren yoğun bir eğitim faaliyeti yürütmektedirler.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesinin müfredatına baktığımızda Tefsir alanında usûl, tarih ve metin okuma derslerinin yer aldığını görüyoruz. Fakat bu derslere ayrılan kredilerin son derece yetersiz olması sebebiyle öğrencilerin alana dair yeterli bir donanım yakalayamadıkları görülmektedir.

Medreselerde takip edilen müfredata baktığımızda ise ağırlıklı olarak alet ilimlerine yoğun bir mesai harcadığını, bu arada Temel İslami İlimlerin, dolayısıyla Tefsir derslerinin ikinci planda kaldığını müşahade ediyoruz.

Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde eğitim faaliyeti gerçekleştiren İhtisasların İlahiyat Fakültesi mezunu kursiyerlerin başta Arapça alt yapıları olmak üzere Temel İslami İlimler birikimlerine ciddi katkı sağladığı görülmektedir. Medreseden gelen kursiyerlerin, uzun süre Arapça eğitimi almaları sebebiyle Arapça hususundan önemli bir problemle karşılaşmamaktadır. Bununla birlikte Temel İslami İlimler alanının ihmal edilmesi sebebiyle İhtisaslarda medrese menşeli kursiyerlere bu alanda önemli katkı sağlanmaktadır. Ayrıca medreselerde metin odaklı ve ezbere dayalı bir eğitim metodunun benimsenmesi sebebiyle öğrencinin muhakeme gücü zayıflamaktadır. Bu açıdan İhtisaslar kursiyerlere

muhakeme ve yorum kabiliyetlerini geliştirme, farklı görüşlere açık olma ve farklı fikirlere daha müsamahalı yaklaşabilme becerisine de önemli katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

Acuner, H. Yusuf ve Kara, Ömer ve Ünal, Mehmet. “Akademisyenler ve Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesinde Tefsir Dersi Üzerine Bir Alan Araştırması”. *Tefsir Eğitim ve Öğretiminin Problemleri*, ed. Ömer Kara, Bursa: KURAV Yayınları, 2007.

Akgündüz, Hasan. *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*. İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997.

Akşit, Vehbi. “İstanbul Haseki ve Konya Selçuk Eğitim Merkezindeki Derslerin Program Yönünden Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1997.

Aktaş, Ahmet. “Şark Medreselerindeki İşlev Kaybının Nedenleri Üzerine Bir Alan Araştırması”. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 1 (2020): 73-100.

Altıkulaç, Tayyar. *Zorlukları Aşarken*. İstanbul: Ufuk Yayınları, 2011.

Arpa, Abdulmuttalip. “Şark Medreseleri Programında Kur’ân Birikimi”. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: I Sayı: 2, (2013): 99-123.

Aşıkoğlu, Nevzat. “Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi”. *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 215-231. Ankara: Grafiker Yayınları, 2012.

Aydın, M. Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005.

Bor, Adil. *Dünü ve Bugünüyle Haseki Dini Yüksek İhtisas Merkezi*. İstanbul: Haseki Mezunları Derneği, 2020.

Çağrı, Mustafa. "Kur'an Kursu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2002, XXVI, 423-426.

Çelebi, Ahmet. *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. çev. Ali Yardım, İstanbul: Damla Yayınevi, 1983.

DİB. *Kuruluştan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı, Tarihçe-Teşkilat-Hizmet ve Faaliyetler (1924-1997)*. Ankara: DİB Yayınları, 1999.

DİB. *İhtisas Eğitim Programı*. Ankara, 2016.

Doğan, Recai. “Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yüksek Öğretim: Tarihsel Gelişimi, Problemleri ve Geleceği”. *Türkiye’de Dinler Tarihi’nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük*, ed. Ahmet Hikmet Eroğlu, Ankara: Berikan Yayınevi, 2016.

Efe, Âdem ve Çelik, Ercan. “Din Eğitimi Alanında Hizmet Veren Müesseselerle Medreselerin Eğitim-Öğretim Açısından Mukayesesi (Muş Örneği)”, *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Uluslararası Çalışma Bildirileri*, 29 Haziran – 1 Temmuz 2012 Bingöl, ed: İsmail Narin, (Bingöl: 2013), 45-55.

Erbaş, Ali. “Geçmişten Günümüze Diyanet İhtisas Eğitimi”. *Diyanet Aylık Dergi*, sayı: 285, (2014): 52-55.

Ev, Halit. “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, Ankara: Gündüz Yayınları, 2012.

Genç, Mehmet Fatih. “Avrupa ve Türkiye’de İlahiyat Fakülteleri Lisans -İspanya, Bosna Hersek, Hollanda, Belçika ve Almanya’daki İlahiyat Fakülteleri İle Bir Karşılaştırma-“. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1 (2013): 27-45.

Güven, Şahin. “Diyanet İşleri Başkanlığı İhtisas Eğitim Merkezlerinde Okutulan Tefsir Alan Dersleri Üzerine”. *Marife*, yıl: 11, sayı: 3 (2011): 107-126.

Hamidullah, Muhammed. *İslam Peygamberi*. çev. Salih Tuğ, İstanbul: İrfan Yayınları, 1980.

Kara, Mustafa. “Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2006.

Kazıcı, Ziya. *Anahatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: İFAV Yayınları, 2016.

Köken, Hayrullah. “İhtisas Eğitim Programlarının Özel Alan Uzman Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Maarif Vekâleti Tebliğler Dergisi, 30 Kasım 1959, Sayı: 1085

Mustafa Öcal, *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Yayınları, 2011.

Öztürk, Şükrü. 25. *Saatın Adamı*. Ankara: Vadi Grafik Tasarım, 2020.

Temel, Ahmet Vefa. “Haseki Dini Yüksek İhtisas Eğitim Merkezi Klasik Arapça Öğretim Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi”. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Yıl: 2, Sayı:3, (2014)2:71-88.

Yalar, Mehmet. “Şark Medreselerine Analitik ve Eleştirel Bir Bakış”. *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Uluslararası Çalışma Bildirileri*, 29 Haziran - 1 Temmuz 2012 Bingöl, ed: İsmail Narin, (Bingöl: 2013), 83-94.

Yurdagül, Mehmetoğlu. *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi (1838-1920)*, İstanbul: İFAV Yayınları, 1991.

Zengin, Salih. “Osmanlılarda Medreselerin Islahı Çalışmaları”. *Diyanet İlmi Dergi*, c: 34, sayı: 2 (1998): 43-52.

Ziya Kazıcı, *İslam Müesseseleri Tarihi*, İstanbul: İFAV Yayınları, 1995.

https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=ilahiyat-mufredati_637502027910932790.pdf, 02.05.2021

https://www.selcuk.edu.tr/islami_ilimler/Ayrinti/ders-icerikleri-8637, 01.05.2021.

https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans_programlari-2-yillik/ilahiyat, 02.05.2021.

https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=ilitam--mufredat_637474396279433879.pdf, 02.05.2021.

<https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx?Fak=104&lang=0&Pro=104011>
09.05.2021.

<https://web.ohu.edu.tr/islamiilimlerfakultesi/islamiilimlerfakultesi/dersprogrami>
09.05.2021.

Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi ve Bilginin İslamîleştirilmesi

Yusuf Oktan*

Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nin Kurulumuna Giden Süreç

Malezya'nın 1957 yılında bağımsızlığını kazanmış olmasına rağmen ülkenin sosyal, kültürel ve dini yapısını şekillendiren unsurların bağımsızlık öncesine dayandığı görülmektedir. Bağımsızlık öncesi dini eğitim veren medreseler, toplumu yönlendirmeye çalışan siyasi partiler ve toplumdan etkili olan tebliğ cemaatleri Malay siyasetçilerin benimseyeceği İslamîleşme politikasının ilk etkenleri olduğu söylenebilir.

Yönetimde İngiltere benzeri simgesel bir monarşinin bulunduğu ve federal yönetim sisteminin uygulandığı Malezya, birçoğunda sultanların bulunduğu on üç eyaletten oluşmaktadır.¹⁰⁵¹ Sömürü döneminde sultanlar halka inançlarını özgürce yaşama izni verseler de halk, İslam'ın siyasal yolla yayılımı hususunda engellenmiştir. 20. asrın başlarında camide vaaz verilmesi, İslamî yayınların yapılması yasak olmasına rağmen Müslümanlardan bir grup 1906'da *el-İmam* dergisini yayımlamaya başladı. Halkı bilinçlendirmek, İslam'ın emir ve yasaklarını halka öğretme amacını güden dergi, Malayları kültürel adetlere sarılıp İslamî uygulamaları terk etmelerinden dolayı da tenkit etmekteydi.¹⁰⁵²

İslamî kurumların teşekkülü ise İngiliz hegemonyasında bulunan sultanların, dinî ve kültürel işlerde yetkileri sınırlı da olsa ellerinde bulundurmalarıyla mümkün olmuştur. Sultanlarına son derece bağlı olan Malayların öz kimliklerinin korunması, sultanlarına bağlılıklarıyla açıklanmıştır. Bununla birlikte sultanların tebaası üzerinde etkisi zamanla azalmış ve dini kimlik daha da öne çıkmıştır.¹⁰⁵³ Böylece daha sonraki süreçte etnik kimliği koruyacak olan Malayların "Müslüman oluşu" algısı, Müslümanlığın Malezya'da sadece dini kimlik olma özelliğinden kurtulmalarının önemli başlangıçlarından olmuştur.

Malezya'da İslamî eğitimin ilk varlığı Malakka Sultanlığı döneminde (1414-1511) görülmektedir. Bu dönemde eğitim kulübe tarzında küçük ve yerel dilde "Pondok" olarak isimlendirilen okullarda başlamıştır.¹⁰⁵⁴ Halkın nazarında itibarı olan bu medreseler 19. asırdan itibaren Pakistan, Mısır, Hindistan ve Suudi Arabistan'a öğrenciler göndermeye başlamıştır. Muhtelif ülkelere giderek İslamî eğitim alan Malay gençlerin, Cemaleddin Afganî ve

* Dr. Öğr. Gör., Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Hadis Anabilim Dalı, oktanyusuf@gmail.com

¹⁰⁵¹ Mehmet Özey, "Malezya'da Din-Devlet İlişkisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları", *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2013), 111.

¹⁰⁵² Rahman Saodah A. - Nurullah Abu Sadat, "Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia", *American Journal of Islamic Social Sciences* 29/1 (2012), 100-101.

¹⁰⁵³ Özey, "Malezya'da Din-Devlet İlişkisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları", 107-111.

¹⁰⁵⁴ Abdul Hamid A.F., "Islamic Education in Malaysia", *International Handbooks of Religion and Education* 7 (2017), 746.

Muhammed Abduh gibi reformist alimlerden etkilendiği kaydedilmiştir. Eğitimlerini tamamlayıp ülkelerine dönen gençler, Malezya tarihinde görülen önemli siyasî ve toplumsal dönüşümlerin ilk nüveleri olmuşlardır.¹⁰⁵⁵

19. asır Malezya tarihinde, yerli halkın desteklediği ve geleneksel İslam anlayışını tatbik eden “Kaum Talu” ile Mısır merkezli el-Ezher çevresinde yetişen modernist öğrencilerin temsil ettiği “Kaum muda” arasında bir rekabet başlamıştır.¹⁰⁵⁶ Zira geleneksel pondok medreseleri, eğitimlerini tamamlayarak ülkelerine dönen modernist öğrencilerin eliyle batı eğitim modeliyle harmanlanmış İslamî eğitim modeli kurumlarına dönüştürülmüş ve buralarda daha sistemli dersler verilmeye başlanmıştır.¹⁰⁵⁷

Malezya’da İngilizler’in, Endonezya’da da Hollandalılar’ın varlığı Malay toplumunda İslamî eğitimin modernizasyonu gündeme getirmiş, böylece sultanın izniyle Kelantan eyaletinde modernist bir okul olan ve Arapça, İngilizce ve Malayca eğitim veren Medrese-i Muhammediyye açılmıştır.¹⁰⁵⁸

Bunun yanında reformist grup 1907 Singapur’da Medrese-i İkbâl ismiyle ilk modern dini eğitim kurumunu kurmuşlardır. Eğitim sisteminin alışıldık olmaması sebebiyle Malayların tepkisini çeken Medrese, bir sene sonra kapatılmıştır. 1915’de Malakka’da İslamî eğitimi esas alan başka bir medrese açılmıştır. İngilizcenin din eğitime girmesinin Malayları hem geleneksel hem de modern bilgilerle donatabileceği, böylece gelişmiş ülkelerle rekabet edebilme potansiyeline ulaşabilecekleri düşüncesiyle medrese hocalarına İngilizce öğretilmesi önerilmiştir. Ancak halk medrese eğitim sistemini modern ve reformist addederek bu durumun İslamî geleneksel anlayışa zarar verebileceği düşüncesiyle medreseyi eleştirmiştir.¹⁰⁵⁹ Modern eğitim sistemiyle harmanlanmış İslamî eğitim modeline dayanan medreselerin açılmasıyla ülkeye dönem reformist öğrencilerin sayısı artsa da halkın bu tarz medreselere yönelik tepkisi de ileri safhalara taşınmıştır. Bu durum ise 19. asırda başlayıp 20. asırda çoğalan modern ve gelenekçi çatışması sebebiyle bağımsızlık sonrası devletin eğitim kurumlarını devlet çatısı altında tek elde toplama girişimlerini gündeme getirmiştir.¹⁰⁶⁰

1957’deki bağımsızlık sonrasında Malezya topraklarında bulunan Hintli ve Çinli nüfusa karşı kendi öz kimliklerini sağlamlaştırma girişimleri gösteren Malayalar, liberal -milliyetçi, İslamcı parti ve cemaatlerin çekişmesine zemin hazırlamış, bu durum ise toplumsal alanda

¹⁰⁵⁵ Metin Zengin, “Bir Toplumsal Değişim Hareketi Olarak Malay Toplumunda Siyasal İslam”, *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3 / 2 (2019), 251.

¹⁰⁵⁶ Özay, “Malezya’da Din-Devlet İlişkisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları”, 113-114

¹⁰⁵⁷ Abdul Hamid, “Islamic Education in Malaysia”, 746.

¹⁰⁵⁸ Muhamad Ali, “Islam in Southeast Asia”, *Islam in Sydostasien*, Jorgen Baek Simonsen (Denmark: Politikens Forlag, 2008), 12.

¹⁰⁵⁹ Jamsari – Sulaiman - Umar, “Religious Education in Malaya-Malaysia: A Lesson from the Indian Modernization”, 503- 505.

¹⁰⁶⁰ Abdul Hamid, “Islamic Education in Malaysia”, 746.

İslamlaştırmayı hızlandırdığı gibi devlet kademelerinde İslamî kurumsallaşmayı da artırmıştır.¹⁰⁶¹

Malezya devletinin kurucusu Tunku Abdul Rahman (ö. 1410/1990), devletin seküler bir devlet olduğunu, İslam'ın sadece formel amaçlar için devletin resmi dini olduğunu vurgulamıştır.¹⁰⁶² Buna rağmen devlette İslamî hareketlilik devam etmiş sonraki başbakan Hüseyin Onn Ulusal Davet ayını başlatmış, 1982 de başbakan olan Mahathir Muhammed ise eyalet idari sisteminde İslamî bürokrasiyi etkin kılmaya çalışarak İslamî değerleri hükümet programına aşılarmıştır.¹⁰⁶³ Böylece Mahathir dönemi Malezya'nın devlet kademelerinde İslamîleşmesinde zirve yaptığı dönem olarak yorumlanabilir.

Bağımsızlık öncesi ve sonrası Malezya dışında eğitim gören kişilerin, bağımsızlık sonrası devletin bürokratik kademelerinde görev alacak kişilere etkileri olmuştur. 1960-70 yıllarında dil şartını esneten el-Ezher Üniversitesi kapılarını yabancı öğrencilere sonuna kadar açmıştır. Mısır'da kaldıkları süre boyunca politik, kültürel, sosyal ve entelektüel muhtelif kaynaklardan beslenen öğrenciler, edinmiş oldukları fikirleri Malezya'ya taşımışlardır. Malezya'da eğitimci olan bu şahıslar devlet okullarında ve eğitim kurumlarında görevler almışlardır. İslam'ın, hayatın her yönüyle bağlantılı bir yaşam biçimi olduğunu savunan bu gençler, Malezya'nın o dönemki gençliğinin düşünce yapısını şekillendirmeye başlamışlardır. Bu gençlerden birçoğu Malezya Siyaset tarihinde etkili İslamî Muhalefet kanadını temsil eden PAS (Malaysian Islamic Party)'a mensup olmuştur.¹⁰⁶⁴ Mezkûr parti de yine eğitimini dışarıdan alan öğrencilerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Öyle ki 1956 yılında parti kurucusu Burhanuddin b. Muhammed Nur el-Hilmi eğitimini Hindistan, Endonezya ve Mısır'daki alimlerden almıştır.¹⁰⁶⁵ Din'in sadece parti tabelalarında kalmamasını savunan PAS, siyaset dahil hayatın tüm alanından dinin olmasını gerektiğini savunmuştur. Böylece Terengganu, Kelantan, Perak, Kedah ve Perlis eyaletlerinden önemli destek almışlardır. PAS'ın İslam devleti kurma ideolojisi ise Malay milliyetçiliğine dayandığı zikredilmiştir.¹⁰⁶⁶

Siyasî İslam'ın Malezya'daki en önemli simgelerinden ABIM (Muslim Youth Movement of Malaysia) ise 1972 kurulmuştur. Malezya Müslüman Birliği üyesi öğrencileri tarafında kurulan ABIM, *İhvanü'l-Müslimîn*'in fikirlerinden etkilenecek bu yapının devlet yönetim plan ve politikalarını esas almıştır.¹⁰⁶⁷ Malezya Müslüman Öğrencileri Ulusal Birliği'nin (PKPIM) onuncu genel toplantısı sırasında 1971 yılında lanse edilen ve liderleri hem din adamı hem de entelektüel kadrodan oluşan ABIM, zamanla şeriat yasalarının

¹⁰⁶¹ Zengin, "Bir Toplumsal Değişim Hareketi Olarak Malay Toplumunda Siyasal İslam", 250.

¹⁰⁶² Mohamed Nawab Bın Mohamed Osman, *Religio-Political Activism Of Ulama In Malaysia* (Singapur: National University Of Singapore , Master Thesis, 2006), 63.

¹⁰⁶³ Ahmad Fauzi Abdul Hamid, "Political Islam And Islamist Politics In Malaysia", *Trends in Southeast Asia* (Singapore: Institute of Southeast Asian Studies 2013), 4-8.

¹⁰⁶⁴ Nawab, *Religio-Political Activism Of Ulama In Malaysia*, 48- 49.

¹⁰⁶⁵ Rahman - Abu Sadat, "Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia", 104.

¹⁰⁶⁶ Sundaram – Cheek, "The Politics of Malaysia's Islamic Resurgence, Third World Quarterly", 845.

¹⁰⁶⁷ Rahman - Abu Sadat, "Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia", 99.

uygulanmasını ve İslam devletinin kurulmasını istemiştir.¹⁰⁶⁸ Ebu'l A'lâ el-Mevdudî (ö. 1399/1979) tarafında kurulan *Cemaat-i İslamî* ve Hasan el-Bennâ (ö. 1368/1949) tarafından kurulan *İhvânü'l-Müslimîn*'den ideolojik olarak etkilenen ABİM, İslamî bir hayat tarzının benimsenmesi sloganıyla hareket etmiş, Kur'an ve Hz. Peygamber'in uygulamalarına dayanan bir toplum inşa etmeyi hedeflemiştir. Böylece anayasa da bulunan, devletin resmi dininin İslam olduğu ifadesinin sembolik bir kanun olduğunu belirterek Malezya'nın, hukukun şeriata dayandığı, ekonomide faizin yasaklandığı, vergi sisteminin yerini zekat sisteminin aldığı bir devlet olması gerektiğini savundu. Ayrıca İslamî bankacılık sisteminin ve İslam üniversitelerinin alternatif bir sistem olarak kurulması gerektiğini önerdi.¹⁰⁶⁹

ABİM'in siyasete atılması 1977 Kelantan siyasi kriziyle başlamıştır. PAS ile ABİM arasında siyasi gerilim ortaya çıkmış, bu durumdan faydalanan UMNO lideri Mahathir Muhammed, ABİM lideri Enver İbrahim'i UMNO'ya davet etmiştir. 1982 yılında Enver İbrahim resmi olarak ABİM'den ayrılıp UMNO'ya katılmış, 1982 seçimlerinden sonra meclis üyesi olmuştur. ABİM üyeleri, Enver'in UMNO'ya katılmasını "İslamileştirme" siyasetiyle yaptığını düşünmüşlerdir.¹⁰⁷⁰ Mahathir'in desteğiyle politikada kısa zamanda başarılı olan Enver İbrahim; ekonomi, kültür, tarım, eğitim bakanı ve başbakan yardımcısı olarak hükümette önemli görevlerde bulunmuştur. Devlet yönetiminde etken olduğu dönemlerde hem kurumsal şekillendirmeler hem de sosyal İslamî faaliyetlerle Malezya'nın İslamlaşmasına büyük katkı sağlamıştır.¹⁰⁷¹ Böylece Malezya'nın İslamlaşmasında ve dolayısıyla halkının dindarlaşmasında önemli adımlardan sayılabilecek Malezya Uluslararası İslam Üniversitesinin (IIUM) bu dönemde açılmıştır. İslamî sigorta sistemi, İslamî bankacılık, İslam ekonomi kalkınma fonu başta olmak üzere birçok kurum ve enstitü yine bu dönemde kurulmuştur. Şer'i mahkemeler kurularak statüleri yükseltilmiş, helal gıda kavramı öne çıkarılarak birçok yabancı yatırımcı ülkeye çekilmiş, böylece büyük bir market oluşturulmuştur.¹⁰⁷²

✓ Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nin Kurulumuna Giden Süreç

Pas'ın geleneksel Pondok medreseleri üzerinde devam etmesi, Mahathir'i İslamlaşma sürecinde Pondok medreselerine alternatif modern din eğimi veren kurumların inşasına yönlendirmiştir. Hükümetin bu yönelimi sadece ilköğretim seviyesinde kalmamış müfredatında İslamî eğitim olan Üniversitelerin kuruluşuna kadar gitmiştir.¹⁰⁷³ İslam Üniversitesinin kurulumu öncesinde İslamî ilimlerde öğretmen yetiştirmek için Klang eyaletinde 1955'de İslamî kolej kurulmuştur. 1970'de ise bu kolej Kabangsaan İslam Üniversitesi çatısı altında

¹⁰⁶⁸ Nawab, *Religio-Political Activism Of Ulama In Malaysia*, 36.

¹⁰⁶⁹ Rahman - Abu Sadat, "Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia", 104-107; Sundaram – Cheek, "The Politics of Malaysia's Islamic Resurgence, Third World Quarterly", 845-846.

¹⁰⁷⁰ Ahmad Fauzi Abdul Hamid, "Patterns of State Interaction with Islamic Movements in Malaysia during the Formative Years of Islamic Resurgence", *Southeast Asian Studies* 44/4 (2007), 456.

¹⁰⁷¹ Rahman - Abu Sadat, "Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia", 111.

¹⁰⁷² Sundaram – Cheek, "The Politics of Malaysia's Islamic Resurgence, Third World Quarterly", 865; Ali, "Islam in Southeast Asia", 19.

¹⁰⁷³ Özey, "Malezya'da Din-Devlet İlişkisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları", 122.

İslamî İlimler Fakültesi'ne dönüştürülmüştür. Yine 1981 yılında Malezya Üniversitesi'nde (UM) İslamî İlimler Akademisi kurulmuştur.¹⁰⁷⁴ Nihayet 1982 yılında başbakan Mahathir Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi (IIUM)'in kuruluşunu duyurmuştur. Resmi olarak Temmuz 1983'de kurulan IIUM, felsefesini 1977'de Mekke'de icra edilen ilk dünya İslam eğitim konferansından almıştır. Bu da Kur'an-ı Kerim'in el-'alak süresinin ilk beş ayetine dayanmaktaydı. IIUM sekiz OIC (Organization of the Islamic Cooperation) üyesi ülkelerin hükümetleri tarafından yürütülmüştür. Malezya devleti tarafından desteklenen Üniversite, ülke genelinde her kademesinde ve yönetiminde İngilizceyi kullanan tek üniversite addedilmiştir. Modern disiplinleri, verimli ve uyumlu bir şekilde geleneksel değer ve ahlaki erdemlerle harmanlamayı amaçlamıştır. Üniversitenin doksandan fazla ülkeden öğrencisi bulunmaktadır.¹⁰⁷⁵ IIUM, "Fazilet ve Bilgi Bahçesi" (Garden of Knowledge and Virtue) olan sloganına uygun olarak, İslamî değerleri beşerî bilimlere entegre etmeye çalışmaktadır. Bu durumun Üniversite'nin eğitim felsefesi ve logosuna yansıdığı da görülmektedir. Üniversite, Müslümanların eğitim ve bilgidaki rollerini eski haline getirme ve tüm insanlık için yaşam kalitesini iyileştirme misyonu gütmektedir.¹⁰⁷⁶ Malezya'nın İslamî anlamda kurumsallaşmasının en önemli ayağı sayılan ekonomik alanda yapılan uygulamalar olmuş, bu uygulamalar arasında Malezya Uluslararası İslam Üniversite'sinin kuruluşu da sayılmıştır.¹⁰⁷⁷

Malezya'daki mevcut İslamî ilimlere odaklanan eğitim kurumlarının aksine IIUM daha kapsamlı bir üniversitedir. Eğitim dilinde Arapça ve İngilizceyi kullanmayı misyon edinen üniversite de bazı bölümler sadece İngilizce ya da Arapça dillerinde eğitim verirken diğer bazı bölümler her iki dilde de eğitim vermektedir. Farklı bölümlerde eğitim alan öğrencilerin İslamî bilimler altında İslam dünya görüşü, İslamî ahlakı, fıkıh, davet metodu, bilgi ve medeniyet gibi dersleri almaları da zorunlu kılınmıştır.¹⁰⁷⁸ IIUM, misyon edindiği İslamîleştirme müfredatından birçok başarı elde ettiği iddia edilmiştir. Modern disiplinler ile İslamî dünya görüşünü birleştiren müfredat altında eğitim gören öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra muhtelif topluluklarda etkili olduğu yönünde bilgiler nakledilmiştir.¹⁰⁷⁹

IIUM müfredatı öğrencilerin çift diploma almalarına olanak sağlamaktadır. Bu durum IRKHS'yi (Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences) yan olarak alan sosyal bilimler bölümlerinden mezun olan öğrencileri kapsamaktadır. İlk derece tamamlandıktan sonra kalan dersler bir yıl içinde alınabilir ve ardından biri IRK diğeri beşeri

¹⁰⁷⁴ Hashim, Rosnani, "Malezya'daki Müslüman Eğitim Reformu: Güncel Kalmak ve Güçlükleri Aşmak," 100. *Yılında İmam Hatip Liseleri" Uluslararası Çalışma* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2013), 309.

¹⁰⁷⁵ Abdul Hamid, "Islamic Education in Malaysia", 747.

¹⁰⁷⁶ IIUM, Background. Erişim 2 Nisan 2021.

¹⁰⁷⁷ Murat Aydın - Hakkı Odabaş, "Zekâtın Devlet Eliyle Yönetilmesi Ve Malezya Zekât Sistemi Örneği", *Dini Araştırmalar* 21/54 (2018), 150.

¹⁰⁷⁸ Hashim, Rosnani, "Malezya'daki Müslüman Eğitim Reformu: Güncel Kalmak ve Güçlükleri Aşmak," 100. *Yılında İmam Hatip Liseleri" Uluslararası Çalışma*, 2013- İstanbul, 309.

¹⁰⁷⁹ Ssekamanya Siraje, "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges", *The Experience of Islamization of Knowledge* (Kuala Lumpur: IIUM Press, Gombak, 2011), 99.

bilimler, ekonomi vb. olmak üzere iki dereceden mezun olunur.¹⁰⁸⁰ İslam Üniversitesi'nin münazara, topluluk önünde konuşma, hitabet alanlarında Uluslararası başarıları bulunmaktadır. Üniversite, 2006 yılında British Colombia Üniversitesi'nde düzenlenen münazara yarışmasında dünyanın En İyi Münazara Ödülü'nü kazanmıştır. Araştırma alanında ise, PENCIPTA, INPEX, ITEX ve Cenevre dahil olmak üzere çeşitli sergi ve fuarlarda altın, gümüş ve bronz madalya kazanarak bölgesel ve uluslararası düzeyde tanınmıştır.¹⁰⁸¹

Lisans ve lisansüstü programların çoğu İşletme, Mühendislik, Hukuk, Tıp, Eğitim ve Mimarlık alanındadır. Üniversitenin modern kampüsü resmi olarak Nisan 2001'de açılmıştır. Gombak yamacının eteğinde yer alan tesis, Malezya'nın başkenti Kuala Lumpur'a yaklaşık 10 kilometre uzaklıktadır. Kampüs bin dönümlük alanı kaplar. Amaca yönelik olarak inşa edilmiş kampüs, kampüs içi konaklama, çevrimiçi erişime sahip büyük bir kütüphane, 24 saat klinik, kafeteryalar, oditoryumlar, iletişim tesisleri, bilgisayar laboratuvarları, öğretim ve araştırma laboratuvarları, marketler bir postane ve iki banka ile eksiksiz bir tesis yelpazesi sunmaktadır. Üniversitede ayrıca olimpiik yüzme havuzu, iki spor kompleksi, futbol sahaları, tenis kortları, basketbol sahaları vb. gibi çeşitli spor tesisleri de bulunmaktadır. Benzer tesisler IIUM'un Kuantan, Pahang ve Petaling Jaya'da bulunan diğer iki şube kampüsünde de mevcuttur.¹⁰⁸² IIUM'in tercih edilmesi hususunda kampüste bulunan öğrencilerin çoğusu kendilerinin bu üniversiteyi ilmî havası, uhuvvet ortamı ve İslamî aidiyet gibi muhtelif sebeplerle tercih ettiklerini bildirmişlerdir.¹⁰⁸³

IIUM bugüne kadar lisans seviyesinde 28.065 mezun, lisansüstü seviyesinde ise 10.767 mezun vermiştir. 38.832 mezundan 4.270'i yüzden fazla muhtelif ülkeden gelen uluslararası öğrencilerdir. Dünyanın muhtelif ülkelerinde mezunları bulunan IIUM'in, resmi olarak Tayland, Bosna Hersek, Endonezya, Maldivler, Avustralya, Suudi Arabistan, Umman ve Singapur'da mezunlar bölümleri bulunmaktadır. Türkiye, Çin, Nijerya, Filipinler, Yemen, Brunei, Senegal, Güney Afrika, Sri Lanka, Bangladeş, Gambiya ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde ise mezunlar şubeleri mevcuttur. Mezun bölümlerinin temel işlevleri, insanlığın ve dünya toplumunun gelişimine teşvik etmek, dünyadaki üyeler arasındaki ilişkileri iyileştirmek ve genel olarak IIUM ve Malezya'yı geliştirmek için iletişim ağları kurmaktır.¹⁰⁸⁴

İslam Üniversitesi'nin altında bir enstitü olarak kurulan Uluslararası İslamî Düşünce ve Medeniyeti Enstitüsü (ISTAC) ise lisansüstü eğitim verme niyetiyle Malezya Üniversitesi'nin dekanı Seyyid Nakib el-Attâs tarafından 1987'de kurulmuştur. el-Attas, İsmail Raci el-Farukî'nin (ö. 1406/1986) daha sonradan geliştirdiği Bilginin İslamîleştirilmesi “İslamization of Knowledge” kavramını ilk ortaya koyan kişi addedilmiştir.¹⁰⁸⁵ Yapılan bir çalışmada, İslamî

¹⁰⁸⁰ Abdullah, “The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges”, 99.

¹⁰⁸¹ Thestar, Aiming to be premier Islamic university. Erişim 9 Nisan 2021.

¹⁰⁸² Etawau, History of International Islamic University Malaysia, Erişim 4 Nisan 2011.

¹⁰⁸³ Zakaria, Abdul Wahab, Ibrahim Sulaiman, Ahmad Mukhtar, “Vaḍ‘u’t-tâlibi’l-vâfid fi’l-câmi‘ati’l-İslâmiyyeti’l-‘âlemiyye bimâlîzyâ: Müşkilât ve ‘ilâcuha”, *Journal of Islam in Asia* 3 (2011). 226.

¹⁰⁸⁴ Thestar, Aiming to be premier Islamic university. Erişim 9 Nisan 2021.

¹⁰⁸⁵ Abdul Hamid, “Islamic Education in Malaysia”, 747.

değer ve ahlakı aşarak çok yönlü bilim insanları yetiştirmeyi hedefleyen IIUM'in, bilginin İslamîleştirilmesi felsefesiyle entegre bir müfredat sunması, mezunlarını Malezya'daki diğer üniversite mezunlarından iş becerilerini sunma ve pazarlama yönünden öne çıkardığını göstermiştir. Bu durum ise eğitim müfredatının Müslümanlar için İslamî dünya görüşüne uygun olması dolayısıyla öğrencinin entelektüel, manevî kapasitesinin gelişimine örnek olarak kullanılmıştır. Bununla beraber İslam Üniversitesinin bütünlük bir müfredat sunmasını problemlerden uzak kalmayacağı ifade edilmiştir. Zira dinî ve modern bilimler arasında doğru denge kurulmuş, birbirlerini tamamlayıcı şekilde kullanımı ve derslerin içeriğinin verimli ayarlanmasının kolay bir iş olmadığı ifade edilerek bu durumun her iki ilim dallarında geniş bilgiye sahip akademisyenleri gerektirdiği ifade edilmiştir. Bununla beraber herhangi bir yükseköğretim müfredatının etkinliği ve başarılı bir şekilde uygulanmasında en çok ihtiyaç duyulan şeyin, yönetimin iradesi olduğu da iddia edilmiştir. Zira üniversiteye yeterli desteğin sağlanması, ulaşılmak istenen hedeflerin tüm katılımcılar tarafından anlaşılması ve ortaya çıkan başarıların da takdir edilmesi gerekmektedir.¹⁰⁸⁶ Başbakan Mahathir tarafından Uluslararası bir destekle kurulan IIUM için mezkur ifadelerin geçerli olduğu söylenebilir. IIUM akademisyenleri Müslüman toplumların karşılaştığı güncel sorunlar için İslami çözümler üretme konusunda uzmanlık geliştirmeye çalışmışlardır. Bu konudaki en büyük başarıları ise İslam ekonomisi, finans, bankacılık ve sigortacılık alanlarında yer almaktadır.¹⁰⁸⁷

Üniversitedeki tüm program ve kursların içeriğine İslamileştirme programı dâhil edilmiştir. Bu durum ise IIUM'in ana özelliğinin İslamileştirme üzerine kurulduğu şekilde anlaşılmıştır. Hatta İslamileştirme, Malezya hükümet ve işverenler tarafından Üniversite'nin bir nişanı olarak kabul edilmektedir. IIUM müfredatında aynı programın farklı derslerinde İslamî ve batı perspektiflerinin ele alındığı karşılaştırmalı yaklaşım ve İslamî ve batı perspektiflerinin beraber uygulandığı bütünlükçü yaklaşım kullanılmaktadır. Uygulanan bir diğer model ise teknik ve profesyonel kurslarda kullanılan felsefî ön varsayımları bulunmayan, odak noktası ders içerikli olmayan, öğrenciler arasında İslamî karakterin telkin edildiği yaklaşımdır. İslamileştirme çabalarında üniversite, uzmanlık alanına bakılmaksızın üniversitedeki tüm öğrencilere zorunlu İslamî dünya görüşü derslerini vermektedir. Bu niyetle KIRKHS bünyesinde bulunan Genel Çalışmalar Bölümü kurmuştur. Bu bölümün amacı ise, IIUM'dan mezun olan her öğrencinin, dünya görüşünün temellerinde İslamî ahlak konusunda belirli bir düzeyde uzmanlığa sahip olmasını sağlamaktır. Öğrencilerin mezuniyetlerine kadar İslami karakter yapısının öğrenciye aktarımı için tasarlanmış birkaç ders almaları da gerektirmektedir.¹⁰⁸⁸

IIUM öğrencilerine yapılan bir ankette öğrencilerin %71'i IIUM'da okumalarının gerekçesi olarak üniversitenin İslamî yönü ve bütünlük eğitim misyonunu belirtmişlerdir.

¹⁰⁸⁶ Ruzita Mohd. Amin, "The Effectiveness of an Integrated Curriculum: The Case of the International Islamic University Malaysia", *The Premier Global Islamic University* (IIUM Press, Kuala Lumpur, 2013), 153-168.

¹⁰⁸⁷ Abdullah, "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges", 99.

¹⁰⁸⁸ Abdullah, "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges", 98.

Öğrencilerin %80'i ise IIUM'in hem şerait hem de kesbî ilimlerin ikisini de bütünlük bir bilgi olarak aktarmadaki konumundan dolayı bu üniversiteyi seçtiklerini ifade etmiştir.¹⁰⁸⁹

İslam'ın dünya görüşü ve bütüncül eğitim kavramından esinlenen IIUM, İslam'ın entelektüel dinamizmini ve İslam ümmetini canlandırmayı hedefleyerek, İslamî bilgi ve değerleri tüm akademik disiplinlere ve eğitim faaliyetlerine entegre etmeye çalışmaktadır. Müslüman ümmetinin tüm ilim dallarında öncü ve ilerici bir rolünü yeniden sağlamaya çalışan üniversite, insan yaşamının ve medeniyetinin niteliklerinin gelişmesine ve yükseltilmesine katkıda bulunmayı da hedeflemektedir. Bu vizyonla IIUM; entegrasyon, İslamîleştirme, Uluslararasılaşma ve kapsamlı mükemmeliyet misyon tanımını üniversitenin her yönüyle birleştirmek için büyük çaba göstermektedir.¹⁰⁹⁰

IIUM'i Malezya'da öne çıkaran nişan Bilginin İslamîleştirilmesi olmuştur. Bilginin İslamileşmesini (Islamization of Knowledge) misyon edinen üniversite, böylece kendini Malezya'daki diğer üniversitelerden ayırmaya çalışmıştır. IIUM, birçok akademisyeni öğretim ve akademik çalışmalarında “Bilginin İslamîleştirilmesi” felsefesini uygulamaları için teşvik etmiştir. Böylece IIUM akademisyenleri, İslamî bilgiyi Üniversite müfredatına, eğitim ve akademik planlarına entegre etmek için farklı stratejiler kullanmaya çalışmışlardır.¹⁰⁹¹

✓ **Bilginin İslamîleştirilmesi**

İslamîleştirme (Islamization) kavramı 1960'lar da Muhammed Nâkıb el-Attas tarafından kullanılmıştır. Batılı bilgi teorisine bir eleştiri olarak ortaya çıkan bu kavram daha sonrasında İsmail Racî el-Farukî tarafından sık sık dile getirilmiştir. Bilginin İslamîleştirilmesi kavramına yönelik fikrî ilk çalışmalar, İslam Dünyası'nda görülen fikrî sorunlara bir çözüm üretmek için ABD'de kurulan Uluslararası İslam Düşüncesi Enstitüsü (International Institute of Islamic Thought) tarafından yapıldığı görülmektedir. Halen varlığını etkin bir şekilde devam ettiren enstitü mezkûr kavramın teorik bir çerçeve kazanması için uluslararası birçok kongre ve konferanslar düzenlemiştir.¹⁰⁹²

Bazı araştırmacılar, bilginin İslamîleştirilmesi kavramının hakikatte vahyin başlangıcına kadar dönüğünü savunmaktadırlar. Hz. Peygamber, insanların düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirmek için bilgiyi kullanmış, böylece ilk İslam medeniyetini manevi bir temel üzerine inşa etmiştir. Bilginin İslâmileştirilmesi sosyal yapının inşasında da önemli bir rol oynamıştır. Müslüman alimler bilgi arayışında Yunan filozofların yazılarını tercüme etmiş; İbn Rüşd, Farabî, İbn Sina gibi bazı alimler bu fikirlerden etkilendikleri nakledilmiştir. İmam

¹⁰⁸⁹ Rosnani Hashim, Malezya'daki Müslüman Eğitim Reformu: Güncel Kalmak ve Güçlükleri Aşmak, 310- 311.

¹⁰⁹⁰ Azila Ahmad Sarkawi, “Reviewing The Islamisation Of Acquired Human Knowledge Agenda in the International Islamic University Malaysia”, *The 3rd International Conference on Educational Research and Practice 2015*, 14.

¹⁰⁹¹ Nik Ahmad, “Islamization Of Knowledge in the Curriculum Among Academics At The International Islamic University Malaysia: A Structural Equation Modeling (Sem) Approach”, *al-Shajarah*, 2017), 11, 17.

¹⁰⁹² Veyssel K. Altun, “İslam Düşüncesini Yeniden İnşa Çabası: Bilginin İslamileştirilmesi”, *Birey ve Toplum 4/8* (2014), 172, 173.

Gazalî, Şâtıbî, İmam Razî gibi İslam alimleri ise İslam medeniyetinde spekülâtif bilgiye sebep olacak bu durumdan Müslümanların zihnini temizlemek için büyük çapa sarf ederek Müslüman toplumu reforme niyetliyle çalışmışlardır.¹⁰⁹³

İsmail Râcî el-Fârûkî bilginin İslâmîleştirilmesini, insan bilgisinin tüm mirasını İslâmî bakış açısıyla yeniden şekillendirme olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma, İslam'ın kendisiyle ilişkili olması sebebiyle bilginin yeniden biçimlendirilmesini de eklemektedir. Buna göre bilginin İslâmîleştirilmesi, yirmi kadar disiplini yeniden ele alarak İslâmî bir vizyona uygun olarak yeniden düzenlenmesini ve akademi seviyesinde ders kitapları üretmeyi hedeflemektedir. Bireysel, kolektif İslamlaşmadan öte bilginin seküler kavram, anlam, ifade ve seküler ideolojiye dayalı yorumlarından kurtulmasını ifade etmektedir.¹⁰⁹⁴ Öte yandan, Naqib al-Attas çağdaş bilgi ile ilgili olarak, "bilginin seküler ideolojiye dayalı yorumlarından ve seküler anlam ve ifadelerden kurtarılması" anlamına geldiğini ifade etmektedir. Modern / çağdaş bilgiyi İslamlaştırmak için iki adım önerir. Birincisi, bilginin Batı kültüründen ve medeniyetinden kurtarılması gereken tecrit sürecidir. İzolasyondan sonra mevcut bilgi birikimi, İslâmî unsurlarla aşılmalıdır.¹⁰⁹⁵ el-Attas eğitimde bilginin aktarımını sağlayan dilin önemine de vurgu yapmaktadır. Dillerin; tarihin, toplumun ve öznel yorumlarla semantik olarak değiştiğini söylemektedir. Buna göre dil, içinde bulunduğu dünya görüşüne göre şekillenerek akıllı, düşünceyi ve hakikati etkilemektedir. Müslüman toplumların dillerinin temel İslâmî ıstıhlardan koparılmasını ifade eden el-Attâs, aksi durumda Müslüman aklın karışacağını ve gayr-i İslâmî dünya görüşüne döneceğini söylemektedir. Eğitimin mahiyeti ve tanımının netleştirilmesi gerektiğini söyleyerek bu tanımlardan yola çıkarak müfredat programının ortaya konulması gerektiğini ifade etmektedir.¹⁰⁹⁶

Fârûkî projenin ana hatlarını çizmekle ilgilenen ilk kişidir. Yazısını, İslam metodolojisinin epistemolojik temelini oluşturan Allah'ın, yaratılışın, hakikat ve bilginin, hayatın ve insanlığın birliği olan beş evrensel ilkesini tanımlamakla sınırlamıştır. Bu metodolojik kategorilerin, gerçekliğe hükmetmek için Batılı kategorilerin yerini alması gerektiğini vurgulamıştır. Fârûkî, çalışma planında beş ana hat çizmektedir. Bunlar; sosyal bilimlerin çağdaş disiplinlerine ve bu alandaki İslâmî mirasa hakim olma, İslam'ın bu modern disiplinlerle her alanda ilişkisini kurma, İslam mirasını ve İslâmî değerleri sosyal bilimlerle verimli bir şekilde sentezleme ve son olarak vahyin ışığında İslâmî düşünceyi başlatmaktır. Bu beş madde daha sonrasında 12 maddeye çıkarılarak genişletilmiştir. Farukî'nin çalışma planının kapsamı hem İslami hem de Batı ilim geleneklerini kapsamaktaydı. Ortaya konulan müfredat hem modern hem de geleneksel İslami bilginin yeniden inşasını gerektirdiğinden ikili entegrasyon hareketi olarak görülüyordu.¹⁰⁹⁷

¹⁰⁹³ Muhammad Amimul Ahsan, "Islamization of Knowledge: An Agenda for Muslim Intellectuals", *Global Journal of Management and Business Research Administration and Management* 13/10 (2013), 34.

¹⁰⁹⁴ Ahsan, "Islamization of Knowledge: An Agenda for Muslim Intellectuals", 37.

¹⁰⁹⁵ Ahsan, "Islamization of Knowledge: An Agenda for Muslim Intellectuals", 34.

¹⁰⁹⁶ Altun, "İslam Düşüncesini Yeniden İnşa Çabası: Bilginin İslamileştirilmesi", 179.

¹⁰⁹⁷ Ahsan, "Islamization of Knowledge: An Agenda for Muslim Intellectuals", 37. Mezkur bu on iki madde için bkz. İsmail R. Farukî, *Bilginin İslamileştirilmesi* (İstanbul: Risale, 2018), 71-80.

Yukarıda sayılan beş adımdan ilk üçü özellikle de üçüncüsü ciddi şekilde eleştirilere maruz kalmıştır. Farukî'nin eleştirilerine en sesli eleştirilerden biri de Pakistanlı düşünür Ziyauddin Serdar'dan gelmiştir. Serdar, İslam'ın modern disiplinlerle ilişkisini kurmaya çalışmak yerine, İslami alternatifler üretmenin daha etkili olacağını savunmuştur. Serdar'a göre Müslümanlar kendi paradigmalarını geliştirmelidirler. Disiplinlerin İslâmileştirilmelerinden ziyade onları İslam'ın kavramsal kategorileri ve değer çerçevesinde yenemeleri gerekmektedir.¹⁰⁹⁸ Serdar, Farûkî'nin ortaya koyduğu İslamîleştirme metodolojisinin çok sığ ve zayıf kaldığını iddia ederek, onu Batı sosyal bilimlerinin Müslüman olmalarını istemekle tenkit etmektedir. Farklı insanların ideolojileri, algılamaları ve paradigmaları tarafından şekillenen disiplinlere İslamî ruhun üflenmesiyle hangi amaca hizmet edileceğini sorarak Farûkî'yi eleştirmektedir. Farukî'nin uygulamasının yanlışlığını belirterek bu uygulamaya Bilginin İslamileştirilmesi mi yoksa İslam'ın Batılılaştırılması mı şeklinde farklı bir eleştiri yöneltmektedir.¹⁰⁹⁹

İranlı mütefekkir Hüseyin Nasr ise tek bir eğitim modelinin benimseneceği Bilginin İslamîleştirilmesi faaliyetinin gerekliliğine inanmakla beraber metodolojik olarak Farûkî'nin ortaya koyduğu uygulamadan ayrılmaktadır. Modern bilginin mahiyetinin anlaşılmasına inanan Nasr, mezkûr kavram yerine İslamî bilim kavramını kullanmaktadır. Modern bilginin dinle ilgisinin olmadığını belirten Nasr, Müslümanların geliştirdiği bilimin İslam'a karşı bir taraf olmadığını ifade etmektedir. Rönesas'tan günümüze kadar yerleşen bilimin seküler temelini yıkmadıkça Müslüman ilim adamlarının, İslam'ın entelektüel dünyasının özüne bağlı kalamayacaklarını vurgulamaktadır.¹¹⁰⁰

Sonuç

Malayların İslamî eğitimlerinin 15.-16 asırlarda Malakka Sultanlığına kadar döndüğü görülmektedir. Pondok denilen küçük kulübe tarzı yerlerde İslamî eğitim veren Malaylar bu vesileyle İslamî kimliklerine de bağlı kalmışlardır. Bununla beraber yıllardır İngiliz hegemonyasında kalan Malayların İslamî uygulamaları yapmalarına izin verilmiş, ancak vaaz, tebliğ gibi halka yönelik İslamî faaliyetleri yasaklanmıştır. Geleneksel eğitim ve yasaklar devam ederken 19. asırdan itibaren Mısır, Hindistan, Pakistan ve Suudi Arabistan'a öğrenciler gönderilmiş. Buralarda İslamî eğitim alan öğrencilerin reformist İslam alimleri Afganî ve Abdüh'dan etkilendikleri zikredilmiştir. Ülkelerine dönen bu öğrenciler Malezya'nın muhtelif yerlerinde medreseler açarak İslamî eğitimin batı metodolojisiyle harmanlanmış müfredatlar ihdas etmişlerdir. Yine bu öğrenciler hegemonyanın son dönemleri ve bağımsızlık sonrasında Malezya'nın Siyasî oluşumlarında da aktif olarak bulunmuşlardır.

Bağımsızlık sonrası yoğun bir İslamlaştırma politikası izlenmiştir. Malezya gençleri arasında etkisi bulunan ABIM başkanı Enver İbrahim'in Mahathir Muhammed'in partisi UMNO'ya katılarak bürokratik sistemde önemli görevlere getirilmesi dolayısıyla devlet kademelerinde yaptığı İslamî ihdaslar, devletin İslamîleştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

¹⁰⁹⁸ Ahsan, "Islamization of Knowledge: An Agenda for Muslim Intellectuals", 34.

¹⁰⁹⁹ Altun, "İslam Düşüncesini Yeniden İnşa Çabası: Bilginin İslamileştirilmesi", 183-184. Ayrıca bu konu hakkında bkz. Ziyaüddin Serdar, Cenneti Arayan Adam (İstanbul: Mahya Yayıncılık, 2020), 221-225, 226.

¹¹⁰⁰ Altun, "İslam Düşüncesini Yeniden İnşa Çabası: Bilginin İslamileştirilmesi", 183- 184.

Yapılan bu uygulamalardan biri de bağımsızlık öncesinden gelen eğitimde geleneksel-modernist öğretim metodolojisi devlet eliyle tek bir yapıda toplanması olmuştur. Devlet tarafından İslamî eğitim veren modern kolejler kurulmuştur. Bunlar arasında 1982 yılında sekiz OIC üyesi ülkelerin yürütmesinde bulunan ve devletin desteklediği Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nin kuruluşu öne çıkmaktadır. Geleneksel ve ahlaki değerleri modern, profesyonel disiplinlerle harmanlamaya çalışan İslam Üniversitesi, felsefesini 1977'de Mekke'de icra edilen ilk Dünya İslam Eğitimi Konferansı'nda Kur'an-ı Kerim'in 'alak süresinin ilk beş ayetinden almaktadır. 1987'de lisansüstü eğitim vermek amacıyla Bilginin İslamileştirilmesi kavramını ilk ihdas eden kişilerden el-Attas'ın dekanlığında İslamî Düşünce ve Medeniyeti Enstitüsü(ISTAC) kurulmuştur.

Dünyanın birçok ülkesinden lisans ve lisansüstü seviyede mezunu bulunan İslam Üniversitesi'nin misyonu el-Attas'ın ortaya koyduğu el-Farukî'nin ise daha sonradan geliştirdiği Bilginin İslamileştirilmesi kavramı etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda üniversite bilgiyi batılı vasfından kurtararak ona İslamî bir hüviyet verme çabasıyla öğrenimin her kademesinde kavramın pratize edilmesine dikkat etmiştir. Bu kavram Üniversite'nin bir nişanı olmuş, hükümet ve işverenler tarafından Üniversite bu kavram etrafında telakki edilmiştir. Müfredatta dersler İslamî ve batı perspektiflerinden ele alınarak karşılaştırmalı ve her iki perspektifinde beraber uygulandığı bütünleştirici yaklaşım uygulanmaya çalışılmıştır.

Farukî'nin insan bilgisinin tüm mirasının İslamî bakış açısıyla yeniden şekillendirilmesi olarak tanımlanan Bilginin İslamileştirilmesi, yirmi kadar disiplini yeniden ele alarak İslamî bir vizyona uygun olarak yeniden düzenlenmesini önermekte ve akademi seviyesinde ders kitapları üretmeyi hedeflemektedir. Çalışma Farukî tarafından beş ana hat üzerine oturtulmuş daha sonrasında ise bu sayı 20 maddeye çıkarılmıştır.

Farukî'nin geliştirdiği Bilginin İslamileştirilmesi bazı ilim adamları tarafından tenkit edilmiştir. Ziyaeddin Serdar; İslam'ın modern disiplinlerle ilişkisini kurmaya çalışmak yerine, İslami alternatifler üretmenin daha etkili olacağını savunarak Farukî'nin kavramını Batılılaşma olabileceği yönüne tenkit etmektedir. İranlı mütefekkir Hüseyin Nasr ise bilginin İslamileştirilmesini tek bir eğitim modelinde benimsemekle birlikte metodolojik bakımdan Farukî'den ayrılmaktadır. Buna göre Nasr, Müslümanların geliştirdiği bilimin İslam'a karşı bir taraf almadığını ifade ederek İslamî Bilim kavramını kullanmaktadır. Bunula beraber Malezya Uluslararası Üniversitesi'ne 20. yüzyılın sonlarına kadar hak ettiği şöhreti veren ve birçok akademik çalışmanın konusu olan bu kavram halen Üniversitenin öne çıkan misyonları içinde yerini korumaktadır.

Kaynakça

Abdallah, Ssekamanya Siraje - Hussien, Suhailah. - Hisham, A. "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges". *The Experience of Islamization of Knowledge*. Kuala Lumpur: IIUM Press, Gombak, 2011.

Abdul Hamid, Ahmad Fauzi. Trends in Southeast Asia. "Political Islam And Islamist Politics In Malaysia". *Singapore: Institute of Southeast Asian Studies*, 2013.

Abdul Hamid A.F., "Islamic Education in Malaysia". *International Handbooks of Religion and Education* 7 (2017), 745-761.

Abdulwahab, Zakaria. - Sulaiman, Ibrahim. - Mukhtar, Ahmad. "Vaḍ'ū't-tâlibi'l-vâfid fi'l-câmi'ati'l-İslâmiyyeti'l-'âlemiyye bimâlîzyâ: Müşkilât ve 'ilâcuha". *Journal of Islam in Asia* 3 (2011), 215-227.

Ahmad Fauzi Abdul Hamid, "Patterns of State Interaction with Islamic Movements in Malaysia during the Formative Years of Islamic Resurgence", *Southeast Asian Studies* 44/4 (2007), 444-465.

Ali, Muhamad. "Islam in Southeast Asia", *Islam in Sydostasien, Jorgen Baek Simonsen*. Denmark: Politikens Forlag, 2008.

Altun, Veysel K. "İslam Düşüncesini Yeniden İnşa Çabası: Bilginin İslamileştirilmesi". *Birey ve Toplum* 4/8 (2014), 163-194.

Amin, Ruzita Mohd. - Yusof, Selamah Abdullah. - Haneef, Mohamed Aslam. "The Effectiveness of an Integrated Curriculum: The Case of the International Islamic University Malaysia", *The Premier Global Islamic University*. IIUM Press, Kuala Lumpur, 2013.

Aydın, Murat. - Odabaş, Hakkı. "Zekâtın Devlet Eliyle Yönetilmesi Ve Malezya Zekâtsistemi Örneği". *Dini Araştırmalar Dergisi* 21/54 (2018), 145-173.

Etawau, History of International Islamic University Malaysia, Erişim 4 Nisan 2011. http://www.etawau.com/edu/UniversitiesPublic/IIUM/History_HUM.htm

Ezad Azraai Jamsari - Adibah Sulaiman - Azizi Umar. "Religious Education in Malaya-Malaysia: A Lesson from the Indian Modernization". *Australian Journal of Basic and Applied Sciences* 7/10 (2013), 500- 506.

Farukî, İsmail R. *Bilginin İslamileştirilmesi*. İstanbul: Risale, 2018.

Hashim, Rosnani, "Malezya'daki Müslüman Eğitim Reformu: Güncel Kalmak ve Güçlükleri Aşmak", trc. Serdar Cihan Güleç. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Çalışma. İstanbul: Ensar Yayınları, 2013.

IIUM, Background. Erişim 2 Nisan 2021. <https://www.iium.edu.my/v2/about-iium/>

Jomo Kwame Sundaram - Ahmed Shabery Cheek, "The Politics of Malaysia's Islamic Resurgence, Third World Quarterly", *Islam & Politics* 10/2, (1988), 843-868.

Nawab, Mohamed Bin Mohamed Osman. *Religio-Political Activism Of Ulama In Malaysia*. The Degree Of Master Of Arts, National University Of Singapore, 2006.

Özay, Mehmet. “Malezya’da Din-Devlet İlişkisine Kısa Bir Bakış: Dr. Mahathir Mohamad Dönemi İslamlaştırma Politikaları ve Yansımaları”. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2013), 106-128.

Saodah A. Rahman. Abu Sadat, Nurullah. “Islamic Awakening and its Role in Islamic Solidarity in Malaysia”, *American Journal of Islamic Social Sciences* 29/1 (2012), 98-125.

Sarkawi, Azila Ahmad. “Reviewing the İslamisation of Acquired Human Knowledge Agenda in the İnternational İslamic University Malaysia”. The 3rd International Conference on Educational Research and Practice, 2015.

Serdar, Ziyaüddin. *Cenneti Arayan Adam*. İstanbul: Mahya Yayıncılık, 2020.

Thestar, Aiming to be premier Islamic university. Erişim 9 Nisan 2021. <https://web.archive.org/web/20110608150614/http://www.thestar.com.my/news/story.asp?file=%2F2007%2F11%2F30%2Fnation%2F19579717&sec=nation>

Zengin, Metin. “Bir Toplumsal Değişim Hareketi Olarak Malay Toplumunda Siyasal İslam”. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3 / 2 (2019), 249 - 256

العلوم الإسلامية في مواجهة الحركات الدينية الحديثة: اللغة العربية أنموذجا

ياسر علي محمد علي*

تمهيد

لقد كان للعلوم الإسلامية أكبر الأثر في الحفاظ على الهوية الإسلامية، وكانت ولا زالت هي خط الدغاع الأول في مواجهة الانحرافات الفكرية، والحركات الدينية الحديثة التي حادت عن جادة الصواب؛ فالعلوم الإسلامية هي النابعة من القرآن الكريم هي الحصن الحصين للحفاظ على الإسلام الصحيح؛ ولولا هذه العلوم لتاه الناس في ظلمات الجهل، وظلمات التخبط، ومن هنا وجدنا العلماء الأجلاء هبوا للحفاظ على الإسلام الصحيح، وشرعوا في وضع العلوم التي تضمن لمن درسها أن يتبنى الفكر الصحيح، وأن يلتزم بالمنهج الإسلامي السديد كما جاء به رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم، وجدير بالذكر أن العلماء في وضعهم لتلك العلوم كان مصدرهم الأول في ذلك هو القرآن الكريم، والسنة النبوية، فهما المصدران الأساسيان الذي انبثقت عنه العلوم الإسلامية على اختلاف تنوعها من تفسير، وفقه، ولغة، وقراءات، وأصول، وبلاغة، وغير ذلك من العلوم التي وضعت لخدمة الدين الإسلامي الحنيف، وقبل الشروع في بيان أهمية هذه العلوم في مواجهة الحركات الدينية الحديثة التي خالفت الإسلام الحنيف في مبناه، ومعناه كان لزاما على البحث أن يلقي الضوء على نشأة هذه العلوم، وعلى بدايات التأسيس لهذه العلوم؛ ليكشف لنا عن تلك المجهودات الجبارة التي قام بها علماؤنا الأجلاء رحمهم الله جميعا في حفظ الإسلام، وبيان أصوله، ومعالمة الصحيحة التي تقود من أخذ بها إلى الفهم الصحيح للإسلام، وتظهر التخبط، والضلال، والجهل الذي يعانيه كل من حاد عن الفهم الصحيح لهذه العلوم، ومن هنا ندرك جيدا أسباب انحراف كثير من الحركات الدينية الحديثة عن المعنى الحقيقي للإسلام؛ لبعد أصحاب هذه الحركات الدينية عن الفهم الصحيح للإسلام من خلال الدراسة الصحيحة، والفهم العميق لتلك العلوم الإسلامية، ولأن الحديث عن نشأة العلوم الإسلامية ليس موضوع البحث، وأيضا فوق طاقة البحث لاتساع الكلام فيه؛ فلذلك سيقصر البحث في الحديث عن نشأة اللغة العربية دون غيرها من العلوم الإسلامية الأخرى؛ وذلك لأسباب كثيرة منها أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب، وأيضا كل العلوم الإسلامية من فقه، وحديث، وتفسير، وكلام، وأصول كلها متوقفة في تعلمها، وفهمها على اللغة العربية، فاللغة العربية هي البناء، والأساس الذي بنيت عليه هذه العلوم؛ وكذلك لأن من يجهل اللغة العربية، فهو لغيرها من

*

العلوم الإسلامية أجهل، وما ضل من ضل من أصحاب الأهواء، والحركات الدينية الحديثة التي خالفت الإسلام الحنيف إلا بجهلهم العميق باللغة العربية لغة القرآن والسنة النبوية .

نشأة اللغة العربية، وأثرها في العلوم الإسلامية

لقد كان القرآن الكريم هو المصدر الأول الذي استقى منه العلماء العلوم الإسلامية من لغة، وحديث، وفقه، وبلاغة،... إلخ، ومن المعلوم أن العلوم الإسلامية في طور النشأة ممتزجة المتزاجا شديدا، فلم تكن هناك في بدء النشأة فواصل بين تلك العلوم الإسلامية، ولم تكن هناك خطوط فاصلة تميز، وتفصل بين هذه العلوم؛ ولهذا لم نجد العلوم الإسلامية في طور نشوئها قد حُدِّدَت بمسميات تميز كل فن عن غيره، فلم يكن هناك مثلا ما يعرف بعلم الفقه، أو علم النحو، أو علم الحديث، وهكذا، وكان ذلك نتيجة المزج التام بين هذه العلوم، فمثلا كان حرص علماء اللغة العربية في دراستهم للغة مرتبطا بحرصهم على فهم القرآن الكريم من جهة، وعلى دراسة لغته من جهة أخرى باعتبارها اللغة الصحيحة الفصيحة التي تتضمن عقائده، وأحكامه؛ فكان من الطبيعي أن يحصل نوع من التأثير، والتأثر بين مختلف العلوم الشرعية، وعلوم اللغة العربية الأمر الذي جعل علاقة هذه العلوم بتلك تعرف تضاربا في الآراء، فهناك من اعتبر علم العربية جزءا من العلم الشرعي، ومن اعتبره علما مكملا "فَقُهِمَ من هذا أن العلم الشرعي يطلق على معنيين، والعلوم العربية من العلم الشرعي بأحدهما، ومن الآلات بالمعنى الآخر " 1101، ويؤكد على هذا ما قاله العلامة الشاطبي رحمه الله في قوله: " الْعُلُومُ الْمُضَافَةُ إِلَى الْقُرْآنِ تَنْقَسِمُ عَلَى أَفْسَاسٍ: قِسْمٌ هُوَ كَالْأَدَاةِ لِقَهْمِهِ وَاسْتِخْرَاجِ مَا فِيهِ مِنَ الْفَوَائِدِ، وَالْمُعِينِ عَلَى مَعْرِفَةِ مُرَادِ اللَّهِ تَعَالَى مِنْهُ؛ كَعُلُومِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي لَا

بد مِنْهَا 1102

ولهذا كانت اللغة العربية من أول العلوم الإسلامية التي أولاهها العلماء أهمية كبرى؛ لتوقف فهم، ومعرفة القرآن على معرفتها، وفي هذا " لما كان المرجع في معرفة شرعنا إلى القرآن والأخبار، وهما واردان بلغة العرب، ونحوهم، وتصريفهم كان العلم بشرعنا موقوفا على العلم بهذه الأمور وما لا يتم الواجب المطلق به، وكان مقدورا للمكلف فهو واجب " 1103

وهذا يبين لنا أهمية اللغة العربية في فهم القرآن الكريم، والسنة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام، فقد جعل العلماء تعلم العربية من الأمور الواجبة؛ لتوقف فهم القرآن عليها؛ ولهذا حَرَّمَ العلماء رضوان الله عليهم

1101- التهانوي محمد علي، موسوعة كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، 1996، ج1، ص 1020

1102- الشاطبي إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي، الموافقات، تح: أبو عبيد مشهور بن حسن، دار ابن عفان، 1997، ج4 ص 198

1103- الرازي أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسين، المحصول، تح: طه جابر فياض، مؤسسة الرسالة، ط3، 1997، ص 203

النظر في القرآن، والسنة دون فهم اللغة العربية، والإلمام بقواعدها، ومن هنا ندرك اهتمام العلماء في التصنيف في هذا العلم لخدمة كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم

يقول العلامة القاسمي رحمه الله: "ولهذا السبب لا يستقيم للمتكلم في كتاب الله أو سنة رسول الله أن يتكلف فيهما فوق ما يسعه لسان العرب، وليكن شأنه الاعتناء بما شأنه أن تعني العرب به"¹¹⁰⁴ وقد ورد عن الإمام الشافعي رحمه الله أنه قال: مَنْ تَبَحَّرَ فِي النُّحُو اهْتَدَى إِلَى كُلِّ الْعُلُومِ.

وأهمية اللغة العربية لا تكمن في فهم القرآن، والسنة النبوية فحسب، وإنما لفهم كل العلوم الإسلامية المرتبطة بالقرآن، والسنة، فما من علم من العلوم الإسلامية إلا وهو في حاجة ماسة، وملحة لفهم العربية، وقواعدها؛ لأن كل العلوم الإسلامية مستنبطة من القرآن الكريم، والقرآن الكريم نزل بلغة العرب؛ ولهذا كانت اللغة العربية قاسما مشتركا في كل علوم الإسلام، فهي العلامة الأمدي يشير إلى أن علم أصول الفقه مستمد، ومستنبط من اللغة العربية حيث قال: "قَدْ عُرِفَ أَنَّ اسْتِمْدَادَ عِلْمِ أَصُولِ الْفِقْهِ إِنَّمَا هُوَ مِنَ: الْكَلَامِ، وَالْعَرَبِيَّةِ، وَالْأَحْكَامِ الشَّرْعِيَّةِ"¹¹⁰⁵؛ ولهذا السبب جعل العلماء تعلم العربية فرضا حيث تتوقف كل العلوم عليه، وفي هذا المعنى يقول العلامة ابن تيمية رحمه الله: "وَمَعْلُومٌ أَنَّ تَعْلَمَ الْعَرَبِيَّةِ؛ وَتَعْلِيمَ الْعَرَبِيَّةِ "فَرَضٌ عَلَى الْكِفَايَةِ؛ وَكَانَ السَّلَفُ يُؤَدِّبُونَ أَوْلَادَهُمْ عَلَى اللَّحْنِ. فَتَحْنُ مَأْمُورُونَ أَوْ يُجَابِ أَوْ أَمْرٌ اسْتِحْبَابٌ أَنْ نَحْفَظَ الْقَانُونَ الْعَرَبِيَّ؛ وَنُصْلِحَ الْأَلْسُنَ الْمَائِلَةَ عَنْهُ؛ فَيَحْفَظُ لَنَا طَرِيقَةَ فَهْمِ الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ؛ وَالْإِقْتِدَاءِ بِالْعَرَبِ فِي خَطَائِبِهَا، فَلَوْ تَرِكَ النَّاسُ عَلَى لَحْنِهِمْ كَانَ نَقْصًا وَعَيْبًا"¹¹⁰⁶

وقد ذكر العلامة الثعالبي أن تعلم العربية ليس فقط لفهم الدين، وإنما جعل تعلمها دليلا على حب الله ورسوله، وسببا في صلاح المعاش، والمعاد، وفي ذلك يقول رحمه الله "فإن من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية غني بها وثاير عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وآتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمداً صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة؛ إذ هي أداة العلم،

¹¹⁰⁴ - القاسمي محمد جمال الدين بن محمد، محاسن التأويل، تح: محمد باسل عيون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ، ج1 ص56

¹¹⁰⁵ - الأمدي أبو الحسن سيد الدين، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرازق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، بدون تاريخ ص 8

¹¹⁰⁶ - ابن تيمية تقي الدين أبو العباس بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، تح: عبدالرحمن بن محمد قاسم، مجمع الملك فهد، السعودية، ط 1995م،

ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة، وسائر أنواع المناقب كالينبوع للماء، والزند للنار" 1107

وقال الشافعي رحمه الله: "من تبخر في النحو اهتدى إلى جميع العلوم، وقال: لا أسأل عن مسألة في الفقه إلا أجبت عنها من قواعد النحو، فقال له محمد بن الحسن: ما تقول فيمن سها في سجود السهو، يسجد؟ قال: لا؛ لأن المصغر لا يصغر" 1108

وأيضا فإن الله تعالى لما أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغا للكتاب، والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به؛ لم يكن سبيل إلى ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط اللسان، وصارت معرفته من الدين، وصار اعتبار التكلم به أسهل على أهل الدين في معرفة دين الله، وأقرب إلى إقامة شعائر الدين 1109

ولذلك عاب الإمام عبد القاهر على من يزهدون في تعلم النحو حيث قال: "وأما زهدهم في النحو، واحتقارهم له، وإصغارهم أمره، وتحاولهم به: فصنيعهم في ذلك أشنع من صنيعهم في الذي تقدم... إذ كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها، حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه" 1110

ولندرك أهمية اللغة العربية في الفهم الصحيح للدين، وأهميتها في العلوم الإسلامية قاطبة يتبين ذلك في الخروج عن نظامها المحكم، وقوانينها العامة؛ فالخروج على نظام اللغة ليس بالأمر الهين، بل قد يقود ذلك إلى الكفر والعياذ بالله، ومثالا على ذلك ما روي "عن ابن أبي مليكة قال: قديم أعرابي في زمان عمر بن الخطاب رضي الله عنه فقال: من يقرئني مما أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم؟ قال: فأقرأه رجل "براءة"، فقال: "أن الله بريء من المشركين ورسوله". بالجر فقال الأعرابي: أوقد بريء الله من رسوله؟ فإن يكن الله بريء من رس. له فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر مقالة الأعرابي: فدعاه فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فقال يا أمير المؤمنين، إني قدمت المدينة ولأعلم لي بالقرآن، فسألت من يقرئني، فأقرأني هذا سورة "براءة" فقال: "أن الله بريء من المشركين

1107- الثعالبي عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، فقه اللغة وسر العربية، تح: عبد الرازق المهدي، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، 2002، ص15

1108- العكبري عبد الحي بن أحمد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، 1986، ج2 ص407

1109- ابن تيمية تقي الدين أبو العباس، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تح: ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، ط7، 1999، ص450

1110- الجرجاني أبو بكر عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، القاهرة، بدون تاريخ، ص27

ورسوله"، فقلت: أو قد برئ الله من رسوله، إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي، قال: فكيف هي يا أمير المؤمنين؟ قال "أن الله بريء من المشركين ورسوله" فقال الأعرابي: وأنا أبرأ مما برئ الله ورسوله منه، فأمر عمر ابن الخطاب رضي الله عنه ألا يقرئ الناس إلا عالمًا باللغة، وأمر أبا الأسود¹¹¹¹

ومن هنا تبدو لنا بوضوح، وجلاء أهمية اللغة العربية في فهم الدين الإسلامي على وجهه الصحيح؛ ولهذا وجدنا العلماء في مختلف فروع العلوم الإسلامية شرطوا قبل الشروع من أي شخص في تعلم أي علم من العلوم الإسلامية أن يتقن العربية؛ لأنها أساس الفهم، والعلوم، وبدونها يتخبط الإنسان في ظلمات الجهل، بل ربما يزيغ عن الجاهل بقواعدها عن الحق إلى الضلال كما رأينا في خبر الأعرابي السابق الذي أنكر عليه فاروق الأمة عمر بن الخطاب تلك القراءة الخاطئة لجهله بقواعد اللغة، ولو كان الأعرابي على علم بتلك القراءة الخاطئة لخرج من الإسلام جملة، ومن هنا يتبين لنا أهمية اللغة العربية التي نزل بها أعظم كتاب عرفته البشرية .

وكما سبق أن أشرت أن اللغة العربية هي أساس لكل العلوم من فقه، وتفسير، وحديث، وعقيدة إلى غير ذلك، ولتأكيد أهمية اللغة في شتى العلوم الإسلامية، أقول: إن التكامل بين النحو، وبين أصول الفقه على سبيل المثال كان بارزاً، ومتبادلاً على مستويات عدة، فقد استمد علم الأصول من النحو كثيراً من القضايا، وهذا يدل على مدى التفاعل بين العلوم الشرعية، والعلوم اللغوية، ومن أوجه التفاعل في ذلك أن النحاة أخذوا ينظرون في المسائل الفقهية من خلال النحو، وفي ذلك يقول الفراء: "قل رجل أنعم النظر في اللغة العربية وأراد علماً غيره إلا سهّل عليه"¹¹¹²

وقد اختلف العلماء في مسائل كثيرة تتعلق باللغة ووضعها، ومعانيها، واستعمالها، وكان لهذا الاختلاف أثر كبير في صدور الأحكام الشرعية، واختلاف الفقهاء فيها¹¹¹³، وذلك لأن «الباحث في الكتاب والسنة كثيراً ما تعرض له نصوص تشتمل على ألفاظ مشتركة، يدل كل منها على أكثر من معنى؛ وكان هذا سبباً في اختلاف أنظار العلماء فيما أراده الشارع من تلك الألفاظ»¹¹¹⁴

¹¹¹¹. القرطبي أبو عبد الله بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تح: أحمد البردوني، ط2، 1964، ج1 ص 24
¹¹¹². الإنسوي جمال الدين، الكوكب الدرّي فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية، تح: محمد حسن عواد، دار عمار، عمان 1985، ص38.

¹¹¹³. طويلة عبد الوهاب عبد السلام، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام، القاهرة، ط2، 2000، ص5.

¹¹¹⁴. السابق ص 6

يقول الإمام الشاطبي رحمه الله: " وَهُوَ الْحَقُّ الَّذِي لَا مَحِيصَ عَنْهُ، وَغَالِبُ مَا صُنِّفَ فِي أُصُولِ الْفِقْهِ مِنَ الْفُنُونِ إِنَّمَا هُوَ الْمَطَالِبُ الْعَرَبِيَّةُ الَّتِي تَكْفُلُ الْمُجْتَهِدُ فِيهَا بِالْجَوَابِ عَنْهَا، وَمَا سِوَاهَا مِنَ الْمُقَدِّمَاتِ؛ فَقَدْ يَكْفِي فِيهِ التَّقْلِيدُ، كَالْكَلَامِ فِي الْأَحْكَامِ تَصَوُّرًا وَتَصْدِيقًا؛ كَأَحْكَامِ النَّسَخِ، وَأَحْكَامِ الْحَدِيثِ، وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ، فَالْحَصْلُ أَنَّهُ لَا غِنَى لِلْمُجْتَهِدِ فِي الشَّرِيعَةِ عَنْ بُلُوغِ دَرَجَةِ الْاجْتِهَادِ فِي كَلَامِ الْعَرَبِ، بِحَيْثُ يَصِيرُ فَهْمُ خَطَائِهَا لَهُ وَصَفًا غَيْرَ مُتَكَلِّفٍ " 1115

ولا تقتصر أهمية اللغة عامة، والنحو خاصة على الفقه كما بينا سابقا، وإنما في مختلف العلوم الإسلامية، ومن تلك العلوم علم التفسير، فها هو العلمة الزمخشري صاحب الكشف ينكر على من يهون من قيمة النحو خاصة في المشتغلين في التفسير فيقول: " والذي يقضى منه العجب حال هؤلاء في قلة إنصافهم وفرط جورهم واعتسافهم، وذلك أنهم لا يجدون علما من العلوم الإسلامية فقهها وكلامها وعلمي تفسيرها وأخبارها إلا وافترقا إلى العربية بين لا يدفع ومكتشف لا يتقنع، ويرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيًا على علم الإعراب والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائي والفراء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين والإستظهار في مآخذ النصوص بأقوالهم والتثبت بأهداب فسرهم وتأويلهم، وبهذا اللسان مناقلتهم في العلم ومحاورتهم وتدريسهم ومناظرتهم، وبه تقطر في القراطيس أقلامهم، وبه تسطر الصكوك والسجلات حكامهم، فهم ملتبسون بالعربية أية سلكوا غير منفكين منها أينما وجهوا كل عليها حيثما سيروا " 1116،

ويحذر الزمخشري رحمه الله من الخوض في غمار التفسير، والتأويل للقرآن الكريم دون معرفة اللغة، والنحو، فيقول رحمه الله: " وإن الإعراب أجدى من تفاريق العصا، وآثاره الحسنة عديد الحصى، من لم يتق الله في تنزيله فاجترأ على تعاطي تأويله وهو غير معرب فقد ركب عمياء وخطب خطب عشواء وقال ما هو تقول وافترأ، وهراء وكلام الله منه براء، وهو المرقاة المنصوبة إلى علم البيان المطلع على نكت نظم القرآن، الكافل بإبراز محاسنه، الموكل بإثارة معادنه، فالصَّادُ عنه كالسَّادِ لَطَرِيقِ الْخَيْرِ كَيْلًا تَسْلُكُ، والمريد بموارده أن تعاف وتترك " 1117

ولأهمية النحو في التفسير، فقد تتابع العلماء في تفسير القرآن على اعتبار النحو، يقول أبو حيان رحمه الله في البحر المحيط: " ثُمَّ تَتَابَعَ النَّاسُ فِي التَّفْسِيرِ وَأَلْفَوْا فِيهِ التَّأْلِيفَ. وَكَانَتْ تَأْلِيفُ الْمُتَقَدِّمِينَ أَكْثَرَهَا، إِنَّمَا هِيَ شَرْحُ لُغَةٍ، وَنَقْلُ سَبَبٍ، وَنَسَخٌ، وَقَصَصٌ، لِأَنَّهُمْ كَانُوا قَرِيبِي عَهْدٍ بِالْعَرَبِ، وَبِلِسَانِ الْعَرَبِ. فَلَمَّا فَسَدَ اللَّسَانُ، وَكَثُرَتِ الْعَجَمُ، وَدَخَلَ فِي دِينِ الْإِسْلَامِ أَنْوَاعُ الْأُمَمِ الْمُحْتَلِفُو الْأَلْسِنَةِ، وَالنَّاقِصُو الْإِدْرَاكِ، احْتَجَّ الْمُتَأَخِّرُونَ إِلَى إِظْهَارِ مَا انْطَوَى عَلَيْهِ كِتَابُ اللَّهِ تَعَالَى، مِنْ غَرَائِبِ التَّرْكِيبِ، وَانْتِزَاعِ الْمَعَانِي، وَإِبْرَازِ النُّكْتِ الْبَيَانِيَّةِ، حَتَّى يُدْرِكَ ذَلِكَ مَنْ لَمْ تَكُنْ فِي

1115 الشاطبي إبراهيم بن موسى الغرناطي، الموافقات، تح: أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان، 1997

1116. الزمخشري أبو القاسم محمود جار الله، المفصل في صناعة الإعراب، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، 1993، ص 18

1117. المفصل في صناعة الإعراب ص 19

طَبْعِهِ، وَيَكْتَسِبُهَا مَنْ لَمْ تَكُنْ نَشَأَتْهُ عَلَيْهَا، وَلَا غُنْصُرُهُ يُحَرِّكُهُ إِلَيْهَا، بِخِلَافِ الصَّحَابَةِ وَالتَّابِعِينَ مِنَ الْعَرَبِ، فَإِنَّ ذَلِكَ كَانَ مَرْكُوزًا فِي طِبَاعِهِمْ، يُدْرِكُونَ تِلْكَ الْمَعَانِيَ كُلَّهَا، مِنْ غَيْرِ مُوقِفٍ وَلَا مُعَلِّمٍ، لِأَنَّ ذَلِكَ هُوَ لِسَانُهُمْ وَخُطَّتُهُمْ وَبَيَانُهُمْ، عَلَى أَنَّهُمْ كَانُوا يَتَفَاوَتُونَ أَيْضًا فِي الْفَصَاحَةِ وَفِي الْبَيَانِ. أَلَا تَرَى إِلَى قَوْلِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، حِينَ سَمِعَ كَلَامَ عَمْرٍو بْنِ الْأَهْتَمِ فِي الزَّبْرِقَانِ: «إِنَّ مِنَ الْبَيَانِ لَسِحْرًا» ¹¹¹⁸

وصارت التأليف النحوية، واستخراج الآلياء النحوية من القرآن الكريم هي شغلهم الشاغل خاصة عندما صارت اللغة صناعة بعد أن كانت ملكة، وطبعاً، وسليقة لدى العرب الأوائل، وفي ذلك يقول ابن خلدون رحمه الله: "ثم صارت علوم اللسان صناعية من الكلام في موضوعات اللغة، وأحكام الإعراب، والبلاغة في التركيب، فوضعت الدواوين في ذلك بعد أن كانت ملكات للعرب لا يرجع فيها إلى نقل، ولا كتاب، وتنوسي ذلك وصارت تُتَلَقَّى من كتب أهل اللسان، فاحتيج إلى ذلك في تفسير القرآن؛ لأنه بلسان العرب، وعلى منهاج بلاغتهم" ¹¹¹⁹

وأيضاً لا تقل أهمية النحو في علم الحديث عن أهميته في العلوم الإسلامية الأخرى، فقد اهتم جميع المشتغلين بالحديث بعلم النحو، وأعطوه من العناية، والاهتمام ما لم يعط لغيره حتى وصل بهم الأمر إلى التشنيع على من تصدى للحديث دون دراية بالنحو، فقد روي عن أحمد بن حنبل ثعلب محمد بن سلام قال: أَخْبَرَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْحَارِثِ، قَالَ: قَالَ حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ: «مَثَلُ الَّذِي يَطْلُبُ الْحَدِيثَ وَلَا يَعْرِفُ النَّحْوَ مَثَلُ الْحِمَارِ عَلَيْهِ مِخْلَافَةٌ لَا شَعِيرَ فِيهَا» ¹¹²⁰ ، وقد أبان عن أهمية النحو بالنسبة لطالبي علم الحديث، والمشتغلين به العلامة الحافظ في ألفيته حيث قال :

وَلْيُحَذَرْ اللَّحَّانَ وَالْمُصَحِّفَا عَلَى حَدِيثِهِ بِأَنْ يُحَرِّفَا
فَيَدْخُلَا فِي قَوْلِهِ: مَنْ كَذَبَا فَحَقُّ النَّحْوِ عَلَى مَنْ طَلَبَا ¹¹²¹

ولا أريد أن أطيل النفس في بيان علاقة النحو بالعلوم الإسلامية الأخرى، فالعلاقة بين النحو وسائر العلوم الإسلامية علاقة وطيدة، فالنحو هو أساس كل هذه العلوم، وبدون فهم اللغة عامة، والنحو خاصة لا يستطيع أي إنسان كائناً من كان أن يفهم مراد الله سبحانه وتعالى، ولا مراد رسوله — صلى الله عليه وسلم —؛ لأن القرآن عربي، والسنة على صاحبها أفضل الصلاة والسلام عربي، ومن هنا نفهم، ونذكر أسباب الحياد عن الجادة، والفهم السقيم لكل الحركات الدينية الحديثة التي خرجت من تحت عباءة الإسلام إلا أن أصحابها ضلوا السبيل، وتاهوا في غياهب،

¹¹¹⁸. أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ، ج 1 ص 26

¹¹¹⁹. ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، تح: عبدالله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط 1، 2004، 279

¹¹²⁰. الخطيب البغدادي أحمد بن علي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تح: د. محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، ج 2 ص 26

¹¹²¹. العراقي أبو الفضل زين الدين، ألفية العراقي المسماة ب: التبصرة والتذكرة في علوم الحديث، تح: العربي الدائر الفرياطي، مكتبة دار المنهاج،

الرياض، 1428 هـ، ص 149

وظلمات الجهل، فأحلوا ما حرمه الله عز وجل، وحرّموا ما أحله الله عز وجل؛ لأنهم أعملوا عقولهم الضالة، وفكرهم السقيم، وتكلموا في دين الله عز وجل بغير علم فضلوا وأضلوا كثيراً من خلق الله عز وجل.

وسأذكر بعضاً من تلك الحركات الدينية الحديثة التي ضلت السبيل، وخرجت على صحيح الدين، وما كان ذلك إلا لبعدهم عن المناهج، والعلوم الإسلامية التي بنيت على أساس سليم، ونهج قويم، ومن تلك الحركات الدينية الحديثة :

البابية

وقد ظهرت البابية في إيران، التي كانت مرتعاً خصباً لنزعات الباطنية والأفكار الشيوعية، وموطناً صالحاً للفرق الضالة الملوحة، والمذاهب الباطلة الهدامة، وتنسب هذه الحركة الدينية إلى مؤسسها على محمد الشيرازي الملقب بالباب، والذي ولد بمدينة شيراز جنوب إيران سنة 1819م مدعياً انتسابه إلى آل البيت، وقد درس كتب الصوفية، وقد كان لأعداء الغسلام دور كبير في نشر الفكر الباطني ادعى أولاً: أنه الباب، ثم زعم أنه المهدي بعينه، ثم ادعى أن الذات الإلهية حلت فيه¹¹²²

وهذه الحركة الدينية الحديثة من الحركات الضالة التي رسمت لنفسها خطاً بعيداً كل البعد عن صحيح الإسلام، فأفكارهم ضالة، وتأويلاتهم باطلة، ومن هذه التأويلات الباطلة التي تدل على خرف عقولهم، وبطلان فكرهم، وعدم فهمهم لصحيح الدين قول كبيرهم الذي علمهم السحر في تعليقه على آية من سورة يوسف عليه السلام في قوله تعالى : (إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ)¹¹²³

حيث قال الباب: وقد قصد الرحمن من ذكر يوسف نفس الرسول، وثمره البتول حسين بن علي بن أبي طالب مشهوداً، وإن الله قد أراد بالشمس فاطمة، والقمر محمداً، وبالنجوم أئمة الحق في أم الكتاب معروفاً، فهم الذين سيكون على يوسف بإذن الله سجداً وقياماً، وإن الناس سيكون بمثل ظل الفيء على الحسين سجداً¹¹²⁴

ومن تأويلات الباب الباطلة حيث يزعم: " بأن المراد من كل ما ورد في القرآن من ألفاظ القيامة، والساعة، والبعث والحشر وما جرى مجراها، إنما هو ظهوره بالأمر، وقيامه بالدعوة، وأن الجنة كناية عن الدخول في دينه، والنار

¹¹²² - فاضل محمد، الحراب في صدر البهاء والباب، دار المدني، القاهرة، 1986، 2م ص 18.

¹¹²³ - (يوسف، 4/12)

¹¹²⁴ - الحراب في صدر البهاء والباب ص 166

كناية عن الكفر به، واليوم الآخر كناية عن يوم ظهوره، ولقاء الله تعالى كناية عن لقاءه، والنفخ في الصور كناية عن الجهر بدعوته والمناداة بها وصعق من في السموات والأرض كناية عن نسخ الأديان بدينه، وقيام أمته مقام الأمم¹¹²⁵

البهائية

ومن تلك الحركات الدينية الحديثة الهدامة التي يعرفها القاصي والداني ما تعرف بالبهائية، وهذه الحركة تنسب إلى البهاء وهو رجل يدعى حسين بن علي بن المرزا عباس المازنداراني ولد بايران سنة 1817م، ولما كبر البهاء اتجه إلى التصوف، ثم اندمج في سلك البايين فلقبه الباب بالبهاء، وكان من أنشط دعاة البائية، وقد سجن البهاء في إيران بعد محاولة قتل الشاه، ثم نفى تحت ضغط السفارة الروسية إلى بغداد، ثم إلى القسطنطينية، ثم نفى وأتباعه إلى عكا، وقد أخذ البهاء يتدرج من منصب إلى منصب حيث ادعى خلافته للباب، ثم ادعى أنه المهدي المنتظر، ثم ادعى النبوة والرسالة، ثم الألوهية والربوبية والعباد باله، ولقد سلط الله تعالى عليه جرثومة الحمى لتقضي عليه سنة 1892م، ودفن في عكا موصياً بعده بالأمر لابنه عباس، وكان للبهائيين علاقة قوية بروسيا وبريطانيا والصهيونية العالمية¹¹²⁶

وهذه الحركة الدينية لم تختلف عن البائية التي سبق الحديث عنها كثيراً في تأويلاتها لنصوص القرآن الكريم، ومن تلك التأويلات الباطلة التي لا تحصى عدداً قوله على سبيل المثال لا الحصر تأويلهم لقول الله تعالى: (الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ)¹¹²⁷ حيث يقول البهاء: "إنهم نوعان، أما الأول فهم الشموس العالية الحاكون عن الحقيقة الإلهية، وأما الآخرون فهم شمس سجين ثم يستشهد على قوله بالآية"¹¹²⁸

وفي قوله تعالى: (وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا بِعَشْرِ)¹¹²⁹ قال البهائي: "إن هذه الليالي المتممة للأربعين عبارة عن الأربعين سنة التي غابت فيها شمس الحقيقة الإلهية ثم إن شمس هذه الحقيقة قد تجلت في موسى عليه السلام بعد أن بلغ أربعين سنة"¹¹³⁰، ويدعي زورا وبهتاناً أن المراد من قوله تعالى: (إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ)¹¹³¹ أي: انتهت الشريعة المحمدية، وجاءت الشريعة البهائية، وأن المراد من قوله تعالى: (وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ) أي

¹¹²⁵ - ظهير إحسان، البائية عرض ونقد، لاهور، باكستان، دار الأنصار، ط2، 1979، ص14

¹¹²⁶ - الطير مصطفى، القول الحق في البائية والبهائية والقاديانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1986، ص 36

¹¹²⁷ - (الرحمن، 5/5)

¹¹²⁸ - البهي محمد، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار، دار الفكر، بيروت، ط6، 1973م، ص 20.

¹¹²⁹ - (الأعراف، 6/142)

¹¹³⁰ - السابق ص 33

¹¹³¹ - (التكوير، 1/78)

: اجتمعت اليهود، والنصارى والمجوس على دين واحد، فامتزجوا في دين البهاء¹¹³²، وقوله أيضا أن المراد من قوله سبحانه و تعالى: (وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ)¹¹³³ أن الشريعة الإسلامية لم يعد يستظل بها أحد، ويدعي أيضا أن المراد بالحياة الدنيا، والآخرة في قول الله تعالى: (يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ)¹¹³⁴ هي الإيمان بمحمد، والآخرة هي الإيمان بميرزا حسين علي البهاء¹¹³⁵

وها هو القارئ يدرك بعين البصيرة أن تلك التأويلات ما هي إلا أوهام بعيدة كل البعد عن صحيح الإسلام، ولا تقبلها العقول النيرة، ولا تستسيغها القلوب النقية الطاهرة؛ إذ لم تبن على أساس من العلم الصحيح، ولا تندرج تحت قواعد اللغة المتعارف عليها، فما هي إلا ضرب من الخبل لا يقبلها عقل سليم، ولا فطرة سوية؛ لخروجها عن العلم السديد، والنهج القويم .

القاديانية

ومن تلك الحركات الدينية الحديثة التي ضلت الطريق، وخرجت عن الجادة؛ لبعدها عن صحيح الدين، وبعدها عن الفهم الصحيح للعلوم الدينية الإسلامية التي استنبطها العلماء من القرآن الكريم تلك الحركة التي سميت بالقاديانية، وقد نشأت هذه الحركة في الهند، بعد أن وقع الاختيار على غلام أحمد خان القادياني المولود بمدينة قاديان سنة 1835 تقريباً، وقد قام بالدور المطلوب منه فأسس فرقة القاديانية؛ لتكون معول هدم للإسلام، وتفريق المسلمين، فادعى أولاً أنه مجدد العصر ثم أنه مأمور من الله، ثم أعلن أنه المسيح الموعود والمهدي المعهود، ثم ادعى النبوة وادعى أن الله تعالى يكلمه مباشرة، وكانت علاقته قوية بالإنجليز واليهود، ومات القادياني سنة 1908م بمرض (الكوليرا)؛ ليرك بعده فرقة ضاله تسمى القاديانية، تعمل لخدمة أعداد الإسلام¹¹³⁶

ومن ضلالات القاديانية أن ادعى القادياني النبوة، فحدث نقاش بين أتباعه حول نبوته، فقال المولوي عبد الكريم القادياني: "أنا أعتقد أنك نبي ورسول، فإن كنت مخطئاً نبهني على ذلك قال الميرزا القادياني: هذا الذي أدين به وأدعيه، وعندما ارتفع صوت المخالف لذلك، وهو الشيخ محمد أحسن خرج القادياني من بيته وهو يقرأ (يا أيها الذين آمنوا لا ترفعوا أصواتكم فوق صوت النبي) بل زعم القادياني بأنه أفضل من الأنبياء والمرسلين بقوله: "أنا

¹¹³² - عواجي غالب، فرق معاصرة تنتسب للإسلام، دار البيئة للنشر والتوزيع، دمنهور، ط2، 1997م، ص 15 .

¹¹³³ - (التكوير، 11/78)

¹¹³⁴ - (إبراهيم، 27/13)

¹¹³⁵ - عائشة عبد الرحمن، قراءة في وثائق البهائية، مركز الأهرام، القاهرة، 1986م، ص 55

¹¹³⁶ - المودودي أبو الأعلى، ما هي القاديانية، دار القلم، الكويت، بدون تاريخ، ص 12، وينظر الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار، ص

أفضل من جميع الأنبياء والرسل، وهذا الكلام معلوم بطلانه بالقرآن والسنة النبوية¹¹³⁷، ومن ذلك إنكار القادياني جسمانية الجنة والنار وحقيقتيهما، فيقول في تأويل قول الله تعالى: (وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ)¹¹³⁸ "إن الله تعالى قد شبه هنا في الآية الإيمان بالجنة التي تجري من تحتها الأنهار، بل إن جنة الإنسان تنشأ في باطن الإنسان نفسه، وإن جنة المرء إنما هي إيمانه وأعماله الصالحات التي يبدأ بالتلذذ بها في نفس هذا العالم"¹¹³⁹

وأما قوله تعالى: (أَدْلِكَ خَيْرٌ تُزَلَّأُ أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِلظَّالِمِينَ إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ)¹¹⁴⁰ يقول القادياني مؤولاً هذه الآيات بحسب هواه: "إنها شجرة تخرج في أصل الجحيم، أي تنشأ من الكبر والزهو لأنهما جذور جهنم ... إن الله تعالى مثل كلمة الكفر التي في هذه الدنيا بالزقوم واعتبرها شجرة الجحيم، كما مثل كلمة الإيمان التي هي في هذه الدنيا بالجنة المثمرة، ثم يقول مصرحاً عن اعتقاده بوضوح في كتابه فلسفة تعاليم الإسلام: "إننا لا نؤمن بجنة هي عبارة عن أشجار مغروسة غرساً ظاهرياً، ولا نؤمن بجحيم فيها أحجار من كبريت مادي، بل الجنة والجحيم هما انعكاسات للأعمال التي يعملها الإنسان في الحياة الدنيا"¹¹⁴¹

الجمهوريون

ومن تلك الحركات الدينية الشاذة التي خرجت على قواعد الإسلام الحنيف ما يعرف بالجمهوريين، وهي حركة، وفرقة باطنية نشأت في السودان في عهد الاستعمار البريطاني الذي كان وراء الدعوات الباطنية الهدامة العاملة على نشر الفساد والإلحاد في العالم الإسلامي، ومؤسس هذه الفرقة محمود محمد طه الذي ولد عام 1911م، وقد ولدت هذه الفرقة الضالة سنة 1945م تحت اسم الحزب الجمهوري الاشتراكي، وبدأ يتحول إلى فرقة باطنية، ذات الاتجاه الباطني المخالف للإسلام سنة 1952م، وهو العام الذي أعلن زعيمهم محمود بأنه استقام أمر نفسه وأصبح على مشارف الوصول للمعية بالذات الإلهية، وقد نجح محمود في تعبئة أتباعه بالفكر الباطني الإلحادي الذي آخذه من الفرق الباطنية في القديم والحديث، ومن الفلسفات الإلحادية، كما استطاع أن يبقى رئيساً لهذه الفرقة إلى حين

¹¹³⁷ - القول الحق في الباطنية والبهائية والقاديانية، ص 36

¹¹³⁸ - (البقرة، 25/2)

¹¹³⁹ - الخطيب محمد، الحركات الباطنية في العالم الإسلامي، مكتبة الأقصى، الأردن، 1980م، ص 64

¹¹⁴⁰ - (الصافات، 62/36)

¹¹⁴¹ - الحركات الباطنية في العالم الإسلامي، ص 64

إعدامه سنة 1985م، ويطلق الجمهوريون على أنفسهم اسم " المسلمون " وكذلك "الرسالة الثانية" لزعمهم أن الرسالة الأولى كانت للإيمان، وبعد إعدام زعيم هذه الفرقة الضالة قل أتباعها¹¹⁴²

ومن ضلالات أصحاب هذه العقيدة أنهم يعتقدون بوحدة الوجود، فكبيرهم محمود طه يقول بوحدة الوجود، وأن الذات الإلهية تتجسد في صورة الإنسان الكامل، وقد اتجه لتأويل الآيات لتتفق مع معتقده قائلاً إن الرحمن هو إله الأرض، وأن الله هو إله السماء وهما إله واحد، فقال في تفسير قول الله تعالى: (وَهُوَ الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ)¹¹⁴³ إن المراد بإله الأرض هو إله الإرادة، وإله السماء هو إله الرضا، وإله الأرض الرحمن، وإله السماء الله، وإنما هو إله واحد"¹¹⁴⁴

وهناك كثير من الضلالات، والخرافات، والتأويلات الباطلة التي ما أنزل الله بها من سلطان وردت عن هذه الفرق، والحركات الدينية الباطلة، ، وإنما أنا أذكر فقط نماذج قليلة على سبيل المثال لا الحصر؛ ليتبين لنا من خلالها مدى الانحراف، والضلال، والته الذي يعيش فيه هؤلاء؛ وليتبين لنا من خلال هذه الأمثلة، والنماذج أن السبب في تلك التأويلات الباطلة، والانحرافات الخاطئة إنما هو البعد عن تعاليم الإسلام الحنيف، والبعد عن العلوم الإسلامية المستقاة، والمستنبطة من القرآن الكريم.

التكفير والهجرة

وآخر هذه الحركات الدينية الحديثة الضالة ما يسمى بالتكفير والهجرة، فجماعة التكفير والهجرة تعد امتداداً لفرقة الخوارج حيث ورثت أفكارها ومبادئها، وقد أطلق عليهم هذا الاسم وسائل الإعلام حيث اشتهروا به ولكنهم أطلقوا على أنفسهم " جماعة المسلمين " وهو الاسم الذي أطلقه الخوارج على أنفسهم من قبل، ويعد شكري مصطفى مؤسس، وقائد لهذه الفرقة، وقد تولدت أفكاره التكفيرية داخل السجون المصرية، وقد أعد نفسه كمصلح اجتماعي ومهدي الأمة المنتظر، وأخذ أتباعه يروجون لذلك حتى بايعوه أميراً للمؤمنين وقائداً لجماعة المسلمين، وقد انتهى به الأمر إلى أن أعدم هو وزملاؤه من قادة جماعة التكفير في سنة 1978 بتهمة اغتيال الدكتور محمد حسين الذهبي الذي كان وزيراً للأوقاف آنذاك¹¹⁴⁵

¹¹⁴² - عبد المجيد شوقي، العقيدة والمذاهب المعاصرة، مطبعة نيوتن، الخرطوم، 1994م، ص 32.

¹¹⁴³ - (الزخرف، 84/42)

¹¹⁴⁴ - الرومي محمد، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، دار الإفتاء، السعودية، 1407هـ، ص 55.

¹¹⁴⁵ - القرضاوي يوسف، ظاهرة الغلو في التكفير، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1406هـ-1985م، ص 20

ومن ضلالهم وزيفهم عن الصواب أنهم احتجوا بما يعرف لديهم بدليل البيعة مستشهدين بقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئاً وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِهْتَانٍ يَفْتَرِيَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعَصِيَنَّكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)¹¹⁴⁶ حيث قالوا: وبناء على مفهوم الآية فإن المراد أن من لم يستكمل شروط البيعة، ويؤدي الفرائض جميعها لا يعتبر مسلماً¹¹⁴⁷

كما استدلو بقوله تعالى: (وَمَنْ يَعَصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدًا فِيهَا أَبَدًا)¹¹⁴⁸، فقالوا: هذه الآية تدل على كفر من نقض فريضة، أو اجترح محرماً وتقول بخلوده في النار¹¹⁴⁹

وهذه الآيات التي يستدلون بها لا حجة لهم فيها لأن المراد بالمعصية هنا "المعصية الكفرية، كما قيدتها النصوص الأخرى المحكمة، وأما مجرد المعصية، فإنه لا يوجب الخلود في النار، كما دلت على ذلك آيات القرآن، والأحاديث عن النبي، وأجمع عليه سلف الأمة، وأئمة هذه الأمة"¹¹⁵⁰

وهذه نماذج يتبين من خلالها مدى الضلال الذي وصل إليه أصحاب هذه الحركات الدينية الحديثة، والتي خرجت مع الأسف من تحت عباءة الإسلام، وأصحاب هذه الحركات هم أشد خطراً على الإسلام والمسلمين من اليهود؛ لأن اليهود، وغيرهم ممن لا يدينون بالإسلام فكرهم بين، وضلالهم واضح، وكراهيتهم للإسلام والمسلمين معروفة، فلا يخفى على أحد من العوام ذلك، ولكن هذه الحركات الدينية الضالة ربما ينطوي فكرها، وتأويلاتها الباطلة على الكثيرين خاصة من الأجيال الجديدة، ومن عوام المسلمين الذين ليس لديهم أدنى ثقافة إسلامية، ومن هنا كانت العلوم الإسلامية على مر التاريخ ومنذ نشأتها، وفي مقدماتها اللغة العربية هي الحصن الحصين، والسد المنيع لمنع انتشار مثل تلك الأفكار الهدامة، والتأويلات الباطلة التي لا تستند على علم صحيح، ولا منطق سديد، ولا رؤية ثاقبة، وإنما في مجملها نجدها تأويلات مبنية على أوهام، ومؤسسة على أباطيل، ليس لها سند من عقل رشيد، ولا علم سديد.

¹¹⁴⁶ - (المتحنة، 12/59)

¹¹⁴⁷ - جلي أحمد، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، ط2، 1988م، ص67.

¹¹⁴⁸ - (الجن، 23/71)

¹¹⁴⁹ - دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، ص67.

¹¹⁵⁰ - السعدي عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، مؤسسة الرسالة، 2000، ج1

وقد زُوي عن ابن عباس أنه قال: "التفسير على أربعة أوجه: وجه تعرفه العرب من كلامها، وتفسير لا يعذر أحد بجهالته، وتفسير يعلمه العلماء، وتفسير لا يعلمه أحد إلا الله"، فالذي تعرفه العرب هو الذي يرجع فيه إلى لسانهم ببيان اللغة، والذي لا يعذر أحد بجهله: هو ما يتبادر فهم معناه إلى الأذهان من النصوص المتضمنة شرائع الأحكام ودلائل التوحيد، ولا لبس فيها، فكل امرئ يدرك معنى التوحيد من قوله تعالى: {فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ}، وإن لم يعلم أن هذه العبارة وردت بطريق النفي والاستثناء فهي دالة على الحصر، وأما ما لا يعلمه إلا الله: فهو المغيبات، كحقيقة قيام الساعة، وحقيقة الروح، وأما ما يعلمه العلماء: فهو الذي يرجع إلى اجتهادهم المعتمد على الشواهد والدلائل دون مجرد الرأي، من بيان مُجْمَل، أو تخصيص عام، أو نحو ذلك " 1151

فإذا أدرك الناظر في القرآن هذه الأقسام، عرف ما يمكن أن يقوم به في فهم معاني القرآن، وما تُرك من مجالاتٍ فسيحةٍ شاسعةٍ لتدبر آياته، وعرض مفاهيمه، والإشارة إلى معانيه ولطائفه وأحكامه ودلالاته، بحيث لو أمضى كل عمره في هذا، فلن يقف منه إلا على قليل لا يكاد يُذكر، فيبذل أقصى جهده وغاية وسعه 1152

وقد اشترط العلماء والمفسرون رضوان الله عليهم لمن أراد أن ينظر في القرآن الكريم، والسنة النبوية أن تكون لديهم مؤهلات خاصة تمكنهم من النظر، والفهم لكتاب الله عز وجل، ولسنة النبي صلى الله عليه وسلم، وقد منعوا، وحذروا من الاقتراب من كتاب الله، ومن سنة نبيه عليه الصلاة والسلام لمن لا يملكون هذه المؤهلات، يقول العلامة الذهبي رحمه الله: " منع العلماء الذين لا يملكون المؤهلات الخاصة، من القول في التفسير وبيان معاني القرآن، ولذلك اشترطوا للذي يريد أن يفسر آيات من القرآن شروطاً لا بد من تحققها فيه، وحددوا له علوماً لا بد أن تتوفر عنده، وبَيَّنوا له أدوات لا بد أن تكون بين يديه، حتى يكون نظره صواباً، واستنباطه صحيحاً، وفهمه سليماً، وتفسيره مقبولاً، ومن ذلك علم اللغة: لأنه به يمكن أن يشرح مفردات الألفاظ ومدلولاتها، ويستطيع أن يعرف معاني الكلمات الغريبة في القرآن، ويكون في هذه المعرفة ملتزماً باللغة ومقاييسها وفقهها، وعلم النحو والصرف: لأن المعنى يختلف بحسب اشتقاق الكلمة القرآنية أو وجوه تصريفها، كما يختلف باختلاف وجوه الإعراب وتوجيه تلك الوجوه، وعلوم البلاغة: حتى يقف على طرف من بلاغة القرآن ووجوه إعجازه، ومظاهر بيانه وجماله، وأساليب أدائه، وألوان تأثيره، وعلم القراءات: لأن القراءات توقيفية، وهي كلام الله، ومنها يعرف وجوه القراءات وتوجيهها، وبيان اختلاف المعنى والأحكام على كل قراءةٍ منها، وعلم أصول الدين: حيث يعرف أساسيات العقيدة وخصائص التصور الإسلامي والألوهية والعبودية، ويعرف الإيمان وأركانه، والإنسان ووظيفته، والحياة ومعناها، والكون وغايته، والغيب وحقيقته، واليوم الآخر وقدمه، وعلم أصول الفقه: ليعرف كيف يستنبط الأحكام والأدلة من القرآن، وكيف يتعامل مع أساليب الخطاب القرآني، ووجوه التكليف فيه، وطرق عرض أحكامه، وعلم أسباب النزول: ليعرف الجو الذي

1151- مناع القطان بن خليل، مباحث في علوم القرآن، مكتبة المعارف، القاهرة، 2000م، ص361

1152- د صلاح عبد الفتاح الخالدي، تصويبات في فهم بعض الآيات، دار القلم - دمشق، 1987 م، ص22

نزلت فيه الآيات، والحالة التي تعاملت معها، والمشكلة التي عالجتها، والخطأ الذي قوّمته، وعلم الناسخ والمنسوخ: حتى لا يقع في التناقض في فهم الأحكام التي تشير إليها الآيات، وعلم التاريخ: ليطلع على أخبار السابقين، ويحسن التعامل مع قصص القرآن، واستخراج السنن الثابتة في حياة البشرية، وعلم الحديث: ليطلع على تفسير الرسول عليه الصلاة والسلام للقرآن، باعتبار السنّة موضحة للقرآن، ومفسّرة له، ومبيّنة لأحكامه ومكمّلة لتوجيهاته، وليعتمد ما صحّ من الأحاديث، ويتجنّب ما لم يصح منها حتى لا يأخذ منها حكماً، أو يكون منها رأياً، وعلم السيرة النبوية: لأن الرسول عليه الصلاة والسلام هو الترجمة العملية للقرآن، حيث كان خلقه القرآن - كما بيّنت عائشة رضي الله عنها - ولذلك تعتبر سيرته وحياته العامة والخاصة هي أصدق تفسير للقرآن، والمظهر العملي الواقعي لتوجيهاته وأحكامه، وعلم الرجال: وبخاصة أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، ليعرف كيف كانوا يحيون بالقرآن، ويعيشون في ظلاله، ويطبّقون أوامره وأحكامه، فيقتدي بهم في كل هذا، ويلحظ البعد الواقعي العملي التطبيقي للآيات، الذي ينقلها من كونها مجرد توجيهات مثالية خيالية نظرية يستحيل تطبيقها على الواقع، إلى كونها حقائق واقعية، وقيماً حياتية وبرامج عملية وخططاً مُعاشة في حياة الناس، والعلوم النظرية البحتة، للوقوف على الأبعاد الجديدة للآيات، وتوسيع معانيها، ورفدها بما توحى به هذه العلوم من حقائق وظواهر وبيّنات، سواءً في عالم الفلك أو الزراعة أو الكون أو الطب أو الاختراع، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، التي تُعرض من خلالها مضامين جديدة للآيات التي تشير إلى هذه المجالات، فيجد من هذه الآيات حياةً وحيوية، وقوةً وتأثيراً، وتوجيهاً وإرشاداً، وهذه العلوم مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والسياسة والإعلام والدعوة، والعلم بالأعداء الكافرين، والاطّلاع على حياتهم وأنظمتهم وتشريعاتهم، والوقوف على أفكارهم واهتماماتهم - وبخاصة المعاصرين منهم - ليحسن فهم الآيات التي تكشفهم وتحلّل حياتهم¹¹⁵³

ولم يكتف العلماء رضوان الله عليهم في الشروط السابقة التي أوجبوها على من أراد النظر في كتاب الله عز وجل، وفي سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإنما وضعوا شروطاً أخرى، وآداب عامة يجب أن تكون حاضرة فيمن أراد النظر، والبحث في كتاب الله عز وجل حيث قالوا: "وبعد ما يملك الناظر في آيات القرآن الأدوات التي أشرنا إليها، ويُحصّل طرفاً من العلوم التي تحدثنا عنها، فإننا نضع بين يديه طائفةً من الآداب التي عليه مراعاتها، من أجل دقة النظر، وحسن الفهم، وصحة التفسير، وصوابية الاستنباط: ومن ذلك أن يتمتع بقسطٍ من الذكاء، وحسن الفهم، وجودة القرينة، وأن يملك موهبةً فذة، تعينه على الوقفة الصحيحة أمام الآية، والالتفات إلى لطائفها وإيجازاتها وإشاراتها، ولفاتها الخفية التي قد تخفى على كثيرين، وأيضاً أن يعيش الإسلام عملياً، وأن يطبق توجيهاته على حياته، وأن يكون سلوكه وفق أحكامه، وأن يكون عمله ترجمةً لفكره، ليزداد علماً وفهماً وفطنة، وذلك لأن " العلم يهتف بالعمل فإن أجابه، وإلا ارتحل "، و" من عمل بما علم ورثه الله علم ما لم يعلم، أن يمارس الرياضة العقلية

1153- الذهبي محمد السيد حسين، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 2000م، ص 11

اليومية، وأن ينشِط ذاكرته وحافظته وفطنته - بفن التفكير وفن الشعور وفن التأمل؛ ليستطيع استخراج معاني ولفقات وإشارات الآيات¹¹⁵⁴

ولو أن هؤلاء المهترقون من أصحاب الحركات الدينية الحديثة طبقوا شرطاً واحداً من تلك الشروط التي أوجبها العلماء على من يتصدون للنظر، والبحث، والتأويل في كتاب الله عز وجل ما ذهبوا إلى ما ذهبوا إليه، وما نطقوا بكلمة واحدة من تلك التفاهات، والضلالات التي نطقوا بها.

وفي نهاية المطاف أؤكد على أن العلوم الإسلامية هي الحصن الحصين لمن أراد أن يتعرف على الإسلام الحنيف، وهي الملاذ الآمن للجميع للبعد عن ترهات، وضلالات المنحرفين، وقد كانت تلك العلوم، ولا زالت هي خط الدفاع الأول للذب عن القرآن، وعن الإسلام، وعن سنة النبي العدنان صلى الله عليه وسلم، ولا سبيل للنجاة إلا بتعلمها، والتحصن بها ضد أفكار، وانحرافات المضللين، والمغالين سواء كانوا من بني جلدتنا، أم من غيرهم، وقد تبين من خلال هذا العرض أهمية هذه العلوم، وأهمية التحصن بها، وأهمية تحصين النشء الجديد بهذه العلوم، وفي مقدمتها اللغة العربية؛ لنضمن لهم حياة رشيدة، وخاتمة سعيدة بإذن الله جل، وعلا.

النتائج

- ✓ تبين من خلال البحث أهمية العلوم الإسلامية في الفهم السديد للقرآن والسنة.
- ✓ تبين من خلال البحث أن التأويل الصحيح هو ما وافق الكتاب والسنة، وأن ما يخالف الكتاب والسنة فهو التأويل الفاسد المرفوض.
- ✓ إن أصل الخلاف والافتراق يرجع إلى الابتعاد عن الكتاب والسنة، ومنهج سلف الأمة، واتباع التأويل الفاسد الناتج عن الهوى والضلال مما أدى إلى افتراق الأمة إلى فرق كثيرة.
- ✓ عمد كثير من الفرق إلى نصوص القرآن الكريم متأولين لها تحت قاعدة لكل ظاهر باطن ولكل تنزيل تأويل، لإثبات العقائد التي يؤمنون بها كتأليه زعمائهم أو ادعاء نبوتهم، أو إنكار اليوم الآخر، أو مهاجمة خصومهم وغير ذلك من الأفكار والمعتقدات الضالة التي أخرجتهم من ملة الإسلام.
- ✓ إن الانحراف عن طريق الهداية يبدأ يسيراً، ثم لا يلبث أن يتعمق حتى يبعد صاحبه عن الإسلام، الأمر الذي يحتم ضرورة التمسك بكتاب الله تعالى وسنة رسوله، وتأويلهما على مراد الله تعالى وعلى مراد رسوله.

¹¹⁵⁴ - عبد المنعم النمر، علم التفسير كيف نشأ وتطور حتى انتهى إلى عصرنا الحاضر، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، 1985م، ص22

✓ لقد كان لليهود والاستعمار الأثر الواضح في ظهور الفرق الباطنية إلى جانب التأويل، لتشويه الإسلام في نفوس أهله تمهيداً لتفويضه لأنه الجدار المانع لطموحاتهم معتمدين قاعدتهم الاستراتيجية "دمروا الإسلام أبيضوا أهله.

✓ أهمية التحصن بعلوم الإسلام، فهي السبيل الوحيد للنجاة في الدنيا، والآخرة، وهي الملاذ الآمن للبعد عن الخرافات، والضلالات التي ما أنزل الله بها من سلطان .

قائمة المصادر والمراجع

ابن تيمية تقي الدين أبو العباس بن عبد الحليم، **مجموع الفتاوى**، تح: عبدالرحمن بن محمد قاسم، مجمع الملك فهد، السعودية، ط 1995 م .

ابن تيمية تقي الدين أبو العباس، **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم**، تح: ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، ط7، 1999 م .

ابن خلدون عبد الرحمن ، **مقدمة ابن خلدون**، تح : عبدالله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، 2004م

أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي، **البحر المحيط في التفسير**، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ

الإسنوي جمال الدين، **الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية**، تح: محمد حسن عواد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 1985.

الأمدي أبو الحسن سيد الدين، **الإحكام في أصول الأحكام**، تح: عبد الرازق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، بدون تاريخ.

البهي محمد، **الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار**، دار الفكر، بيروت، ط6، 1973م

التهانوي محمد علي، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، 1996 م .

الثعالبي عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، **فقه اللغة وسر العربية**، تح: عبد الرازق المهدي، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، 2002م.

الجرجاني أبو بكر عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، القاهرة، بدون تاريخ.

جلي أحمد، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، ط2، 1988م.

الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تح: د. محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض .

الخطيب محمد، الحركات الباطنية في العالم الإسلامي، مكتبة الأقصى، الأردن، 1980م.

صلاح عبد الفتاح الخالدي، تصويبات في فهم بعض الآيات، دار القلم - دمشق، 1987م.

الذهبي محمد السيد حسين، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 2000م.

الرازي أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسين، المحصول، تح: طه جابر فياض، مؤسسة الرسالة، ط3، 1997م

الرومي محمد، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، دار الإفتاء، السعودية، 1407هـ.

الزنجشيري محمود جار الله، المفصل في صنعة الإعراب، تح: علي بو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م

السعدي عبدالرحمن بن ناصر بن عبد الله، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، مؤسسة الرسالة، 2000م

الشاطبي إبراهيم بن موسى الغرناطي، الموافقات، تح: أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان، 1997م.

طويلة عبد الوهاب عبد السلام، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام، القاهرة، ط2، 2000.

الطير مصطفى، القول الحق في البابية والبهاية والقاديانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1986م

ظهير إحسان، البابية عرض ونقد، لاهور، باكستان، دار الأنصار، ط2- 1399هـ، 1979م.

عائشة عبد الرحمن، قراءة في وثائق البهاية، مركز الأهرام، القاهرة، 1986م .

عبد المجيد شوقي، العقيدة والمذاهب المعاصرة، مطبعة نيوستار، الخرطوم، 1994م.

عبد المنعم النمر، علم التفسير كيف نشأ وتطور حتى انتهى إلى عصرنا الحاضر، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ط 1 1405 هـ - 1985 م

العراقي أبو الفضل زين الدين، ألفية العراقي المسماة ب: التبصرة والتذكرة في علوم الحديث، تح: العربي الدائر الفرياطي، مكتبة دار المنهاج، الرياض، 1428 هـ

العكبري عبد الحي بن أحمد بن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، 1986 م

عواجي غالب، فرق معاصرة تنتسب للإسلام، دار البيئة للنشر والتوزيع، دمنهور، ط 2، 1997 م.

فاضل محمد، الحراب في صدر البهاء والباب، دار المدني، القاهرة، ط 2، 1986 م.

القاسمي محمد جمال الدين بن محمد، محاسن التأويل، تح: محمد باسل عيون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418 هـ .

القرضاوي يوسف، ظاهرة الغلو في التكفير، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 2، 1406 هـ - 1985 م.

القرطبي أبو عبد الله بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني، ط 2، 1964

مناع القطان بن خليل، مباحث في علوم القرآن، مكتبة المعارف، القاهرة، 2000 م.

المودودي أبو الأعلى، ما هي القاديانية، دار القلم، الكويت، بدون تاريخ.

قراءة في النظريات الحداثيّة لتفسير القرآن الكريم

مصطفى قداد*

المقدمة:

النظريات الحداثيّة من أكثر النظريات التفسيرية جدلاً؛ فإنها إذ غالت في تمجيد العقل ورفعته فقد ابتعدت عن المعايير الأساسية والقواعد العامة لتفسير النص القرآني؛ فأوقعت نفسها في أخطاء منهجية كبيرة وحملت بذلك مغالطات كثيرة في طياتها؛ فانحرفت في اتجاهاتها التفسيرية وخرجت عن جادة الصواب.

وقد تعدد الأهداف والغايات التي أوقعت الحداثيين في هذا الخلل ما بين عالم متعمد سلك هذا المنهج الغربي بدعوى المعاصرة ومجازة مدارس تحليل الخطاب وقراءة النصوص عند الغرب ليتخذ من ذلك كله خنجر غدر يغرسه في قدسية كتاب الله وصدقه، أو رجل جاهل بمقاصد تلك المدارس ونظريتها وما تفضي إليه حين تطبق على كتاب الله دون أن تتكئ على أسس وقواعد التفسير وعلوم القرآن الكريم فيورده ذلك المسلك الخطير المهالك من حيث لا يدري.

المبحث الأول: الحداثة مفهومها ونشأتها وما بعد الحداثة:

قبل التعرض لمفهوم الحداثة كمفهوم لا بد لنا من استعراض المعاني اللغوية لهذا المصطلح، للوقوف على أصل هذا المفهوم اللغوي وعلاقته مع المعنى الاصطلاحي.

أولاً: الحداثة لغة:

جاء في كتاب العين: "باب الحاء والذال والطاء معهما ح د ث يستعمل فقط: حدث: يقال: صار فلان أحدثاً أي كثّروا فيه الأحاديث. وشابُّ حَدَثٌ، وشابَّةٌ حَدَثَةٌ: [فتية] في السنِّ. والحَدَث من أحداث الدهر شبه

* عضو هيئة التدريس في كلية العلوم الإسلامية بجامعة ماردين آرتكلو - تركيا. mustafakadad@gmail.com

Öğr.Gör. Mustafa Kadad, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi.
Yalova Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doktora Öğrencisi

النازلة، والأحدوثة: الحديث نفسه. والحديث: الجديد من الأشياء. ورجل حَدَث: كثير الحديث. والحَدَث: الإِبْداء. "1155

كما جاء في لسان العرب: "حدث: الحديث: نقيض القديم. والحُدُوث: نقيض القدم. حَدَثَ الشَّيْءُ يُحْدِثُ حُدُوثًا وَحَدَاثَةً، وَأَحْدَثَهُ هُوَ، فَهُوَ مُحْدَثٌ وَحَدِيثٌ، وَكَذَلِكَ اسْتَحْدَثَهُ. وَأَخَذَنِي مِنْ ذَلِكَ مَا قَدَّمَ وَحَدَّثَ.... وَفِي حَدِيثِ ابْنِ مَسْعُودٍ: أَنَّهُ سَلَّمَ عَلَيْهِ، وَهُوَ يُصَلِّي، فَلَمْ يَرُدَّ عَلَيْهِ السَّلَامَ، قَالَ: فَأَخَذَنِي مَا قَدَّمَ وَمَا حَدَّثَ، يَعْنِي هُمُومَهُ وَأَفْكَارَهُ الْقَدِيمَةَ وَالْحَدِيثَةَ. يُقَالُ: حَدَثَ الشَّيْءُ، إِذَا قُرِنَ بِقَدَمٍ ضَمٍّ، لِلإِزْدَوَاجِ. وَالْحُدُوثُ: كَوْنُ شَيْءٍ لَمْ يَكُنْ. وَأَحْدَثَهُ اللَّهُ فَحَدَّثَ. وَحَدَّثَ أَمْرٌ أَيْ وَقَعَ. وَمُحْدَثَاتُ الْأُمُورِ: مَا ابْتَدَعَهُ أَهْلُ الْأَهْوَاءِ مِنَ الْأَشْيَاءِ الَّتِي كَانَ السَّلَفُ الصَّالِحُ عَلَى غَيْرِهَا. وَفِي الْحَدِيثِ: إِيَّاكُمْ وَمُحْدَثَاتِ الْأُمُورِ، جَمْعُ مُحْدَثَةٍ بِالْفَتْحِ، وَهِيَ مَا لَمْ يَكُنْ مَعْرُوفًا فِي كِتَابٍ، وَلَا سُنَّةٍ، وَلَا إِجْمَاعٍ.... وَاسْتَحْدَثْتُ خَبْرًا أَيْ وَجَدْتُ خَبْرًا جَدِيدًا؛ قَالَ ذُو الرُّمَّةِ:

أَسْتَحْدَثُ الرِّكْبُ عَنْ أَشْيَاعِهِمْ خَبْرًا أَمْ رَاجَعَ الْقَلْبُ، مِنْ أَطْرَابِهِ، طَرِبُ؟

وَكَانَ ذَلِكَ فِي حَدَثَانِ أَمْرٍ كَذَا أَيْ فِي حُدُوثِهِ. وَأَخَذَ الْأَمْرُ بِحَدَثَانِهِ وَحَدَاثَتِهِ أَيْ بِأَوَّلِهِ وَابْتِدَائِهِ. وَفِي حَدِيثِ

عَائِشَةَ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: لَوْلَا حَدَثَانُ قَوْمِكَ بِالْكَفْرِ، لَهَدَمْتُ الْكَعْبَةَ وَبَنَيْتُهَا.

حَدَثَانُ الشَّيْءِ، بِالْكَسْرِ: أَوَّلُهُ، وَهُوَ مَصْدَرٌ حَدَثَ يَحْدِثُ حُدُوثًا وَحَدَاثَانًا؛ وَالْمُرَادُ بِهِ قُرْبُ عَهْدِهِمْ بِالْكَفْرِ وَالْخُرُوجِ مِنْهُ، وَالْدُّخُولِ فِي الْإِسْلَامِ، وَأَنَّهُ لَمْ يَتَمَكَّنِ الدِّينُ مِنْ قُلُوبِهِمْ، فَلَوْ هَدَمْتُ الْكَعْبَةَ وَعَيَّرْتُهَا، رُبَّمَا نَفَرُوا مِنْ ذَلِكَ. "1156

مما تقدم نجد أن الحداثة لغة تدور حول جملة من المعاني في جميع المعاجم اللغوية وتلك الدلالات هي: الحداثة أول الأمر وابتدأؤه وهي نقيض القدم، وهي كذلك الجديد من الأمور والأشياء، والحديث هو الخبر المنقول.

ثانياً: مفهوم الحداثة اصطلاحاً:

السعي نحو إيجاد تعريف جامع لمعنى الحداثة اصطلاحاً من أصعب الأمور في هذا البحث على وجه التحديد؛ لأن هذا المفهوم أو المصطلح من المصطلحات التي كانت ولا تزال مثار جدل بين العلماء والباحثين والنقاد في وقتنا الحالي. لذلك وجدت الكثير من التعريفات، منها ما وُضع على لسان أصحاب هذا التوجه؛ فأحاطوها في معظمها

1155 أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، كتاب العين، تح: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، (دار ومكتبة الهلال)، 177/3.

1156 انظر: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، ط3، (بيروت: دار صادر، 1414هـ)، 131/2. بتصرف.

بالغموض والاضطراب، ومنها ما جاء من قبل معارضيه من علماء المسلمين ومفكريهم وهذه أيضاً تفاوتت بين الإنصاف والمبالغة أحياناً.

لذا نرى أن من الضرورة بمكان أن نتحدث قليلاً عن هذا المصطلح الغربي عند أهله - الغرب - ولو بشيء من الإيجاز كي نتمكن من فهم هذا المصطلح على الوجه الأقرب للصواب.

يقول (جان بودريار): "ليست الحداثة مفهوماً سوسيوولوجياً أو مفهوماً سياسياً أو مفهوماً تاريخياً يحصر المعنى، وإنما هي صيغة مميزة للحضارة تعارض صيغة التقليد... ومع ذلك تظل الحداثة موضوعاً عاماً يتضمن في دلالته إجمالاً الإشارة إلى التطور التاريخي بأكمله وإلى التبدل في الذهنية." ¹¹⁵⁷

أما الروائي الفرنسي (فلوير): فمفهوم الحداثة عنده مرتبط بالزمن وبفعل الكتابة، فيقول: "الحداثة هي التعصب للحاضر ضد الماضي" بمعنى أن الوعي الحداثي ليس تشعباً لسلطة ماضوية وحيناً إلى أصل تليد وحقة ذهنية، بل هو تمجيد للحاضر وانفتاح على الآتي. ¹¹⁵⁸

كما يعرف (رولان بارت): "الحداثة واعتبرها زلزالاً حضارياً عنيفاً وانقلاباً ثقافياً شاملاً لم يتوصل الإنسان المعاصر إلى السيطرة عليه إذ هي موقف عام وشامل ومعارض للثقافات التقليدية الشاملة السائدة. فالحداثة تدعو إلى إعادة النظر في كثير من الأشياء والتحرر من القيود، فهي عملية تقديمية حتى ولو كان المخاض عسيراً، فهي تنشأ عصباً جديداً اقترن بالتطور والتقدم وتحرر الإنسان، فالحداثة هي رؤية فلسفية وثقافية جديدة للعالم." ¹¹⁵⁹

ونرى من التعريفات السابقة للحداثة أنها تغير مستمر في كل الأشياء وعدم الثبات، كما أنها تدعو للتشكيك في كل شيء وإعادة النظر في الأشياء، فهي من وجهة نظرهم تحرر من القيود وثورة على الواقع.

أما في إطار حديثنا عن مفهوم الحداثة عند العرب فنجد أن (أدونيس) قد عرفها بقوله: "الحداثة رؤيا جديدة وهي جوهرية رؤيا تساؤل واحتجاج، تساؤل حول الممكن واحتجاج على السائد، فلحظة الحداثة هي لحظة التوتر أي التناقض والتصادم بين البنى السائدة في المجتمع، وما تتطلبه حركته العميقة التغيرية من البنى التي تستجيب لها وتتلاءم معها." ¹¹⁶⁰ ويكمل بعد ذلك قائلاً: "الحداثة هي الخروج من النمطية والرغبة الدائمة في خلق المغاير." ¹¹⁶¹

¹¹⁵⁷ عبد الغني بارة: إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي المعاصر (مقاربة حوارية في الأصول المعرفية)، (الهيئة المصرية العامة، 2005م)، 15.

¹¹⁵⁸ محمد الشيك، هايد غرو سؤال الحداثة، (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2009م)، 12.

¹¹⁵⁹ زعربان علي رضا النحوي، تقويم نظرية الحداثة، ط 1، (الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع 1992م)، 18.

¹¹⁶⁰ عبد الله محمد الغلامي، ثقافة النقد وقراءة التميّط والقصر، (عمان: مجلة نزوة، تصدر عن مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان)، ع 32، 2009م، 9.

¹¹⁶¹ جمال شحيد، وليد قصاب، (خطاب الحداثة في الأدب)، مرجعية الأدب الحداثي، (دمشق: دار الفكر، 2005م)، ط 1، 46.

كما عرفها نايف العجلوني فقال: "حركة تفكيكية تستمد معناها وقُوى دفعها من رفض أو نفي ما حدث قَبْلاً".¹¹⁶²

من خلال ما سبق يتضح جلياً أن مفهوم الحداثة عموماً وفي العالم العربي خصوصاً غامضاً ومطاطاً وغير منضبط ولا مستقر، ولعله أقرب ما يكون لفلسفة شمولية عمادها سلطة العقل وهدم القديم ورفع القداسة عن المقدسات.

ثالثاً: نشأة الحداثة:

بالرغم من الصلة الكبيرة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم الحداثة غير أن الاختلاف الذي وقع في تعريفها امتد أيضاً ليشمل الحديث عن نشأتها.

أما أصلها في عالمنا العربي فهو تقليد واضح للعالم الغربي وليس أدل على ذلك من تنوع مفاهيم الحداثة لدى الحداثيين العرب كتنوعها عند الغربيين، وكذلك فإن معظم مقالات الحداثيين العرب ما هي إلا ترديد لأقوال أربابها من الحداثيين الغربيين، مع أنهم هم دعاة الإبداع والتجديد وعدم التقليد، غير أن تمردهم هذا خاص بكل ما له صلة بالإسلام فقط.¹¹⁶³

ولعل نشأتها في الغرب ترجع إلى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي على يد (شارل بودليير)، ويرى بعضهم أنها ولدت من رحم الثورة الفرنسية كما عبر عن ذلك (جمال شحيد) بقوله: "انطلقت فترة الحداثة _ والحق يقال _ من رحم الثورة الفرنسية التي ركزت بالرغم من فترتها البعقوبية الدموية على سيادة العقل والتعقل والعقلانية، وهي مقولات انتشرت في عصر الأنوار الأوروبي،"¹¹⁶⁴ "لذا لقد كان لظهور العلم والأفكار التنويرية أثر كبير في تخليص أوروبا من ظلامها، فاستطاع الغرب من خلالها تجاوز الخرافات التي فرضتها الكنيسة، لتدخل أوروبا عصراً جديداً عرف بالحداثة".¹¹⁶⁵

¹¹⁶² مجلة: (أبحاث اليرموك، 1998م)، (الحداثة والحداثية: المصطلح والمفهوم)، عدد2، مجلد 14، 47.

¹¹⁶³ للاستزادة في هذا الباب انظر: القرني، عوض، الإسلام والحداثة، (القاهرة: دار هجر، 1988م)، 9.

¹¹⁶⁴ جمال شحيد، وليد فصاب: خطاب الحداثة في الأدب، مرجعية الأدب الحداثي، (دمشق: دار الفكر، 2005م)، ط1، 12.

¹¹⁶⁵ خديجة الوائلي، أهم القضايا النقدية التي عالجها عبد الله محمد الغدامي في كتابه " الموقف من الحداثة ومسائل أخرى"، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية الآداب واللغات، 2016م، 21.

وبذلك ندرك أن نشأة الحداثة في الغرب قد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالتمرد على الكنيسة الرومانية الكاثوليكية، ثم ما لبثت أن انتشرت في أوروبا وأمريكا والاتحاد السوفياتي، لتحمل في مضمونها رمزية لكسر المقدسات والثورة على الثوابت وهجر للتراث وقطع للجذور.

رابعاً: ما بعد الحداثة:

السعي نحو التحرر من جميع القيود لدى الحداثيين دفعهم إلى التماهي في القطيعة مع السابق والتشكيك فيه، مما أوقعهم في مواجهة مباشرة مع الحداثة ذاتها، لذلك عرفها أحمد حجازي بأنها: "حركة نشأت في أحشاء الحداثة ذاتها لنقدها أو للتواصل معها والبحث عن البديل".¹¹⁶⁶

أما هذه المرحلة — ما بعد الحداثة — فيمكن أن نقول إنها تمثل في مدرستين هما: البنيوية والتفكيكية.

المدرسة البنيوية:

"فهي مدرسة من مدارس الغرب الأدبية تقسم النص إلى مجموعة من البنى، وملخص فكرتهم يعبر عنها بعضهم بقوله: (إن القضية الأساسية عند البنيوية هي أن كل اللغة، كل "النصوص" بناء لمعنى مأخوذ من معجم ليس لمفرداته معان خارج البناء الذي يضمها)".¹¹⁶⁷ 1168

"ويقوم أولئك البنيويون أثناء البحث عن ذلك النظام الكلي من خلال الأنساق الصغيرة برسم جداول ومخططات بيانية غير مفهومة قصداً وطلاسم ورموز من أجل لفت الأنظار والتظاهر بالعلمية".¹¹⁶⁹

وبعد فشل تلك النظرية قامت نظرية لغوية جديدة على أنقاضها تسمى التفكيكية.

المدرسة التفكيكية:

"وأما التفكيك فجوهره هو غياب المركز الثابت للنص؛ إذ لا توجد نقطة ارتكاز ثابتة يمكن الانطلاق منها لتقديم تفسير معتمد، أو قراءة موثوق بها، أو حتى عدد من التفسيرات والقراءات للنص، بل ما هو مركزي أو

¹¹⁶⁶ باسم علي خريسان، ما بعد الحداثة - دراسة في المشروع الثقافي الغربي، (بيروت: دار الفكر، 2006)، ط1، 205.

¹¹⁶⁷ عبد العزيز حمودة، المرايا الحدية من البنيوية إلى التفكيك، (الكويت: عالم المعرفة، 1998م)، 160.

¹¹⁶⁸ عبد القادر الحسين، معايير القبول والرد لتفسير النص القرآني، (دمشق: دار الغوثاني، 2012م)، ط2، 112.

¹¹⁶⁹ حمودة، المرايا الحدية من البنيوية إلى التفكيك، 45 وما بعدها.

جوهري في قراءة ما يصبح هامشياً في قراءة أو قراءات أخرى، ويستتبع ذلك ما أسماه التفكيكيون (اللعب الحر) Free play للغة.¹¹⁷⁰

"إن الأساس الذي قامت عليه تلك الأفكار هو الإيمان بالنسبية المطلقة فلا شيء ثابت، ولا توجد نقطة ارتكاز واضحة، فكل شيء نسبي، وكل شيء متغير، فهم يريدون تحرير الإنسان من كل قيد أو سلطان، حتى من العقل، حتى مما يسمونه سجن اللغة !!".¹¹⁷¹

ومع الاختلاف المنهجي - إن صح التعبير - بين البنيوية والتفكيكية غير أنهما تتفقان على تحييد المؤلف، بل موته - على حد تعبيرهم - واختفاء النص والدعوة إلى نقد جديد أشدّ جذباً من النص ذاته.

المبحث الثاني: المناهج الحداثية في تفسير القرآن الكريم:

أما مصطلح "القراءات الحداثية أو النظريات الحداثية" فقد أطلقه الفيلسوف طه عبد الرحمن في محاضرة بعنوان (الآيات القرآنية والقراءات الحداثية)، وأما قولنا (النظريات أو القراءات) بصيغة الجمع فلتعدد المناهج التي استخدمها الحداثيون في فهمهم لآيات القرآن الكريم، ولأن الغاية من هذا البحث تقديم الوصف الحقيقي للمناهج الحداثية المتبعة في تفسير القرآن الكريم فلا بد لنا من البحث عنها في كتابات الحداثيين العرب ووفقاً لتصوراتهم وإن ابتعدت عن المناهج الحداثية الغربية الأصلية؛ ذلك أن العبرة بما طبق من هذه النظريات على القرآن الكريم لا بأصل النظرية عند واضعها الغربي.

وبناءً عليه وجب علينا أولاً أن نعرض هذه المناهج الحداثية وفق التصور الحداثي العربي، ثم القيام بالنقد الداخلي لها وذلك من خلال بيان مدى التناغم والانسجام بين أجزائها وإطارها العام المكون لها، ومن ثمّ أحاول نقدها وتقويمها من خلال أصولها الغربية إن أمكنني ذلك.

أولاً: السمات العامة للمناهج الحداثية:

غالباً ما يصدر الحداثيون - باختلاف مناهجهم وفلسفاتهم - أعمالهم بالمبادئ المنهجية التي يزعمون أنهم قد التزموا بها في كتاباتهم، بل لا يفوتون أي فرصة في التذكير بها والتأكيد عليها لأنهم يرون أنها ميزتهم التي رفعتهم فوق التراثيين، وهي الموضوعية والشمولية، وسنأتي عليهما بشيء من التفصيل بإذن الله.

✓ اللاموضوعية:

¹¹⁷⁰ انظر: حمودة، المرايا المحدثبة من البنيوية إلى التفكيك، 55.

¹¹⁷¹ الحسين، معايير القبول والرد لتفسير النص القرآني، مرجع سابق، 116.

الموضوعية هي السمة الأهم في البحث العلمي الموضوعي ويزعم الحداثيون أن تحقيقها يكون بفصل الذات عن الظاهرة موضوع الدراسة، والتحرر من أي تصور أو فكر مسبق والتعامل مع النص بدون عواطف وخاصة إن كان دينياً.

وبناء عليه لابد من تحديد طبيعة الظاهرة من أجل تحديد المنهج المناسب في دراستها.

ثم يتم إجراء هذه المنهج من خلال:

✓ المعالجة البنوية: وتعني إسقاط المفاهيم المسبقة عن هذا التراث، ومحاولة ربط أجزاء النص فيما بينها للوصول إلى فهم النص من ذات النص وليس من خارجه.

✓ التحليل التاريخي: وذلك من خلال ربط الظاهرة (النص التراثي) بمجالها الثقافي والاجتماعي والسياسي، وأهميتها في فهم تاريخية النص وكذلك اختبار صحة العينة موضوع الدراسة من جهة الإمكان التاريخي.

✓ الكشف عن الوظيفة الأيديولوجية للنص لحظة تكوينه، وهي التي تجعل النص معاصراً لنفسه.¹¹⁷²

ولكن الادعاءات السابقة من الموضوعية لا تعدو أن تكون شعاراً يُخفي خلفه أهدافاً أخرى كتغيب الحقائق، فالجباري الذي نقلنا عنه أعلاه، "نجد كتاباته من مطلعها إلى آخر فصل فيها، تعج بالعبارات والشعارات المشبعة بالقيم العاطفية، والانطباعات الشخصية التي تبين مما لا يدع إلى الشك إغراق صاحبها في الذاتية والتجزئية والانحياز الأيديولوجي لجزء من التراث على حساب باقي أجزائه الأخرى."¹¹⁷³

والموضوعية الزائدة لدى الجباري ولدت لديه شعوراً بالاضطهاد من قبل التراث وصورته لديه على أنه عدو غاصب يجب دفعه بكل ما أمكن، وذلك من خلال استراتيجية حربية ببعدين متلازمين هما:

✓ التحرر من قبضة هذا التراث الغاصب لوعينا وتفكيرنا، والخروج عليه من خلال تفكيك بناه والقضاء عليها وتحويل ثوابتها إلى متغيرات.¹¹⁷⁴

✓ إعادة احتلاله ثانية وإخضاعه وممارسة السلطة الحداثية عليه، والنيابة عنه بعدما كان ينوب عنا.¹¹⁷⁵

¹¹⁷² انظر: محمد عابد الجباري، التراث والحداثة - دراسات ومناقشات، (بيروت: مركز الوحدة العربية، 1991م)، ط1، 30-32.

¹¹⁷³ انظر: طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1994م)، ط1، 29-35 و 37-39.

¹¹⁷⁴ انظر: محمد عابد الجباري، التراث والحداثة - دراسات ومناقشات، مصدر سابق، 46-47.

¹¹⁷⁵ انظر: المصدر السابق، 47-48.

فالموضوعية التي يتبناها الحداثيون العرب إذن، هي موضوعية متقدمة تجاوزها الزمن،¹¹⁷⁶ وذلك لصعوبة تحقيقها في البحوث الإنسانية.

✓ دعوى الشمولية:

من سمات الدراسات العلمية لدى الحداثيين هي الدراسة التي تهتم بكل تفاصيل البحث فهي شمولية تستغرق كل تفاصيله كما أنها لا تتوقع في الخاص على حساب العام.

"وهي عندهم شرط لفتح باب الاجتهاد بمفهومه الحداثي على مصراعيه، ولا يتحقق ذلك إلا بالعمل على مستويين: المستوى الأعلى الأشمل وهو النظر النقدي في الظاهرة الدينية الموجودة في جميع المجتمعات.

المستوى الخاص بالإسلام الذي لا بد من تقويمه على ضوء التنظير العلمي الحديث للدين والمجتمع والتاريخ."1177

ومن أجلها فقد أمضى محمد شحرور -كما يدعي- عقدين ونصف من الزمن في مجال البحث الدؤوب والتفكير الطويل، والتأمل الواعي الذي انتهى به -حسب قوله- إلى اكتشاف اعوجاج الفكر الإسلامي والأسس المعكوسة التي يقوم عليها.¹¹⁷⁸

ولكن الدارسين لأعمال هؤلاء الحداثيين توصلوا إلى نتيجة مفادها أن كتاباتهم اتصفت بالتجزئية والانتقائية المخلة، في دراستهم للتراث، كما أن شمولية محمد أركون - المدّعاة- قد أورثته جهلاً مركباً، وكشفت عوار فكره، مثلاً حين أصبحت أركان الإيمان لديه عشرة فقد قال: "إن الأركان العشرة للإيمان في الإسلام تشكل العدد نفسه من الثوابت الوجودية؛ إذ إنها لا ترتبط بأية تزامنية أو بأي مجال سياسي محدد، إنما تخص الإنسان الميثاق أو الأمانة الحاصلة منذ الخلق، بين الله والإنسان الأول، الذي قبل أن يتحمل مسؤولية رفضتها السماوات والأرض والجبال، قوى روحية وطبيعية."1179

ونرى بوضوح أن الحداثيين بدعوى الشمولية تلك قد اعتمدوا مبدأ التقسيم في دراستهم للتراث ليستخدموا كل جزء منه ضد الجزء الآخر لإفساده وذلك في حربهم مع خصومهم الإسلاميين.

¹¹⁷⁶ انظر: طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، مصدر سابق، 35-36.

¹¹⁷⁷ انظر: الجيلاني مفتاح، الحداثيون العرب في العقود الثلاثة الأخيرة والقرآن الكريم، (دمشق: دار النهضة، 2006م)، ط1، 121.

¹¹⁷⁸ انظر: محمد شحرور، الكتاب والقرآن - قراءة معاصرة، (دمشق: الأهالي للنشر والطباعة والتوزيع، 1990م)، ط2، 29.

¹¹⁷⁹ محمد أركون، الإسلام أصالة وممارسة، تر: خليل أحمد، 78. نقلاً عن: الجيلاني مفتاح، الحداثيون العرب في العقود الثلاثة الأخيرة والقرآن الكريم، 123.

✓ المبالغة في اعتماد العقل (العقلانية):

ولا عجب من ذلك لأن العقلانية هي أبرز السمات التي اتصفت بها الحداثة، حتى قيل عقلانية الحداثة أو حداثة العقلانية. " فالحداثة بهذا تأسست على إعطاء أهمية خاصة للعقل، إذ أصبح مبدأ لكل نشاط علمي ومرجعاً لكل معرفة، ومن شأنه أن يحدد علاقته الشائكة بذاته؛ أو ما يعرف بالوجود الداخلي، أو ما يحيط به، أو ما يعرف بالوجود الخارجي، فهيغل رأى أن من شأن أعمال الإنسان الحديث لأول مرة في تاريخ البشرية، النظر في الآفاق وفي نفسه، إن عمل هو على إزالة غربة الذات في الطبيعة وغربة الطبيعة في الذات.¹¹⁸⁰

ولذلك يعتمد الحداثيون العرب على العقل في تعاملهم مع الآيات القرآنية، ويجعلون آراءهم الصادرة عنه هي الصواب، حتى في الأمور الغيبية والخالية عن الدليل فيصدرون أحكامهم فيها بمجرد الرأي، ولا يهتمون بالأحاديث النبوية وإن كانت صحيحة وقطعية الدلالة؛ فهم لا يلقون بالاً للسنن مستعيزين عنها بعقولهم النيرة - على حد قولهم -.

✓ اللامنهجية والغموض والاضطراب:

يرى المطالع لكتابات الحداثيين أنها اصطبغت بلون واحد وهو الغموض في المصطلحات والاضطراب في المنهج - إن صحَّ التعبير - ومرجع ذلك إلى قلة زادهم من المعارف والعلوم الضرورية للتعامل مع النص القرآني الكريم؛ بل وزيادة على ذلك فقرهم المعرفي في الأمور الشرعية عامة، وكنا قد مثلنا لذلك عند محمد أركون أعلاه الذي لم يعرف عدد أركان الإيمان وجعلها عشرة أركان وراح يغطي جهله هذا بتعقيد العبارات وإيهام المصطلحات، حتى إن القارئ ليتهم نفسه بضعف الفهم وضيق الأفق أمام هذه المصطلحات الغامضة.

على أن مرجع ذلك الغموض لا يعود فقط إلى الجهل بعلوم الشريعة فحسب، بل يرافقه تخبط في المنهج، بل دعنا نقل خلط بين المناهج التي يتبعها الحداثي منهم، ولا أدري هل مرّ ذلك إلى جهلهم بالمناهج التي يتبعونها أم إلى تعمد الخلط بينها - مع معارضة ذلك لأسس الكتابة العلمية - كما فعل أركون وأطلق عليه (المنهج المتعدد الاختصاصات).¹¹⁸¹ وبعثه في هذه الفوضى يطمح بالوصول إلى تأويل جديد يسميه (الإسلاميات التطبيقية).

ويبدو جلياً أن فلسفة وفلاسفة ما بعد الحداثة قد أثروا في الحداثيين العرب في هذا الجانب أيضاً، ومنهم (فيراباند بول) صاحب كتاب (ضد المنهج) وكتاب (وداعاً للعقل) يحارب فيهما العقل والمنهجية ويدعو للعبثية والفوضى لأنه يرى بأن العلم ليس بأدق من الأسطورة؛ ونرى انعكاس هذه المصطلحات واللامنهجية جلياً عند أركون إذ يقول: " إن مجموع هذه النصوص يتطلب معاملة مزدوجة: فأولاً ينبغي القيام بنقد تاريخي لتحديد أنواع

¹¹⁸⁰ محمد الشيخ، فلسفة الحداثة في فكر هيغل، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2001م)، ط1، 25.

¹¹⁸¹ محمد أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، تر: هاشم صالح، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1996م)، ط2، 125.

الخلط والحذف والإضافة والمغالطات التاريخية التي أحدثتها الروايات القرآنية بالقياس إلى معطيات التاريخ الواقعي المحسوس. وثانياً: ينبغي القيام بتحليل بنيوي لتبيين كيف أن القرآن ينجز ويبلور (بنفس طريقة الفكر الأسطوري الذي يشغل على أساطير قديمة ومتبعثرة) شكلاً ومعنى جديداً، أي عملاً متكاملًا مجهزاً بطريقة استخدام وأسلوبية خاصة في اللغة العربية.¹¹⁸²

إن الخطأ في المنهج المتبع في التفسير ليس حديثاً بل هو قديم متجدد، ولكن كما يقول الدكتور أحمد آل بالقي عن القدامى منهم (كالمعتزلة والخوارج والشيعة مثلاً): "وأصحاب هذا الخطأ تجاوزوا الخطأ الجذري السابق الذكر، فلم يكن مقصدهم وباعثهم خبيثاً، وإنما كان سليماً نقياً، لكنهم وقعوا في خطأ منهجي في نظرهم وتدبرهم للقرآن، فلم يراعوا قواعد التفسير، ولم يحصلوا العلوم الضرورية للمفسر، كما لم تتوفر فيهم صفات المفسرين، ورغم ذلك أقبلوا على القرآن ينظرون فيه ويفسرونه وهم يملكون مقصداً سليماً، وباعثاً صواباً، وهو خدمة القرآن وتدبره، وسلامة المقصد والنية لا تكفي لحسن فهم القرآن، ولذلك يقع هؤلاء في أخطاء كثيرة في التفسير." ¹¹⁸³

مع سلامة القصد وصحة النية لدى القدامى لم يشفع لهم اضطرابهم المنهجي الذي وقعوا فيه أحياناً تحت تأثيرات كثيرة من نقد العلماء والمفسرين ولم تقبل أقوالهم الشاذة تلك؛ فكيف يمكن أن نقبل ممن لم يحصلوا أدواتهم التفسيرية — إن سلمنا جدلاً بسلامة القصد — أن يقول في تفسير آي القرآن وفقاً لتخبط منهجي واضح يقرُّ به صاحبه، بل ويتفاخر به ولا ينكره!

ثانياً: الغاية من النظريات الحداثية في التفسير:

بداية لست ممن يرجح نظرية المؤامرة في توجهات الحداثيين العرب، بل أعتقد أن معظم من تبني هذه النظريات كان يرى فيها حلاً لما نحن فيه من أزمت وتأخر، كما أنني لا أدفع التهمة عن بعضهم ممن تمادى في غيه بدعوى الحداثة والمعاصرة والتنوير فأخذ يطعن في الثوابت ويقده في التراث.

وإذا أردنا معرفة أهداف الحداثيين وغاياتهم من قراءاتهم الحداثية للقرآن الكريم؛ فلا بد لنا من مراجعة كتاباتهم لنجد فيها بعضاً من تصريحات أو تلميحات توضح لنا هذه الغايات.

✓ التأويل المنفلت:

¹¹⁸² أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، مصدر سابق، 203.

¹¹⁸³ أحمد آل بالقي، التفسير بالرأي، (ديار بكر: مكتبة سيدا، 2016)، ط 1، 60.

يقول علي حرب: "مع أن مبرر كل مفكر جدير بلقبه أن يمارس التفكير بطريقة مغايرة للذين سبقوه إذا لم يشأ أن يكون مجرد شارح مبسط أو تابع مقلد، أو حارس مدافع عن العقيدة والحقيقة، والتفكير بصورة مغايرة يعني أن يُبدل ونسخ، أو تُحرف ونحوّر، أو نرحز ونقلب، أو ننقب ونكشف، أو نحفر ونفكك، أو نرمم وننطم، أو نفسر ونقول، فهذه وجوه للتفكير وللقراءة في النصوص لا أزعّم أي أقوم بحصرها واستقصائها." ¹¹⁸⁴

ونرى أن هدفهم هو الولوج من باب التأويل إلى غايات أخرى يكتمونها غير أنها تتفلت أحياناً منهم وتظهر في مكان آخر كما في قول أركون: "وإذا كنت ألح على هذا التوجه أكثر من الباحثين الآخرين، فإن ذلك عائد إلى انشغالي منذ زمن طويل بتأويل النص المقدس أو الذي قدّسه تراكم الزمن ومرور القرون." ¹¹⁸⁵

أقول ولا عجب في ذلك طالما رأى الحداثيون أن التأويل "هو الصخرة العاتية التي تكسرت عليها وحدة الفكر الإسلامي." ¹¹⁸⁶

والأعجب من ذلك أن نصر حامد أبو زيد ينقل عن كبار علماء ومنظري الهرمينوطيقا المفكر الألماني (شلييرماخر) الذي يعده "صاحب الفضل في نقل التأويلية بشكل نهائي عن أن تكون في خدمة علم خاص، ووصل بها إلى أن تكون علماً بذاتها يؤسس عملية الفهم، وبالتالي عملية التفسير." ¹¹⁸⁷ ثم يخالفه إذ يرى (شلييرماخر) أن السابقين أفضل منا فهماً للنص لقرب عهدهم به إذ يقول: "وكلما تقدم النصّ في الزمن صار غامضاً بالنسبة لنا، وصرنا -من ثم- أقرب إلى سوء الفهم لا الفهم، وعلى ذلك لا بد من قيام (علم) أو (فنّ) يعصمنا من سوء الفهم ويجعلنا أقرب إلى الفهم." ¹¹⁸⁸ فهم يعترفون ضمناً أننا أعجز من أن نفهم القرآن دون الاعتماد على العلماء السابقين.

✓ نزع القداسة عن القرآن الكريم:

يرى الحداثيون أن القرآن الكريم (أنطولوجيا) متعالية، كما يقول أركون "لقد رسخ القرآن مراتبية هرمية أو طبقية أنطولوجية ذات مستويين: الأول والأعلى هو مستوى المطلق التنزيهي المتعالي، والمستوى الثاني التجسيد التاريخي والعمل التاريخي المحسوس، لا النظري ولا المثالي. وهذه المراتبية أو الطبقية (طبقة فوق طبقة) متضمنة لغويّاً

¹¹⁸⁴ علي حرب، نقد النص، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993م)، ط1، 133.

¹¹⁸⁵ محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني، تر: هاشم صالح، (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر)، 21.

¹¹⁸⁶ انظر: طيب تيزيني، النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، (دمشق: دار البنايع، 1997م)، 264.

انظر: محمد سعيد رمضان البوطي وطيب تيزيني، الإسلام والعصر تحديات وآفاق، (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1998م)، ت: عبد الواحد علواني، 117.

¹¹⁸⁷ انظر: نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2014م)، 20.

¹¹⁸⁸ المرجع السابق، 20.

في صياغة الخطاب القرآني ذاته، ومتجسدة تاريخياً في تجربة المدينة التي تحولت فيما بعد إلى نموذج مثالي أعلى يحتذى.¹¹⁸⁹

وفي ذلك يقول الدكتور أحمد الطعان: "هذه المحاولات من القرآن هي -بنظر الخطاب العلماني- محاولات أيديولوجية أي أن القرآن يفعل ذلك ويتعالى بالتاريخ لمقاصد وأغراض دنيوية، وهكذا يريد أركون أن يقف في وجه القرآن ويتصدى له، فالقرآن يرسخ الأدلة والأسطرة والتقديس (لأن النصوص جميعاً سواء في ممارسة الحجب والمخاتلة والألاعيب والمراوغة)¹¹⁹⁰ وأركون يريد (تشكيل معرفة معادية للخداة والأسطرة والتقديس)¹¹⁹¹".¹¹⁹²

وعليه فإن الحداثيين يرون أن يجب أن نغير طريقة تعاملنا مع القرآن الكريم، كما يقول أركون: "نقول ذلك دون أن ندخل في متاهات التبولوجيا، ودون أن نعتبر القرآن كلاماً آتياً من فوق، وإنما على أنه حدث واقعي تماماً كوقائع الفيزياء والبيولوجيا التي يتكلم عنها العلماء."¹¹⁹³

أي أن القصد من ذلك كله " أن ندرسه بوصفه نصاً فقط، ونصاً لغوياً دون اعتبار لبعده الإلهي، لأن الإيمان بوجود ميتافيزيقي سابق على النص يعكّر كون النص منتجاً ثقافياً، ويعكر الفهم العلمي له."¹¹⁹⁴

" هكذا تكلم العلمانيون وهذا هو رأيهم بالقرآن بشكل عام، وهم يوظفون لإزاحة قداسة القرآن الكريم مناهج مختلفة ماركسية وإنسية وهرمينوطيقية دون اعتبار لقداسته، ودون اعتبار لكونه كلام الله عز وجل."¹¹⁹⁵

وبناءً على ما سبق نفهم الأسباب التي دفعتهم سابقاً إلى اللاموضوعية واللامنهجية والاضطراب والشمولية في تعاملهم مع النص القرآني، لأن هذه الأدوات هي ما يعينهم على نزع القداسة عن النص القرآني والمبالغة في التأويل باستخدام عقولهم فقط، دون الرجوع إلى قواعد التفسير وأصوله المعروفة.

✓ القول بتحريف النص القرآني:

¹¹⁸⁹ محمد أركون، الإسلام والأخلاق السياسية، (باريس: اليونيسكو، 1986م)، تر: هاشم صالح، 24.

¹¹⁹⁰ انظر: علي حرب، نقد النص، 17.

¹¹⁹¹ انظر: المرجع السابق، 67.

¹¹⁹² أحمد الطعان، العلمانيون والقرآن الكريم، (الرياض: دار ابن حزم، 2007م)، 761.

¹¹⁹³ انظر: أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1996م)، ط2، 284.

¹¹⁹⁴ انظر: نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2014م)، 24.

¹¹⁹⁵ أحمد الطعان، العلمانيون والقرآن الكريم، مرجع سابق، 764-765.

دعوى الحداثة والتنوير التي طارت إلى الحداثيين العرب من الغربيين وفلاسفتهم ومستشرقهم، لم تكن متعلقة في محتوى النص اللغوي (القرآني) فحسب؛ بل تعدى الأمر ذلك إلى أن يقلد هؤلاء الحداثيون -دعاة التجديد ونبذ التقليد - المستشرقين في ادعاءاتهم بتحريف القرآن الكريم، فمن هؤلاء المستشرقين (بلاشير) الذي يزعم وقوع التحريف والنقص في القرآن الكريم، فيقول: "ومع ذلك فإن مصحف عثمان بقي غير مكتمل في جوانب كثيرة منه" ¹¹⁹⁶، أما دعاة نبذ التقليد فأخذوا يكررون أقوال أولئك المستشرقين كالبيغاوات ناسين أو متناسين دعوتهم الأم في الشك في كل شيء والتحرر من التقليد، فهذا طيب تيزيني مقولتهم تلك: "ومن الملاحظ أن تلك الظروف، التي أحاطت بعملية جمع القرآن في مصحف واحد وتحريق ما تبقى من المصاحف، كانت تشير إلى أن عثمان ربما كان يهدف من وراء ذلك تحقيق أمرين اثنين متضايين. الأول منهما تمثل في الحفاظ على الوحدة الدينية (الأيدولوجية) للمسلمين في الدولة الفتية المتعاطمة، حتى لو تم ذلك على أساس نص قام على أنقاض نصوص انتهى بها الأمر إلى (الطبخ). أما الأمر الثاني فقد تجسد في الطموح إلى الهيمنة الدينية (الأيدولوجية) السلطوية للطبقة الاجتماعية الجديدة الناهضة، التي استتقت قياداتها من بني أمية المناهضة - قبلها - لبني هاشم." ¹¹⁹⁷

لينتهي به المطاف بالتصريح التام بالتحريف: "وإذا انطلقنا من أن ما عمله عثمان يمثل واحدة من قراءات متعددة محتملة للمتن القرآني، فإنه يغدو مسوغا بالاعتبارين التاريخي التوثيقي والقرآني القرائي أن نتحدث عن تعددية قرائية غيب الكثير من عناصرها وتجسداً وأتلف وأدين، ليبقى ما تجسد بالصيغة القرائية المثلثة ب «المصحف الثاني»، وما تبقى من شذرات هنا وهناك حُفظت في بعض كتابات المعارضة السياسية والأيدولوجية للاتجاه العثماني - الأموي وكذلك في كتابات أخرى (وقد أتينا على بعضها فيما سبق من مظانها المختلفة)؛ مما يترتب على ذلك القول بأن حديثاً عن «قرآن واحد» مجمع عليه - بالاعتبار التاريخي التوثيقي - لم يعد وارداً." ¹¹⁹⁸

وإلى مثل هذا القول يذهب أركون أيضاً الذي يصف المصحف الذي بين أيدينا بقوله "النسخة الرسمية التي شُكلت في ظل الخليفة عثمان، والتي تُبنت في القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي." ¹¹⁹⁹

وأخذ يصف المصحف كثير بقوله: "الرواية الرسمية" أو "النص القرآني المشكل رسمياً" والذي يرى أنه "ينبغي أولاً إعادة كتابة قصة تشكل هذا النص بشكل جديد كلياً. أي نقد القصة الرسمية للتشكيل التي رسخها التراث

¹¹⁹⁶ بلاشير، القرآن - نزوله - تدوينه - ترجمته وتأثيره، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1974م)، تر: رضا سعادة، 31.

¹¹⁹⁷ طيب تيزيني، النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، مرجع سابق، 402.

¹¹⁹⁸ المرجع السابق، 404.

¹¹⁹⁹ أركون، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، (بيروت: دار الطليعة، 2005م)، تر: هاشم صالح، 2، 118-119.

المنقول نقداً جذرياً. هذا يتطلب منا الرجوع إلى كل الوثائق التاريخية التي أتيح لها أن تصلنا سواء كانت ذات أصل شيعي أم خارجي أم سني. هكذا نتجنب كل حذف تيولوجي لطرف ضد آخر.¹²⁰⁰

ليختم حديثه عن كيفية جمع القرآن من جديد وإعادة قراءته بالتمثيل لذلك بما حصل للتوراة والإنجيل "هكذا نجد أنفسنا أمام عمل ضخيم من البحث وتحقيق النصوص الذي يتبعه فيما بعد- وكما حدث للأناجيل والتوراة- إعادة قراءة سيميائية ألسنية للنص القرآني.¹²⁰¹

هذه هي حقيقة الدعاوى الحداثية التنويرية المطالبة بإعادة جمع القرآن أولاً؛ لأن القرآن الذي بين أيدينا - بزعمهم- ليس أكثر من الرواية الرسمية التي فرضت من قبل السلطة الحاكمة آنذاك - التي يترأسها (أحد أعضاء العائلة المعادية لعائلة النبي) صلى الله عليه وسلم، وأن هذه السلطة التيولوجية قد حرفت وغيّرت النص القرآني الأصلي، فهل هناك قول أوضح من قولهم هذا في بيان هدفهم من دعوتهم للقراءات الحداثية أو المعاصرة للنص القرآني!!

الخاتمة:

كانت تلك قراءة مجملة في أبرز (النظريات الحداثية) أو (القراءات المعاصرة) للقرآن الكريم، وصلنا من خلالها إلى جملة من النتائج التي سنذكر أهمها باختصار:

- ✓ القراءات الحداثية -المزعومة- لا تمت للمنهجية العلمية بأي صلة، ولا هي مناهج علمية تصلح لفهم القرآن الكريم من خلالها، فهي لا تعتمد قواعد واضحة أو أصول ثابتة تجعلنا نثق بمخرجاتها.
- ✓ القراءات الحداثية بمجملها مزيج مطبوع من فلسفات وإيديولوجيات موجهة، فهي تخلط بين عدد من المناهج الحداثية كما رأينا كالبنوية والتفكيكية وغيرها وقد بدا ذلك واضحاً من الأهداف التي ترمي إلى إنجازها من خلال دعوى التنوير والقراءة المعاصرة والحداثة، التي لا تعدو أن تكون معول هدم لقدسية النص القرآني وتحريف الكلم عن مواضعه، وقد أراد أصحابها أن يقربوها منا بلبوس العلم وعلى لسان أبناء جلدتنا ممن اتخذوهم مطية لغايتهم، وهؤلاء في عمالتهم تلك متفاوتون بين عالم بخفايا هذه القراءات ومدرك لمآلاتها القاضية بهدم ثوابت هذا الدين، وبين جاهل غرته دعوى الحداثة وأراد بما أن يضرب بسهمه طلباً للشهرة ومحاوله منه في إبداع حلّ عبقرى يرفع به ما نزل بالأمه من تحلف وتقاعس عن ركب الحضارة الغربية المشرقة - بحسب زعمه- فمن وجه نظري أن هذا الثاني أسوأ من صاحبه الأول لأن جهله مركب وكما قيل:

¹²⁰⁰ أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، مرجع سابق، 290.

¹²⁰¹ المرجع السابق، 291.

قَالَ حَمَارُ الْحَكِيمِ تَوَمَّا *** لَوْ أَنْصَفَ الدَّهْرُ كُنْتُ أَزْكَبُ
لِأَنْنِي جَاهِلٌ بَسِيطٌ *** وَصَاحِبِي جَاهِلٌ مُرَكَّبٌ

✓ جهل الحداثيين بقواعد وأصول التفسير وعدم معرفتهم بمصطلحات العلوم والخلط بينها، بمعنى استخدام مصطلحات أصول الفقه أو غيره من العلوم في التفسير بدلاً عن مصطلحات التفسير وعلوم القرآن، وانظر مثلاً استعمالهم لفظ السبب، الذي يختلف معناه في أصول الفقه عن معناه في التفسير وعلوم القرآن؛ مما انحرف بهم عن جادة الصواب.

وبناء على ما سبق نرى أن نقدم التوصيات التالية:

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تعرض أفكار وأهداف المدارس الحداثية، والتصدي لها بمنهجية علمية وبأسلوبها الذي تدعيه.
- ✓ العمل على إجراء ندوات ومؤتمرات وأبحاث تهدف إلى توضيح أهمية أصول الفنون والعلوم التراثية، ودورها في بيان الأحكام والمقاصد الشرعية، وفهم مراد الله تعالى في كتابه الكريم.
- ✓ تقوية المناعة الفكرية لدى جيل الشباب خصوصاً من هذه الأفكار الحداثية، وذلك بتبسيط وتسهيل العلوم الشرعية أولاً، وتعريّة مبادئ وأهداف الاتجاهات الحداثية وبيان اضطرابها وتناقضها ثانياً.
- ✓ تنمية مهارة القراءة النقدية لدى الشباب عموماً والباحثين منهم خصوصاً، لإكسابهم القدرة على بيان زيف الدعوات الخداعة ومجابهتها بأساليبها، ومن ذلك ضربها بمنهجها التي أقرتها هي، على مبدأ (مِنْ فَمَكَ أُدِينُكَ).

المصادر والمراجع:

- ✓ أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، كتاب العين، تح: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، (دار ومكتبة الهلال).
- ✓ أحمد آلابالق، التفسير بالرأي، (ديار بكر: مكتبة سيدا، 2016).
- ✓ أحمد الطعان، العلمانيون والقرآن الكريم، (الرياض: دار ابن حزم، 2007م)، ط 1.
- ✓ الجيلاني مفتاح، الحداثيون العرب في العقود الثلاثة الأخيرة والقرآن الكريم، (دمشق: دار النهضة، 2006م).
- ✓ القرني، عوض، الإسلام والحداثة، (القاهرة: دار هجر، 1988م).
- ✓ باسم علي خريسان، ما بعد الحداثة - دراسة في المشروع الثقافي الغربي، (بيروت: دار الفكر، 2006).
- ✓ بلاشير، القرآن - نزوله - تدوينه - ترجمته وتأثيره، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1974م)، تر: رضا سعادة.

- ✓ جمال شحيد، وليد قصاب، (خطاب الحداثة في الأدب) مرجعية الأدب الحداثي، (دمشق: دار الفكر، 2005م).
- ✓ زعربان علي رضا النحوي، تقويم نظرية الحداثة، ط1، (الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع 1992م).
- ✓ طيب تيزيني، النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، (دمشق: دار الينابيع، 1997م).
- ✓ طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1994م).
- ✓ عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك، (الكويت: عالم المعرفة، 1998م).
- ✓ عبد القادر الحسين، معايير القبول والرد لتفسير النص القرآني، (دمشق: دار الوثائقي، 2012م)، ط2.
- ✓ عبد الله محمد الغدامي، تحافت النقد وقراءة التنميط والقصر، (عمان: مجلة نزوة، تصدر عن مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان)، ع 32، 2009م.
- ✓ عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي المعاصر (مقاربة حوارية في الأصول المعرفية)، (الهيئة المصرية العامة، 2005م).
- ✓ علي حرب، نقد النص، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993م).
- ✓ محمد أركون، الإسلام أصالة وممارسة، تر: خليل أحمد (1986م).
- ✓ محمد أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، تر: هاشم صالح، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1996م)، ط2.
- ✓ محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني، تر: هاشم صالح، (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر).
- ✓ محمد أركون، الإسلام والأخلاق السياسية، (باريس: اليونيسكو، 1986م)، تر: هاشم صالح.
- ✓ محمد أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1996م)، ط2.
- ✓ محمد أركون، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، (بيروت: دار الطليعة، 2005م)، تر: هاشم صالح، ط2.
- ✓ محمد شحرور، الكتاب والقرآن - قراءة معاصرة، (دمشق: الأهالي للنشر والطباعة والتوزيع، 1990م)، ط2.
- ✓ محمد سعيد رمضان البوطي وطيب تيزيني، الإسلام والعصر تحديات وآفاق، (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1998م)، ت: عبد الواحد علواني.
- ✓ محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، ط3، (بيروت: دار صادر، 1414هـ).
- ✓ محمد عابد الجابري، التراث والحداثة - دراسات ومناقشات، (بيروت: مركز الوحدة العربية، 1991م).
- ✓ محمد الشيخ، فلسفة الحداثة في فكر هيجل، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2001م).
- ✓ محمد الشيكور، هايد غرو سؤال الحداثة، (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2009م).
- ✓ مجلة: (أبحاث اليرموك، 1998م)، (الحداثة والحداثية: المصطلح والمفهوم)، عدد2، مجلد 14.

- ✓ نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2014م).
- ✓ نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2014م).

الدراسات المشتركة بين العلوم الإسلامية في المناهج الجامعية "عِلْمِي الحديث والتاريخ أنموذجاً"

أيمن جاسم محمد الدوري*

المقدمة:

تبوأ علم الحديث الشريف مكانةً عظيمةً لدى علماء المسلمين قديماً وحديثاً، وتسابقوا إلى خدمته فوصل إلينا حاملاً في طياته جهود الأئمة في مختلف العصور الذين أدركوا قيمة هذا العلم وضرورته لمعرفة أحكام الدين، وقد أرسى المحدثون أصحَّ القواعد للإثبات التاريخي وأدقَّها؛ لذا كانت الحاجة ماسة لكشف العلاقة الوثيقة بين علم الحديث وعلم التاريخ، فقد اهتمَّ المحدثون بذكر تاريخ المواليد والوفيات للتأكد من سماع الراوي ممن فوقه، وألَّفوا الكتب الخاصة بتاريخ البلدان لتحرير مواليد ووفيات من قدم إليهم من المحدثين، وقد جاءت هذه الدراسة مبينة مكانة علم الحديث وعلم التاريخ في الإسلام وموضحةً العلاقة الوثيقة والمسائل المشتركة بين العلمين، مما نحى بكثير من الكليات الإسلامية للجمع بين العلمين في مناهجها لإيمانها بالترابط الوثيق بين علمي الحديث والتاريخ.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في التعرف على أهمية دراسة علم الحديث وأثره في حفظ الدين الإسلامي، وبيان ارتباطه الكبير بعلم التاريخ والذي نال اهتماماً كبيراً من علماء الإسلام، وإبراز أهم الأمور المشتركة بين العلمين، وتبسيط الضوء على أبرز المحدثين الذين اهتموا بعلم التاريخ فجمعوا بين المصنفات الحديثية والمصنفات التاريخية، وذكر نماذج لأهم المناهج الدراسية التي تجمع بين العلمين في الكليات الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

ما السبب وراء اهتمام العلماء بعلم أصول الحديث؟

ما مدى مساهمة المحدثين في التقعيد لعلم التاريخ؟

* Ayman Jassim Mohammed Aldoori الأستاذ المساعد، جامعة ماردين أرتقو، كلية العلوم الإسلامية، ماردين / تركيا

كيف استفاد المؤرخون من منهج المحدثين المتين في نقد الروايات؟

ما أبرز المسائل المشتركة بين علمي الحديث والتاريخ؟

ما مدى اهتمام الكليات الإسلامية في الجمع بين العلمين في مناهجها؟

منهج الدراسة:

استندت هذه الدراسة على المناهج الآتية:

المنهج الاستقرائي التحليلي: وذلك باستقراء المسائل المشتركة بين علمي الحديث وعلم التاريخ.

المنهج التحليلي: وذلك عند عرض المسائل المشتركة بين العلمين وإبراز الأمور التي زادت عناية المحدثين بها وأثر هذه العناية على المؤرخين، مع النقد المصاحب أحياناً لبعض الإشكاليات الموجودة عند المؤرخين.

المنهج الوصفي: وذلك بوصف مكانة علمي الحديث والتاريخ عند المسلمين، مع وصف لمنهج المحدثين في التثبت من الرواية وأثر هذا على المؤرخين، ووصف لبعض المناهج المشتركة بين العلمين والتي تقوم كثير من الكليات الإسلامية بتدريسها لطلابها.

خطة الدراسة:

قسمت هذه الدراسة بعد هذه المقدمة إلى مبحثين:

الأول بعنوان: التعريف بعلمي الحديث والتاريخ وبيان مكانتهما.

الثاني بعنوان: الأمور المشتركة بين علم الحديث وعلم التاريخ.

ثم خاتمة تحوي أهم نتائج هذه الدراسة.

المبحث الأول: التعريف بعلمي الحديث والتاريخ وبيان مكانتهما:

أولاً: تعريف علم الحديث:

الحديث لغة: "الْخَبَرُ قَلِيلُهُ وَكَثِيرُهُ، وَجَمْعُهُ (أَحَادِيثُ) عَلَى غَيْرِ الْقِيَاسِ"¹²⁰².

¹²⁰² الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، (بيروت: المكتبة العصرية، 1999م)، 68.

"والحديث ما يُتَحَدَّثُ به ويُنقل ومنه حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم" ¹²⁰³.

ويطلق الحديث في اللغة أيضًا بمعنى الجديد وهو ضد القديم.

قال ابن منظور: "الحديث: نقيض القديم، والحديث: نقيض القدم" ¹²⁰⁴.

علم الحديث اصطلاحًا:

تنوعت مصطلحات هذا العلم بين العلماء فبعضهم أطلق عليه: (أصول الحديث)، وبعضهم قال: (علم الحديث)، وآخرون أطلقوا عليه: (مصطلح الحديث)، أو (علم الحديث دراية)، وكلها أسماء لمسمى واحد.

وقد عرف العلماء هذا العلم بأنه:

"علم يعرف منه حقيقة الرواية؛ وشروطها، وأنواعها، وأحكامها، وحال الرواة، وشروطهم، وأصناف المرويات، وما يتعلق بها" ¹²⁰⁵.

وعرف بأنه: "علم بأصول وقواعد، يُعرف بها أحوال السند والمتن، من حيث القبول والرد" ¹²⁰⁶.

وعرف بأنه: "المباحث التي تدور حول الرواية والراوي والمتن والأسانيد من حيث القبول والرد" ¹²⁰⁷.

وعرف بأنه: "علم يبحث في حقيقة الرواية وشروطها وأحوال الرواة وشروط قبولهم وأنواع الأحاديث ودرجتها" ¹²⁰⁸.

من خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن أغلب موضوع مصطلح الحديث هو السند والمتن من حيث القبول والرد، فالدّارس للحديث لا يمكن أن يحكم على الحديث بالصّحة أو عَدَمِها، إلا بعد دراسة تامة للحديث نفسه وصدّق نسبته للرسول عليه الصلاة والسلام، بالإضافة إلى دراسة السند وهو سلسلة الرجال الذين رووا الحديث، ومن هنا تبرز مكانه علم الحديث الشريف:

¹²⁰³ الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، (بيروت: المكتبة العلمية، د.ت)، 124/1.

¹²⁰⁴ ابن منصور، محمد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، 1414هـ)، 131/2.

¹²⁰⁵ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، (الرياض: دار طيبة، د.ت)، 26/1.

¹²⁰⁶ الخطيب، محمد عجاج، أصول الحديث، ط7، (جدة: دار المنارة، جدة، 1417هـ)، 13.

¹²⁰⁷ أبو شُهبة، محمد بن محمد، الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، (بيروت: دار الفكر العربي، د.ت)، 30.

¹²⁰⁸ البهنساوي، سالم، السنة المفتري عليها، ط3، (القاهرة: دار الوفاء، 1989م)، 70.

فيه يستطيع طالب العلم أن يحكم على الحديث عن طريق دراسة إسناده وامتته فيتبين له صحته أو ضعفه.

وهو بذلك يتعد عن الوعيد العظيم من التحدث على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالكذب، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَنْ حَدَّثَ عَنِّي بِحَدِيثٍ يُرَى أَنَّهُ كَذِبٌ فَهُوَ أَحَدُ الْكَاذِبِينَ"¹²⁰⁹، وفي الصحيحين من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله: صلى الله عليه وسلم: "مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ مُتَعَمِّدًا فَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ"¹²¹⁰.

وهو كذلك يحفظ دين الإسلام من التحريف والتبديل، ولولا أن هياً الله هذا العلم لهذه الأمة لالتبس الصحيح بالضعيف والموضوع، ولا اختلط كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم بكلام الناس.

يقول الإمام ابن حزم: "نَقُلُ الثِّقَّةَ عَنِ الثِّقَّةِ يَبْلُغُ بِهِ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَعَ الْإِتِّصَالِ حَصَّ اللَّهُ بِهِ الْمُسْلِمِينَ دُونَ سَائِرِ الْمِلَلِ"¹²¹¹.

وقد ذكر فضل هذا العلم ومكانته أئمة أعلام كثر ومما ذكر في فضله:

قال ابن الأثير: "فلا خلاف بين أولي الألباب والعقول، ولا ارتياب عند ذوي المعارف والمحصل، أن علم الحديث والآثار من أشرف العلوم الإسلامية قدراً، وأحسنها ذكراً، وأكملها نفعا وأعظمها أجراً، وأنه أحد أقطاب الإسلام التي يدور عليها، ومعاقده التي أضيف إليها، وأنه فرض من فروض الكفايات يجب التزامه، وحق من حقوق الدين يتعين إحكامه واعتزامه"¹²¹².

قال ابن الصلاح: "وإن علم الحديث من أفضل العلوم الفاضلة، وأنفع الفنون النافعة، يحبه ذكور الرجال وفحولتهم، ويعنى به محققو العلماء وكملتهم، ولا يكرهه من الناس إلا رذالهم وسفلتهم، وهو من أكثر العلوم تولجاً في فنونها، لا سيما الفقه الذي هو إنسان عيونها. ولذلك كثر غلط العاطلين منه من مصنفي الفقهاء، وظهر الخلل في كلام المخلين به من العلماء"¹²¹³.

1209 رواه مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، في المقدمة، باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكذابين والتحذير من الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، 8/1.

1210 رواه البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، صحيح البخاري، (بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ)، كتاب العلم، باب إثم من كذب على النبي صلى الله عليه وسلم، 52/1، رقم (110).

ورواه مسلم، صحيح مسلم، في المقدمة، باب تغليظ الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، 10/1، رقم (3).

1211 ابن حزم، علي بن أحمد، الفصل في الملل والأهواء والنحل، (القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت)، 69/2.

1212 ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، (بيروت: المكتبة العلمية، 1997م)، 3/1.

1213 ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، معرفة أنواع علوم الحديث، (سوريا: دار الفكر، 1986م)، 5.

وقال الحافظ ابن حجر: "وهو من أكثر العلوم تولجًا (أي دخولًا في فنونها)؛ لاحتياج كل من العلوم الثلاثة إليه، أما الحديث فظاهر، وأما التفسير، فإنَّ أولى ما فُسر به كلام الله تعالى ما ثبت عن نبيه صلى الله عليه وسلم ويحتاج الناظر في ذلك إلى معرفة ما ثبت مما لم يثبت، وأما الفقه فلاحتياج الفقيه إلى الاستدلال بما ثبت من الحديث دون ما لم يثبت، ولا يتبين ذلك إلا بعلم الحديث"¹²¹⁴.

وقال الحافظ العراقي: "فعلم الحديث خطير وقعه، كثير نفعه، عليه مدار أكثر الأحكام، وبه يعرف الحلال والحرام، ولأهله اصطلاح لابد للطالب من فهمه"¹²¹⁵.

وقال الإمام السخاوي: "فعلم التاريخ فن من فنون الحديث النبوي، وزين تقرر به العيون حيث سلك فيه المنهج القويم المستوي، بل وقعه من الدين عظيم... إذ به تعلم أهل الجلالة والرسوخ ما يفهم به الناسخ من المنسوخ، ويظهر تزييف مدعي اللقاء ويشهر ما صدر منه من التحريف في الارتقاء، لما تبين أن الشيخ الذي جعل روايته عنو من مقصده كاف قد مات قبل مولده أو كان اختل عقله أو اختلط لم يجاوز بلدته التي لم يدخلها الطالب قط"¹²¹⁶.

قال السيوطي: "علم الحديث رفيع القدر، عظيم الفخر، شريف الذكر، لا يعتني به إلا كل حبر، ولا يحرمه إلا كل غمر، ولا تفنى محاسنه على ممر الدهر"¹²¹⁷.

ثانيًا: تعريف علم التاريخ:

التاريخ لغة:

قال الرازي: "التَّأْرِيخُ والتَّوْرِيخُ تَعْرِيفُ الْوَقْتِ تَقُولُ: أَرَّخَ الْكِتَابَ يَوْمَ كَذَا وَوَرَّخَهُ بِمَعْنَى وَاحِدٍ"¹²¹⁸.

وقال ابن منظور: "التَّأْرِيخُ: تَعْرِيفُ الْوَقْتِ، والتَّوْرِيخُ مِثْلُهُ، أَرَّخَ الْكِتَابَ لِيَوْمَ كَذَا: وَقَّته"¹²¹⁹.

علم التاريخ اصطلاحًا:

¹²¹⁴ ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، النكت على كتاب ابن الصلاح، (المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، 1984م)، 227/1.

¹²¹⁵ العراقي، عبد الرحيم بن الحسين، التبصرة والتذكرة، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م)، 97/1.

¹²¹⁶ السخاوي، محمد بن عبد الرحمن شمس الدين، الإعلام والتوبيخ لمن ذم التاريخ، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1983)، 7.

¹²¹⁷ السيوطي، تدريب الراوي، 23/1.

¹²¹⁸ الرازي، مختار الصحاح، 16.

¹²¹⁹ ابن منظور، لسان العرب، 4/3.

عرف السخاوي علم التاريخ بأنه: " التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الرواة والأئمة، ووفاة، وصحة، وعقل، وبدن، ورحلة، وحج، وحفظ، وضبط، وتوثيق، وتجريح، وما أشبه هذا، مما مرجعه الفحص عن أحوالهم في ابتدائهم وحالهم واستقبالهم، ويلتحق به ما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة، من ظهور ملة، وتجديد فرض، وخليفة، ووزير، وغزوة، وملحمة، وحرب، وفتح بلد وانتزاعه من متغلب عليه، وانتقال دولة، وربما يتوسع فيه لبدء الخلق وقصص الأنبياء، وغير ذلك من أمور الأمم الماضية، وأحوال القيامة ومقدماتها مما سيأتي. أو دونها: كبناء جامع، أو مدرسة، أو قنطرة، أو رصيف، أو نحوها، مما يعم الانتفاع به مما هو شائع ومشاهد، أو خفي: سماوي: كجراد وكسوف وخسوف، أو أرضي: كزلزلة وحريق وسيل وطوفان وقحط وطاعون وموتان وغيرها من الآيات العظام والعجائب الجسام"¹²²⁰.

ولعلم التاريخ مكانة وأهمية كبيرة في الإسلام يبرزها أئمة كبار ومن أقوالهم عن أهمية هذا العلم:

قال ابن الجوزي: "وللسير والتواريخ فوائد كثيرة أهمها فائدتان، إحداهما: أنَّه إن ذكرت سيرة حازم ووصفت عاقبة حاله، أفادت حسن التدبير واستعمال الحرم، أو سيرة مفطرط ووصفت عاقبته أفادت الخوف من التفريط، فيتأدب المتسلط، ويعتبر المتذكر، ويتضمن ذلك شحذ صوارم العقول، ويكون روضة للمتنزه في المنقول، والثانية: أن يطلع بذلك على عجائب الأمور وتقلبات الزمن وتصاريق القدر، وسماع الأخبار"¹²²¹.

وقال المسعودي: "إنه علم يستمتع به العالم والجاهل، ويستعذب موقعه الأحمق والعاقل، فكل غريبة منه تعرف، وكل أعجوبة منه تستظرف، ومكارم الأخلاق ومعاليها منه تقتبس، وآداب سياسة الملوك وغيرها منه تلتبس، يجمع لك الأول والآخر، والناقص والوافر، والبادي والهاضر، والموجود والغابر، وعليه مدار كثير من الأحكام، وبه يتزين في كل محفل ومقام، وإنه حملة على التصنيف فيه وفي أخبار العالم محبة احتذاء المشاكلة التي قصدها العلماء وقفاها الحكماء، وأن يبقى في العالم ذكرا محمودا، وعلمنا منظوما عتيذا"¹²²².

ويشير ابن خلدون إلى أن التاريخ ليس حكايات تساق للتسلية والترفيه كما يتوهم بعض الناس ببادي الرأي، يقول: "فإنَّ فنَّ التاريخ من الفنون التي تتداوله الأمم والأجيال وتشدُّ إليه الرُّكائب والرَّحال، وتسمو إلى معرفته السَّوْقَة والأغفال، وتتنافس فيه الملوك والأقيال، وتتساوى في فهمه العلماء والجهال، إذ هو في ظاهره لا يزيد على أخبار

¹²²⁰ السخاوي، الإعلام والتوبيخ، 17.

¹²²¹ ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1992م)، 9/1.

¹²²² ابن الجوزي، المنتظم، 9/1.

عن الأيتام والدّول، والسّوابق من القرون الأولى... وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لذلك أصيل في الحكمة عريق، وجدير بأن يعدّ في علومها وخليق¹²²³.

ويقول الشيخ محمد رشيد رضا معاتباً المسلم لعدم اهتمامه بتاريخه: "ألم يرشد القرآن إلى السير في الأرض؛ لاستطلاع العبر؟ ألم ينبئك بسننه في نظام البشر؟ ألم يهدك إلى أنه - تعالى - لا يهلك المصلحين؟ وإن كانوا في العقيدة مشركين، وأنه لا يبقى على الظالمين؟ وأن العقابة للمتقين؟ فما لك لا تعد من هذا الدين معرفة تواريخ الأمم الغابرة، واختبار أحوال الأمم الحاضرة، ومعرفة الأقطار والبقاع، والعلم بشؤون الاجتماع، أليس هذا من إقامة القرآن، واستعمال الفرقان والميزان؟ أليس قد أنزل الثلاثة لترقية شأن الإنسان؟ فكيف تشغلك أحكام حركات الأبدان ومعاملات الأقران عن حكم الديان في الأناسي والأكوان"¹²²⁴.

ويقول المقرئ: "إنّ علم التاريخ من أجل العلوم قدرًا، وأشرفها عند العقلاء مكانة وخطراً، لما يحويه من المواعظ والإنذار بالرحيل إلى الآخرة عن هذه الدار والاطلاع على مكارم الأخلاق ليقتدى بها، واستعلام مذامّ الفعّال ليرغب عنها أولو النهي، لا جرم إن كانت الأنفس الفاضلة به وامقة والهمم العالية إليه مائلة وله عاشقة"¹²²⁵.

ولقد عمّق القرآن الكريم الإحساس التاريخي عند المسلمين عندما وصلهم بالأنبياء والأمم السابقة، وجعل تاريخ الخليقة مجالاً لنظرهم ومجالاً للتدبر والتفكير، فقد اهتم كتاب الله العزيز بالقصص القرآني عن عصور ما قبل الإسلام، وأخبار دولها، وفصل الحديث عن بني إسرائيل وأفاض في وصف اليهود وأحوالهم وأخلاقهم، وأبان مواقفهم من الأنبياء، فقال عز من قائل: "إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَفُصِّلُ عَلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ" [النمل: 76]. وانفرد دون غيره من الكتب المقدسة بذكر أقوام عربية بادت كقوم عاد وثمود، فضلاً عن قضية أصحاب الكهف، وسيل العرم، وقضية أصحاب الأخدود، إلى جانب قصة أصحاب الفيل، وهجرة الخليل وولده إسماعيل عليهما السلام إلى الأرض الطاهرة في الحجاز، ثم إقامة إسماعيل هناك.

قال سبحانه وتعالى: "تِلْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْعِيبِ نُوحِيهَا إِلَيْكَ مَا كُنْتَ تَعْلَمُهَا أَنْتَ وَلَا قَوْمُكَ مِنْ قَبْلِ هَذَا فَاصْبِرْ إِنَّ الْعَاقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ" [هود: 49].

¹²²³ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، تاريخ ابن خلدون، (بيروت: دار الفكر، 1988م)، 6/1.

¹²²⁴ مجلة المنار، السنة العاشرة.

¹²²⁵ المقرئ، أحمد بن علي بن عبد القادر، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ)، 5/1.

وكان الدافع المباشر لكتابة التاريخ عند المسلمين معرفة السيرة النبوية حيث ظهرت دراسات تاريخية سميت السير والمغازي والأخبار والأنساب والفتوحات والتنظيمات، وأيضاً الأمم والأديان القديمة وأخبار العرب في الجاهلية والمرويات السياسية والحضارية والاجتماعية والأدبية.

المبحث الثاني: الأمور المشتركة بين علم الحديث وعلم التاريخ:

تعتبر العلاقة بين علمي التاريخ والحديث الشريف علاقة وثيقة، فقد كان علم التاريخ جزءاً من الحديث الشريف وفن من فنونه، فنشأ علم التاريخ وترعرع في أحضان علوم الحديث ومناهج الإسناد منذ أن اهتم المسلمون بتدوين هذه الأخبار في منتصف القرن الثاني للهجرة

وقد اعتمد كلاً منهما بداية على الرواية الشفهية وعلى الإسناد، فالتاريخ عند المسلمين بدأ متأثراً بالحديث وبأسلوب المحدثين، ويبدو أن الكتب الأولى من التاريخ الإسلامي قد اتبع فيها المؤرخون الأوائل نمط المحدثين وأسلوبهم وخاصة الإسناد¹²²⁶.

والمتمثل في موضوع التاريخ عند المحدثين يجده البحث في رواية الحديث كتاريخهم وكل ما يتعلق بشئوهم، وسائر ما له صلة بتكوين الثقة والحكم عليهم جرحاً وتعديلاً¹²²⁷.

ومن أبرز الأمور المشتركة بين العلمين ما يأتي:

1. العناية بجمع النصوص:

اعتنى كلا من المحدثين والمؤرخين بعملية جمع النصوص عناية كبيرة.

فهي بالنسبة للمؤرخ من أولى الخطوات في البحث التاريخي وتعني: جمع الأصول والمصادر وإثبات صحتها وتعيين شخصية المؤلف وتحديد زمان التدوين ومكانه، ويجمع المؤرخ مواد من كتب المراجع (الببليوغرافيات) والوثائق وكتابة المذكرات والرسوم والصور وآثار الإنسان ومخلفاته¹²²⁸.

1226 محمود، عرفة محمود، دراسات في الحضارة العربية الإسلامية، (الكويت: مكتبة بن الكثير، 1997م)، 316.

1227 حزين، رجاء مصطفى، مدرسة الحديث في المدينة وأثرها في كتابة التاريخ الإسلامي، مؤتمر التاريخ الإسلامي بجامعة الأزهر (القاهرة، 1996)، 103.

1228 عثمان، حسن، منهج البحث التاريخي، ط2، (مصر: دار المعارف، 1965م)، 67.

والمصادر التاريخية عند المؤرخين هي المصنفات القديمة في هذا المجال، أما الكتب الحديثة فهي مراجع، وهناك من يرى أن كلا النوعين مراجع، وأن المصادر هي الوثائق الرسمية والأوراق البردية والوقفية والنقوش والآثار المعمارية¹²²⁹.

ومن أهم مصادر المكتوبة بالنسبة للمؤرخين القرآن الكريم، والسنة النبوية، وكتب الطبقات والأنساب، إضافة لكتب الأدب والشعر العربي.

وقد تأثرت كتابة التاريخ عند المسلمين بطريقة جمع الأحاديث النبوية بحيث بدأت عندهم الكتابة التاريخية كفرع من علم الحديث واتبعت طريقة المحدثين في جمع الرواية التاريخية، وأصبح الإسناد عند مؤرخي المسلمين أساساً لنقد الأخبار¹²³⁰.

وبالنسبة للمحدثين فإنَّ عملية جمع الأصول والنسخ والمقابلة بينها أمر مألوف عندهم ومتعارف عليه عندهم، فقد تنبهوا إلى أهمية مقابلة النسخ وعرضها بعد النسخ لما وجدوه من نقص في أحده أو زيادة أو تصحيف أو غير ذلك، ومما يروى في ذلك ما رواه هشام عن أبيه عروة المتوفى سنة (94هـ) أنه كان يقول: "كتبْت؟ فأقول: نعم، قال: عرضت كتابك؟ فأقول: لا، قال: لم تكتب" ¹²³¹.

وعن الأخفش، قال: «إذا نسخ الكتاب ولم يعارض ثم نسخ ولم يعارض خرج أعجمياً»¹²³².

وعن عبد الرزاق الصنعاني قال: "لما قدم علينا سفيان قال لنا ائتوني برجل يكتب خفيف الكتاب قال: فأتيناه بهشام بن يوسف فكان هو يكتب ونحن ننظر في الكتاب فإذا فرغ ختمنا الكتاب حتى ننسخه" ¹²³³.

فقد كان المحدثون يجمعون النسخ ويقابلون بعضها ببعض فقد يكتشفون سقطاً أو خطأ أو تصحيفاً، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما فعله أبو ذر الهروي المالكي المتوفى سنة (434هـ) الذي أخذ صحيح البخاري عن شيوخه الثلاثة: السرخسي، وأبو هيثم الكشميهني، وأبو إسحاق المستملي، ووضع رموزاً لشيوخه الثلاثة، فرمز للسرخسي بحرف (ح)، وللششميهني بحرف (هـ)، وللمستملي بحرف (س) ويستعملها لبيان الاختلاف في الروايات بين مشايخه.

¹²²⁹ عبد الغفار، سهيل حسن، علوم الحديث وأثرها في علم التاريخ: دراسة مقارنة، مقالة منشورة على شبكة الانترنت.

¹²³⁰ خضر، عبد العليم، المسلمون وكتابة التاريخ، ط2، (الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1995م)، 285.

¹²³¹ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، الكفاية في علم الرواية، (المدينة المنورة: المكتبة العلمية، د.ت)، 237.

¹²³² الخطيب البغدادي، الكفاية، 238.

¹²³³ الخطيب البغدادي، الكفاية، 238.

وقال ابن حبان: "سمعت محمد بن إبراهيم بن أبي شيخ الملطي يقول: جاء يحيى بن معين إلى عفان ليسمع منه كتب حماد بن سلمة، فقال له: سمعتها من أحد؟ قال: نعم، حدثني سبعة عشر نفساً عن حماد بن سلمة، فقال: والله لا حدثتك. فقال: إنما هو درهم وانحدر إلى البصرة وأسمع من التبوكي، فقال: شأنك. فانحدر إلى البصرة وجاء إلى موسى بن إسماعيل، فقال له موسى: لم تسمع هذه الكتب من أحد؟! قال: سمعتها على الوجه من سبعة عشر نفساً وأنت الثامن عشر! فقال: وماذا تصنع بهذا؟ فقال: إن حماد بن سلمة كان يخطئ، فأردت أن أميز خطأه من خطأ غيره، فإذا رأيت أصحابه قد اجتمعوا على شيء علمت أن الخطأ من حماد نفسه، وإذا اجتمعوا على شيء عنه وقال واحد منهم بخلافه، علمت أن الخطأ منه لا من حماد، فأميز بين ما أخطأ هو بنفسه وبين ما أخطئ عليه" 1234.

وعن يحيى بن معين أنه قال: "اكتب الحديث خمسين مرة، فإن له آفات كثيرة"، وقال: "لو لم نكتب الحديث من ثلاثين وجهاً ما عقلناه"، وقال: "لو لم نكتب الحديث من مائة وجه ما وقعنا على الصواب" 1235.

وقال الحافظ العراقي: فقد روي عن أبي حاتم قال: لو لم نكتب الحديث من ستين وجهاً ما عقلناه. وقد وصف بالإكثار من الشيوخ سفيان الثوري وأبو داود الطيالسي ويونس بن محمد المؤدب ومحمد بن يونس الكديمي وأبو عبد الله بن منده والقاسم بن داود البغدادي، روي عنه قال: كتبت عن ستة آلاف شيخ" 1236.

يتضح جلياً من خلال هذه النقول السابقة مدى اهتمام المحدثين بجمع النسخ ومقابلتها وعرضها، فلا غرابة في أن نجد حديثاً واحداً في عشرات المواضع عند عشرات من الأشخاص، وهذا يؤكد على حرص المحدثين على الدقة والتحري في الرواية وتمييز المتقن من النسخ عن غيرها.

2. السند وما يتعلق به من الاتصال والانقطاع:

لقد احتل تاريخ ولادة الرواة وتاريخ وفاتهم عند أهل الحديث مكانة هامة لمعرفة اتصال الأسانيد وانقطاعها وفي الكشف عن أحوال الرواة وفضح الكذابين قال سفيان الثوري: "لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ"، وعن حفص بن غياث أنه قال: "إذا اتهمتم الشيخ، فحاسبوه بالسنين، يعني احسبوا سنَّه وِسْرَ من كتب عنه" 1237، وقال حسان بن زيد: "لم يُستعن على الكذابين بمثل التاريخ" 1238.

1234 المنيأوي، محمود بن محمد، شرح الموقظة للذهبي، (مصر: المكتبة الشاملة، 2011م)، 100

1235 المنيأوي، شرح الموقظة، 100

1236 العراقي، شرح التبصرة والتذكرة، 47/2.

1237 ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث، 380

1238 الحافظ العراقي، شرح التبصرة، 294/2.

وكما حدث في الحديث من العناية بالإسناد في أول العهد عُني برواية التاريخ فدونوه بالأسانيد إلى من عزيت روايته إليه، فالمؤرخون الأولون من المسلمين اعتمدوا على الروايات الشفوية، شأنهم في ذلك شأن رواة الحديث، فكل جيل منهم يستمد أخباره من الجيل الذي قبله، وكان الخبر التاريخي يستمد من السماع عند الحفاظ الموثوق بهم وهو ما يعرف بالأسانيد، التي اعتبرت وقتئذ وسيلة للإجماع على صحة الخبر، فالتاريخ عند المسلمين في نشأته أخذ نفس الطريقة التي سلكها الحديث¹²³⁹.

يقول حسن عثمان: "إنه بعد التأكد من صحة الأصل ينبغي على المؤرخ أن يحاول معرفة الزمن الذي دون فيه الأصل التاريخي، إذ بعد الزمن بين وقوع الحادث ورؤيته وبين تدوين أخباره قد ينقص من قيمته التاريخية، لأن الذاكرة تخون، وكلما بعد بالكاتب العهد عن زمن وقوع الحادث تعرض لأن يفوته قليل أو كثير من التفاصيل الخاصة مهما كانت رغبته في قول الصدق قوية، ومهما حاول استرجاع الماضي"¹²⁴⁰.

ولكن مما ينبغي التنبيه له أن منهج المحدثين في التحقق من الإسناد اتصالاً أو انقطاعاً أقوى بكثير من المؤرخين، فقد بذل أئمة النقد من المحدثين جهداً كبيراً، للتحقق من سماع الرواة عمن فوقهم، وأولوا هذا الأمر عناية بالغة لما يحتمله السند المنقطع من سقوط راو لا يتصف بالعدالة أو يكون غير ضابط، فدرسوا روايات كل راوي، وبحثوا عن شيوخه وتلامذته، وتحققوا من إدراك كل راو لمن فوقه ومن سماعه له، ووضعوا قوانين حازمة لإثبات السماع منها ما يتعلق بطرق التحمل كالسماع، والعرض، والمناولة والمكاتبة وغيرها، ومنها ما يتعلق بالراوي نفسه من حيث كونه مدلساً أو تبرئته من التدليس، لذا نجد العبارات التي تنفي السماع أو تثبته من قبل علماء الرجال كثيرة.

قال شعبة بن الحجاج: "كل حديث ليس فيه، حدثنا فهو مثل الرجل في فلاة معه بعير بلا خطام"¹²⁴¹.

وقال الإمام الشافعي: "إذا اتصل الحديث عن رسول الله، وصحَّ الإسناد فهو سنة"¹²⁴².

وقال محمد بن يحيى الهذلي: "لا يجوز الاحتجاج إلا بالحديث الموصول غير المنقطع، الذي ليس فيه رجل مجروح"¹²⁴³.

¹²³⁹ ينظر: سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ الدولة العربية، (الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2003م)، 2 / 425. سهيل عبد الغفار، علوم الحديث وأثرها في علم التاريخ: دراسة مقارنة، مقالة منشورة على الإنترنت.

¹²⁴⁰ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، 103.

¹²⁴¹ الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، (القاهرة: دار الحديث، 2006م)، 617/6.

¹²⁴² الرازي، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن أبي حاتم، المراسيل، مح. شكر الله نعمة الله قوجاني، (بيروت: مؤسسة الرسالة، دت)، 11/6.

¹²⁴³ الخطيب البغدادي، الكفاية، 20.

ومن أمثلة معرفة المحدثين بعدم سماع الراوي ممن فوقه:

يقول الخطيب البغدادي: "رواية ابن جريج عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة، ورواية مالك بن أنس عن القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق، ورواية حماد بن أبي سليمان عن علقمة، فهذه كلها روايات ممن سمينا عمن لم يعاصروه" ¹²⁴⁴.

ومنه كذلك رواية خالد بن معدان عن معاذ بن جبل رضي الله عنه، قال أبو حاتم الرازي: "خالد بن معدان عن معاذ بن جبل مرسل لم يسمع منه وربما كان بينهما اثنان" ¹²⁴⁵.

وقال عن أبي البختری: "أبو البختری كوفي قتل في الجماجم لم يسمع من علي ولم يدركه" ¹²⁴⁶.

وقال عن الشعبي: "ولم يدرك عاصم بن عدي لأنه قديم" ¹²⁴⁷.

يقول مصطفى الأعظمي: "وبعد هذا التشابه الظاهري بين منهج المؤرخين والمحدثين فهناك فرق جوهري بينهما، إذ لا يمكن اعتبار حديث ما أو كتاب ما، أو بلغة المؤرخين وثيقة ما، قابلة للاعتناء بالبحث إذا لم تكن الوثيقة قد وصلت إلينا بالإسناد المتصل إلى مؤلف الأصل، ثم لا يمكن الاعتماد عليها إذا لم يكن جميع الأشخاص الوارد ذكرهم في سلسلة الإسناد من المعروفين بالصدق والعدالة، أما إذا وجدت الوثيقة أو الكتاب دون استيفاء هذه الشروط فلا يمكن اعتبارها وثيقة المحدثين، وكانت نظرهم في هذا المجال في غاية الدقة، وما كانوا يقبلون الوثيقة عن يد كل واحد بل أغلبيتهم كانت تبحث فحصاً مبدئياً عن حامل تلك الوثيقة" ¹²⁴⁸.

ومن هنا يظهر بأنَّ شروط المحدثين أقوى وأشد وأصعب بكثير من شروط المؤرخين، وإذا قسنا على هذا المنهج فلا تكاد تقف وثيقة تاريخية مما يعتبره المؤرخون صحيحة على رجلها ولا تثبت صحتها، ومنهج المحدثين مطبق في بحوثهم ودراساتهم ونقدتهم بكل حذافيره بينما يكاد يكون كلام المؤرخين كلاماً نظرياً خيالياً، ولم يطبق إلا في أضيق الحدود في حوادث نادرة جداً، وهذا فرق جوهري بين عمل المحدثين والمؤرخين ¹²⁴⁹.

1244 الخطيب البغدادي، الكفاية، 384.

1245 ابن أبي حاتم، المراسيل، 181.

1246 ابن أبي حاتم، المراسيل، 258.

1247 ابن أبي حاتم، المراسيل، 591.

1248 الأعظمي، مصطفى، منهج النقد عند المحدثين، ط2، (الرياض: مكتبة الكوثر، الرياض، 1990م)، 97.

1249 سهيل عبد الغفار، علوم الحديث وأثرها في علم التاريخ: دراسة مقارنة، مقالة منشورة على الإنترنت.

وهذا ما أقر به شيخ المؤرخين الإمام الطبري رحمه الله في تاريخه فقال: "فما يكن في كتابي هذا من خبر ذكرناه عن بعض الماضين مما يستنكره قارئه، أو يستشعنه سامعه، من أجل أنه لم يعرف له وجهها في الصحة، ولا معنى في الحقيقة، فليعلم انه لم يؤت في ذلك من قبلنا، وإنما أتى من قبل بعض ناقليه إلينا، وإنا إنما أدينا ذلك على نحو ما أدي إلينا"¹²⁵⁰.

3. الجرح والتعديل:

عرّف السباعي علم الجرح والتعديل بأنه: "علم يبحث فيه عن أحوال الرّواة وأمانتهم وثقتهم وعدالتهم وضبطهم أو عكس ذلك من كذب أو غفلة أو نسيان"¹²⁵¹.

وعرفه الدكتور أكرم العمري بأنه: "علم يقوم على الكشف عن أحوال رواة السنة وتمييز الصادق من الكاذب والضابط من الواهم والموثوق بروايته من المطعون فيها، ودراسة مستفيضة لأحوال الرواة والتحري عن ميولهم وصفاتهم وأخلاقهم ونشأتهم وعقائدهم"¹²⁵².

وعلم الجرح والتعديل الذي يختص بالرواة غالبًا من أدق علوم السنة، وأجلّها قدرًا؛ لأنّه المعوّل عليه في قبول السنة أو ردّها، ومعرفة التاريخ أصل في هذا العلم، فبه يعرف الوضع، وتدفع به الشبهات عن الحديث، فعلماء هذا الفن قد تتبعوا تواريخ الرجال، ووقفوا على أخبارهم بدقّة، وكانوا متجّدين للحقّ، في دراستهم لأحوال الرواة عن الهوى ولم تؤثر فيهم روابط الصداقة أو القرابة أو الاشتراك بالموطن والمذهب.

قال ابن أبي حاتم: "ليس نقد الرواة بالأمر الهين، فإنّ الناقد لا بد أن يكون واسع الاطلاع على الأخبار المروية، عارفًا بأحوال الرواة السابقين وطرق الرواية، خبيرًا بعوائد الرواة ومقاصدهم وأغراضهم، وبالأسباب الداعية إلى التساهل والكذب، والموقعة في الخطأ والغلط، ثم يحتاج إلى أن يعرف أحوال الراوي متى ولد؟ وبأي بلد؟ وكيف هو في الدين والأمانة والعقل والمروءة والتحفظ؟ ومتى شرع في الطلب؟ ومتى سمع؟ وكيف سمع؟ ومع من سمع؟ وكيف كتابه؟ ثم يعرف أحوال الشيوخ الذين يحدث عنهم وبلدانهم ووفياتهم وأوقات تحديثهم وعادتهم في التحديث، ثم يعرف مرويات الناس عنهم ويعرض عليها مرويات هذا الراوي ويعتبرها بها، إلى غير ذلك مما يطول شرحه"¹²⁵³.

1250 الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري، ط2، (بيروت: دار التراث، 1387هـ)، 8/1.

1251 السباعي، مصطفى بن حسني، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، ط3، (دمشق: المكتب الإسلامي، 1982)، 109.

1252 العمري، أكرم ضياء، بحوث في تاريخ السنة المشرفة، ط4، (بيروت: بساط، د.ت)، 8.

1253 ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد، الجرح والتعديل، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1952م)، 3.

وقد نما التصنيف في علم الجرح والتعديل خلال القرن الثالث والرابع واختص بعض هذه المصنفات بالضعفاء ككتاب الضعفاء لمحمد بن عمر العقيلي (ت 322هـ)، وبعضها بالثقات ككتاب الثقات لابن حبان البستي (ت 345هـ)، في حين جمع البعض الآخر بين الضعفاء والثقات، ككتاب الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (327هـ).

وقد ظهرت هذه الأنواع الثلاثة من المصنفات في وقت واحد وذلك في النصف الأول من القرن الثالث الهجري.

قال الذهبي: "قد ألف الحفاظ مصنفات جمة في الجرح والتعديل ما بين اختصار وتطويل، فأول من جمع كلامه في ذلك الإمام الذي قال فيه أحمد بن حنبل: ما رأيت بعيني مثل يحيى بن سعيد القطان، وتكلم في ذلك بعده تلامذته: يحيى بن معين، وعلي بن المديني، وأحمد بن حنبل، وعمرو بن أبي الفلاس، وأبو خيثمة، وتلامذتهم، كأبي زرعة، وأبي حاتم، والبخاري، ومسلم، وأبي إسحاق الجوزجاني السعدي، وخلق من بعدهم، مثل النسائي، وابن خزيمة، والترمذي، والدولابي، والعقبلي، وله مصنف مفيد في معرفة الضعفاء"¹²⁵⁴.

ومنهج المحدثين بالاهتمام بالرجال والإسناد أثر في كثير من المؤرخين، فأصبحت الأسانيد تنصدر الروايات التاريخية، ومن أمثلة ذلك كتاب سيرة ابن إسحق، ومغازي الواقدي، والطبقات الكبرى لابن سعد، وكتب التاريخ مثل تاريخ خليفة بن خياط وتاريخ الأمم والملوك للطبري، ولكن استعمال الأسانيد في كتب التاريخ لم يكن بالدقة التي استعمل بها في كتب الحديث لما للحديث من مكانة خاصة لدى المسلمين فهو المصدر الثاني للتشريع ومنه تُستمد كثير من الأحكام الشرعية الأمر الذي يتطلب زيادة عناية بالأسانيد ومعرفة الرجال.

4. معرفة الناسخ والمنسوخ:

يعرف النسخ بأنه: "رفع الشارح حكماً منه مُتَقَدِّماً بِحُكْمٍ مِنْهُ مُتَأَخِّرٌ"¹²⁵⁵.

ومعرفة ناسخ الحديث من منسوخه علمٌ مهمٌ صعب، فقد قال الزُّهري (ت 741هـ): "أعيا الفقهاء وأعجزهم أن يعرفوا ناسخ الحديث من منسوخه"¹²⁵⁶.

¹²⁵⁴ الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، (بيروت: دار المعرفة، 1963م)، 2/1.

¹²⁵⁵ ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث، 277.

¹²⁵⁶ السيوطي، تدريب الراوي، 644/2.

ويُعرف الناسخ من المنسوخ بأمور منها معرفة التاريخ فإذا عرف التاريخ علم المتقدم من المتأخر فيسهل بعد ذلك معرفة الناسخ من المنسوخ في حالة التعارض بين الأحكام، ومن أمثلة ذلك: حديث شَدَّادِ بْنِ أَوْسٍ مرفوعاً: "أَفْطَرَ الْحَاجِمُ وَالْمَخْجُومُ"¹²⁵⁷.

نُسِخَ بحديث ابن عباس رضى الله عنهما أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ احْتَجَمَ، وَهُوَ مُحَرَّمٌ وَاحْتَجَمَ وَهُوَ صَائِمٌ¹²⁵⁸.

فقد جاء في بعض طرق حديث شَدَّادِ أَنَّ ذَلِكَ كَانَ زَمَنَ الْفَتْحِ عام(8هـ)، وأن ابن عباس صَحَّبه في حجة الوداع عام(10هـ).

يقول السخاوي: "أما فائدة التاريخ فمعرفة الأمور على وجهها ومن أجل فوائده أنه أحد الطرق التي يعلم بها النسخ في أحد الخبرين المتعارضين المتعذر الجمع بينهما، إما بالإضافة لوقت متأخر كرايته قبل أن يموت بعام أو نحوه، أو عن صحابييه متأخر وقد يكونه بتصريح الراوي وقوله: كان آخر الأمرين من النبي صلى الله عليه وآله وسلم من ترك الوضوء مما مست النار"¹²⁵⁹.

5. المغازي والسير:

اهتم المحدثون والمؤرخون على حد سواء بتدوين سيرة النبي صلى الله عليه وسلم مغازيه، كيف لا وهي أهم حقبة تاريخية تهم المسلمين ففيها تدوين لسيرة أفضل الخلق والمرسلين وصحبه الطاهرين، وهي تمثل مجد الأمة الذي يجب أن تستحضره الناشئة في وجدانها، وشرفها الذي يجب أن تحافظ عليه مهما تباعد الزمان.

لذا نجد أن علماء التاريخ وعلماء الحديث صَنَّفُوا مصنفات عديدة خاصة بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم ومغازيه.

روي عن علي بن الحسين أنه قال: "كنا نعلم مغازي النبي صلى الله عليه وسلم وسراياه كما نعلم السورة من القرآن"¹²⁶⁰.

¹²⁵⁷ رواه أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي، سنن أبي داود، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت)، كتاب الصوم، باب في الصائم يحتجم، 308/2، رقم (2367)، وابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، د.ت)، كتاب الصيام، باب ما جاء في الحجامة للصائم، 537/1، رقم (1679)، وصححه الإمام علي بن المديني، والبخاري، وأحمد بن حنبل، وابن خزيمة، والحاكم.

¹²⁵⁸ رواه البخاري، صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب الحجامة والقيء للصائم، 685/2، رقم (1836).

¹²⁵⁹ السخاوي، الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، 7.

¹²⁶⁰ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، (الرياض، مكتبة المعارف، د.ت)، 195/2.

وقد غُلِّل ذلك الاهتمام بما رواه إسماعيل بن محمد بن سعد بن أبي وقاص قال: "كان أبي يعلمنا مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم ويعدها علينا وسراياه، ويقول: يا بني هذه مآثر آبائكم فلا تضيعوا ذكرها"¹²⁶¹.

قال الحافظ ابن كثير: "وهذا الفن مما ينبغي الاعتناء به والاعتبار بأمره والتهيؤ له"¹²⁶².

وروي عن الزهري أنه قال: "علم المغازي علم الآخرة والدنيا"¹²⁶³.

ولأهمية هذه الفترة الزمنية لدى جميع المسلمين نجد أنها محل عناية المؤرخين والمحدثين بالتصنيف، ومن أبرز من صنّف في السير والمغازي: أبو محمد موسى بن عقبة بن أبي عياش القرشي (ت 141هـ) صاحب كتاب "المغازي"، ومحمد بن إسحاق بن يسار المدني (ت 151هـ) صاحب كتاب "السير والمغازي"، وأبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد الواقدي (ت 207هـ) صاحب كتاب "المغازي"، وأبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري (ت 218هـ) صاحب كتاب "السيرة النبوية"، وأبو عثمان سعيد بن يحيى بن سعيد الأموي الكوفي (ت 249هـ) صاحب كتاب "المغازي"، وأبو محمد عبد الله بن أبي زيد القيرواني (ت 386هـ) صاحب كتاب "الجامع في السنن والآداب والمغازي والتاريخ".

6. الاهتمام بمعرفة الصحابة رضوان الله عليهم:

معرفة الصحابة رضوان الله عليهم وتمييزهم عن غيرهم أمر غاية في الأهمية اهتم به المؤرخون والمحدثون على حد سواء، كيف لا وقد أثنى الله تعالى عليهم في كتابه، وأثنى عليهم الحبيب المصطفى صلوات الله وسلامه عليه، وتواتر هذه النصوص في كثير من السياقات يدل دلالة واضحة على أن الله تعالى حباهم من الفضائل، وخصهم من كريم الخصال، ما نالوا به ذلك الشرف العالي، وتلك المنزلة الرفيعة عنده، فمعرفة أسمائهم والوقوف على أخبارهم من أعظم ما يحصل عليه المسلم، وما أحسن ما قاله عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عن فضل الصحابة حين قال: "من كان منكم متأسيا فليتأس بأصحاب محمد صلى الله عليه وسلم؛ فإنهم كانوا أبر هذه الأمة قلوبًا وأعمقها علمًا وأقلها تكلفًا وأقومها هديًا وأحسنها حالًا، قومًا اختارهم الله تعالى لصحبة نبيه صلى الله عليه وسلم، فاعرفوا لهم فضلهم واتبعوهم في آثارهم؛ فإنهم كانوا على الهدى المستقيم"¹²⁶⁴.

1261 العواجي، محمد بن محمد، مرويات الإمام الزهري في المغازي، (المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، 2004م)، 10/1.

1262 ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، (القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، 1997م)، 21/5.

1263 ابن كثير، البداية والنهاية، 21/5.

1264 ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، جامع بيان العلم وفضله، (الرياض: دار ابن الجوزي، 1994م)، 947/2.

وقد اهتم المؤرخون والمحدثون بإثبات الصحبة، ومتى أسلم الصحابي؟ وما المشاهد التي شهدها مع النبي صلى الله عليه وسلم؟ وما رواه من أحداث ووقائع شهدها بنفسه، ومما يدل على ذلك قول ابن الصلاح: " هذا علم كبير قد ألف الناس فيه كتباً كثيرة"¹²⁶⁵.

وقال: " للصحابة بأسرهم خصيصة، وهي أنه لا يسأل عن عدالة أحد منهم، بل ذلك أمر مفروغ منه، لكونهم على الإطلاق معدلين بنصوص الكتاب والسنة وإجماع من يعتد به في الإجماع من الأمة"¹²⁶⁶.

ومن أبرز ما صُتِفَ في تراجم الصحابة رضوان الله عليهم: كتاب "فضائل الصحابة" للإمام أبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت303هـ)، وكتاب "معجم الصحابة" للإمام أبي الحسين عبد الباقي بن قانع (ت351هـ)، وكتاب "معرفة الصحابة" للحافظ أبي نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني (ت430هـ)، وكتاب "فضائل الصحابة" للإمام أبي المطرف عبد الرحمن بن محمد القرطبي (ت402هـ)، وكتاب "أسماء الصحابة والرواة وما لكل واحد من العدد" للإمام أبي محمد علي بن حزم (ت456هـ)، وكتاب "الاستيعاب في معرفة الأصحاب" للإمام أبي عمرو يوسف بن عبد الله بن عبد البر (ت463هـ)، وكتاب "تجريد أسماء الصحابة" للإمام الحافظ محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت748هـ)، وكتاب "الإصابة في تمييز الصحابة" للحافظ أحمد بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، وغيرها من المصنفات العديدة.

7. الاهتمام بالأنساب:

الأنساب فن يطلق على نوعين من أبواب العلم:

الأول: وهو من أبواب علم التاريخ ويقصد به ما يذكر في أصول القبائل وفروعها.

والثاني: وهو من أبواب علم الرجال، ويقصد به الفن الذي يُعنى بتراجم الرواة وغيرهم من الأعلام المشهورين بأنسابهم أو المذكورين بها وبيان معنى النسبة عند الحاجة لذلك¹²⁶⁷.

وهو علم يتعرف منه أنساب الناس وقواعده الكلية والجزئية والغرض منه الاحتراز عن الخطأ في نسب شخص، وهو علم عظيم النفع جليل القدر أشار الكتاب العظيم إلى تفهمه وحث الرسول الكريم على تعلمه والعرب قد

¹²⁶⁵ ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث، 291.

¹²⁶⁶ ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث، 294.

¹²⁶⁷ سلامة، محمد خلف، لسان المحدثين، ملفات ورد نشرها المؤلف في ملتقى أهل الحديث

اعتنت في ضبط نسبه إلى أن كثر أهل الإسلام واختلط أنسابهم بالإعجام فتعذر ضبطه بالآباء فانتسب كل مجهول النسب إلى بلده أو حرفته أو نحو ذلك حتى غلب هذا النوع وهذا العلم¹²⁶⁸.

يقول ابن خلدون: "وتدعو الحاجة إليه في كثير من المسائل الشرعية مثل تعصيب الورثة وولاية النكاح والعاقلة في الديات والعلم بنسب النبي صلى الله عليه وسلم وأنه القرشي الهاشمي الذي كان بمكة وهاجر إلى المدينة فان هذا من فروض الإيمان ولا يعذر الجاهل به وكذا الخلافة عند من يشترط النسب فيها وكذا من يفرق في الحرية والاسترقاق بين العرب والعجم فهذا كله يدعو إلى معرفة الأنساب ويؤكد فضل هذا العلم وشرفه¹²⁶⁹".

ولا يستطيع المؤرخ والمحدث الاستغناء عن علم الأنساب فبه يعرف الصحابة والتابعين والأئمة من بعدهم والعلماء والمحدثين.

ويرتبط علم الأنساب بكثير من العلوم الإسلامية ومن أبرزها علم التاريخ وعلم الحديث، والكتابة في الأنساب تعد أحد أصناف الكتابة التاريخية، فالتداخل بين الأنساب وعلم التاريخ يعد تداخلاً عميقاً، ومما يدل على هذا الارتباط الاقتران أحياناً بين تسميات كتب الأنساب بالتاريخ ككتاب الزبير بن بكار (ت256هـ) الموسوم بـ "جمهرة نسب قريش وأخبارها"، وهو كتاب في الأنساب يحوي مادة تاريخية مهمة مما جعل المؤرخين اللاحقين له يستقون منه من أمثال ابن عساكر في "تاريخ دمشق"¹²⁷⁰.

كما اهتم المحدثون بالأنساب اهتماماً كبيراً بل تعد الأنساب أصلاً من أصول الحديث فعلم الحديث مصدر من مصادر الأنساب، ومما يدل على ذلك ما ذكره أبو عبد الله الحاكم (ت405هـ) في كتابه (معرفة علوم الحديث) في النوع الثامن والثلاثين: معرفة قبائل الرواة من الصحابة والتابعين وأتباعهم¹²⁷¹، وفي النوع التاسع والثلاثين: معرفة أنساب المحدثين¹²⁷²، وفي النوع الثاني والأربعين: معرفة بلدان رواة الحديث وأوطانهم¹²⁷³، وفي النوع السابع والأربعين: معرفة المتشابه في قبائل الرواة وبلدانهم وأساميهم وكناهم وصناعتهم¹²⁷⁴.

1268 حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، (بغداد: مكتبة المثنى، 1941م)، 178/1.

1269 ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، 5/2.

1270 مقدمة تحقيق كتاب جمهرة نسب قريش وأخبارها، الزبير بن بكار بن عبد الله القرشي الأسدي، تح. عباس هاني الجراح، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2010م)، 29/1.

1271 الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري، معرفة علوم الحديث، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1977م)، 161.

1272 الحاكم، معرفة علوم الحديث، 168.

1273 الحاكم، معرفة علوم الحديث، 190.

1274 الحاكم، معرفة علوم الحديث، 221.

كما أشار الخطيب البغدادي (ت463هـ) في كتابه (الكفاية) إلى مسائل متعلقة بالأنساب كتعظيم المحدث الأشراف ذوي الأنساب، وتفضيل الراوي ذو الشرف والنسب، وضبط نسبة الرواة إذا اشتبهت بالخط واختلفت في اللفظ، كما تناول نسبة المحدث إلى أمه، ومسألة تعدد النسبة للراوي¹²⁷⁵.

كما ذكر ابن الصلاح (ت643هـ) في مقدمته أنواعاً عدة من علوم الحديث لها علاقة بالأنساب كمعرفة المؤلف والمختلف، والمتفق والمفترق، والمنسوين إلى غير آبائهم، ومعرفة أوطان الرواة وبلدانهم¹²⁷⁶.

وقد صُنِّفت في الأنساب مصنفات عدة من أبرزها: كتاب (أنساب الأشراف) لأحمد بن يحيى البلاذري (ت279هـ)، وكتاب (الإيناس بعلم الأنساب) للحسين بن علي الوزير المغربي (ت418هـ)، وكتاب (الأنساب) لتاج الإسلام أبي سعد عبد الكريم السمعاني (ت562هـ)، وكتاب (لباب الأنساب والألقاب والأعقاب) لأبي الحسن ظهير الدين علي بن زيد البيهقي (ت565هـ)، وكتاب (اللباب في تهذيب الأنساب) لعز الدين بن الأثير الجزري (ت630هـ)، وكتاب (لب الألباب في تحرير الأنساب) لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت911هـ)، وغيرها من المصنفات.

8. العناية بطبقات الرجال:

عرف السخاوي الطبقة بقوله: "اشترك المتعاصرين في السن ولو تقريبا وبالأخذ عن المشايخ"¹²⁷⁷

يتميز العلم بالطبقات بمعرفة زمن الراوي ومكان الرواية ومصادرها ومن أهم فوائده:

الأمن من التشابه في الأسماء والكنى، وتمييز حالهم من حيث القبول والرد، والتفريق بين المتقدم والمتأخر، مع إمكانية إثبات صدق الراوي من كذبه في ادعائه للقاء بعض الشيوخ.

وكذلك معرفة مراتب العلماء في الطبقة الواحدة، ومعرفة الحفاظ والأثبات، ومعرفة الثقات الذين روى عن أولئك الحفاظ.

ومن فوائده الكشف عن الخطأ في الأسانيد، ومعرفة أن الراوي شخص واحد وإن تعددت أسماؤه في كتب الرجال، والتوقي من الخلط في الرجال الذين تشابهت أسماؤهم¹²⁷⁸.

1275 ينظر: الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية، 22.

1276 ينظر: ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث، 10.

1277 السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث للعراقي، (مصر: مكتبة السنة، 2003م)، 389/4.

1278 ينظر: البياتي، وليد حسن، مفهوم الطبقات عند المحدثين، بحث منشور في مجلة الجامعة العراقية، 2011م، ص 88.

قال الحافظ العراقي: "من المهمات معرفة طبقات الرواة؛ فإنه قد يتفق اسمان في اللفظ، فيظن أن أحدهما الآخر، فيتميز ذلك بمعرفة طبقتيهما، إن كانا من طبقتين، فإن كانا من طبقة واحدة فرما أشكل الأمر، وربما عرف ذلك بمن فوقه، أو دونه من الرواة، فرما كان أحد المتفقين في الاسم لا يروي عن من روى عنه الآخر، فإن اشتركا في الراوي الأعلى وفيمن روى عنهما، فالإشكال حينئذ أشد. وإنما يميز ذلك أهل الحفظ والمعرفة، ويعرف كون الراويين أو الرواة من طبقة واحدة، بتقاربهم في السن، وفي الشيوخ الآخذين عنهم، إما بكون شيوخ هذا هم شيوخ هذا أو تقارب شيوخ هذا من شيوخ هذا في الأخذ"¹²⁷⁹.

وقال السخاوي عن علاقة الطبقات بعلم التاريخ: "وبينه وبين التاريخ عموم وخصوص وجهي، فيجتمعان في التعريف بالرواة، وينفرد التاريخ بالحوادث والطبقات، بما إذا كان في البدرين مثلاً من تأخرت وفاته عن لم يشهدها؛ لاستلزامه تقديم المتأخر الوفاة، وقد فرق بينهما بعض المتأخرين بأن التاريخ ينظر فيه بالذات إلى المواليد والوفيات، وبالعرض إلى الأحوال، والطبقات ينظر فيها بالذات إلى الأحوال، وبالعرض إلى المواليد والوفيات، ولكن الأول أشبه"¹²⁸⁰.

ومن أشهر مصنفات الطبقات: كتاب (الطبقات الكبرى) لأبي عبد الله محمد بن سعد (ت230هـ)، وكتاب (الطبقات) للإمام خليفة بن خياط الليثي (ت240هـ)، وكتاب (الطبقات) للإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261هـ)، وكتاب (التاريخ وطبقات التابعين) لأبي حاتم محمد بن إدريس الرازي (ت277هـ)، وكتاب (حلية الأولياء وطبقات الأصفياء) لأبي نعيم الأصبهاني (ت430هـ)، وكتاب (المعين في طبقات المحدثين) للحافظ محمد بن أحمد الذهبي (ت748هـ)، وكتاب (الطبقات) للإمام أبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت303هـ)، وغيرها من كتب الطبقات.

9. جهود علماء الحديث في التصنيف في علمي التاريخ والحديث معاً:

اعتنى بعض أئمة الحديث بالتصنيف في علم التاريخ مع تميز مصنفاتهم في علوم الحديث، فاشتهرت مصنفاتهم في التاريخ كما اشتهرت مصنفاتهم الحديثية، وقد أخذت مصنفات التاريخ في سير العلماء والمحدثين مكاناً غاية في الأهمية بين مصنفات التعريف بأحوال الرجال، ومن أبرز هؤلاء الأعلام¹²⁸¹:

أ. الحافظ أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد الأصبهاني (ت430هـ):

¹²⁷⁹ الحافظ العراقي، شرح التبصرة، 2/342.

¹²⁸⁰ السخاوي، فتح المغيث، 4/389.

¹²⁸¹ للمزيد ينظر: علم الحديث وعلاقته بعلم التاريخ، 130.

له كتاب "تاريخ أصبهان" جمع في هذا الكتاب الكثير من رواية الأحاديث وذكر كثيرًا من أخبارهم وأحوالهم وأنواعًا من مروياتهم، جاء هذا الكتاب الجامع لكثير من رواية الأحاديث وذكر كثيرًا من أخبارهم وأحوالهم وأنواعًا من مروياتهم.

وله كتاب "حلية الأولياء وطبقات الأصفياء" وهو أحد أهم كتب التاريخ الإسلامي، لما حواه من مادة علمية غزيرة متعددة الجوانب ومن أشهر كتب التراجم.

وله كتاب "الضعفاء" الذي خصصه للرواة الضعفاء فقط.

ب . الحافظ جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي (ت597هـ):

لهذا الإمام مصنفات عديدة جدًا ومن مصنفاته في التاريخ: كتاب "المنتظم في تاريخ الأمم والملوك"، وهو كتاب تاريخي جمع بين الحوادث والتراجم على النحو الذي أصبح متبعًا من بعده، وتناول ابن الجوزي في كتابه التاريخ العام من بدء الخليقة إلى سنة 574هـ.

ومن مصنفات الإمام في الحديث: كتاب "الضعفاء والمتروكين" وهو واضح من اسمه أنه يخص الضعفاء من رواية الحديث الشريف.

ج . الإمام الحافظ شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت748هـ)، صاحب التصانيف العظيمة ومن أبرز مصنفاته في التاريخ:

كتاب "تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام" هو أشهر وأكبر ما ألفه الإمام الذهبي، وهو كتاب تاريخ وتراجم معًا، وكما يستشف من العنوان فهو رصد للتاريخ الإسلامي، بداية من الهجرة النبوية وحتى سنة 700هـ.

وللإمام العديد من كتب تراجم رواية الحديث ومنها كتاب "الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة"، والذي يختص برواة الكتب الستة الحديثية، وهو كتاب متفرع من كتاب "الكمال في أسماء الرجال" للإمام الحافظ عبد الغني المقدسي، المتوفى سنة 600هـ، رحمه الله تعالى.

د . الحافظ عماد الدين إسماعيل بن عمر ابن كثير (ت774هـ)، له تصنيفات في التفسير والتاريخ والحديث والتراجم ومن أبرز مصنفاته التاريخية:

كتاب "البداية والنهاية"، هو عرض للتاريخ من بدء الخلق إلى نهايته يبدأ ببداية خلق السماوات والأرض والملائكة إلى خلق آدم، ثم يتطرق إلى قصص الأنبياء مختصرًا ثم التفصيل في الأحداث التاريخية منذ مبعث النبي محمد حتى سنة 768هـ بطريقة التبويب على السنوات.

ومن مصنفاته في الحديث:

كتاب "الباعث الخيـث إلى اختصار علوم الحديث" وهو اختصار لكتاب معرفة أنواع علوم الحديث لابن الصلاح (ت643هـ).

هـ. الحافظ شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، صاحب التصانيف العديدة ومن أبرز مصنفاته في التاريخ:

كتاب "أنباء الغمر بأبناء العمر" هو مؤلف يتبع نظام الحوليات والشهور والأيام في تدوين الحوادث، ثم يتبع حوادث كل سنة بأعيان الوفيات، ويتناول الأحداث التي وقعت بين سنة 850هـ إلى 773هـ.

ومن مصنفاته الحديثية الكثيرة: كتاب "تهذيب التهذيب"، وكتاب "تقريب التهذيب" وهما تفريع لكتاب الحافظ المزي "الكامل في أسماء الرجال"، والذي يخص رواية الكتب الستة.

و. الحافظ شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ):

ومن مصنفاته في التاريخ: كتاب "الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ"، وهو كتاب يتحدث عن أهمية التاريخ ومنزلته من العلوم وأنواع الكتب المؤلفة فيه وأشهر المؤرخين إلى وقت السخاوي رحمه الله.

ومن مصنفاته في الحديث: كتاب "فتح المغيـث بشرح الفية الحديث للعراقي"، وهو من كتب أصول الحديث الشارحة لألفية الحافظ العراقي.

ز. جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ):

صنف الإمام السيوطي في علوم شتى ومنها علم التاريخ فله كتاب اسمه "تاريخ الخلفاء"، وهو كتاب في تاريخ خلفاء المسلمين، ويختص من بداية عهد الخلفاء الراشدين إلى نهاية عهد الخلافة العباسية.

وله تصانيف في الحديث ومنها: "تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي"، وهو شرح لمـتن التقريب للإمام النووي، يتناول فيه كل كلمة ويشرحها لغة واصطلاحاً شرحاً وافياً.

وبناء على ما تقدم، ونظراً لمكانة العلمين الكبيرة عند المسلمين نجد أن كثيراً من الجامعات الإسلامية تهتم اهتماماً كبيراً بتدريس العلمين معاً لعلاقتهم الكبيرة ببعضهما فنجد أنها تقرر على طلاب الشريعة مناهج متعلقة بعلم التاريخ ويعلم الحديث بمثل: تاريخ الحديث، ومناهج المحدثين، وأصول الحديث وما يتضمنه من دراسة للأسانيد والتراجم، والسيرة النبوية، والتاريخ الإسلامي، والحضارة الإسلامية، وهي تعد مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات

الدراسية في مجالي الحديث والتاريخ ، فيتخرج الطالب وقد اكتساب معرفة تجعله قادراً على الربط بين العلمين ومعرفة العلاقة الوثيقة بينهما سواء في الموضوع أو التصنيف أو تمييز العلماء الذين برزوا في العلمين.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة نخلص إلى النتائج الآتية:

1. هنالك ارتباط وثيق بين علمي الحديث والتاريخ، وقواعد مشتركة كالتى تتعلق بنقد السند، ومعرفة الرجال، والجرح والتعديل، وما يتعلق بجمع النصوص، وعلم الناسخ والمنسوخ، والسير والمغازي.
2. علم الحديث يحفظ دين الإسلام من التحريف والتبديل، ولولاه لالتبس الصحيح بالضَّعيف والموضوع، ولاختلط كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم بكلام الناس.
3. لعلم التاريخ مكانة وأهمية كبيرة في الإسلام، وقد عمق القرآن الكريم الإحساس التاريخي عند المسلمين عندما وصلهم بالأنبياء والأمم السابقة، وجعل تاريخ الخليفة مجالاً لنظرهم ومجالاً للتدبر والتفكير.
4. ساهم المحدثون في التقعيد لعلم التاريخ، وجهودهم كانت ملهمة للمؤرخين فيما كتبوه.
5. استفاد المؤرخون من منهج المحدثين المتين في نقد الروايات.
6. اعتنى بعض أئمة الحديث بالتصنيف في علم التاريخ مع تميز مصنفاتهم في علوم الحديث، فاشتهرت مصنفاتهم في التاريخ كما اشتهرت مصنفاتهم الحديثية.
7. اهتمت كثير من الجامعات الإسلامية اهتماماً كبيراً بتدريس علمي الحديث والتاريخ معاً لعلاقتها الكبيرة ببعضهما فنجد أنها تقرر على طلاب الشريعة مناهج متعلقة بعلم التاريخ وبعلم الحديث مثل: أصول الحديث وما يتضمنه من دراسة للأسانيد والتراجم، والسيرة النبوية، والتاريخ الإسلامي، والحضارة الإسلامية.

المصادر:

- ✓ ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، بيروت: المكتبة العلمية، 1997م.
- ✓ الأسدي، الزبير بن بكار بن عبد الله القرشي، جمهرة نسب قريش وأخبارها، الأسدي، تح. عباس هاني الجراح، بيروت: دار الكتب العلمية، 2010م.

- ✓ الأعظمي، مصطفى، **منهج النقد عند المحدثين**، ط2، الرياض: مكتبة الكوثر، الرياض، 1990م.
- ✓ البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، **صحيح البخاري**، بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ.
- ✓ البهنساوي، سالم، **السنة المفترى عليها**، ط3، القاهرة، دار الوفاء، 1989م.
- ✓ البياتي، وليد حسن، **مفهوم الطبقات عند المحدثين**، بحث منشور في مجلة الجامعة العراقية، 2011م.
- ✓ ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، **المنتظم في تاريخ الأمم والملوك**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1992م.
- ✓ ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد، **الجرح والتعديل**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1952م.
- ✓ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، بغداد: مكتبة المثنى، 1941م.
- ✓ الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري، **معركة علوم الحديث**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1977م.
- ✓ ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، **النكت على كتاب ابن الصلاح، المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية**، 1984م.
- ✓ ابن حزم، علي بن أحمد، **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.
- ✓ حزين، رجاء مصطفى، **مدرسة الحديث في المدينة وأثرها في كتابة التاريخ الإسلامي**، مؤتمر التاريخ الإسلامي بجامعة الأزهر، القاهرة، 1996م.
- ✓ خضر، عبد العليم، **المسلمون وكتابة التاريخ**، ط2، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1995م.
- ✓ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **تاريخ ابن خلدون**، بيروت: دار الفكر، 1988م.
- ✓ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، الرياض، مكتبة المعارف، د.ت.
- ✓ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، **الكفاية في علم الرواية**، المدينة المنورة: المكتبة العلمية، د.ت.

- ✓ الخطيب، محمد عجاج، أصول الحديث، ط7، جدة: دار المنارة، جدة، 1417هـ.
- ✓ أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي، سنن أبي داود، بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.
- ✓ الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، القاهرة: دار الحديث، 2006م.
- ✓ الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، 1963م.
- ✓ الرازي، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن أبي حاتم، المراسيل، مح. شكر الله نعمة الله قوجاني، بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ت.
- ✓ الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، بيروت: المكتبة العصرية، 1999م.
- ✓ سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ الدولة العربية، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2003م.
- ✓ السباعي، مصطفى بن حسني، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، ط3، دمشق: المكتب الإسلامي، 1982م.
- ✓ السخاوي، محمد بن عبد الرحمن شمس الدين، الإعلام والتوبيخ لمن ذم التاريخ، بيروت: دار الكتاب العربي، 1983م.
- ✓ السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للعراقي، مصر: مكتبة السنة، 2003م.
- ✓ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، الرياض: دار طيبة، د.ت.
- ✓ أبو شُهبة، محمد بن محمد، الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، بيروت: دار الفكر العربي، د.ت.
- ✓ ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، معرفة أنواع علوم الحديث، سوريا: دار الفكر، 1986م.
- ✓ الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري، ط2، بيروت: دار التراث، 1387هـ.
- ✓ ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، جامع بيان العلم وفضله، الرياض: دار ابن الجوزي، 1994م.
- ✓ عثمان، حسن، منهج البحث التاريخي، ط2، مصر: دار المعارف، 1965م.

- ✓ عبد الغفار، سهيل حسن، علوم الحديث وأثرها في علم التاريخ: دراسة مقارنة، مقالة منشورة على شبكة الانترنت.
- ✓ العراقي، عبد الرحيم بن الحسين، التبصرة والتذكرة، بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م.
- ✓ العمري، أكرم ضياء، بحوث في تاريخ السنة المشرفة، ط4، بيروت: بساط، د.ت.
- ✓ العواجي، محمد بن محمد، مرويات الإمام الزهري في المغازي، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، 2004م.
- ✓ الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.
- ✓ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، 1997م.
- ✓ ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، بيروت: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.
- ✓ محمود، عرفة محمود، دراسات في الحضارة العربية الإسلامية، الكويت: مكتبة بن الكثير، 1997م.
- ✓ المقرئزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ).
- ✓ مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- ✓ ابن منصور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت: دار صادر، 1414هـ.
- ✓ المنياوي، محمود بن محمد، شرح الموقظة للذهبي، مصر: المكتبة الشاملة، 2011م.

الفنون الإسلامية بين الغياب والحضور في برامج كليات الإلهيات والشريعة في البلاد العربية وتركيا

ساطع العباس*

الفنون الإسلامية و الإطار المفهومي:

إن تحديد مفهوم الفن الإسلامي يتداول حول مفهومين، الأول: يحصر الفنون الإسلامية في العمارة والأثرية التاريخية، فيما يمكن ضمّه لعلم الآثار archeology، وقد أدى البحث في أصول هذه اللقا ودراستها من الناحية الفنية، والتاريخية، والحضارية، أدى كلّ هذا لتنضم هذه الآثار في الدراسة والبحث، تحت علم الآثار، وليكون الفن الإسلامي، بمحطاته التاريخية، وتنوعاته الحضارية، و تمثّلاته الزمانية، والمكانية، جزءاً من هذا العلم، لكن ونظراً لاشتغال هذا الفن على مقومات حضارية، ورموز ودلالات وجدانية، وأدبية، يمكن أن يُدرس هذا الفن بزوايا متعددة، ومختلفة، كعلم الإستطيقا (الجمال) أو الفلسفة، أو غيرها، من العلوم الإنسانية، كعلم الاجتماع، لما تحتزنه هذه الأثرية الإسلامية من رموز تاريخية، ومعالم جمالية، ولوحات تعبيرية، تجرّد من المعاني الروحية والتوحيدية والعقدية، لوحات فنية وأبنية، ذات دلالات، ورمزية دينية وتاريخية¹²⁸²، أمّا المفهوم الثاني للفن الإسلامي فهو المفهوم الواسع وهو المفهوم الذي تنطلق مشكلة البحث لتجيب عن أسئلته وأهدافه، الذي يشمل عند بعض الباحثين "كلّ أشكال الإبداع اللغوية، والأدبية، والفنية وغيرها، ممّالا تمييز معرفياً فيها بين العلم والأدب والفن"¹²⁸³. هذا الاتساع في المفهوم والواقع، هو ما يؤكّده الشيخ محمد قطب في كتابه: منهج الفن الإسلامي، ففي فصلٍ تحت عنوان: الفن الإسلامي حقيقته ومجالاته يقول: أنّ الفن الإسلامي ليس هو الفن الذي يتحدث عن حقائق العقيدة، مبلورة في صورة فلسفية، ولا هو مجموعة من الحكم، والمواعظ والإرشادات، وإنما هو شيء أشمل من ذلك، و أوسع .. إنّ التعبير الجميل عن حقائق الوجود، من زاوية التصور الإسلامي لهذا الوجود¹²⁸⁴.

وقلت أنّ المفهوم الثاني هو المرجّح، وذلك بحسب الرؤية الإسلامية للفن والجمال، ومع ذلك سأبيّن بشيء من التفصيل، معالم الرؤية الفنية، ومظاهرها، في المفهومين الأول: الضيق، والثاني: المنفتح المتسع، ولكن قبل ذلك

* محاضر في جامعة ماردين آرقفلو، ماردين / تركيا.

¹²⁸² ينظر حنش، إدهام محمد، نظرية الفن الإسلامي المفهوم الجمالي والبنية المعرفية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، 2013م، المقدمة.

¹²⁸³ نفسه.

¹²⁸⁴ قطب، محمد، منهج الفن الإسلامي، دار الشروق، مصر - بيروت، 1983م، ط 6، ص 119.

لابدّ من التّأصيل الإسلاميّ للنّظرة الجماليّة في الإسلام ككلّ، وهذا ما نلمسه في رسالة مقتضبةٍ للمفكّر الإسلاميّ السودانيّ: الدكتور حسن التّراي رحمه الله تعالى، في رسالةٍ له بعنوان حوار الدّين والفنّ: إذ يستشهد بعشرات الآيات التي تحثّ على النّظر الجماليّ للكون الإلهيّ، كقول الله تعالى: {إِنَّا زَيْنَا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةِ الْكَوَاكِبِ} ¹²⁸⁵ {وقد جعلنا في السماء بروجاً وزيناها للناظرين} ¹²⁸⁶ وعن الأنعام: {ولكم فيها جمالٌ حين تريحون وحين تسرحون} ¹²⁸⁷ وآياتٍ أخرى ¹²⁸⁸، فالرؤية الجمالية تستدعي تدبّيراً جمالياً، وهذا التدبّير الجماليّ من آفاقه الجمالية، شكر مبدع هذا الجمال، بمختلف أنواع العبادات والقربات، ومنها عبادة التأمل، والتفكير، في هذا الجمال، وفي المقابل، وكما أنّ هناك فنّاً يستدعي العبادة ويستلزم التوحيد، فإنّ هناك فنّاً للفتنة، فهذا هو الفنّ الذي يستتبع الغواية والضلال، كما ذكر الله مثال ذلك في سورة الشعراء (فنون الشّعْر والشّعراء) ¹²⁸⁹ إذن فهناك فنٌّ نابعٌ من حقائق رسالة التوحيد، منسجماً مع آيات الله في الأنفس، والآفاق، وفنٌّ منفلتٌ من عرى التوحيد، جانحٌ نحو الهوى والشهوات.

وفي هذا السياق، وعن انسجام رسالة التوحيد مع رسالة الفنّ النبيل يقول رحمه الله تعالى: وليس التوحيد مفهوماً عقلياً محضاً، وإنّما هو إيمانٌ، وفعلٌ حيٌّ أيضاً، فهو من ثمّ، يدفع الفنان ليعبّر عن عقيدته وشعوره الدينيّ، في صور الحياة وأشكالها الجميلة، وليست العقيدة نظريّة ذات مقاصد معيّنة، وحسب. وإنّما هي أيضاً استغراقٌ في توجّهٍ كليّ، ستوجب توجّهات الفنان الواعية واللا واعيّة، ويلهمه، فحيثما تصرّف و ولّى فنّم وجهه الله.

وقد يتوخّى الفنان مقصداً يكون في حكم الفقه الديني معيّناً مطلوباً، وقد يضرب في بحبوحة الغفوة مما هو مباحٌ، ولكنّه بحساب العقيدة التوحيدية الشاملة، لا يعيش أبداً في فراغ من الدين، مهما ترك نفسه لسجيّتها الفطريّة، ومهما طأوع شعوره في حدود الشرع ¹²⁹⁰ وتحت مظلة تسخير المفاهيم الدينيّة، ليعبّر عنها الفنان، رموزاً ونسجاً، أو خطأً وزخرفةً، تحت هذا العنوان يطلق الكاتب رحمه الله عبارة (الدّين للفنّ) مناقضةً للمذهب الشائع، في المدارس الفنيّة الكلاسيّة (الفنّ للفن) حيث يقول ما نصه:

إنّ دين التوحيد، الذي يسلم به الفنّ لله، منهاجٌ يسلك طريق العبادة بالفنّ، من حيث يسقط اللاّ متدينون في الفتنة، فبالتوحيد يتّخذ الإنسان الفنّ وسيلةً إلى الله، بذات خصائصه، دون كبتٍ، أو تعطيلٍ، ويسخر للعبادة،

¹²⁸⁵ سورة الصافات: 37/ 10.

¹²⁸⁶ سورة الحجر: 15/ 16.

¹²⁸⁷ سورة النحل: 6/ 16.

¹²⁸⁸ ينظر التّراي، حسن، حوار الدين والفن، د ط، د ر

¹²⁸⁹ ينظر نفسه.

¹²⁹⁰ نفسه.

بل يرقى بطبيعته تلك، ليرقى به قدر العبادة. فالتدين ينفع الفنان لأنه كما قدمنا، عمل رمزي، يوميء إلى مثال، ويهب الفنان مدداً روحياً، لرمزية أوسع من خيال كل فنّان لم يعرف الله.

إذ يثري خياله بالغيب، وتطلعاته التي لا تنتهي، وتنهض بالفنان دوافع الدين، من حبّ شديد لله، وخوف، وشكرٍ جزيل له ورجاء، فتعمر حياته بمواقف الابتلاء، والمكابدة، إزاء حوادث الكون وظواهره، وتعمّر نفسه بالإنفعالات الإيمانية، إزاء كل ظروف الحياة المتقلّبة والتوترات التي تثير الوجدان.

إننا نجد في هذه العبارات فلسفةً للفنّ في الإسلام، معتنقة التوحيد مبدأً وغايةً، وقد تتجلى روح هذا التوحيد وتجريد هذا المعنى، في مقام إنشاديّ، أو حلقة ذكرٍ صوتيّ، إلى غير ذلك من المظاهر التي تتجلى فيها الفنون الإسلامية، وهذا ما سنحاول بحثه في الفصل الثاني من هذا البحث.

الفنون الإسلامية في تركيا ومعالم حضورها :

وللحديث عن واقع تدريس الفنون الإسلامية في تركيا، ومقارنتها بمثيلاتها في العالم العربي، لابدّ قبل ذلك، وبعد أن تمّ اختيار المفهوم الواسع للفنون الإسلامية في الفصل السابق، أن نحدّد مجال اشتغال هذه الفنون، والباحث يقترح أن تقسّم هذه الفنون بالمفهوم الواسع إلى فنونٍ ماديّة وغير ماديّة أما مجالات الفنون الماديّة فتشتمل على الفنون الأتية:

1-العناصر الزخرفيّة الرئيسة: وقد انحصرت عناصرها الرئيسة في أربعة أنماط هي: الزخارف النباتيّة؛ الزخارف الهندسيّة، الكائنات الحيّة (الحيوانية والنباتية) ، والكتابة العربية.

2-الفنون الزخرفيّة التطبيقية، وقد انقسمت إلى: فنون الفخار والخزف؛ فنون النسيج والسجاد، فنون الزجاج والبلور وطرق عمل الزجاج المختلفة، وهي: طريقة القالب؛ طريقة السحب، و طريقة التّفخ، هذا إضافةً إلى فنون المعادن، والحليّ، وفنون الخشب، والعظم، والعاج، وفنون التّحت على الحجر، والجصّ.

3-فنون الكتاب ومنها فنّ تجليد الكتب، وفنّ التذهيب.

4-فنون العمارة الإسلامية: وقد قسّمت العمارة العربيّة الإسلاميّة إلى نوعين رئيسيين هما: العمارة الدينيّة والعمارة المدنية، ومما يميّز هذه العمائر الدينيّة ما يلي: المآذن، العقود، المقرنصات، والأعمدة والتّيجان، القباب، المداخل، المحراب.¹²⁹¹

¹²⁹¹ عطية، ناريمان، السعيدة، منعم عبد الكريم، دراسة تحليلية لمجالات الفن الإسلامي المتضمنة في كتب التربية الفنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن والمشكلات التي تواجه المعلمين في تنفيذ المنهاج، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 43، العدد:2016، 1، ص:309،308.

أما الفنون غير المادية فهي الفنون الأدبية الكتابية، التي نشأ بعضها في ظلال الحضارة الإسلامية، وبعضها الآخر سبق رسالة الإسلام، مثل الشعر العربي، ويمكن حصر هذه الفنون الأدبية الكتابية على النحو التالي: الشعر والخطابة، الرسائل الديوانية والإخوانية، التي ظهرت في الأدب في العصر الأموي، وفق التوقيعات، والمقامة، والموشحات، وهناك الآداب الفنية القرآنية التي يبرز فيها القصص القرآني، ومنها مشاهد القيامة في القرآن الكريم،¹²⁹² ومن هذين النوعين الفنيين انبثق ما أصبح يطلق عليه: الأدب الإسلامي، ومن أبرز رموزه: الشاعر محمد إقبال الباكستاني، و عباس محمود العقاد المصري، وكذلك في مجال الرواية والمسرح، نجد: نجيب الكيلاني المصري، وعلي أحمد باكثير وآخرون.

وبعد هذا العرض الوجيز لابد من الإشارة إلى أن الفنون الإسلامية: هي محصلة اندماج ثقافات متعددة ومتنوعة: فارسية، هندية، مغربية، وأفريقية¹²⁹³، وتركية، وبيزنطية أيضاً، وعن هذه الحيشة يحدثنا الدكتور الترابي في رسالته المشار إليه سابقاً فيقول: وما كان للفن الإسلامي أن يستكمل نخضته في طوره الأول في بلاد العرب، لاسيما أن المادة الثقافية، والتراث الفني الموروث غير الشعر، كان ضئيلاً.

ولما تجاوزت مراكز الحضارة بلاد العرب إلى سائر البلاد، ولما فرغ الناس بعد قيام مؤسسات الإسلام في الحجاز، واتسعت لهم الحياة وإمكاناتها، انتشر الغناء والطرب وآلاته، وؤوي السماع عن كثير من التابعين والعلماء.

فقامت الحركة الصوفية، وهي تربية تثير الوجدان المؤمن، وتلتمس لطائف التعبير عن لطائف الأحوال، فأخذت من مادة الحياة الثقافية الواسعة قلمًا، تعبر به عن معانيها، وما يعينها من شعائر الذكر والعبادة. فكثرت السماع عند الصوفية، وراج الشعر الجميل، ودخل التواجد في الذكر، فكان الرقص، وما يصاحبه من شعائر التصوف: لا سيما على الصعيد الشعبي، إذ يغلب الشعور الإيماني على التصورات العلمية النظرية، ويحقق المؤمن من العوام ذاته المتدنية في حلقة الذكر الرافض، أو إنشاد شعر، أو جلسة سماع، بينما ينشغل الخاصة، ويشبعون أنفسهم بالعلم والتفقه.

وعند الحديث عن الفنون الإسلامية، وحضورها التدريسي في تركيا، نجد من اللازم أن نقف عند التصوف وطرقه، وشخصه ومدارسه، وخاصة في عصر الخلافة العثمانية، وفي الأخص منه، أواخر العهد العثماني، لما نلمسه من علاقة تأثير مستمرة من ذلك العصر إلى عصرنا الزاين، فإن التصوف يعدّ هو المحضن الرئيس، والمنبع الأساس لفنون وموسيقى، ومقامات، وإيقاعات، ورقصات، و رموز وحروف، مازالت ماثلة للعيان، معبراً عنها في بنيان، أو خانقان، أو تكية، أو طريقة صوفية، أو نشيد، أو ترنيمات، تشد المهتمين وتمثل للمختصين والمريدين،

¹²⁹² ينظر: قطب، محمد، منهج الفن الإسلامي، مرجع سابق.

¹²⁹³ انظر، الترابي، حسن، حوار الدين والفن، د ط، د ر.

ممتدة الجذور إلى عهودٍ خلّت، ضاربةً في أنحاء المجتمع التركي، الذي ما يزال حاضناً لتلك الفنون، معبراً عنها في صورٍ شتى، ودارساً لها في مستوياتٍ دراسيةٍ متعددة.

التصوف التركي والفنون الإسلامية الصوفية:

بينما نجد الفنون في العالم العربيّ وصفيةً، نجدها في بيئتها التركية وجدانيةً صوفيةً، وعند الحديث عن الصوفية في تركيا تحضر أبرز مظاهرها، وهي: الموسيقى الصوفية، والأنماط الموسيقية لحقات الذكر، ومن أبرز تلك الطرق: الطريقة البكداشية، فللطريقة موسيقاها: موسيقى السمع الطقسية، التي تختلف عن الطريقة المولوية، التي تتميز بحضور الرقص الدائري – وما تشكّله ملابس الدراويش حال رقصهم من إيقاعٍ روحيٍّ خاصٍّ، وكما تحضر الدفوف، والطبول هناك، فللنّاي هنا (المولوية) مكانته الخاصة¹²⁹⁴ وينقل والتر فيلدمات عن نزهت أرغان، في كتابه تاريخ الموسيقى التركية إشارته: إلى أنّ معظم الأنماط الموسيقية في الطرق الصوفية السنية، كانت تُقدّم ضمن حلقات الذكر فقط؛ وهذا ما ميّزها عن الطريقتين المولوية والبكداشية؛ إذ حلّت أشكالاً أخرى من الموسيقى الطقسية محلّ حلقات الذكر، التي تعدّ حديثةً نوعاً ما بالنسبة للطقوس الأخرى، مثل السّمع والعين، الموجودة لدى الطريقة البكداشية، والمولوية، وكذلك العلوية منذ زمنٍ بعيدٍ، يرجع إلى الفترة الأولى من وجود الأتراك في أنطاليا، وبذلك تسبق هذه الطرق كل الطرق السنية التي تأسست خلال العثمانية اللاحقة¹²⁹⁵ أمّا الفنّ الإلهي: فهو إمّا يكون باللغة التركية، أو بالعربية، ويسمى شُعول، والموسيقى الإلهية لها إيقاعاتٌ محددةٌ مكررة¹²⁹⁶ ثم تطورت هذه الموسيقى عن التواشيح إلى أن ظهر الكورس الحديث عام 1950م، على يد مسعود جميل¹²⁹⁷، وهناك المناجاة التي يؤدّيها المؤذنون في مناسبات دينيةٍ مختلفةٍ، وأبرز مؤلفيها ذاكر حسين¹²⁹⁸، ولا أريد أن أطيل الحديث عن الصوفية وموسيقاها، وإن كانت جديرةً بالتوقّف، لكنّها تُطلب في مراجعها ومظانها، وإمّا أتيت على ذكرها، لإبراز دور التصوف كمحضرٍ رئيسٍ، ولدوره الأساسي في نموّ نوعٍ من أنواع الفنون، وليس فنّ الموسيقى هو الذي نشأ ونما في هذه البيئة فحسب، فالفنّ التصويري نما عند الطريقة البكداشية، ولا بأس بالوقوف قليلاً مع معتقداتهم، فمنها ينكشف سرّ اهتمامهم بالتصاویر والرسوم إذ " يعتقد البكداشيون أنّ الحقيقة و الكمال موجودان داخل كلّ البشر، وأنّ الله ومحمد، وعلي: يتجلى في جميع مخلوقاته الحية والجامدة، لا سيما في الوجه البشريّ و الجسد، لذلك فإن كلّ إنسانٍ مسجّدٌ، وكلّ وجهٍ إنسانيٍّ محرابٌ، وبناءً عليه يأبى البكداشيون تدنيس هذا المحراب (الوجه)، بوضع الجبهة على الأرض أثناء السجود،

¹²⁹⁴ انظر، ليفيشيز، رايغوند، تكايا الدراويش والصوفية والفنون والعمارة في تركيا العثمانية، ترجمة: عبلة عودة، ص 234، 233.

¹²⁹⁵ نفسه، ص: 236.

¹²⁹⁶ انظر نفسه، ص 239.

¹²⁹⁷ انظر نفسه، ص 240.

¹²⁹⁸ انظر نفسه، ص 242.

كما يفعل أهل السنّة من المسلمين، ويقدّس البكداشيّون كذلك الحرف العربيّ؛ فهو أداة كتابة الوحي الأولى التي حملت كلمات الخالق، ويُعنون بالأرقام عنايةً خاصّةً؛ وأحياناً يخلّونها محلّ الحروف في لوحاتهم؛ ومنّ يعرف المعاني الخفيّة لهذه الأرقام، يصلّ إلى طريق الحقيقة في نفسه؛ وبالتالي يصل إلى معرفة الخالق.¹²⁹⁹

إنّ للفنون البكداشيّة حضوراً لافتاً، وأثراً بارزاً في المتداول بين أيدي المسلمين الشيعة من رسوماتٍ، وصورٍ..¹³⁰⁰ وللخطّ العربيّ حضورٌ لافتٌ عند الطّرق الصوفيّة على تعدّدها، وتنوّع مشاربها، لذلك يعدّ الفنّ الإسلاميّ البارز للعيان في تركيا عموماً، وفي كليات الإلهيات، والعلوم الإسلامية على وجه التحديد، "فلقد كان معظم الخطاطين الأتراك ينتمون إلى الطرق الصوفية المختلفة، وهذا ليس غريباً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أهميّة الحرف العربيّ، ومكانته لدى الصوفيين، و ما يمثّله من رمزيّة لعلاقته بالنصّ الإلهيّ المقدّس؛ ومن الأفكار التي كانت سائدةً في بغداد في القرن التاسع عشر حول تفسير وجود الحروف العربية؛ نجد ما يلي: إنّ الله خلّق الحروف؛ وفرضَ عليها الطاعة؛ وكانت كل الحروف العربية تأخذ شكل حرف الألف (أ) لكنّ الحروف اختلفت فيما بعد، وبقي حرف الألف فقط على صورته الأصلية التي خلّق عليها " وتكمن أهميّة هذا الحرف وخصوصيته، في أنّه أوّل حروف اللغة؛ وهكذا يوازي في قيمته العددية، الرقم واحد، رمز الوحدة والتّوحيد؛ أي رمز الحقّ الواحد؛ كما يرمز حرف الألف في انتصابه إلى الإنسان، الذي تتجلّى فيه قدرة الخالق، وإبداع خلقه؛ وهنا يصف (يونس أمره) عباد الله المخلصين، بأنّهم مثل حرف الألف¹³⁰¹، وفي هذا المقطع تتجلّى أبرز خصوصيّة للفنّ الإسلاميّ، وهو ترميزُ معنى التوحيد، وإبرازه وتقديمه على ما سواه، " لقد ارتبط الخط العربيّ بالمفاهيم الصوفية منذ بداية العصور الإسلامية؛ غير أنّ صوفية الحرف، بدأت بالتطوّر في القرن العاشر، مع بداية القواعد التي وضعها (ابن مقلة) لفنّ الخطّ، وظهرت العلاقة بين الصوفيّة والخطّ بشكلٍ مباشرٍ في كتابة حرف الألف مثلاً، إذ يبدأ الخطّاط بالنقطة الأساسيّة التي ينبثق منها الحرف، ثم تنقسم إلى نصفين لتشكّل الحرف، وترمز هذه النقطة إلى أحاديّة الله، لتمتدّ بعد ذلك إلى الحقيقة المحمّديّة، مع امتداد الحرف، وبناءً على شكله، تتشكّل باقي الحروف الأخرى¹³⁰² هذا الكلام يُقال عن الخطّ في عموم العالم الإسلاميّ، فقد كان جلّ الخطّاطين، مشبعين بالمعاني الصوفيّة، ومنتمين لحلقها وشيوخها¹³⁰³ أمّا في العصر العثماني، فهناك تمازجٌ بين فنون عدّة في طريقةٍ واحدةٍ، وهي الطريقة المولويّة، إذ نجد الخطّ وقصبة الناي،

¹²⁹⁹ ، ليفيشيز، رايغوند، تكايا الدراويش والصوفية والفنون والعمارة في تركيا العثمانية، ترجمة: عبلة عودة، ص284،283.

¹³⁰⁰ انظر نفسه، ص 285، وما يليها.

¹³⁰¹ نفسه، ص 296،295.

¹³⁰² نفسه، ص 297،296.

¹³⁰³ انظر نفسه، ص 300، و ما يليه..

وقصبة الخطاط، ومثنوي مولانا¹³⁰⁴، تمتزج هذه الماديات في عالم الروحانيات، والرمز، وتتجسد في لوحات ذات حضور تعبيريّ، وترميزٍ لمعانٍ ضامرة.

"يعد فن الخط فناً إسلامياً خالصاً، كان موجّهاً بالأساس لكتابة النصوص المقدسة، وهو يختلف عن مهنة الكاتب، وهي وظيفة في الديوان السلطانيّ، أو مكاتب الوزراء، وقد كانت مهنة الخطاط مبدّعة، لأنّها تتضمّن التعامل مع النصوص المقدسة، مثل القرآن، والأحاديث، والنصوص التراثية؛ حتى أنّ (مستقيم زاده) يقول في إحدى مخطوطاته: إذا مات المؤمن، وخلف وراءه مخطوطاً به علمٌ نافع؛ فإنّ هذا المخطوط، سيكون حجاباً بينه وبين النار يوم القيامة؛ وسيجزيه الله مقاماً رفيعاً في الجنة، وقد كان للخط العربي أهمية كبيرة لدى الكثير من المؤمنين، الذين لا يعرفون القراءة والكتابة، إذ كانوا يرون أنّ هذه الحروف، رموز الإيمان التي يسعون لتعلمها، و يمكن أنّ تكون مطيّتهم للخلاص في الدار الآخرة." ¹³⁰⁵

وكما كان التصوّف محضاً للفنون في العصر العثمانيّ، انتقلت هذه المحاضن من التكايا والزوايا التي أغلقت لظروفٍ سياسيةٍ مرّت بها الجمهورية التركية بعد استقلالها، عادت كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، لتقوم بهذا الدور، الذي قامت به الصوفيّة الطرقيّة في أدوارها التاريخية المتعددة، وكما أنّ نشوء الكليات والجامعات وبرامجها، يعكس قيم المجتمع وفنونه وحضارته، انعكست هذه الفنون في برامج تلك الكليات، وسنواتها الدراسية ورؤيتها التربوية، وقد ازدهرت هذه الكليات وزاد عددها، وعمّت أرجاء تركيا في الآونة الأخيرة، وهي تتوزع بين جامعات حكوميّة، وخاصة، و وقيّة، وفيها جميعاً نجد حضوراً لأقسام الفنون الإسلامية في مرحلة درجة الليسانس، وفي برامج الماجستير والدكتوراه، حيث نجد ضمن أقسام هذه الكليات وتحت قسم التاريخ الإسلامي: تاريخ الفنون الإسلامية، والموسيقى الإسلامية التركية وغيرها. ¹³⁰⁶ وفي جامعة إسطنبول 29 مايو، يحدّثنا رئيس قسم التاريخ والفنون الإسلامية، البروفيسور (مهمين سيرين) قائلاً: مرحباً أعزائي، أنا البروفيسور مهمين سيرين من جامعة إسطنبول 29 مايو، وأنا عضو تدريس في كلية علوم الدين، و الإسلام العالمي، في قسم الفنون والتاريخ الإسلامي، وهذا الفصل السادس لكليتنا، بحيث أقوم بتقديم بعض الدروس في التاريخ، والفن الإسلامي، بحيث نقوم بشرح كلّ ما يتعلّق بالأمة الإسلامية منذ نشأتها إلى يومنا هذا، (ففي دروس الفن الإسلامي نقوم بتدريس الخطّ، و الطلاء بالذهب، و الرّسم المصغر، والرّسم على الماء، و غيرها من الفنون)، وندرس أيضاً الآثار الفنيّة التي تركها المسلمون، في العديد من بلاد المسلمين الواسعة، حيث تركت أثراً واسعاً في نفوس الناس، وعلى وجه الخصوص: نقوم بدراسة الفنون في العصر العثمانيّ، و بالتحديد في مدينة بورصا، و التي نستطيع من خلالها رؤية نمط حقيقيّ لهذا الفنّ العريق، حيث

¹³⁰⁴ انظر نفسه، ص 203، 302

¹³⁰⁵ نفسه، ص 307، 306.

¹³⁰⁶ ينظر على سبيل المثال البروشور الدعائي لجامعة سكاريا. صدر بتاريخ: 24.02.2016 Sakarya Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi.

تعتبر مركز ولادة الفنّ العثمانيّ، ونقوم أيضاً بدراسة الفنّ الموجود في إدرينلي، و التي تمثّل الفنّ العثمانيّ في عصر النهضة، و الذي نبحث و نناقش فيه عن المخططات، والتقنيات الفنّية المستخدمة في ذلك العصر، على شاشة عرض، بالإضافة إلى مدينة إسطنبول، فهي من المدن الفريدة، التي تملك الكثير من التحف الأثرية فائقة الجمال، مثل: السلیمانیّة، و شيخ زادا، و جامع الفاتح، و جامع البيازيد، وغيرها الكثير حيث نقوم بالبحث و بالشرح عن خواصّ هذه الجوامع، وعنّ ماذا ترمز؟ وتعكسُ هذه الجوامع في ديننا، و نسعى جاهدين من خلال برامجنا بالتعريف عن إسطنبول، بأفضل شكل، حيث أنّها مدينة غنية بالثقافة و الفنّ الاسلامي، و لكونها تحتوي على أفضل و أجمل الآثار أيضاً، ونقوم بإعطاء المعلومات للطلاب من خلال الذهاب إلى هذه الجوامع على شكل مجموعات، و بذلك يرون ما نتكلم عنه و يستوعبوه بشكل أفضل، وبالإضافة إلى أن إسطنبول تحتوي ما يقارب 500 سنة من الفنون الإسلامية، وبالأخص الفنون التقليدية: كالخطّ و الطلي بالذهب، حيث إنّها كانت مدرسةً لهذه الفنون، ومنها تخرّج أعظم الفنّانين في العصر الإسلامي، ومن هذا المنطلق فإنّ إسطنبول هي مركز الإدارة للعالم الإسلامي، وبالإضافة إلى أنّها تقوم بعرض و حماية الآثار في مكاتب و متاحف هامة، و قيمة جداً، ونقوم بالتخطيط مع طلابنا من أجل الذهاب إلى هذه الأماكن الأثرية، بهدف رؤية الدّوق والإيمان الإسلامي وعند الوصول إلى وجهتنا، نقوم بإعطائهم معلومات عن المكان، ليتعلموا بشكل نظريّ، وسمعيّ، وتقوم جامعتنا بإدارة جميع النشاطات الفنية، ويوجد دورات تعليمية لهذه الفنون: كالخطّ والتّاي، والرّسم المائيّ، والطلاء بالذهب (التذهيب)، حيث يمكن لطلابنا المهاريّين، و الذين يملكون قابليّة لتعلم هذه الفنون، وللراغبين بتعلّم إحدى هذه الفنون، بالمشاركة في هذه الدروس، وإنه لشرف كبيرٌ لجامعتنا وجود مثل هذا الكادر التعليمي القويّ، حيث يصبح مع كل هذا التعليم في جامعة 29 مايو شيء لا يوجد له مثيل، وهذه وجهة نظري، وأنا مؤمنٌ بأنّ التعلم في كلية الشريعة في جامعة 29 مايو سيكون مختلفاً عن باقي الجامعات، حيث ستأخذكم إلى عالمٍ آخر، و ستفيدكم كثيراً في شخصيتكم، وإلى اللقاء.¹³⁰⁷

وإن كان النصّ ذو طابع ترويجيّ وإعلانيّ، غير أنّه يتضمن شرحاً تفصيلاً لآلية حضور هذه البرامج الفنية وطرق تدريسها، وإنّه من الجدير بالملاحظة: أنّ الفنون المذكورة، قد تدرّس بشكل أكاديميّ، وأحياناً تكون دورات تدريبية للهواة، أو أصحاب القابلية من الطلاب، وإنّ موقع الجامعة في مدينة إسطنبول فكأنّ الدارس يعيش في متحفٍ مفتوح، حيث تتموضع معظم معالم الفنّ العثمانيّ في تلك الرقعة من البلاد، حيث العاصمة الأولى والثانية، إسطنبول وبورصة للعصر العثماني، كما يبرز في هذا الفيديو وغيره توسعاً وتنوعاً في أقسام كليات العلوم الإسلامية في تركيا، بينما في مثيلاتها في الدول العربية فقد لاحظ الباحث عدم وجود توسّع في أقسامها، أو عدم وجود تميّز وتمايّز كبير بين مختلف كليات الشريعة في البلاد العربية، وهذا ليس مجال البحث الحاليّ، ويقترحه الباحث لدراسة

¹³⁰⁷ شاهد فيديو عن جامعة 19 إسطنبول قسم التاريخ والفنون الإسلامية، وقد تمّ التعديل على لغة المتحدث بما لا يشكل عائقاً من فهم العبارة. عن

صفحة التعليم في تركيا، <http://educationinturkey.org/>

مقارنةً بين الحالتين، أمّا في الفصل الأخير: فسنبحث معالم وأسباب غياب هذه الدراسات، و التّخصصات عن ساحة الدّرس الأكاديمي، وفي برامج التّأهيل العالي، في كليات الشريعة في العالم العربيّ.

معالم غياب برامج الفنون الإسلامية في كليات الشريعة، في الدول العربية، وأسبابه الفكرية والثقافية:

يمكن تقسيم كليات الشريعة في الدول العربية في تعاطيها مع العلوم الإنسانية عموماً، (ومع الفنون خصوصاً) إلى ثلاثة أقسام بحسب عالم الاجتماع الفلسطيني ساري حنفي: كليات المشرق العربي وهي بدورها تنقسم إلى كليات مقيدة بنصوص التراث منغلقة على مذهبٍ فكريٍّ واحدٍ كالأزهر وبلاد الشام أو ذات منزعٍ سلفيّ، ذات موقفٍ رافضٍ للتجديد والحداثة ككل، وهي كليات الشريعة في السعودية وما يدور في فلكها الفكري وامتدادات تأثيرها السياسي في العالم الإسلامي، والقسم الثاني: كليات دول المغرب ذات توجّهٍ اجتهاديٍّ مقاصديٍّ منفتح نسبياً على معارف العصر وعلومه الإنسانية¹³⁰⁸.

وقد تحمل هذه الكليات شكلاً إدارياً وتنظيماً معاصراً، لكنها مازالت تزرع تحت عباءة القديم، كالأزهر والزيتونة، والقرويين.

كما نجد انفصلاً بين توجهات السلطة السياسية في تلك البلاد، وهي غالباً ذات توجهٍ علمانيٍّ، يقطع مع الدين وتجلياته قطيعةً كليةً، ومنها كليات الشريعة، فتشتغل هذه العلوم في هوامش المسائل مبتعدةً عن الشأن العام، وقضايا المجتمع المعاصر، ومشاكله الراهنة، هذان أهم سببين من وجهة نظر الباحث في انكفاء كليات الشريعة في العالم العربي، على تدريس مقرراتٍ محددةٍ لا تتوسع فيها، ولا تحيد عنها، إضافةً إلى أن الفنون تنمو في ظلّ التشكل الحضاري، والنهوض القيميّ في المجتمع، إلا أن هذا التشكل لم ينطلق بعد في الدول العربية، التي تعيش قلقاً حضارياً وتشردماً هوياتياً، بينما نرى نهوضاً حضارياً في الحالة التركية، تنمو في فضاءاته الفنون وتنفتح الأفكار المتعددة، والرؤى المختلفة، بينما نلاحظ التمنيظ والركون لسلطة القديم، بدل التجديد، أو التجاوز، والبناء والنهوض.

ومن العوائق المهمة إضافةً إلى مسألة قصور الاجتهاد الفقهي عن معالجة المسائل الحضارية، وعدم تشكّل فقهٍ حضاريٍّ، القطيعة مع التصوف في مشرق البلاد العربية، والموقف السلبي منه إلى حدٍّ كبير، أو انحصاره في الممارسة الشعبية كطقوسٍ، و فلكور شعبيٍّ، يتعدّد كثيراً عن التّهج الأكاديمي، والتدريسي، كما عرضناه في الحالة التركية.

¹³⁰⁸ للاستزادة: انظر حنفي، ساري، علوم الشرع والعلوم الاجتماعية، نحو تجاوز القطيعة: أليس الصبح بقریب، مركز نخوض للدراسات والأبحاث، 2021.

ولنبداً بعرض نماذج من أقسام وبرامج هذه الكليات ففي جامعة الملك محمد بن سعود، ومقرها الرياض تتمثل العلوم الإسلامية في أقسام: الشريعة، وأصول الدين، والدعوة والاحتساب، واللغة العربية¹³⁰⁹.

وأعرض لنموذج آخر من جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن، حيث وجد الباحث في أحد برامجها كلية للعمارة والفنون الإسلامية، وهذه أقسامها وبرامجها الدراسي وهذه نبذة عنها: تأسس معهد الفنون الإسلامية التقليدية في مطلع العام الدراسي 1998-1999؛ في حضانة جامعة البلقاء التطبيقية الحكومية، في الأردن، وانتقل هذا المعهد في العام الدراسي 2008-2009؛ ليكون إحدى كليات جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وتعدّ كلية الفنون والعمارة الإسلامية، أول مؤسسة أكاديمية عربية وإسلامية، تعنى بدراسة الفنون الإسلامية علمياً، وتدرّسها في برامج أكاديمية متقدمة على مستويات: البكالوريوس، الماجستير، والدكتوراه.

أما برنامجها فنجد أقرب إلى تخصص العمارة والهندسة والتصميم منها إلى الفنون الإسلامية: تتألف الكلية من قسمين رئيسيين، هما: 1- قسم الفنون الإسلامية: الخط العربي، والمنمنمات، والزخرفة الإسلامية، التوريق والتذهيب، وغيرها من الفنون، التي غالباً ما تطبق عملياً في المواد، والخامات المختلفة، كالورق والخشب، والجبس، والنحاس، وغير ذلك.

2- قسم العمارة الإسلامية والتصميم الداخلي، ويشمل:

أ- التصميم الداخلي: لهذا التخصص خصوصية معرفية، تتمثل في كونه يجمع ما بين تخصص الفنون الإسلامية، وتخصص العمارة الإسلامية، وقد باشرت الكلية منذ العام الدراسي 2008-2009، تدريس تخصص التصميم الداخلي في برنامج البكالوريوس، وفي برنامج الماجستير.

ب- العمارة الإسلامية: تعتبر العمارة الإسلامية من التخصصات النادرة في الدراسات الأكاديمية، وتفخر كلية الفنون و العمارة الإسلامية بكونها من أول المؤسسات الأكاديمية العالمية، التي تقدّم هذا التخصص، وتعمل على تأهيله معرفياً في برامج التعليم العالي المختلفة من البكالوريوس والماجستير حتى الدكتوراه، وقد باشرت الكلية تدريس هذا التخصص في برنامج خاص للحصول على شهادة الماجستير منذ العام الدراسي 2008-2009.

ج- إدارة المشاريع: وتقدم الكلية هذا التخصص في مستويين من المعرفة والدراسة، الأول: يعتمد العمومية في إدارة المشاريع أيّاً كان نوعها، وطبيعتها التصميمية، والتنفيذية والإنتاجية، أما الثاني: فيعتمد خصوصية إدارة المشاريع المتعلقة باقتصاديات المعرفة والتعليم والفن والثقافة العامة في المجتمع، وبخاصة تلك المشاريع الإنتاجية، التي

¹³⁰⁹ انظر: الهيكل التنظيمي للجامعة، والخطة الدراسية لكلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠١٥-١٢-

28/https://units.imamu.edu.sa

لها علاقة مباشرة بالمعرفة والخبرات المعمارية والفنية الإسلامية، وقد باشرت الكلية بتدريس هذا التخصص منذ العام الدراسي 2008-2009، وتطمح الكلية إلى ترقية تدريس هذا التخصص إلى برنامج خاص بالدراسات العليا: الماجستير.

أعمال الكلية و منجزاتها: 1- إعادة بناء منبر صلاح الدين الأيوبي للمسجد الأقصى المبارك. 2- كتابة مصحف الملك الحسين طيب الله ثراه. 3- المؤتمر العلمي الدولي بعنوان: الفن في الفكر الإسلامي. 4- الندوة العلمية الدولية بالتعاون مع مركز الكويت للفنون الإسلامية؛ بعنوان: الفنون الإسلامية: المبادئ والأشكال والطرائق.¹³¹⁰

وجد الباحث فرقاً واسعاً بين البنية البرمجية في هذه الكليات، وشيبتها في الكليات التركية، إذ نجد هناك الفنون الإسلامية متداخلة مع العلوم الإسلامية بشكلٍ منهجي، وهنا نجد كلية أقرب إلى العلوم الهندسية التطبيقية منها إلى العلم الإنساني الصرف، والفن الإسلامي المتنوع.

وقد سقت الجامعة العالمية كنموذج، لأنها تعتبر جامعة حديثة، ذات برامج معاصرة، بالمقارنة مع غيرها من جامعات البلاد العربية، كالأزهر والزيتونة، ونذكر مثلاً آخر من أقدم جامعات البلاد العربية بل والعالم الإسلامي، ألا وهي جامعة القرويين، فنجد في برامجها التحديثية: انقسامها إلى كلية شريعة وأصول الدين عام 1975 دون استلهاهم لروح العصر مع القرب والعلاقة الوثيقة بين المغرب والصفة الأخرى من البحر المتوسط أقصد البلاد الأوروبية، كفرنسا الحاضرة بقوة في آداب المغرب وبرامجها التعليمية الأخرى..¹³¹¹

وبعد عرض نماذج من الجامعات العربية، وكليات الشريعة فيها نجد التركيز فيها على علوم الأصول والتراث، دون الأخذ بالاعتبار دور الفن الحضاري والرسالي، الذي يمكن أن يتزود الدارس به على مقاعد الدراسة، ويخفف من نزعات الغلو والتطرف، التي تسببها قراءات مختلة للنصوص أو تفسيرها وفق رؤى مذهبية، أو فكرية ضيقة، دون الاعتراف بإرث الأمة الحضاري والفكري والثقافي، والشعوب وما تكتنزه من تجارب في التدين، والمذهب، والتصوف تُغيب عن كراسي درس هذه الكليات والجامعات.

خاتمة وتوصية:

ينبغي إعادة النظر في برامج كليات العلوم الإسلامية في البلاد العربية، والوقوف على معالم التجربة التركية الناهضة في تدريس الفنون الإسلامية، قسيمة لأصول الدين والشريعة وفقها دون عزل لها.

¹³¹⁰ انظر: <https://www.wise.edu.jo/ar>

¹³¹¹ انظر: ندوات فاطمة الجامعي الحبابي، جامعة القرويين وآفاق إشعاعها الديني والثقافي، 1996، ص: 169.

كما يوصي البحث تطوير آلية في الاجتهاد والفقہ والفتوى تقف من الفنون الإسلامية، والموسيقى الدينية موقفاً إيجابياً متجذراً عن نزعات الغلو المذهبي، والتشدد الفكري، والتقليدية الصارمة.

ويوصي الباحث أيضاً: بالانفتاح على تجارب التيارات المذهبية الأخرى، والاستفادة منها دون الانغلاق على مذهبٍ واحدٍ، حيث نجد تسامحاً في دراسة التصوف الشيعي كالطريقة البكداشية في كليات الإلهيات التركية.

ولابد من تجاوز الفترة التي فرضتها ظروف سياسية معينة والانعتاق من قيود الحكومات، ورؤاها الفكرية وتموضعاتها المذهبية، وتجرید کلیات العلوم الإسلامية والشریعة، من التعصب الفكري والمذهبي، ولو على سبيل التخطيط والرؤى المستقبلية.

ينبغي الاهتمام بالفقہ الحضاري الذي يتضمن دراسة تاريخنا الإسلامي، ليس التاريخ السياسي فحسب بل التاريخ العمراني والاجتماعي، وإحيائه، وتطويره، بما يخدم ويؤسس للنهضة الإسلامية الشاملة.

المراجع:

- التّرابي، حسن، حوار الدين والفن.
 - حنش، إدهام محمد، نظرية الفن الإسلامي المفهوم الجمالي والبنية المعرفية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، 2013م.
 - حنفي، ساري، علوم الشرع والعلوم الاجتماعية، نحو تجاوز القطيعة: أليس الصبح بقريب، مركز نهوض للدراسات والأبحاث، 2021.
 - عطية، ناريمان، السعايدة، منعم عبد الكريم، دراسة تحليلية لمجالات الفن الإسلامي المتضمنة في كتب التربية الفنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن والمشكلات التي تواجه المعلمين في تنفيذ المنهاج، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 43، العدد: 2016، 1.
 - قطب، محمد، منهج الفن الإسلامي، دار الشروق، مصر-بيروت، 1983م، ط 6.
 - ليفيشيز، رايمنند، تكايا الدروايش والصوفية والفنون والعمارة في تركيا العثمانية، تر: عبلة عودة.
 - ندوات فاطمة الجامعي الحبابي، جامعة القرويين وآفاق إشعاعها الديني والثقافي، 1996.
 - البروشور الدعائي لجامعة سكاريا. صدر بتاريخ: 24.02.2016 İlahiyat Sakarya Üniversitesi.
- .Fakültesi

-فيديو عن جامعة إسطنبول قسم التاريخ والفنون الإسلامية، وقد تم التعديل على لغة المتحدث بما لايشكل عائقاً من فهم العبارة. عن صفحة، <http://educationinturkey.org>

-الهيكل التنظيمي للجامعة، والخطة الدراسية لكلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠١٥-١٢
./https://units.imamu.edu.sa، ٢٨-١٢
.<https://www.wise.edu.jo/ar->

دراسة تحليلية لمنهج الاستشراق المقترح في الجامعات الباكستانية

ساده زيب*

عائشه جدون*

الفصل الأول: المعرفة والتعليم والمناهج

الغرض من المعرفة:

الغرض من المعرفة هو تحقيق الله والاعتراف بجوهر الله. الإدراك هو جوهر الدين. الإدراك بداية الدين والإدراك نهاية الدين. في دين الله منزلة المعرفة هي البذرة. مثلما تصبح البذرة شجرة كاملة ، كذلك تتشكل حياة الإنسان كلها من خلال المعرفة. بدون المعرفة ، يصبح الدين مجرد شكل لا روح له. الدين بالمعرفة كالشجرة الخضراء والدين بدون المعرفة كالشجرة الجافة. إذا كان الدين هو الجسد ، فإن المعرفة هي روحه.

يبدأ الإدراك بروح الفضول. البحث رحلة ذهنية والمعرفة هي الإجابة على هذا البحث. إذا استمر الإنسان في بحثه ورحلته عن المعرفة بمجدية وأمانة ، يصبح تحصيل المعرفة أكيداً مثل ظهور الضوء بعد شروق الشمس.

إن اكتساب المعرفة وتعزيزها هو حجر الزاوية في التعاليم الإسلامية التي تقوم عليها الحضارة الإسلامية وخصائص الطبقات الإسلامية. وفقاً لوجهة النظر الإسلامية وهداية القرآن الحكيم ، فإن الاستخدام الصحيح للمعرفة يؤدي إلى قيم أخلاقية عالية وممارسات محددة.

التعليم هو أداة وطريقة تساهم في التنمية الفردية للطلاب وكذلك الجماعية. كل نظام تعليمي مخلص لمفاهيمه ومعتقداته وتقاليد. كما ينقل المعتقدات للجيل القادم ومنحهم النضج ويجددهم في عالم التقاليد والأفكار. يعتمد نظام التعليم ككل على هذه الأسس ويظهر انعكاسها في كل نشاط تعليمي ، وكلما كانت هذه الأسس أعمق ، كان تأثير نظام التعليم أكثر فاعلية.

المفهوم الإسلامي للمعرفة:

* الباحثة دكتوره في مركز الدراسات العربية و الاسلامى، جامعة صوابى، باكستان، البريد الالكتروني: sadnazeb@gmail.com

* الباحثه المساعدہ المحاضرة، الجامعة ثمل، اسلام آباد، باكستان، البريد الالكتروني: a_jadoon82@yahoo.com

في سياق الشريعة الإسلامية ، يعتبر القرآن والحديث مصدر المعرفة والإرشاد بالنسبة لنا. القرآن الكريم هو المصدر والمصدر الأساسي والعالمي للمعرفة ، وعلامات الكون هي الدليل الصامت لنا ، والقرآن الكريم هو التأكيد والعقلانية لهذه العلامات. في نورها ، تمر الإنسانية عبر الأفق وعالم الروح الروحي ، بشرط أن نخلق البصيرة لنرى بعيون القلب ونستخدم عقولنا لفهمها. وتأمل في آيات القرآن.

المعرفة هي إحدى الخصائص الأساسية للإنسان. حيث تبدأ شخصيته. تتحدد طبيعة الإنسان بمدى معرفته الحقيقية وإدراكه لواقع الحياة ، ووفقاً للقرآن ، فإن الذين أعطوا العلم هدى الله تعالى. وقد حصلوا على الكثير من الخير.

تربية اسلامية:

إن اكتساب المعرفة وتعزيزها هو حجر الزاوية في التعاليم الإسلامية التي تقوم عليها الحضارة الإسلامية وخصائص الطبقات الإسلامية. إن اكتساب المعرفة ونشرها هو مؤشر واضح على العصر الإسلامي ، وهذا المزاج العلمي لدى المسلمين هو نتيجة مباشرة للقرآن. إذا قرأ القرآن بعقل متفتح ، فسيكون من الواضح أن التركيز في القرآن ينصب على المعرفة والتعليم. ليس من المبالغة أن نقول إن القرآن هو أول كتاب يخرج المعرفة من دائرة محدودة ويعرف التاريخ البشري بمفهوم التعليم العام. كان هناك عصر من الجهل قبل نزول القرآن الكريم. عملية القراءة والكتابة مصدر للمعرفة. وهذه سمة مهمة من سمات الحضارة الإسلامية ، بالنظر إلى حادثة الوحي المبكر ، يتضح أن الملاك يقول مراراً وتكراراً أن اقرأ. هذا يعني أنه حتى لو كنت لا تعرف كيف تقرأ ، اقرأ. حتى لو كنت لا تعرف كيف تكتب ، اكتب. بهذا المعنى ، فإن الثقافة الإسلامية هي اسم آخر لـ "ثقافة إقرأ". كان هذا تعاليم ثورية تلقاها النبي وأصحابه منذ البداية. استخدمت كلمة اقرأ في القرآن الكريم وهذه بداية القرآن الكريم. يوجد في هذه الآيات أمر بالقراءة والكتابة ، وبقية القرآن شرح لهذا الأمر الذي يوضح ما يجب كتابته وكيفية كتابته. في الآية الأولى من القرآن ، تم استخدام كلمة الرب ، الخالق والمعرفة ، والتي تشير إلى أن المعرفة يجب أن تُكتسب بطريقة يتم فيها تدريب البشرية وتنميتها بشكل أفضل ، وتوطد العلاقة مع الله من خلال المعرفة هي دائماً مصدر للتدريب والوعي.

يطور قوة الخيال. يحدد حالة المخلوق والمخلوق وعلاقة ذلك. إذا كان اكتساب المعرفة لا يعتمد على معرفة الله والاتصال بوسائل الحياة ، فإنه يؤدي إلى تطور باطني غير متوازن.

تاريخ التعليم:

تظهر الأبحاث حول تاريخ التعليم أن الإسلام يلعب دورًا كبيرًا في تاريخ التعليم. لأول مرة في التاريخ المعروف ، وسع الإسلام المعرفة والتعليم من منطقة محدودة إلى مجال واسع. ظهر الإسلام في الربع الأول من القرن السابع الميلادي.

قبل الإسلام ، كانت المعرفة مجرد مسألة خصائص. لأول مرة في التاريخ بعد الثورة في ظل الإسلام ، تم إخراج المعرفة من مملكة الملكيات وإدخالها إلى عالم الناس. هذه هي الحركة الثورية للتوسع في التعليم والتي سميت "المدرسة" في تاريخ التعليم.

تحتوي موسوعة يا ديا بريتانيكا على أطروحة من 92 صفحة حول تاريخ التعليم. في هذه المقالة ، ينقسم تاريخ التعليم إلى فترات قليلة. ووفقا له ،

فإن الفترة الأولى هي ما يسمى بالثقافة البدائية ، وكان الغرض من التعليم في هذه الفترة المبكرة هو بشكل أساسي تعريف الجيل الجديد بالتقاليد القبلية والأخلاق القبلية ، ولهذا كانت ممارسة القراءة والكتابة نادرة جدًا في تلك الأيام .

ووفقا له ، فإن الفترة الثانية هي الفترة التي أطلق عليها اسم الثقافة الكلاسيكية ، أي الفترة التاريخية القديمة. تمت ممارسة القراءة والكتابة بشكل كبير خلال هذه الفترة. ولكن فيما يتعلق بالتعليم ، ظل أسلوب التعليم في الأساس كما كان عليه في الأيام الأولى. حتى الآن ، كان التعليم مقصورًا بشكل أساسي على الطبقة العليا والطبقة العليا ، وكان الغرض من هذا التعليم هو معرفة التقاليد الاجتماعية حتى يصبحوا مخلصين للتقاليد الراسخة وينفذوا المجتمع من التفكك.

ثم يبدأ العصر الثالث ، والذي يسمى حرفياً عصر التدريس. جاءت بداية هذه الفترة بشكل رئيسي بعد الثورة الإسلامية. فقط بعد الإسلام كان من الممكن إنهاء التمييز بين الإنسان والإنسان. قبل الإسلام ، كان الإنسان ينقسم إلى طبقة عليا وطبقة دنيا. فقط عندما كسر الإسلام الفجوة بين الإنسانية ، كان من الممكن للتعليم أن ينتقل إلى ما وراء عالم الفضائل إلى عالم الجماهير. فليكن شيئًا يمكن تحقيقه لجميع البشر.

الغرض من التعليم:

الهدف من التعليم هو التطور الداخلي والنفسي والروحي. الغرض من التعليم هو الانتقال من شخص إلى آخر وخلق صفات أسمى وأفضل. دعونا نزيل العوائق من الجذور. من وجهة النظر الإسلامية ، فإن الهدف الأكبر للتعليم هو معرفة الله التي تنتج أفضل الصفات في الإنسان ، وهي المعرفة الكاملة التي يمكن على أساسها التخطيط الجيد لرحلة المعرفة.

المعرفة والمعلم:

إن اكتساب المعرفة ونقلها للآخرين هو خير أبدي. عمل عالم من الزاهد مهم. لقد شدد الرسول الكريم على اكتساب المعرفة الصحيحة والثابتة. كما ثبت من حديث النبي صلى الله عليه وسلم ، فإن هذا هو العنصر الذي يحتاج إلى أكبر قدر من الاهتمام ، ولا يمكن إلا للمعرفة النظرية والنضج في تدريب المعلم أن يحفز العملية برمتها.

عناصر المنهج الإسلامي:

يجب أن يشمل نظام التعليم جميع القيم القائمة على عقيدة الإيمان والتوحيد. وهذا سيخلق الوحدة والتضامن والحرية في الأمة وكذلك الأخوة ويقضي على التمييز العنصري والعنصري. وحيثما وردت كلمة `` التفقة في الدين " في القرآن الكريم ، فإنها لا تعني فقط التربية الفقهية ، بل تشير أيضًا إلى المعرفة التي تخلق معرفة الحقيقة التي تُعلم الإنسان بالحقائق الأساسية وتبني الحياة عليها. أسس الآخرة: وعلم أنه من تعاليم الإسلام يجب أن يستعد هؤلاء ليكونوا منارة الله للأمم. التربية الإسلامية هي اسم تعليم الدعوة إلى الله وليس بالمعنى المعروف سوى تدريس المسائل الفقهية أو تفاصيل الشريعة.

وفي هذا الصدد ، يجب أن يتكون منهج التربية الإسلامية من أمرين خاصين:

1: القرآن والسنة

2: المعرفة التي هي أهم من المدعو. على سبيل المثال ، لغة المرسل إليه وموقفه وعلم النفس ، إلخ.

ولا شك في أن الاستشراق موضوع وموضوع لا يمكن إنكار أهميته. وفهم الموضوع ، خاصة فيما يتعلق بالمدعو ، هو حاجة مهمة للساعة.

الفصل الثاني: تعريف الاستشراق ومناهج الجامعات الباكستانية

تعريف الاستشراق:

الاستشراق هي كلمة لاتينية تعني البحث ، لفهم شيء ما ، لجمع المعلومات.

الاستشراق احد العوامل المهمة التي اثرت -ولا تزال- في الفكر الاسلامي كما لعب دورا بارزا في صياغة التصورات الغربية السلبية عن الاسلام، فقل ان تجد مجالا لم يتناولوه بالبحث والدرس، و في الجملة فقد كان للاستشراق اثر كبير في خلق ازمة المثقفين المحدثين في العالم الاسلامي من خلال تطبيق مناهجه في مؤسساته العلمية، و عن طريق اعداد كبير من الطلبة تلقوا تعليمهم في بلاد الغرب-

ان ثلة من المستشرقين وقفوا حياتهم لدراسة الدين الاسلامى فى جوانبه كافة و اقيم لآراءهم -وما امت هوا الى- وزن كبير، فقد اثاروا فى قلب قادة العالم الاسلامى و جمهرة من مفكرى اللذين درسوا الاسلام فى مراكز الغرب و بلغت، شبّهات حول الرسالة والرسول، وحدثوا فى نفوسهم ياسا من مستقبل الاسلام ومقتنا من حاضره، وسوء ظن بماضى¹³¹².

نشأة الاستشراق:

تطلق كلمة الاستشراق -فى معناها العام- على العلم الذى هدرس ما يتعلق بالشرق عموما(اقصاه ووسطه و ادناه) ، اما بالمعنى الخاص فهو العلم الذى يتناول الشرق الاسلامى فى جوانبه كافة (لغته و تراثه و مجتمعه) فى الماضى والحاضر، والقائم به- فى المعنيين- يسمى(مستشرق)، و هو من تمكن من تلك الدراسات، فهموم الاستشراق اذا "معرفه الشرق و دراسته" وقد اسهم هذا التيار فى صياغة التصورات الغربىة عن العالم الاسلامى، معبرا عن الخلفىة الفكرىة للصراع بينهما¹³¹³، و من هنا لا يستطيع اى مستشرق ان يتناول موضوعا ما دون ان يخضع للقوالب الفكرىة المسبقة، التى فرضت علىه نتيجة الثقافة التى ربه علىها-

اما بالنسبة لنشاته فلم تتفق كلمة مؤرخىه و دراسىه على بداىة زمنىه محدده لظهوره¹³¹⁴ فرما رد الى صدر الاسلام ، او تزامن مع طلب رهبان النصارى فى الاندلس¹³¹⁵، او ولد مع الحروب الصليبيىة¹³¹⁶، او فى القرن الثانى عشر للميلاد - حيث كانت اول ترجمة للقرآن الكريم الى اللاتينىة عام(538هـ، 1143 م) و من هم من يجعل بدايته مع فتح القسطنطينىة عام (1453م)، حيث اوقف المد الكنسى و تراجع، فاحتاج الغربيون للوقوف على اسباب قوة المسلمين و الرد علىهم¹³¹⁷.

ولعل سبب خلاف ذلك : ان بدايته كانت بجهود فردىة لم تحدث تاثيرا كبيرا ، ثم تحولت بعدئذ الى جهود منظمة تبنتها الجماع الكنسىة ، واما يقال هنا : انه بعد فشل الحروب الصليبيىة لم يعد الخيار العسكرى مطروحا للمرحلة اللاحقة ، فاتجهت الانظار ، بل وجهت الى غزو بلاد الشرق بالطرق السلمىة، و برز مفكرون

¹³¹²ابو الحسن الندوى: بحوث و مقالات حول الستشراق و المستشرقون، اعداد سيد الغورى، دار ابن كثير، ط 1، 2002، ص 15

¹³¹³انظر الموسوعة الميسرة فى الاديان والمذاهب المعاصرة، دار الندوة العلمىة، 1، 132

¹³¹⁴انظر محمد فتح الله الزياى: ظاهرة انتشار الاسلام، المنشاة العامة للنشر (طرابلس)، ط1، 1983م، ص62

¹³¹⁵انظر محمد ياسين عربى: الاستشراق و تغريب العقل التاريخى العربى، المجلس القومى للثقافة العربىة، ط2، 1991م، ص135

¹³¹⁶انظر فاروق فوزى: الاستشراق و التاريخ الاسلامى، الاهلىة (الاردن)، ط1، 1998م، ص30

¹³¹⁷انظر محمود حمدى زقزوق: الاسلام و الاستشراق، ص 20، 21

غريبون تبينوا ذلك ، ك(روجر بيكون)¹³¹⁸ الذى اعلن بان الحرب المقدسة -من اجل الاستيلاء على الشرق- عديمة الجدوى، وان افضل وسيلة لنشر المسيحية هى (التبشير) السلمى، ولا يمكن لها تحقيق ذلك الا اذا اهتمت بالشرق، و اكدت على فهم تراثه و على هذا فالارهاصات الحقيقية لنشأة الاستشراق بدأت بانتهاء تلك الحروب ، التى ادت الى افراز بنى عدائية المنهج فى تعاملها مع الاسلام جردت المستشرقين من الموضوعية و الامانة العلمية¹³¹⁹، ثم غدا الاستشراق ظاهرة رسمية مع صدور قرار مجمع (فيينا) سنة (1312م) الذى تم على اساسه انشاء اقسام للغة (العربية، والعبرية، والسريانية) فى عدد من الجامعات الاوروبية- ك (باريس) و (أكسفورد) و (بولونيا) و غيرها- تحت رعاية الكنيسة الكاثوليكية¹³²⁰.

أسباب الاستشراق:

1. الدوافع الجسدية: جسديا ، تريد أمة ما معرفة ظروف الأمة الأخرى ودينها وطريقة عيشها.
2. الدوافع التاريخية: أثبت التاريخ أن المسلمين وغيرهم من الأمم غير المسلمة ، من اليهود والمسيحيين ، قد عاشوا جنبًا إلى جنب وكانت هناك حملات عسكرية بينهم ، لذا فإن معرفتهم يمكن أن يكون دافعًا للاستشراق.
3. الدوافع العلمية: هناك مجموعة كبيرة من المستشرقين ، لإرواء عطشهم للمعرفة ، درسوا علوم المستشرقين ، وخاصة المسلمين ، حيث ظلوا مخلصين إلى حد ما ، ولم يستطع الإسلام أن يتجذر في قلوبهم بسبب لعدم صدق النية.
4. الدوافع الدينية والدينية: أحد أهم دوافع الاستشراق هو الدافع الديني بأنهم يخافون من الإسلام ويشعرون بالارتباك بسبب تنامي صعود هذا الدين. لذا فإنهم يبذلون جهودًا كبيرة لإفشال ذلك. لكن الله نفسه تولى مسؤولية حماية الإسلام ولن يسمح الله تعالى لهؤلاء الناس أن ينجحوا في أهدافهم الشائنة. (يريدون ليطففوا نور الله بأفواههم والله متم نوره ولو كره الكافرون¹³²¹)

أهداف الاستشراق:

¹³¹⁸ روجر بايكون (1214-1294م) يعرف ايضا باسم Doctor Mirabilis اى (المعلم المذهل) باللاتينية، كان فيلسوفا انجليزيا و راهبا فرانسيسكيا، اكد-خلال حياته- على اهمية التجريبية، ويعد اول اوروبى وضع قواعد المنهج العلمى، و قد تأثر بالعلوم الاسلاميه، كما يرى كثير من دراسيه-

¹³¹⁹ انظر عبد الله النعيم: الاستشراق فى السيرة النبوية، نشرة المعهد العالى للفكر الاسلامي، 1997، ص 17
¹³²⁰ انظر ادوارد سعيد: الاستشراق، ت كمال ابو ديب، ص 80- و الاستشراق و الخلفية الفكرية، ص 25، و على بن ابراهيم النملة: المستشرقون

والتنصير، ص 22

¹³²¹الصف: ٨

وخلاصة كل نوايا المستشرقين وأهدافهم وخدماتهم هو إثارة الشك في دين الإسلام في أعين الناس وإبعاد الناس عنه. لأنهم هم أنفسهم مقتنعون بأن الإسلام دين الطبيعة وأن هزيمته وفشله لا يمكن بأي حال من الأحوال. لهذا السبب يبحثون دائماً عن تكتيكات جديدة. لكن لحظة التأمل بالنسبة لنا كمسلمين هي أنه حتى كونه داعية لدين حقيقي ومسلم ، لله الخالص ، لم يستطع دراسة دينه بعمق كما يفعل فقط من أجل شهرته الدنيوية وشعبيته.

تأثيرات شرقية:

1. عارضه معظم المسلمين الأوروبيين الضعفاء.
2. المسلمون مرتبكون لأنهم لا يملكون إحاطة كاملة بالقرآن والحديث.
3. بسبب نقص المعرفة الإسلامية الأصلية ، أصبح من الصعب على المسلمين أنفسهم التفريق بين الرطب والجاف.
4. بدأت المهارات التي كان ينبغي إنفاقها في تعلم المعارف الأساسية للقرآن والحديث تُنفق على مواضيع مثل الاستشراق.
5. ازداد رعب الغرب في قلوبنا وتمكننا من طرح أسئلة في ديننا وبالكاد نستطيع الإجابة عليها.

دراسة تحليلية لمنهج الاستشراق المقترح في الجامعات الباكستانية:

بعد الإطلاع على مناهج معظم الجامعات الكبرى في باكستان ، نخلص إلى أن مناهج بعض الجامعات لا تتضمن أي مادة في هذا الموضوع ، وإذا كان مدرجاً في منهج أي جامعة ، فإن جميع المناهج الدراسية تتضمن مادة رسمية. مقدمة للموضوع ودوافعه وأهدافه وأهدافه واعتراضهم على القرآن والحديث وحتى أجوبتهم من المسلمين وهو بلا شك مسعى كبير لعلماء المسلمين.

- ✓ أهداف المستشرقين
- ✓ مناهج المستشرقين في السيرة النبوية
- ✓ مناهج المستشرقين في التاريخ الإسلامي
- ✓ اعتراضات المستشرقين على القرآن والحديث
- ✓ مقدمة في الاستشراق
- ✓ الإسلام والاستشراق

تحديد أوجه القصور في المناهج وحلولها:

لكن دراسة متأنية لتفاصيل جميع الموضوعات المذكورة أعلاه تكشف أن قراءة مثل هذا المنهج لا تمهد الطريق لعمل الدعوة بين المسلمين وغير المسلمين. وفي مثل هذا المنهج لا أتحدث عن أي جانب إيجابي للطلاب المسلمين ، وهو أن وراء هذا العمل الجاد والأهداف العظيمة لهؤلاء المستشرقين هو جشع وشرف وشعبية عالمهم بزعم أننا نؤمن بدين عالمي وطبيعي ، لدينا لم يلبوا مطالب ومطالب الشعب.

لذلك نحتاج اليوم إلى تعليم طلابنا أسباب ودوافع الاستشراق ، ونقدمهم للقرآن والحديث ، وآثار الاستشراق على الشباب المسلم ، وكذلك طرق تجنبها (وهو بلا شك القرآن والحديث. الحديث). لا يمكن إلا من خلال تعاليم الإسلام) وفهمهم للعلوم الإسلامية ودوافع العمل من أجلها ودورنا نحن المسلمين والدعوة والوعظ لدينا وروح الحياة والموت من أجل من أجل الله. حفاظا على روح الإحسان بين المتصل والمدعوه ، وقد ثبت ذلك في القرآن نفسه (ادعوا سبيل الرب بالحكمة والوعظ بالخير والسعي للخير). (ادع الى سبيل ربك بالحكمة و الموعظة الحسنة و جادلهم بالتي هي احسن¹³²²)

نتائج المناقشة

لقد خلق رب الكون هذا النظام في العالم بحيث يستمر صراع الحق والباطل فيه حتى يوم الدين. نظرًا لأن العالم هو اختبار ، فقد تم منح كل من الخير والشر فرصة للازدهار هنا. لكن المسلم يؤمن أن الله تعالى سيسأل البشر جميعاً عن أعمالهم. النوايا الشائنة لهؤلاء المستشرقين ليست مخفية عن أحد ، لكنها من خدمات المستشرقين في القرآن والحديث التي نستخدمها اليوم.

لذلك هناك حاجة لتضمين المواد الدراسية الخاصة بهؤلاء المستشرقين في المناهج الدراسية ، مما يمنحنا الشجاعة والقوة لقراءة مدى وضوح حقيقة الدين العالمي الذي نعتبره أنفسنا واضحًا لنا. ولكن أول من يأخذ المعرفة والحكمة من أي مكان نجدها فيه.

المصادر والمراجع

- ✓ انسايتكلو پي ڈيا برى ٹانیکا
- ✓ الاستشراق في السيرة النبوية
- ✓ الاستشراق

- ✓ الاستشراق و الخلفية الفكرية
- ✓ المستشرقون والتنصير
- ✓ بحوث و مقالات حول الاستشراق و المستشرقون
- ✓ انظر الموسوعة الميسرة فى الاديان والمذاهب المعاصرة
- ✓ ظاهرة انتشار الاسلام
- ✓ الاستشراق و تغريب العقل التاريخى العربى
- ✓ الاستشراق و التاريخ الاسلامى
- ✓ الاسلام و الاستشراق

أهمية الدراسات المشتركة في المقررات الجامعية: علم الكلام والسنة النبوية نموذجاً

حسن الخطاف*

تمهيد:

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد، فإنّ جميع العلوم الإسلامية منتمة إلى الوحي، والمقصود بالوحي القرآن الكريم والسنة والنبوية، والسنة النبوية ترجع في الأصل إلى القرآن الكريم؛ لأن الله تعالى هو الذي أعطى للسنة النبوية هذه المرجعية في آيات كثيرة، منها قوله تعالى {وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا} [الحشر: 7]، وقوله سبحانه {قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ} (32) [آل عمران: 32].

وعلى هذا فالقرآن الكريم هو أصل العلوم وأساسها، وإذا كان القرآن هو الذي أعطى المشروعية لجميع العلوم ومنها السنة النبوية، فإنّ علم الكلام بالمعنى الذي نقصده يُعدُّ أساساً للعلوم، وبمقابل هذا نجد مناهج المتكلمين أثّرت في التعامل مع السنة النبوية، فكان للمتكلمين أثر في هذا التعامل، وبناء على هذا نجد المتكلمين في بعض الأحيان يضعفون بعض الأحاديث مع أنّها صحيحة بميزان المحدثين، ويحتجون ببعض الأحاديث مع أنّها ليست صحيحة بميزان المحدثين.

من هذا المنطلق جاءت أهمية هذه الدراسة لتكشف عن ضرورة الموازنة بين علمي الكلام وبين السنة النبوية وخاصة في العصور المتأخرة التي افتقدنا فيها هذا التناسق بينهما نظراً إلى ضعف التحصيل العلمي في الجامعات. ضبط المصطلحات

أولاً: السنة

المقصود بالسنة النبوية هو المعنى الأصولي،¹³²³ وهي لا تخرج عن نوعين قول وفعل للنبي عليه الصلاة والسلام

* أستاذ المنطق والإلهيات بجامعة قطر، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية khattaf72@gmail.com
¹³²³ وأما بالمعنى اللغوي فهي الطريقة والمنهج الذي يسلكه الإنسان حسناً كان أو قبيحاً، انظر: ابن سيده المرسى (علي بن إسماعيل) المحكم والمحيط الأعظم،
تح. عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 2000 م، ج 8 ص 417،

يقول أبو بكر الجصاص (ت: 370هـ): "وسنن رسول الله - عليه السلام - على وجهين: قول وفعل" (1324)، والمقصود بالأقول هي التي تصدر من اللسان كقوله عليه الصلاة والسلام: "«من قام رمضان إيماناً واحتساباً، غفر له ما تقدم من ذنبه»" 1325، والمقصود بالأفعال السُنن التي تحتاج إلى عملٍ عضلي، وذلك كصلاته، وصومه وحجه، وغزواته... من ذلك مثلاً مثلاً صلوا كما رأيتموني أصلي، وقضية وضوء النبي عليه الصلاة والسلام

والسنة التقريرية: هي ما فُعل بحضرة النبي صلى الله عليه وسلم فلم ينكره، أو علم به فسكت عليه؛ لأنه لا يسكت على باطل، ولا يُقر إلا حقاً؛ وكإقرار النبي صحابته على لبس ما نسجه الكفار من الثياب، ومن ذلك تقريرهم على ما بأيديهم من الأموال التي اكتسبوها قبل الإسلام من الربا أو غيره. ويذكر ابن القيم (ت: 751هـ) في كتابه إعلام الموقعين الكثير من الأمثلة المتعلقة بالتقريرات

باختصار كلمة السنة هي بالمعنى الأصولي، ولا تعيننا هنا السنة بالمعنى الفقهي أو الحديثي؛ حيث يضيف المحدثون صفات النبي عليه الصلاة والسلام كحديث كعب بن مالك -رضي الله عنه أنه قال: " فلما سلمت على رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يبرق وجهه من السرور، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا سر استنار وجهه، حتى كأنه قطعة قمر، وكنا نعرف ذلك منه " 1326.

وكذلك لا تدخل التصرفات الجبلية كذات الأكل والشرب والنوم، وكذا لا تدخل الأمور الخاصة بالنبي عليه الصلاة والسلام كجمعه أكثر من أربع نسوة.

ثانياً: علم الكلام

علم الكلام له تعاريف كثيرة منها تعريف ابن خلدون (ت: 808) "هو علم يتضمن الحاجج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية والردّ على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة" 1327.

ويُفهم من هذا أن علم الكلام ينطلق من الأدلة العقلية، وهذا الانطلاق ليدافع عن الأدلة النقلية، ومن

(1324) الجصاص، أحمد بن علي، الفصول في الأصول، وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة: الثانية، 1994م، ج3، ص235. وانظر في هذا الصالح، علاء الدين، التعبير شرح التحرير، تح: عبد الرحمن الجبرين، وآخرون، مكتبة الرشد - السعودية / الرياض، الطبعة: الأولى، 2000م، ج3، ص1344.

1325 البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب: تطوع قيام رمضان من الإيمان، رقم: 37. تح. محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، 1422هـ.

1326 البخاري، صحيح البخاري، كتاب المناقب، باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم، رقم: 3556.

1327 ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، التاريخ، تح. خليل شحادة، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1988م، ج1، ص580.

وعلم الكلام عند التفنازاني هو " العلم بالعقائد الدينية عن الأدلة اليقينية " ص 5، وهذا يعني أن العقيدة عنده تؤخذ من الأدلة اليقينية وفي هذا يقول شارحا التعريف السابق: " لاعتبرة بالظن في الاعتقادات بل في العمليات فظهر أنه العلم بالقواعد الشرعية الاعتقادية المكتتب من ادلتها اليقينية وهذا هو معنى العقائد الدينية " ص 6 وختم كلامه قائلا: " إنه اشرف العلوم " ص 11. من غير دار طباعة وتاريخ طبع.

المعلوم أنَّ السنة لنبوية هي من الأدلة النقلية، فهل هذا يعني أنَّ السنة النبوية تقوم على علم الكلام؟.

الجواب عن هذا بحسب عقيدة الباحث فمن يرى الكلام بدعة وأنه لا يجوز الاقتراب منه لا يقتنع بهذا الكلام، ومن يرى أنَّ وظيفة علم الكلام هي الدفاع عن العقيدة الإسلامية فهو يرى أن الجدل في الدفاع عن النبي عليه الصلاة والسلام يرجع إلى علم الكلام، وعلينا هنا أن نفرق بين أمرين: بين السنة النبوية كأقوال وأفعال بالتعريف السابق فهذه لاعلاقة لها بعلم الكلام، إذ مرجعها إلى مصطلح الحديث، وبين من ينكر وجود النبي عليه الصلاة والسلام ابتداء فهذا يُرد عليه من خلال علم الكلام، وخير من وضع هذه المسألة الغزالي (ت: 505هـ) في مقدمة كتابه المستصفى

فالعلوم عنده تُقسم عقلية كالطب والحساب والهندسة وإلى دينية كالكلام والفقه وأصوله وعلم الحديث وعلم التفسير وعلم الباطن، ثم يخلص إلى نتيجة مفادها "فالعالم الكلي من العلوم الدينية هو الكلام وسائر العلوم من الفقه وأصوله والحديث والتفسير علوم جزئية؛ لأن المفسر لا ينظر إلا في معنى الكتاب خاصة والمحدث لا ينظر إلا في طريق ثبوت الحديث خاصة" ويستدل على ذلك ببعثة الرسول وصدقهم بالمعجزات وما يجوز عليهم وما يستحيل في حقهم وهي من مباحث المتكلمين، وخلاصة هذا أن المتكلم "يبتدئ نظره في أعم الأشياء أولاً وهو الموجود، ثم ينزل بالتدرج ... فيثبت فيه مبادئ سائر العلوم الدينية من الكتاب والسنة وصدق الرسول، فيأخذ المفسر من جملة ما نظر فيه المتكلم واحدا خاصا وهو الكتاب فينظر في تفسيره، ويأخذ المحدث واحدا خاصا وهو السنة فينظر في طرق ثبوتها..."¹³²⁸.

صلة علم الكلام بالعلوم الإسلامية:

كل من صنف في علم الكلام جعله ضمن العلوم الإسلامية ومن أوائلهم الفارابي (ت: 339هـ) في إحصاء العلوم، والخوارزمي (ت: 232هـ) في "مفاتيح العلوم"¹³²⁹ وابن خلدون (ت: 808هـ) في تاريخه، وطاش كبرى زادة (ت: 968هـ) في مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم"، وخير من توسع في المسألة وبينها الغزالي في كتابه المستصفى

يقول التهانوي (ت: 1158): "وموضوعه هو المعلوم من حيث أنه يتعلّق به إثبات العقائد الدينية تعلّقاً قريباً أو بعيداً... ومن هذا تبين مرتبة الكلام أي شرفه، فإن شرف الغاية يستلزم شرف العلم... والكلام هو العلم

¹³²⁸ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، 1993م، ص 6. وسار على نمجه التفتازاني عندما قال: "هو أساس الشرائع والأحكام، ومقياس قواعد عقائد الإسلام"

¹³²⁹ انظر: الخوارزمي، محمد بن أحمد، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، الطبعة: الثانية، ص 43.

الأعلى إذ تنتهي إليه العلوم الشرعية كلّها، وفيه تثبت موضوعاتها وحديثاتها¹³³⁰.

السنة النبوية مصدر من مصادر العقيدة.

ذكرنا فيما سبق تعريف السنة النبوية بأنها أقوال وأفعال، ومن المعلوم أن السنة النبوية مصدر للتشريع والمعرفة والأخلاق، والذي يعيننا هنا أنّ السنة مصدر من مصادر المعرفة المتصلة بجزئيات العقيدة، والأدلة على ذلك من السنة كثيرة، ومتنوعة: منها ما هو متصل بالإلهيات، ومنها بالنبوات، ومنها بالغيبات، وهذه أبرز مواضع العقيدة.

فما هو متصل بالله تعالى قوله عليه الصلاة والسلام «من تصدق بعدل تمرة من كسب طيب، ولا يصعد إلى الله إلا الطيب، فإن الله يتقبلها بيمينه، ثم يربها لصاحبه، كما يربي أحدكم فلوه، حتى تكون مثل الجبل»¹³³¹، وقوله عليه الصلاة والسلام " ينزل ربنا تبارك وتعالى كل ليلة إلى السماء الدنيا حين يبقى ثلث الليل الآخر يقول: من يدعوني، فأستجيب له من يسألني فأعطيه، من يستغفرني فأغفر له " ¹³³² وكذا الأحاديث الواردة في رؤية الله تعالى يوم القيامة.

ومن الأحاديث المتصلة بالأنبياء قوله عليه الصلاة والسلام «لا تقوم الساعة حتى ينزل فيكم ابن مريم حكما مقسطا، فيكسر الصليب، ويقتل الخنزير، ويضع الجزية، ويفيض المال، حتى لا يقبله أحد»¹³³³.

ومن الأحاديث المتصلة بالغيبات قوله عليه الصلاة والسلام: " انطلق ثلاثة رهط ممن كان قبلكم حتى أووا المبيت إلى غار، فدخلوه فانحدرت صخرة من الجبل، فسدت عليهم الغار، فقالوا: إنه لا ينجيكم من هذه الصخرة إلا أن تدعوا الله بصالح أعمالكم، فقال رجل منهم: اللهم كان لي أبوان شيخان كبيران... " ¹³³⁴، وكذا ما ذكرناه سابقا عن نزول عيسى عليه السلام والأحاديث الواردة في طلوع الشمس من مغربها وخروج الدجال وياجوج ومأجوج، ويدخل في هذا كل أحاديث الفتن¹³³⁵.

¹³³⁰ التهانوي، محمد بن علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تح. د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، الطبعة: الأولى - 1996م ج 1، ص 30.

¹³³¹ صحيح البخاري، كتاب الزكاة، باب الصدقة من كسب طيب لقوله: {ويربي الصدقات، والله لا يحب كل كفار أثيم، إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة، لهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون} [البقرة: 277] رقم: 1410

¹³³² البخاري، صحيح البخاري، كتاب التهجد، باب الدعاء في الصلاة من آخر الليل رقم: 1145

¹³³³ البخاري، صحيح البخاري، كتاب المظالم والغصب، باب كسر الصليب وقتل الخنزير، رقم: 2476

¹³³⁴ البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإجارة، رقم: 2272.

¹³³⁵ كقوله صلى الله عليه وسلم «إنكم سترون بعدي أثرة وأمورا تنكرونها» قالوا: فما تأمرنا يا رسول الله؟ قال: «أدوا إليهم حقهم، وسلوا الله حقكم» البخاري، صحيح البخار، كتاب المساقاة، باب كتابة القطائع، رقم: 2377.

ويدخل في هذا كل الأحاديث الواردة التي ستحصل في مستقبل الأيام، كالحديث عن أحوال الجنة والنار، والميزان والصراف، وعذاب القبر، ورؤية الله تعالى يوم القيامة، أو عن الماضي كخلق الكون والعرش وإبليس وما حدث مع الأنبياء عليهم الصلاة والسلام.

ضرورة التنسيق بين علمي الكلام وبين علوم السنة النبوية:

من المعلوم أنّ جل العلماء السابقين كانوا مُطلعين على أغلب هذه العلوم، كالأشعري(ت:330هـ) وأبو منصور الماتريدي(ت:324هـ)، والجويني (ت: 478هـ)، والغزالي(ت:505هـ) وابن الجوزي(ت:597هـ) ... ولا يُفهم من هذا أنّ هؤلاء متخصصون بجميع العلوم، بل المقصود أنه إذا قيس أمرهم على غيرهم من المتأخرين كانوا شبه ملّتين بالعلوم الأخرى، ولا يعني هذا التمكن فحتى الأوائل المشتغلون بالعلوم لم تسلم مصنفاتهم من ضعف في جانب على حساب جانب آخر، حيث نجد - مثلاً - أحاديث موضوعة أو شديدة الضعف في كتب الكلام كالأحاديث الواردة في ذمّ القدريّة والأحاديث الواردة في افتراق الأمم، ووجدنا من خاض بعلم الكلام وبالمعقولات وهو ليس من أهله كالكتب التي ردّت على المعتزلة (السُّنة لابن أبي عاصم ت:287هـ)، والسنة المنسوب لعبد الله بن أحمد(ت:290هـ) .

وهذا الأمر ليس خاصاً بالعقيدة، فالفقه لم يخل من ذلك، فقد تجد في الكتب الفقهية أحاديث لأصل لها أو شديدة الضعف، ومثل هذا الأحاديث الواردة في التزكية وتطهير النفس ككتاب إحياء علوم الدين، ولأجل هذا ظهر التخرّيج على الكتب الأخرى كتخرّيج الحافظ العراقي (ت:806) لكتاب إحياء علوم الدين للغزالي(ت:505) والذي أسماه المغني عن حمل السفار في الأسفار في تخرّيج ما في الإحياء من أخبار ، وكتاب ابن حجر العسقلاني(ت:852هـ) المسمى التخليص الحبير في تخرّيج أحاديث الرافعي الكبير، فقد خرج فيه أحاديث الشرح الكبير للرافعي الذي شرح به كتاب الوجيز في فقه الشافعي للغزالي.

ولم يكن التخرّيج قاصراً على كتب الفقه والتزكية فهناك أيضاً كتب التفسير، ومنها تخرّيج ابن حجر العسقلاني(ت:852هـ) على كتاب الكشاف للزمخشري (ت: 538هـ) وسماه "الكافي الشافي في تخرّيج أحاديث الكشاف".

الأحاديث الضعيفة والموضوعة في كتب العقيدة وكتب السنة.

تحتوي بعض كتب العقيدة الكثيرة من الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وتحتوي بعض كتب الحديث الكثير من الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وقد نجد مبرراً لوجود أحاديث ضعيفة في كتب الفقه أو التزكية أو التفسير بالمأثور، أما أن تُوجد كتب ضعيفة ركيكة في كتب العقيدة أو أحاديث ضعيفة ركيكة في بعض كتب الحديث فهذا

يحتاج إلى استنفار؛ لأن العقيدة تقوم على اليقين وليس على الظن، ومن غير الدخول في جدلية هل أحاديث الصحيحة تفيد العلم أم الظن، فليس هناك خلاف في أن الأحاديث الضعيفة لا يؤخذ بها في الأحكام، فمن الأولى عدم أخذها في العقيدة، يقول السيوطي (ت: 911هـ): " (ويجوز عند أهل الحديث وغيرهم التساهل في الأسانيد) الضعيفة (ورواية ما سوى الموضوع من الضعيف والعمل به من غير بيان ضعفه في غير صفات الله تعالى) ، وما يجوز ويستحيل عليه، وتفسير كلامه، (والأحكام كالحلال والحرام، و) غيرهما، وذلك كالقصص وفصائل الأعمال والمواعظ، وغيرها (مما لا تعلق له بالعقائد والأحكام)¹³³⁶ .

نماذج من بعض الأحاديث والآثار التي تحمل في طياتها فكرة التجسيم:

الوقوف عند هذه الأحاديث يطول بنا وليس من مقاصدنا هنا ضبط هذه الأحاديث وحصرها، ونكتفي بنموذج واحد فقط هو الحديث الموجود في سنن أبي بكر بن الخلال (ت: 311هـ)، وقال: " أبو بكر بن إسحاق الصاغاني: لا أعلم أحدا من أهل العلم ممن تقدم، ولا في عصرنا هذا إلا وهو منكر لما أحدث الترمذي (ت: 279هـ) من رد حديث محمد بن فضيل، عن ليث، عن مجاهد في قوله {عسى أن يبعثك ربك مقاما محمودا} [الإسراء: 79] قال: «يقعده على العرش» ، فهو عندنا جهمي، يُهجر ونحذر عنه، فقد حدثنا به هارون بن معروف، قال [ص: 233]: حدثنا محمد بن فضيل، عن ليث، عن مجاهد في قوله {عسى أن يبعثك ربك مقاما محمودا} [الإسراء: 79] قال: «يقعده على العرش» وقد روي عن عبد الله بن سلام، قال: «يقعده على كرسي الرب جل وعز» ، فقيل للجريري: إذا كان على كرسي الرب فهو معه، قال: ويحكم، هذا أقر لعيني في الدنيا، وقد أتى علي نيف وثمانون سنة ما علمت أن أحدا رد حديث مجاهد إلا جهمي، وقد جاءت به الأئمة في الأمصار، وتلقته العلماء بالقبول منذ نيف وخمسين ومائة سنة، وبعد فإني لا أعرف هذا الترمذي، ولا أعلم أني رأيته عند محدث، فعليكم رحمكم الله بالتمسك بالسنة والاتباع وقال أبو بكر يحيى بن أبي طالب: «لا أعرف هذا الجهمي العجمي، لا نعرفه عند محدث، ولا عند أحد من إخواننا، ولا علمت أحدا رد حديث مجاهد» يقعد محمدا صلى الله عليه وسلم على العرش"، رواه الخلق عن ابن فضيل عن ليث عن مجاهد، واحتمله المحدثون الثقات، وحدثوا به على رؤوس الأشهاد، لا يدفعون ذلك، يتلقونه بالقبول والسرور بذلك، وأنا فيما أرى أني أعقل منذ سبعين سنة، والله ما أعرف أحدا رده، ولا يرده إلا كل جهمي مبتدع خبيث، يدعو إلى خلاف ما كان عليه أشياخنا وأئمتنا، عجل الله له العقوبة"¹³³⁷.

الذي نلاحظه في هذا الحديث أنه جاء ضمن كتاب يُسمى كتاب السنة وفي داخله ذكر الجهمية، فكأنَّ

¹³³⁶ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي، شرح تقريب النووي، تح: أبو قتيبة نظر محمد الفارابي، الناشر: دار طبية، ج 1، ص 350.

¹³³⁷ الخلال، أبو بكر أحمد بن محمد، السنة، تح: د. عطية الزهراني، الناشر: دار الراجية - الرياض، الطبعة: الأولى، 1989م، ج 1، ص 232.

التمسك بالسنة يقتضي أن نقبل كل شيء، ومن يرفض شيئا يُتهم بأنه جهمي نسبة إلى جهم بن صفوان(ت:127هـ)، ومن الملاحظ أن الحديث يردُّ في بدايته على الترمذي، ولنتنبه إلى الحديث كيف يصوّر محمدا عليه الصلاة والسلام بأنه يجلسه على العرش، ومن الملاحظ أن الجلوس هنا هو جلوس مادي فكلمة معه أي بجانبه، ولننظر إلى هذه المبالغة والادّعاء "وقد أتى علي نيف وثمانون سنة ما علمت أن أحدا رد حديث مجاهد إلا جهمي، وقد جاءت به الأئمة في الأمصار، وتلقته العلماء بالقبول منذ نيف وخمسين ومائة سنة" وينتهي الحديث بالدعاء على الترمذي بالتعجيل عليه بالعقوبة عوضا عن الدّعاء له بالهداية !

وليس القصد هنا مناقشة هذا الحديث بقدر ما هو تبيان أن ردة الفعل في القرن الثالث الهجري كانت شديدة ضدّ كل من يقف عند بعض الأحاديث ويناقشها، ولا يعني هذا أن هذه هي السّمة هي الظاهرة والبارزة عند المحدثين بل المقصود أن بعض المحدثين يروون أحاديث لا يفكرون في صحتها ومناقشتها وأن المعارض عليها يُتهم بعقيدته ودينه.

التنافر بين السّنة النبوية وعلومها وبين علم الكلام كان ظاهرا في تاريخنا، ووصل التنافر إلى أعلاه عند المعتزلة في عدم احتجاجهم في أحاديث السنة التي تصطدم مع أصولهم بحجة أن هذه الأحاديث لا تفيد العلم أو أنها قابلة للتأويل ... وبمقابل هذا جاءت ردة فعل مقابل المعتزلة مما جعل بعض المحدثين يحتجون بأحاديث واهية لاتصلح للأحكام بل قد لاتصلح لفضائل الأعمال، وغالبا ردات الفعل تكون خالية من التعقّل، مع أن الكثير من فروع العقائد هي من فروع أصول الدين وليست من أصول الدين، والأمثلة على ذلك كثيرة منها حقيقة الميزان ، ونوعية الصراط ، والاختلاف في مثل هذه المسائل هو أقرب إلى الاختلاف في فروع الفقه، يقول الشهرستاني(ت548هـ) : "وأما الاختلافات في الأصول فحدثت في آخر أيام الصحابة ... وبالجملّة: كل مسألة يتعين الحق فيها بين المتخاصمين فهي من الأصول، ومن المعلوم أن الدين إذا كان منقسما إلى معرفة وطاعة، والمعرفة أصل والطاعة فرع، فمن تكلم في المعرفة والتوحيد كان أصوليا، ومن تكلم في الطاعة والشرعية كان فروعيا، فالأصول هو موضوع علم الكلام، والفروع هو موضوع علم الفقه" ¹³³⁸.

وقد ذكر الشهرستاني(ت548هـ) أن دخول طوائف من المحدثين في التشبيه هو نتيجة تحيرهم في تقرير مذهب أهل السنة في المتشابهات بعد توغل المعتزلة في علم الكلام ومخالفة السنة حتى أدى إلى أن " جماعة من أصحاب الحديث الحشوية صرحوا بالتشبيه " ¹³³⁹.

1338 محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، الملل والنحل، تح. محمد سيد كيلاي الملل والنحل، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1404، ج1، ص 40.

1339 أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، الملل والنحل، الناشر: مؤسسة الحلبي، ج1، ص 105.

ومما لا شك فيه أنّ علماء الجرح والتعديل من أهل السنة قاموا بجهدٍ جبارٍ لكشف أكثر هذه الأحاديث وإظهار زيفها من خلال علم الجرح والتعديل، ولكن هناك نوع من القطيعة بين علم الكلام الحقيقي وبين بعض الأحاديث، يقول ابن تيمية: "ولا ريب أن هذا موجود في بعضهم يحتجون بأحاديث موضوعة في مسائل "الأصول والفروع" وبآثار مفتعلة وحكايات غير صحيحة ويذكرون من القرآن والحديث ما لا يفهمون معناه وربما تأولوه على غير تأويله؛ ووضعوه على غير موضعه. ثم إنهم بهذا المنقول الضعيف والمعقول السخيف قد يكفرون ويضللون ويدعون أقواما من أعيان الأمة ويجهلونها في بعضهم من التفريط في الحق والتعدي على الخلق ما قد يكون بعضه خطأ مغفورا وقد يكون منكرا من القول وزورا وقد يكون من البدع والضلالات التي توجب غليظ العقوبات فهذا لا ينكره إلا جاهل أو ظالم وقد رأيت من هذا عجائب. لكن هم بالنسبة إلى غيرهم في ذلك كالمسلمين بالنسبة إلى بقية الملل" 1340.

التعليم المعاصر وعدم الترابط بين السنة النبوية وعلومها وبين علم الكلام

استمرَّ الأمر بالتراجع إلى وقتنا العاصر فازدادت الفقرة بين هذه العلوم، وصارت بعض الكليات الجامعية مختصة ببعض العلوم دون بعض، فبعض كليات الإلهيات مرتبطة بالعقليات وعلم الكلام وأصول الدين، وأحيانا تُسمى كليات أصول الدين، وقابل ذلك كليات الشريعة التي اهتمت بالفقه وأصوله...

وهذا الاختصاص ضرورة مُلحّة لكن تَمَّت المبالغة فيه حتى صار هناك تقاطع بين العلوم، فالمشتغل بالفقه لا يعلم شيئا عن مصطلح الحديث والعكس صحيح، مما وُلِدَ جفاء بين العلوم وشرخا بينها.

ضرورة الترابط بين العلوم مسألة في غاية من الأهمية، وهي ليست خاصة بين علمي الكلام وبين السنة النبوية، فالضعف واضح بين الفقه وبين الأدلة التي يقوم عليها الفقه من القرآن والسنة، وبين الفقهاء وبين علوم القرآن وارتباطه بالآليات المتعلقة به.

استمر التراجع العلمي وعدم الترابط بين العلمين وخاصة في وقتنا المعاصر، ولهذا التراجع أسباب عدة من أبرزها:

✓ قلة الجامعات الإسلامية أو كليات الشريعة في بعض بلداننا العربية والإسلامية، ومن ذلك ما حصل في سورية، حيث افتُتحت كلية الشريعة بجامعة دمشق سنة 1954 على يد المجاهد مصطفى السباعي رحمه الله، وكانت في بداياتها تخرّج الخريج ليكون مؤهلا في الشريعة والقضاء، وبعد ذلك ومن

1340 ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، مجموع الفتاوى، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1995م، ج4، ص24.

خلال الضغط من قبل القانونيين تمَّ قصرها على الشريعة، وما زالت فيها الكثير من الكتب القانونية، والذي يعيننا هنا أنَّ هذه الكلية بقيت هي الوحيدة في سورية وكان النظام في سورية الذي يرأسه حافظ الأسد المقبور يرفض افتتاح كلية أخرى، واستمر الأمر إلى أن تولى ابنه المجرم بشار الأسد وعندما زار حلب استجاب لطلب علماء حلب بافتتاح كلية الشريعة سنة 2006، ولاتوجد في سورية إلا هاتان الكليتان، وعندما كنت وكيلا للشؤون الإدارية والطلابية من سنة 2010 - 2012 كان عدد الطلاب يقترب من 4000 أربعة آلاف طالب.

قلة هذه الكليات ساهمت في تجهيل المجتمعات، وخاصة للفتيات من أبناء المناطق الشرقية حيث يعسر عليهن الذهاب والرجوع، أو الإقامة في دمشق.

✓ الاستمرار في التعليم وفق النظرية الغربية التي تجعل التعليم يبدأ من سن متأخرة بعد السادسة .

✓ الاحتياجات المادية للعوائل في عالمنا الإسلامي مما يدفع الأهالي لعدم تعليم أولادهم.

ولا يعنيا مناقشة هذا الأمر، ولكن الذي يعنيا أنَّ الانتقال من التعليم المسجدي الذي كان سائدا في مجتمعاتنا الإسلامية حيث يتعلم الطفل الكثير من العلوم وبالجمان مع تشجيع الأهالي إلى نموذج التعليم الغربي، وقد أدى هذا الأمر -الإضافة للأسباب السابقة- إلى ضعف التحصيل العلمي فكان من بيدهم قرار التعليم في وزارات التعليم العالي فيما يخص التعليم الشرعي بين أمرين كلاهما مرّ:

الأول: الحرص على التخصص الدقيق من خلال تقسيم العلوم الإسلامية إلى قسمين رئيسين: الأول خاص بأصول الدين، وتسمى كليات أصول الدين، يدرس فيها الطالب المقررات المتعلقة بأصول الدين وتشمل الحديث وعلومه والعقيدة والمنطق والتفسير... وكل ما يخدم هذه المقررات، الثاني خاص بالفقه وأصوله، وتسمى كليات الشريعة، يدرس فيها الطالب المقررات المتعلقة بالفقه وأصوله وقواعد فقهية ومقاصد وفقه مذهبي وفقه مقارن... فالذي يريد الاهتمام بالفقه مثلا ويريد التخصص فيه ينبغي أن تحرص الجامعة على إعطائه أكبر قدر ممكن من المقررات التي تخدم هذا التخصص من، وكذلك الذي يريد الاهتمام بالعقيدة مثلا يضطر لدراسة ما يتعلق بأصول الدين.

من إيجابيات هذه الطريقة تمكّن الطلاب من المقررات التي يدرسونها في كلياتهم، ولكنهم يكونون في غربة وبُعد عن المقررات في الكليات الأخرى، فتجد من يدرس الفقه يكون بعيدا عن مقررات العقيدة وأحوالها في ذات الكلية.

الثاني: الحرص على أخذ العلوم الإسلامية متكاملة، وعدم الاختصار على بعضها، ولما كانت العلوم الإسلامية كثيرة كان من الصعب الإمام بكل هذه المقررات، فأدت هذه الطريقة إلى سطحية عند الطالب في بعض الجامعات؛ لأن الجامعة تحرص على إعطائه كل العلوم الإسلامية، وكان من حسنات هذه الكليات أن الخريج يكون مُطَّلعا على كل العلوم الإسلامية، لكنّه بالمقابل يكون غير متمكّن منها، ولتجاوز هذه العقبة قامت كلية الشريعة بجامعة دمشق بتضخيم المقرر ليكون الطالب مُطَّلعا على كل العلوم وبشكل متكامل حيث تصل متوسط المقررات 250 إلى مئتين وخمسين صفحة تقريبا، وكان من محاسن هذا أن يطّلع الطالب على كل العلوم الإسلامية بعمق، ولكن هذا لم يحصل إلا للمتفوقين، فكتافة المنهاج جعلت الطالب يقرأ ولايستوعب بشكل كامل وكان القصد عند الكثيرين هو النجاح من خلال الحفظ وليس الفهم.

كما برزت مشكلة أخرى وهي عدم التساوي بين المقررات، فكان بعضها على حساب بعض، فمقررات العقيدة في كلية الشريعة بجامعة دمشق كانت عبارة عن مقررین أحدهما يُدرّس في السنة الثانية والثاني يُدرس في السنة الثالثة، ويلحق بهما مقرر الأخلاق في السنة الأولى، وبمقابل هذا تجد كمّا هائلا من مقررات الحديث والفقه وما يخدمهما، ولم يكن هناك التنسيق الكافي بين مقررات العقيدة والحديث.

التوفيق بين الأول والثاني صعب للغاية والاكثفاء بواحد منهما لا يقلّ صعوبة وربما يكون الخريج أبعد عن المقصد الذي يراد له، ففي حالة التخصص يقع المتخصص في غربة عن العلوم الأخرى مما يجعل المتخصص في العقيدة ضعيفا إلى حد الضحالة في العلوم الأخرى، والسعي للإمام بالكثير من التخصصات تجعل الخريج أقرب إلى السطحية.

ومن أبرز أسباب هذه المشاكل غربة الطلاب قبل التعليم الجامعي وندرة المقررات الشرعية في المدارس الإعدادية والثانوية، ولأجل هذا نجد خريجي المدارس الشرعية الحاصلين على الثانوية الشرعية هم أكثر كفاءة ومقدرة في التحصيل العلمي الشرعي نظرا إلى وجود أرضية لهم.

وقد لاحظنا من خلال المسيرة العلمية التي عشناها مشاكل خريجي هذه الكليات، فالضعف ملازم في الأغلب لخريج كليات الشريعة، فهو وإن كان متمكنا من التخصص في الكليات المتخصصة كالتخصص في أصول الدين (التفسير والحديث والعقيدة) ولكنه يبقى بعيدا عن الاطلاع الكافي في تخصص الشريعة الإسلامية (ما يتعلق بالفقه وأصوله).

الثالث: هناك منهج ثالث هو هجين بين المنهجين السابقين، وهو السعي للجمع بين الأول والثاني، وقد

تمّ تطبيقه في كلية الشريعة بجامعة حلب ومؤداها أنّ الطالب يدرس خلال السنة الأولى والثانية أغلب مقررات العلوم الإسلامية كمداخل مهمة ومُعنى بها، ثمّ بعد ذلك يكون التخصص في السنة الثالثة والرابعة، وهذه الطريقة من أحسن الطرق، وأنفعها، ولكنّ برزت فيها معوقات وتحديات خارجة عن الكليات، وهذه المعوّقات مردّها أنّ كلية الشريعة بجامعة حلب هي الوحيدة في المناطق الشرقية والشمالية من سورية، والإقبال عليها صار كثيفاً، وهناك حاجة ملحة للخريج للتوظيف، وأغلب الطلاب صاروا يتوجهون إلى التخصص في الشريعة سعياً نحو سوق العمل، فالإفتاء والتخصص في الاقتصاد الإسلامي مثلاً يتبعان لقسم الفقه وأصوله، ولأجل هذا تمّ العدول عن هذا المنحى الثالث.

هذا النمط من التعليم بأقسامه الثلاثة فرض واقعا وهو ابتعاد الدراسات الشرعية عن العلوم البينية التي تربط بين العلوم الإسلامية بشكل ملموس، وثمّت شيء آخر لا يقل أهمية عما سبق وكان له أثره الكبير في هذا الشرح بين العلوم ومنها علم الكلام والسنة النبوية هو عدم إدراك الترابط بين جذور هذه العلوم من جهة المصدر وليس من جهة المضامين فقط.

فعلى مستوى مقررات العقيدة الإسلامية وعلم الكلام وما يتعلق بهما من مقررات ، وعلى مستوى السنة النبوية وما يتعلق بهما من مقررات كان ينبغي النظر إلى الجذع المشترك والتآخي بين هذين العلمين من جهة الاشتراك، أي تأثير كل منهما في الآخر، فعلم الكلام أثر في الحديث من جهة القبول والرد عند البعض على الأقل ممن اشتغل بعلم الكلام والتجربة الاعتزالية وموقف الأشاعرة والماتريدية من قضية أحاديث الأحاد وعدم إفادتها لليقين مسألة مشهورة، والسنة النبوية كانت مصدرا من مصادر أصول العقيدة وخاصة مما يرى أنّ هذا هو منهج السلف ويأخذ بأحاديث الأحاد إنّ صحت بغض النظر عن مضمونها، وهي مصدر رئيس من مصادر فروع العقيدة عند الكثيرين إن صحت، ومنهم جميع من يرون أنهم يحملون منهج السلف وكذا عند جميع الأشاعرة والماتريدية .

وكان من الممكن أيضا في التنسيق بين هذين العلمين أنّ تكون بعض النماذج التطبيقية بين هذين العلمين من جهة مضامين السنة النبوية وعلاقتها بعلم الكلام، ويمكن أن نأخذ مثالا على ذلك أحاديث القدرية مجوس هذه الأمة، بعض أحاديث التجسيم، وأحاديث افتراق الأمة... وكثير من هذه الأحاديث لاتصح بموازين المحدثين، فيمكن عند الحديث عن علل الحديث أنّ تكون هذه الأحاديث نموذجاً لىتم تدارسها، وبذلك يكون هناك نوع من الدراسة البينية ونوع من الاطّلاع لدى خريج هذه الكليات حتى ولو كانت كليات تخصصية.

الخاتمة

نسجّل بعد هذه الجولة أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدارسة، وأبرزها ضرورة العناية بالجذور الرابطة بين العلوم الإسلامية، وهذا الجذور يمكن اعتمادها في مقررات السنة الأولى في كليات العلوم الإسلامية، ويمكن أن تكون على شكل خرائط ذهنية رابطة بين هذه العلوم.

إدراك هذا الترابط شيء مهم في جامعاتنا حتى تكون لدى الخريج نظرة كلية متكاملة عن العلوم الإسلامية وعلاقتها ببعضها، والملاحظ أنَّ كليات العلوم الإسلامية بأصنافها السابقة لم تنجح بما فيه الكفاية لإعطاء نظرة كاملة وكافية لخريج هذه الكليات، وكلُّ نموذج له من المحاسن وعليه من المآخذ، ومن أسباب عدم النجاح قلة المقررات الشرعية في المراحل الإعدادية والثانوية العامة، فالطالب الذي يدخل إلى هذه الكليات يجد نفسه بين ضخامة في المقرر وكثرة في المصطلحات التي لم يسمع بها من قَبْل، وهذه الضخامة تجعل الحفظ هو الأساس الذي يُقدَّم على الفهم، والأستاذ معذور في إعطاء كمِّيات كبيرة في قد تصل المحاضرة ذات الساعتين إلى 30 ثلاثين صفحة لالتهاء من المقرر.

وأكثر ما لوحظ في المقررات هو عدم الانسجام الكافي بين علوم العقيدة وعلوم الحديث وكأنَّ كلا منهما في وادٍ منفصل عن الآخر، كما لوحظ في هذه الكليات سيطرة بعض الأقسام على بعض وهذا راجع إلى شخصية من يدير القسم ومدى علاقته وقوة القسم حيث تطغى بعض المقررات على بعض، وهذا كان ملاحظاً في كلية الشريعة بجامعة دمشق.

المصادر

- ✓ ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، مجموع الفتاوى، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1995م.
- ✓ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، التاريخ، المحقق: خليل شحادة، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1988م.
- ✓ ابن سيده المرسى، علي بن إسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 2000م، ج 8 ص 417.
- ✓ البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب: تطوع قيام رمضان من الإيمان، رقم: 37. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، 1422هـ.
- ✓ التهانوي، محمد بن علي، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تح: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، 1996.
- ✓ الجصاص، أحمد بن علي، الفصول في الأصول، وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة: الثانية، 1994م.
- ✓ الحلال، أبو بكر أحمد بن محمد، السنة، المحقق: عطية الزهراني، دار الراية، الرياض، 1989م.
- ✓ الخوارزمي، محمد بن أحمد، مفاتيح العلوم، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، الطبعة: الثانية.

- ✓ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي، شرح تقريب النواوي، تح: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، الناشر: دار طيبة.
- ✓ الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، الملل والنحل، تح: محمد سيد كيلاي الملل والنحل، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1404.
- ✓ الصالحي، علاء الدين، التحبير شرح التحرير، تح: عبد الرحمن الجبرين، وآخرون، مكتبة الرشد - السعودية / الرياض، الطبعة: الأولى، 2000م
- ✓ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1993م

البناء المعرفي التخصصي في مادة التفسير القرآني بين الواقع والمأمول

ضحى محمد صالح*

المقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ومن تبعه بإحسان الى يوم الدين. فقد تنوعت مصادر المعرفة نتيجة التقدم المعرفي الذي شهده العالم على كافة الاصعدة ، وبدا ذلك واضحا في انفتاح بوابات المعرفة بعضها على البعض الآخر من خلال الوسائل التقنية الحديثة في الاتصال. وفي الوقت الذي كان علينا أن نشهد فيه ارتفاعا في معدلات المعرفة عن طريق استثمار هذا الزخم المعرفي بابتكار طرق ومناهج قابلة للتطبيق والقياس في العملية التعليمية الاكاديمية التي تطلبت انفتاحا وتنوعا كما وكيفا ، نجد أن الاونة الاخيرة قد شهدت ضعفا ملموسا في المخرج العلمي لكثير من الطلبة في العلوم الشرعية الاكاديمية عامة وفي تخصص التفسير خاصة في بعض البلاد .

فقد كشف هذا الإنفتاح التقني الالكتروني عن وجوه الخلل في بعض المناهج المتبعة في الدراسات الاكاديمية حال عقدنا مقارنة بينها وبين غيرها من المناهج التي تكون قد فاقتها من حيث الجودة والمخرجات المعرفية ، وحتى نكون جزء من الحل لابد من توصيف الواقع الذي شهد هذه النتائج الضعيفة ثم محاولة طرح ما يصحح المسار ويشكل قاعدة عريضة صلبة يقف عليها المتعلم ، فينطلق منها في استكمال حلقات المعرفة لديه ؛ للنهوض بواقعه المعرفي من الواقع ، الى المأمول والمرغى.

هدف البحث

يهدف البحث الى اقتراح آليات معينة لتشكيل عقلية المفسر من خلال المنهج الاكاديمي المقر ومن خلال اطلاق ميدان البحث الحر ، وقد تم رصد ثلاثة عوامل مهمة في عملية البناء المعرفي هي نفسها شكلت إخفاقا وتلكؤا في العملية التعليمية وهذه العوامل تتمركز حول:

* عضو هيئة التدريس في كلية العلوم الإسلامية بجامعة يالوا — تركيا dr.dhuha76@gmail.com
Doç. Dr. Dhuha Mohamed Salih, Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi

المعلم و الطالب نفسه و المنهج المعد لعقلية الطالب ، وربما يلحق ذلك رعاية المؤسسة التعليمية واستقلالها الفكري فهذه المحاور لابد من إعادة النظر فيها ليتبين موضع الخلل ومن ثم معالجته واستدراك ما فاتته.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة بطرح التساؤلات الآتية :

- هل البنية الفكرية والتأسيس التعليمي المنهجي المتدرج قادر على رفع كفاءة المتعلم
- وهل يكون في حال عدم ضبطه بضوابط قادر على بناء قاعدة علمية رصينة لدى طلبة العلوم الشرعية بعامة وطلبة التفسير بخاصة.
- وما هي المعايير -في حال ضبطه- التي من خلالها نقيس المخرجات المعرفية من حيث الجودة والاداء
- وهل يسهم المنهج المعد للتدريس في تشكيل البناء الفكري في تخصص التفسير

هدف الدراسة:

تقتضي الدراسة تقديم بعض الحلول التي من شأنها أن تسهم في تصحيح المسار لعملية البناء المعرفي الأكاديمي وخاصة في تخصص التفسير.

الدراسات السابقة:

- يوجد العديد من الدراسات التي تكلمت عن تشكيل العقل والبناء المعرفي منها :
- إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، أ.د. محمد السيد علي
 - تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، يسرى رسمي عبد العزيز ، (رسالة ماجستير) في جامعة غزة ، اشراف أ.د. فؤاد علي العاجز
 - التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، د. مهدي محمود سالم و د. عبد اللطيف بن حمد الحليبي .
 - التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي ، أ.د. مجدي عزيز إبراهيم

اما في تخصيص هذا الموضوع بمادة التفسير القرآني فلم اجد من تكلم عنه ولذا كان محط عنايتي وهو من صلب اختصاصي لذا سيكون مرجعي في هذا البحث على الحديث من المصادر ، زيادة على الخبرة التدريسية في مادة التفسير والتي قاربت ثلاثة عشر عاما في هذا المجال.

خطة البحث:

تتمحور خطة البحث في مبحثين تسبقها مقدمة وتلحقها خاتمة فيها خلاصة البحث، عنوان المبحث الأول- وهو القسم النظري - كان تحت عنوان "البناء المعرفي لاركان العملية التعليمية بين الواقع والمأمول" وجاء على مطلبين؛ الاول في بيان المفاهيم العامة الواردة في العنوان، والمطلب الثاني في الضعف المعرفي الحاصل في دراسة العلوم الشرعية ؛ الاسباب والحلول ، وكان على ثلاثة أقسام: الاول المعلم بين الواقع والمأمول ، والثاني المتعلم بين الواقع والمأمول ، والثالث المنهج الدراسي بين الواقع والمأمول ، أما المبحث الثاني فكان تحت عنوان : البناء المعرفي لطالب التفسير القرآني ومراحل من خلال المنهج الدراسي المعد لأعوام الدراسة الاكاديمية- وهو القسم التطبيقي من البحث- فكان في مطلبين ، الاول في دراسة تطبيقية مقارنة بين المنهج القديم (تفسير النسفي أو ما يوازيه) والمنهج الحديث (وهو منهج مبسط معد- لتبسيط فهم نصوص قرآنية مختارة - لطلبة المدارس الدينية) والثاني في المراحل التأسيسية لطالب التفسير. والله أسأل التوفيق والسداد.

المبحث الاول : البناء المعرفي لاركان العملية التعليمية بين الواقع والمأمول

المطلب الأول: مفاهيم عامة

لابد من تبيان لبعض المفاهيم الواردة في العنوان ، للانطلاق منها في تحديد مشكلة البحث ووضع الحلول اللازمة ، وذلك من خلال التعريف بها ، وعلى النحو الاتي:

✓ البناء لغة هو مصدر من الفعل "بني" ، قالوا : هو من بني بيتا ، أي أحسن بناء وبنينا ؛ لذا نقول: هذا بناء حسن ، وبنيان حسن ، ومنه قوله تعالى: (كأنهم بنيانٌ مرصوصٌ) ¹³⁴¹ أي " كأنهم في تراصهم من غير فرجة ولاخلل ، بنيان رصّ بعضه الى بعض ورصف" ¹³⁴² ، فصار كالقطعة الواحدة ¹³⁴³. وبني البيت على بوانيه أي على

¹³⁴¹ سورة الصف : 61/ الآية 4

¹³⁴² أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت 538هـ)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل ، دار الكتاب العربي - بيروت

الطبعة: الثالثة - 1407 هـ ، 523/4.

¹³⁴³ والظاهر تشبيه الذوات في التحام بعضهم ببعض بالبنيان المرصوص. الاندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين (ت 745هـ)، البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل ، دار الفكر بيروت 1420هـ : 165/10.

قواعده¹³⁴⁴ وعليه نخلص الى القول بأن البناء لابد أن يكون على قواعد متينة وأسس رصينة مترابطة ليحكم ويبنى عليه غيره.

✓ المعرفة أصلها من الفعل (عرف) فالعين والراء والفاء أصلان صحيحان ، يدلّ أحدهما على تتابع الشيء متصلا بعضه ببعض ، أمّا الآخر فيدل على السكون والطمأنينة¹³⁴⁵ وقد تأتي بمعنى الارتفاع كما يقال: إعرورف البحر والسييل ؛ أي تراكم موجه وارتفع ، وعرف الأرض ما ارتفع منها فصار لها كالعرف ، وأعراف الرياح والسحاب : أوائلها وأعاليها ، واحدها عرف¹³⁴⁶.

وكان المعرفة دفع كمي للمعلومات ، ترتفع بصاحبها فهما وعلمها ، وتأتي أيضا بمعنى "علم" من عرف الشيء؛ أي علمه وأدركه بتفكير وتدبر لأمره¹³⁴⁷

عرفت إصطلاحا بأنها مجموعة البيانات والمعلومات والارشادات والأفكار التي يحملها الانسان أو يمتلكها المجتمع في سياق دلالي وتاريخي محدد ، وهي توجه السلوك البشري فرديا أو مؤسسيا في مجالات النشاط الإنساني¹³⁴⁸.

فهي في مجملها ما يكتسبه الفرد من خبرات ومهارات قامت أساسا على التجربة والتعلم بشقيه النظري والعملية لأي فكرة أو موضوع¹³⁴⁹. فهي الاستخدام الكامل والمكثف للمعلومات والبيانات التي ترتبط بقدرات الانسان الاصلية والمكتسبة ، والتي توفر له الادراك والتصور والفهم¹³⁵⁰.

وقد وردت في معجم أكسفورد (Knowledge) بأنها "الحقائق والفهم والمهارات التي اكتسبها الانسان من خلال الخبرة والتعلم"¹³⁵¹.

¹³⁴⁴ ينظر: أساس البلاغة للزمخشري 78/1، مختار الصحاح: 40/1 مادة (ب ن ي)

¹³⁴⁵ -مقاييس اللغة لابن فارس 281/4 -مادة (عرف)

¹³⁴⁶ لسان العرب لابن منظور 239/9 وما بعدها -مادة (عرف) -

¹³⁴⁷ الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت لبنان 1977م 1114/2

¹³⁴⁸ يسرى رسمي عبد العزيز، تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، اشراف أ. د. فؤاد علي العاجز /رسالة ماجستير، كلية التربية -الجامعة الاسلامية ، غزة 1431هـ / 2010م

¹³⁴⁹ mawdoo3.com، إيمان الحيارى ، مفهوم المعرفة

¹³⁵⁰ سمراء كحللات ، تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية /رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية ،جامعة منتوري ،قسنطينة

2008م/2009 م ص: 21

¹³⁵¹ Oxford: advanced learner's dictionary. 5th ed. London: Oxford, 1995.p.655

ج-التفسير : لفظة "فَسَّرَ" ثلاثية من الفاء والسين والراء ، نقول: فَسَّرَ الشيء يَفْسِرُهُ بكسر السين وضمها بمعنى : أبانه وكشف عنه وأوضحه ¹³⁵².

واصطلاحاً هو "علم يعرف به فهم كتاب الله المنزل على رسوله صلى الله عليه وسلم وبيان معانيه واستخراج حكمه وأحكامه" ¹³⁵³.

د- الواقع : هو حالة الأشياء كما هي موجودة حولنا.

هـ-المأمول : الأمل هو الرجاء، نقول: أَمَلْتُه أَمَلُهُ، وَأَمَلْتُه أَوْمَلُهُ تأمِلاً. والتَّأَمَّلُ: التَّثَبُّتُ في النَّظَرِ ¹³⁵⁴ وهي نتيجة وغاية يتاق إليها ، وتصبو النفوس الى تحقيقها.

المطلب الثاني : الضعف المعرفي الحاصل في دراسة العلوم الشرعية والتفسير بخاصة ؛ الاسباب والحلول

يعد التعلم الوسيلة الرئيسة لإكساب الطالب الكثير من المعارف والمهارات ، وتكوين العادات السلوكية والاتجاهات التي تغير الهدف من عملية التعلم .

فالعلم هو أساس الحياة ، والعملية التعليمية هي التي يتم من خلالها انتقال المعلومات والافكار والمعارف والاتجاهات والمهارات من المرسل الى المستقبل وذلك عن طريق وسائل الاتصال وقنواته ¹³⁵⁵.

فكل من التعليم والتعلم مهم ، فهما يسهمان في نقل التجربة الانسانية وتوارث الخبرات البشرية ، ولولاها لتوقف العلم ولتجمدت الحياة ، لذا كان التركيز في هذه السطور على ثلاثة محاور رئيسية تشكل هذه العملية التعليمية التي تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم، نبدأها بالمعلم "المرسل" .

أولاً المعلم : هو الفرد الذي يقوم بمهمة التعليم ، ويكون حاصلاً على مؤهل يؤهله لهذه المهمة ، ولا بد مع المؤهل من توفر مجموعة من الخصال الشخصية التي تؤهله للتعليم ، وهذه الصفات ذاتية و مكتسبة ، زيادة على

¹³⁵²مقاييس اللغة 504/4، لسان العرب - مادة (فسر)-

¹³⁵³البرهان في علوم القرآن للزركشي 13/1

¹³⁵⁴ أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، كتاب العين

تح د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال 343/8 -مادة ل م و-

¹³⁵⁵ينظر : د.أسامة محمد السير ود.عباس حلمي الجمل ،أساليب التعليم والتعلم النشط ،دار العلم والایمان للنشر والتوزيع ط1، دسوق،2012م

وجود قدرات قابلة للتطوير والتحسين ومواكبة المستجد في مجال المعرفة . وهذه جميعها منضبطة تحت ادارة مشرفة ومقومة في الوقت ذاته .

يكتسب المعلم الاهمية القصوى في العملية التعليمية كونه الموجه الاول ، كما أنّ توجيهه مؤثر في عقول الطلاب وعليه فإن أي إخفاق أو توان أو خطأ سيؤثر سلبا على الجيل الناشئ.

وعلنا نتساءل من أين يأتي هذا الاخفاق ؟ والإجابة نلخصها بالآتي:

- ✓ أن يكون المعلم غير قادر تربويا على مهمة التدريس ومرجع ذلك الى التخفيف الحاصل في البناء التربوي من قبل بعض المؤسسات التعليمية التي تكتفي بالمخرج التحصيلي الذي يعتمد على الارقام التحصيلية دون اعتبار الى الاسس البنائية في الجانب التربوي والتي قامت عليها المؤسسة التربوية أولا.
- ✓ إغفال الجانب التطويري الذي يكون بعد إكمال التحصيل والحصول على المهنة الوظيفية، من خلال عدم مواكبة العلوم ذات التعلق بالاختصاص، وعدم متابعة الطروحات الجديدة ، فالإكتفاء بما تم تحصيله في أعوام الدراسة دون البناء عليها ومراجعتها أحيانا ؛ أودى الى الضعف المتحصل لدى المعلم معرفيا.
- ✓ الهوة الحاصلة بين المعلم وبين المنهج المعد للدراسة ؛ من حيث القدرة على تدريس المنهج أو تطويره أو انتقاء الانفع للطلاب .

عدم ربط التدريس بالأهداف العامة وإهمال التقويم المستمر للاداء أدى الى عدم وضوح الهدف أو غبشه فضياع الاهداف وعدم تحديدها ؛ من الاسباب الرئيسة التي من شأنها تعطيل المنظومة التعليمية القائمة على ربط المقدمات بالمخرجات للوصول الى الغايات.

أ-الواقع في معلم التفسير:

وبناء على ما تم تلخيصه ،نخلص الى النتيجة الاتية :

إن الاعداد الكامل لهذا المعلم لابد أن يكون مسبقا في سنوات الدراسة الجامعية ، حيث يستكمل المعلم المستقبلي كل حلقات المعرفة القائمة على تكامل العلوم وإتقانها من حيث الفهم والحفظ وعدم الاكتفاء ببعضها لأن العلوم الشرعية وقبلها علوم الالة ، يكمل بعضها البعض ، فلا يمكن لمفسر القرآن أن يخوض في التفسير وهو لايعرف اللغة والاعراب والمعاني البيانية وأصول الاحكام والحديث والقراءات ، فالإكتفاء ببعض العلوم لا تؤهله

للتصدي في تدريس التفسير القرآني الذي هو من أخطر المواد وأدقها ؛ لتعلقه بأشرف كلام ، فشرفه من شرف موضوعه وهو القرآن الكريم ؛ لذا كان لزاما الاهتمام بحامل هذا الشرف من حيث:

- ✓ البنية العرفية الواسعة والمتكاملة والتي تقوم على بناء قاعدة متينة باعتماد أمارات الكتب وأصولها تلقيا ، مع استحكام حلقات المعرفة بالتعرض للمناهج الحديثة ، والدراسات الجديدة الطرح في ميدان التخصص.
- ✓ إعداد المنهج التربوي المحكم الذي يعده ويؤمله في قابل لمهمة التدريس .

لذا اشترط العلماء المسلمون كابن خلدون وبدر الدين بن جماعة جملة من صفات المعلم وواجباته منها : الرحمة والشفقة والعدل ، القدرة على التعليم ، والتمكن من المادة العلمية ، الاتجاه الديني ، الاخلاص والنزاهة ، النصح والتوجيه والارشاد ، القدوة الحسنة بحيث يطابق القول الفعل ، استخدام وسائل الايضاح ، الشفقة مع المتعلم ، والتوجه بالعلم لله سبحانه وتعالى¹³⁵⁶ .

ب-المأمول في معلم التفسير :

أن يكون متمكنا من المادة العلمية التي يدرسها ، فيكثر من قراءاته وتحليله للنصوص ، ويتبع الاسس والمهارات التي تعلمها وتلقاها أثناء دراسته حول قضية معينة ويطبقها في كل موضوع يتعرض له ، ويزيده باجتهاده ، فيهتم بالقديم من كتب ومراجع ، وينشئ في بيته مكتبة يرصد فيها المراجع التي تساعد في عملية التعليم ، ويواكب الجديد من خلال مايكتب ويُنَاقش في المؤتمرات والندوات العلمية وبذلك ينمي معرفته ويوسعها فيواكب عصره ومشكلاته وكذا يسأل ذوي الاختصاص وأساتذته وشيوخه في ما يقف عنده ، ولا يتعجل دول دليل وشاهد ، قال تعالى : (فاسئلوا أهل الذكر إن كنتم لاتعلمون)¹³⁵⁷ . ولا مانع أن يدرس علوم أخرى لها ارتباط وثيق بتخصصه لم يكن قد تمكن منها ، وكما قيل الانسان يبقى متعلما في حياته ؛ فمتى ظن أنه علم ، فقد جهل .

ثانيا الطالب :

¹³⁵⁶ ينظر : د. مهدي محمود سالم و د. عبد اللطيف بن حمد الخليفي ، التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط2

1419هـ/1998م

¹³⁵⁷ سورة الانبياء : 21 / الآية 7

هو الفرد(المستقبل) الذي تقوم عليه عملية التعلم فهو ركن أساس ومادة خصبة ، وركيزة في البناء المعرفي .لذا كان جل اهتمام المربين بهذا الطالب الذي سيخلف يوما أستاذه علما ومعرفة وتديسا ، زيادة على أن البناء المعرفي السليم هو ما يجعله عاملا مهما في بناء مجتمعه ونهضته وتطوره -في حال لم يكن معلما مستقبلا-.

وقد اهتم المربون قديما في تهيئة المتعلم لطلب العلم قبل طلبه وفي باكورة الطلب - فالبدايات الصحيحة تنبئ عن مخرجات سليمة -نصحا وتوجيها وارشادا.

فلم يكن الطالب يقصد علما ما إلا عن رغبة في نفسه لحمل ذلك العلم ، بل والتخصص فيه من بعد .

لكن الواقع ينبئ عن خلاف ماكان عليه الطلب في الماضي ، ويمكن توصيف الواقع في متعلم التفسير بالاتي:

أ-الواقع في متعلم التفسير

✓ اهتمام المتعلم (الطالب) منصبا اليوم على الدرس لأجل الحصول على النجاح والشهادة التي تؤهله للتوظيف ، من غير اهتمام بالجانب العلمي وبالبحث الموسع في المادة التي يتعلمها ، بالتالي أصبح علمه قاصرا على المفردات التي يتلقاها من معلمه مختصرة ومن المنهج المبسط المعد لأداء هذا الدرس الذي غالبا لا يثره معرفيا .

✓ عدم الرغبة في التخصص الذي يدرسه ، كان من الاسباب القوية في وهن تخصصه الذي لا يكون الا عن رغبة وجد ومثابة .

✓ عدم تفرغ المتعلم لطلب العلم ، فنجد الكثير من المتعلمين يصرفون جل أوقاتهم في مهام أخرى ، فيتحصل لديهم قصور في التحصيل المعرفي والتخصصي ، وقد اشترط بعض التربويين أن الإنسان الذي يريد تمكنا في أي تخصص لابد له أن يصرف 80% من وقته كحد أدنى ليتمكن منه فيما بعد. ومسيرة أهل العلم وسيرهم حافلة في ذكر انقطاعهم للدرس وطلب العلم حتى كانت لهم المكنة والامامة فيه.

✓ الاكتفاء بالدرس الأكاديمي في تلقي علم التفسير ، دون سلك طرق أخرى في تلقي هذا العلم الشريف ؛كمصاحبة العلماء الذين أخذوا عن شيوخهم العلم بالتلقي.

ب- المأمول في متعلم التفسير:

أن تكون دراسته عن رغبة في حمل شرف هذا العلم وقبل ذلك لابد من إصلاح القلب وتحديد النية دائما ليحصل التوفيق، ولهذا قال العلماء: "لابد من النية في زمان التعلم ، لأنها الاصل في جميع الأفعال لقوله صلى الله عليه وسلم: "إنما الاعمال بالنيات" ¹³⁵⁸.

فينوي بعلمه وطلبه رضاء الله تعالى والدار الآخرة، وإزالة الجهالة عن نفسه وعن سائر الجهال، وإحياء الدّين وإبقاء الاسلام، فإن بقاء الاسلام بالعلم ¹³⁵⁹.

فكلما قويت رغبة الفرد وإرادته في التعلم، ساعد ذلك على بذله للجهد، وعلى إثارة نشاطه العقلي للإفادة من الخبرات المحيطة به.

- ✓ توسيع مداخل هذا العلم فلا يكتفي بمفردات من هنا وهناك، بل لابد من بناء قاعدة علمية متينة بتعلم أصول العلوم المختلفة أولا ثم الانطلاق منها الى تفسير النصوص، وقد وضع الامام السيوطي خمسة عشر علما ¹³⁶⁰ لطالب التفسير ، الذي يكون على عاتقه حمل أمانة هذا العلم .
- ✓ إشغال جل الوقت في دراسة هذا التخصص والاعتماد على أمات الكتب في التحصيل ، فكلما كان العلم ثقيلا دسما في بدايته كلما كان أوثق وأكمل عند التحصيل والإتمام.
- ✓ إجلال العلماء وتوقيرهم أدعى لحصول بركة العلم وعدم إشغال الوقت بمسائل الخلاف ، خاصة في بداية التحصيل.

ثالثا المنهج الدراسي:

تعريف المنهج لغة هو مشتق من الفعل "نَهَجَ" بمعنى : طرق أو سلك أو اتبع ، والنهج والمنهج والمنهاج كلها تدل على الطريق الواضح ¹³⁶¹ ، قال تعالى : (لِكَلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعًا وَمِنْهَاجًا) ¹³⁶²

¹³⁵⁸ صحيح البخاري ، باب كي كان بدء الوحي الى رسول الله صلى الله عليه وسلم رقم الحديث (1) : 6/1

¹³⁵⁹ برهان الاسلام الزرنوجي ، تعليم المتعلم طريق العلم ، تح: مروان قباني ، المكتب الاسلامية ، بيروت ، ط1 ، 1981م/1401هـ ، ص 66

¹³⁶⁰ العلوم التي ذكرها : علم اللغة والنحو والصرف والاشتقاق وعلم المعاني والبيان والبديع والقراءات وأصول الدين والفقه واصوله واسباب النزول والناسخ والمنسوخ والحديث المرتبط بالتفسير وعلم الموهبة ، ينظر: جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي ، الاتقان في علوم القرآن ، ضبط: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ط2 ، 2007م: ص 579-580

¹³⁶¹ ابن منظور ، لسان العرب (مادة-نَهَج-)

¹³⁶² سورة المائدة 5/ من الآية 48

أما في الاصطلاح فهي طريقة يصل بها إنسان الى معرفة أو حقيقة¹³⁶³

وقد عرف المنهج الدراسي تعريفا حديثا على أنه "منظومة فرعية من منظومة التعليم ، تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا ، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية"¹³⁶⁴ وهذا المفهوم هو مفهوم حديث للمنهج ، فالمفهوم القديم قام على العناية الذهنية للمتعلم أكثر من غيرها ، دون النظر الى الجوانب الاخرى التي ترافق عملية التعليم ، أما المنهج في مفهومه الجديد فيتألف من عناصر أربعة هي :

-الاهداف التي تصاغ حسب حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، وحاجة المجتمع ومتطلباته من جهة أخرى.

-المحتوى: وهو مجموعة المفاهيم والحقائق التي يتزود بها الطالب معرفيا ، زيادة على القيم والاتجاهات التي يراعى تنميتها لديهم ، والمهارات التي يراد إكسابهم إياها ؛ لتحقيق النمو الشامل في ضوء الاهداف المصاغة .

-نشاطات التعليم والتعلم التي تفعل في بيئة المدرسة أو خارجها تحت اشراف المعلم ؛ لتسهيل عملية التعلم ولتحقيق الاهداف المنشودة.

-التقويم الذي يكون من خلاله التأكد من مدى تحقق الاهداف التي وضعت أولا للمنهج الدراسي .

أ-الواقع في المنهج الدراسي:

✓ الاهتمام بحشو المعلومات الذهني وإهمال العمليات العقلية الاخرى كالتحليل والتفكر والاستنتاج والتخيل، زيادة على إهمال الجوانب الشخصية للمتعلم النفسية والاجتماعية والجسمية ، بالتالي إذا ربطنا هذا المفهوم بالدرس التفسيري سنجد أن الطالب يحفظ دون فهم.

✓ إهمال توجيه السلوك وانعزال المدرسة عن المجتمع .

✓ إهمال الفروق الفردية للمتعلمين .

✓ طريقة التدريس السلبية التي تعتمد على المعلم بالدرجة الاساس ، وتنحي جانب المتعلم كمشارك محوري في عملية التعليم.

✓ دور الطالب السلبي الذي يقتصر على الاستماع وتسجيل المعلومة ؛ دون مشاركة فاعلة في الدرس.

¹³⁶³ ينظر: د.علي جواد الطاهر ، منهج البحث الأدبي ، مكتبة اللغة العربية ، بغداد -شارع المتنبي ، ط 3- 1974: ص19

¹³⁶⁴ أ د.محمد السيد علي ، إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة ، عمان -الأردن ، 2011م، ص: 20

✓ طريقة التقويم الخاطئة التي تقوم على الكم الحفظي للطالب؛ دون العناية بالتطبيق العملي وكيفية استخدام المعلومة والوصول إليها .

ب-المأمول من المنهج الدراسي

توظيف المعلومات وبناء شبكة إتصال بين الحفظ -إن كانت المعلومة قابلة للحفظ -وبين العمليات العقلية المتنوعة من حيث التفكير والتحليل والاستنتاج والتخيل من غير إهمال لشخصية المتعلم بحيث يحقق هذا التواصل النمو الشامل للمتعلم.

✓ ربط التفسير كمنهج هداية بالواقع وحل مشكلاته من خلال فهم النصوص أولاً في إطارها ومن ثم القدرة في تنزيلها على واقع الحياة بما لا يخالف الاصول المتفق عليها وما أجمع عليه أهل العلم .

✓ التدريس هو عملية مشتركة قائمة بين الطالب ومعلمه ، فإعطاء الدور للطالب بحثاً وتحليلاً ومناقشة كفيل برفع مستوى المتعلم الذهني والأدائي.

✓ التقويم المستمر لتدريس مادة التفسير على وجه خاص و التأكد من مدى تحقق الاهداف التي وضعت في اعداد المنهج ، وبالتالي رصد مواطن الضعف والخلل واستدراكها ، وتصحيح المسار بربط المنهج بتحقيق الاهداف

المبحث الثاني:البناء المعرفي لطالب التفسير القرآني ومراحل من خلال المنهج الدراسي المعد لأعوام الدراسة الاكاديمية

المطلب الاول: دراسة تطبيقية مقارنة بين المنهج القديم (تفسير النسفي أو ما يوازيه) والمنهج الحديث (وهو منهج مبسط معد لتبسيط فهم نصوص قرآنية مختارة لطلبة المدارس الدينية)

في هذه الدراسة التطبيقية حاولت الوقوف على مواضع الخلل في المنهج المعد لتشكيل عقلية المتعلم الذي قدم له منهاج قائم على كتاب تفسير منهجي حديث مبسط أعد لطلاب المرحلة الاعدادية للناطقين بالعربية وبين كتاب قديم في التفسير يطرح تفسير الايات بطريقة جامعة ومتكاملة لعلوم شتى ، ترتبط بالتفسير وبيان النص ، وهذا الكتاب هو "تفسير مدارك التنزيل وحقائق التأويل" للإمام أبي البركات عبد الله بن محمود النسفي (ت710هـ) 1365

¹³⁶⁵هو عبدالله بن أحمد بن محمود النسفي ،أبو البركات ،لقب حافظ الدين ونسب الى مدينة نسف، فغلبت نسبته اليها ،حنفي المذهب ، ماتريدي النزعة ، له مؤلفات كثيرة أشهرها كنز الدقائق في الفقه وتفسيره هذا توفي سنة 710هـ.ينظر كشف الظنون 1823/2،1274،1922

وقد شملت هذه الدراسة عينة من طالبات كلية العلوم الاسلامية /جامعة يلو /الجمهورية التركية ، في مادة التفسير القرآني الذي تقرر تدريسه لثلاثة أعوام لفئة منهم ، ولفئة أخرى درسناه لسنة واحدة، وقد تم توجيه عدة أسئلة إليهن بعد إتمامهن للعام الدراسي 2021/2020م وكان مجموع الفئات (84) طالبة

وقد طبق على مجموعة منهن تدريس الكتاب الحديث والكتاب القديم ، ومن غير إغفال في ربط الدراسة لمادة التفسير بالهدف العام وهو فهم كلام الله تعالى ؛علما أن الطالبات من غير الناطقات بالعربية ، وقد درسن التفسير بالعربية في دراستهن الجامعية

في هذه الدراسة التطبيقية تم سؤال الطالبات بضعة أسئلة، ومن ثم تقسيمهن الى ثلاث فئات وكالاتي :

(أ)الفئة التي درست تفسير النسفي (الكتاب القديم) لثلاث سنوات

(ب) الفئة التي درست المنهج الحديث(التفسير المنهجي) لسنة واحدة ، ودرست أيضا الكتاب القديم (تفسير النسفي) لسنة أيضا

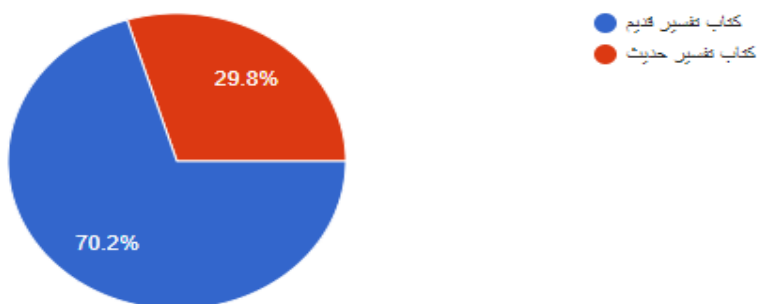
(ج) الفئة التي درست تفسير النسفي لسنة واحدة ولم تدرس غير تفسير النسفي القديم.

فكان بداية الاستطلاع هو السؤال عن المنهج المعد للتفسير باللغة العربية هل يفضل الكتاب القديم أم الحديث كانت الاجابة 70.2% للكتاب القديم ، ونسبة 29.8% للكتاب الحديث وكما موضح في رقم(4)

وكانت الرغبة في فهم القرآن بفهم من نزل القرآن بلسانهم .

4. ايهما تفضلين في دراسة التفسير باللغة العربية ؟

84 رداً



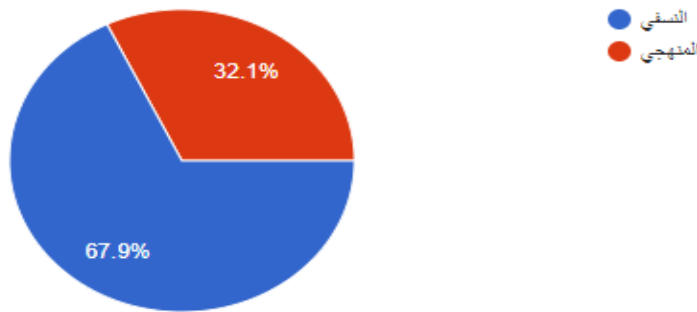
وتضمنت السؤالات التي وجهت اليهن عن المنهج المعد لأعوام الدراسة والمتمثل في (تفسير النسفي) والمنهج الذي تم تطبيقه على طالبات المرحلة الثانية (التفسير المنهجي الحديث) الذي هو جزء من سلسلة تفسير القرآن

الكريم، والسؤال عن الافضلية والنفع العلمي القائم على تعلم اصول العلم فكانت النتيجة للفئات (أ) و(ب) و(ج) 67.9% لتفسير النسفي و 32.1% للحديث من التفسير وكما هو في نموذج (1)

وفي حال ربطنا المنهج المعد والمقر بالهدف العام المرجو ، لخرجنا بان هنالك نسبة تفوق الوسط في تحقق هذا الهدف القائم على رفع مهارات الطلبة في التفكير والاستدلال والاستنباط ، زيادة على البناء الكمي الافقي الذي تشكل لديهم نتيجة الاتساع في عرض العلوم المرتبطة بالقرآن في القديم ، قياسا الى المنهج المبسط في التفسير الحديث .

1. لو خبرت بين دراسة (تفسير النسفي) وبين (التفسير المنهجي) في مادة التفسير, ايهما ستختارين ؟

84 ردًا

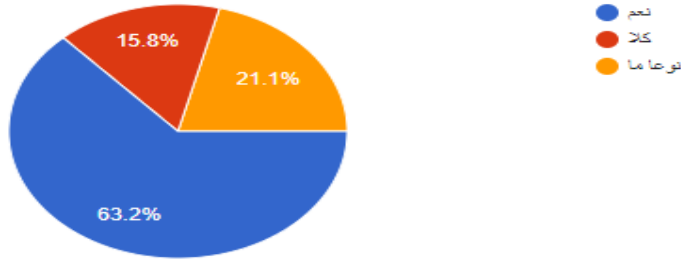


مع الاخذ بالاعتبار أن دراسة تفسير النسفي بادئ الامر كانت صعبة ، لكن سرعان ما يرتفع معدل الفهم عند الطالبات وخاصة بعد مرور عام كامل على دراسته منهجيا ، ولذا كان اختيار الفئة (ب) بأن الفهم قد تحسن لديهم في التفسير وبنسبة 63.2% ، ومعدل 21.1% للمتوسط ، وكما هو في نموذج (6)

وقد وجدت أن الفهم عندهن لا يرتبط بمادة التفسير فحسب وإنما هنالك زيادة ملحوظة في الفهم لبقية المواد

6. بعد سنة من الدراسة في كتاب النسفي هل أصبحت لخته الآن أسهل بالنسبة لك ؟

38 ردًا

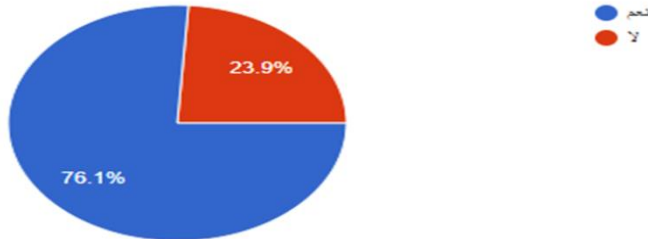


وعلى الرغم من أن لغة الكتاب كانت عالية من حيث الاستعمال العربي للمفردات ودلالاتها، إلا أن الطالبات اللاتي درسنه من سنة الى ثلاث سنوات أبدين رأيهن بأن لغة الكتاب أصبحت مألوفاً لهن بعد مضي هذه السنوات من الدراسة وقد أجاب عن هذا السؤال كل من الفئتين (أ) و(ب) بارتفاع معدل الفهم ويسر اللغة ونسبة 76.1% مقابل الفئة الأخرى التي شكلت 23.9% وهذا ما وجدته في تفضيلهن دراسة التفسير في النسفي دون غيره كما في نموذج (12)

وقد وظفت هذه اللغة قدرتهن في التكلم بالعربية بشكل عام الى الأحسن.

5. بعد ثلاث سنوات من الدراسة في كتاب النسفي، هل أصبحت لغة الكتاب لديك أسهل ؟

71 ردًا

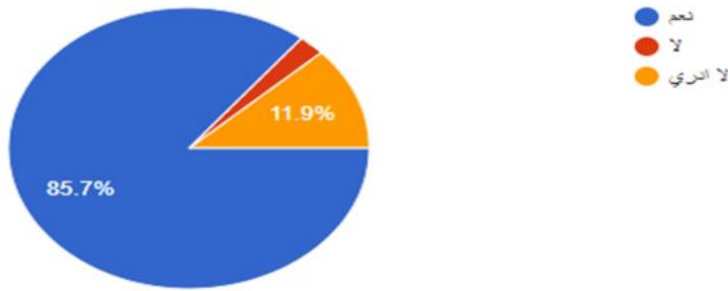


وفي كل دراسة لا بد من العروج الى الغايات التي وضعت أصلاً لتدريس هذه المادة، وهي فهم كتاب الله تعالى الذي يعدّ من الاهداف العامة في تدريس التفسير ، ولا بد من قياس هذا الهدف مرحلياً للتأكد من تحقق الهدف المرجو من المنهج المقرّر ، لذا وجه سؤال للطالبات الفئات (أ) و(ب) و(ج) مجتمعة، هل بعد الدراسة في التفسير صار الفهم لكتاب الله أفضل

فكانت الاجابة بالايجاب لـ 85.7% ، وبـ 11.9% لمن لم تستطع الحكم. وكما مبين في نموذج (7)

7. هل فهمك للقرآن صار افضل بعد دراسة التفسير ؟

84 ردًا

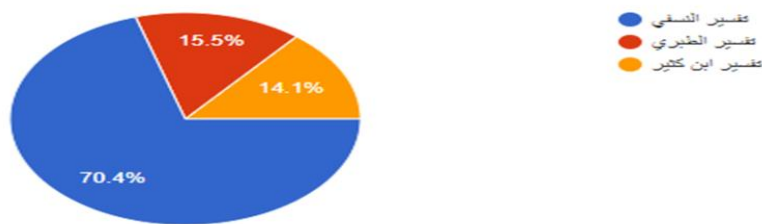


أما عن اختبار مدى فاعلية الكتاب القديم في التفسير تم تطبيق دراسة تفاسير أخرى مقارنة كالطبري وابن كثير في السنة الثالثة أي الفئة (أ) مع إبقاء تفسير النسفي، وقد كانت استجابة الطالبات فهما لهذه التفاسير جيدة ، خاصة وأنهن درسن التفسير القديم لسنتين ، فكان فهمهن أسرع وتحصيلهن أعلى والقدرة على الاستيعاب و الفهم أكبر خاصة أنهن درسن كتاب "دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب" للامام محمد الامين الشنقيطي ت1393هـ في السنة ذاتها.

ولذا تم سؤال الطالبات في حال تمت المفاضلة بين هذه الكتب فأيهما تختارين فكانت الإجابة : كتاب النسفي بنسبة 70.4% والطبري 15.5% وابن كثير 14.1% وكما في نموذج (12)

12. سؤال للمرحلة الرابعة، ايهما تفضلين في دراسة التفسير ؟

71 ردًا



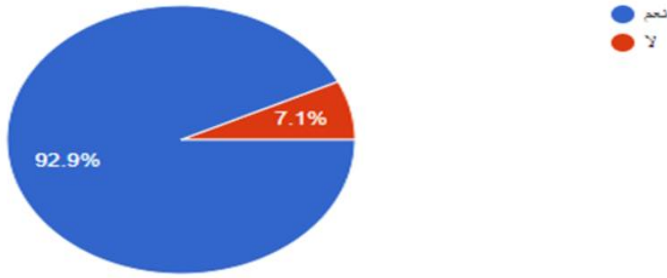
نعود لمسألة أخرى وهي قدرة المعلم وتمكنه من إيصال المادة العلمية -والتي تحدثت عنها في المبحث الثاني - والتي لها بالغ الأثر في إنجاح الدرس وتمكّن المادة عند المتعلمين

لذا تم سؤال الفئة (أ) و(ب) و(ج) عن قدرة المعلم على إيصال المادة العلمية

فكانت النتيجة 92.9% وكما في نموذج (10)

10. هل كان المعلم قادرا على إيصال المعنى إليك ؟

84 ردًا

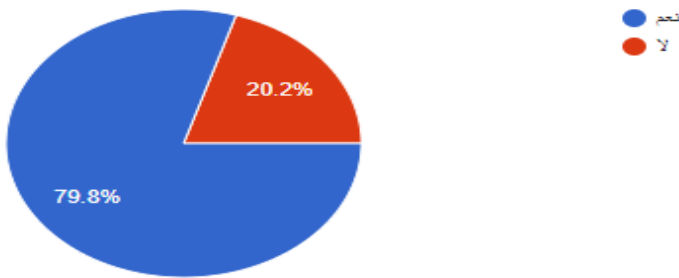


وتبعه سؤال آخر هو :هل كانت طريقة التفسير لكتاب النسفي واضحة وقد شمل السؤال العينات (أ) و(ب)

و(ج) وجمعة، فكانت النتيجة موجبة وبنسبة 79.8%

9. هل كانت طريقة التدريس لتفسير النسفي جيدة و واضحة ؟

84 ردًا



وتبعاً لهذه الدراسة ، أخلص الى أثر الكتاب القديم في التفسير وذلك

للاسباب الآتية :

-شموليته وتأصيله للعلم والقواعد التي ينطلق منها المتعلم في فهم كتاب ربه

-رفع قدرة وكفاءة المتعلم في الفهم .

-اتباط الكتاب القديم بالعلوم الأخرى كعلوم الآلة ، فهو يعرض لها ويوضحها في الشرح.

-الكفاءة اللغوية التي تتحصل لدى المتعلم من خلال الالفاظ المستخدمة والتراكيب التي تعرض في التفسير.

المطلب الثاني : مراحل التحصيل الدراسي لمادة التفسير:

بدءاً لا بد من الإشارة الى أن التعلم لا يكون دفعة واحدة ، ولا يبتدأ من الاصعب الى السهل، وإنما العكس ولذا إشتراط العلماء في طلب العلم التدرج فيه ، قال الماوردي رحمه الله "إنّ للعلم أوائل تؤدي الى أواخرها ، ومداخل تنضي الى حقائقها ، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها ، لينتهي الى أواخرها ، ومداخلها لتفضي إلى حقائقها ، ولا يطلب الآخر قبل الأول ، ولا الحقيقة قبل المدخل ، فلا يدرك الآخر ، ولا يعرف الحقيقة ؛ لأن البناء على غير أسس لا يبنى ، والثمر من غير غرس لا يُجنى" ¹³⁶⁶.

وهذا ما عبر عنه الامام ابن عبد البر رحمه الله في قوله " طلب العلم درجات ، ومناقل ، ورتب لا ينبغي تعديها ، ومن تعداها جملة ، فقد تعدى سبيل السلف -رحمهم الله تعالى- ومن تعدى سبيلهم عامدا ضلّ، ومن تعداه مجتهدا زلّ" ¹³⁶⁷

ويمكننا في ضوء التدرج والمرحلية تقسيم مراحل التحصيل الدراسي لدى المتعلم على ثلاثة مراحل:

أولاً: مرحلة التأسيس: وهي مرحلة يدرس فيها الطالب المسائل الرئيسية في كل باب من أبواب العلم ، وتشرح هذه المسائل بشكل مجمل مع مراعاة استعداد المتعلم وفيها يقول ابن خلدون : وفي هذه المرحلة تتحصل جزئية تحيئه لفهم وتحصيل مسائل الفن، ولهذا كتب العلماء للمبتدئين كتباً فيها جمل من مسائل الابواب، دون التوسع ونظموا ذلك في منظومات؛ ليتمكن المتعلم من حفظها ، ولذا قالوا في هذه المرحلة ، للمتعلم دراسة العلم على قول واحد يبيّن فيه الراجح من المسائل مع بيان ما تفكّك به العبارة ويوضح المقصود دون الولوج في التفريعات والشروحات ¹³⁶⁸. فإذا اقترحنا تفسيراً في هذه المرحلة يكون سهلاً وواضحاً فسيكون تفسير السعدي او صفوة التفاسير للصابوني رحمهما الله

ثانياً: مرحلة التأصيل: أن يدرس هذا العلم مرة ثانية مع الخروج من إطار الاجمال الى الشرح مع شيء من الاستيفاء الى ذكر الخلاف ووجهه ، وذلك لتجود ملكة الطالب وليكون بداية في معرفته بمسائل الخلاف . وفي

¹³⁶⁶ أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت: 450هـ)، أدب الدين والدنيا ، دار مكتبة الحياة ، 1986م : ص 48

¹³⁶⁷ أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت: 463هـ)، جامع بيان العلم وفضله ، تح: أبي الأشبال الزهيري دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية ، 1994 م : 1129/2

¹³⁶⁸ ينظر: د.موريس شربل ، موسوعة علماء التربية وعلماء النفس (حياتهم ، فكرهم وآثارهم)، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، ص: 292-

ويقترح تدريس تفسير النسفي (مدارك التنزيل وحقائق التأويل) لما فيه من التفرعات والتعرض لكثير من القضايا النحوية والاعرابية والبلاغية زيادة على مسائل الخلاف الفقهية والعقدية لكنها ليست موسعة .

الخاتمة

✓ إن العلوم الشرعية تكمل بعضها البعض فهي أشبه ما تكون بالسلسلة لا ينفك بعضها عن بعض .
✓ إن التفسير من أشرف العلوم وشرفه يتعلق بشرف موضوعه وهو القرآن الكريم لذا يترتب على المشتغلين به إيلاء العناية البالغة به وذلك في إختيار المناهج التي من خلالها يسبك علم التفسير ويتكامل شكلا ومضمونا لدى الطالب .

- ✓ إن الطالب شريك في عملية التعلم والتعليم ولا بد من قياس أدائه لتقويم المنهج والاداء .
- ✓ التدرج في التعليم أساس في تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم وبشكل سوي وراسخ .
- ✓ لا ينبغي إهمال المعلم ، وإيلاء الأهمية في التطوير الذاتي والاعداد التدريبي المستمر .
- ✓ مراعاة المناهج القديمة في التعليم لأنها تؤسس لطالب العلم تأسيسا صحيحا وعميقا مع التدرج فيها .

المصادر والمراجع:

- ✓ أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.
- ✓ أبو الفضل، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي ، لسان العرب، دار صادر - بيروت ، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
- ✓ .الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل ، دار الفكر - بيروت ، الطبعة: 1420 هـ
- ✓ البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي ، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري ، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ، 1422 هـ
- ✓ الجمل ، د. عباس حلمي ، و د. أسامة محمد السير ، أساليب التعليم والتعلم النشط ، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع ، دسوق، الطبعة الاولى ، 2012 م .

- ✓ الحلبي ، د. عبد اللطيف بن حمد و د. مهدي محمود سالم و ، التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، الطبعة الثانية ، 1998م.
- ✓ الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد ، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت، الطبعة: الخامسة، 1999م.
- ✓ الزركشي ، بدر الدين، البرهان في علوم القرآن ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ، الطبعة : الأولى ، دار إحياء الكتب العربية ، 1957 م.
- ✓ الزرنوجي برهان الاسلام ، تعليم المتعلم طريق العلم ، تح: مروان قباني ، المكتب الإسلامية، بيروت ، الطبعة الأولى، 1981م.
- ✓ الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله ، اساس البلاغة ، تح: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة: الأولى، 1998 م.
- ✓ الزمخشري ، جار الله أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، ، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل ، دار الكتاب العربي - بيروت ، الطبعة: الثالثة - 1407 هـ
- ✓ السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ، الاتقان في علوم القرآن ، ضبط: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، الطبعة الثانية ، 2007م/1428هـ .
- ✓ شربل ، دكتور موريس ، موسوعة علماء التربية وعلماء النفس (حياتهم ، فكرهم وآثارهم)، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، دط.
- ✓ الطاهر ، علي جواد ، منهج البحث الأدبي، مكتبة اللغة العربية، بغداد، الطبعة الثالثة ، 1974م.
- ✓ عبد العزيز ، يسرى رسمي، تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، رسالة ماجستير، كلية التربية - الجامعة الإسلامية ، غزة 2010م
- ✓ علي، أ.د. محمد السيد ، إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن ، الطبعة الاولى ، 2011م / 1432هـ.
- ✓ الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم البصري (ت: 170هـ) كتاب العين ، تح : د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- ✓ القرطبي ،أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري (ت: 463هـ) ، جامع بيان العلم وفضله ، تح: أبي الأشبال الزهيري دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية ، 1994 م
- ✓ الماوردي ،أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي (ت: 450هـ) ، أدب الدين والدنيا ، دار مكتبة الحياة ، الطبعة: 1986م
- ✓ Oxford: advanced learner's dictionary. 5th ed. London: Oxford, 1995.p.655

المناهج الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن بجامعة يالوا

أحمد آلابالق*

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل القرآن بلسان عربي مبين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

" فقد أدت علوم الشريعة في عصر النشأة وفي عصور لاحقة كذلك، وظيفتها الاجتماعية بشكل عام، وربما دخل عليها حيف أو الحق بما نقص في بعض العصور المتأخرة، ولكن هذه العلوم لم تعد بعد إلى هذه الوظيفة على الرغم من قيامنا على تدريس هذه العلوم العقود طويلة خلت، وعلى الرغم من التوسع في تأسيس المعاهد الدينية، وافتتاح جامعات وكليات للشريعة والدراسات الإسلامية، الذي صاحب الوعي العام بضرورة العودة إلى الإسلام وتحكيم الشريعة، ويعود السبب في التخلف عن أداء هذه الوظيفة إلى عجزنا عن ربط هذه العلوم بحياة الفرد والجماعة. وفي وسعنا حين نطور هذه العلوم بهذا الاتجاه.. أن نعود مرة أخرى إلى أداء هذه الوظيفة الاجتماعية، ويكاد يكون فحوى هذا التطوير المنشود: نفي الطابع التاريخي عن هذه العلوم، وإذا ما نجحنا في مثل هذا فإن سبيل هذا أن يشكل القناعة ويمهد الطريق نحو تطبيق الشريعة الإسلامية أو القانون الإسلامي على مستوى السياسة في نهاية المطاف".¹³⁶⁹

طبعاً نريد أن نربط بتاريخ علومنا، ولكننا بحاجة إلى الاستفادة من تلك العلوم وربطها بقضايانا المعاصرة وألا تكون مجرد تاريخ فحسب.

هدفنا من هذه الدراسة

* الأستاذ المساعد في كلية العلوم الإسلامية - جامعة يالوا - تركيا ahmetalabalik@hotmail.com

¹³⁶⁹ عدنان زرزور، منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة، ضمن بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، ص (107).

للمعملية التعليمية أسس متعددة، ومن أهمها الخطط الدراسية، ولا يسعنا الحديث عنها جميعاً؛ لذا سأكتفي بالحديث عن الخطط الدراسية في جامعة يالوا بل وفي تخصص واحد هو التفسير وعلوم القرآن وفي مرحلة الدراسات العليا فحسب.

"وينبغي أن يُعلم أن الهدف من تدريس القرآن الكريم في الجامعات ليس مجرد تطويع السنة للطلبة على بليغ القول، وفصيح الكلام، وإمدادهم بثروة عظيمة من الألفاظ والعبارات والمعاني السامية، وتذوق أفانين الكلام، وإنما هو - قبل كل هذا - أن يتمكن الطلبة من عرض الآيات على عقولهم وقلوبهم؛ ليعرفوا أين يقفون من تنفيذ منهج الله في حياتهم وفي الأرض عموماً".¹³⁷⁰

إن اختلاف المناهج الدراسية من بلد لآخر أمر في وجهة نظر، ليلبي المنهج المقرر احتياجات البلد ولكي يتلاءم مع واقعه أيضاً، ولكن يصبح هذا الأمر خطيراً حين يتفاوت بين كليات وجامعات البلد الواحد وقد يصل إلى حد التنافر والتضاد مما قد يؤدي إلى صدام فكري في الجانب المتعلق بمنتج هذا المقرر وذاك، مما يحثنا على الإسراع في التنبيه إلى هذا الأمر والوقوف على أسبابه ونتائجه؛ لنخلص بعدها إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

لا بد لهذه المناهج الدراسية من تأدية وظيفتها التي وضعت لها، وتحقيق هدفها التعليمي عموماً والأهداف القرآنية على وجه التحديد في تخصص التفسير وعلوم القرآن.

وكي نصل إلى هذا الهدف علينا أن نحدد أهداف المناهج التي نضعها ودورها في إعداد طالب العلم لأداء وظيفته التي نتوقعها منه، فإن لم يكن هذا الطالب قادراً على أداء تلك المهمة فالواجب علينا أن نراجع مناهجنا والخطط الدراسية التي أعدّها الطالب، ولعل المراقب لهذه المناهج اليوم يرى أن كثيراً منها لا تؤدي إلا إلى حشو أذهان الطلاب بمعلومات قد لا يتمكنون من استثمارها في حياتهم العملية مما يفقد الصلة بين العلم وتطبيقه، مما يفرغ العملية التعليمية من الفائدة المرجوة منها في حياة الناس.¹³⁷¹

المبحث الأول مفردات المنهج الدراسي لطلاب مرحلة الماجستير وتوصيفها وتحليلها ونقدها

✓ المطلب الأول: علوم القرآن وأصول التفسير:

وصف المادة: تتضمن هذه المادة ما يلي: نشأة علوم القرآن والتفسير وأهميته وأنواعه والأمور الأساسية التي يتوجب علينا معرفتها في هذا التخصص ومنها: ترجمة القرآن الكريم، والمكي والمدني، وتنزلات القرآن الكريم

¹³⁷⁰. علي أحمد مذكور، محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات، ضمن بمؤقتة علوم الشريعة في الجامعات، ص (378).

¹³⁷¹ للاستزادة حول هذا الموضوع انظر المرجع السابق مع الكثير من التصرف.

والإعجاز، والنسخ، والأحرف السبعة، والمحكم والمتشابه، ونماذج على المتشابه، ومفهوم التشابه اللفظي، وفي النسخ يبحث المفهوم، والحدوث، والتوسع في القول بالنسخ، ونسخ التلاوة، ومناقشة بعض الآيات والموضوعات التي قيل بنسخها، وفي الأحرف السبعة يبحث المفهوم، والقراءات المتواترة والقراءات الشاذة، وعلاقة القراءات بالأحرف السبعة، وكذلك أنواع الإعجاز في القرآن الكريم وقضية التوسع في مفهوم الإعجاز.¹³⁷²

الملاحظات:

✓ كثرة المباحث التي تعالجها هذه المادة مع ضيق الفترة الزمنية المخصصة لها، مما يجعل دراستها في فصل دراسي واحد متعذراً جداً.

✓ من الملاحظ أن بعض هذه المفردات المتضمنة في هذه المادة يمكن أن تفرد في درس مستقل تماماً وعلى مدى فصل دراسي كامل كما في موضوع الإعجاز في القرآني، فالبحث في أصل هذا الموضوع والنظريات التي يتضمنها هذا الدرس وأنواع الإعجاز كل ذلك يحتاج تفصيلاً يمكن أن يمتد على مدى الفصل الدراسي كاملاً، وذلك لأهمية هذا المبحث وخصوصاً في عصرنا الذي يشهد تطوراً سريعاً في كافة المجالات الأمر الذي يتطلب منا مجاراة وسعياً حثيثاً في ربط القرآن بالواقع.

وبالمختصر يجب إعادة تنظيم هذه المادة وتقسيمها إلى مادتين أو أكثر وفقاً لتقييم أولي يناسب ما بين المادة ومحتوياتها والساعات المخصصة لدراساتها.

✓ المطلب الثاني: المتون الأساسية للتفسير:

وصف المادة: تتضمن هذه المادة نصوصاً من كتب التفسير المختلفة كي يطلع الطالب عليها ويفهم مناهج التفسير ويكشف عن المناهج المنحرفة، ويتمكن من الكشف عن القضايا العقلية والإيمانية والرد على ما يعترضها من الشبهات، والكشف عن أوجه الإعجاز القرآني المختلفة فيما تحمله هذه النصوص من إعجاز علمي، أو أدبي، أو بياني، أو تشريعي إلى غير ذلك، وبيان وجه الفصاحة والبيان في طريقة اختيار اللفظة اللغوية والتأليف بين جملة وآياته.

الملاحظات:

¹³⁷² للمزيد من مفردات هذا الدرس انظر: إتيقان البرهان في علوم القرآن، فضل حسن عباس، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1997م.

✓ من المآخذ على هذه المادة وطريقة تقديمها بهذا الشكل أنها بعيدة كل البعد عن هدفها الذي وضعت له، فالمقصود بالدراسة النصية هو التعامل مع عبارة المفسر وفهمها، بينما الكشف عن مناهج المفسرين وعن قضايا الإعجاز ليس من أهداف هذه المادة مطلقاً.

✓ التداخل مع محتوى مادة أخرى، وهي مادة القضايا المعاصرة في التفسير، وسبب هذا الخلط هو أن بعض التفاسير القديمة تشكل مدخلاً لبعض القضايا المعاصرة في التفسير؛ مما يجعل الاستطراد في شرح القضايا مهيمناً على هذا الدرس ومسبباً للخلط بين المادتين.

✓ المطلب الثالث: مناهج التفسير ومميزاته الأصلية:

وصف المادة: تتضمن هذه المادة بياناً لنشأة التفسير وتأصيلاً له، وتوضيحاً لأهم أنواعه واتجاهاته وألوانه، وكذلك التعريف بأهم المفسرين ومناهجهم وكتبهم وفقاً لطبقاتهم، مع بيان للفروق بينهم وكذلك المشترك.

الملاحظات:

✓ من الملاحظ أن هذه المادة قد جمعت بين نشأة علم التفسير ومناهج المفسرين وضمت إليها أيضاً اتجاهات المفسرين، مما يعني حدوث خلط بين عنوان الدرس والمحتوى المتضمن فيه.

✓ تعذر معالجة المحتوى العلمي لهذه المادة مع الفترة الزمنية المقررة له.

✓ تشتت الطالب بين مفهوم المنهج وقضية الاتجاه، وإيجاد تصور مغلوط لديه يجعل من المفهومين شيئاً واحداً، في حين أنهما مختلفان تماماً.

✓ عدم وجود كتاب مقرر منظم بشكل أكاديمي يتيح التفريق بين هذه الأبحاث بطريقة سلسلة ومنهجية.

✓ المطلب الرابع: المتون التفسيرية المعاصرة:

وصف المادة: تقوم هذه المادة على دراسة بعض النصوص التفسيرية المعاصرة والوقوف على خصائصها وصفاتها وبيان الاتجاهات في التفاسير المعاصرة والحديث عن ضوابطها والتفريق بينها وبين المنهج وتبرز أهم الاتجاهات الحديثة في التفسير الاتجاه العلمي والفقه والبياني والعقدي والتربوي الوجداني، مع إلقاء الضوء على تفاسير المدرسة العقلية الاجتماعية الحديثة وبيان خصائصها وميزاتها وأهم المؤاخذات عليها وأهم مؤلفاتها.

الملاحظات:

✓ يبدو أن هذه المادة قد سلمت من ملاحظات سلبية فقد جاءت مناسبة من جهة المحتوى ووافقت حاجة أساسية يجب أن يتعلمها طالب الدراسات العليا؛ ليكون على علم بالتفسير المعاصرة وحيثياتها.

✓ المطلب الخامس: الحداثة في المناقشة التفسيرية:

وصف المادة: لعلني لا أكون مبالغاً إن قلت بأن هذه المادة هي أكثر المواد غموضاً من جهة العنوان والمحتوى، ويزيد في تعقيدها خلوها عن منهج واضح في بسطها للمتعلمين؛ مما يوقعهم في تحبط وتشتت ذهني أثناء محاولتهم فهم هذا الدرس؛ وذلك أنها جمعت بين مصطلح الحداثة الذي يعتريه الغموض والخلط أساساً حتى بين أنصاره ومؤيديه، وبين قضية المناقشة التفسيرية التي لم تحدد أسسها العلمية ولا حدودها ولا حتى ضوابطها.

الملاحظات:

✓ تفتقر هذه المادة إلى مقرر دراسي يحدد أصولها وأهدافها وطريقة التعاطي معها، بالإضافة إلى مجموعة من المراجع التي تتكامل فيما بينها لتقدم مادة محددة للطالب، مما يؤدي إلى الاستفادة منها على أحسن وجه بإذن الله تعالى.

✓ المطلب السادس: أثر السنة في فهم القرآن:

وصف المادة: تتضمن هذه المادة دراسة مفصلة لعلاقة القرآن الكريم بالسنة الشريفة، ويتجاوز محتوى هذه المادة قضية علاقة السنة بالقرآن بالشكل والعرض المتبع في كتب أصول الفقه فمن المعلوم أننا حتى نفهم الآيات القرآنية فهما صحيحاً لا بد من دراسة السنة النبوية، فكما قال الواحدي: "لا يمكن تفسير الآية دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها"¹³⁷³، وقال ابن دقيق العيد: "بيان سبب النزول طريق قوي في فهم معاني القرآن"¹³⁷⁴. وهي من المواد الأساسية لطالب التفسير ليفهم العلاقة بين السنة الشريفة والقرآن الكريم.

الملاحظات:

✓ من أهم الملاحظات التي تؤخذ على هذه المادة خلوها عن منهج محدد يضبطها ويبين حدودها والفوارق بينها وبين أبحاث حجية السنة أو منزلة السنة من القرآن والعكس، هذا الأمر يؤدي أحياناً لعدم فهم الطلاب لأهمية هذه المادة لدارسي علوم القرآن والتفسير ظناً منهم أنها مما يندرج ضمن تخصص أصول الفقه أو الحديث.

✓ ندرة الدراسات العلمية التي أفردتها بالبحث بشكل واضح ومستقل.

✓ المطلب السابع: أصول البحث العلمي وتحقيق المخطوطات:

¹³⁷³ أسباب النزول للواحدي، ص 10.

¹³⁷⁴ الإنشاد في علوم القرآن، ج 1، ص 108.

وصف المادة: تختص هذه المادة بتعريف الطالب بأصول البحث العلمي عند المسلمين ومقارنة هذا المنهج بالمنهج الغربي، ويبين دور المسلمين في خدمة التراث الإنساني بشكل عام والإسلامي بشكل خاص، ثم كيفية التعامل مع المصادر والمراجع والإفادة منها وتوثيقها. وتعريف الطالب بكيفية كتابة الرسائل الجامعية، وخطواتها، وشروطها من اختيار العنوان، ووضع الخطة وتنظيم المعلومات في بطاقات، وتفسير النصوص ونقدها، وتقسيم المادة العلمية على الأبواب والفصول والمباحث، مع مراعاة الأسلوب العلمي في الكتابة، ومراعاة أداب الباحث، والعناية بسلامة اللغة، والموضوعية في البحث، ثم مناقشة الرسائل الجامعية، تعريف الطالب بالطريقة العلمية الصحيحة لتحقيق المخطوطات، ابتداء من اختيار المخطوطة، وإثبات نسبتها للمؤلف، ووصف المخطوطة، وجمع نسخها، ومقابلة النسخ، وضبط النصوص، وتوثيقها في الهامش، والتعليق على النصوص، ثم وضع الفهارس الفنية، مثل: فهرس الآيات، الأحاديث، البلدان، الفرق، الأعلام المراجع الموضوعات، حسب طبيعة المخطوطة.

الملاحظات:

لا يوجد ملاحظات تذكر حول هذه المادة لأنها من أهم المواد في الدراسات العليا، وتقدم بشكل جيد، ونرى أن تعزز بدروس تطبيقية حول تقنيات التحقيق، خصوصاً إذا علمنا أن مجال التحقيق في تخصص علوم القرآن والتفسير يحتاج إلى باحثين لأنه ميدان خصب ولم يخدم كما يجب.

ملاحظات عامة على كامل البرنامج:

- ✓ التفاوت في توصيف المواد بين الوضوح والغموض، وأحياناً عدم القدرة على فهم الغرض من المادة.
- ✓ شمول التوصيف لأمر يصعب إنجازها في فصل دراسي واحد، في حين أن بعض المواد يكفيها أقل من فصل دراسي لإنجازها.
- ✓ التداخل الحاصل بين المواد أثناء توصيفها، وذلك يدلّ على تداخل حاصل بينها في التدريس أيضاً.

المبحث الثاني المنهج الدراسي في مرحلة الدكتوراه وصفها وتحليلها ونقدها

✓ المطلب الأول: أصول التفسير المقارن:

وصف المادة: المحتوى المقدم من خلال هذه المادة يعالج منهجاً تفسيرياً ضرورياً في تخصص علم التفسير وعلوم القرآن الكريم، لأن التفسير المقارن يعتمد أسلوباً علمياً في بيان معاني الآيات القرآنية من خلال إيراد أقوال

المفسرين في الآية أو وحدة من الآيات المترابطة فيما بينها، ثم المقارنة بين آرائهم واستعراض استدلالاتهم للنظر فيها ونقدتها وبيان القول المرجوح مع بيان العلة وإيراد الأدلة عليها ثم الاستدلال للقول الراجح وبيانه.

كل ما سبق أعلاه يقتضي شرحاً مفصلاً لمناهج المفسرين واتجاهاتهم وأساليبهم في تأويل الآيات القرآنية؛ لينتقل الطالب إلى إجراء مقارنة عملية بين تفسير بعض الآيات في عدد من التفاسير، مما يستوجب وقتاً طويلاً ليصل الطالب إلى أداء عملي في هذا النوع من التفسير.

الملاحظات:

- ✓ ضيق الوقت المخصص لهذه المادة في فصل دراسي واحد، في حين أنها تحتاج وقتاً أطول لأنها مادة تجمع في طياتها أكثر من درس تفسيري وهي من أهم المواد التي يعتمد عليها الطالب في حياته العلمية.
- ✓ اعتماد هذه المادة بشكل أساسي على قواعد التفسير وأصوله، في حين لا يتضمن المنهج أي درس يعالج هذا الجانب من علوم القرآن بشكل مفرد وشامل، إلا من خلال ما مرّ معه في مرحلة الماجستير في مادة علوم القرآن وأصول التفسير، ويعدّ هذا ضعفاً في الترابط المنهجي للخطة الدراسية.

✓ المطلب الثاني: ماهية التفسير القديم:

وصف المادة: وتتناول هذه المادة كتب التفسير القديمة دراسة على اختلاف عصورها، وتنوعها بتنوع اهتمامات مؤلفيها واختصاصاتهم وكذلك مناهجهم التي اعتمدها في تفسيرهم، وتقسيم هذه التفاسير وفقاً لاعتبارات متعددة منها التقسيم وفقاً لمصادر المفسر في تفسيره كالتفسير بالمأثور والتفسير بالرأي، أو التقسيم وفقاً لتوسع المفسر أو إيجازه، والوقوف على مزايا كل تفسير من هذه التفاسير وخصائصه.

الملاحظات:

- ✓ نرى أن توصيف هذه المادة جيد ومناسب لأنها من الأسس الضرورية لطالب الدراسات في علم التفسير، وتعدّ مرتكزاً أساسياً له في تقدمه العلمي في هذا التخصص.

✓ المطلب الثالث: وحدة القرآن والسنة:

وصف المادة: تتناول هذه المادة أولاً تحرير المفهوم السنة، ثم أصول النظر في وحدة القرآن والسنة، لتنتقل بعدها إلى أدلة "وحدة القرآن والسنة" من آيات القرآن الكريم، وأدلة "وحدة القرآن والسنة" من السنة النبوية، وأدلة "وحدة القرآن والسنة" من الإجماع والقياس. وبعد توضيح كل ما سبق تنتقل لتبيين مظاهر وحدة القرآن والسنة وذلك من أوجه متعددة منها:

- ✓ وحدة القرآن والسنة من حيث كونهما وحياً.
- ✓ وحدة القرآن والسنة من حيث كونهما حجة.
- ✓ وحدة القرآن والسنة من حيث لزوم الاتباع.

ويتوسع في بناء العلاقات بين القرآن والسنة ليبني فهما أن اجتماعهما معاً اجتماع كاملين معاً لا اجتماع ناقصين، وأرى أنها من المواد المهمة جداً للطلبة وتبني لديهم منهجية علمية في فهم النص القرآني وفقاً لمنهج سليم يبعده عن الانحراف.

الملاحظات:

- ✓ تعدُّ هذه المادة من الدروس الكافية والوافية والتي تجمع بين علوم القرآن مع السنة النبوية التي انطلق منها علم التفسير أصلاً.
- ✓ من أهمية هذه المادة أنها تمرن الطالب على رد شبهات المستشرقين المتعلقة بالسنة النبوية وعلاقتها بالقرآن، أو شبه القرآنيين الذين يردون السنة أيضاً.
- ✓ الوقت المحدد لدراستها يتناسب مع المحتوى العلمي لهذا الدرس، وهذا من الإيجابيات المتعلقة بهذه المادة.

✓ المطلب الرابع: الوحدة الموضوعية في القرآن:

وصف المادة: تتناول هذه المادة الوحدة الموضوعية في كامل القرآن فكثير من سور القرآن الكريم متعددة الموضوعات، وذلك يبدو من النظرة الجزئية لكل موضوع في السور هذه، ولكن النظرة الفاحصة المتأملة للسورة ككل تضع فكر القارئ للقرآن الكريم أو التالي له عند موضوع واحد تدور حوله السورة، وتشكل موضوعاتها الجزئية بجوهر هذا الموضوع، وتسهم في جوانبه ومجالاته ليؤدي كل منها إلى غاية واحدة وهدف واحد هي غاية هذا الموضوع الواحد وهدفه الذي تدور حوله السورة القرآنية. وجمع القرآن الكريم لهذه الموضوعات لتصب في موضوع واحد عجيب.¹³⁷⁵

الملاحظات:

- ✓ هذه من المواد الجيدة جداً والمهمة في بابها خصوصاً مع اتساع نطاقها البحثي اليوم وتداخلها مع أبواب أخرى كالتفسير الموضوعي مثلاً.

¹³⁷⁵ انظر: الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم، محمد محمود حجازي، مطبعة المدني، القاهرة، 1970م، ص 33-32.

✓ فيها إظهار لحكمة الباري عز وجل في تكراره للآيات في مواضع متفرقة، وإظهار لوجوه إعجاز القرآن الكريم مما يعوض عن الخلل الواقع في الخطة الدراسية التي تفتقد مادة في قضايا الإعجاز القرآني.

✓ **المطلب الخامس: القضايا الأساسية لعلم التفسير:**

وصف المادة: وتعنى هذه المادة بالتعريف بنشأة علم التفسير وأسباب ذلك وخصائص التفسير في مراحلها المختلفة بداية من تفسير النبي صلى الله عليه وسلم وصولاً إلى التفسير المعاصر، وتتكلم هذه المادة حول أشهر المفسرين في كل عصر من العصور وأهم الكتابات التي تحدثت عن التفسير ونشأته وتطوره. ويقسم فيها التفسير إلى التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي ويبين خصائص وميزات كل منهما، وأقوال العلماء المتعلقة بهذا التقسيم من جهة المفهوم والدلالة والثمرة، ثم يتكلم حول الإسرائيليات في التفسير وبيان خطرها، ثم يختار مجموعة من كتب التفسير عبر القرون التعريف بمنهج أصحابها في تفاسيرهم مع مراعاة أن تكون التفاسير المختارة ليست من مدرسة واحدة.

الملاحظات:

✓ وهذه المادة من أجود المواد وأفضلها لما فيها من بناء قاعدة معرفية لدى المتعلم حول هذا التخصص ونشأته وغايته، فيرسم صورة واضحة لهذا العلم تساعد الباحث على المساهمة فيه بالأبحاث التي يراها مكملية لما تم تأليفه في هذا التخصص.

✓ طبعاً الكتاب المقرر لدراسة هذه المادة هو كتاب الدكتور محمد حسين الذهبي (التفسير والمفسرون) لأنه يعد الأشمل والأكمل في هذا الباب، مع حاجته للإضافة عليه خصوصاً في قضايا التفاسير الحديثة. وبما أن هذا الكتاب يقع في ثلاث مجلدات فلا يمكن إتمامه على الشكل المطلوب خلال فصل دراسي واحد لذلك يحتاج إلى أن يدرس في فصلين كاملين.

✓ **المطلب السادس: التفسير المعاصر مشاكله:**

وصف المادة: تتضمن هذه المادة دراسات لقضايا متنوعة في ضوء الاتجاهات التفسيرية المعاصرة، مثل: التفسير العلمي، وحرية المرأة وقضاياها الأخرى، والعدالة الاجتماعية، والتربية وعلم النفس، والأنظمة السياسية وقضايا الحكم، والحاكمية، وغير ذلك من القضايا المعاصرة يقرأ ذلك في ضوء تفسير المنار لمحمد رشيد رضا، وظلال القرآن للسيد قطب، والتحرير والتنوير للطاهر بن عاشور، وتفسير المراغي لأحمد المراغي، وتفسير ابن باديس أو مجالس التذكير من كلام الحكيم، وتفسير تفهيم القرآن للمودودي، وغيرها من التفاسير المعاصرة، وتتناول الدراسة النصية

من كتب التفسير المعاصرة، وتقف عند معاني الآيات ودلالاتها، وكيفية فهم كل مدرسة لها، والمنهجية التي اتبعتها في الفهم، ثم تناقش آراء وأسس كل مدرسة بما يحقق قواعد المنهج الصحيح في فهم القرآن الكريم.¹³⁷⁶

الملاحظات:

✓ ونرى أن هذه المادة جيدة ومهمة جداً، ولكنها في الوقت ذاته صعبة كونها تجمع بين مواد مختلفة أولها التفسير المعاصر، وثانيها الدراسة النصية في كتب هذا التفسير، وثالثها التفسير الموضوعي، ولتجاوز ذلك تحتاج لفترة زمنية لدراساتها أطول من الفترة المخصصة لها وهي فصل دراسي واحد.

✓ المطلب السابع: البحث الحر:

وصف المادة: يدرس الطالب هذه المادة على امتداد فصلين دراسيين والهدف من هذه المادة مشابه تماماً لهدف مادة البحث العلمي التي قدمت للطالب في برنامج الماجستير كتزويده بالآليات والتقنيات العلمية اللازمة لكتابة الأبحاث العلمية، وكذلك كيفية التعامل مع المصادر والمراجع لكتابة بحث علمي في موضوع محدد وهو ما يعدّ المخرج النهائي لطالب الدراسات العليا. ويعتمد بشكل كلي على رسوخ قواعد التفكير المنهجي أثناء البحث العلمي الموضوعي لدى الباحث.

الملاحظات:

✓ تفتقر هذه المادة المهمة إلى منهجية واضحة في أدائها، فلا يكفي مثلاً أن يقوم الأستاذ بتكليف الطلاب بأبحاث لمجرد التدريب، بل لا بد من متابعة وتحليل وتقويم لهذه الأبحاث لكل طالب على حدة للوقوف على نقاط القوة والضعف في بحثه للوصول بالمتعلمين إلى مستويات متقدمة من المهارة والعلمية والموضوعية في كتابة الأبحاث.

✓ الوقت المخصص لهذا الدرس جيد ومناسب فهي تدرس في فصلين دراسيين وهذه من الإيجابيات خصوصاً أن الأصل في طالب الدكتوراه أن يكمل تدريبه على الكتابة العلمية والمنهجية.

ملاحظات عامة على كامل البرنامج:

نوجز ملاحظتنا على البرنامج عموماً بما يلي:

✓ التفاوت الواضح في التوصيف بين التوسع والاختصار.

✓ التداخل الحاصل في بعض المواد.

¹³⁷⁶ انظر: اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، فهد بن عبد الرحمن بن سليمان الرومي، طبع بإذن رئاسة إدارات البحوث العلمية والافتاء والدعوة والإرشاد في المملكة العربية السعودية، 1986م.

✓ الحاجة إلى مراجعة التوصيف لبعض المواد.

الخاتمة

✓ حاجة التخصصات الشرعية ومناهجها لإعادة النظر من جديد وتحديد ما يتناسب مع المناهج العلمية الحديثة.

✓ أثبت البحث غياب التنسيق بين الوحدات المسؤولة عن وضع المقررات أو الخطط الدراسية في الجامعات عموماً وفي جامعة يالوا خصوصاً، مما يستدعي إصلاح هذه الثغرة للوصول إلى الهدف المنشود من هذه الخطط الدراسية.

✓ وجدنا من خلال دراستنا هذه أن محتوى عدد من هذه المواد لا يتناسب مع البرنامج الذي وضعت له.

✓ لمسنا من خلال بحثنا تداخلاً بين مواد برنامج الماجستير وبرنامج الدكتوراه؛ مما يستدعي الاستغناء عن المواد المكررة وتعويضها بالمواد المتقدمة في كلا البرنامجين على أهميتها مثل مادة الإعجاز في القرآن الكريم.

✓ أثبت البحث وجود خلل في تخصيص المدة الزمنية اللازمة لدراسة بعض المواد زيادة ونقصاً، مما يسبب خللاً في دراستها بين تطويل ممل واختصار مخل، لذلك نرى أن يراعى طول المحتوى المطلوب دراسته أثناء وضع الخطط الدراسية.

✓ خلصنا من خلال دراستنا أن معظم المواد الدراسية في كلا البرنامجين كانت تهدف غالباً إلى حشو عقول الطلاب بالمعلومات بدلاً من تمرينهم على آليات الفهم والتحليل العلمي والمنهجي، مما يكسبهم مرونة على تفتيق الأفكار العلمية الحديثة والنافعة المنضبطة بالمنهجية العلمية السليمة.

التوصيات

✓ يوصي الباحث بضرورة إعادة تنظيم الخطط الدراسية لمرحلي الماجستير والدكتوراه معاً ليحصل التكامل بين البرنامجين، ولتجنب التكرار أو الخلط بين المواد فيهما.

✓ يوصي الباحث بتطوير هذه المناهج لتخرج من طريقة حشو أذهان الطلاب بالمعلومات فقط إلى مرحلة جديدة توجد معها باحثين مبدعين ومنضبطين بالمنهجية العلمية في الوقت ذاته.

✓ يوصي الباحث بجعل الخطط الدراسية معتدلة وواضحة الأهداف لتكون أسهل إلى التطبيق منها إلى التنظير.

المصادر والمراجع

- ✓ الواحدي، أبي الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري (ت 468هـ)، أسباب نزول القرآن، تحقيق كمال بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية . بيروت ط2 1411 هـ.
- ✓ عباس، فضل حسن، إتقان البرهان في علوم القرآن، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 1997م.
- ✓ الرومي، أ. د. فهد بن عبد الرحمن بن سليمان، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، طبع بإذن رئاسة إدارات البحوث العلمية والافتاء والدعوة والارشاد في المملكة العربية السعودية، ط1 1407هـ- 1986م.
- ✓ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت 911هـ)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم نشرته الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394 هـ . 1974م.
- ✓ زرزور، عدنان، منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة، ضمن بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، طبع المعهد العالي للفكر الإسلامي 1995م.
- ✓ مذكور، علي أحمد، محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات، ضمن بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، 1995م.
- ✓ حجازي، محمد محمود، الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم، مطبعة المدني، القاهرة، مصر، 1970م.
- ✓ الذهبي، محمد حسين، الاتجاهات المنحرفة في تفسير القرآن الكريم، دوافعها ودفعها، ط1، دار الاعتصام، القاهرة، 1976م.
- ✓ العك، خالد، أصول التفسير وقواعده، ط3، دار النفائس، بيروت، 1994م.
- ✓ الرومي، فهد بن عبد الرحمن، اتجاهات التفسير القرن الرابع عشر، ط3، مؤسسة الرسالة بيروت، 1997م.
- ✓ الرومي، فهد بن عبد الرحمن، بحوث في أصول التفسير ومناهجه، ط2، مكتبة التوبة، 1416هـ.
- ✓ الذهبي، محمد حسين، التفسير والمفسرون، ط6، مكتبة وهبة، القاهرة، 1995م.
- ✓ عباس، فضل حسن، المفسرون ومناهجهم، ط1، دار النفائس، الأردن، 2007م.

تعليم مهارات العلوم الإسلامية: علوم الحديث نموذجاً

عبد الجواد حمام*

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

تشهد الدراسات الإسلامية المتخصصة في وقتنا الحالي توسعاً كبيراً، يتجلى في كثرة المؤسسات العلمية المعنية بالعلوم الإسلامية من جهة، وكثرة إقبال الطلبة واهتمامهم بها - بحمد الله تعالى - من جهة أخرى.

ويلمس المتابع تقارباً كبيراً في مناهج هذه الكليات ومقرراتها من حيث التركيز على التأصيل النظري للعلوم الإسلامية، وإعادة طرح المواضيع العلمية القديمة التي تم تداولها عبر القرون مع إعادة الصياغة والعرض، والمحافظة على الرسم العام والسمة المتداول، حتى في التمثيل والتطبيق كثيراً ما تُعرضُ الأمثلة والمسائل القديمة من دون لمسة واقعية أو تطبيقات معاصرة.

وإن الانفتاح الفكري والثقافي الحاصل في المجتمعات الإنسانية عموماً والإسلامية خصوصاً، مع ما تولد عنه من نقاشات وتساؤلات وشبهات حول كثير من القضايا الإسلامية - التي كان بعضها يُعدُّ من المسلمات - كل هذا يجعل المتخصص في العلوم الإسلامية على جانب كبير من المسؤولية، وأصبح الواجب الملقى على عاتقه صعباً ودقيقاً.

ومن أكثر ما يفتقده خريج المؤسسات العلمية الإسلامية اليوم هو قدرته على تحويل المعارف النظرية إلى واقع، وإمكانية استثمار ما حصَّله في تفاصيل الحياة اليومية، مما يترد ذلك سلباً على شخصيته أولاً وعلى المنظومة المعرفية التي تلقاها ثانياً.

ومع الطفرة الكبيرة في تقنيات التدريب وتنمية المهارات وشيوعها بين الناس اليوم غداً لزاماً على المهتمين والمتخصصين في العلوم الإسلامية توجيه الاهتمام والبحث إلى تطوير مناهج تدريس العلوم الإسلامية، ولا سيما في

* الأستاذ المشارك الدكتور: Associate Professor Dr. Abdul Jawad Hamam - جامعة طرابلس - لبنان University Of Tripoli

Lebanon

جوانب استخراج المهارات الأصيلة فيها، والتدريب عليها، لتكوّن في النهاية شخصية مسلمة متخصصة متكاملة وفق المنهجية الإسلامية الأصيلة.

ولما كانت العلوم الإسلامية تدور في منهجيتها على علمين أساسين:

- ✓ علم الإثبات (علم الحديث): وهو يتولى ضبط جانب النقل وتنقيحه وغربلته وتأصيله.
- ✓ علم الاستدلال (علم أصول الفقه): وهو يضبط جانب الاستنباط والاستثمار العملي والعلمي من النص المنقول.

فإن تسليط الضوء على المهارات المتضمنة في كلا العلمين في غاية الأهمية، ولا سيما علم الحديث، الذي يعد علماً إسلامياً أصيلاً، حُصِّت به هذه الأمة، وأُسِّسَ على يدي علمائها الأفاضل، وهو علم يصلح للتعميم على كل العلوم الإنسانية التي تحتوي جانب نقل ورواية كعلم التاريخ والإعلام ونحوهما ..

خطة البحث:

يدور هذا البحث على تمهيد وثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم المهارة ومداخلها.

حيث تناول مفهوم المهارة لغوياً وتربوياً، وتصنيف المهارات، وأهمية التركيز على المهارات في التعليم.

المبحث الثاني: تدريس علوم الحديث الواقع والمرجو.

تناول هذا المبحث واقع تدريس علوم الحديث، ومقترحات لتفعيل مهارات هذا العلم وتطبيقاته.

المبحث الثالث: أهم المهارات في علوم الحديث.

حيث استعرض أهم المهارات في العلوم التربوية، وسلط الضوء على أربع مهارات عليا وكيفية استثمارها في علوم الحديث.

المبحث الأول: مفهوم المهارة ومداخلها

أولاً- المهارة لغة: المهارة بفتح الميم: هي الحِذْق والإتقان، مصدر الفعل الثلاثي: مَهَرَ يَمْهَرُ، قال الأزهري: «يُقَال: مَهَرْتُ بِمَهْرٍ أَمْرًا مَهَرْتُ بِهِ مَهَارَةً.. إِذَا صِرْتَ بِهِ حَازِقًا»⁽¹³⁷⁷⁾، وقال الجوهري: «والمهارة: الحِذْقُ في الشيء، وقد مَهَرْتُ الشيءَ مَهَارَةً»⁽¹³⁷⁸⁾.

وجاء في «المعجم الوسيط»: «مَهَرَ الْمَرْأَةُ مَهْرًا جَعَلَ لَهَا مَهْرًا وَأَعْطَاهَا مَهْرًا، وَالشَّيْءَ وَفِيهِ وَبِهِ مَهَارَةً أَحْكَمَهُ وَصَارَ بِهِ حَازِقًا، فَهُوَ مَاهِرٌ، وَيُقَال: مَهَرَ فِي الْعِلْمِ وَفِي الصَّنَاعَةِ وَغَيْرَهُمَا»⁽¹³⁷⁹⁾.

من هذا يظهر أن المهارة قد تكون في جانب علمي فكري، أو جانب عملي تطبيقي، ومنه حديث النبي صلى الله عليه وسلم: «الْمَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَتَتَعَتَعُ فِيهِ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ، لَهُ أَجْرَانِ»⁽¹³⁸⁰⁾.

قال الهروي: «الماهر: الحاذق بالقراءة، وأصله الحِذْقُ بالسباحة»⁽¹³⁸¹⁾.

ومن مرادفات الكلمة لغة: الحذق، الإجادة، الإحكام، الإحسان، الإتقان، الاحتراف، الكفاءة، الجودة، البراعة، التفوق، الخبرة، الإبداع.

ثانياً - مفهوم المهارة التربوي:

ميدان استعمال المهارة في التعليم هو في الحقل التربوي أساساً، حيث تطرح المهارات التي يتعلمها الإنسان، ولعلماء التربية والمؤلفين فيها تعريفات كثيرة كشأنهم في المفاهيم والمصطلحات التربوية الأخرى، وقد اخترت عرض بعضها مما يعبر عما ورائها من تعريفات وصياغات أخرى كثيرة.

(1377) أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري الهروي، تهذيب اللغة، تح. محمد عوض مرعب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2001) 6/ 159، مادة: [م ه ر].

1378 أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح. أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1987م) 2/ 821، وزين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الحنفي الرازي، مختار الصحاح، تح. يوسف الشيخ محمد، (بيروت، المكتبة العصرية، ط5، 1999) 300، مادة: [م ه ر].

1379 إبراهيم مصطفى، وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، المعجم الوسيط، (دار الدعوة) 889/2، مادة: [م ه ر].

1380 مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، الصحيح، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي) رقم 798.

1381 أبو عبيد أحمد بن محمد الهروي، الغريين في القرآن والحديث، تح. أحمد فريد المزيدي، (السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز، 1999م) 6/ 1786، مادة: [م ه ر].

عُرِّفَت المهارة تربوياً بأنها: «القدرة على تمكن الفرد من القيام بأداء عملي حركي معقد، بدقة وبسرعة»، أو بأنها: «العمليات التي يكون من نتائجها أداء يتسم بالخبرة والسرعة»، أو بأنها: «القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول»⁽¹³⁸²⁾.

كما عُرِّفَت المهارة بأنه: «سهولة في أداء استجابة من الاستجابات أو سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفي أقصر وقت»⁽¹³⁸³⁾.

وعُرِّفَت أيضاً بأنها: «الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركية وعقلية، مع توفير الجهد والتكاليف»⁽¹³⁸⁴⁾.

ويمكن أن نقول بإيجاز وتبسيط إن المهارة بالعموم هي: «القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول»⁽¹³⁸⁵⁾.

فالمهارة تربوياً تدور على معنى إتقان أمرٍ ما، عملي (جسدي) أو ذهني (فكري-علمي) والقدرة على أدائه بسرعة وإتقان.

ومن هنا كانت معايير قياس تعلم المهارة ونسبة تحققها هو مدى «اختزال الفترة الزمنية اللازمة لمعالجة المعلومات، والتقليل من الجهد اللازم لتحقيق الهدف، وزيادة المقاومة للنسيان»⁽¹³⁸⁶⁾.

والمهارة بهذا المعنى التربوي والتعليمي تتضمن ثلاثة جوانب:

- ✓ الجانب المعرفي.
- ✓ الجانب الأدائي: الإنجاز الفعلي للمهارة المطلوبة.
- ✓ الجانب الوجداني: الميول والاتجاهات والقيم والتقدير والتذوق، وهو من أهم موجهات السلوك⁽¹³⁸⁷⁾.

ثالثاً - تقسيم المهارات وتصنيفاتها:

¹³⁸² سونيا هانم علي قزامل، المعجم العصري في التربية، (القاهرة: عالم الكتب، 2013م) 71-71، مع تعريفات أخرى ذكرت فيه.

¹³⁸³ مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، (القاهرة: عالم الكتب، 2009) ص1018.

¹³⁸⁴ السعيد مبروك إبراهيم، استراتيجيات التعليم في العصر الرقمي التعلم المقلوب والتعلم التشاركي نموذجاً، (الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي، 2018).

¹³⁸⁵ حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1424هـ-2003) 302.

¹³⁸⁶ شحاتة والنجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 302.

¹³⁸⁷ إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، 1020.

يتنوع تقسيم المهارات عند علماء التربية، وتختلف تقسيماتهم وتتعدّد بحسب المعنى الذي ينطلقون منه، وهي في النهاية متقاربة وربما يدخل بعضها في بعض، وغالباً ما يكون التركيز على المهارات التعليمية والتعلمية.

فمنهم من قسمها إلى: مهارات لفظية، ومهارات عقلية، ومهارات حسية، ومهارات اجتماعية.

ومنهم من قسمها إلى: مهارات عقلية وذهنية، ومهارات حركية، ومهارة الفهم القرائي، و«مهارة القدرة على معالجة المعلومات، وهي قدرة كلية للمتعلم تتمثل المعرفة التقريرية (حقائق، مفاهيم، نظريات، قوانين) والمعرفة الإجرائية (تحليل، تركيب، تجريب، أنشطة عملية)»⁽¹³⁸⁸⁾.

ومنهم من قسمها إلى: (المهارات المعرفية) و(المهارات الأدائية) و(المهارات الوجدانية/ الحسية).

ومنهم توسّع وبسط أكثر فجعل منها: (مهارات اجتماعية، مهارات أساسية، مهارات التفكير العالية، مهارات التواصل، مهارات حركية، مهارات معرفية...) .

وعلى تعدّد التصنيفات والتقسيمات، تترجّع على قمّة هرم المهارات ما يسمّيه التربويون: (مهارات التفكير العليا)، وهي «مهارات غير تقليدية.. تهدف إلى اكتساب أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف أو تطبيق المهارات.. وتتمثل مهارات التفكير على مهارات فرعية (تحليل/تركيب/تقويم) وهي المستويات الثلاثة العليا من التصنيف المعرفي عند بلوم»⁽¹³⁸⁹⁾.

وهذا المستوى من المهارات العليا هو الأقرب إلى مهارات علوم الحديث، فهذه المهارات - كما سيأتي التعريف ببعضها - ليست مهاراتٍ عاديةً بسيطةً، وإنما مهارات دقيقة تقوم على مقدمات عدّة، ونظرٍ دقيق، حتى لقد ظنّ غير المختصين بهذا الشأن أن عمل المحدثين كِهانة أو عِرافة أو ضربٌ من السحر، لأنهم من شدّة مهارتهم في تمييز دقائق العلم وكشف مشكلاته يظنّ الظانّ أنهم يسلكون من غير منهج، ويتخرّصون من غير دليل.

قال عبد الرحمن بن مهديّ: «معرفة الحديث إلهام»، قال ابن مُثَمِر: «وَصَدَقَ! لو قُلْتَ له: من أين قُلْتَ؟ لم يكن له جواب». وقال ابن مهديّ أيضاً: «إنكارنا الحديث عند الجهال كِهانة»⁽¹³⁹⁰⁾، وعلق أستاذنا الدكتور نور الدين عتر رحمه الله على ذلك موضّحاً فقال: «لما كان شأن العلل الدقّة والخفاء، توقّف المحدثون كثيراً عن التصريح بما يُعَلُّ به الحديث؛ إما لعدم استحضرار عبارة يعيرون بها، أو لعدم قابلية السامع أن يتفهّم. وهذا دأب كل ذي

¹³⁸⁸ شحاتة والنجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 305.

¹³⁸⁹ شحاتة والنجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 303-304.

¹³⁹⁰ عبد الرحمن بن محمد بن أبي حاتم الرازي، علل الحديث، تج. سعد بن عبد الله الحميد، وخالد بن عبد الرحمن الجريسي، (مطابع الحميضي،

2006/1-389-388.

اختصاص، أنه يحكم بخرته التي صارت له سَجِيَّة. لذلك عَقَّب السخاوي على كلمة ابن مهدي «لم يكن له حجة» فقال: يعني يُعَيَّرُ بها غالباً، وإلا ففي نفسه حُجَج للقبول والرفض»⁽¹³⁹¹⁾.

وهذا يدل بجلاء على تلك المهارة الدقيقة الراسخة عند المحدث، حتى صارت له سجية وجِبَلَّة، يميّز من خلالها غوامض ودقائق، قد يعجز هو نفسه عن بيانها وشرحها.

رابعاً- الفرق بين المهارة والمعرفة:

قد يلتبس على بعض المشتغلين بغير علوم التربية ومصطلحاتها التفريق بين (المهارة) و(المعلومة/المعرفة) ويسبق إلى تصويره أنهما شيء واحد، وهذا ما ظهر خلافاً من خلال التعريفات السابقة للمهارة، ونؤكد هنا على التفريق الدقيق بينهما.

فالمهارة مرتبطة بنشاط معقد، وأداء دقيق، ذهني أو عملي جسماني، يتطلب تدريباً مقصوداً، وممارسة منظمة، ويؤدي إلى نتيجة محدّدة مطلوبة ومفيدة، في مدّة مختصرة.

وهي -أي المهارة- تدل على سلوك مكتسب توافر له شرطان جوهريان، أولهما أنه موجّه نحو إحراز هدف معين، وثانيهما أنه منظم يؤدّي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.

وأما المعرفة فتعني «الحصيلة التراكمية من المعلومات النظرية التي درسها الفرد عن طريق الآخرين كالعلماء أو الحكماء أو من الكتب أو سماعها من الأشرطة أو شاهدها في شاشة عرض، ومعظم الناس لديهم معرفة إن لم يكن جميع البشر... فالمعرفة أن تعرّف المعلومات، والمهارة هي التي تعرف كيف تفعل ذلك الشيء، لذلك عندما تقرأ عن السباحة فقد أصبح لديك معلومات عن السباحة ولكن لا تستطيع أن تسبح إلا إذا كانت مهارة متكاملة وهي أن تأتي بالفعل.

فالمهارات -بشكل عام- هي قدرات شخصيّة تختلف في إتقانها من شخص لآخر، وقد لا يمتلكها الكل أو يكون هناك من يمتلكها بشكل بدائيٍّ وغير فعال، ومع ذلك فهي ليست صفةً ثابتةً في ذلك الشخص إذ يمكن تنميتها وتطويرها من فرد إلى آخر، ويمكن أيضاً تعلمها والتدرب عليها وممارستها»⁽¹³⁹²⁾.

¹³⁹¹ زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي، شرح علل الترمذي، تح. نور الدين عتر، (الرياض: دار العطاء، ط4: 2001م) 2/ 470 - 471، وشمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن محمد السخاوي، فتح المغيبي، تح: علي حسين علي، (القاهرة: مكتبة السنة، 2003) 1/ 288.

¹³⁹² دعاء قرشي، الفرق بين المهارة والمعرفة، مقال منشور بتاريخ 2019/5/19م على موقع (مركز الأبحاث الدولية للتدريب):

<http://dawliatraining.com/trainers/articles/show/3>

وقد أورد عددٌ من التربويين فروقاتٍ مهمّةً بين المعرفة والمهارة نوجز أهمّها (1393):

- ✓ معرفة الشيء تختلف عن كيفية إتمامه، فإدراك الحروف الهجائية معرفة، والتمييز بين الحروف داخل الكلمة الواحدة مهارة. وحديثاً نقول: إدراك أنواع الانقطاع في الإسناد معرفة، وتمييز وجود انقطاع في سند مدروس أمام المتعلم ولا سيما الانقطاع الخفي الدقيق هو المهارة.
- ✓ تُقاسُ المعرفة بمدى صحة المعلومات وخطئها، أما المهارة فتُقاسُ بحسب درجة أدائها وإتقانها.
- ✓ المعرفة مستقلة عن الزمن فمتى حصلت لدى المتعلم تسمى معرفة بغض النظر عن مدة اكتسابها، وأما المهارة فالزمن أساس فيها، فأداء عمل بمدة طويلة يخرج عن أن يُسمّى مهارة.
- ✓ المعرفة متصلة باللغة، لأن بنيتها نظريّة عقلية، أما المهارة فغير متصلة باللغة بالضرورة، فبنيتها أداء وتطبيق ونشاط ذهني أو جسماني.

ولا تعني هذه الفروقات وغيرها أن بين المعرفة والمهارة انفصاماً تاماً، فهذا ما لا يُتصوّر، فالمهارة تقوم على المعرفة أساساً، وإنما المقصود أن يميّز عند التعليم بين الجانب المعرفي والجانب المهاري، فالجانب المعرفي هو النظري التأصيلي، والجانب المهاري هو التطبيق والممارسة للمعرفة.

والإشكال الذي كثيراً ما يقع هو الاختصار على الجانب المعرفي في التعليم، وإهمال الجانب المهاري، فيخرج متعلمون عندهم مخزون معرفي كبير، لكنهم غير قادرين على استثماره وتطبيقه مما يؤدي إلى ضياعه وعدم الاستفادة منه علمياً أو واقعياً.

ومن هنا نجد أن بعض التربويين مثل (كوران Curran) يؤكّدون على «ضرورة استبعاد العوامل المعرفية من تعريف المهارة بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكية والتي تسهل ملاحظتها وقياسها» (1394).

خامساً - تعليم المهارات:

أضحت التربية المعاصرة تركز - فيما تركز عليه من أسس - على تنمية المهارات لدى المتعلم، وتطويرها، وإنضاجها، فعملية التعلم والتعليم بمفهومها الحديث لم يعد قائماً في جوهره على تلقين المعلومات، وحشد المعارف

¹³⁹³ ينظر: رجا بن عوضه سعيد آل الحيدان، واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبا الثانوية، (رسالة ماجستير في جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، بإشراف: د. إبراهيم بن علي الدخيل، العام 1429هـ) 68-69.

¹³⁹⁴ ينظر: محمد حسن غانم، كيف تتعامل بكفاءة مع نفسك ومع الآخر، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2014) محمد حسن غانم، 41.

عند المتعلمين، بل هو قائم على تنمية مهارات المتعلمين أساساً، وتمليكهم أدوات معرفية ومنهجية ومهارية تعينهم على الوصول إلى المعلومة بأنفسهم، وعلى ما سيكونون عليه في مستقبلهم.

لذلك تركز طرق التدريس الحديثة وعمليات التخطيط التربوي على أن الثمرة المرجوة من عملية التعلم والتعليم هي أن «يستطيع المتعلم أن يفكر وأن يعبر عن الأفكار ... بطلاقة ومرونة وأصالة، مع قدرة على حل المشكلات، واستكمال العلاقات، واتخاذ القرارات» (1395).

ويعتمد تعليم المهارات على استراتيجيات تدريس تقوم على النشاط، والتجريب، والممارسة المباشرة، وغيرها من طرق التدريس المعاصرة والمبتكرة، فضلاً عن ضرورة توفر منهج قائم على توليد المهارات والتطبيقات العملية، ولزوم مراعاة الوسائل التعليمية الضرورية لمثل الأسلوب من التعليم.

المبحث الثاني: تدريس علوم الحديث الواقع والمرجو

أولاً - واقع تدريس علوم الحديث:

كما هو معلوم من واقع تدريس علوم الحديث، فإن الخطة المعتمدة غالباً هي سرد مباحث هذا العلم ومسائله وقضاياها، بمحشدٍ من التفصيلات والفروع والشروط والضوابط، وكم كبير من المصطلحات والتعريفات والأنواع والعنوانات والمفاهيم.

وإن عدة الأنواع الحديثية عند محرر هذا الفن الإمام الحافظ ابن الصلاح بلغ (65) نوعاً، وأوصلها السيوطي في «تدريب الراوي» إلى (93) نوعاً، وقال في مقدمته: «اعلم أن أنواع علوم الحديث كثيرة لا تعد، قال الحازمي في كتاب «العجالة»: علم الحديث يشتمل على أنواع كثيرة تبلغ مئة، كل نوع منها علم مستقل، لو أنفق الطالب فيه عمره لما أدرك نهايته» (1396).

ولا شك أن من هذه الأنواع ما هو متقارب، ويمكن جمع بعضها إلى بعض، لكن يبقى كم المباحث والعناوين كبيراً يحتوي مادة علمية ضخمة، وهذه الأنواع المفرعة والمفصلة احتوت عدداً أضخم بكثير من المصطلحات الحديثية، ومن هنا سُمِّيَ هذا العلم بعلم مصطلح الحديث لما احتواه من هذه المصطلحات التي بلغت أضعاف عدد مباحثه.

1395 شحاتة والنجار، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، 302.

1396 جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تدريب الراوي، تح. محمد عوامة، (جدة: دار المنهاج، 2016م) 84/2.

وبجولة إحصائية سريعة على بعض من أَلْف في إحصاء مصطلحات علم الحديث وجمعها، نعين هذا العدد الكبير من المصطلحات والمفاهيم والمسميات، فقد بلغت عند الدكتور محمد ضياء الرحمن الأعظمي (298) مصطلحاً⁽¹³⁹⁷⁾.

ووصل عدد هذه المصطلحات عند محمد صديق المنشاوي إلى (635) مصطلحاً⁽¹³⁹⁸⁾.
فيما وصلت عند الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم الخميسي إلى (779) مصطلحاً⁽¹³⁹⁹⁾.
ووصل عدد هذه المصطلحات عند الدكتور محمد أبي الليث الخير آبادي (948) مصطلحاً⁽¹⁴⁰⁰⁾.
ووصلت إلى (1719) عند الدكتور سيد عبد الماجد الغوري⁽¹⁴⁰¹⁾.

إن تدريس علوم الحديث والحالة هذه -من تفرع عناوينه، وضخامة مصطلحاته، وكثرة مسائله- لم يعد بالأمر السهل على الطلبة اليوم، سواء أكانوا متخصصين أم غير متخصصين، ذلك أن هذه المادة الغنية تُضَعِّطُ في وقت محدود وساعات قليلة، وكثيراً ما لا توزع على أكثر من مستوى لغير المتخصصين، مما يجعل دراسة هذه العلم عبئاً على كثير من الطلاب كما شاهدنا وعانينا.

ومهما كانت المؤلفات منهجية وميسرة ومختصرة للطلبة، فإن الواقع يقول: إن الحصيلة التي تبقى عند الطالب بعد انتهاء دراسته للمقرر في علوم الحديث هي حصيلة ضعيفة وضيئة جداً، وذلك لأسباب أعيد إيجازها باختصار:

- ✓ كثرة مباحث هذا العلم وأبوابه وفصوله.
- ✓ ضخامة عدد المصطلحات والتسميات والمفاهيم المطروحة في العلم، مما يجعل الطالب لا يركز على الأساسي منها، وتتداخل في ذهنه، ليضعف استحضارها وفهمها شيئاً فشيئاً لديه حتى تتلاشى فكأنها لم تكن.
- ✓ دقة العلاقة بين المصطلحات والمفاهيم مما قد لا يتضح عند كثير من الطلبة ولا يرسخ في أذهانهم.
- ✓ غلبة الطابع النظري على تدريس هذا العلم، والاكتفاء بأسلوب التلقين والسرود غالباً، وضعف الجانب التطبيقي أو المهاري أو التدريبي أو انعدامه.

1397 محمد ضياء الرحمن الأعظمي، معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد، (الرياض: أضواء السلف، 1999م).

1398 محمد صديق المنشاوي، قاموس مصطلحات الحديث النبوي، (القاهرة: دار الفضيلة، 1996).

1399 عبد الرحمن بن إبراهيم الخميسي، معجم علوم الحديث النبوي، (بيروت: دار ابن حزم، جدة: دار الأندلس الخضراء، 1419هـ).

1400 محمد أبو الليث الخير آبادي، معجم مصطلحات الحديث وعلومه وأشهر المصنفين فيه، (بيروت: دار النفائس، 2009) 9.

1401 سيد عبد الماجد الغوري، معجم المصطلحات الحديثية، (دمشق: دار ابن كثير، 2007) 33-842.

والملاحظ مما يتعلق بالنقطة الأخيرة أنه كثيراً ما تتكرر حتى الأمثلة القديمة المنقولة من كتب المصطلح، من دون عرض أمثلة جديدة، فلا تكاد تجد لبعض الأنواع الحديثية أو بعض المصطلحات إلا مثلاً واحداً يكرره كل من يؤلف مقررراً في علوم الحديث من دون الاعتناء بإيراد أمثلة جديدة، أو حتى مناقشة صلاحية بعض الأمثلة للتمثيل.

كما أنه يلاحظ أن فائدة هذا العلم غالباً ما لا تتحقق، فتجد الطالب بعد إنجازه مقررراً أو اثنين أو أكثر ربما، يبقى عاجزاً عن أن يُخرج حديثاً، أو يفرّق بين مصطلحات العلماء، أو يفهم بعض عباراتهم، أو أن يستنتج حكماً، فضلاً عن أن يقوى على ردّ شبهة وحلّ مشكلة قد تُطرح على هذا العلم.

ثانياً - مقترحات لتفعيل تدريس علوم الحديث والتركيز على المهارات:

يمكن القول: إنه للبدء في أي خطة لتفعيل تدريس هذا العلم المهم، ولبناء معالم منهجية تُعنى بالتركيز على المهارات، وترسيخها لدى المتعلم؛ لا بدّ من إعادة هيكلة المادة العلمية ومضمونها، وتوزيعها توزيعاً دقيقاً أفقياً وعمودياً، وذلك وفق الخطوات الرئيسة الآتية:

- ✓ تحديد الشريحة المستهدفة أهي متخصصة في علوم الحديث أم غير متخصصة؟ ومن ثمّ تحديد الهدف من تعليم علوم الحديث لكل شريحة.
- ✓ تجميع مباحث علوم الحديث ضمن مفاهيم أو مواضيع أساسية محددة، وربط كل المسائل والمصطلحات بها، وهذا هو التوزيع الأفقي.
- ✓ توزيع المباحث والمصطلحات ضمن المفاهيم الجامعة على مستويات، على سبيل التدرج والتمكين على مراحل، وهذا هو التوزيع العمودي.
- ✓ التركيز على المهارات، والتطبيقات، وقواعد المنهجية الحديثية.

والمحاور الأساسية بحسب ترتيب الحافظ ابن حجر وتصنيفه النخبة بناء عليها⁽¹⁴⁰²⁾:

- ✓ التفرد والتعدد في الرواية.
- ✓ القبول والرد.
- ✓ الزيادة.
- ✓ المخالفة.
- ✓ الانقطاع.

(1402) أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، مع شرحها: نزهة النظر، تح. نور الدين عتر، (دمشق: دار الخير، 1993) 152-157.

- ✓ العدالة والضبط.
- ✓ الخطأ والوهم.
- ✓ الجهالة.
- ✓ من أضيف إليه الحديث.
- ✓ الجرح والتعديل.
- ✓ التحمل والأداء.
- ✓ تصنيفات الرواة وما يتعلق بها.

وإذا وضعنا بإزاء كل محور مستويات المتعلمين، ثم الهدف المنشود الوصول إليه لكل مستوى، ثم المصطلحات موزعة على المستويات، بدءاً من الأساسيات والرئيسات، وصولاً إلى التسميات الفرعية والتفصيلية.

المستوى				محاور علوم الحديث	
المهارات	المسائل	المصطلحات	الأهداف		
				التفرد والتعدد	بحسب الحافظ ابن حجر
				القبول والرد	
				الزيادة	
				المخالفة	
				الانقطاع	
				العدالة والضبط	
				الخطأ والوهم	
				الجهالة	
				من أضيف إليه الحديث	
				الجرح والتعديل	
				التحمل والأداء	
				تصنيفات الرواة	

أولاً - أهم المهارات التربوية في التدريس:

باستطلاع عدد من الكتب التربوية أستطيع أن أقول إن أهم المهارات التي تحظى باهتمام علماء التربية ويكرزون

عليها هي (1403):

- ✓ الإبداع
- ✓ اتخاذ القرار
- ✓ الاتصال
- ✓ الاستدلال
- ✓ الاستقراء
- ✓ الاستنتاج
- ✓ الأصلة
- ✓ اكتشاف الأخطاء
- ✓ التجريب
- ✓ التجريد
- ✓ التخيل
- ✓ التصنيف
- ✓ التفسير
- ✓ التفكير الناقد
- ✓ التقويم
- ✓ التلخيص
- ✓ التمييز بين الآراء والحقائق
- ✓ حل المشكلات
- ✓ الربط
- ✓ الصياغة
- ✓ الطلاقة
- ✓ القياس
- ✓ المقارنة
- ✓ مهارة التمكن المعرفي
- ✓ الموازنة

(1403) ينظر: إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، (القاهرة: عالم الكتب، 2009) 1024 وما بعد.

يمزید من التأمل للمتخصص في علوم الحديث يلحظ جلياً أن هذه المهارات من أساسيات المهارات الحديثة، وهي تشكل قوام عمل المحدث وما يحتاج إليه في دراسة الأسانيد والمتون والحكم على الرجال والأسانيد والأحاديث. على أن هذه المهارات بعضها يقارب بعضاً أو يكمله، وبعضها أكثر ظهوراً وبروزاً عند المحدثين من بعض، وسنقتصر فيما يأتي على عرض أهم أربع مهارات تصنف بأنها من مهارات التفكير العليا، لنجلي بإيجاز مكانتها وأصالتها في علوم الحديث وإمكانية التركيز عليها والتدريب عليها عند تدريس هذا العلم.

ثانياً - مهارة التفكير الناقد:

يُعرّف تربوياً بأنه: «التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر، والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولاً تصويب الذات، وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياس الذي يرد فيه، وصولاً لحل مشكلة ما، أو فحص أو تقييم الحلول المطروحة أمام الفرد»⁽¹⁴⁰⁴⁾.

ويقوم هذا المنهج على مجموعة من المهارات، وهي: «مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم»⁽¹⁴⁰⁵⁾.

ومن أقرب تعريفاته لعلوم الحديث: «تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، وقيمتها، والحكم على الأخبار المستندة إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل، ومقارنة الحوادث والأخبار، ثم الاستنتاج»⁽¹⁴⁰⁶⁾.

وهذا المنهج كما لا يخفى منهج إسلامي أصيل، قامت عليه العلوم المنهجية الإسلامية، وأقصد بها علمي أصول الحديث (منهج الإثبات) وأصول الفقه (منهج الاستدلال)، حتى لقد غرست بذرة هذا المنهج ولا سيما في منهجية الإثبات في القرآن الكريم، إذ حثنا الله سبحانه وتعالى على الثبوت والنقد وعدم التسليم قبل التحقق ونفي الاحتمالات الممكنة، يقول الله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصِيبُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ} [الحجرات: 6].

ومع أصالة هذه المهارة وأهميتها وتجذرها في المنهجية العلمية الإسلامية نجد اليوم بُعداً عنها، وإهمالاً لها، فيقوم تعليم العلوم الإسلامية إما على التلقّي والتلقين مع التسليم وعدم الاجترار على النقد والمخالفة، وإما بإعمال

(1404) عبد الله عالي حسن الشمري، دور علم أصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي، (أطروحة دكتوراه مقدمة في

كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بإشراف: أ. د. محمود محمد كسناوي، 1434-1435هـ) 111.

(1405) شحاتة والنجار، معجم المصطلحات التربوية، 127.

(1406) هو تعريف باير نقلا عن الشمري، دور علم أصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي، 121.

منهجيات غربيّة غريبة عن ثقافتنا وهويتنا، تنهش في ثوابتنا تحت مسمّيات النقد الموضوعي والدراسة النقدية التي لا تنتمي لهذه الأمة حضارة ولا خلفية ولا مضموناً.

يقول د. أكرم ضياء العمري: «ولو أننا استمررنا في البحث في مناهج النقد عند علماء المسلمين فيمكننا أن نؤصّل نظرية نقدية معاصرة تستند إلى تراثنا، وللأسف لا يُعمل كثيرٌ من الدارسين المناهج النقدية الإسلامية، وإنما الشائع في معظم الجامعات في العالم الإسلامي اتباع مناهج النقد الغربية؛ بل لا يكاد يعترف معظم الأساتذة المسلمين بالمناهج الإسلامية القديمة مثل منهج المحدثين ومنهج الأصوليين في النقد، ليس لأنهم درسوا هذه المناهج وتبين لهم أنها قاصرة، وإنما لأنهم لا يكادون يعرفون عنها شيئاً!!»⁽¹⁴⁰⁷⁾.

وإن أردنا عرض بعض تطبيقات هذه المهارة على جوانب في علم الحديث فنذكر منها:

✓ نقد السند.

✓ نقد المتن.

✓ نقد الرواة جرحاً وتعديلاً

ونكتفي بالتمثيل بما وضعه العلماء أماراتٍ للحديث الموضوع، تُظهرُ بجلاء أهمية أعمال الحسّ النقدي للمحدث، حيث ذكر المحدثون أماراتٍ ترجّح أن يكون الحديث موضوعاً، ومن أشهرها⁽¹⁴⁰⁸⁾:

✓ الرّكة في اللفظ أو المعنى (فساد المعنى).

✓ مخالفة القضايا المقرّرة، كأن يكون مخالفاً للعقل ولا يقبل التأويل، أو اشتمل على أمر يدفعه الحسن والمشاهدة، أو الواقع التاريخي.

✓ مناقضة دلالة القرآن القطعية أو السنة المتواترة، أو الإجماع القطعي مع عدم إمكان الجمع والتوفيق.

✓ ما يتضمن زعم تواطؤ الصحابة على كتمان أمر، وعدم نقله.

✓ مخالفة الحقائق التاريخية.

✓ اشتمال الحديث على مجازفات وإفراط في الثواب العظيم مقابل عمل صغير.

ثالثاً - مهارة الاستقراء (السبر):

¹⁴⁰⁷ أكرم ضياء العمري، منهج النقد عند المحدثين مقارناً بالمنهج النقدي الغربي، (الرياض: دار إشبيلى، 1417هـ) 14.

¹⁴⁰⁸ ينظر: نور الدين عتر، منهج النقد في علوم الحديث، (بيروت: دار الفكر، 1997) 312 وما بعد، ومحمد عجاج الخطيب، السنة قبل التدوين، (بيروت: دار الفكر، 1980) 1/ 244 وما بعد.

الاستقراء: عبارة عن ملاحظة جميع المفردات، وتتبع جميع جزئيات موضوع البحث، أي حصر جميع الحالات الجزئية التي تقع في إطار ظاهرة أو فئة معينة، ثم استخلاص حكم كلي يشمل كل هذه الجزئيات⁽¹⁴⁰⁹⁾. وهذا الاستقراء التام، أما الاستقراء الناقص فيكتفى فيه بعينة مناسبة بهدف الوصول إلى الحقيقة التي تخضع لها جميع الحالات المشابهة التي لم تدخل تحت الدراسة.

والاستقراء مهارة أصيلة عند المحدثين، بل لا أبالغ إن قلت: هو عمدة المحدثين في أحكامهم على الرواة والرواية، وأساس صنعتهم الحديثية، واستقراءاتهم في الغالب تامة، تتم عن مدى حرصهم واطلاعهم.

على أن التسمية الرائجة لهذه المهارة والأكثر شيوعاً عندهم هي السبر، وعرفوه بأنه: «استقصاء روايات الحديث الواحد، وتتبع طرقه، ثم اختبارها، وموازنتها بروايات الثقات»⁽¹⁴¹⁰⁾.

قال أحمد بن حنبل: «الحديث إذا لم تجمع طرقه لم تفهمه»⁽¹⁴¹¹⁾.

وقد تجلّى هذا المنهج في أمور منها⁽¹⁴¹²⁾:

- ✓ استقراء طرق الحديث الواحد، وتتبع رواياته للتوصل إلى كونه متواتراً أو مشهوراً أو عزيزاً أو غريباً أو فرداً.
- ✓ استقراء مرويات الراوي الواحد لمعرفة كونه أكثر من الرواية أو مقلداً أو متوسطاً، ومعرفة كونه ضابطاً لمروياته أو غير ضابط لها، ومن طالع كتب الرجال ولا سيما المتقدم منها كـ«الكامل» لابن عدي، و«المجروحين» لابن حبان يرى ذلك بوضوح، حيث لا يحكمون على رجل إلا بالاستناد إلى مروياته، ونسبة خطئه من صوابه⁽¹⁴¹³⁾.

¹⁴⁰⁹ ينظر: فخر الدين محمد بن عمر بن الحسن الرازي خطيب الري، **المحصل**، تح: طه جابر فياض العلواني، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997) 5/

99، وغازي حسين عناية، **مناهج البحث العلمي في الإسلام**، (بيروت: دار الجيل، 1990)، 86.

¹⁴¹⁰ أحمد عزي، **السبر عند المحدثين وإمكانية تطبيقه عند المعاصرين**، (بحث مقدم لندوة علوم الحديث علوم وآفاق، في كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي، 2003) 7.

¹⁴¹¹ الخطيب البغدادي أحمد بن علي بن ثابت، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تح: محمد عجاج الخطيب، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996) 212/2.

¹⁴¹² ينظر: علي نايف بقاعي، **مناهج المحدثين العامة والخاصة**، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 2003)، 31، وعبد الجواد حمام، **التفرد في رواية الحديث ومنهج المحدثين في قبوله أو رده**، (بيروت: دار النوادر، 2008) 42 وما بعد.

¹⁴¹³ ومن أمثلة ذلك قول ابن عدي في «الكامل» (314/3): في ترجمة حبيب بن حسان بن أبي الأشرس بعد أن ساق له أحاديث: «ولحبيب بن حسان غير ما ذكرت من الحديث؛ فأما أحاديثه وروايته فقد سبرته، ولا أرى به بأساً».

✓ استقراء الأحاديث الواردة في باب واحد لمعرفة هل صح فيه شيء أو لم يصح⁽¹⁴¹⁴⁾، قال الإمام أحمد عن حديث «لا وضوء لمن لم يذكر اسم الله عليه»⁽¹⁴¹⁵⁾: «لا أعلم في هذا الباب حديثاً له إسناده جيد»، وقال عنه البخاري⁽¹⁴¹⁶⁾: «ليس في الباب حديث حسن أحسن عندي من هذا»، وقال البزار⁽¹⁴¹⁷⁾: «كل ما روي في هذا الباب فليس بقوي».

✓ استقراء مرويات الرواة عن شيوخهم وإحصائها وضبطها، ومعرفة الشيوخ الذين سمع منهم ممن لم يسمع منهم، ومن روى عنه سماعاً أو عرضاً ممن تحمل وجادة أو إجازة، ومن ذلك قولهم: «فلان لم يسمع من فلان إلا حديث كذا»، و «فلان إنما روى عن فلان حديث كذا وكذا». قال شعبة⁽¹⁴¹⁸⁾: «لم يسمع أبو إسحاق من الحارث إلا أربعة أحاديث»، وقال الذهلي⁽¹⁴¹⁹⁾: «سمعت أحمد بن حنبل - وذكر أحاديث سالم بن أبي الجعد عن ثوبان - فقال: لم يسمع سالم من ثوبان ولم يلقه، وبينهما معدان بن أبي طلحة، وليست هذه الأحاديث بصحاح»، ومثل هذا الحصر لا يقوله هؤلاء الأئمة إلا بالاطلاع التام، والإحاطة البالغة.

✓ استقراء كلام العلماء في راو معين لمعرفة هل ثبتت ثقته بالاستفاضة أو بكلام الواحد، وهل استقرت كلمة المحدثين على جرحه أو تعديله. وهذا كثير في المتأخرين، بل هو جل عملهم، حيث صار اعتمادهم في الحكم على الرجال على ما نقل عن أئمة هذا الشأن من المتقدمين جرحاً وتعديلاً، ومن يطالع كتاب

¹⁴¹⁴ قد يقصدون بالباب الباب الحديثي كقول علي بن المديني: «الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه» أي ما روي عن الصحابي الواحد من طرق حديث معين، وقد يقصدون الباب الفقهي أو الأحاديث التي تدور حول موضوع واحد، وفي هذا تكثر عباراتهم نحو: «ليس في الباب حديث صحيح»، أو «ليس في الباب حديث أصح من هذا»، أو «أصح حديث في الباب حديث فلان».

¹⁴¹⁵ أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، **المسند**، تح. شعيب الأرناؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001) 107 / 13 رقم (16604)، ومحمد بن عيسى بن سورة الترمذي، **الجامع (السنن)**، تح. أحمد شاكر، (مصر: مصطفى البابي الحلبي، 1975) رقم (25). ومحمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، **السنن**، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية) رقم (398) من حديث سعيد بن زيد. وأخرجه أحمد (9 / 202) رقم (9382)، وسليمان بن أشعث السجستاني، **السنن**، تح. محمد محيي الدين عبد الحميد، (صيدا: المكتبة العصرية) رقم (102)، وابن ماجه رقم (399) من حديث أبي هريرة. وأخرجه أحمد (10 / 131) رقم (11309)، وابن ماجه برقم (397) من حديث أبي سعيد الخدري. وقول الإمام أحمد نقله الترمذي في سننه بعد أن أخرج الحديث.

¹⁴¹⁶ محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، **علل الترمذي الكبير**، تح. ت: حمزة ديب مصطفى، (عمان: مكتبة الأقصى، 1986)، 1 / 110، ونقل نحوه في السنن الموضع السابق.

¹⁴¹⁷ أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، **التلخيص الحبير**، تح. عبد الله هاشم اليماني، (بيروت: دار المعرفة)، 1 / 74.

¹⁴¹⁸ عبد الله بن عدي الجرجاني، **الكامل في ضعفاء الرجال**، تح. عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، 2 / 449، وشمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قَائِمَاز الذهبي، **ميزان الاعتدال**، تح. علي محمد البجاوي، (بيروت: دار المعرفة)، 1 / 435، في ترجمة الحارث بن عبد الله الحمداني.

¹⁴¹⁹ نقله عنه ابن أبي حاتم، **الجرح والتعديل**، 4 / 181.

«ميزان الاعتدال» أو «تهذيب التهذيب» مثلاً؛ يجد ذلك عياناً واضحاً. قال الحافظ ابن حجر عن إسماعيل بن عياش⁽¹⁴²⁰⁾: «...وأما إشارته - أي ابن حبان - إلى أنه تغير حفظه واختلط فقد استوعبت كلام المتقدمين فيه في كتابي تهذيب التهذيب، ولم أجد عن أحد منهم أنه نسبته إلى الاختلاط، وإنما نسبوه إلى سوء الحفظ في حديثه عن غير الشاميين».

رابعاً - مهارة المقارنة (المعارضة):

وهي عبارة عن الموازنة والمقارنة بين النتائج التي توافرت من الاستقراء أو غيره، ودراسة هذه النتائج، وقياس بعضها على بعض، للوصول إلى الحكم الصحيح، وهو من أهم أسس النقد التي اعتمدها المحدثون، ومن أكثر الوسائل التي عوّلو عليها في حكمهم على الرواة ومروياتهم.

وقد استعمل المحدثون هذا المنهج في حالات كثيرة منها⁽¹⁴²¹⁾:

- ✓ مقارنة روايات الحديث الواحد بعضها ببعض لمعرفة الشاذ والمحفوظ والمنكر والمعروف، والمضطرب والمقلوب والمصحف والمدرج، وغير ذلك من أنواع علوم الحديث.
- ✓ مقارنة روايات الراوي الواحد بروايات غيره من الثقات لاختبار ضبطه⁽¹⁴²²⁾.
- ✓ مقارنة روايات الحديث الواحد بعضها ببعض لشرح غريبه، وإزالة ما في بعض طرقه من إشكال كتغيير أسماء الرواة أو الاختلاف في الرفع والوقف أو الوصل والإرسال ونحو ذلك، قال الإمام أحمد⁽¹⁴²³⁾: «الحديث إذا لم تجمع طرقه لم تفهمه، والحديث يفسر بعضه بعضاً»
- ✓ مقارنة روايات الراوي الواحد في أزمنة مختلفة لمعرفة هل اختلط أو لا، وهل تغير حفظه في آخر عمره، أو في بعض أحواله⁽¹⁴²⁴⁾.

¹⁴²⁰ أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، القول المسدد في الذب عن مسند الإمام أحمد، تح: عبد الله محمد درويش، (دمشق: اليمامة، 1985)، 13.

¹⁴²¹ بقاعي، مناهج المحدثين العامة والخاصة، 32، وقد توسع الدكتور محمد مصطفى الأعظمي في الكلام على المعارضة وأقسامها والتمثيل لها، فعقد لذلك باباً مستقلاً في كتابه النافع: منهج النقد عند المحدثين نشأته وتاريخه، (السعودية: مكتبة الكوثر، 1990)، 49 وما بعد.

¹⁴²² قال ابن الصلاح: «يعرف كون الراوي ضابطاً بأن تعتبر رواياته بروايات الثقات المعروفين بالضبط والإتقان، فإن وجدنا رواياته موافقة ولو من حيث المعنى لرواياتهم، أو موافقة لها في الأغلب، والمخالفة نادرة، عرفنا حينئذ كونه ضابطاً ثبناً. وإن وجدناه كثير المخالفة لهم، عرفنا اختلال ضبطه، ولم نحتاج بحديثه»، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن ابن الصلاح، علوم الحديث، تح: نور الدين عتر، (بيروت: دار الفكر، 2002)، 220.

¹⁴²³ الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، 2/ 212.

¹⁴²⁴ قال ابن حبان، عند كلامه على عبد الله بن لهيعة: «قد سبرت أخبار ابن لهيعة من رواية المتقدمين والمتأخرين عنه فرأيت التخليط في رواية المتأخرين عنه موجوداً، وما لا أصل له من رواية المتقدمين كثيراً، فرجعت إلى الاعتبار فرأيت أنه كان يدلس عن أقوام ضَعُفَى عن أقوام رَأَهم ابن لهيعة ثقات؛ فالتزقت

ولئن كانت تسمية هذه المهارة (المقارنة) عصرية حديثة، لكنها في حقيقتها معروفة ومشهورة عند المحدثين، فقد كان المحدثون يستخدمون مصطلحاً قديماً يعبرون به عن منهجهم الحديثي - القائم على (الاستقراء) أساساً ثم (المقارنة) - بتسمية واحدة ومصطلح مشهور وهو الاعتبار⁽¹⁴²⁵⁾، أو بما يشتق منه كالفعل: اعتبرت.

واستخدامه الفعل: (اعتبرت) بمعنى: (قست) و (وازنت)، تؤكد ثمرة هذا الجمع وهي المقارنة؛ خاصة في قوله: «وبهم يعتبر حديث الزهري» أي يقاس ويقارن، فإذا أردنا أن نعرف ضبط راو روى عن الزهري فإننا نقارن رواياته ونقابلها بروايات الحفاظ الثقات من أصحاب الزهري، ليظهر لنا من المقارنة والمقابلة نسبة موافقته أو مخالفته لهؤلاء الثقات.

خامساً - مهارة التفسير (التحليل):

وهذا المنهج بعيد بعض الشيء عن الصنعة الحديثية وشغل الأسانيد والروايات، لكنه جانب مهم من علوم الحديث، غطى مساحة مهمة، وذلك من خلال شروح كتب الحديث، وكتب الغريب، وكل ما يتعلق بالمعاني والمختلف وتفسير الحديث.

وقد أفرد شرح الحديث فصار فناً خاصاً من فنون علوم الحديث، وحدد المقصود به بأنه: «معرفة المسائل والأصول المتعلقة بشرح الحديث، والتي تضبطه وتوصل له، وتبين مناهجه، وطرقه، ومسالكه، وموارده، وأسباب الخطأ فيه، وتعلقه بعلوم الشريعة عامة، وعلوم الحديث على وجه الخصوص»⁽¹⁴²⁶⁾.

وهذا الجانب من علم الحديث يسمى الدراية، وقد أكد المحدثون على أهمية إتقان الدراية والاشتغال بها، وأنها لب علم الحديث، قال الخطيب البغدادي: «وليعلم أن الإكثار من كتب الحديث وروايته لا يصير به الرجل فقيهاً، وإنما يتفقه باستنباط معانيه وإنعام التفكير فيه»⁽¹⁴²⁷⁾.

تلك الموضوعات به»، أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد التيمي البستي، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تح. محمود إبراهيم زايد، (حلب: دار الوعي)، 12/2،

¹⁴²⁵ الاعتبار في اللغة يأتي بمعنى القياس والمقارنة والموازنة، كما في محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي، لسان العرب، (القاهرة: دار الحديث)، 6/ 55 - 56، وأحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، (القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة)، 532، مادة: [ع ب ر]، وفي تعريف الاعتبار اصطلاحاً عند المحدثين يقول العراقي: «أن تأتي إلى حديث لبعض الرواة فتعتبره بروايات غيره من الرواة، بسير طرق الحديث ليعرف: هل شاركه في ذلك الحديث راو غيره فرواه عن شيخه أم لا؟»، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي، شرح التبصرة والتذكرة، تح. عبد اللطيف الهميم، وماهر ياسين فحل، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002)، 1/ 258.

¹⁴²⁶ بسام بن خليل الصفدي، علم شرح الحديث دراسة تأصيلية منهجية، (بيروت: دار المقتبس، 2020)، 27.

¹⁴²⁷ أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، تح. عادل بن يوسف العزاوي، (السعودية: دار ابن الجوزي، 1417هـ)، 1/ 430.

ولأهميته لا بد لمن يتصدى له أن يمتلك تضلعاً وذكاء ومهارة عالية كما يتطلب ذلك فيمن يتصدى لتفسير القرآن الكريم، يقول ابن الأكفاني: «ويحتاج إلى ما يحتاج إليه علم التفسير من اللغة والنحو والتصريف والمعاني والبيان والبدیع والأصول، ويحتاج إلى تاريخ النقلة...» (1428).

والكلام في هذا الجانب يطول، وهو من الجلاء والوضوح بحيث إن من يطالع كتب الشروح الحديثية الأمهات ليرى براعة العلماء، وعمق الاستنباط، ومهارة التحليل العالية التي تناولوا بها معاني النصوص الحديثية، ودرسوها، وبينوا مقاصدها وأحكامها، والجمع بينها وبين القرآن والأحاديث الأخرى، وغير ذلك من جوانب شرح الحديث.

الخاتمة

في نهاية هذا التطواف الموجز في جانب حيوي ومهم في علومنا الإسلامية الأصيلة وهو البعد المهاري، وبعد أن استعرضنا أطراف الموضوع في ثلاثة مباحث، يمكن أن نلخص أهم النتائج بالآتي:

- ✓ علوم الحديث من أهم العلوم الإسلامية الخصبة للاستفادة من المهارات العقلية والذهنية التي يحتويها هذا العلم المنهجي، ويمكن استثمارها في علوم أخرى تشترك مع علم الحديث في احتوائها على جانب النقل، وعلى جوانب منهجية مماثلة من النقد والمقارنة والاستقراء وغيرها...
- ✓ التركيز على المهارات في إعادة رسم المنهاج لتعليم العلوم الإسلامية يوصل المتعلم إلى الغاية المنشودة من العلم، ويمرسه على أساسياته ومراميه، ويترك أثره في عقله ومنهج تفكيره.
- ✓ الاعتناء بالمهارات ليس أمراً دخلياً أو طارئاً بل هو من صلب علوم الحديث، وما تقسيم العلماء مراتب المحدثين إلى حافظ ومحدث وأمير مؤمنين إلا ترجمة لعمق المهارة والخبرة العميقة الواسعة لهؤلاء العلماء بأدوات العلم ووسائل النقد فيه.
- ✓ تحتاج مناهجنا المعاصرة إلى إعادة رسم خريطتها وتقسيمها من حيث المستويات والمهارات والمصطلحات والمسائل والأهداف المنشودة، بأيدي مختصين ذوي نظرة ودربة عميقة في هذا العلم.

المصادر والمراجع

إبراهيم مصطفى، وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، المعجم الوسيط، دار الدعوة.

إبراهيم، مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب، 2009.

1428 محمد بن إبراهيم بن ساعد ابن الأكفاني، إرشاد القاصد إلى أسنة المقاصد، 57، نقلاً عن: حاتم العوني، شرح الحديث النبوي، (بيروت: مركز نماء للأبحاث والدراسات، 2021) 34.

ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد، شرح علل الترمذي، تح. نور الدين عتر، الرياض: دار العطاء، ط4: 1421هـ - 2001م.

أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي، شرح التبصرة والتذكرة، تح. عبد اللطيف الهميم، وماهر ياسين فحل، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002).

أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد التيمي البستي، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تح. محمود إبراهيم زايد، (حلب: دار الوعي).

أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن ابن الصلاح، علوم الحديث، تح. نور الدين عتر، (بيروت: دار الفكر، 2002).
أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، تح. عادل بن يوسف العزازي، (السعودية: دار ابن الجوزي، 1417هـ).

أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، مع شرحها: نزهة النظر، تح. نور الدين عتر، (دمشق: دار الخير، 1993).

أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، التلخيص الحبير، تح. عبد الله هاشم اليماني، (بيروت: دار المعرفة).
أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، القول المسدد في الذب عن مسند الإمام أحمد، تح: عبد الله محمد درويش، (دمشق: اليمامة، 1985).

أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، المسند، تح. شعيب الأرناؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001).

أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، (القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة).

أحمد عزي، السبر عند المحدثين وإمكانية تطبيقه عند المعاصرين، (بحث مقدم لندوة علوم الحديث علوم وآفاق، في كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي، 2003).

الأزهري الهروي، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تح. محمد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2001.

أكرم ضياء العمري، منهج النقد عند المحدثين مقارناً بالمنهج النقدي الغربي، (الرياض: دار إشبيلية، 1417هـ).

آل الحيدان، رجا بن عوضه سعيد، واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبحا
الثانوية، رسالة ماجستير في جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، بإشراف: د. إبراهيم بن
علي الدخيل، العام 1429هـ.

بسام بن خليل الصفدي، علم شرح الحديث دراسة تأصيلية منهجية، (بيروت: دار المقتبس، 2020).

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح. أحمد عبد الغفور عطار، بيروت،
دار العلم للملايين، ط4، 1407هـ-1987م.

حاتم العوني، شرح الحديث النبوي، (بيروت: مركز نماء للأبحاث والدراسات، 2021).

الخطيب البغدادي أحمد بن علي بن ثابت، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تح: محمد عجاج الخطيب،
(بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996).

الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الحنفي، مختار الصحاح، تح. يوسف الشيخ محمد، بيروت، المكتبة
العصرية، ط5، 1420هـ-1999

الرازي، عبد الرحمن بن محمد بن أبي حاتم، علل الحديث، تح. سعد بن عبد الله الحميد، وخالد بن عبد الرحمن
الجريسي، مطابع الحميضي، ط1، 1427هـ-2006.

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن بن محمد، فتح المغي، تح: علي حسين علي، القاهرة: مكتبة السنة،
2003.

السعيد مبروك إبراهيم، استراتيجيات التعليم في العصر الرقمي التعلم المقلوب والتعلم التشاركي نموذجاً، (الباحث
للاستشارات البحثية والنشر الدولي، 2018).

سليمان بن أشعث السجستاني، السنن، تح. محمد محيي الدين عبد الحميد، (صيدا: المكتبة العصرية).

سيد عبد الماجد الغوري، معجم المصطلحات الحديثية، (دمشق: دار ابن كثير، 2007).

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي، تح. محمد عوامة، جدة: دار المنهاج، 1437هـ-
2016م.

شحات، حسن، والنجار، زينب، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1424هـ-2003.

شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، ميزان الاعتدال، تح. علي محمد البجاوي، (بيروت: دار المعرفة).

عبد الجواد حمام، التفرد في رواية الحديث ومنهج المحدثين في قبوله أو رده، (بيروت: دار النوادر، 2008).

عبد الرحمن بن إبراهيم الخميس، معجم علوم الحديث النبوي، (بيروت: دار ابن حزم، جدة: دار الأندلس الخضراء، 1419هـ).

عبد الله بن عدي الجرجاني، الكامل في ضعفاء الرجال، تح. عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997).

عبد الله عالي حسن الشمراي، دور علم أصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي، (أطروحة دكتوراه مقدمة في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بإشراف: أ. د. محمود محمد كسناوي، 1434-1435هـ).

علي نايف بقاعي، مناهج المحدثين العامة والخاصة، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 2003).

غازي حسين عناية، مناهج البحث العلمي في الإسلام، (بيروت: دار الجيل، 1990).

فخر الدين محمد بن عمر بن الحسن الرازي خطيب الري، المحصول، تح. طه جابر فياض العلواني، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997).

قريشي، دعاء، الفرق بين المهارة والمعرفة، مقال منشور بتاريخ 2019/5/19م على موقع (مركز الأبحاث الدولية للتدريب)

قزامل، سونيا هانم علي، المعجم العصري في التربية، القاهرة: عالم الكتب، 2013م.

القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج، الصحيح، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

محمد أبو الليث الخير آبادي، معجم مصطلحات الحديث وعلومه وأشهر المصنفين فيه، (بيروت: دار النفائس، 2009).

محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، الجامع (السنن)، تح. أحمد شاكر، (مصر: مصطفى البابي الحلبي، 1975).
محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، علل الترمذي الكبير، تح. ت: حمزة ديب مصطفى، (عمان: مكتبة الأقصى، 1986).

محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي، لسان العرب، (القاهرة: دار الحديث).

محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، السنن، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية).

محمد حسن غانم، كيف تتعامل بكفاءة مع نفسك ومع الآخر، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2014).

محمد صديق المنشاوي، قاموس مصطلحات الحديث النبوي، (القاهرة: دار الفضيلة، 1996).

محمد ضياء الرحمن الأعظمي، معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد، (الرياض: أضواء السلف، 1420هـ - 1999م).

محمد عجاج الخطيب، السنة قبل التدوين، (بيروت: دار الفكر، 1980).

محمد مصطفى الأعظمي، منهج النقد عند المحدثين نشأته وتاريخه، (السعودية: مكتبة الكوثر، 1990).

نور الدين عتر، منهج النقد في علوم الحديث، (بيروت: دار الفكر، 1997).

الهروي، أبو عبيد أحمد بن محمد، الغريبين في القرآن والحديث، تح. أحمد فريد المزيدي، السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز، 1999م.

علم التربية الإسلامية: تحديات تخصصية، وآفاق مستقبلية

هيفاء فياض فوارس*

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد:

فإن العلوم الشرعية من أشرف العلوم التي تعنى بها كليات الشريعة في الجامعات العربية والإسلامية في العالم الإسلامي، وهي علوم لا يقف بها الأمر عند حد التلقي كما جاءت عن السلف الصالح، فقد شهدت تطوراً وإبداعاً على مر العصور، مع الحفاظ على أصالتها. فعلم الفقه وعلم التفسير، وعلم الحديث، وغيرها من العلوم الشرعية قد عنيت بها كليات الشريعة بالتدريس والتطوير في ضوء الإبداع والابتكار في البحث العلمي.

ومن العلوم الشرعية التي تعد ثمرة التطور والتقدم والإبداع في العلوم الشرعية علم التربية الإسلامية الذي يبحث القضايا التربوية المتعلقة بإعداد الإنسان المسلم في شخصيته المتزنة، وإخراج الأمة الصالحة القادرة على تحقيق النهوض الحضاري. فهو علم يبحث في حقيقة الإنسان والمجتمع في ضوء الأصول الإسلامية، والنتائج البحثية الحديثة المتفقة مع هذه الأصول.

ونحاول في هذه الورقة الوقوف مع هذا الحقل المعرفي، باعتباره تخصصاً يدرس في كليات الشريعة الإسلامية في العالم الإسلامي، وذلك من خلال: التعريف بالتخصص وتحدياته، وعرض نموذجاً مؤسسياً علمياً يعنى به.

أسئلة الدراسة:

- ✓ ما مفهوم التربية الإسلامية؟
- ✓ ما واقع تخصص التربية الإسلامية في كليات الشريعة في العالم الإسلامي؟
- ✓ ما النماذج العملية التي تعنى بتطوير تخصص التربية الإسلامية والارتقاء به؟

* أستاذ مشارك/تخصص التربية الإسلامية، جامعة اليرموك/الأردن

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- ✓ بيان مفهوم التربية الإسلامية.
- ✓ الوقوف على واقع تخصص التربية الإسلامية في كليات الشريعة في العالم الإسلامي.
- ✓ عرض تجربة قسم الدراسات الإسلامية في كلية الشريعة بجامعة اليرموك الذي يعنى بتطوير تخصص التربية الإسلامية والارتقاء به.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها في الحقول المعرفية، ومن الفوائد التي تقدمها نتائجها للفئات والشرائح والمؤسسات المستفيدة منها، وبيان ذلك على النحو الآتي:

- ✓ تقدم الدراسة تصوراً معرفياً لحقيقة تخصص التربية الإسلامية الذي يدرس في كليات الشريعة في العالم الإسلامي.
- ✓ تشكل الدراسة حاجة ملحة؛ لما تسده في المكتبة التربوية الإسلامية من ثغرة، حيث تتناول التربية من منظور الإسلام.
- ✓ يستفيد من الدراسة كليات الشريعة في العالم الإسلامي؛ لما تقدم من نموذج مسسي عملي في هذا المجال.
- ✓ يستفيد من الدراسة الباحثون في حقول العلوم الشرعية عموماً، وفي حقل التربية الإسلامية خصوصاً.

منهج الدراسة:

سلكت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي ينسجم مع طبيعة الدراسة، حيث تم استقراء الأدب النظري الخاص بمفهوم التربية الإسلامية كعلم متخصص، ومن ثم الكشف عن واقع هذا التخصص، في ضوء التجارب المؤسسية الواقعية التي تعنى بهذا التخصص.

المحور الأول: مفهوم تخصص التربية الإسلامية

أولاً: تعريف علم التربية الإسلامية

يعود لفظ التربية في اللغة إلى جذور لغوية ثلاثة هي: "ربي" و "ربو" و "ربب". وهذا الاشتقاق يكسب اللفظ معان متعددة، تزيده عمقاً، ودلالة على لفظ التربية مثل: التنشئة، والتغذية، والإنعام، والإصلاح، وحسن القيام على الشيء، ولزوم الشيء ودوامه¹⁴²⁹.

ولم يرد لفظ (التربية) في القرآن الكريم، إنما وردت بعض مشتقات فعله الذي اشتق منه، ووردت بعض الألفاظ الدالة على بعض جوانب معناه¹⁴³⁰. ومن الآيات الكريمة التي وردت فيها بعض مشتقات لفظ التربية: قوله تعالى: ﴿وَاحْفَظْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾¹⁴³¹، وقوله تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ تُرَبِّكَ فِيْنَا وَلِيدًا وَلِئِنَّتَ فِيْنَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾¹⁴³²، وقوله تعالى: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا الْمَحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾¹⁴³³، وقوله تعالى: ﴿أَوْمِنْ يُنْشَأُ فِي الْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾¹⁴³⁴.

والمتدبر في مشتقات لفظ التربية الواردة في الآيات الكريمة يجدها تدل على التربية في الصغر، وما تحتاجه من رعاية واهتمام، وتهذيب وتأديب، ومراعاة لفطرة الإنسان سواء كان ذكراً أم أنثى.

أما في السنة النبوية فمن الأحاديث التي تدل على مشتقات لفظ التربية قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من تصدق بعدل تمرة من كسب طيب، ولا يقبل الله إلا الطيب، وإن الله يتقبلها بيمينه، ثم يربها لصاحبها كما يربي أحدكم فلوه، حتى تكون مثل الجبل)¹⁴³⁵. ومعنى يربها يضاعفها وينميها،

وحديث جبريل الذي رواه عمر، فعندما سئل النبي - صلى الله عليه وسلم - عن أشراط الساعة قال (أن تلد الأمة ربتها)¹⁴³⁶. وقد جاء في أحد وجوه تأويل هذه الحالة، أن المعنى هو أن تحكم البنت على الأم من كثرة

1429 أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح. عبد السلام محمد هارون، (سورية: دار الفكر، 1979)، 2/ 382-383.

1430 هيفاء فوارس، "الأصل التشريعي للتربية الإسلامية وأثره في بناء العملية التربوية"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 2011)، 8.

1431 (الإسراء، 24/17)

1432 (الشعراء، 18/26)

1433 (آل عمران، 37/3)

1434 (الزخرف، 18/43)

1435 أخرجه البخاري، برقم 1344، 251/2. واحمد برقم 8363، 331/2.

1436 أخرجه مسلم، برقم 102، 28/1. وابن ماجه، برقم 63، 24/1. وأبو داود، برقم 4697، 359/4. والترمذي، برقم 2610، 6/5. والنسائي، برقم 11721، 528/6.

العقوق حكم السيدة على أمّتها، ولما كان العقوق في النساء أكثر، خصت البنت والأمة بالذكر¹⁴³⁷. ويشير هذا الموضع من الحديث الشريف إلى فساد الجيل، وقلة التربية.

أما في الاصطلاح فتعرف التربية بأنها: تغيير في السلوك وتنميته، إلى الدرجة التي تمكن الإنسان من الإسهام الفعال في تحقيق حاجات الحاضر، ومواجهة تحديات المستقبل، وتسخير موارد البيئة وخبرات الماضي، عبر رحلة النشأة والحياة والمصير¹⁴³⁸.

أما التربية الإسلامية فهي التربية المنبثقة من أصول الإسلام، وقد تعددت تعريفاتها عند الباحثين والمتخصصين، إذ عرفت بأنها: تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة، أي: في كل مجالات الحياة¹⁴³⁹. أو هي: بناء الإنسان بناءً متكاملًا متوازنًا ومتطورًا من جميع الوجوه: جسمياً، وعاطفياً، واجتماعياً، وخلقياً، وجمالياً، وإنسانياً؛ كي يكون هذا الإنسان بشخصيته المنسجمة لبنة حية فعالة في بناء مجتمعه¹⁴⁴⁰.

وعليه يمكن القول أن هذه التربية تتحقق بالتدريب على الأعمال والسلوكات والمسؤوليات، في ضوء تكوين القناعة التامة بما ينشأ أو يدرب عليه، من خلال نظام متكامل يسهم في¹⁴⁴¹:

أ. إعداد الشخصية الإنسانية المؤمنة بالله -عز وجل- إعداداً يتمثل بتكوينها وبنائها من خلال عمليات: التنشئة على الاستعدادات والقدرات الفطرية، وتنمية القدرات بأنواعها المختلفة، وتعديل السلوكات أو تغييرها، وتهديب دوافع النفس وتركيتها، إضافة إلى التعليم في ضوء عملية منظمة داخل مؤسسات تعليمية تخضع لأنظمة تعليمية منهجة.

ب. إخراج الأمة الإسلامية القوية في ذاتها، المستخلقة في الأرض، والقائمة بأعباء عمارتها وفق المنهج الرباني، وفي الوقت ذاته قائمة بمهمة الشهادة على غيرها من الأمم.

وإن كان هذا المعنى قد ظهر في المعاني اللغوية، وفي القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وسيرة النبي -صلى الله عليه وسلم- في تربية أجيال المسلمين، وفي فعل الصحابة والتابعين من بعدهم، وقد تم تناوله في كتب التراث

1437 نورالدين السندي، حاشية السندي على النسائي، تح. عبد الفتاح أبو غدة، (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، 1986)، 100/8.

1438 ماجد عرسان الكيلاني. النظرية التربوية: معناها ومكوناتها. (إربد: مكتبة الرافدين، 2009)، 12.

1439 عبد الرحمن النحلاوي. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، (دمشق: دار الفكر، 1983)، 27.

1440 محمود أحمد السيد، معجزة الإسلام التربوية، 1978، 29-30.

1441 هيفاء فوارس، "تعزيز دافع الانتماء في ظل التحديات المعاصرة من منظور التربية الإسلامية"، المجلة التربوية والنفسية، 137/ج1 (2018): 96.

التربوي الإسلامي تحت مسمى "التأديب، والتهديب، والتركية" في غالب الأحيان، إلا أنه حمل مسمى علم التربية الإسلامية مع بداية المنتصف الثاني من القرن العشرين.

ثانياً: تخصص التربية الإسلامية في العالم المعاصر

ظهر تخصص التربية الإسلامية من خلال أجيال حملت لواء هذا التخصص بدأت بجيل ركز على تأسيس تاريخ للتربية الإسلامية، إذ أن علم التربية الإسلامية لم يكن وليد القرن العشرين، إنما ظهر ما يدل عليه في التراث التربوي الإسلامي، فضلاً عن الإشارات التي أسست له في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

ثم جاء من بعدهم جيل ساهموا في بناء مصطلحات هذا العلم وقواعده ومنطلقاته العامة، فقدموا مقترحات جيدة في بناء النظرية التربوية الإسلامية بعناصرها المختلفة: الفلسفة، والأصول، والغايات، وساهموا في تحديد العملية التربوية الإسلامية من خلال منهاجها التربوي ومؤسساتها وإدارتها التي تعبر عن تطبيقاتها العملية في إعداد الجيل المسلم، وإخراج الأمة المسلمة.

ثم تلا ذلك أجيال من الباحثين والمتخصصين الذين تعهدوا هذا التخصص بالحفظ والفهم والتطبيق زيادة على التصحيح والبناء والتقدم والتطور، وهذه الأجيال ما زالت تتألي كدارسين ومتخصصين وباحثين في ميادين التربية الإسلامية.

تقول الرفاعي: "وقد حملت مسؤولية هذا التخصص أجيال من العلماء والباحثين وطلبة العلم، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة هي، الجيلين التأسيسيين، والجيل المستنور بهدي من سبقه"¹⁴⁴²

المحور الثاني: واقع تخصص التربية الإسلامية: التحديات والآفاق

حيط بتخصص التربية الإسلامية جملة من التحديات التي يعود بعضها إلى طبيعة التخصص، والآخر إلى دراسة التخصص، نحاول إجمال أبرز التحديات التي تواجه التخصص، مستشرفين في الوقت ذاته مستقبل التخصص، وذلك فيما يأتي:

أولاً: قلة المؤسسات التي تدرس تخصص التربية الإسلامية كتخصص شرعي يدرس في كليات الشريعة الإسلامية، فهو علم يدرس في مؤسسات محدودة في العالم العربي والإسلامي.

¹⁴⁴² عدنان خطاطبة وآخرون. المدخل إلى التربية الإسلامية، (إريد: عالم الكتب الحديثة، 2016)، 16.

ثانياً: عدم توفر فرص عمل متخصصة لخريجي تخصص التربية الإسلامية في الدراسات العليا، وهذا راجع إلى التحدي السابق، فمحدودية المؤسسات التي تدرسه تضيق الخناق على الخريجين في الدراسات العليا في وجود مؤسسات متخصصة توفر لهم فرص عمل في ذات التخصص.

ثالثاً: التقليل من شأن التخصص؛ وذلك باعتباره علم لا حاجة له في الجامعات؛ باعتبار أن كليات العلوم التربوية تسد الثغرة المعرفية في مسائله وحقوقه الفرعية.

ولعل هذا التحدي ناشئ من عدم فهم حقيقة التخصص، والميادين التي يغطيها، إذ يعتقد البعض أن العلوم التربوية الناشئة من فلسفات غربية تشكل بديل عنه، وأن التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية ترف لا داعي له، ويعتقد آخرون -أيضاً- أن التخصص خاص بمادة التربية الإسلامية التي تدرس في المراحل المدرسية المختلفة.

والحقيقة أنه لا بديل عن تخصص التربية الإسلامية، خاصة أنه علم يعنى بالمجال التأصيلي، فهو يؤصل القضايا التربوية في الحقول التربوية المتخصصة في علم النفس والإرشاد النفسي، والمناهج التربوية وغيرها. كما أنه بدأ يركز على الدراسات التطبيقية الميدانية والمسحية، فيقدم حلولاً إجرائية للمشكلات التربوية المعاصرة في البيت والمدرسة والمجتمع.

رابعاً: دراسة القضايا التربوية عبر التاريخ الإسلامي

إن دراسة الموضوعات التربوية المتخصصة، بدراسة أكثر عمقاً يتطلب استقراء المسألة في التاريخ الإسلامي، الأمر الذي يجعل الباحث يقف أمام مجموعة من التحديات من مثل¹⁴⁴³:

- ✓ تناثر القضايا التربوية في التراث التربوي الإسلامي، الأمر الذي يتطلب دراسة المصادر التاريخية التي تتداخل فيها المسألة التربوية مع الاجتماعية والسياسية وغيرها.
- ✓ غموض التطورات التي اعترت موضوعات التربية الإسلامية عبر التاريخ، وعدم القدرة على الكشف عن مواطن تقدمها أو ركودها، الأمر الذي جعل تشخيص هذه التطورات تشخيصاً علمياً أمراً صعباً إذ يصعب فيه تحديد العوامل والمظاهر.
- ✓ الخلط بين آراء التربويين الخاصة، وآراء العصور التي عاشوا فيها، إذ يصعب تحديد الأصيل والدخيل فيما يرد على ألسنة المفكرين من آراء.

¹⁴⁴³ هيفاء فوارس، "تطور التربية الإسلامية عبر التاريخ الإسلامي وتحديات دراسته"، Journal of Education and Social Sciences، 5 (2016): 79_80.

وفي الرؤية الاستشرافية لعلم التربية الإسلامية نرجو أن يلاقي هذا العلم قبولاً واسعاً في شتى جامعات العالم، وأن يسלט الضوء على أهميته في المجتمعات المعاصرة، وأن يعتنى بالتخصصات التربوية العميقة من وجهة نظر إسلامية لأنها في الغالب الأعم تدرس في ضوء الفلسفات الغربية الحديثة، وهي بالتالي لا تلي الحاجات الحقيقية للفرد المسلم والمجتمع المسلم.

المحور الثالث: قسم الدراسات الإسلامية أنموذجاً

قبل الحديث بالتفصيل عن قسم الدراسات الإسلامية، وتبنيه لتخصص التربية الإسلامية والارتقاء به، نقدم نبذة عن كلية الشريعة والدراسات الإسلامية التي ينتمي إليها القسم، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك

أنشئت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك عام 1990م، وهي تحمل هم الأمة، وتسعى إلى تحقيق غايات تتعلق بالعملية التعليمية، وطالب العلم، وهي تضم عدد من أعضاء هيئة التدريس الأكفاء الذين لهم باع طويل في البحث العلمي، وتعزيز الفكر الإسلامي القائم على الاعتدال والوسطية ونبذ التطرف، وتعزيز قيم المواطنة الصالحة، وفيها أربعة أقسام هي¹⁴⁴⁴:

الأول: قسم أصول الدين ومنح درجتي البكالوريوس والماجستير في أصول الدين ودرجتي الدكتوراه في التفسير وعلوم القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف وعلومه.

الثاني: قسم الفقه وأصوله ، ومنح درجتي البكالوريوس والماجستير ، والدكتوراه.

الثالث: قسم الاقتصاد والمصارف الإسلامية ، ومنح الدرجات الثلاث البكالوريوس، والماجستير والدكتوراه
الرابع: قسم الدراسات الإسلامية ومنح ثلاث درجات في البكالوريوس ممثلة في التربية الإسلامية، والتربية الأسرية في الإسلام ، والدعوة والإعلام الإسلامي ، إضافة إلى منح درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية.

وقد أشارت بعض الدراسات المسحية الخاصة بكلية الشريعة بجامعة اليرموك وأقسامها الأكاديمية إلى أن خريج كلية الشريعة الذي التحق بسوق العمل يمتلك كفاءة جيدة في الجانب المعرفي، وجانب المهارات الأدائية والإنجاز، والجانب القيمي¹⁴⁴⁵.

¹⁴⁴⁴ الموقع الرسمي لكلية الشريعة، <https://sharia.yu.edu.jo>، تم استدعاء المعلومة بتاريخ 2021/6/2.

¹⁴⁴⁵ غفران مقدادي، "كفاءة خريجي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك في ضوء حاجات سوق العمل (دراسة ميدانية)"، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 2020)، 63، 60، 62.

وأن خريج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الملتحق بسوق العمل يمتلك جوانب تميز في مجالات: الالتزام بقيم وأخلاقيات التعامل، ويمتلك العلم والمعرفة في الشريعة الإسلامية وفي المجالات الأخرى، والقدرة على التعامل مع المستجدات والتطورات وتوظيف التكنولوجيا في جميع الأمور، وإتقان أحكام التجويد وحفظ

اجزاء من القرآن الكريم، وفن الخطابة¹⁴⁴⁶.

وعليه يمكن القول أن كلية الشريعة في جامعة اليرموك تدرس التخصصات الشرعية المتعارف عليها في كليات الشريعة في العالم الإسلامي، تتميز عنها بتخصصات إضافية: مثل: التربية الإسلامية، والإعلام الإسلامي، والدراسات الأسرية.

ثانياً: قسم الدراسات الإسلامية أنموذجاً

يعد قسم الدراسات الإسلامية في كلية الشريعة بجامعة اليرموك من المؤسسات الأكاديمية التي تبنت تخصص التربية الإسلامية، وقد تأسس بقرار مجلس العمداء في جلسته رقم 2000/1 بتاريخ 2001/1/8، وهو يضم ثلاثة برامج في تخصص التربية الإسلامية: أحدها يتعلق بطلبة البكالوريوس، واثنين منها تتعلق بطلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه¹⁴⁴⁷.

ويقوم على هذا القسم عدد من المتخصصين في التربية الإسلامية من ذوي الرتب الأكاديمية المختلفة، والذين تميزوا بدراساتهم وأبحاثهم التأصيلية، والتجريبية في التربية الإسلامية، إضافة إلى الإشراف على رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في الحقول التربوية المختلفة¹⁴⁴⁸.

ومن أبرز الحقول المتخصصة لتخصص التربية الإسلامية: حقل التأصيلي للعلوم التربوية، وحقل مناهج التدريس للتربية الإسلامية، وحقل علم النفس الإسلامي، وحقل تربية الأبناء في الإسلام، وحقل الإرشاد الأسري، وحقل الإصلاح الأسري، وحقل دراسات حول المرأة في الإسلام، وحقل دراسات حول الطفولة في الإسلام.

ويتم تدريس هذه الحقول التخصصية في قسم الدراسات الإسلامية، وتقدم فيها الأنشطة والاستشارات المتميزة للمجتمع المحلي، إضافة إلى مجال البحث العلمي الذي يتميز به أساتذة القسم وطلبته في الدراسات العليا، حيث تكتب الأبحاث والرسائل العلمية في جميع هذه الحقول سواء كانت أبحاث نظرية أم أبحاث تطبيقية: وصفية وإجرائية.

¹⁴⁴⁶ مقدادي، "كفاءة خريجي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك في ضوء حاجات سوق العمل (دراسة ميدانية)"، 71.

¹⁴⁴⁷ الموقع الرسمي لقسم الدراسات الإسلامية، Islamicstudies.dept@yu.edu.jo، تم استدعاء المعلومة بتاريخ 2021/5/10.

¹⁴⁴⁸ خطاطبة وآخرون، المدخل إلى التربية الإسلامية، 47.

ويقوم القسم باستمرار بمراجعة خططه الدراسية والتدريسية وتطويرها، وقد ساهمت الخطط الدراسية لمساقات التربية الإسلامية في تحقيق جودة المنهاج التعليمي، وهذا ما توصلت إليه دراسة أجريت على خطط القسم دلت على أن درجة إسهام خطط مساقات التربية الإسلامية في تحقيق جودة المنهاج التعليمي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.51) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.30 - 3.68)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الأهداف التعليمية"، بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.54) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "المتطلبات العامة" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة متوسطة¹⁴⁴⁹.

وحتى تظهر حقيقة الجهد التربوي الذي يقوم به القسم نعرض أهم مخرجات تخصص التربية الإسلامية في برنامج البكالوريوس على النحو الآتي¹⁴⁵⁰:

- ✓ حفظ النصوص الشرعية، وتذكر مواضعها وبالأخص الآيات والأحاديث المتعلقة بالدراسات الإسلامية المعاصرة.
- ✓ معرفة الأصول والقواعد الإسلامية للتربية وتطبيقاتها المعاصرة.
- ✓ معرفة المفاهيم والنظريات والاتجاهات الخاصة بالعقيدة والفقه وعلوم القرآن والسنة والدعوة والإعلام والدعوة عموماً، والدراسات الإسلامية المعاصرة خصوصاً.
- ✓ امتلاك المهارات الإدراكية التخصصية مثل: مهارة التفسير، ومهارة التحليل، ومهارة الاستنباط والتركيب والتوصل إلى استنتاجات.
- ✓ امتلاك مهارات التعامل مع الأفراد وتحمل المسؤوليات مثل: مشاركة الطالب في المواقف الجماعية للتوصل إلى حل للمشكلات التي يمكن أن تواجهه، والقدرة على اتخاذ المبادرة في تحديد القضايا والقياس السليم، وتحمل المسؤولية في التعلم الذاتي.
- ✓ امتلاك الطالب مهارات التواصل وتكنولوجيا المعلومات مثل: مهارة التواصل مع الآخرين بصورة شفوية أو كتابية، ومهارة استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصالات في الموضوعات الشرعية في تخصص الدراسات الإسلامية والحياة اليومية.
- ✓ امتلاك مهارات نفس حركية أدائية خاصة بقدرة الطالب على تطبيق نواتج التعلم في حياته العملية.

¹⁴⁴⁹ هيفاء فوارس، "درجة إسهام خطط مساقات التربية الإسلامية بجامعة اليرموك في تحقيق جودة المنهاج التعليمي من وجهة نظر طلبة قسم الدراسات الإسلامية"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2/24 (2016): 32.

¹⁴⁵⁰ الخطة المطورة لقسم الدراسات الإسلامية، 2016. وهي خطة صادرة عن القسم غير منشورة.

الخلاصة:

من أهم ما توصلت إليه الدراسة:

أولاً: التربية الإسلامية عملية تتحقق بالتدريب على الأعمال والسلوكات والمسؤوليات، في ضوء تكوين القناعة التامة بما ينشأ أو يدرب عليه، من خلال نظام متكامل يسهم في: إعداد الفرد المسلم، وإخراج الأمة المسلمة.

ثانياً: ظهر تخصص التربية الإسلامية مع بداية المنتصف الثاني في القرن العشرين، من خلال أجيال حملت لواء هذا التخصص بدأت بجيل ركز على تأسيس تاريخ للتربية الإسلامية، وتلاه جيل ساهم في بناء مصطلحات هذا العلم وقواعده ومنطلقاته العامة، ثم تلا ذلك أجيال من الباحثين والمتخصصين الذين تعهدوا هذا التخصص بالحفظ والفهم والتطبيق زيادة على التصحيح والبناء والتقدم والتطور.

ثالثاً: يحيط بتخصص التربية الإسلامية جملة من التحديات التي يعود بعضها إلى طبيعة التخصص، والآخر إلى دراسة التخصص، مثل: قلة المؤسسات الأكاديمية التي تطرح علم التربية الإسلامية كتخصص مستقل، والنظرة الدونية للتخصص، والمشكلات التاريخية التي تحيط بالدراسات التربوية.

رابعاً: إن استشراف مستقبل تخصص التربية الإسلامية يتطلب تحقيق وعي استشرافي بأهمية تبني تخصص التربية الإسلامية في جميع كليات الشريعة في العالم الإسلامي.

خامساً: يعد قسم الدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك أحد المؤسسات التي تطرح تخصص التربية الإسلامية ضمن برامجها الأكاديمية، وقد نجح القسم في إعداد خطط علمية وتدرسية تتناول جميع جوانب التخصص.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة فإن الدراسة توصي بما يأتي:

قيام الباحثين بدراسات أكثر عمقاً، تتناول نماذج مؤسسية أخرى غير قسم الدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك، مثل المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودوره في دعم التربية الإسلامية.

قيام الباحثين بدراسات مسحية تعكس واقع تخصص التربية الإسلامية مقارنة بالعلوم التربوية التي تطرح في كليات التربية.

عمل مؤتمرات تسلط الضوء على تخصص التربية الإسلامية بجانبه: المعرفي، والعملي.

المصادر والمراجع:

- ✓ البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي، الجامع الصحيح المختصر، تح. مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، 1987.
- ✓ الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تح. أحمد شاکر وآخرون، بيروت: دار إحياء التراث، د.ت.
- ✓ ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد الشيباني، مسند الإمام أحمد، مصر: مؤسسة قرطبة.
- ✓ خطاطبة، عدنان وآخرون. المدخل إلى التربية الإسلامية. إربد: عالم الكتب الحديثة، 2016.
- ✓ السندي، نور الدين، حاشية السندي على النسائي، تح: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، 1986.
- ✓ السيد، محمود، معجزة الإسلام التربوية، 1978.
- ✓ ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، سورية: دار الفكر، 1979.
- ✓ فوارس، هيفاء، "الأصل التشريعي للتربية الإسلامية وأثره في بناء العملية التربوية"، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2011.
- ✓ فوارس، هيفاء، "درجة إسهام خطط مساقات التربية الإسلامية بجامعة اليرموك في تحقيق جودة المنهاج التعليمي من وجهة نظر طلبة قسم الدراسات الإسلامية"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2/24، (2016): 43-25.
- ✓ فوارس، هيفاء، "تطور التربية الإسلامية عبر التاريخ الإسلامي وتحديات دراسته"، Journal of education and social sciences، 5/4، (2016): 52-15.
- ✓ فوارس، هيفاء، "تعزيز دافع الانتماء في ظل التحديات المعاصرة من منظور التربية الإسلامية، المجلة التربوية والنفسية"، جامعة الكويت، 1/137، (2018): 120-89.
- ✓ الكيلاني، ماجد. النظرية التربوية: معناها ومكوناتها، إربد: مكتبة الرافدين، 2009.
- ✓ ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، سنن ابن ماجه، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار الفكر، د.ت.
- ✓ مسلم، ابن الحجاج النيسابوري، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، بيروت: دار الجيل ودار الآفاق الجديدة، د.ت.
- ✓ مقدادي، غفران، "كفاءة خريجي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك في ضوء حاجات سوق العمل (دراسة ميدانية)"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، 2020.
- ✓ النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر، 1983.

- ✓ النسائي، أحمد بن شعيب ، المشتبه من السنن، تح: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، 1986.
- ✓ الخطة المطورة لقسم الدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك، 2016.
- ✓ الموقع الرسمي لكلية الشريعة ، <https://sharia.yu.edu.jo>.
- ✓ الموقع الرسمي لقسم الدراسات الإسلامية، Islamicstudies.dept@yu.edu.jo.

علوم العقيدة والفكر المعاصر في مقررات كلية الشريعة في حلب: دراسة وصفية تحليلية

إبراهيم الديبو*

مقدمة

إن موضوع بحثي يتعلق بمقررات العقيدة والفكر المعاصر في كلية الشريعة في حلب.

فقد صدر قرار افتتاح كلية الشريعة بحلب عام 2006، وكانت رؤية الكلية تقوم على الوصول إلى أعلى درجات الإتقان في التأهيل العلمي والعملي في مجال اختصاصها وفي الدراسة المعمقة للعلوم الإسلامية، ورسالتها تنطلق من كونها مؤسسة علمية تحقق تعليمًا جامعيًا عاليًا لمختلف تخصصات العلوم الشرعية يؤهل المتخرجين علميًا وعمليًا لأداء واجبهم في التدريس والبحث العلمي والدعوة والإصلاح في مختلف المجالات المتصلة باختصاص الكلية، وإبراز صورة الإسلام كما أنزله الله تعالى، والرقى بالوعي الديني في المجتمع، من خلال الأنشطة العلمية المختلفة وبالتعاون مع المؤسسات المحلية والعربية والإسلامية والدولية، وتم إقرار خطة دراسية تتضمن قسمين: أولاً: قسم أصول الدين، ثانياً: قسم الفقه الإسلامي وأصوله

ويضم القسم الأول: شعبتين: شعبة القرآن والحديث، شعبة العقيدة الإسلامية والأديان.

وتعنى شعبة العقيدة والأديان بتدريس المقررات الآتية:

العقيدة الإسلامية، التاريخ الإسلامي، حاضر العالم الإسلامي، الفرق الإسلامية، تاريخ الأديان، مقارنة الأديان، علم الكلام، الأخلاق الإسلامية، الاستشراق، الفلسفة الإسلامية وأعلامها، المنطق، التيارات الفكرية المعاصرة، قضايا فكرية معاصرة، الدعوة والإعلام، أصول التربية وعلم النفس في الإسلام.

وسأتناول في بحثي مقررات العقيدة والفكر المعاصر من خلال دراسة وصفية تحليلية تقوم على شرح مفردات المقررات ومدى حاجة طلاب العلم الشرعي لها، وسأركز على طريقة عرض تلك المعلومات وشموليتها للأمور العلمية الأساسية، وأثرها في بناء شخصية طالب العلم وفق رؤية تأصيلية متصلة بالواقع المعاصر.

* أستاذ مشارك في كلية العلوم الإسلامية في جامعة آرتقلو-ماردين

وفي بحثي سأهتم بالخطة الدراسية لكلية الشريعة في حلب كونها تمثل رؤية الكلية والأهداف التي وضعت من أجلها وهي تخريج طلاب علم يجمعون بين العلوم الشرعية بجانبها التراثي والمعاصر

والمنهج التي سأسير عليه يجمع بين المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، حيث أقوم بوصف المقررات ومفرداتها وشمولية مضمونها ومن ثم مناقشة تلك المفردات لمعرفة الحاجة لها لدى طالب العلم ومدى تحقيق النظرة الكلية والمقاصدية لمقررات العقائد والفكر المعاصر.

✓ أهداف كلية الشريعة بحلب ومقرراتها:

○ أهداف كلية الشريعة بجامعة حلب:

إنَّ وضع المناهج التدريسية يعتمد على رؤية الكلية والأهداف العامة، وقد تم مراعاة تلك الأهداف في اختيار المفردات والمقررات الجامعية لكلية الشريعة في جامع حلب، وسأعرض أهم الأهداف ومن ثم ندقق النظر في المقررات لتقييم الخطة الجامعية ومدى استجابتها لحاجة الطلاب والأهداف العامة للكلية:

- إعداد المتخصصين في مختلف ميادين العلوم الشرعية وتأهيلهم بمستوى عال من المعارف والمنهجية والعلمية والمهارات في مجال اختصاصهم ، بما يؤهلهم للتعليم ما قبل الجامعي ورفد المؤسسات التي تحتاج إلى كوادر في تخصص العلوم الشرعية من قضاء ومؤسسات اقتصادية وغيرها.

- تطوير مناهج البحث ووسائله ، وأصول التدريس وأساليبه في مجال العلوم الإسلامية.

- العناية بالمصادر والمراجع والمخطوطات الإسلامية دراسة وتحقيقاً

- إبراز القيم التي نهضت بها الحضارة الإسلامية ، وتعزيز روح الإخلاص في القول والعمل، وترسيخ انتماء الطالب لدينه ووطنه وأمته.

- إعداد المتخصصين للقيام بالعمل الدعوي وفق منهج علمي، والتواصل المثمر في ظل الاحترام المتبادل مع الفرد والمجتمع.

- تحقيق التكامل بين العلوم الشرعية والتخصصات الأخرى والإسهام في التنمية الشاملة

وبعد أن عرضنا الأهداف العامة لبدء من الانتقال إلى موضوع المقررات ومدى تحقيقها لتلك الأهداف، فقد تم اعتماد تقسيم المقررات إلى قسمين، الأول أصول الدين، والثاني، الفقه الإسلامي وأصوله⁽¹⁴⁵¹⁾.

1.2. مقررات أصول الدين في كلية الشريعة بحلب:

إن الخطة التي تم وضعها لطلاب كلية الشريعة في حلب قسمت المقررات حسب اللائحة الداخلية إلى قسمين، قسم الفقه الإسلامي وأصوله وقسم أصول الدين، وما يهمنا هو مقررات قسم أصول الدين، ويضم شعبتين:

أ-شعبة القرآن والحديث: وتعنى بتدريس المقررات الآتية: القرآن الكريم ، علوم القرآن، التفسير العام ، أصول التفسير ، مناهج المحدثين ، التفسير التحليلي ، مناهج المفسرين ، نظم القرآن وإعجازه ، التفسير الموضوعي والدراسات القرآنية المعاصرة ،دراسات لغوية في القرآن والحديث ، علوم الحديث ، أحاديث الأحكام ، أصول الجرح والتعديل وعلم الرجال، دراسات منهجية في الحديث النبوي، منهج النقد عند المحدثين ،علم العلل، دراسات في السنة وتاريخها ، النحو والصرف والبلاغة.

ب-شعبة العقيدة الإسلامية والأديان :

وهي الشعبة المعنية بمقررات العقيدة والفكر المعاصر والأديان، وتعنى بتدريس المقررات الآتية:

العقيدة الإسلامية ، التاريخ الإسلامي ، حاضر العالم الإسلامي ، الفرق الإسلامية، تاريخ الأديان ، مقارنة الأديان ، علم الكلام ، الأخلاق الإسلامية ، المنطق ، التيارات الفكرية المعاصرة ، قضايا فكرية معاصرة ، الدعوة والإعلام ، أصول التربية وعلم النفس في الإسلام⁽¹⁴⁵²⁾.

2-مقررات العقيدة والفكر المعاصر:

وسأتناول في هذا المبحث المقررات التي في العقيدة والفكر المعاصر بالإضافة إلى المقررات قريبة الصلة بالعقيدة والفكر والمعاصر وهي في جملتها تسهم في بناء رؤية علمية أصيلة ومعاصرة، يستطيع خريج الكلية أن يلم بالعلوم الشرعية ذات الصلات بالعقائد والأديان والتاريخ والحضارة والفكر المعاصر

○ العقيدة الإسلامية:

وهو مقرر دراسي يعطى في الفصل الثاني من السنة الأولى وله جانبان، الأول نظري، والثاني عملي، أما الجانب النظري فيتم تزويد الطالب بالمعلومات الأساسية عن علم العقيدة وقضاياها وأدلته، ما يتعلق منها بالله تعالى وصفاته والنبوات والغيبيات والقدر. ويتضمن مدخلا إلى علم العقيدة، ثم مصادر معرفة العقيدة الإسلامية، صفات الله تعالى وما يتصل بها(الوجود- الصفات الذاتية- الصفات السلبية- الصفات الخيرية- رؤية الله تعالى- كلام الله

1452 اللائحة الداخلية لكلية الشريعة في جامعة حلب، الصادرة برقم 125 تاريخ 2010/10/26م، ص 4

تعالى- تنزيه الله تعالى) القضاء والقدر، النبوت والوحي وصفات الأنبياء وعصمة الأنبياء والمعجزات، الغيبات (الملائكة- عالم الجن- اليوم الآخر- البعث بعد الموت- أحوال اليوم الآخر- الجنة والنار)

أما الجانب العملي فيتم التعريف بأهم المصنفات ومناهجها في علم العقيدة مع قراءة وتحليل نماذج من كتب علماء العقيدة

وأهم ما يتميز به هذا المقرر أنه يهتم بالدرجة الأولى بدراسة وتأسيس أصول الإيمان وعرضها عرضاً واضحاً مشتملاً على صحيح الأدلة النقلية وصريح الأدلة العقلية، وهنا أمر في غاية الأهمية وهو ردم الفجوة في تحصيل العلوم الشرعية فهناك فجوة بين طلاب العلم وبين الكتب القديمة، حيث اعتمدت أكثر الجامعات والكليات دراسة مسائل العقيدة من خلال كتب وسيطة وبلغة معاصرة مبسطة، مما أفقد طلاب العلم القدرة على فهم ودراسة الكتب الأصلية لذلك تم إقرار قراءة بعض النصوص القديمة من كتب العقيدة ويترك ذلك لمدرس المقرر لاختيار نماذج من كتب الأشعري أو الباقلاني الجويني أو الغزالي أو الرازي .

وقد أثرت تلك الخطوة انسجاماً وتوازناً في تلقي العلوم العقيدية من مصادرها المعاصرة وربطها بأصولها القديمة ومصطلحاتها.

2.2. علم الكلام:

مقرر في الفصل الأول من السنة الثالثة، وله ثلاث ساعات نظري، وساعة عملي

وهو يعرف الطالب بنشأة علم الكلام ومصطلحاته ومناهجه ومصادره، وينمي عند الطالب المنهجية العلمية من خلال عرض المسائل الكلامية ومناقشتها والاطلاع على الخلاف وأسبابه والترجيح دون تعصب، وله جانبان الأول النظري وهو القسم الأوسع والأهم لأنه يتناول أهم المسائل والخلافات الكلامية والثاني نظري يتناول فهم النصوص الكلامية وتحليلها ومعرفة مناهج المدارس الكلامية

القسم النظري:

علم الكلام (تسمياته- مفهومه- نشأته- مصطلحاته- مناهجه- صلته بالعلوم الأخرى)
المدارس الكلامية نشأتها وأصولها وتلاميذها (المعتزلة- الأشاعرة- الماتريدية- الشيعة- الخوارج- الجبرية- القدرية- المرجئة)

الإيمان حقيقته وعلاقته بالإسلام وإيمان المقلد وزيادة الإيمان ونقصانه

الحكمة والتعليل بأفعال الله تعالى- التحسين والتقبيح العقليين

القدرة والإرادة وعلاقة الصفات الإلهية بالفعل البشري

عصمة الأنبياء والنصوص المختلفة في ذلك
نماذج من اختلاف المتكلمين: رؤية الله، خلق القرآن، الميزان، عذاب القبر ونعيمه
مناهج المتكلمين: الحصر العقلي - قياس الشاهد على الغائب
أما الجانب العملي فهو يتناول قراءة كتاب في علم الكلام وإعداد بحث علمي (1453)

2.3. المنطق:

مقرر السنة الثالثة الفصل الثاني، ساعتان لكل أسبوع

تم من خلاله التعريف بعلم المنطق وأهميته كمدخل للعلوم، وتأهيل الطالب لاستخدام القواعد الأساسية في
الجدل والحوار والمناظرة، والاستفادة من توظيف علم المنطق في الحياة العامة والمحاکمات العلمية.

ويتضمن تعريف علم المنطق ونشأته وتطوره وموضوعاته وأهميته وحكمه، الموضوع والمحمول والتصور
والتصديق والمفهوم والمصدق والتجريد والتعميم، التعريفات بالحد وبالرسم، العلاقة بين مصادر المعرفة كالحس والعقل
والخبر، ودرجات المعرفة ومراحلها وظنيتها وقطعيتها، التحقق من التصورات والتصديقات، مفهوم الدلالة وأقسامها،
التلازم وأنواعه، القضايا وأحكامها (الكل والجزء والكليات الخمس والمقولات العشر، القياس المنطقي وأنواعه،
الجدل والمناظرة وقواعد الحوار) (1454).

2.4. تاريخ الأديان:

هو مقرر في السنة الثانية الفصل الثانية وله ثلاث ساعات تدريسية نظرية في كل أسبوع

وفي هذا المقرر من مادة تاريخ الأديان يعرض أهم الأديان المنتشرة في العالم: وضعية كانت كالبوذية والهندوسية
والطاوية والمانوية وغيرها، أو ذات أصل سماوي ثم نسخت ودخلها التحريف والتغيير على يد أتباعها كاليهودية
والتنصيرية، وذلك من خلال عرض تاريخ نشأة تلك الأديان وكتبها ومعتقداتها وطقوسها والتطورات التي طرأت
عليها (1455).

1453 المقرر في الجانب النظري هو كتاب العقيدة الإسلامية للدكتور مصطفى الخن، أما المقرر العملي فقد تم اختيار الاقتصاد في الاعتقاد للغزالي)
انظر: العقيدة الإسلامية وأدلتها للدكتور مصطفى الخن ود يحي الدين مستو، دار الكلم الطيب- دمشق، ص 605-618، وكتاب الاقتصاد في
الاعتقاد للإمام الغزالي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الأخيرة)
1454 وهو يعتمد على ما جاء في كتاب ضوابط المعرفة للدكتور عبد الرحمن حبنكة، دار القلم- دمشق، 1975م
1455 د. إبراهيم الديوب: تاريخ الأديان، ص 7

والغاية منه أن يلمّ طلاب العلم في كلية الشريعة بأهمّ الأديان والمعتقدات الموجودة في العالم، وأن يطلّعو على صورة واقعية من تاريخ الشعوب وعاداتها التي ارتبطت بمعتقداتها.

2.5. القضايا والتيارات الفكرية:

وهو مقرّر للسنة الرابعة في الفصل الأول، بمعدل أربع ساعات تدريسية في الأسبوع، يتم اطلاع الطالب على أهم قضايا الفكر العربي والإسلامي المعاصرة والتعريف بمدارس الإصلاح والنهضة في الفكر الإسلامي الحديث والاطلاع على أهم التيارات الفكرية المعاصرة وإبراز معالمها وأشهر منظرية وكتبها وذلك يزود الطالب بثقافة جديدة تمكنه من مواكبة قضايا عصره والتفاعل النقدي المنفتح مع قضاياها.

ويتضمن المقرر أولاً مدخلا تاريخيا ابتداء من الإصلاح الديني الغربي إلى العصر الراهن، الأحداث والمراحل والشخصيات والتيارات الفاعلة في السياقين الغربي والإسلامي، وقد تم عرض ذلك من خلال قسمين الأول يتكلم عن القضايا والثاني عن التيارات.

القسم الأول يتناول أهم القضايا الفكرية الإسلامية في العصر الحديث (الإصلاح والتجديد ومشاريعه- إصلاح التعليم الديني- قضايا المرأة- قضايا العنف)

والقسم الثاني يتناول أهم التيارات الفكرية المعاصرة (الإصلاح الديني الغربي- التنوير وما يتصل به من أفكار فلسفية كالماركسية واليسار واليمين والعلمانية والقومية والليبرالية، ومن ثم الديمقراطية والوجودية والحداثة وما بعد الحداثة والعدمية.

2.6. مقرر التاريخ الإسلامي:

وهو يدرس في الفصل الأول من السنة الثانية بمعدل ساعتين في الأسبوع، ويتضمن اطلاع الطالب على علم التاريخ ومصنفاته ومناهج التأليف فيه، ليتمكن الطالب من التمييز بين الأدوار التاريخية وأهم معالمها وأعلامها، وتعريف الطالب بتاريخ الإسلام منذ بداية المرحلة الأموية إلى نهاية الدولة العثمانية وبذلك يتم الإلمام بالأحداث المؤثرة في العالم الإسلامي ومعرفة أهم المنجزات الحضارية في التاريخ الإسلامي والحضارة الإنسانية.

2.7. حاضر العالم الإسلامي:

وهو يعنى بحاضر العالم الإسلامي من النواحي الجغرافية والبشرية والسياسية والثقافية، ويمكن الطالب من الإلمام بالتاريخ للعالم الإسلامي المعاصر ابتداء من نهاية الدولة العثمانية وحتى العصر الراهن، مع الاطلاع على أهم المشكلات التي يعاني منها العالم الإسلامي وطرق حلها، ويتضمن الموضوعات الآتية:

مدخل تاريخي منذ نهاية الدولة العثمانية إلى العصر الراهن

خارطة العالم الإسلامي الجغرافية والبشرية (البلاد الإسلامية-الأقليات المسلمة-المنظمات والمؤسسات الإسلامية العالمية)

حاضر العالم الإسلامي من النواحي التاريخية والسياسية والثقافية والاقتصادية والبشرية (البلاد العربية والأقليات غير المسلمة فيها-البلاد الإسلامية والأقليات المسلمة في آسيا وأفريقيا-المسلمون في أوروبا وأمريكا والغرب عموماً)

أهم قضايا العالم الإسلامي المعاصرة (قضية فلسطين-الأمية والتعليم-المشكلات الاقتصادية)

نماذج من المشروعات الإصلاحية الكبرى للعالم الإسلامي (الجامعة الإسلامية-الإصلاحات القانونية)

2.8. ومقرر الخطابة والإعلام ومهارات التواصل.

وهو يعطى في السنة الثالثة للفصل الثاني وله جانبان، نظري له ثلاث ساعات وعلمي تطبيقي له ساعة واحدة، ويتم من خلاله التعرف على المبادئ والأسس العلمية التي تبني عليها مهارات التواصل والخطابة والإعلام، والمهم في هذا القسم هو الجانب العملي التطبيقي لتأهيل الطالب واختبار مهاراته وإبراز كفاءاته وإمكانية التواصل مع الآخرين، وقد تم الاهتمام بهذا الجانب من خلال عقد حلقات نقاشية وأبحاث يتم التعريف بها وبموضوعاتها ومناقشتها وفق آليات مختلفة مثل محاكاة برنامج من الخطابة أو إلقاء درس أو محاضرة أو برنامج إذاعي أو تلفزيوني.

3-تحقق الأهداف والغايات:

والغاية - في هذه المقررات - أن يلمّ طلاب العلم في كلية الشريعة بأصول العقيدة ومسائلها وقضايا الأديان والفكر المعاصر وذلك يحقق لهم عدّة فوائد دينية وثقافية، ويكشف لهم عن عدّة مزايا، من أهمها:

✓ الاستجابة لنداء القرآن الذي حثنا على العناية بشأن العقائد والديانات الأخر والنظر فيها ومقارنتها بالدين الإسلامي، للتعرف إلى صدق الإسلام وحقيقته وسلطان حجته، وباطل الديانات الأخر وخطئها وتناقض كتبها ووهاء عقائدها وضعف محتواها وفساد مبناها وتحريف كتبها وتزييف أصولها وتغيير فروعها⁽¹⁴⁵⁶⁾.

✓ التعرف إلى الأديان والحضارات التي تميز الشعوب وتكشف عن تاريخها وخصوصيتها.

¹⁴⁵⁶ مقدمة كتاب النصيحة الإيمانية في فضيحة الملة النصرانية: نصر بن يحيى بن عيسى المتطبب، تقديم وتحقيق الدكتور محمد عبد الله الشرقاوي ص 7، مطبعة دار التأليف في مصر، 1986م.

- ✓ التعرف إلى حقيقة تميّز الإسلام من غيره من الأديان المحرّفة والأديان الوضعية، والفلسفات الدينية التي تحبّطت وهي تبحث عن الهداية والإجابة الشافية عن أهم ما يشغل العقل البشري.
- ✓ الكشف عن عجز العقل البشري عن الإحاطة بأمور الغيب، واستسلامه للأوهام التي نسجت أساطير والخرافات حول الإله والإنسان ونشأة الكون.
- ✓ بيان حاجة البشرية إلى كلمة الله الأخيرة، وهي القرآن الذي حفظه الله تعالى من أي تحريف أو تغيير، وإلى الدين الخاتم وهو الإسلام، وحاجتها إلى الوحي ونضارة الإسلام.
- ✓ معرفة ما طرأ على الديانات ذات الأصل السماوي من تحريف على يد أتباعها ومجامعها.
- ✓ تزويد طلابنا بالمعلومات الأساسية التي يحتاجونها عن العقيدة الإسلامية وأدلتها ومناهج المتكلمين وطرق الاستدلال عندهم ودراسة المصطلحات العلمية الخاصة بكل علم من العلوم المتصلة بالعقيدة والفكر المعاصر.
- ✓ أن يتزود طلابنا بمنهجية علمية تهيئ لهم سبل الاطلاع على العقيدة الإسلامية وأدلتها، والمسائل الفكرية ومسالكها وطرق عرضها، والأديان وما يتعلق بها من كتب مقدسة وطقوس واعتقادات وفرق وتزويد الطلاب بالمعلومات الأساسية لفهم عقائد المخالفين من كتبهم ومناقشتهم فيها⁽¹⁴⁵⁷⁾.
- ✓ أن يكون هناك تكامل في المناهج والكتب التي يدرسها الطلاب في كلية الشريعة في حلب، حيث يتدرج الطالب في تلقي العلوم الأساسية ابتداءً بالعقيدة وعلم الكلام والمنطق والأديان ومن ثم القضايا الفكرية والتيارات المعاصرة.
- ✓ أن يطلع طالب العلم على مقررات تعرفه بالتاريخ الإسلامي القديم والمعاصر والحضارة الإسلامية وإسهاماتها في حياة المسلمين وفي حياة الإنسانية.

خاتمة:

بعد أن تناولت في بحثي موضوع مقررات العقيدة والفكر المعاصر يمكن أن أسجل أهم النتائج:

1457 انظر: د. إبراهيم الديوب: تاريخ الأديان، منشورات جامعة حلب، كلية الشريعة، مديرية الكتب والمطبوعات 2012م، ص 7-8

إن الخطة التي تم إقرارها وتدرسيها في كلية الشريعة في حلب منذ تأسيسها حتى يومنا هذا تقوم على رؤية تجعل الخريج في أعلى درجات الإتقان في التأهيل العلمي والعملية في مجال اختصاصها وفي الدراسة المعمقة للعلوم الإسلامية.

فرسالة الكلية تنطلق كونها مؤسسة علمية تحقق تعليماً جامعياً عالياً لمختلف تخصصات العلوم الشرعية يؤهل المتخرجين علمياً وعملياً لأداء واجبهم في التدريس والبحث العلمي والدعوة والإصلاح في مختلف المجالات المتصلة باختصاص الكلية، وإبراز صورة الإسلام كما أنزله الله تعالى، والرقى بالوعي الديني في المجتمع، من خلال الأنشطة العلمية المختلفة وبالتعاون مع المؤسسات المحلية والعربية والإسلامية والدولية

إن التنوع في مقررات العقيدة والفكر المعاصر يشكل تكاملاً في المناهج والكتب التي يدرسها الطلاب في كلية الشريعة في حلب، حيث يتدرج الطالب في تلقي العلوم الأساسية ابتداء بالعقيدة وعلم الكلام والمنطق والأديان ومن ثم القضايا الفكرية والتيارات المعاصرة، كما أنه يطلع على مقررات تعرفه بالتاريخ الإسلامي القديم والمعاصر والحضارة الإسلامية وإسهاماتها في حياة المسلمين وفي حياة الإنسانية.

المصادر والمراجع

- ✓ اللائحة الداخلية لكلية الشريعة في جامعة حلب، الصادرة برقم 125، تاريخ 2010/10/26م.
- ✓ د. مصطفى الخن، العقيدة الإسلامية وأدلتها للدكتور مصطفى الخن ود محي الدين مستو، دار الكلم الطيب - دمشق.
- ✓ الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الأخيرة
- ✓ د. عبد الرحمن حبنكه، ضوابط المعرفة، دار القلم - دمشق، 1975م
- ✓ د. محمد عبد الله الشرقاوي: مقدمة كتاب النصيحة الإيمانية في فضيحة الملة النصرانية، نصر بن يحيى بن عيسى المتطرب، مطبعة دار التأليف في مصر، 1986م
- ✓ د. إبراهيم الديوب، تاريخ الأديان، منشورات جامعة حلب، كلية الشريعة، مديرية الكتب والمطبوعات 2012م.

الدور التاريخي والحضاري لجامع الزيتونة في نشر العلوم الإسلامية بشمال إفريقيا

متين شريف أوغلو*

المقدمة

يتناول بحثنا هذا موضوع الدور التاريخي والحضاري والتعليمي الذي لعبه جامع الزيتونة في نشر العلوم الإسلامية في منطقة شمال إفريقيا. فجامع الزيتونة أو الجامع الأعظم كما يصفه البعض هو جامع تأسس في مدينة تونس في أواخر القرن الأول الهجري الموافق لأواخر القرن السابع الميلادي، أي منذ بداية الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا علي يد الفاتح حسان بن النعمان الغساني عام 79 هجرية الموافق عام 698م. وقد كانت من عادة المسلمين إذا ما فتحوا منطقة ما أن يبنوا فيها جامعا يؤدون به الصلوات، وينشرون من خلاله تعاليم الدين الإسلامي، ويعلمون أهل تلك البلاد المفتوحة تعاليمه ومبادئه وأحكامه. لذلك تم تأسيس جامع الزيتونة لكي يلعب هذا الدور العبادي والتعليمي في منطقة شمال إفريقيا التي خضعت لقرون عديدة للثقافة الرومانية المسيحية، وتحتاج إلى تغييرها ليس بالسيف، وإنما بمؤسسة تعليمية تنشر العلم، وتعلم الناس مبادئ هذا الدين الجديد.

ويعتبر جامع الزيتونة أحد أهم المساجد المشهورة في العالم الإسلامي، فقد كان منارة علم، وصل إشعاعها إلى مناطق بعيدة في الأرض. وقد سمي بهذا الاسم لأنه يرجح أنه أسس على مكان كان به زيتونة كبيرة، فسمي بذلك الاسم. وقد قام المسلمون على امتداد فترات تاريخية طويلة بجملة من الترميمات والإصلاحات للجامع، حتى يستطيع أن يستوعب العدد المتزايد من الطلاب الوافدين عليه من كافة أصقاع العالم الإسلامي لتلقي مختلف العلوم الإسلامية التي كانت تدرس فيه. وقد كان يشرف على الجامع هيئة علمية تتكون من علماء كبار، تسمى بمشيخة الجامع الأعظم. حيث كانت هذه الهيئة العلمية تسيّر المنظومة التعليمية في الجامع الأعظم، وتحدد مناهجه التدريسية وتطويرها وإصلاحها، وتحدد مراحلها التعليمية، وتهتم بشؤون الطلاب والمدرسين على كافة المستويات.

بدأ جامع الزيتونة منذ تأسيسه جامعة علمية ومنارة وجدت اهتماما كبيرا من قبل الحكام المسلمين على مدار الفترات التاريخية المختلفة. ومع مرور الزمن أخذ التدريس فيه شكلا نظاميا، حتى أصبح في القرن الثامن للهجرة الموافق للقرن الرابع عشر الميلادي عصر العلامة ابن خلدون بمثابة المؤسسة الجامعية التي لها قوانينها ونواميسها وعاداتها وتقاليدها ومنهجها وإجازاتها والتي تشد إليها الرحال من مختلف أصقاع المغرب الإسلامي، طلبا للعلم بكل

* Dr. Öğr. Üy. Metin Şerifoğlu, Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

فروعه. وقد برزت عدة شخصيات علمية زيتونية عظيمة، ساهمت في نشر العلوم الإسلامية، وتتلذ على يديهم عدد كبار من الطلاب من أمثال: ابن خلدون، والشيخ محمود قبادو، والشيخ سالم بوحاجب، والشيخ عبد العزيز الثعالبي، والشيخ الطاهر بن عاشور، والشيخ الحضر حسين، وغيره من القامات العلمية التي ساهمت في الدورة العلمية في رحاب جامع الزيتونة.

كما كان لجامع الزيتونة الدور الفعال في حماية قيم الشعب التونسي وهويته ولغته العربية أثناء فترة الإستعمار الفرنسي الذي مارس سياسة مختلفة لاجتثاث هوية تونس العربية الإسلامية، ومسح لغتها من أجل استبدالها باللغة الفرنسية بدلا من اللغة العربية. حيث كان الاحتلال الفرنسي يدرك أهمية جامع الزيتونة في الحفاظ على هوية الشعب وقيمه الإسلامية. لذلك كان استهداف التعليم الزيتوني هو أولى الخطوات التي انتهجتها السياسة الاستعمارية الفرنسية. غير أن فرنسا فشلت في ذلك لأن علماء الزيتونة وأبناء التعليم الزيتوني أدركوا هذه المخططات الاستعمارية والخلفية الصليبية التي تحرك فرنسا، فقاموا بعملية إصلاح شاملة للتعليم الزيتوني، وأسسوا عدة مؤسسات تسند مشروعهم الإصلاحي، ونجح أبناء الزيتونة في إفشال المخططات الاستعمارية. وفي هذه السياقات التاريخية المختلفة للدور الحضاري الذي لعبه جامع الزيتونة والتعليم الزيتوني فإننا سنتناول في بحثنا هذا محاور أربعة هي كالتالي:

- المحور الأول: جامع الزيتونة تأسيسه وتأثيره الثقافي والحضاري
- المحور الثاني: قراءة في المنظومة التعليمية في جامع الزيتونة
- المحور الثالث: أهم الإصلاحات المعمارية والتعليمية التي شهدتها جامع الزيتونة
- المحور الرابع: دور جامع الزيتونة والتعليم الزيتوني في مواجهة السياسات الاستعمارية الفرنسية

✓ جامع الزيتونة التأسيس والتأثير الثقافي و الحضاري :

✓ تاريخ تأسيس جامع الزيتونة

مثل جامع الزيتونة أحد أهم وأقدم المنارات العلمية التي تأسست في العالم الإسلامي، فقد لعب دورا حضاريا وعلميا محوريا في نشر الدين الإسلامي وعلومه، ليس في شمال إفريقيا فحسب، بل في كافة القارة الإفريقية وفي الأندلس وفي عدة مناطق من العالم الإسلامي. ويجدر الذكر أن المسلمين بعد أن فتحوا شمال أفريقيا كانوا يدركون طبيعة هذه المنطقة التي هيمنت عليها الثقافة المسيحية الرومانية التي حكمتها لقرون عديدة، كما كانوا على وعي كبير بأهمية العلم والعلماء في نشر الإسلام في هذه المناطق، وتشكيل مناخ جديد يساعد على ترسيخ الوعي الإسلامي، ويعمقه في نفوس سكان هذه المنطقة. كما كانوا يعرفون أهمية المسجد ودوره في نشر الدين الإسلامي والعلوم الإسلامية، وتأثيره في الإشعاع العلمي على مساحات واسعة من القارة الإفريقية. ولذلك كانت أولى الخطوات بعد الفتح هي تأسيس جامع الزيتونة في تونس تحول في مدة وجيزة إلى مركز علمي إسلامي لترسيخ الوجود الإسلامي

في شمال إفريقيا¹⁴⁵⁸. ولم يكن دور جامع الزيتونة في ترسيخ الوجود الإسلامي على المستوى السياسي والعسكري فحسب، بل أيضا على المستوى العلمي والمعرفي، باعتبار أن العلم والمعرفة هما أساسا الترسيخ الفعلي للدين الإسلامي.

وبالرغم من وجود روايات تاريخية متعددة حول مسألة تاريخ تأسيس جامع الزيتونة، إلا أن هناك ترجيحا قويا لرواية عبد الرحمن بن خلدون التي يذكر فيها أن والي إفريقية عبيد بن الحبحاب هو المؤسس الفعلي الحقيقي لجامع الزيتونة، فهو الذي قام بتوسيعه وفتحه للتعليم وتنظيمه. وهذا عكس ما رواه ابن أبي دينار، حيث ذكر أن حسان بن النعمان بعد فتحه لتونس قام بتأسيس مسجدها الجامع، وسمي بجامع الزيتونة. وما يسند رواية ابن خلدون هو قول ابن الشماخ الذي ذكر أن عبيد الله بن الحبحاب والي إفريقية هو الذي بنى جامع الزيتونة¹⁴⁵⁹. وبغض النظر عن هذه الاختلافات في الروايات بين المؤرخين فإنه من الواضح أن جامع الزيتونة قد تم تأسيسه في تونس في فترة مبكرة جدا بعد الفتح الإسلامي لإفريقية، بل كان تأسيسه مزامنا لمدة الفتح الإسلامي، فقد كان الفاتحون الجدد المسلمون يدركون أهمية تأسيس جامع الزيتونة لترسيخ القيم الإسلامية، وتوطيد أقدام الإسلام وعلومه في منطقة كانت تخضع للحكم الروماني لمدة طويلة. فقد يكون حسان بن النعمان هو من وضع الأسس لجامع الزيتونة كدار للعبادة، غير أن عبيد الله بن الحبحاب الذي شغل واليا على إفريقية وسع من فكرة تأسيس جامع الزيتونة وفلسفته، من بعده التعبدية المسجدية المعهود إلى جامعة ومنارة علمية، تلعب دورا مهما في بناء وعي إسلامي في مرحلة انتهت فيها فترة السيف إلى مرحلة العلم والقلم. وكان الهدف من ذلك تكوين نخبة علمية وعلمائية تحمل المشروع الإسلامي القادم من الشرق نحو منطقة شمال إفريقيا وباقي المناطق الأخرى. وتذكر الروايات أن تسمية الجامع بجامع الزيتونة بسبب وجود شجرة زيتونة كانت نابتة في مكان الجامع¹⁴⁶⁰.

✓ التأثير الثقافي والحضاري لجامع الزيتونة

تحول جامع الزيتونة في فترة قصيرة إلى أهم المؤسسات العلمية الفاعلة والمؤثرة في المجتمع الشمال الإفريقي الجديد، وبدأ يلعب دوره السياسي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي والعلمي ليس في تونس فقط، بل في كامل شمال إفريقيا، وبعد ذلك في كامل القارة الإفريقية. ويمكن القول إن جامع الزيتونة لعب دورا سياسيا مهما في التمهيد لفتح الأندلس واقتحام القارة الأوروبية المسيحية من الجهة الغربية. ولذلك كان هو الفضاء الحضاري والعلمي الذي تخرج منه علماء انتشروا في القارة الإفريقية وفي الأندلس، وترسيخ الإسلام في تلك المناطق التي دخلها هذا الدين الجديد. وبات منذ تأسيسه يلعب دورا محوريا في بناء وعي ديني وثقافي وعلمي في تلك الربوع، وأصبح مركز إشعاع

¹⁴⁵⁸ عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت: الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، 1968، ج 5، ص 404.

¹⁴⁵⁹ ابن أبي دينار، المؤنس في أخبار تونس وإفريقية، تونس الدولة التونسية بحضارتها الحنية، تونس 1682، ص 9.

¹⁴⁶⁰ ابن أبي دينار، نفس المرجع السابق ص 10.

ديني وروحي وعلمي وحضاري، وتقديم المفاهيم الإسلامية وفق الخصوصية الاجتماعية لأهل شمال إفريقيا، حتى أنه مثل مدرسة جديدة على المستوى الفقهي والمقاصدي، وتبنى الفقه المالكي بمفاهيم ومقاربات تتناغم مع مزاجية الواقع الاجتماعي الجديد، فظهر علماء كبار، كان لهم الأثر الكبير في نحت ملامح الأبعاد العلمية والتعليمية بجامع الزيتونة، ومن أبرز هؤلاء العلماء نذكر علي بن زياد، وأسد بن الفرات، والإمام سحنون وغيرهم من العلماء الكبار¹⁴⁶¹.

لقد كان تأثير جامع الزيتونة في المشهد السياسي والعلمي والاجتماعي والثقافي حاضرا بعمق في تاريخ منطقة شمال إفريقيا، سواء في فترة العصر الوسيط أو في التاريخ الحديث والمعاصر. فجامع الزيتونة ونخبه وعلمائه كان لهم الدور الأكبر في مواجهة الحروب الصليبية التي قادها الإسبان ومن بعدها الاستعمار الفرنسي الذي احتل المنطقة، وسعى لمسح ذاكرتها. وكان جامع الزيتونة أكبر قلعة علمية وثقافية واجهت مثل هذه المشاريع الصليبية والاستعمارية التي استهدفت الهوية الإسلامية لشعوب المنطقة وذاكرتها التاريخية والحضارية. وقد ظهر علماء كبار منهم العلامة عبد الرحمن بن خلدون، الشيخ محمود قبادو، والشيخ سالم بوحاجب، والشيخ محمد الطاهر بن عاشور وغيرهم، والشيخ محمد صالح الشريف، والشيخ إسماعيل الصفايحي، والشيخ محمد الخضر حسين شيخ الأزهر وغيرهم.

مما لا شك فيه فإن جامع الزيتونة يعد أول جامعة إسلامية تأسست في العالم الإسلامي بعد مكة والمدينة، بل كانت الجامعة الأكثر تقدما ونضجا في مناهجها العلمية وفي تأثيرها العلمي والسياسي والثقافي والحضاري في منطقة الغرب الإسلامي. ذلك أن الحضارة الإسلامية في الأندلس كانت تعتبر جامع الزيتونة هو قبلتها العلمية ومرجعيتها الفكرية التي تميزها عن المشرق الإسلامية، وتصبغها بصبغتها المغاربية المالكية التي يمتزج فيها الطابع العربي بالطابع الأمازيغي. ورغم أن بورقيبة قد استجاب لأوامر فرنسا في غلق جامع الزيتونة وألغى دوره العلمي والحضاري. إلا أن بورقيبة نفسه كان يعترف بأهمية الدور العلمي والحضاري الذي لعبه جامع الزيتوني منذ بداية الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا إلى العصر الحديث. ويقول بورقيبة في هذا السياق: إن هذا الجامع الأعظم لهو المهده الديني الذي أقيم أكثر من اثني عشر قرنا بدافع قوى من العزيمة الإسلامية ليكون مع القيروان في هذه الربوع مركزا من مراكز إشعاع المبادئ الأخلاقية والقيم الحضارية¹⁴⁶².

2- المنظومة التعليمية لجامع الزيتونة

إن أهم مزة ميزت جامع الزيتونة أنه كان يمثل منعطفًا جديدًا في التاريخ السياسي والفكري والمعرفي لمنطقة شمال إفريقيا. فهو المؤسسة الأعرق في التاريخ، وهو المؤسسة التي شكلت العقل الديني والسياسي والثقافي المغاربي على مدار قرون طويلة. وكان يحمل في داخله روحا تجديدية وإصلاحية لكل المستجدات الطارئة على الدولة والمجتمع

¹⁴⁶¹ إلياس حمودة، الجامع المعمور، مقال إلكتروني بتاريخ 9 حزيران 2019، الموقع <http://pikord.com/media>

¹⁴⁶² لطفي حجي، بورقيبة والإسلام، تونس: دار الجنوب للنشر، 2006، ص 45

والمعرفة. كما كان جامع الزيتونة في مرحلة الاستعمار الغربي قلعة حصينة لرواد الفكر الإصلاحية والحركة والوطنية ليس فقط في تونس، بل أيضا في كل الجغرافية الإسلامية التي كانت تعاني من تمدد المشروع الاستعماري في ظل تراجع المشروع العربي والإسلامي في المنطقة، بسبب ضعف الدولة العثمانية وانحيارها فيما بعد. وقد لعب جامع الزيتونة دورا في صناعة نخبة علمية وسياسية خاضت معركة وجودية مع الاستعمار القادم من الشمال، ويستهدف كيانهم السياسي والمعرفي، ويعمل من أجل استئصال هويتهم الحضارية واستنساخها بهوية مشوهة، تساعد على التحكم في الإنسان المغربي بأبعاده وتشكلاته الفكرية والسياسية المختلفة¹⁴⁶³.

✓ جامع الزيتونة جامع وجامعة:

على الرغم من أن الهدف الأول الذي أسس من أجله جامع الزيتونة هو تكوين جامع تمارس فيه العبادة، ونشر الدين في تلك الربوع الجديدة، إلا أن جامع الزيتونة في فترة وجيزة جمع بين صفة الجامع الذي تمارس فيه العبادات وبين صفة جامعة علمية تدرس فيها مختلف العلوم الدينية و الدنيوية، بل كان جامع الزيتونة جامعة يفد عليها الطلاب من كل أصقاع الدنيا، ولها إدارة تسهر على الاهتمام بالمسألة التدريسية والعلمية وطرقها ومناهجها المتعددة ومراحلها المختلفة، كذلك تهتم بشؤون الطلبة، وتعتني بمشاكلهم التعليمية والعلمية والاجتماعية. لقد كانت جامعة الزيتونة تهتم بالدرجة الأولى بالتعليم الديني القائم على علوم القرآن والتفسير وعلوم الحديث وغيرها من العلوم الدينية المتفرعة عنها¹⁴⁶⁴. غير أن التعليم في جامع الزيتونة لم ينحصر فقط في هذه العلوم النقلية، بل تضمن أيضا العلوم العقلية المختلفة كالفلسفة وعلم المنطق والرياضيات وعلم الفلك، وحتى الطب وغيرها. فقد كان المنهج التعليمي الزيتوني يجمع بين التعليم النقلية والتعليم العقلي، وقد وضعت عدة مناهج له من قبل علماء كانوا يدرسون في الجامع، ويمارسون التعليم بشكل مباشر¹⁴⁶⁵.

أما على مستوى المناهج التعليمية فقد كان التعليم الزيتوني يركز أساسا على مناهج تدريسية قائمة على طريقة تسمح للمدرس بحرية اختيار المنهج التدريسي أو المادة التعليمية التي تقدم للطلاب، كما يعطي هذا المنهج أيضا للطلاب حرية اختيار مدرسه في المادة التدريسية. والحقيقة فإن مثل هذا المنهج خلق مرونة، وأعطى مساحة حرية أوسع، يستطيع أن يتحرك فيها المعلم والمتعلم في نفس الوقت. ورغم أن هذه الطريقة كانت لها انعكاسات سلبية ترتبط أساسا باختلال في بعض المواد حسب قوة المدرس أو ضعفه، إلا أنها خلقت مناخا علميا متحررا من مفهوم السلطة التعليمية القائمة على الجزاء والعقاب¹⁴⁶⁶. وقد اعتمد التعليم الزيتوني على الطريقة التقليدية المعتمدة

¹⁴⁶³ عامر مريقي، جمعية الطلبة الجزائريين الزيتونيين دراسة تاريخية في مسيرتها النضالية، جامعة الجزائر: شهادة ماجستير، 2010، ص 67

¹⁴⁶⁴ سمير أبو حمدان، موسوعة عصر النهضة -خير الدين التونسي، تونس: دار الكتاب، 1993، ص 17

¹⁴⁶⁵ محمد بن الخوجة، صفحات من تاريخ تونس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1986، ص 286.

¹⁴⁶⁶ محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، تونس: دار سحنون، ط 3، 2010، ص 131.

في باقي العالم الإسلامية، وهي الطريقة التلقينية القائمة على وجود شيخ يلقي الدرس وطلاب يستمعون ويتلقون منه الدرس، كما كان هناك الاعتماد بشكل أساسي على أسلوب الحفظ، أي حفظ المادة والمتون العلمية. فهو تعليم تتعد فيه قوة الذاكرة والحفظ أحد الوسائل التعليمية التي يجب أن يستخدمها الطالب الذي يجب عليه أن يكون حاضراً كلياً بذهنه خلال إلقاء الدرس من الشيخ المدرس، حيث يفاجأ المدرس طلابه باختبار مستوى استيعابهم للدرس، وذلك عبر أسئلة يوجهها إلى بعض الطلاب بشكل عشوائي، أو أحياناً بما يقدره الشيخ، باعتباره يعرف مستوى كل طالب منتشبه إلى حلقة درسه. ورغم أن مثل هذا الأسلوب هو أسلوب إسلامي تقليدي شائع في العالم الإسلامي إلا أن التعليم الزيتوني كان شديد الصرامة في تطبيقها وتنظيمها وتقييمها¹⁴⁶⁷.

كما ساهمت هذه الطريقة على الرغم من تقليديتها في ظهور نتائج إيجابية، تمثلت في نبوغ عدد كبير من الطلاب الذين أصبحوا فيما بعد من أهم الشخصيات العلمية ليس في شمال إفريقيا فقط، بل في كامل العالم الإسلامي. وكانت العملية التعليمية تتكون من عدة مراحل تعليمية، تبدأ من المرحلة الابتدائية، ثم المرحلة الثانوية، ثم المرحلة العليا. وكانت لكل مرحلة برامجها ومناهجها ووسائلها التعليمية. غير أن كل هذه المراحل يجمع بينها الأسلوب القائم على الحفظ و حضور الذاكرة وفصاحة اللسان والإلمام اللغوي. كذلك يخضع كل طلاب هذه المراحل إلى نظام الامتحانات الذي أدرج في المنظومة التعليمية لجامع الزيتونة التي تعتمد نظام الامتحان الكتابي ونظام الامتحان الشفوي، المتمثل في أسئلة تطرح على الطالب، وكذلك اختباره في حفظه لمتون تخص كل مرحلة تعليمية¹⁴⁶⁸.

3- الإصلاحات التي عرفها جامع الزيتونة عبر التاريخ:

- الإصلاحات المعمارية التي شهدها جامع الزيتونة:

يتضح من خلال الطراز المعماري لجامع الزيتونة أن الهندسة المعمارية التي تم بها تصميم جامع الزيتونة تنطلق من نفس الفلسفة المعمارية التي بنيت بها بقية المساجد في منطقة المغرب الإسلامي، بل إن هندسة جامع الزيتونة كانت هي النموذج الذي تم اتباعه بعد ذلك في بناء بقية المساجد في هذه المنطقة. ومما ذكره ابن أبي دينار قوله: " إن جامع تونس رفيع البناء مطل على البحر، ينظر الجالس فيه إلى جميع جواره، ويرقى إلى الجامع من جهة المشرق على اثنتي عشرة درجة....."¹⁴⁶⁹.

¹⁴⁶⁷ محمد الطاهر الرويس، ذكريات طالب زيتوني، مكتبة تونس 2015، ص 26

¹⁴⁶⁸ محمد الطاهر الرويس، نفس المرجع السابق، ص 28

¹⁴⁶⁹ ابن أبي دينار، نفس المصدر السابق، ص 9

فكلام ابن أبي دينار يبين لنا الموقع الذي أسس عليه جامع الزيتونة والصورة العامة له وإطلالته على البحر قبل التطورات المعمارية التي حصلت بعد ذلك. والجدير بالذكر أن هندسة جامع الزيتونة قد عرفت عدة إصلاحات على فترات مختلفة في التاريخ، لعل أهم هذه الإصلاحات المعمارية وقعت في العهد الأغلي في القرنين الثاني والثالث هجري، فقد أولى الأغلبة اهتماما كبيرا بالجامع الأعظم لأهميته الدينية والعلمية والسياسية، وكان الأغلبة يدركون أن استقرار دولتهم وتوطيد أركانها مرتبط أساسا بجامع الزيتونة وعلمائه، لنيل رضى أهل تونس، لذلك عمل أمراء الدولة الأغلبية على القيام بإصلاحات معمارية مهمة لجامع الزيتونة وتطوير مؤسساته العلمية¹⁴⁷⁰.

أما في العهد الفاطمي في القرن 4 هـ، فقد أولى أمراء الدولة الصنهاجية اهتماما كبيرا بالجامع، وقاموا له بإصلاحات وترميمات، وإضافة أروقة وقباب ودور جديدة للتعليم، وترميم البهو الكبير للجامع. وقد كان الفاطميون على الرغم من انتمائهم إلى المذهب الشيعي يدركون أيضا أهمية جامع الزيتونة الدينية والعلمية، وكذلك قوة تأثيره السياسي. لذلك حرص الصنهاجيون على القيام بالترميمات والإصلاحات الأساسية للجامع، والاهتمام به كأهم منارة علمية في منطقة المغرب الإسلامي. أما في العهد الحفصي ما بين القرن 7 هـ إلى ق 10 هـ فقد شهدت تونس نهضة ثقافية وعمرانية، لعب فيها جامع الزيتونة الدور المحوري والمركزي. فقد اعتنى الحفصيون بالجامع، واهتموا بإنشاء مؤسسات علمية ودينية، حيث بنيت أسواق للحرف على طول الجامع، منها سوق القشاشين وسوق الكتبيين، وكذلك تم تشييد مدارس بالقرب منه، ومنها المدرسة التوفيقية التي أسستها زوجة حاكم تونس أبي زكريا الحفصي¹⁴⁷¹.

في العهد العثماني اعتنى العثمانيون منذ دخولهم إلى تونس بترميم الجامع من الأضرار الكبيرة التي ألحقها بها الاحتلال الإسباني الذين حولوه إلى حظيرة للحيوانات¹⁴⁷². فجاء العثمانيون وأعادوا له الاعتبار، وأضافوا إلى جانب المذهب المالكي المذهب الحنفي، مما سمح بتوسيع المنظومة التعليمية والفقهية، وتجدر الإشارة إلى أن الكلمة الأولى كانت للفقهاء المالكيين، مما يدل على أن العثمانيين لم يفرضوا المذهب الحنفي، ولم يغيروا من المنظومة التعليمية التي سار عليها جامع الزيتونة. كما قام العثمانيون بإنشاء مساجد قريبة منه، ومدارس علمية. وقد واصلت الأسرة المرادية التي حكمت تونس في القرن 17م بترميم وتحسين الصومعة الحفصية للجامع، وكذلك ترميم رواقه الشرقي¹⁴⁷³. وعندما استولت العائلة الحسينية على حكم تونس بذل بآياتها جهودا كبيرة في القيام بإصلاحات وترميمات للجامع وكل المباني المتعلقة به، كما قاموا بإصلاحات في الجانب التعليمي، وأسسوا أوقافا كثيرة للجامع

¹⁴⁷⁰ خير الدين شنتر، الطلبة الجزائريون بجامع الزيتونة 1900-1956، الجزائر: دار البصائر، 2009، ص 695.

¹⁴⁷¹ روبر بارنشفيك، تاريخ إفريقية في العهد الحفصي من ق 13م إلى نهاية ق 15م، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988، ص 376-382.

¹⁴⁷² خليل أيناجليك، تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار، لبنان: دار المدار الإسلامي، 2002، ص 10-13.

¹⁴⁷³ روبر بارنشفيك، نفس المرجع السابق، ص 382.

وللمدرسين والطلاب، كما قاموا بإعادة بناء صومعة الجامع من جديد، وكذلك إصلاح المنظومة التعليمية للجامع الأعظم¹⁴⁷⁴.

- الإصلاحات التي وقعت في المنظومة التعليمية لجامع الزيتونة:

لقد عرف التعليم الزيتوني في جامع الزيتونة محاولات عديدة لتطويره، وإدخال إصلاحات في مناهجه التدريسية. وكانت أهم الإصلاحات تلك التي وقعت في العهد الحفصي، ثم بعد ذلك في العهد العثماني بكافة مراحله، وكذلك خلال فترة احتلال فرنسا لتونس. حيث لعب عدة علماء كبار بالجامع بالقيام بتطوير التعليم، وإصلاح مناهجه وعصرته. لكن أهم الإصلاحات التعليمية التي وقعت بشكل أوسع وأفضل تلك التي وقعت في القرن التاسع عشر ميلادي، حيث جاءت هذه الإصلاحات لتتجاوز المنظومة التعليمية القديمة البسيطة والتي لم تعد مناسبة للعصر، لبناء منظومة تعليمية أكثر حداثة وانفتاحا على علوم العصر، مع الالتزام بالقيم الإسلامية والثوابت الحضارية¹⁴⁷⁵.

ولعل أهم الشخصيات التي قادت عملية الإصلاح التعليمي هو المشير أحمد باي الذي أصدر مرسوما أقر بموجبه انتخابات الهيئة التدريسية بجامع الزيتونة: خمسة عشر عالما من المالكية، ومثلهم من الحنفية، وعلى أن يدرس المدرس في كل يوم ماعدا يومي الخميس والجمعة درسين من أي علم أراد، وفي أي وقت تيسر له، وإذا فقد أحد هؤلاء المدرسين انتخب نظار الجامع بدلا عنه من الموجودين في الوقت ذاته¹⁴⁷⁶. كما أسندت مراقبة الدروس ومواظبة المدرسين إلى رئيس الافتاء بالمذهبين وإلى القاضيين، وأجريت لهم مرتبات لذلك، وأمر أن تدفع كل هذه الجرايات من بيت المال¹⁴⁷⁷. وقد تمت هذه الإصلاحات بإشراف مباشر من قبل المشير أحمد باي الذي قام باقتناء كتب مكتبة الوزير حسين خوجة بماله الخاص، كما اقتنى غيرها من الكتب الفقهية والعلمية والأدبية، وأضاف عليها الكتب التي كانت على ملك عائلته، فكون مكتبة عمومية أطلق عليها اسم "المكتبة الأحمدية"¹⁴⁷⁸.

وبداية من النصف الثاني من القرن 19م، عرف جامع الزيتونة تحولات لم تقتصر على هياكله فحسب، وإنما طالت مناهجه وطرقه التدريسية، فكان استجابة لمطالب الحياة، والتغيرات المطردة على الحياة، حيث ما إن تولى خير الدين التونسي الوزارة خلال الفترة ما بين 1873-1877، حتى هم بإحداث عدة إصلاحات خصت التعليم

¹⁴⁷⁴ خير الدين شنتر، نفس المرجع السابق، ص 699-702

¹⁴⁷⁵ رابح فلاح، جامع الزيتونة والحركة الإصلاحية في الجزائر 1908-1954، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة 2008، ص 35.

¹⁴⁷⁶ فتحي حسن ملكاوي، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور وقضايا الإصلاح والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، 2011، ص 53-54

¹⁴⁷⁷ علي الرضا الحسيني، موسوعة الأعمال الكاملة للإمام محمد الخضر حسين- تونس وجامع الزيتونة، بيروت: دار النوادر، 2010، ص 20.

¹⁴⁷⁸ محمد بن الخوجة، صفحات من تاريخ تونس، تونس: المجلة الزيتونة، 1936، ص 136.

بجامع الزيتونة¹⁴⁷⁹. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة تدهور والمخطاط الأمة، الأمر الذي سهل على فرنسا الاستيلاء على تونس بموجب معاهدة الحماية سنة 1881، وقبل ذلك كان خير الدين التونسي باشا وزيرا مستشارا عينه الجنرال حسين سنة 1871 في لجنة لتفقد الدروس بالجامع. لقد قام خير الدين باشا بجملة إصلاحات في المنظومة التعليمية لجامع الزيتونة من خلال استشارة العلماء، وتشكيل لجنة أوكل إليها النظر في طبيعة الدروس وأحوال المدرسين والطلبة في الجامع الأعظم، وقد كانت هذه اللجنة تجتمع مرة كل أسبوع برئاسة خير الدين باشا نفسه، والإطلاع على أهم المستجدات، واتخاذ القرارات المناسبة لتطوير المنظومة التعليمية لجامع الزيتونة. وقد شملت جهود خير الدين الإصلاحية أيضا الجانب الإداري، وذلك بتعيين خطة الشيخ الأعظم للجامع، والزيادة في مرتبات المدرسين، وتحديد المواد التدريسية، وتخصيص دفاتر للطلاب للتدوين وكتابة الدروس، وإعفاء الطلاب من الخدمة العسكرية ومن الضرائب¹⁴⁸⁰.

لقد تميزت إصلاحات خير الدين التونسي التعليمية أنه أدخل علوما حديثة تدرس في أوروبا، واستفاد من التجارب التعليمية في أوروبا، وأراد أن يجعل من التعليم الزيتوني تعليما عصريا ومتقدما ومنفتحا على كل العلوم الحديثة. وكانت جهوده الإصلاحية ثورة في المنظومة التعليمية، وخلقت حيوية ودينامية جديدة، كسرت حالة التكلس والنمط التعليمي التقليدي الذي هيمن على الزيتونيين، وتسبب في حالة جمود كبيرة، انعكست سلبا على الطلبة وعلى المجتمع التونسي. وقد أثمرت جهود خير الدين بظهور طلاب زيتونيين يتبنون فكرة الإصلاح، وأصبحوا يمثلون نخبة تجديدية إصلاحية، ستقود فيما بعد الحركة الوطنية وقضية التحرر الوطني، ولعل من أهم هؤلاء نجد الشيخ عبد العزيز الثعالبي الذي لعب دورا كبيرا في تحرير جامع الزيتونة من حالة التكلس، وكذلك كان فاعلا في تحريك الوعي المجتمعي لقيادة حركة التحرر الوطني ضد الاحتلال الفرنسي الذي سعى لضرب جامع الزيتونة، وتهميشه عندما أدرك أهمية جامع الزيتونة وتعليمه في صناعة الوعي الديني والحضاري والوطني. لذلك كانت فرنسا تعمل كل جهودها من أجل التضييق على الزيتونة الذي قاد معركته ضدها في مرحلة ما قبل الاستقلال¹⁴⁸¹.

4- دور التعليم الزيتوني في مواجهة الاحتلال الفرنسي لتونس:

✓ سياسة فرنسا لضرب جامع الزيتونة و التعليم الزيتوني:

انتهجت فرنسا منذ احتلالها لتونس سنة 1881 سياسة تعليمية وثقافية جديدة، بهدف ضرب هوية الشعب التونسي، وسلخه من انتمائه العربي الإسلامي. وقد تم الشروع في ذلك من خلال محاصرة اللغة العربية، وإلغاء التعليم

¹⁴⁷⁹ أحمد عبد السلام، مواقف إصلاحية في تونس قبل الحماية، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1986، ص 73

¹⁴⁸⁰ خير الدين شترة، نفس المرجع السابق، ص 736

¹⁴⁸¹ محمد المختار بن محمود، جامع الزيتونة من أقدم الكليات، المجلة الزيتونية، المطبعة التونسية، ج2، تونس 1937، ص 48-60

الزيتوني الذي يعد القلعة الأساسية التي تحافظ على اللغة العربية وعلى قيم الشعب الدينية والثقافية. لقد كان الفرنسيون يدركون أهمية هذا الدور الأساسي والمحور للتعليم الزيتوني في تونس، وكانت تعلم أيضا أن التعليم يتشكل من تعليم زيتوني تقليدي وتعليم معاصر، فعمدت على تهميش التعليم التقليدي الزيتوني، وحاولت احتواء التعليم المعاصر الذي وجدت فيه منفذا للتحكم فيه وفق مخططاتها الاستعمارية الصليبية¹⁴⁸².

وقد عملت سلطات الاحتلال الفرنسي على انتهاج سياسة تهميش كبيرة للتعليم الزيتوني لأنه يمثل خطرا كبيرا وعائقا جديا لتنفيذ سياسة فرنسة الشعب التونسي، ومحو ذاكرته الثقافية والدينية. لذلك قامت فرنسا على رجال الدين المسيحيين بمحاولة التشكيك في مردودية هذا التعليم لدى عامة الناس من التونسيين من أجل حضمهم على عدم إرسال أبنائهم إلى مؤسسات هذا التعليم الزيتوني، من كتاتيب ومساجد وزوايا وغيرها. وكان الهدف من ذلك هو عزل هذه المؤسسات التعليمية الزيتونية، وإفراغها بإبعاد الناس عنها حتى تجرد نفسها مجبرة على إغلاق حالها بنفسها. وتظهر خلفية هذه السياسة الاستعمارية من خلال مآلاته الراهبة ماري والدور الخطير الذي لعبه دعاة التبشير الفرنسيين في استهداف التعليم الزيتوني، ومحاولة تجفيف منابعه بشكل نهائي، حيث تقول هذه الراهبة: إن التعليم في جامع الزيتونة عبارة عن مدرسة لاهوتية في العصور المظلمة بأوروبا¹⁴⁸³.

لقد عملت سلطات الاحتلال الفرنسي كل ما في وسعها من أجل اجتثاث التعليم الزيتوني بكل الوسائل والطرق، إلى درجة أنهم باتوا يمنعون الناس، ويهددوهم من الاتصال بالفقهاء وحفظ القرآن وكل من له علم بالدين، وفي مقابل ذلك كانوا يغرونهم بالتواصل مع رجال الدين المسيحيين، وإرسال أبنائهم على المدارس المسيحية بتسهيلات وتشجيعات كبيرة من أجل ترسيخ مبادئ العقيدة المسيحية لدى أطفال المسلمين منذ الصغر، بدلا من أن يحفظوا القرآن، ويتعلموا العلوم الإسلامية التي تجعلهم أشخاصا معارضين لفرنسا وسياساتها الاحتلالية. لذلك كان دور رجال الدين المسيحيين دورا مركزيا في السياسة الفرنسية من أجل ضرب منابع وأصول التعليم الزيتوني، مما يسهل بعد ذلك على تنصير أبناء المسلمين، وتحويلهم في المستقبل إلى أشخاص تابعين إلى فرنسا، يفكرون بفكرها ويعتقدون بعقيدتها، وينفذون سياستها داخل أهاليهم ويؤثرون على معتقداتهم¹⁴⁸⁴.

إلى جانب ذلك عمدت سلطات الاحتلال الفرنسي إلى احتواء التعليم العصري التونسي، وأفرغته من كل مضامين الفكر الإصلاحي والتنويري حتى لا تتحول مؤسسات هذا التعليم إلى فضاء يتخرجون منه كفاءات تونسية مؤثرة وقادرة على توعية الناس، وإيقاظهم من حالة التخلف والجهل. لذلك كانت فرنسا تخاف من هذا النوع

¹⁴⁸² الهادي جلاب، المجتمع التونسي بين التأصيل والتحديث 1881-1956، تونس: 1998، ص 55

¹⁴⁸³ ريم غانمي، الحضور المسيحي بتونس من 1881 إلى 1930، (رسالة ماجستير، المعهد الأعلى لأصول الدين، جامعة تونس، 2005، ص 46

¹⁴⁸⁴ ريم غانمي، نفس المرجع، ص 60

التعليمي الذي يحافظ على هوية الأمة وفي نفس الوقت يدعوها للنهوض والإصلاح والنهضة، فعمدت إلى إضعافه من خلال فتح مدارس أجنبية عصرية عديدة، وبوسائل متقدمة، ورغبت التوانسة في إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس، بقصد صياغة عقولهم وفق المعايير والمناهج التعليمية و الثقافية الاستعمارية الصليبية¹⁴⁸⁵.

ويمكن القول باختصار إن السياسة الفرنسية الاستعمارية سعت إلى ضرب التعليم الزيتوني بمختلف الوسائل مثل: محاصرته وتغيير الناس منه، وانتهاج سياسة التهديد من التواصل بكل ما يتصل بهذا التعليم من علماء وحفاظ قرآن وزوايا وغيرها، وكذلك سياسة الترغيب في المدارس المسيحية، والاتصال برجال الدين المسيحيين، وفتح مدارس فرنسية، وتنظيم المؤتمر الأفخرستي المسيحي بقصد تنصير أبناء الشعب التونسي، وكذلك تشجيع التونسيين على التجنيس، ومنحهم التسهيلات الكبيرة للتعليم الفرنسي. كل هذه الوسائل كان الهدف منها هو استئصال التعليم الزيتوني، وضربه من أصوله، حتى يتم سلخ هوية الشعب، وإضعاف لغته العربية، واستبدالها باللغة الفرنسية.

✓ دور جامع الزيتونة والتعليم الزيتوني في مواجهة سياسة الاحتلال الفرنسي:

أمام هذه السياسة الاستعمارية الاستتصالية تجاه التعليم الزيتوني، تحرك علماء جامع الزيتونة وكثير من الشخصيات العلمية التونسية المناهضة للمشروع الاستعماري الصليبي الفرنسي. حيث أدرك أبناء جامع الزيتونة أن فرنسا تسعى لضرب المقومات الإسلامية للشعب التونسي، وتسعى إلى تنصيره وتغيير هويته العربية الإسلامية، عبر ضرب اللغة العربية وعبر المناهج التعليمية المعاصرة. لذلك رأى علماء الزيتونة بأن أفضل طريقة لمواجهة المشروع الاستتصالي الفرنسي هو القيام بإصلاحات حقيقية للتعليم الزيتوني، وتحديثه بشكل يتماشى مع العصر، ويوازن بين القيم والهوية الإسلامية وبين الانفتاح على علوم العصر. فكانت أولى الخطوات هي إصلاح مناهج التعليم الزيتوني، وتطويرها بمناهج حديثة متطورة تساهم في بناء الطالب الزيتوني، وتطور قدراته المعرفية والعلمية. وقد انطلقت النخب الزيتونة في مسار الإصلاح التعليمي الذي لاقى قبولا واسعا من قبل التوانسة، رغم معارضة بعض العلماء الزيتونيين التقليديين الذين لم يدركوا خلفيات المخطط الاستعماري الفرنسي الرامي إلى ضرب جامع الزيتونة، باعتباره يمثل أهم قلعة في الحفاظ على الإسلام في تونس والحفاظ على هوية شعبها¹⁴⁸⁶.

إضافة إلى ذلك ظهر في الساحة الزيتونية نشاط طلابي كثيف قاده طلاب الزيتونة، فكانت لهم الريادة في إنشاء الحركة الطلابية التونسية، والتي قادت حركة مواجهة المشروع الاستعماري الفرنسي الصليبي في تونس. وفعلا توسعت دائرة نفوذ الحركة الطلابية الزيتونية لتلتحم ببقية شرائح الشعب التونسي، وكشفت لهم مخاطر المشروع

¹⁴⁸⁵ راغب السرجاني، قصة وتاريخ تونس من البداية إلى ثورة 2011، القاهرة: دار الأعلام للنشر والتوزيع، 2011، ص 29.

¹⁴⁸⁶ محمد قدور، السياسة التعليمية الفرنسية في تونس 1883-1939، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2004، ص 280

الاستعماري الفرنسي، وسعيه في جامع الزيتوني والتعليم بشكل عام. وقد دخلت الحركة الطلابية في مواجهات مع سلطات الاحتلال، ورفعت شعارات مناهضة الاستعمار الفرنسي ولسياسته الصليبية، كما طالبوا بتحسين ظروفهم المعيشية والدراسية، وعدم ممارسة الميز العنصري على أبناء الشعب التونسي¹⁴⁸⁷.

استمر أبناء جامع الزيتونة من علماء وحركة طلابية في مواجهة السياسة الاستعمارية، كما استمرت الجهود في إصلاح التعليم الزيتوني وتطويره، بما يساهم في الحفاظ على هوية الشعب، وبما يحقق الأهداف الأساسية نحو تحقيق مشروع زيتوني إصلاحي شامل، وقادر على مواجهة المشروع الفرنكفوني الاستعماري الرامي إلى طمس هوية الشعب التونسي واستهداف كل مقوماته العلمية والثقافية والحضارية. ولذلك مثلت مرحلة النصف الأول من القرن العشرين نشاطا مكثفا بين أبناء الزيتونة، وكان في مقدمتهم الشيخ عبد العزيز الثعالبي الذي يعد المؤسس الحقيقي لحركة الإصلاح الزيتوني وللحركة الوطنية التونسية بشكل عام. أمام هذا الدور الهائل الذي لعبه جامع الزيتونة نشأت نخبة تونسية زيتونية مشبعة بفكرة إصلاح التعليم وتطويره، وكذلك مقتنعة بأهمية الدور السياسي والعلمي لجامع الزيتونية في تقوية الحركة الوطنية لمواجهة سياسة الاحتلال الفرنسي¹⁴⁸⁸.

لقد كثف أبناء جامع الزيتونة والنخبة الزيتونية بشكل عام من نشاطاتهم ضد سياسة الاحتلال، فعملوا على تأسيس العديد من المدارس القرآنية وبشكل متطور، وكذلك تأسيس عدة مدارس تعليم خاصة وجمعيات مدنية، حيث قوبلت كل هذه الجهود باستحسان كبير من قبل قطاع واسع من الشعب التونسي، بل شاركت العديد من الشخصيات التونسية الغنية في دعم مثل هذه المدارس ماليا ولوجستيا. كما ساهمت هذه الجهود الزيتونية الكبيرة في تطوير الوعي المجتمعي التونسي، وبرز قيادات سياسية قوية تحملت عبء النضال السياسي ضد الاحتلال الفرنسي. لذلك كان دور جامع الزيتونة على عدة جبهات مختلفة، تتفق جميعها في مواجهة المشروع الاستعماري الفرنسي الصليبي، حيث برز دور جامع الزيتونة على مستوى المعركة العلمية والتعليمية التي أنتجت فيما بعد قيادات ونخبة زيتونية، لعبت دورا أساسيا على الجبهة السياسية والحركة الوطنية لمواجهة فرنسا وتحرير تونس والسعي إلى نيل استقلالها¹⁴⁸⁹.

لقد لعب جامع الزيتونة في عهد الاحتلال الفرنسي دورا بالغ الأهمية، جعله القلعة الأساسية الأولى في إدارة المعارك المختلفة ضد فرنسا وسياستها الاستعمارية. فكان له دور في النهوض العلمي والمعرفي والاجتماعي والسياسي والثقافي والديني والحضاري والاقتصادي، الأمر الذي أفشل سياسة فرنسا الاستعمارية، ليس فقط في تونس، بل

¹⁴⁸⁷ عبد الباسط الغابري، المؤسسة الزيتونية والإصلاح، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2015، ص 16

¹⁴⁸⁸ محمد قدور، المراجع السابق، ص 260

¹⁴⁸⁹ محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي دراسة تحليلية تقنية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، الدار البيضاء: دار النشر المغربية، 1989،

أيضا في كل منطقة شمال أفريقيا وفي كافة القارة الإفريقية والعالم الإسلامي. لقد قاد جامع الزيتونة خصوصا في القرن التاسع عشر رواد إصلاح متميزون مثل: الشيخ محمود قبادو والشيخ سالم بوحاجب والشيخ عبد العزيز الثعالبي والشيخ محمد الصالح الشريف والشيخ محمد الحضر حسين والشيخ محمد الطاهر بن عاشور والشيخ الفاضل بن عاشور والشيخ محمد صالح النيفر وغيرهم. وكان خطاب هؤلاء يدعو إلى الإصلاح الشامل و إلى توحيد الأمة وكافة نخبها وطاقتها في مواجهة المشاريع الاستعمارية التي تمددت على كافة جغرافية العالم الإسلامي. وكان الشيخ عبد العزيز الثعالبي الزعيم الزيتوني التونسي الذي زار العديد من مناطق العالم الإسلامي، وعقد مؤتمرات دولية لتوحيد الأمة، ورص صفوفها، وكان أحد أهم الشخصيات الرئيسية في مؤتمر القدس الذي عقد في الثلاثينات ضد سياسة الانجلترا التي أعطت فلسطين إلى الصهاينة، حيث كان خطاب الشيخ الثعالبي خطابا مؤثرا دعا فيه كل أبناء الأمة إلى الوقوف ضد كل المشاريع الاستعمارية، وفي مقدمتها المشروع الصهيوني والمشروع الانجليزي والفرنسي. لقد كان جامع الزيتونة قلعة النضال داخل تونس، كما كان قلعة النضال لكل أبناء الأمة الإسلامية في الخارج¹⁴⁹⁰.

الخاتمة:

إن أهم ما يمكن أن نخلص به في بحثنا هذا أن جامع الزيتونة كان أحد أهم المنارات الدينية والعلمية التي لعبت دورا كبيرا في نشر الدين الإسلامي في منطقة المغرب الإسلامي، وكذلك في نشر العلوم المختلفة، وقد تخرج منه عدة علماء كبار، ساهموا بشكل كبير في الدفاع عن الإسلام وعن هوية الشعوب المغاربية ضد المشاريع الصليبية والاستعمارية التي كانت تعمل على مسح هوية هذه الشعوب المسلمة. من ناحية أخرى مثل جامع الزيتونة قلعة تعليمية فريدة من نوعها، أثرت في المجتمع وفي الدولة، حيث كانت الدول التي حكمت تونس وشمال إفريقيا تدرك أهمية جامع الزيتونة ودوره في الحفاظ على بقاء الدولة واستقرارها. لذلك بذلت هذه الدول جهودا كبيرة للاهتمام بجامع الزيتونة، وإدخال إصلاحات عليه سواء من حيث ترميم معماره أو من حيث الإصلاحات التعليمية التي يقتضيها كل عصر من العصور. إضافة إلى ذلك لعبت هذه الإصلاحات التعليمية خصوصا في نهاية القرن 19 دورا مهما ولادة نخب زيتونية حملت المشعل لمقاومة الاحتلال الفرنسي الذي بذل كل جهوده لضرب جامع الزيتونة، واستهداف دوره التعليمي والحضاري والسياسي. لقد كان جامع الزيتونة جامعا يمارس فيه الناس عبادتهم وشعائهم الدينية، وكان في نفس الوقت منارة وجامعة علمية تشع على منطقة المغرب الإسلامي وعلى القارة الإفريقية ومختلف بقاع العالم الإسلامي.

المراجع:

¹⁴⁹⁰ هاني الشهيدي، جامع الزيتونة والطرح العربي الإسلامي 1945-1947، انتلجنسيا 2019، www.intelligenstia.tn

- ✓ بن خلدون عبد الرحمن ، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت: الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، 1968، ج 5 .
- ✓ ابن أبي دينار، المؤنس في أخبار تونس و إفريقية ، تونس الدولة التونسية بحضارتها المحنية، تونس 1682
- ✓ حمودة إلياس، الجامع المعمور، مقال إلكتروني بتاريخ 9 حزيران 2019، الموقع <http://pikord.com/media>
- ✓ حجي لطفي ، بورقية والإسلام، تونس: دار الجنوب للنشر 2006
- ✓ مريقي عامر، جمعية الطلبة الجزائريين الزيتونيين دراسة تاريخية في مسيرتها النضالية، شهادة ماجستير، جامعة الجزائر 2010.
- ✓ أبو حمدان سمير ، موسوعة عصر النهضة خير الدين التونسي، تونس: دار الكتاب، 1993.
- ✓ بن الخوجة محمد ، صفحات من تاريخ تونس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1986
- ✓ بن عاشور محمد الطاهر ، أليس الصبح بقريب، تعليم العربي الإسلامي، تونس: دار سحنون، ط 3، 2010
- ✓ الرويس محمد الطاهر ، ذكريات طالب زيتوني، مكتبة تونس، 2015.
- ✓ شنتر خير الدين ، الطلبة الجزائريون بجامع الزيتونة 1900-1956، الجزائر: دار البصائر، 2009.
- ✓ برنشفيك، روبر تاريخ إفريقية في العهد الحفصي من ق 13م إلى نهاية ق 15م، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988.
- ✓ أينالجيك خليل ، تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار، لبنان: دار المدار الإسلامي، 2002.
- ✓ فلاحي رابح، جامع الزيتونة والحركة الإصلاحية في الجزائر 1908-1954 ، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة 2008.
- ✓ ملكاوي فتحي حسن ، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور وقضايا الإصلاح والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2011.
- ✓ الحسيني علي الرضا، موسوعة الأعمال الكاملة للإمام محمد الخضر حسين - تونس وجامع الزيتونة، بيروت: دار النوادر، 2010.

- ✓ عبد السلام محمد أحمد، مواقف إصلاحية في تونس قبل الحماية، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1986
- ✓ بن محمود محمد المختار، جامع الزيتونة من أقدم الكليات، تونس: المجلة الزيتونية، المطبعة التونسية، ج2، 1937.

أهمية التكنولوجيا الحديثة في تسهيل عمليتي البحث والتوثيق في العلوم الإسلامية: علم الحديث

نموذجاً

محمد كامل قره بللي*

مقدمة

ولا بد قبل الشروع في هذا البحث أن نقدم بين يديه توضيحاً لمفردات العنوان، وهي إن كانت مفاهيم معلومة لدى الكثيرين، لكننا بحاجة ماسة دوماً للتذكير بها، والذكرى نافعة.

* أما التكنولوجيا لغةً: فهي كلمة أعجمية ذات أصل يوناني، تتكوّن من مقطعين، كلمة (تكنو)، والتي تعني: حرفة أو مهارة أو فن، وكلمة (لوجيا) التي تعني: علم أو دراسة. ليصاغ الكلُّ في كلمة تكنولوجيا بمعنى: علم الأداء أو علم التطبيق¹⁴⁹¹.

وقد حُدِّدَ للكلمة (تكنولوجيا) لفظاً مرادفاً لها في العربية، وهو: "(تَقْنِيَّة) على وزن (عِلْمِيَّة) وهي مصدر صناعي من (التَّقَنُّ) بوزن (الْعَلَمَ). والتَّقَنُّ: الرجل الذي يُتَقَنُّ عَمَلَهُ. وما شاعَ من نطقها بوزن كلمة (الأديَّة) أو بوزن كلمة (التربية) فهو خطأ¹⁴⁹².

ويقول صلاح الدين الزعبلوي: "يقابل اللفظ الأجنبي (تكنولوجيا): التقانة، بكسر أوله، وما جاء على فَعَالَة بكسر أوله من المصادر دلَّ على العمل والحرفة، قال: وقد يؤول التقني بفتح التاء والقاف على أنه منسوب إلى تَقَنٍ، كَفَرِحَ، بمعنى متقن، بكسر القاف، لكن الأصح أن يقال بكسر التاء وسكون القاف، نسبة إلى تَقَنَ، بكسر فسكون، كَصِفِرٍ. ولذا قل: تَقْنِيٌّ وَتَقْنِيَّةٌ، بكسر فسكون، وتقانة بكسر أوله"¹⁴⁹³.

وقد عُرِّفَت التكنولوجيا بشكل عامٍّ بأنها: "نسق من معارف تَقْنِيَّة مُسْتَمَدَّة من علوم مختلفة، وتَهْدَف كلها إلى غاية واحدة، وهي تطوير الإنتاج، وتنويع وسائله، وتحديد دور الإنسان فيه، وهي بهذا سمة كبيرة من سمات العصر الحالي"¹⁴⁹⁴.

* الأستاذ المساعد في كلية العلوم الإسلامية، بجامعة ماردين أرتوقلو، قسم الحديث النبوي وعلومه. البريد الإلكتروني: m.kamel79@gmail.com

Orcid: 0000-0002-3114-6948

<https://www.aljazeera.net/blogs/2019/3/22>

¹⁴⁹² مجلة المجمع العلمي العراقي، من أَلْفَاظِ الْحَضَارَةِ. لِمُقَرَّرِ المجمع محمد بهجت الأثري. "الجزء الرابع، المجلد (33) لعام 1403 هـ، ص 313.

¹⁴⁹³ صلاح الدين الزعبلوي، معجم أخطاء الكتاب، (دمشق: دار الثقافة والتراث، 2006)، ص 75.

¹⁴⁹⁴ مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، تقديم إبراهيم مدكور، رئيس المجمع، (القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1983)، ص 53.

هذا و"ينبثق من مصطلح تكنولوجيا التعليم كثيرٌ من المصطلحات الأخرى ذات الصلة، ولها نفس التوجهات والأهداف، مثل التعليم البرمجي، وتكنولوجيا التربية، وتكنولوجيا المعلومات"¹⁴⁹⁵.

والذي يعنينا في هذا البحث هو تكنولوجيا المعلومات، والتي يمكن تعريفها بأنها: "مجموعة المعارف والمعلومات في مختلف المجالات، والتي يتم تشغيلها وفقاً لإجراءات وتقنيات وموارد بشرية وتجهيزات، بهدف جمعها وتخزينها ومعالجتها، وإتاحة استرجاعها أو تناقلها وبثها".

ويمكن اعتبارها كذلك بأنها: "دمجٌ بين أجهزة الحاسبات المصغرة وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة، بهدف استيعاب، واختزان، واسترجاع المعلومات، مهما اختلفت مصادرها وأشكالها، وقد أصبح للحاسبات الآلية الدور الأكبر في مجالات تكنولوجيا المعلومات، بل إنها تُعدُّ أساسَ تقنيات المعلومات المعاصرة"¹⁴⁹⁶.

وتستخدم الحاسبات في إنتاج أوعية المعلومات المختلفة، كما تستخدم في النشر الإلكتروني، وكذلك في إنتاج الأقراص المُدجَّجة التي تُعدُّ أهم أشكال وسائط اختزان، ونقل، واسترجاع المعلومات، في الوقت الحاضر.

* وأما البحث لغةً، فهو: "الطلب والتفتيش والتتبع والتحري"، قال الله تعالى: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ﴾ [سورة المائدة: 131].

والبحث اصطلاحاً: "عملية علمية تُجمع لها الحقائق والدراسات، وتُستوفى فيها العناصر المادية والمعنوية حول موضوع معين دقيق في مجال التخصص، لفحصها وفق مناهج علمية مُقررة، يكون للباحث منها موقف معين؛ ليتوصل من كل ذلك إلى نتائج جديدة"¹⁴⁹⁷.

و"هذه النتائج هي ثمرة البحث، والغاية التي ينشدها الباحث من وراء العملية العلمية الفكرية، سواء كانت نظرية أو تجريبية، وهي ما يعبر عنها علمياً بـ(الإضافة الجديدة) المطلوبة في البحوث العلمية العالية"¹⁴⁹⁸.

* وأما التوثيق لغةً: فهو يعود في الأصل إلى مادة (وثق): والواو والثاء والقاف كلمة تدل على عَقْدٍ، وإحكام. وَوُثِّقَتِ الشَّيْءُ: أَحْكَمَتْهُ"¹⁴⁹⁹.

وأما التوثيق اصطلاحاً، فهو: "تسجيل المعلومات التي استفاد منه الباحث العلمي، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وفقاً لطرق علمية مُتَّبَعَةٍ، بحيث يَتِمَّ إثبات مصدر المعلومات، وإرجاعها إلى أصحابها؛ اعترافاً بجهودهم"¹⁵⁰⁰. وقد تعددت طرق التوثيق التي تعتمد عليها مراكز البحوث والجامعات في الرسائل والأطروحات العلمية، وأهمها

1495 موقع مینت ٣ للدراسات والاستشارات الأكاديمية، تكنولوجيا التعليم، تعريفها، وأهميتها، ومكوناتها، ومفاهيم تطبيقية، <https://mobt3ath.com/dets.php?page 410>

1496 <https://sites.google.com/site/thelibraryssssgh/home>

1497 عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، ط6 (القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1996)، ص25.

1498 المصدر السابق ص25.

1499 أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، مح: عبد السلام محمد هارون، (مصر: دار الفكر، 1979) 85/6.

1500 دكتور سامح سعيد عبد العزيز، التوثيق في البحث العلمي (د.م، د.ن، 2017)، ص5.

الطريقة المألوفة المنتشرة، وتكون "بصورة عامة حسب الترتيب التالي:

أولاً اسم المؤلف، ثم لقبه، والبعض يرى العكس، والمهم هو السير على طريقة واحدة، وبصورة مستمرة أثناء البحث.

وربما يرجح في بحوث الدراسات الإسلامية والعربية البدء بذكر الاسم ثم اللقب؛ إلا إذا اشتهر المؤلف بلقبه، كالسرخسي، والسيوطي، والكاساني، والسبكي؛ ذلك لأن كتب التراجم الإسلامية درجت على ذكر الاسم أولاً، ثم اللقب ثانياً؛ وحينئذ يسهل البحث عنها في كتب المصادر الإسلامية.

وعلى العكس من هذا في البحوث العلمية الجامعية الحديثة، فإن مفتاح التراجم هو اللقب أولاً، ثم الاسم ثانياً¹⁵⁰¹.

وبعدها يوضع في التوثيق عنوان الكتاب وأجزأه، ثم رقم طبعته مرموزاً لها بالحرف (ط)، ثم التحقيق، ثم بيانات النشر؛ بذكر بلد النشر، ثم دار النشر، ثم تاريخ النشر، ثم الصحيفة إذا كان الكتاب مجلداً واحداً، أو بذكر الجزء والصحيفة إذا كان الكتاب مكوناً من مجلدات، أو الرقم إذا كان ترتيب الكتاب رقمياً.

وفي تركيا اعتمد مؤخراً في عملية التوثيق ما يُسمى بنظام إسناد 2، ويقوم على الطريقة الآتية:

أولاً بذكر اسم المؤلف، وإذا كان له لقب مشهور، فيبدأ حينئذ به، ثم يذكر اسم الكتاب كاملاً بخط مُمالٍ، ثم يذكر اسم المحقق، وبعده يذكر رقم الطبعة حينما يكون الكتاب قد طبع أكثر من مرة، فيذكر رقم الطبعة مرموزاً لها بالحرف (ط)، وأما إذا لم يُطبع إلا مرة واحدة، فلا يذكر رقم الطبعة حينئذ.

وبعد ذلك يفتح قوس يذكر بعده اسم بلد النشر، وبعدها يوضع نقطتان رأسيتان، وبعدها يوضع مكان النشر، سواء كان داراً للنشر، أو مركز أبحاث مستقلاً، أو تابعاً لجامعة معينة، ونحو ذلك، ثم يوضع بعد ذلك سنة النشر، ثم يغلق القوس.

وبعد ذلك يوضع خارج القوسين رقم الصحيفة أو رقم الجزء والصحيفة، أو رقم الفقرة إذا كان الكتاب مرتباً ترتيباً رقمياً، مثل كتب الحديث المرقمة بأرقام متسلسلة. وهذا يكون عند الإحالة إلى الكتاب في أول مرة. وذلك على النحو الآتي على سبيل المثال:

محمد بن إسحاق بن محمد الوزّاق البغدادي، أبو الفرج ابن النديم، الفهرست، مح. إبراهيم رمضان، ط2، (بيروت: دار المعرفة، 1997)، ص277-280.

ومثال آخر:

الترمذي، محمد بن عيسى، أبو عيسى الشُّلَمي، السنن، ط2، (مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1395) (3836).

¹⁵⁰¹ عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، ص133.

وإذا لم يُعثر على بلد النشر فيرمز لذلك بالرمز (د.م.)، وإذا لم يُعثر على دار النشر فيرمز لذلك بالرمز (د.ن.)، وإذا لم يُعثر على تاريخ النشر فيرمز لذلك بالرمز (د.ت.).
مثال ذلك:

محمد بن إسحاق بن محمد الوزاق البغدادي، أبو الفرج ابن النديم، الفهرست، مح. إبراهيم رمضان، ط2، (د.م.: د.ن.، د.ت.)، ص 277-280.

وعند النقل من الكتاب مرة أخرى، يُكتفى بالإحالة إليه بذكر اسم المؤلف باختصار أو بما تشتهر تسميته به، واسم الكتاب باختصار، ثم الجزء/ثم الصحيفة، أو الرقم. مثال ذلك:
الترمذي، السنن، ط2، (3836).

وعند ذكر الكتاب في المصادر والمراجع يذكر على النحو الآتي:
الترمذي، محمد بن عيسى، أبو عيسى السُّلَمي. السنن. ط2، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1395.

وإذا كان التوثيق من مقالة، فيكون في أول مرة على النحو الآتي:
اسم الكاتب ونسبته، "اسم المقالة"، اسم المجلة، المجلد/العدد (الشهر، السنة)، رقم الصحيفة.
وعندما ينقل عن المقالة نفسها في مكان آخر بعد ذلك يكون على النحو الآتي:
اسم الكاتب باختصار، "اسم المقالة بشكل مختصر"، رقم الصحيفة.
وعند ذكر المقالة في المصادر والمراجع تذكر على النحو الآتي:
شهرة الكاتب، اسمه، "اسم مقالته". اسم المجلة. المجلد/العدد (الشهر السنة)، رقم صفحات المقالة من وإلى،
مثال 15-32.

وإذا كان التوثيق من الرسائل العلمية يكون في أول مرة على النحو الآتي:
اسم الكاتب ونسبته، اسم الرسالة العلمية (اسم مكان الجامعة: اسم الجامعة، الكلية، رسالة دكتوراه، السنة)، رقم الصحيفة. وإذا كانت الرسالة مكونة من عدة أجزاء يُذكر الجزء/الصحيفة
وعند الإحالة في المرات التالية يكون على النحو الآتي:
اسم صاحب الرسالة، اسم الرسالة، الصحيفة. أو الجزء/الصحيفة.
وعند ذكر الرسالة في المصادر والمراجع تذكر على النحو الآتي:
شهرة مؤلف الرسالة، اسمه. اسم الرسالة. اسم مكان الجامعة: اسم الجامعة، الكلية، رسالة دكتوراه، السنة.

* ما تميزت به الوسائل العلمية الحديثة بشكل عام في خدماتها في مجال البحث العلمي:

لقد تميزت الوسائل العلمية الحديثة بمزايا مهمة في خدماتها العظيمة التي هبّت للباحثين في مجالات العلوم المختلفة، ولا سيما الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، والبرامج العلمية الالكترونية المثبتة في الأقراص المدمجة التي بزغ

فجرها في مطلع التسعينات من القرن الماضي، وبخاصة تلك التي تتعلق بالعلوم الإسلامية؛ كعلوم القرآن، وعلم الحديث، وعلم الفقه وأصوله، وعلوم اللغة، وعلم الكلام والفرق، وغير ذلك من العلوم المهمة.

وإذا كان البحث في الشبكة العنكبوتية (الانترنت) يوفر المعلومات الكثيرة والبيانات اللازمة للبحث العلمي، لكن ذلك في الأغلب يفتقر إلى الدقة والأمانة العلمية، بحيث يكثير فيها النقل الخالي عن الإحالات إلى المصادر المنقول منها، بحيث لا يستطيع الباحث الوقوف على المصادر الأولى للمعلومات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فتفتقر الشبكة العنكبوتية إلى التوثيق الصحيح والكامل عند معرفة المصدر، مما يتعب الباحثين بعد ذلك في مسألة الوقوف على الطبعات المناسبة والولوج إلى بياناتها لأجل تثبيتها.

أما البرامج والموسوعات العلمية الالكترونية فقد رُوعي فيها كل تلك المشكلات، وضيق في أنطقه البحوث، بحيث تحيلك على المصادر المهمة مميزة بطبعاتها المناسبة المتوفرة، ومنظمة على وفق الكتب المطبوعة، مشاراً إلى كل المعلومات والبيانات التي في تلك الكتب بالجزء والصحيفة والرقم.

وكان من أهم تلك المزايا التي تميزت بها تلك البرامج والموسوعات العلمية الالكترونية للباحثين متمثلة فيما يلي:

1- توفير الوقت والجهد، حيث كان الباحثون فيما مضى يستغرقون الأيام والليالي الطويلة لأجل الوقوف على مَطَانٍ بحوثهم ودراساتهم، والحصول على مصادرها اللازمة.

2- توفير التكاليف الباهظة التي ربما تكلفها الباحثون من أجل شراء تلك المصادر، مما كان يضطر بعضهم ممن لا يملكون المال الكافي للبحث عمّن يُعيرهم بعض تلك المصادر، ولا سيما حينما لا تكون متوفرة في الأسواق.

3- سهولة البحث في مضامين الكتب الخاصة، ولا سيما المضامين الدقيقة التي كثيراً ما تُخلو منها الفهارس العامة للكتب، لأن غالب الكتب تفهرس فهارس عامة للعناوين الرئيسة.

4- التوثيق الكامل للكتب المعتمدة، بمعرفة بيانات الكتب المتضمنة لأسماء المؤلفين وشهرتهم أسماء كتبهم، وذكر محقق تلك الكتب، ودور النشر التي قامت على نشرها، والمؤسسات العلمية المعنية بالنشر كالجامعات ومراكز البحوث والبلدان التي تلك الدور والمؤسسات العلمية، إضافة إلى ذكر أرقام طبعات تلك الكتب، وسنوات نشرها، وعدد مجلدات تلك الكتب.

5- التكامل والشمول في عملية البحث، من خلال الاطلاع على مصادر ومطان أخرى للبحوث والدراسات، ربما لم تخطر على بال الباحثين، ولا يمكنهم الوصول إليها ولا سيما في مجال الرسائل العلمية التي لا ترى النور، بل تبقى حبيسة مستودعات الجامعات، وكذلك في مجال البحوث والمقالات الخاصة بالعلوم المختلفة مما يقتصر نشره عادةً في المجالات العلمية، وبخاصة التابعة منها للجامعات في جميع أنحاء العالم.

6- القدرة على معرفة المصادر الأولى للمعلومات وكشف الانتحال، عندما يتم النقل منها بعد ذلك في البحوث والدراسات التي لا يتم فيها الإشارة والتنبيه إلى تلك المصادر، إما نسياناً أو تجاهلاً، أو غير ذلك من الاعتبارات العديدة.

7- سهولة المقارنة بين المصادر المختلفة التي تكون مظان للبحث والدراسة، بحيث يختار الباحث ما يناسب المقام، وما يكون أشمل وأدل على ما يريده من المسائل والشواهد.

هذه أهم الخدمات التي وجدتها في تلك الموسوعات العلمية من خلال تجربتي الطويلة بالتعامل معها، منذ بزوغ فجرها، في التسعينات من القرن الماضي.

1. أهم البرامج والموسوعات العلمية الالكترونية المتعلقة بالعلوم الإسلامية، وعلى رأسها الموسوعة الشاملة، مع ما اشتملت عليه تلك البرامج والموسوعات العلمية من الخدمات في مجال البحث والتوثيق في علوم الحديث. * أهم البرامج والموسوعات العلمية الالكترونية المتعلقة بالعلوم الإسلامية التي صُممت لخدمة الباحثين:

واكبث منذ مطلع التسعينات مجموعة من الموسوعات العلمية الالكترونية، كان من أهمها:

1.1. برنامج الحديث الشريف؛ الكتب التسعة: وهو من البرامج التي أنشأتها شركة صخر لبرامج الحاسب، وهي أحد فروع الشركة العالمية للإلكترونيات، ثم قامت شركة صخر عام 1985م بإنشاء إدارة "مركز التراث الإسلامي" كان الهدف من وراء إنشائها إنتاج البرامج الإسلامية، ثم تغيرت تسميتها بعد ذلك بـ "شركة حرف لتقنية المعلومات"، وهي من أولى الشركات عملاً في مجال البرامج الحاسوبية العربية، إن لم تكن أولها؛ إذ قامت بوضع المصادر الإسلامية الكبرى على وسائل إلكترونية¹⁵⁰².

وتتضمن هذه الموسوعة أحاديث الكتب التسعة: موطأ مالك، ومسند الإمام أحمد بن حنبل، وسنن الدارمي، وصحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن ابن ماجه، وسنن النسائي. ويزيد عدد الأحاديث في هذه الموسوعة عن 62 ألف حديث للنبي صلى الله عليه وسلم، ويناهز عدد صحائفها نحو 25 ألف صحيفة، بالإضافة إلى شروحاتها.

ثم أصدرت الإصدار الثاني تحت مظلة شركة "حرف" عام 1988 م، وأضافت لكتب المتون المذكورة كتب الشروح، وهي: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني (852هـ)، والمنهاج بشرح صحيح مسلم بن الحجاج، للنووي (676هـ)، وعون المعبود بشرح سنن أبي داود، لمحمد أشرف العظيم أبادي (1329هـ)، وتعليقات ابن قيم الجوزية (751هـ) على سنن أبي داود، وتحفة الأحوزي بشرح سنن الترمذي، للمباركفوري (1353هـ)، وزهر الرئي على المجتبى (السنن الصغرى للنسائي، لجلال الدين السيوطي (911هـ)، وحاشية على سنن النسائي للسنيدي (1138هـ)، ومصباح الرُجاجة بشرح سنن ابن ماجه، لجلال الدين السيوطي، شرح موطأ مالك، للزرقاني (1122هـ).

قامت شركة حرف بمجموعة من الخدمات العلمية لهذه الأحاديث منها:

¹⁵⁰² د. إبراهيم الرئيس، برنامج موسوعة الحديث الشريف - شركة حرف - عرضٌ ونقْلٌ (د.م. د. ن. د.ت)؛ د. عبد الله محمد دمقو، بحث بعنوان: مجالات الاستفادة من التقنية في معرفة الصناعة الحديثية، من خلال موسوعة الحديث الشريف، المؤتمر الأول لخدمة السنة المشرفة، خدمة السنة النبوية بين الواقع والمأمول، (مدينة نصر: مركز الأزهر للمؤتمرات، في الفترة من 15 إلى 17 يناير 2012).

- أ. تحقيق النص وضبط أسماء الرواة والأعلام.
- ب. ترقيم الكتب والأبواب والأحاديث وتحليل مفرداتها.
- ج. معالجة لغوية تضمنت ضبط النص بالشكل ضبطاً كاملاً.
- د. معلومات وافية عن الرواة ومراتبهم.
- هـ. شرح غريب الألفاظ.
- و. التخرّيج وبيان الأسانيد وطرق الرواية، وإمكانية المقارنة بين الروايات بسهولة ويسر، وهناك نوعان من التخرّيج جديّدان لم يكونا من جملة طرق التخرّيج اليدوية التي كانت معلومة لدى الباحثين، وهذان النوعان هما:
- أولاً. التخرّيج بناءً على أي راوٍ في السند، وليس الصحابي أو التابعي فقط.
- ثانياً. وكذلك التخرّيج بناءً على رقم الحديث، حيث وُضِعَ في البرنامج التّرميمات المشهورة المعتمدة وقتئذٍ، وهي البخاري ومسلم وفق ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، والترمذي وفق ترقيم أحمد شاكر، والنسائي وفق ترقيم عبد الفتاح أبي غدة، وأبو داود وفق ترقيم محمد محيي الدين عبد الحميد، وابن ماجه وفق ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ومسند أحمد وفق ترقيم دار إحياء التراث، وموطأ مالك وفق ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ومسند الدارمي وفق ترقيم فواز أحمد زمرلي وخالد السبع العلمي.
- ز. معرفة عدد روايات الراوي في الكتاب الواحد من الكتب التسعة، وكيف أخرجها المصنّفون، هل أخرجوها احتجاجاً، أو استشهاداً، أو قرناً، أو تعليقاً.
- ح. الحكم على إسناد الحديث من خلال الألوان، بحسب مراتب التعديل والجرح الاثنتي عشرة التي ذكرها الحافظ في مقدمة "تقريب التهذيب".
1. 2. الموسوعة الألفية للسنّة النبوية: وهو من إصدارات مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي، هو مؤسسة أردنية أنشئت عام 1993 بهدف خدمة كتب التراث وتسهيل الاستفادة منها بواسطة الحاسوب.
- يحتوي هذا البرنامج على أكثر من (1300) مجلد وكتاب، في علوم التفسير والحديث النبوي والتراجم والسير والمعاجم وغيرها، وتتضمن هذه المجلدات (450) ألف رواية مسندة، و(30) ألف ترجمة للرواة¹⁵⁰³.
- "ومن مميزات هذا البرنامج:**
- أ. البحث السريع عن أيّ كلمة، أو مفردة، أو عدة كلمات.
- ب. إمكان الطباعة والنسخ، وطباعة جدول النتائج.
- ج. خدمة البحث الموضوعي، وكذلك خدمة المعاجم.
- د. العزو إلى الجزء والصفحة ورقم الحديث والترجمة حسب الطبعة المستخدمة.

¹⁵⁰³ إبراهيم الرئيس، برنامج المكتبة الألفية للسنّة النبوية - عرضٌ ونقْدٌ - (د.م، د. ن، د. ت).

هـ. توفير بطاقة تعريف لكل كتاب مستخدم في هذه المكتبة.
وقد صدر بعد ذلك إصدار حديث للألفية، احتوى على (3000) مجلد، ويمتاز عن سابقه بقلّة الأخطاء، وعمل الفهارس فيها¹⁵⁰⁴.

1. 3. الموسوعة الذهبية للحديث النبوي الشريف وعلومه، وهو كذلك من إصدار مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي، الموسوعة الذهبية للحديث النبوي الشريف وعلومه وهي "توفر الخدمات العلمية التالية:

- أ. خدمة (128) كتاباً في مختلف علوم الحديث تضم (400) مجلد وجزء.
- ب. التخرّيج الآلي لنحو (200) ألف رواية في كتب المتن.
- ج. تراجم لنحو (150) ألفاً من رواة الحديث.
- د. ربط الأحاديث بكتب الشروح.
- هـ. الحكم على أكثر من (80) ألف حديث بالصحة أو الضعف.
- و. أساليب البحث المتنوعة، حيث بلغ عددها ما يزيد على (50) أسلوباً.
- ز. تقديم خدمة العزو إلى الأجزاء والصفحات وأرقام الأحاديث في النشرات المطبوعة.
- ح. إمكان الطباعة والنسخ والتعليق لأي بيانات في الموسوعة.
- ط. كشف التراث الموضوعي الذي يحوي آلاف الموضوعات، بالإضافة إلى تبويب المصنّفين.
- ي. موسوعة أطراف الحديث والتي تُعدُّ أضخم موسوعة حاسوبية.
- ك. وقد تميّز الإصدار الثاني من هذه الموسوعة بإضافة كتب جديدة، وإعادة التدقيق الإملائي لقراءة (300) مجلد وكتاب، وتطوير الخدمات السابقة وتحسينها، ومن ذلك:

- مراجعة شاملة للتخرّيج الآلي، وإضافة تخرّيج مصنّف عبد الرزاق وابن أبي شيبة.
- تطوير وإضافة ربط الأحاديث بشروحها، وربط طرق الحديث الأخرى بهذه الشروح.
- تطوير موسوعة التراجم، وتبسيط التعامل معها.
- إضافة خدمة الربط بين الأحاديث المحكوم عليها صحةً وضعفاً بطرقها المختلفة.
- تحسين الخدمات البرمجية، وإضافة أنواع جديدة من البحث المتقدم.
- تطوير برنامج التحليل الصرفي، وربط الجذور بالمشتقات¹⁵⁰⁵.

1. 4. موسوعة الأحاديث الصحيحة، وهو من إصدار مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي أيضاً. "وهي

¹⁵⁰⁴ زهير الناصر، الموسوعة الحديثية بين الواقع والمأمول، (الرياض: مجمع الملك فهد بالمدينة المنورة، د. ت) ص 89-90.

¹⁵⁰⁵ المصدر السابق، ص 90.

تتضمن ما اختاره كبار أئمة المحدثين في كتبهم التي وُصِفَتْ بالصحة، وهي: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وصحيح ابن خزيمة، وصحيح ابن حبان، والمنتقى لابن الجارود، والمختارة للضياء المقدسي. وتعدُّ هذه الموسوعة أول برنامج يضم الأحاديث الصحيحة كما اختارها مصنفو أشهر كتب الأحاديث¹⁵⁰⁶.

1. 5. موسوعة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وهذا الموسوعة أيضاً من إصدار مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي، وتحتوي على أكثر من (70) ألفاً من الأحاديث التي حكم عليها العلماء، قديماً وحديثاً، بالضعف أو الوضع، من خلال (78) كتاباً.

وقد زُوِّدَ هذا البرنامج بمجموعة من كتب المعاجم والغريب.

ثم أصدر مركز التراث النصوص الكاملة لبرنامج "مكتبة الأحاديث الضعيفة والموضوعة والمُعَلَّة والغرائب"¹⁵⁰⁷.

1. 6. مكتبة الأجزاء الحديثية: وهي كذلك من إصدارات مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي. "وهي مكتبة متخصصة بالأجزاء الحديثية في علوم الحديث، وتعد أول برنامج في هذا الفن، وتشمل ما يقرب من (200) جزء، تحتوي الأجزاء الموضوعية، والمجالس والفوائد ونحوها، وأجزاء ابن أبي الدنيا"¹⁵⁰⁸.

ومن الخدمات المضافة إليها: خدمة التعليق على الفقرات المختلفة، وحفظها داخل البرنامج.

1. 7. موسوعة التخريج الكبرى والأطراف الشاملة: من إصدار مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي أيضاً.

وهي أشمل موسوعة علمية في تخريج الأحاديث النبوية، حيث تشمل على تخريج موسوعي شامل لنحو (300) ألف نصّ مسند، مع العزو إلى مصادر التخريج. ومما تميزت به هذه الموسوعة:

أ. وجود فهرس الأطراف الشاملة، وفهارس أطراف الأحاديث القولية، وفهارس أطراف الأحاديث الفعلية، وفهارس الآثار.

ب. كما اشتملت على تبويب موضوعي شاملٍ للأحاديث النبوية الشريفة من غير تكرار.

ج. وجود دراسات إحصائية تتعلّق بالحديث النبوي الشريف، منها إحصائية لتحديد عدد المتون النبوية من غير تكرار، وإحصائية معجمية لكل الألفاظ التي وردت في النصوص المسندة، وإحصائية مفهومة تحدد طرق كل متن مسند في كتب البرنامج.

د. خدمة حصر الأحاديث الأفراد التي تفرّد بروايتها أحد الرواة فقط.

هـ. خدمة حصر الآثار الواردة عن الصحابة والتابعين.

وهناك مؤسسات علمية أخرى قامت بجهود مشكورة في خدمة التراث الإسلامي باستعمال الحاسب الآلي، غير

¹⁵⁰⁶ المصدر السابق، ص90.

¹⁵⁰⁷ المصدر السابق، ص91.

¹⁵⁰⁸ المصدر السابق، ص91.

شركتي حرف ومركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي، أبرؤها شركة العريس ومؤسسة عبد اللطيف للمعلومات ومشروع برنامج المُحدّث، ولا يتسع المقام لذكر ما قدموه من خدمات، يشكرون عليها.

1. 8. المكتبة الشاملة: وهذه الموسوعة هي الأكبر والأوسع من كل سابقاتها من الموسوعات.

وتتميز هذه المكتبة عن سابقاتها بما يلي كما جاء في الموقع الرسمي¹⁵⁰⁹:

أ. المجانيّة: المكتبة الشاملة برنامج خيريّ وقفيّ، متاح للتحميل دائماً - إن شاء الله - بجميع تحديثاته وكتبه عبر الموقع الرسمي.

ب. برنامجها من وقابل للتوسعة والإضافة: فمع كون البرنامج مشحون بالكتب في مختلف الفنون؛ ففيه إمكانية استقبال ملفات النصوص بمختلف صيغها، وترتيبها في المكتبة في إطار واحد، ليتمكن بعد ذلك التعامل معها والتعديل فيها أو نقل كتاب من قسم لآخر أليق به أو غير ذلك؛ مما يجعل طالب العلم يرتبط بالمكتبة.

ج. المتابعة المستمرة: إضافة مميزات جديدة وإصلاح أي شوائب تظهر بالبرنامج أولاً بأو ، فمثلاً بعد الإصدار الثاني ظهر الإصدار 2.1 ثم 2.2 وهكذا حتى الثالث، وبعد الثالث ظهرت تحديثات كثيرة ورقم الإصدار الحالي هو 3.48، أي أنه صدر 48 تحديث منذ صدور الإصدار الثالث وفي كل تحديث إضافة لمميزات جديدة، وتلافٍ لعيوب ومشكلات برمجية، وإدراج تحسينات وإجابة لمقترحات.

ولا تكاد تجد برنامجاً تصدر له كل هذه التحديثات ، والحمد لله رب العالمين.

د. سهولة الاستخدام: تجد عامة الوظائف سهلة لا تكاد تحتاج لشرح فيتعود عليها طالب العلم بسرعة ويبدأ في الاستفادة منها فوراً، على عكس بعض البرامج قد يكون به إمكانيات كبيرة لكن لا يستفيد طالب العلم منها لصعوبة الوصول إليها.

هـ. دقة محرك البحث: من أهم مميزات الشاملة قوة محرّك البحث ومرونته الكبيرة، بحيث يسمح لطالب العلم أن يبحث في كتبه بدقة وسهولة.

و. موافقة الكتب للمطبوع: وهذه تتميز بها المكتبة الشاملة، حيث يحرص الموقع الرسمي على موافقة الكتب للطبعات الورقية، بحيث يتمكن طالب العلم من العزو الصحيح في بحوثه ودراساته.

وسأبين إن شاء الله تعالى أهم خدمات هذه المكتبة العظيمة بنوع من التفصيل في المبحث الآتي.

2. الخدمات البحثية والتوثيقية الخاصة بالموسوعة الشاملة، ولا سيما في علوم الحديث:

لم يحظ برنامج من البرامج المحوسبة السابق ذكرها بمثل ما حظي به برنامج المكتبة الشاملة من الرعاية والعناية من قبل الباحثين، ولا سيما وأن القائمين عليه جزاهم الله خيراً قد أتاحوا للباحثين فرصة إبداء آرائهم واقتراحاتهم في سبيل تطوير وتحسين الخدمات البحثية والتوثيقية الموجودة فيها، بما يزيد من فائدة البرنامج، ويعالج المشكلات التي تعترض الباحثين، وكان القائمون بالبرنامج دوماً ينتبهون في موقعهم الرسمي إلى أهم الإضافات والتحسينات التي تمت

¹⁵⁰⁹ <http://shamela.ws>

في كل تحديثٍ جديد لها، وقد بلغت تلك التحديثات 48 تحديثاً منذ بداية نشوء البرنامج. ومن خلال مواكبتنا لكل تلك التحديثات كنت أجد الفرق واضحاً في سهولة التعاطي مع خدماتها، واتساع جوانب البحث والتوثيق فيها، بحيث تزداد النفس طمأنينة في الاعتماد على ذلك البرنامج في عمليتي البحث والتوثيق. وقد تميز برنامج المكتبة الشاملة بتحديثه الأخير عن سابقه من البرامج بمزايا بحثية وتوثيقية مهمة جداً بالنسبة للباحثين الذين يتوخَّون الاستيعاب مع الدقة في بحوثهم ودراساتهم، وأبدأ بالخدمات البحثية فيها، ثم أتت بذكر الخدمات التوثيقية.

2. 1. الخدمات البحثية في المكتبة الشاملة:

الخدمات البحثية التي تفيد الباحث في المكتبة الشاملة كثيرة، وأكثرها واضح، لا يحتاج لبيان يمكن للباحث معرفة بيسر وسهولة، ولكن ثمة خدمات بحثية دقيقة مفيدة للغاية تحتاج لبيان وتوضيح، وتتمثل بما يلي:

أ. إمكانية حصر نطاق بحثي من خلال العناوين العامة للكتب التي تصلح أن تكون مصادر للبحث أو الدراسة، فلو أردنا مثلاً أن نبحث في موطأ مالك وكل ما يتعلق به من روايات ورجال وشروح وبحوث ودراسات مضمنة في المكتبة الشاملة، فما علينا إلا أن نكتب في خانة البحث المستطيلة العليا على شاشة البحث في الموسوعة كلمة "موطأ" ليظهر لنا كل النتائج في مجموعة واحدة، مُصفاةً من كل أقسام الكتب الرئيسة.

ومن مزايا هذه الطريقة أنه لا يشترط فيها المطابقة الكاملة في كتابة ما يراد البحث عنه، فلو أردنا مثلاً البحث عن دراسات وبحوث وكتب تتعلق بالترمذي، فما علينا إلا أن نكتب في خانة البحث المستطيلة العليا على شاشة البحث كلمة "ترمذي" مجردة عن أل التعريف، لتخرج لنا النتائج مصفاةً؛ دفعةً واحدةً في مجموعة واحدة.

ب. إمكانية حصر نطاق بحثي يتعلق بمصنف معين، وذلك من خلال وضع المؤشر خانة مؤلفون في شاشة البحث، ليظهر لنا جميع المؤلفين بأسمائهم أو ألقابهم المشهورة، وعلينا أن نكتب أي اختصار للمؤلف الذي نريد معرفة كتبه خاصة في الخانة المستطيلة أسفل المؤلفين في شاشة البحث، فلو كنا نريد مثلاً البحث عن كتب ابن العربي المالكي، فنكتب في تلك الخانة عبارة "بن العربي" ليظهر لنا اسمه مفرداً في قسم المؤلفين، فنؤشر على اسمه لتظهر لنا كتبه الموجودة في الشاملة مجمعة من جميع أقسام الكتب الرئيسة دفعةً واحدةً، بدلاً من البحث عن كتبه كتاباً كتاباً في كل الأقسام. وفي هذا ما يريح الباحث كما لا يخفى.

ج. إمكانية حصر الكتب التي قام بتحقيقها محقق معين، وهذا أمر يفيد في معرفة ما للمحقق من تحقیقات موجودة في المكتبة الشاملة، وذلك يكون من خلال الواجهة الرئيسة للبرنامج، ثم اختيار أيقونة "بحث" في رأس واجهة البرنامج بجانب خانة "شاشات"، ليظهر لنا خيار "في بيانات الكتب والمؤلفين" فتخرج لنا شاشة بحث خاصة، نكتب فيها اسم المحقق الذي نريد معرفة تحقیقاته داخل المكتبة، فتظهر لنا مجموعة مصفاة، من جميع الأقسام، فلو كتبنا على سبيل المثال "شعيب الأرناؤوط" فيخرج لنا كل تحقیقاته دفعةً واحدة.

د. إمكانية عمل قسم جديد لكتب يُراد جمعها في مكانٍ واحدٍ ضمن أقسام الكتب الرئيسة، مع الإبقاء على

الكتاب في نفس الوقت في قسمه الخاص به ضمن "أقسام الكتب"، وذلك يكون من خلال عمل نسختين للكتاب، وذلك يكون بالخطوات التالية:

- الدخول إلى "غرفة التحكم" في الأيقونات الموجودة في أعلى واجهة البرامج والمميّزة باللون الأصفر، ليظهر لنا قائمة باسم "أقسام الكتب"، وبجانبها قائمة أخرى باسم "أسماء الكتب".

- فنكتب في المربع المستطيل الذي أسفل "أقسام الكتب" اسم القسم الجديد الذي سنُنشئه، وليكن مثلاً "شروح المالكية على كتب السنة"، ثم نضغط على أيقونة "إضافة قسم جديد" على يمين المربع المستطيل، ليظهر لنا ذلك الاسم الجديد في أسفل "أقسام الكتب"، ولنا حرية تحريكه لأعلى من خلال أيقونة "تحريك الأقسام المحددة للأعلى".

- ثم بعد ذلك نختار اسم الكتاب الذي نريد عمل نسختين منه، وليكن كتاب "شرح صحيح البخاري لابن بطل" مثلاً، وكنا نريد أن نخرج منه نسخة أخرى نضعها ضمن القسم الجديد الذي أنشأناه، وهو "شروح المالكية على كتب السنة"، فنقوم بكتابة اسمه في المربع المستطيل أسفل "أقسام الكتب" أيضاً، وعندما يخرج لنا اسمه في "أسماء الكتب"، نكتب في المربع المستطيل الذي أسفل "أسماء الكتب" اسماً معيناً نختاره، وليكن "شرح ابن بطل على البخاري" مثلاً.

- ثم نضغط على أيقونة "إضافة كتاب فارغ جديد" على يمين المربع المستطيل، ليظهر لنا ذلك الاسم الجديد الذي كتبناه في ذلك المربع أسفل مجموعة "أسماء الكتاب".

- وعليّنا بعد ذلك أن نختار أيقونة "تحريك الكتب المحددة للأعلى"، ونحركه للأعلى حتى نجعله أسفل الكتاب الأصلي "شرح صحيح البخاري لابن بطل"، ثم نقوم بتحديد الكتابين الأصلي والفارغ معاً.

- وبعدها ننقل إلى المربع الأسفل مرة أخرى ونختار أيقونة "دمج الكتب المحددة في كتاب واحد"، ليظهر لنا كتاب جديد في أسماء الكتب له نفس اسم الكتاب الفارغ الذي حددناه.

- ثم نقوم بحذف الكتاب الفارغ الذي أسفل الكتاب الأصلي.

- ثم ننقل لأسفل أسماء الكتب، لنجد الكتاب الجديد، ونضع المؤشر عليه أولاً، ثم نبحث عن القسم الجديد الذي اخترناه في خيارات الأقسام التي أسفل المربع المستطيل، وهو "شروح المالكية على كتب السنة"، وعندما نصل إلى ذلك القسم الجديد نختاره بضغط واحدة بشمال الماوس.

- ثم نقوم بنقل الكتاب إليه من خلال أيقونة "نقل الكتاب المحدد إلى قسم آخر" التي بجانب خيارات الأقسام.

ونفعل مثل ذلك مثلاً في "المنتقى شرح الموطأ" للباقي أيضاً لنضيفه لقسم "شروح المالكية على كتب السنة"، وهكذا.

هـ. إمكانية البحث في مجال واسع من كتب الرجال للبحث عن ترجمة شخص معين، حيث أضيف للمكتبة الشاملة مجموعة كبيرة من كتب التراجم، لم تكن متوفرة في الموسوعات السابقة، وذلك من خلال الدخول لأيقونة "ترجمة" علالواجهة الرئيسة للبرنامج، ثم نقوم بكتابة اسم الشخص المراد معرفة ترجمته، وهاهنا يوجد فوائد مهمة، وهي:

- عندما يكون اسم الشخص مكوناً من اسمه واسم أبيه ونسبته، نضع اسمه واسم أبيه في المربع الأول، ثم نضع نسبته في المربع الثاني، فإذا أردنا مثلاً البحث عن ترجمة "القاسم بن سلام الهروي"، نكتب في المربع الأول اسمه واسم أبيه "القاسم بن سلام" ونضع في المربع الثاني "الهروي" ليخرج لنا ترجمته في جميع كتب التراجم، ولو أننا كتبنا اسمه ونسبته معاً في المربع الأول لخرج لنا نتائج قليلة، ولكننا بالطريقة الأولى استوعبنا ترجمته في جميع كتب التراجم.
- وعندما يكون الشخص له أولاد وحفدة ينتسبون إليه، فلا بد حينئذ من أن نكتب اسمه من وضع المؤشر على خيار "أول الاسم"، ليظهر لنا مصادر ترجمته هو دون أولاده وحفدته، مثال ذلك "أنس بن مالك" الصحابي، لو كتبنا اسمه هكذا دون أو نضع المؤشر على خيار "أول الاسم" لخرج لنا ترجمة كل من ينتسب إليه من أولاد وحفدة، فالواجب حينئذٍ وضع المؤشر على ذلك الخيار، لحصر المصادر المترجمة لأنس بن مالك وحده.
- وهناك احتمال نسبة الشخص لجده، كما كان شائعاً لدى المتقدمين، كما في اسم الإمام أحمد بن حنبل مثلاً، حيث إن حنبلاً هو اسم جده، واسم أبيه محمد، غير أنه اشتهر بنسبته لجده، وفي هذه الحالة لا بد من قطع اسمه؛ بكتابة اسمه الأول في المربع الأول ملحقاً بـ "بن" فنكتب: "أحمد بن" وفي المربع الثاني نكتب "بن حنبل"، لتخرج لنا مصادر ترجمته مستوفاة، ولو أننا كتبنا اسمه في المربع الأول "أحمد بن حنبل" لخرجت لنا مصادر ترجمة له أقل.

وهذه الطريقة تحل لنا مشكلة كبيرة يعاني منها الباحثون، ولا سيما في التراجم النادرة، أو المتأخرة التي لم تنل نصيباً واسع الذكر في كتب التراجم، كطبقات أعلام القرن الرابع والخامس ومن بعدهما.

و. إمكانية إضافة كتب بصيغة وورد إلى المكتبة، من خلال استيرادها إلى "قسم جديد" نشئته في "غرفة التحكم" بنفس الطريقة السابقة في الفرع (د.)، ثم نختار أيقونة "استيراد ملفات" من الواجهة الرئيسة للبرنامج، فيخرج لنا ثلاث مستطيلات، اثنان في الأعلى وواحد في الأسفل، والمستطيل الأيسر في الأعلى هو جهاز الحاسوب الخاص، نختار منه مكان ملف الوورد الذي سندخله للشاملة، وبمجرد اختيار المكان سنجد أن كل الملفات الموجودة في ذلك المكان من الحاسوب قد ظهرت في المربع الأيمن، وما علينا إلا أن نعمل (drag-drop) بأن نضع المؤشر على ملف الوورد مع الاستمرار على ضغط زر الماوس الأيسر فوقه، ثم نحركه لنلقيه في المربع الأسفل، بعد ذلك نختار اسم القسم الجديد الذي أنشأناه من الخيارات التي أسفل المربع الأعلى الأيسر، بعد ذلك نختار من يمين المربع الأسفل خيار "استيراد الكتب إلى البرنامج"، وبمجرد الضغط عليها يبدأ جهاز البرنامج باستيرادها، وقد يأخذ ذلك وقتاً حينما يكون عدد صفحات الكتاب كبيراً، ثم يعطيك البرنامج إشعاراً بانتهاء عملية الاستيراد بعد ذلك.

ويمكن استيراد أكثر من ملف وورد في وقت واحد بهذه الطريقة.

وهذه الطريقة مفيدة للبحث في الكتب والمقالات والبحوث الخاصة بالباحث بعد استيرادها جميعاً في قسم خاص، ليتمكن من الوصول إلى مسألة أو قضية قام بمعالجتها أو دراستها ضمن بحث معين لا يستحضر أي بحث هو، وعندما يجمعها في القسم الجديد الذي أنشأه، ويقوم بالبحث فيها جميعاً في وقت واحد تخرج له النتيجة التي يريدها بسرعة ودون عناء بالبحث في كل ملف على حدته.

2.2. الخدمات التوثيقية في المكتبة الشاملة:

تميزت المكتبة الشاملة، ولا سيما في تحديثاتها المتأخرة بمزايا مهمة جداً في قضايا الخدمات التوثيقية، ومن أهمها ما يلي:

أ. مراجعة الكتب قراءة ومقابلة بشكل مستمر، وذلك لأن المكتبة في أصل نشأتها اعتمدت على كتب سبق تنزيدها وإدخالها في الموسوعات السابقة، ولم يكن كثير من تلك الكتب قد نال العناية اللازمة من جهة تتبع ومراقبة موافقتها للنسخ المطبوعة منها، وحتى التي كان يشار لموافقتها للمطبوع منها كان يقع فيه الكثير من التحريفات، والسقوبات، والأخطاء في تقسيم الصفحات، فلا تكون الصفحات موافقة للمطبوع في حقيقة الأمر، دهوراً ونسياناً، وهذا الأمر كان يشكل عائقاً أمام الباحث في الاعتماد على المكتبة في موضوع التوثيق.

فقام القائمون على هذه المكتبة مشكورين بتتبع تلك الأمور ومعالجتها ومراقبة الكتب، حتى أتوا على معظمها، وقاموا بإصلاح ما وقع فيها من أخطاء، واستدراك ما سقط من التنزيده خطأً في الكتب المنقولة عن الموسوعات السابقة، فيمكن القول الآن بأن الثقة بهذه المكتبة أصبحت أكبر في قضية التوثيق، بنسبة لا تقل عن 90% إن شاء الله.

ب. ربط كتب المكتبة بنسخها المصورة المطبوعة (pdf): ولأجل مزيد من الثقة وضع القائمون على المكتبة خدمة مهمة، وهي إمكان ربط الكتاب بنسخته الأصلية المصورة المطبوعة (pdf)، بعد تثبيت نسخة الكتاب المصورة داخل الحاسوب في مكانها الخاص مع ملفات المكتبة الشاملة: files/indices/books/pdf....، ثم بعد ذلك يتم الربط على النحو الآتي:

- الدخول إلى "غرفة التحكم" من الواجهة الرئيسة للبرنامج، ثم اختيار الكتاب المراد ربطه بنسخته المصورة؛ بكتابة اسمه في المربع الأسفل لـ "أقسام الكتب".

- وعند ظهور الكتاب تنتقل مباشرة إلى المربع الثالث الذي عن شمال واجهة "غرفة التحكم"، والذي فيه مستطيلات صغيرة تظهر لنا بيانات الكتاب المؤشر عليه، أحد هذه المستطيلات مكتوب فيه (pdf)، فنضغط عليه، ليظهر لنا مربعين أحدهما مكتوب فيه: "اختر مجلداً"، والآخر مكتوب في: "اختر ملفاً".

- فإذا كان الكتاب المراد ربطه جزءاً واحداً نختار الثاني: "اختر ملفاً"، وإذا كان الكتاب المراد ربطه مكوناً من عدة أجزاء، نختار الخيار الأول: "اختر مجلداً".

- وبمجرد الضغط على احد هذين المربعين تنتقل مباشرة على لوحة تظهر لنا جهاز الحاسوب، لنختار منه مكان النسخة المصورة، وعندما نجدها بمجرد الضغط على الملف (pdf) نجده قد تم ربطه، وعند العودة للشاملة، للبحث في الكتاب بالطريقة المعتادة، نلاحظ أنه وُضع قبل الكتاب في قائمة أسماء الكتب إشارة [] دلالة على أنه تم ربطه بنسخته المصورة، ونلاحظ كذلك بعد البحث في ذلك الكتاب أنه ظهر في الأيقونات الموجودة في أعلى واجهة البرنامج تفعيل أيقونة صورة ال (pdf)، بعد أن كانت غير مفعّلة قبل عملية الربط.

- وعندما تخرج لنا أي نتيجة في البحث في ذلك الكتاب نضغط على النتيجة ثم نضغط على أيقونة ال (pdf) في أعلى الواجهة لنتفتح لنا الصفحة من النسخة المصورة المطابقة تماماً للصفحة المفتوحة من الكتاب في الشاملة، ويمكننا التأكد حينئذٍ من دقة التوثيق، وسلامة البيانات المنقولة من الكتاب.

ولكن لا بد هاهنا من الانتباه لأمر غاية في الأهمية، ألا وهو اختيار الطبعة المناسبة للنسخة المصورة بحيث تكون موافقة للطبعة الموجودة داخل الشاملة، فمثلاً: يجب ربط "مصنف عبد الرزاق" طبعة المجلس العلمي التي بتحقيق حبيب الرحمن الأعظمي بالنسخة المصورة طبعة المجلس العلمي نفسها، وليس بطبعة دار التأصيل، وهكذا.

ج. وجود عدة طبعات للكتاب الواحد: الأمر الذي يتيح للباحثين القدرة على المقارنة بين الطبعات لاختيار الطبعة الأنسب تحقيقاً ودقةً واستيفاءً، ولا سيّما الطبعات اللاحقة التي أغلبها قد نال من العناية في التحقيق والضبط ما لم تنل الطبعات السابقة، بسبب حرص المحققين في تحقيقاتهم المتأخرة على جمع أكبر عدد من النسخ المصورة عن الأصول الخطية، مما لم يكن متاحاً في المطبوعات السابقة حين كانت تحصيل النسخ المصورة أمراً فيه نوع من الصعوبة، ويستغرق الحصول عليها وقتاً طويلاً، لعدم توفر وسائل التواصل على النحو الذي حصل مؤخراً.

ولكن هذا ليس مطّرداً، بل لعل بعض الطبعات السابقة تكون أضبط وأكثر تحقيقاً، كتحقيقات الشيخ عبد الرحمن المعلمي اليماني مثلاً، وتحقيقات شيخنا الشيخ شعيب الأرناؤوط كذلك، فهما متحرّيان في التحقيق غاية التحري.

د. التفريق بين الكتب الموافقة للمطبوعات، والكتب غير الموافقة للمطبوعات: فقد حرص القائمون على المكتبة الشاملة أن يضعوا الكتب المرقمة آلياً وهي غير موافقة للكتب للنسخ المطبوعة المصورة (pdf) في أقسام مفردة، لئلا يغتر بها الباحثون فيعتمدوا ترقيمها في توثيقهم، خلافاً للموسوعات السابقة التي لم يُنبّه في كثير من الكتب فيها ما إذا كانت موافقة للمطبوعات أم لا، بل قد ثبت أن بعضها يُنبّه إلى كونه موافقاً للمطبوع، والأمر بخلاف ذلك، كما ثبت لنا من خلال مراجعاتنا الكثيرة للمطبوعات التي كانت بأيدينا لما كنا في مكتب التحقيق التابع لمؤسسة الرسالة بصحبة شيخنا الشيخ شعيب الأرناؤوط رحمه الله تعالى، وشرعنا باستعمال تلك البرامج التي قدمت ذكرها.

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث يمكننا إجمال النتائج المهمة التي ظهرت من خلاله، وتتمثل بما يلي:

1- أن الوسائل التكنولوجية المعاصرة قد أسهمت إسهاماً واضحاً في خدمة الباحثين والدارسين من خلال

تيسير الوصول إلى المصادر المناسبة، مما يوفر عليهم الوقت والجهد، ويوفر عليهم كذلك التكاليف والمصاريف العالية التي لولا تلك الوسائل لتكبّدوا عناءها، ولشقّ عليهم ذلك، مما يجعلهم يُقَصِّرون في استيعاب مصادر البحث والدراسة.

2- كان لتنافس المؤسسات العلمية البرمجية أثرٌ واضحٌ في تنامي الخدمات الحاسوبية المتعلقة بالبحث العلمي، وتحسين تلك الخدمات شيئاً فشيئاً، الأمر الذي خدم الباحثين والدارسين، وحقق لهم من الخدمات الكثيرة التي لم يكونوا يتوقعونه في يوم من الأيام.

3- أضحت قضية البحث العلمي من خلال الموسوعات العلمية الالكترونية، ولا سيما المكتبة الشاملة أكثر دقة واستيعاباً مع توفر جميع المصادر المناسبة، بحيث يمكن البحث في المطائٍ والمصادر المباشرة وغير المباشرة للبحوث المختلفة.

4- كما أصبحت قضية التوثيق العلمي من خلال الموسوعات العلمية الالكترونية، ولا سيما المكتبة الشاملة أكثر دقة من جهة إمكانية معرفة الطبعات الأنسب والأكثر تحرياً ودقة في التحقيق، لسهولة عقد المقارنات بينها، من خلال خدمات تلك البرامج الالكترونية.

5- تميزت المكتبة الشاملة عن سابقتها بعدد من المزايا المهمة، ولا سيما في مجال المراجعات المستمرة للكتب المنصّدة، ومراقبتها وإعادة مقابلتها مراراً، بحيث تطمئن النفس إليها بنسبة عالية جداً، فإذا أضيف إلى ذلك خدمة الربط مع نسخة الكتاب المصورة (pdf) فإنها بذلك تبلغ الغاية في الثقة والدقة، إن شاء الله تعالى.

6- توصية: وأخيراً فبعد بيان تلك الخدمات العظيمة التي قدمتها البرامج الالكترونية للباحثين فإنني أوصي بشدة جميع الطلاب الباحثين، ولا سيما باحثي مرحلي الماجستير والدكتوراة في الجامعات بأن يعتنوا تمام العناية بهذه البرامج الالكترونية، ولا سيما المكتبة الشاملة.

كما أوصي الإداريين في تلك الجامعات بأن يخصصوا مساقات دراسية خاصة لطلبتهم في جميع المراحل لتعليمهم على تلك الموسوعات الالكترونية، ولا سيما المكتبة الشاملة، لكي يتمكنوا من الاستفادة منها في بحوثهم، ولا سيما مع صعوبة تحصيل الكتب المطبوعة، وتنبيههم إلى خطورة الاعتماد على الشبكة العنكبوتية في قضية البحث والتوثيق، لما بينته من عدم الثقة بما يوضع فيها.

والله من وراء القصد، والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، مح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، مصر، 1979م.

- د. إبراهيم الرئيس، برنامج موسوعة الحديث الشريف - شركة حرف - عرضٌ وتقدُّ.

- برنامج المكتبة الألفية للسنة النبوية - عرضٌ ونقذ.
- د. زهير الناصر، الموسوعة الحداثية بين الواقع والمأمول، مجمع الملك فهد بالمدينة المنورة،
- د. عبد الله محمد دمفو، ورقة بحثية بعنوان: مجالات الاستفادة من التقنية في معرفة الصناعة الحداثية، من خلال موسوعة الحديث الشريف، قدّمها في "المؤتمر الأول لخدمة السنة المشرفة، خدمة السنة النبوية بين الواقع والمأمول"، المنعقد بمركز الأزهر للمؤتمرات بمدينة نصر، في الفترة من 15 إلى 17 يناير 2012م.
- د. سامح سعيد عبد العزيز، التوثيق في البحث العلمي، 2017م.
- صلاح الدين الزعبلوي، معجم أخطاء الكتاب، دار الثقافة والتراث، دمشق، 2006م.
- عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق ، ط6، 1996م.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، تقديم إبراهيم مدكور، رئيس المجمع، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983م.
- محمد بهجت الأثري، من ألفاظ الحضارة، "مجلة المجمع العلمي العراقي" الجزء الرابع، المجلد (33) لعام 1403هـ، ص313..
- موقع مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية، تكنولوجيا التعليم، تعريفها، وأهميتها، ومكوناتها، ومعوقات تطبيقه، <https://mobt3ath.com/dets.php?page 410>
- <http://shamela.ws>
- <https://www.aljazeera.net/blogs/2019/3/22>
- <https://sites.google.com/site/thelibrariessssgh/home>

نشأة الجامعات الإسلامية في مواجهة التيارات الفكرية والمذهبية في عهد السلاجقة والزنكيين

MOHAMED ALFARES*

المبحث الأول- السلاجقة نشأتهم ودورهم في الدفاع عن الاسلام:

تمكن السلاجقة خلال نفوذهم الواسع في بلاد الشرق الإسلامي من حمل راية الإسلام ونشر المذهب السني من خلال المدارس العلمية الرسمية التي أنشأوها في العراق والشام وخراسان لهذا الأمر، ولحاججة المنحرفين من أصحاب البدع الفكرية في دين الاسلام. فلو أخذنا نبذة عن أصلهم، حتى تكون ممهدة لمعرفة كيف حصل لهم الدور البالغ العظم في نشر العقيدة الصحيحة والحفاظ على إرث النبي ﷺ وصحابته الكرام.

السلاجقة هم: "إحدى قبائل التركمان المتنقلة برحلة الصيف والشتاء سعياً وراء المراعي، هاجرت من سهول تركستان إلى حدود منطقة نهر سيحون (مناطق أوزبكستان) بسبب الظروف الاقتصادية أو الحروب، يُنسبون إلى (سلجوق بن دقاق) أحد رؤساء قبائل التركمان.

ونزلوا المنطقة جنب النهر وأقاموا بمدينة (جند) قريباً من نهر سيحون، وأشهر كبير القبيلة (سلجوق) إسلامه، فكان المسلمون المقيمون في تلك الديار عوناً له، ومكنوه من المراعي والمساكن، وبدأ بغزو من هاجموا تلك المنطقة، واستطاع تحرير المسلمين المقيمين بوادي نهر سيحون من الجزية التي كانوا يدفعونها لملوك غير المسلمين¹⁵¹⁰

وبدأ الاسلام ينتشر بين صفوف الترك في مناطق وسط آسيا تقريباً منذ عام 820-999 م خلال فترة حكم السامانيين، وعلى الرغم من أن السامانيين كانوا من الفرس إلا أن المذهب السني هو الذي انتشر بين الترك، فقد كانوا حديثي عهد بالاسلام وتحمسوا لمذهب أهل السنة الذي تعرفوا عليه من المتصوفة.

وفي ذلك العهد بدأ المسلمون المقيمون خلف النهر ينتقلون إلى السهول والمراعي المجاورة، بعد أن كانوا يتحصنوا داخل القلاع خوفاً من الغارات ، حيث بدأ المسلمون هم الذين يغيرون على السهول لتأديب الغزاة.

* Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

¹⁵¹⁰ - فاسيسلي فلامبرويج بارتولد، تاريخ الترك في آسيا الوسطى. ترجمة أحمد السعيد سليمان، القاهرة: المكتبة الإنجلو مصرية، ص 77-100.

وأنشأوا مستعمرات سكانية استقروا بها، وبدأ نشاطهم الاقتصادي، ورافق ذلك النشاط نشاطاً في الدعوة للإسلام أيضاً، قام فيه المتصوفة بالدور الأساسي، وأنشئت مدارس لهذه الغاية¹⁵¹¹

ويبدو أن المتصوفة كانوا أكثر تأثيراً في المسلمين الجدد لأنهم أظهروا سلوكاً عملياً وبساطة في الاعتقاد التي تناسب طبيعة الحياة البدوية البسيطة.

وقد اعتنق جد السلاجقة هو وأتباعه الإسلام دفعة واحدة، وأصبحوا من المتحمسين له، واستقروا في مجموعة كبيرة متماسكة، ودخولهم واستقرارهم جعلهم المدافعين عن ديار الإسلام، لأن هذا الدين يتفق مع طبيعة حياتهم؛ لا يرضون بالضميم والإسلام يدعوهم للدفاع عن حقهم وأرضهم.

كما أن فقهاء الدولة السامانية كانوا من أصحاب المذهب الحنفي، فقد اتبعوا في أصول العقيدة أبي منصور الماتريدي الحنفي الذي نشأ بقرية (ماتريد) قرب سمرقند، توفي سنة 944م، وقد شكّل فكر أبي منصور والأشاعرة مذهب أهل السنة والجماعة¹⁵¹²

ثم صار الحكم للغزنوية بعد السامانيين، ونتيجة خلافاتهم مع بعضهم على الحكم آل الحكم للسلاجقة في إقليم خراسان الذي أصبح قاعدة للتوسع السلجوقي في آسيا، بعد انتصارهم على الغزنوية¹⁵¹³ في معركة (داندانقان) في يوم الجمعة التاسع من رمضان 1040م¹⁵¹⁴ حققوا نصراً كان له أثره الكبير على مستقبلهم ومستقبل الشرق الاسلامي كله.

استطاع السلاجقة بمدة قصيرة أن يستولوا على أهم المناطق في خراسان (الري، جرجان، طبرستان، خوارزم، قزوین، أصفهان، همدان، شيراز، أذربيجان، بالإضافة إلى بخارى) استولوا على ملك الفرس، وبدأوا يتطلعون للعراق، وفعلاً استنجد بهم الخليفة العباسي القائم ليساندوه في القضاء على القائد الباسيري الذي عقد اتفاق مع الخليفة الفاطمي المستنصر، وخلع بيعة العباسيين.

وفعلاً استطاع السلاجقة دخول بغداد والقضاء على ثورة الباسيري، فدخلوا بغداد¹⁵¹⁵. وأصبحوا قوة يحسب حسابها ومدافع عن الخلافة العباسية، فكانوا يحترمون الخلفاء احتراماً ينبع من عقيدتهم ونشأتهم السنية، واستطاعوا

¹⁵¹¹ - المرجع السابق، ص 69.

¹⁵¹² عبد المجيد أبو الفتوح بدوي. (1988). التاريخ السياسي والفكري للمذهب السني. المنصورة: دار الوفاء للنشر، ص 103.

¹⁵¹³ استولى الغزنويين على ملك السامانيين سنة 1025م واتفقوا مع أحد ملوك الایلکخانية على تشتيت شمل السلاجقة، فأحصوا عددهم ودرسوا قوتهم، وحاولوا أن يتركهم يجتازوا نهر جيحون وقسموهم في المناطق حتى يتفرقوا وتضعف قوتهم.

¹⁵¹⁴ الراوندي، محمد بن علي بن سليمان، راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية، تر: ابراهيم الشواري، القاهرة: دار القلم، ص 162.

¹⁵¹⁵ - بدوي مرجع سابق، ص 106.

بموقفهم هذا أن يوحّدوا الشرق الإسلامي من جديد تحت رايتهم ويمتدّوا غرباً في قتالهم للبيزنطيين حتى وصلوا إلى حدود البوسفور، واستولوا أيضاً على الشام بأكملها، وحرصوا أن يتم ذلك كله في ظل الخلافة العباسية السنية.

وكان السلاجقة في أول دولتهم قد نشأوا نشأة سنية، واتبعوا المذهب الماتريدي في الأصول والحنفي في الفروع، ولكنهم وبسبب طبيعة حياتهم فيما وراء النهر تأثروا بالفكر السائد في تلك المنطقة، وطبيعة حياتهم البدوية لم تسمح لهم بالوقوف على أعمال الفكر في قضايا الدين ومسائله، بل كانوا مقلدين متحمسين¹⁵¹⁶. لذلك تركوا المسائل الفكرية للوزراء، وانصرفوا هم لبذل الجهد في الميدان العسكري. فقد واجهوا الرفض والباطنية في أصفهان، والفاطميين أيضاً.

والفضل في النهضة العلمية البدئية في مواجهة التيارات المنحرفة وأهل الضلالات تكمن في عهد السلطان (آلب أرسلان) الذي حكم بعد وفاة عمه طغرل بك، وكان حصيفاً واعياً يعرف أن السياسة وحدها غير كافية لبناء الأمة الإسلامية، ولابد من دعم التعليم وتوعية المسلمين بأمور دينهم الذي هو منهاج حياتهم العادل به يضمنون العيش الآمن الكريم، فكلف وزيراً شافعي المذهب اسمه (أبو علي الحسن بن علي بن اسحاق الطوسي الملقب بنظام الملك). فانشغل آلب أرسلان بالحكم والسياسة وقتال البيزنطيين، وأوكل لوزيره أمور التعليم وشؤون حياة الناس.

"فلما جاءت الدولة النظامية أحضر إليه الأشاعرة الذين تعرضوا لفتنة وهجروا الديار، وبنى لهم المدارس والمساجد وأكرمهم وأحسن إليهم، فاستقام في عهده الدين وصفا عيش أهل السنة بعد تكدره"¹⁵¹⁷.

يتضح لنا أن الخلافة العباسية بدأ يسري فيها دم جديد، يعيد إليها بعض شبابها، عندما دخل معهم السلاجقة في مواجهة الباطنية والبهية وغيرهم، في حين كانت الدعوة الإسماعيلية والخلافة الفاطمية يشدد ضعفها، وكان من اللافت ماحظة انتعاش الخلافة العباسية سياسياً من خلال مصاحبة السلاجقة لهم، وزاد النشاط الثقافي السني الذي كان هدف الجانبين معاً، واستمر مذهب أهل السنة يحظى بعناية كبرى منذ أن أصبح إنشاء المدارس العلمية لنشر المذهب السني، والانفاق عليها، واختيار الأساتذة الأكفاء لها، ورعاية الطلاب بها سياسة عامة للدولة السلجوقية، انتهجتها في أمهات المدن الإسلامية في الشرق، إضافة لقيامها بدورها المهم كصرح علمي حضاري في مواجهة التيارات الفكرية المخالفة للسنة، ومن بينها الدعوة الإسماعيلية. فبدأ الفكر الإسلامي الصحيح السني بالازدهار والقوة، الأمر الذي شجع الخلافة العباسية أن تطلب من بعض القادة توجيه ضربة أخيرة للخلافة الفاطمية،

¹⁵¹⁶ المرجع السابق، ص108.

¹⁵¹⁷ ابن عساکر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عساکر الدمشقي (1347هـ). تبين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري. دمشق: د.ن، ص108.

خاصة عندما تأكد طمع الصليبيين في السيطرة على مصر، وتحركوا لهذا الهدف، فاستطاعت جيوش نور الدين زنكي سنة 1169م الاستيلاء على مصر، وبعد وفاة قائد الجيش شيركوه خلفه ابن أخيه صلاح الدين الأيوبي في منصبه.

فأصبح وزيراً للخليفة الفاطمي، لكن خطة صلاح الدين كانت عدم التسرع في تنفيذ خطة الخليفة العباسي حتى يتمكن من التمهيد لها بالقضاء على نفوذ المذهب الفاطمي بالتدرج، وبهذا طويت صفحة الصراع السياسي بين الخلافة السنية والشيعة.

طبعاً ذلك كان بعد ظهور السلاجقة، وأصبح للسنة عامة جهود فكرية ومناهضة لفكر الشيعة والتيارات المنحرفة، وهذا ما سيتم تناوله في البحث.

المبحث الثاني - تأسيس المدارس العلمية الإسلامية (النظاميات):

يعتبر فتح السلاجقة للعراق ودخولهم بغداد في 25 محرم سنة 447هـ بدء انتصار أهل السنة على الشيعة، فقد توقفت منذ ذلك الوقت نشاطات البويهيين التي كانوا يبذلونها لنشر التشيع بين الناس أو فرضه عليهم، ووجد السلاجقة أنه لا مناص من القيام بعمل مضاد، ليحرروا عقول الناس مما علق بها من ضلالات، وأن خير طريقة لذلك نشر العلم، فإذا أتيح للناس أن يتعلموا الدين الصحيح فإنهم لاشك سيعرفون الهدى من الضلال، والخير من الشر، ونشأت المدارس لهذا الغرض، وكان ذلك على يد الوزير (نظام الملك) الذي استلم الوزارة في عهد ألب أرسلان وملكشاه¹⁵¹⁸.

ونسبت هذه المدارس لمنشئها نظام الملك فسمّيت (المدارس النظامية) وكانت كثيرة العدد أقيمت في كل بلد واحدة من هذه المدارس وأشهرها المدرسة النظامية في بغداد.

وربما كانت هناك بعض المدارس الدينية قبل هذا الوزير، بحسب بعض المؤرخين، ولكن المهم هنا أن الدولة قامت بإنشاء ورعاية هذه المدارس وإدارتها بشكل منظم.

ومدارس نظام الملك التي كانت نواة الجامعات لنشر العلوم الإسلامية وثقافتها لم تخل منه بلد، حتى جزيرة ابن عمر التي هي في زاوية من الأرض بُني لها مدرسة كبيرة حسنة وكانت تعرف بمدرسة رضي الدين.

¹⁵¹⁸ - شلي، أحمد (1954) تاريخ التربية الإسلامية. بيروت: دار الكشاف للنشر والطباعة، ص99.

وقد أمد الوزير هذه المدارس بالأموال والأساتذة والكتب، وقد ذكر السبكي صاحب كتاب طبقات الشافعية بلاداً أنشئت فيها من هذه المدارس، منها: بغداد، بلخ، نيسابور، هرات، أصفهان، البصرة، مرو، أمل، الموصل. وأن له في كل مدينة بالعراق وخراسان مدرسة¹⁵¹⁹.

وقد أمد الوزير هذه المدارس بالأموال والأساتذة والكتب، وقد ذكر السبكي صاحب كتاب طبقات الشافعية بلاداً أنشئت فيها من هذه المدارس، منها: بغداد، بلخ، نيسابور، هرات، أصفهان، البصرة، مرو، أمل، الموصل. وأن له في كل مدينة بالعراق وخراسان مدرسة (شلي، 1954، صفحة 102)"¹⁵²⁰

سنحاول هنا التركيز على دور هذه المدارس الإسلامية في نشر المذهب السني وخدمة مايتصل به من أصول وفروع الإسلام، من الناحية الفكرية، ومناهضة الشيعة .

وإن ذكر بعض المؤرخين أن مدارساً أنشأت قبل نظام الملك وعددها قليل مثل مدرسة نيسابور، كما قال المقرئ: "والمدارس مما حدث في الإسلام، ولم تكن تُعرف زمن الصحابة ولا التابعين وإنما حدث عملها بعد الأربعمئة من سني الهجرة"¹⁵²¹ فهي قد أحدثت على كلام المقرئ في القرن الخامس الهجري، لكن المهم أن المدارس في زمن السلاجقة هي أول مؤسسات تربوية رسمية تدخلت الدولة في تحديد أهدافها، ورسم مناهجها، واختيار أساتذتها، والقيام بالانفاق المنظم عليها.

وبعد أن استلم السلطان (ألب أرسلان) حكم السلاجقة بدأ بالتفكير في إنشاء مدارس سنة 1063م ، لذلك اختار رجلاً ذو حكمة وفطنة من أهل السنة المتحمسين لدين الله ، وكلفه بالوزارة وهو (نظام الملك) فرأى هذا الوزير أن الاقتصار على مقاومة الشيعة سياسياً لن يكون هو الحل الناجح ، إن لم يكن هناك خط مقاومة فكرية موازية للخط السياسي .

وذلك أن الشيعة سواء كانوا إمامية أو اسماعيلية نشطوا في الفترات الماضية بالدعوة لمذهبهم بوسائل متعددة، ولن ينجح أمر استتباب الأمر إلا إذا قابله نشاط سني مماثل يتصدى له بالبرهان والحجة. خاصة إذا عرفنا أن سلطة السلاجقة كانت في بلاد فارس والعراق حلت محل نفوذ البويهيين الشيعة النشطين في دعوتهم والترويج لعقائدهم.

¹⁵¹⁹ - المرجع السابق، ص 102.

¹⁵²⁰ - الأصفهاني، عماد الدين محمد بن محمد، (1889م). تاريخ آل سلجوق، ص 133.

¹⁵²¹ - المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي، (1270هـ) المواظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المجلد 1-2 القاهرة، مطبعة بولاق، ص 362.

"فقد أنشأ أبو علي بن سوار الكاتب -أحد رجال عضد الدولة- سنة 982م دار كتب في مدينة البصرة ، وأخرى في هرمز وجعل ينفق على من قصدهما، وكان في مدرسة البصرة شيخ يدرس علم الكلام على مذهب المعتزلة"¹⁵²².

وإلى جانب ذلك كان الشيعة الإمامية يقومون بنشر مذهبهم، ونشر عقائدهم في مشاهدهم (المساجد التي دفن فيها أئمتهم) والتي عرفت فيما بعد بالعتبات المقدسة ، وقد اشتهر منهم الشيخ المفيد محمد بن محمد بن النعمان، والشيخ أبو جعفر الطوسي محمد بن الحسن وألف الطوسي عدة كتب في الفقه الشيعي والحديث مثل (الاستبصار، والتهذيب) وهما من الكتب الأساسية عند الشيعة.

أما الاسماعيلية فكانوا أنشط في دعوتهم، فقد قام الفاطميين في مصر بإنشاء الجامع الأزهر سنة 970م ثم جعلوا منه مؤسسة تعليمية تهتم بنشر مذهبهم، وأعطوا من جاءه للتعليم ونسخ الكتب وحضور الدروس أجور تكفيهم ليقوموا بدورهم في نشر المذهب¹⁵²³، وتهيئتهم فكرياً قبل أن ينتقلوا للبدان لنشر عقيدتهم.

لذلك فكر نظام الملك أن يقاوم النفوذ الشيعي بنفس الأسلوب الذي ينشرون به مذهبهم، فبدأ بإنشاء المدارس وخطط لها ، وجعل لها أوقافاً واسعة، واختار لها الأكفاء من الأساتذة فنسبت له .

الدور الفكري والتعليمي للمداس النظامية :

يمكن تحديد ثلاثة أهداف لهذا المدارس، بعد تتبع أسباب نشأتها وتطورها ، وهي:

- ✓ الأول نشر الفكر السني لمواجهة تحديات الفكر الشيعي.
- ✓ الثاني تشكيل مجموعة من المعلمين السنة المؤهلين لتدريس المذهب السني ونشره في الأقاليم.
- ✓ إيجاد وتكوين طائفة من الموظفين السنة ليشاركوا في تسيير مؤسسات الدولة، وإدارة مؤسساتها خاصة في القضاء والادارة.

وقد أبدى نظام الملك اهتماماً كبيراً في بالوسائل التي تعينه على تحقيق أهدافه، فاختار لها الموقع الجغرافي الذي يمكن أن يسرع من ذلك الهدف، واختار المدرسين الممتازين، وصياغة منهج علمي تسيير عليه خطته هذه. وبذل جهده لايجاد الإمكانات المادية التي تعين على استمرار المدارس وإنتاجها الفكري.

¹⁵²² - بدوي، مرجع سابق، ص176.

¹⁵²³ - المقرئزي، مرجع سابق، ص457.

اختيار المكان: كما يقول الامام السبكي: "بنى مدرسة ببغداد، ومدرسة ببلخ، ومدرسة بنيسابور، ومدرسة بخره، ومدرسة بالبصرة، ومدرسة بمرو، ومدرسة بآمل طبرستان، ومدرسة بالموصل" 1524

هذه أمهات المدارس التي تم إنشاءها، وكانت كلها في مواقع مدروسة بعناية ومهمة استراتيجياً، ببغداد مثلاً كانت عاصمة للخلافة العباسية السنية، ويتركز فيها عدد كبير من المفكرين السنين أيضاً، ونيسابور كانت عاصمة للسلطنة السلجوقية في عهد آلب أرسلان وملكشاه (عصر نظام الملك)، وإما في بعض المناطق التي كانت مركزاً لتجمع شيعي في تلك الفترة كنيسابور، وطبرستان، وخوزستان، إن هذا التوزيع الجغرافي يشير بوضوح إلى أن وضع المدارس النظامية في الأماكن السابقة لم يأت اعتباطاً، وإنما كان أمراً مدروساً حتى تقوم بدورها في مقاومة الفكر الشيعي في هذه المناطق، وتفتح الطريق أمام غلبة المذهب السني.

اختيار المدرسين:

وإلى جانب الإختيار المدروس لأماكن المدارس النظامية فإنه تم اختيار أساتذتها بعناية تامة بحيث كانوا أعلام عصرهم في علوم الشريعة، ويشير العماد الأصفهاني إلى دقة نظام الملك في هذه الناحية فيقول عنه: "وكان بآية مجمع الفضلاء، وملجأ العلماء، وكان نافذة بصيرا ينقب عن أحوال كل منهم، فمن تفرس فيه صلاحية الولاية ولأه، ومن رأى الانتفاع بعلمه أغناه، ورتب له ما يكفيه حتى ينقطع إلى إفادة العلم ونشره وتدريسه، وربما سيره إلى إقليم خال من العلم ليحيي به عاطله، ويحيي به حقه، ويميت به باطله" 1525.

وقد أشرف الوزير نظام الملك ذاته على اختيار المدرسين الأكفاء لمهام المدارس التي جعلت لها، فقد كان لا يعين الواحد منهم إلا بعد أن يستمع إليه، حدث ذلك مع الإمام الغزالي الذي كان يتفقه على إمام الحرمين (الإمام الجويني) في نظامية نيسابور، فلما مات أستاذه في عام 1085م قصد مجلس نظام الملك، وكان مجمع أهل العلم وملاذهم، فناظر الأئمة العلماء في مجلسه، وقهر الخصوم، وظهر كلامه عليهم، واعترفوا بفضله، وتولاه صاحب (نظام الملك) بالتعظيم والتبجيل، وتولاه مدرسته ببغداد 1526.

1524- السبكي، أبو نصر عبد الوهاب بن تقي الدين (1324هـ)، طبقات الشافعية، المجلد: 2-3-4-5، القاهرة: المطبعة الحسينية، ص 137.

1525- الأصفهاني، عماد الدين محمد بن محمد، (1889م). تاريخ آل سلجوق، ص 56.

1526- السبكي، أبو نصر عبد الوهاب بن تقي الدين (1324هـ)، طبقات الشافعية، المجلد: 4، القاهرة: المطبعة الحسينية، ص 103.

وفعل مثل ذلك مع أبي بكر محمد بن ثابت الحجندي الذي سمعه نظام الملك وهو يعظ بمرور فأعجب به، وعرف محله من الفقه والعلم، فحمله إلى أصبهان وعينه مدرسا بمدرستها، فنال جاهاً عريضاً، كما استدعى الشريف العلوي الدبوسي 1090 م ليدرس بنظامية بغداد، لأنه كان بارعا في الفقه والجدل¹⁵²⁷.

وفي بعض الأحيان كان نظام الملك يكتشف الأستاذ أولاً فينبئ له مدرسة باسمه، حدث هذا مع الشيخ أبي إسحاق الشيرازي (ت 476هـ) الذي بنى له نظامية بغداد، ومع إمام الحرمين الذي بنى له نظامية نيسابور. وكان نظام الملك يحوط هؤلاء العلماء برعايته، ويمدهم بتأييده، حتى احتلوا منزلة عليا في البلاد التي حلوا بها، وصار لبعضهم وجهة في بلاط السلطان كأبي إسحاق الشيرازي الذي اختاره الخليفة المقتدي في عام 1082 م، ليحمل شكواه من العراق على (أبي الفتح بن أبي الليث) إلى السلطان ملكشاه ووزيره نظام الملك، فأكرمهم وأجيب إلى جميع ما التمس، وجرى بينه وبين إمام الحرمين مدرس نظامية نيسابور مناظرة بحضرة نظام الملك. ولما عاد رفع يد العميد عن كل ما يتعلق بالخليفة لحظوته عند أهل العلم.

ولم يكتف نظام الملك بتعيين الأساتذة الأكفاء في مدارس، بل إنه أوجد لأول مرة ماهو معروف بنظام الأساتذة الزائرين الذين يُدْعَوْنَ للتدريس فترة محددة من الزمن في غير الجامعات التي يعملون بها، فكان يرسل إلى نظامية بغداد بعض الأعلام في المذهب الأشعري كأبي نصر بن القشيري 1120م والشريف بن أبي القاسم البكري المغربي فيقومون بالوعظ فيها، وينتصرون للأشعري ضد خصومه ممن يدعون التجسيم والتشبيه والتعطيل.

وحينما وصل بغداد أبو نصر بن القشيري وانتصر لرأي الأشعري في قضايا الاعتقاد التي تنفي التشبيه والتجسيم، إعتدى عليه بعض الناس الذين يخالفون، وسقط قتلى بهذه الواقعة وأرسل أحد فقهاء النظامية أبياتاً من الشعر إلى نظام الملك يستصرخه ويطلب نجاته، منها¹⁵²⁸:

يانظام الملك قد حُل	ببغداد النظام
ياقوام الدين لم يـ	ق ببغداد مقام
عظم الخطب وللحر	باتصال ودوام
فمتى لم تحسم الدا	ء أياديك الحسام
فعلى مدرسة فيـ	ها ومن فيها السلام
واعتصام بحريم	لك من بعد حرام

¹⁵²⁷ - بدوي، مرجع سابق، ص 181.

¹⁵²⁸ - المرجع السابق، ص 182.

وقد اهتموا الوزير (إبن جهير) بأنه خلف هذه الوقية، ولما وصل هذ الكتاب لنظام الملك أرسل إلى الخليفة كتاباً يسأله فيه عزل الوزير إبن جهير فعزله. بل إن الخليفة نفسه سعى في الصلح بين الفريقين .

وظل وفود كبار الوعاظ يترددون على نظامية بغداد سنّة متبعة، لم تنقطع بوفاة نظام الملك ، وكان بعضهم يجد إقبالا منقطع النظير ، فبعد عام واحد من وفاة نظام الملك قدم إلى بغداد أزدشير بن منصور أبو الحسين المروزي فوعظ بالنظامية ووجد قبولا عظيماً ، وكان الغزالي (أستاذ النظامية يومها) وغيره من الأئمة يحضرون مجالسه، وتدفع الناس على النظامية لسماعه حتى غص بهم صحن المدرسة، وأروقته، وغرفها، وسطوحها، وقُدّر عددهم بما يقرب من ثلاثين ألفا بينهم عدد كبير من النساء والأئمة يحضرون¹⁵²⁹.

اختيار المناهج:

وكما عني نظام الملك باختيار الأساتذة الأكفاء لمدارسه فإنه وفق في تحديد منهج الدراسة الذي ستسير عليه هذه المدارس، ويتضح هذا المنهج مما ورد في وثيقة وقفية نظامية بغداد من أنها . وقف على أصحاب الشافعي أصلا وفرعا، وكذلك شرط في المدرس الذي يكون بها، والواعظ الذي يعظ بها ، ومتولي الكتب، وينقل الأستاذ سعيد نفيسي عن المفروخي (مؤلف كتاب محاسن أصفهان) قوله : "إن نظام الملك أمر بابتناء مدرسة تجاور جامع أصفهان، للفقهاء الشافعية، فابتنت كأحسن ما رئي حياة وهيكل وصنعة وعملا ومحلا ومنزلا"¹⁵³⁰.

ولما كان معظم الشافعية - في هذه الفترة - يتبعون في أصول العقيدة مذهب الأشعري فإن اهتمام هذه المدارس إنصرف إلى التركيز على مادتين أساسيين هما : الفقه على المذهب الشافعي ، وأصول العقيدة على مذهب الأشعري، وإلى جانب ذلك كانت تدرس بعض المواد التي تُعين على دراسة المواد الأصلية : كالحديث الشريف، والنحو، وعلمي اللغة والأدب، ويشير إبن الجوزي إلى أن وقفية نظام الملك الخاصة بمدرسة بغداد نصت على أن يكون في المدرسة نُحوي يُدرس العربية، وقام بتدريس الأدب في نظامية بغداد أبو زكريا التبيزي (1109م) ثم خلفه في التدريس العالم اللغوي المشهور أبو منصور الجوالقي (540هـ/1145م)¹⁵³¹.

وبصرف النظر عن أن نظام الملك كان شافعيًا أشعريًا وأنه ربما كان لذلك أثره في تحديده لمنهج النظاميات، واختياره أن يكون محور هذا المنهج الفقه على مذهب الشافعي وأصول العقيدة على مذهب الأشعري، فإن الأشعرية كانوا أجدر فرق أهل السنة بقيادة الحركة الفكرية في هذه الفترة، لأنهم كانوا المؤهلين لمواجهة الشيعة والمعطلة، بعد أن اتخذوا لأنفسهم منهجا وسطا - فيما يتعلق بأصول العقيدة - بين أهل التشبيه وأهل التنزيه، واستخدموا العقل

¹⁵²⁹ - المرجع السابق، ص183.

¹⁵³⁰ - السبكي، مرجع سابق، المجلد 2، ص261.

¹⁵³¹ - بدوي مرجع سابق، ص183.

في الدفاع عن القضايا الإيمانية دون شطط أو إسراف في الاعتماد على العقل. فالمالكية والحنابلة مثلاً لم يكونوا مؤهلين للقيام بهذا الدور بعد أن التزموا ظواهر النصوص، ورفضوا تأويلها، يضاف إلى هذا أن مذهب مالك لم يكن ذا نفوذ في المشرق الإسلامي ومذهب أحمد انحصر نفوذه في بغداد.

والحنفية (أتباع أبي حنيفة) لم يكن لهم مذهب كلامي مستقل إلا في منطقة ما وراء النهر، حيث كانوا يتبعون في الأصول مذهب أبي منصور الماتردي، لكن هذا المذهب لم يكتب له يومها من الذيوع والانتشار ما تحقق للمذهب الأشعري، ربما لأن مؤسسه نشأ في منطقة نائية بعيدة عن مناطق التوجيه الفكري التي نشأ فيها الأشعري.

أما الحنفية في خراسان و فارس والعراق فكان معظمهم من المعتزلة حتى إن القاضي أبا الحسين بن أبي جعفر السمناني (466هـ/1063م) عندما اعتنق عقيدة الأشعري - وكان حنفياً - علق على ذلك ابن الأثير بقوله: (وهذا ما يُستطرف أن يكون حنفي أشعرياً). واهتم نظام الملك بتوفير المراجع العلمية داخل هذه المدارس، فحرص أن تكون في كل مدرسة مكتبة عامرة للاطلاع.

وبصرف النظر عن أن نظام الملك كان شافعيًا أشعريًا وأنه ربما كان لذلك أثره في تحديده لمنهج النظاميات، واختياره أن يكون محور هذا المنهج الفقه على مذهب الشافعي وأصول العقيدة على مذهب الأشعري، فإن الأشعرية كانوا أجدر فرق أهل السنة بقيادة الحركة الفكرية في هذه الفترة، لأنهم كانوا المؤهلين لمواجهة الشيعة والمعتزلة، بعد أن اتخذوا لأنفسهم منهجاً وسطاً - فيما يتعلق بأصول العقيدة - بين أهل التشبيه وأهل التنزيه، واستخدموا العقل في الدفاع عن القضايا الإيمانية دون شطط أو إسراف في الاعتماد على العقولوكان من الطبيعي أن تؤدي هذه الجهود التي بذلها نظام الملك في تشييد هذه المدارس، وتيسير سبل العلم فيها، وتوفير الحياة الكريمة بداخلها أن تروج سوق العلم بها، فأقبل عليها طلاب العلم والجاه، حتى بلغ عددهم في نظامية بغداد سنة 488م ثلاثمائة طالب كانوا يتفقهون على الإمام الغزالي¹⁵³². أما في نظامية نيسابور فكان يقعد بين يدي إمام الحرمين كل يوم نحو من ثلاثمائة رجل من الأئمة ومن الطلبة¹⁵³³.

ولم يكن الإقبال على هذه المدارس مقصوراً على الطلاب قط، بل شمل أيضاً الأساتذة الذين تطلعوا إلى التدريس بها، حتى وصل الأمر بعضهم إلى أن يضحي في سبيل هذه الغاية بتغيير مذهبه في عصر كان التعصب المذهبي سمة من سماته البارزة، ومن هؤلاء: أبو الفتح أحمد بن بن ترکان المعروف بابن الحمامي (518هـ / 1124 م) كان حنبلياً فانتقل إلى مذهب الشافعي، وتفقه على يد أبي بكر الشاشي والامام الغزالي، فجعله أصحاب الشافعي مدرسا بالنظامية.

¹⁵³² - الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1952). المنقذ من الضلال، ترجمة عبد الحليم محمود، القاهرة: الانجلو مصرية، ص62.

¹⁵³³ - السبكي، مرجع سابق، المجلد 3، ص252.

وأبو جعفر عمر بن أبي بكر بن عبيد الله الدباسي (601هـ/1205م) كان حنبلياً وانتقل إلى مذهب الشافعي فعين مشرفاً لمكتبة النظامية والمبارك بن المبارك الواسطي النحوي، ومن هؤلاء أيضاً القاضي أبو بكر محمد بن يحيى بن المظفر، ويبدو أن انتقال الحنابلة إلى مذهب الشافعي - في هذه الفترة - كان أمراً كثيراً الحدوث لدرجة أزعجت أحد أئمتهم وهو أبو الوفاء بن عقيل ، حيث ينقل عنه أبو الفرج بن الجوزي قوله : " إن أكثر أعمال الناس لا يقع إلا للناس إلا من عصم الله " ، أي أن معظم الناس لا يبتغون بأعمالهم وجه الله ، وإنما يحاولون التقرب بها إلى ذوي النفوذ والجاه طمعا في متاع الدنيا .

ولا شك في أن استمرار الاهتمام بهذه المدارس من جانب كبار رجالات الدولة السلجوقية بعد وفاة نظام الملك كان له أثر في استمرار تدفق الطلاب عليها ، وتطلع الأعلام إلى الوصول إلى منصب الأستاذية فيها . فقد زار سعد الملك (وزير السلطان محمد نظامية بغداد ، وحضر درسا فيها، ليرغب الناس في العلم . وزار محمد بن الحسين الميبيدي (وزير السلطان محمد) هذه المدرسة ، ومعه أرباب الدولة ، فاستمعوا لدرس أبي بكر الشاشي " .

دور المدارس في نشر الدين والتصدي للضلالات:

النظامية في بغداد من معالم المؤسسات العلمية الهامة التي أحدثت بالنسبة للعلماء ، فكانت قبلة أنظارهم، ومحط رحالهم، سيكون التركيز في هذا الجانب على نظامية بغداد، مع أن المدارس الأخرى التي كانت بمثابة جامعات راقية في زماننا الحالي كانت منتشرة ومزدهرة فيها الحياة العلمية، وذلك لعدة أسباب منها : أنها كانت أشهر المدارس، وأعلى مكانة بفضل ما توفر لها من إمكانيات مادية لم تتوفر - بنفس الحجم لغيرها - وقد ترتب على ذلك أن معظم أساتذتها كانوا من الأعلام الأجلاء، وتخرج على أيديهم كثير من العلماء الأفذاذ الذين واصلوا قيادة الحركة الفكرية الدينية في أقاليم مختلفة من الدولة الإسلامية، فكانت نظامية بغداد أكثر عطاء من غيرها في هذه الناحية ، وسبب آخر أنها كانت أطول المدارس النظامية عمراً حيث بقيت تؤدي دورها التعليمي فترة أطول من غيرها، وكانت في مركز الخلافة في ذلك الوقت وبغداد تقصدها الوفود من كل بقاع العالم الاسلامي، فكان دورها تثقيفي تعليمي، ودفاع عن العقيدة ضد التيارات المخالفة.

وبسبب وجودها في عاصمة الخلافة قد لاقت حظاً كبيراً من عناية المؤرخين، فسجلوا أخبارها، ورصدوا أحوال أساتذتها، وتبعوا نشاط الذين تخرجوا منها، ولم يكن هنا موقفهم بالنسبة للمدارس الأخرى حيث أوردوا أخبارها مختصرة موجزة .

ونعید الأهداف التي وضعها نظام الملك لدور المدارس الذي يتحدد ب :

✓ الأول نشر الفكر السني لمواجهة تحديات الفكر الشيعي.

- ✓ الثاني تشكيل مجموعة من المعلمين السنة المؤهلين لتدريس المذهب السني ونشره في الأقاليم.
- ✓ إيجاد وتكوين طائفة من الموظفين السنة ليشاركوا في تسيير مؤسسات الدولة، وإدارة مؤسساتها خاصة في القضاء والادارة.

كان من الطبيعي أن يتخرج في هذه المدارس جيل تتحقق على يديه معظم الأهداف التي رسمها نظام الملك، فكثير من الذين تخرجوا فيها يرحلون إلى أقاليم أخرى ليقوموا بتدريس الفقه الشافعي والحديث الشريف، وينشروا عقيدة الأشعري في الأمصار التي انتقلوا إليها، أو يتولوا مجالي القضاء والفتوى، أو يتولوا بعض الوظائف الإدارية الهامة في دواوين الدولة .

ونقل السبكي من أبي إسحاق الشيرازي - أول مدرس بنظامية بغداد - قوله : " خرجت إلى خراسان ، فما بلغت بلدة ولا قرية إلا وكان قاضيا أو مفتيا أو خطيبا طالبي أو من أصحابي"¹⁵³⁴.

وكان على رأس ذاك الرعيل - الذي بدأ التدريس - أبو الحسن إدريس بن حمزة الشامي الرملي (من أهل الرملة) 504هـ / 1110م ، تفقه على أبي إسحاق الشيرازي ، ثم رحل إلى ما وراء النهر، وسكن سمرقند، وفوض إليه التدريس بها لأصحاب الشافعي، وكان علماء سمرقند يعظمون أمره، يذكرونه بالتعظيم ، ويهابون الكلام معه في المسائل لفصاحته وفضله وحرمة¹⁵³⁵.

ومن علمائها الإمام الغزالي (505هـ / 1111م) الذي تفقه في نظامية نيسابور على يد إمام الحرمين وبقي بها إلى أن مات أستاذه في عام 478هـ ، ثم قدر له أن يلتقي بنظام الملك ، فأعجب به، وعينه مدرسة للنظامية في بغداد عام 484هـ .

وكان منهم أيضا : أبو الحجاج يوسف عبد الميز اللخمي الميوقري (من مورقة في شرق الأندلس) تفقه في نظامية بغداد على أبي الحسن الطبري (المعروف بالهراسي) ، ثم رحل إلى الإسكندرية وأقام بها ، ودُرّس فيها الفقه الشافعي وعلم الحديث حتى توفي بها .

وكذلك المؤرخ والمحدث الكبير الحافظ ابن عساكر: علي بن الحسين، تفقه بنظامية بغداد ، وبنى له نور الدين محمود دار الحديث النورية في دمشق فدّرّس بها حتى مات في علم 571هـ / 1175م.

¹⁵³⁴ - السبكي، المجلد 3، ص 89.

¹⁵³⁵ - المرجع السابق، المجلد 4، ص 202.

ومنهم أيضاً: قاضي القضاة محي الدين أبو حامد ابن قاضي القضاة كمال الدين الشهرزوري الموصلية (ت 586هـ)، تفقه في بغداد على أبي منصور الرزاز مدرس النظامية، وولي قضاء الموصل، ودرس بنظاميتها وبغيرها من مدارس الموصل، وله شعر ينصرفيه مذهب الأشعرية، عرّض بالمعتزلة والحنابلة ومن ذلك قوله¹⁵³⁶ :

قامت بإثبات الصفات أدلة	قصمت ظهور جماعة التعطيل
وطلائع التنزيه لما أقبلت	هزمت ذوي التشبيه والتمثيل
فالحق ما صرنا إليه بجمعنا	بأدلة الأخبار والتنزيل
من لم يكن بالشرع مقتديا	فقد ألقاه فرط الجهل في التضليل

ومن خريجي المدارس النظامية محمد بن محمد بن حامد بن محمد المعروف بالعماد الأصفهاني (الكاتب والأديب والمؤرخ المشهور (ت 597هـ/ 1200م) نشأ بأصفهان، ثم رحل إلى بغداد في عام 534 م وتفقه بالنظامية على يد أبي منصور سعيد بن الرزاز، ثم أصبح واحداً من كتاب الوزير يحيى بن هبيرة، وولاه النظر بالبصرة ثم بواسط. وانتقل العماد إلى دمشق بعد وفاة ابن هبيرة، فالتقى بقاضي القضاة: كمال الدين الشهرزوري الذي رّكاه عند نور الدين، ورشحه لكتابة الإنشاء فأُسند إليه نور الدين الإشراف على ديوان الإنشاء، وفوض إليه التدريس بالمدرسة النورية التي أنشأها للشافعية، والتي عرفت فيما بعد بالعمادية (نسبة إلى العماد الأصفهاني)¹⁵³⁷.

هذه نماذج لبعض الذين تفقهوا في المدارس النظامية، ونشروا أهدافها، وحملوا فكرها وانطلقوا به إلى الأقاليم المختلفة ينشرونه، عن طريق التدريس أو التأليف، أو تولي بعض الوظائف الهامة، كالقضاء وإدارة الدواوين حتى قدر للعقيدة الأشعرية - بفضل هؤلاء العلماء - أن تصبح عقيدة السواد الأعظم من أهل السنة.

ولعل أوضح مثل على تأثير تلاميذ النظامية في هذا المجال هو ما قام به محمد بن عبد الله بن تومرت و الملقب بالمهدي فقد رحل إلى المشرق في طلب العلم، فنزل بغداد، وتفقه بنظاميتها على (الغزالي والهراسي) حتى حصل الفقه على المذهب الشافعي، والكلام على المذهب الأشعري، ثم رجع إلى المغرب، ووقف يدعو ضد الاتجاه السلفي الرامي إلى عدم التأويل، وسمى أتباعه (الموحدين) لأنهم يفتون عند ظاهر النصوص، والتعرض لأخطائهم بسبب ما يقعون نه من التجسيم والتشبيه. وقد أثرت حركة ابن تومرت في المغرب تأثيراً قوياً، حتى وجدنا السبكي يصف أهل المغرب بقوله: "والمغاربة لا يحتملون أحداً يعارض الأشعري في كلامه أو يعترض عليه"¹⁵³⁸.

¹⁵³⁶ - السبكي، المجلد 4، ص 99-100.

¹⁵³⁷ - بدوي، مرجع سابق، ص 192.

¹⁵³⁸ - السبكي، المجلد 5، ص 48.

كذلك كان الحافظ السلفي في الأسكندرية متحمسا لعقيدة الأشعري، منتبهاً للرد على المنحرفين. وقد سجل السبكي بعض أشعاره التي يرد بها على المجسمة والمعطلة ومن ذلك قوله¹⁵³⁹:

ضل المجسم والمعطل مثله	عن منهج الحق المبين ضلالا
وأتى أمثالهم بنكر لا رعوا	من معشر قد حاول الإشكالا
وغدوا يقيسون الأمور برأيهم	ويدلسون على الورى الأقوالا
فالأولون تعدوا الحق الذي ق	د حد في وصف الإله تعالى
وتصوره صورة من جنسنا	وليس الله عز مـثالا
والآخرون فعطلوا ما جاء في	القرآن أقبح بالمقال مقالا
وأبوا حديث المصطفى أن يقبلوا	ورأوه حشوا لا يفيد مـنالا

وإذا كانت إحدى ثمرات المدارس النظامية أنها مهدت الطريق لسيادة المذهب الأشعري، فإنه كان من أبرز آثارها أيضا تقلص نفوذ الفكر الشيعي، وخاصة بعد أن خرجت المؤلفات المناهضة له من هذه المدارس، وكان الإمام الغزالي على قمة المفكرين الذين شنوا مواجهة فكرية قوية على الشيعة وخاصة الباطنية الإسماعيلية، إذ يذكر هو أنه ألف في ذلك كتب عدة أشهرها: "فضائح الباطنية" الذي كُلف بتأليفه في عام 487هـ من قِبَل (ال خليفة المستظهر) ويحكي الغزالي قصة تأليف هذا الكتاب وهو يستعرض حياته الفكرية فيقول: "وكان قد نبغت نابغة التعليم (الباطنية) وشاع بين الخلق تحديثهم بمعرفة معنى الأمور من جهة الإمام المعصوم القائم بالحق، فَعَرَّ لي أن أبحث عن مقالاتهم، لأطلع على ما في كتبهم، ثم اتفق أن ورد عليَّ أمرٌ جازم من حضرة الخلافة بتصنيف كتاب يكشف عن حقيقة مذهبهم، فلم يسعني مدافعته، وصار ذلك مستحشا من خارج صميمة الباعث الأصلي من الباطن"¹⁵⁴⁰.

ورأى الغزالي في تنفيذ أمر الخليفة دفاع عن الحق المبين ونضال دون حجة الدين، وقطع لدابر الملحدين ولما كان التأثير الفكري للإمام الغزالي قويا وخاصة في مجال الرد على الباطنية مما يوحي بأن هذا الكتاب كان له أثر القوي في انحسار فكر الشيعة وتراجعته.

وسنعرض في إيجاز رد الغزالي على الباطنية في قضية الإمامة إذ كانت جوهر الخلاف بين السنة والشيعة في تلك الفترة. بدأ الغزالي كتابه بنقد المنهج الذي سار عليه من تصدى قبله للرد على الباطنية، فبين أن كتبهم قد شحنت بفنين من الكلام: فن في تواريخ أخبارهم، وفن في إبطال مذاهبهم وعقائدهم التي أخذوها عن الثنوية والفلاسفة.

¹⁵³⁹ - السبكي، ص 46.

¹⁵⁴⁰ - الغزالي، المنقذ من الضلال، ص 79.

والفن الأول - في رأي الغزالي - أليق بالمؤرخين ورواة الأخبار، والفن الثاني لا يمكن التشاغل به في الرد عليهم، لأننا أمور لا تختص بهم وحدهم بل يشاركون فيها غيرهم، " فتجريد القصد إلى نقل خصائص مذهبهم الذين تفردوا باعتقادها عن سائر الفرق هو الواجب "1541.

والإمام الغزالي يشير بذلك إلى أن قضية الإمامة ستكون مركز الدائرة في حوار مع الباطنية فهي القضية التي استقلوا بها عن الفلاسفة وغيرهم ، وصرفوا جهودهم السياسية والفكرية للدفاع عنها، وهذا هو ما فعله، إذ شغلت قضية الإمامة وما يتعلق بها الحيز الأكبر في كتابه، ولعل هذا هو ما دعاه إلى تسمية الكتاب "فضائح الباطنية وفضائل المستظهرية" ، صرف الغزالي كثيرا من الجهد في هذا الكتاب لدحض آراء الباطنية الرامية إلى إبطال النظر العقلي، كي يتوصلوا إلى الحكم بضرورة وجود المعلم المعصوم، ووجوب التعليم منه ، وهو المتصدي للإمامية بمصر، ثم يؤكد في رده عليهم "أن الإمامة طريقها الاختيار لا النص، وأنه يشترط موافقة الأكثرين من معتبري كل زمان... فلينظر الناظر إلى مرتبة الفريقين إذ نسبت الباطنية أنفسها إلى أن نصب الإمام عندهم من الله .. وعند خصومهم من العباد ، ثم لم يقدرُوا على بيان وجه نسبة ذلك إلى الله تعالى إلا بدعوى الاختراع على رسوله في النص على علي ، ودعوة بقاء ذلك في ذريته "1542.

ويشن الغزالي حملة عنيفة على ادعاء الباطنية العصمة لإمامهم، إذ لا يدعي عاقل العصمة عن الوقوع في المحرمات، و المحظورات فأهل العلم قد يقعون فيها لأنهم بشر ومن طبيعة البشر الخطأ، ويقول الغزالي قوله : "إن عدم العصمة في إمامهم معلوم مشاهدة ما يناقض الشرع، وناهيك جمعه الأموال من غير وجوها المشروعة، والترفيه في العيش، والاستكثار من أسباب الزينة، والإسراف في وجوه التجميل ولبس الفاخر من الحرير، وعدالة الشاهد تسقط بعشر عشر ذلك فكيف العصمة "1543 ، ويرى الغزالي أن الذي يجب أن يتوفر في الإمام هو الورع فقط، لأن العصمة مستحيلة، وقد اختلف العلماء في حصولها للأنبياء، والأكثرين على أنهم لم يسلموا من الصغائر. 1544 ، ويقول من شرائط الإمامة صحة العقيدة وسلامة الدين، وقد حكينا عن مذهب الباطنية وصاحبهم ما اقتضى أدنى درجاته التبديع والتضليل، وأعلاه التكفير والتبري، وذلك في إثباتهم إلهين قدمين على ما طبق عليه جميع فرقهم،

1541- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1964). فضائح الباطنية. ترجمة عبد الرحمن بدوي، القاهرة: الدار القومية، ص9.

1542- المرجع السابق، ص176-178.

1543- المرجع السابق، ص110

1544- المرجع السابق، ص190.

والثاني إنكارهم الحشر والنشر والجنة والنار، وجملة ما اشتمل عليه وعد القرآن ووعيده بفنون من التأويلات باطلة .. وأنى يصلح للإمامة من فيه هذه الرذيلة¹⁵⁴⁵.

فالشيء المهم هنا هو أن حملة الغزالي على الإسماعيلية الباطنية جاءت في وقت انتشر فيه دعايتهم في فارس، وتزايد خطرهم حتى أقاموا الحصون والقلاع، وهددوا أمن الناس وسلامتهم، وقاموا بالاغتيالات على نطاق واسع فشملت كثيرا من الساسة والمفكرين، وعلى رأسهم نظام الملك نفسه .

والغزالي لم يقيم بهذه الحملة بدافع ذاتي وإن أشار إلى أنه كان يراود نفسه في هذا الأمر، وإنما قام بها بتوجيه من السلطة، ومعنى هذا بوضوح أنه كان يحقق إحدى الغايات التي من أجلها تم إنشاء المدارس النظامية وهي مقاومة الفكر والنفوذ الشيعي، ولم تكن فضائح الباطنية ، كتاب الغزالي الوحيد الذي هاجم فيه عقائد الباطنية وإنما كان الكتاب الأول ، ثم توالى كتبه - بعد ذلك - توضح فساد عقائدهم .. وإذا كان الغزالي قام بالرد على الباطنية بتوجيه من السلطة في أول كتاب له فإن هذا لم يكن شأنه في القسطاس المستقيم مثلاً، ولا في المنقذ من الضلال، بل كان مفكر مسلماً واسع الاطلاع عالماً بالفرق والمذهب والتيارات الفلسفية ، يدافع عن عقيدته الدينية بحماس يستند على دعم قوة من المنطق وقوة الحجة . ففي القسطاس المستقيم ناقش الغزالي الباطنية في قضية الإمام المعصوم ، وتبين له خطأ أهل مذهبه عندما يحصرّون تحصيل المعرفة في مصدرين: إما الرأي المحض، أو التعليم المحض من الإمام ، ثم يبطلون الأول ليشبّثوا الثاني . ووضح الغزالي لمُحاوَرُهُ أن هذا ميزان الشيطان ، لأن هناك طريقاً ثالثاً أغفلوه: وهو أن تدرك المعرفة بالعقل والتعليم من النبي المعصوم معاً، ويبيّن الغزالي أن حال الباطنية في هذا كحال من يقول إن الألوان لا تُدرك بالعين بل بنور الشمس، لأنها إما أن تدرك بالعين أو بنور الشمس، والأول باطل، لأن العين لا ترى في الظلام ، ونسيوا الطريق الثالث: وهو " أن تدرك الألوان بالعين عند نور الشمس"، وإذا كانت المدارس النظامية قد أثمرت وحققَت الكثير من أهدافها فإن الغزالي كان أنضج ثمراتها، إذ استطاع بفكره القوي، وما نال من شهرة أن يكون ذا تأثير قوي في النفوس. وإلى جانب نجاح النظاميات في نشر المذهب الأشعري، والنضال ضد نفوذ الفكر الشيعي، فإنها نجحت أيضاً في نشر مذهب الشافعي، حتى قُدِّر لهذا المذهب أن ينتشر في كل العراق والمشرق الاسلامي ماعدا بغداد العاصمة على المذهب الحنفي.

المدارس النورية:

ثم تلا متابعة الخطوة العلمية التي بدأها نظام الملك، في بلاد الشام ومصر الملك العادل نودر الدين محمود زنكي، فبنى المدارس العديدة، وأشهرها المدرسة النورية بدمشق. كانت مخصصة هذه المدرسة لدراسة العلوم الشرعية

¹⁵⁴⁵ - المرجع السابق، ص 172.

على مذهب الامام أبي حنيفة النعمان، أنشأها نور الدين زنكي في دمشق، وعلى هذا خصص للتدريس فيها نخبة ممتازة من علماء الأحناف، منهم : بهاء الدين بن العقاد وبقي مدرساً بها حتى توفي سنة 596هـ¹⁵⁴⁶.

برهان الدين مسعود وقد دّرس فيها إلى أن توفي 599هـ

جمال الدين محمود بن أحمد الحصري ،وكان مشهوراً بالعلم والدين وانتسب العلماء إليه وتعلموا على يديه حتى مات سنة 636هـ.

وأنشأ مدارس عديدة غير هذه لهذا الغرض أيضاً، منها مدرستان في حماة، ومدرستان في حمص، وفي بعلبك أيضاً.

وجعل لهذه المدرسة أوقافاً خاصة بها، لتعين مداخيل هذه الأوقاف على استمرا النفقة للقائمين عليها وتلبية ما يستجد من حاجاتها.

زار ابن جبير هذه المدرسة النورية الكبرى في دمشق وكتب عنها:

وقد سُجِّلَت هذه الأوقاف على باب المدرسة، ونصها كالآتي: (بسم الله الرحمن الرحيم ، أمر بإنشاء هذه المدرسة الملك العادل الزاهد نور الدين أبو القاسم محمود بن زنكي بن آق سنقر ضاعف الله ثوابه، ووقفها على أصحاب الإمام سراج الأمة أبي حنيفة رضي الله عنه، ووقف عليها وعلى الفقهاء والمتفقهة بها جميع الحَمَام المستجد بسوق القمح، والحمامين المستجدين بالوراقة خارج باب السلامة، والدار المجاورة لهما، والوراقة بعونية الحمى، وجنينة الوزير، والنصف والربع من بستان الجورة بالأرزة، والأحد عشر حانوتاً خارج باب الجابية، والساحة الملاصقة لهما من الشرق، والتسعة حقول بدارياً على مائصّ وشُرطَ في كتب الوقف رغبة في الأجر والثواب واقدمة بين يديه يوم الحساب ، فمن بدله بعدما سمعه فإنما إثمه على الذين يبدلونه إن الله سميع عليم، وذلك في مدة آخرها شعبان سنة سبع وستين وخمسائة)

وهكذا يظهر دور السلاجقة على يد الوزير نظام الملك في المشرق، وما قام به نور الدين زنكي من بعده في الشام ومصر، دورهم العلمي الذي لا يزال أثره مستمراً ، من نشر الدين الصحيح، ومعالجة أهل البدع والضلالات. فهم أول من أنشأ نظام المدارس الشرعية (الجامعات) وحددوا مناهجها وأهدافها، وأعانوا طلابها وأساتذتها وأمدوهم بالدخل الكافي، والمكتبات وغيرها مما يساهم في تحقيق هذا الهدف السامي.

المراجع:

¹⁵⁴⁶ - شلي، أحمد (1954) تاريخ التربية الاسلامية . بيروت :دار الكشاف للنشر والطباعة، ص113.

إبن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عساكر الدمشقي. تبين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري. دمشق: د.ن.

الأصفهاني، عماد الدين محمد بن محمد، تاريخ آل سلجوق .

الراوندي، محمد بن علي بن سليمان، راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية). ترجمة ابراهيم الشواربي (، القاهرة: دار القلم.

السبكي، أبو نصر عبد الوهاب بن تقي الدين، طبقات الشافعية ، القاهرة: المطبعة الحسينية.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . المنقذ من الضلال.، ترجمة عبد الحليم محمود، القاهرة: الانجلو مصرية.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، فضائح الباطنية. ترجمة عبد الرحمن بدوي، القاهرة: الدار القومية.

المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي،، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، القاهرة، مطبعة بولاق.

شلي، أحمد ، تاريخ التربية الاسلامية . بيروت :دار الكشف للنشر والطباعة.

عبد المجيد أبو الفتوح بدوي، التاريخ السياسي والفكري للمذهب السني. المنصورة: دار الوفاء للنشر.

فاسيسلي فلاديميرويج بارتولد، تاريخ الترك في أسيا الوسطى. ترجمة أحمد السعيد سليمان، القاهرة: المكتبة

الإنجلو مصرية.

الوحدات المخصصة للعلوم الإسلامية ما لها وما عليها التفسير: مرحلة الدراسات العليا

والدكتوراه في جامعتين تركيتين (مرمرة وإسطنبول) أنموذجاً

رنا حمصي*

المقدمة

بعد وفاة عمر رضي الله عنه، وفي آخر عصر عثمان رضي الله عنه، ظهر الانحراف في منهجية التفسير بظهور الخوارج الذين خرجوا على علي رضي الله عنه بعد صفين، ثم ظهرت الشيعة ثم المعتزلة وتوالت ظهور الفرق المنحرفة بعدهم، وما انخرط هؤلاء وأتباعهم إلا بانحرافهم عن مضمون القرآن واللعب بتأويله، انتصاراً لأهوائهم، وتبريراً لانحرافهم.

فبدل أن يكونوا على صراطه بنوره، جعلوا أهواءهم أصلاً، وأولوه بمنظورهم فلم يخضعوا له بل أخضعوا نصوصه لأهوائهم وضاللتهم وآرائهم التي تبنوها، وغدوا يحرفون تفسيره بتأويل ما يعارضهم، بما يناسب ادعاءاتهم بغير ما أنزل الله، وما كان هذا الضلال عن خطأ في اجتهاد بل كان عن انتصار للهوى وتعصب للرأي، فضلاً عن تغيير طريقة تحصيل العلم، من تلق وأهلية وعدالة مشهود بها ممن يُعتبر من العلماء العدول، إلى الالتحاق بمؤسسات تقيمها الدولة تتبع وزارة التعليم العالي، وتأثرها بالمنهج الغربي والذي في كثير من منهجه لا يتفق مع منهج التحصيل العلمي الدقيق الذي يختلف من علم إلى علم.

وكل ذلك أدى إلى خلل في العملية العلمية، وإدخال ما ليس فيها، ودخول من ليس أهلاً لها، وتصديده لتقرير مناهج العلوم، فأحسن من أحسن، وافتقر من افتقر، وأفسد من فسد.

واليوم ولله الحمد نشهد في كل مكان وزمان نشاطاً وإقبالاً على كتاب الله وتعلم علومه، ومنها التفسير والتخصص فيه، فهل ما يُقدّم فيه للطالب كاف شاف، لتأهيل مفسر لكتاب الله تعالى، يسير على خطا من سبقه من السلف والخلف الصالح من علماء المسلمين وعدولهم، في المجتمعات الإسلامية، ومؤسساتها التي أنشأت لذلك.

مشكلة البحث:

*

وللجواب على هذا السؤال، لا بد من استقراء منهج مركز بعينه، متخصص في ذلك، والبحث في منهجه وأثره المرتجى، ولذلك سأسلط الضوء على جامعتي إسطنبول ومرمرة التركيتين، وهما جامعتان عريقتان، قديمتان، تقدمان شعبة دراسية تخصصية في كتاب الله وتفسيره.

منهج البحث:

هذا البحث يحاول الإجابة على هذه الأسئلة:

✓ ما هو المنهج المقدم في جامعتي إسطنبول ومرمرة، في مرحلتي الدراسات العليا (الماستر)، والتي تليها مرحلة الدكتوراه.

✓ ما هي المواد التي يجب دراستها في شعبة التفسير وعلوم القرآن، وطريقة ذلك.

✓ هل هي متناسبة مع المنهج الذي اتبعه أهل الاختصاص من عدول الأئمة المسلمين.

✓ ما هي آثار هذه المناهج على كفاءة الطالب المنتسب إليها والمتخرج منها، وعلى اختصاص التفسير.

✓ ما هي الخطوات الضرورية التي ينبغي استدراكها، للسير قُدماً في تأهيل متخصص في علم التفسير صالح لأن يكون مفسراً لكتاب الله تعالى.

منهج البحث:

اتبعت في بحثي هذا منهجين، هما:

✓ المنهج الوصفي: واتبعته في بيان معنى التفسير، وعلوم القرآن، ومن هو المفسر، وما هي العلوم التي يجب أن يجيدها.

✓ المنهج الاستقرائي: حيث اتبعته في استقراء المواد المطروحة في مرحلة التخصص في كلا الجامعتين.

✓ المنهج التحليلي: في بيان ميزات كل مرحلة، وذلك بعرضها على ما كاد يجمع عليها علماء هذا الفن قديماً وحديثاً.

تعريف التفسير وعلوم القرآن ومناهجه:

علم التفسير كما عرّفه الإمام الزركشي (794هـ): علم يُفهم به كتاب الله، المنزل على نبيّه محمدٍ صلى الله عليه وسلّم، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحكمه.¹⁵⁴⁷

علوم القرآن: علمٌ ذو مباحث تتعلق بالقرآن الكريم من حيث نزوله، وترتيبه، وكتابته، وجمعه، وقراءته، وتفسيره، وإعجازه، وناسخه ومنسوخه، ومحكمه، ومتشابهه. إلى غير ذلك من المباحث التي تُذكر في أنواع علوم القرآن.¹⁵⁴⁸

من هو المفسر؟ المفسر: هو الذي يعمل على بيان كتاب الله تعالى ضمن شروط، بينها العلماء، وإمام بعلم تمكنه من تفسير كتاب الله تعالى على الوجه الصحيح، ما أمكن لذلك سبيلاً.

الشروط التي يجب توفرها في المفسر:

أولاً: صحة العقيدة: فمن فسدت عقيدته كفر، والكافر غير مأمون فلا يؤخذ التفسير منه.

ثانياً: التجرد عن الهوى، فالأهواء تدفع أصحابها إلى نصرته مذاهبهم، ولو كانت على غير حق، روى ابن أبي حاتم في مقدمة كتابه الجرح والتعديل، عن شيخ من الخوارج أنه كان يقول بعدما تاب: "انظروا عمن تأخذون دينكم، فإننا كنا إذا هويتنا أمراً صيرناه حديثاً".¹⁵⁴⁹

ثالثاً: أن يطلب تفسير القرآن بالقرآن، وبالسنة النبوية، وأقوال الصحابة، قَالَ الْحَاكِمُ فِي الْمُسْتَدْرَكِ: إِنَّ تَفْسِيرَ الصَّحَابِيِّ الَّذِي شَهِدَ الْوَحْيَ وَالتَّنْزِيلَ لَهُ حُكْمُ الْمَرْفُوعِ،¹⁵⁵⁰ فإذا لم يجد التفسير في القرآن ولا في السنة ولا في أقوال الصحابة، فإنه يرجع إلى أقوال التابعين.

رابعاً: أن يكون عالماً باللغة العربية وفروعها، لأن القرآن نزل بلغة العرب، ولا بدّ للمفسر من معرفة مفردات الألفاظ عند الشرح، حتى لا يقول في كلام الله تعالى ما لا يجوز ولا يليق. وقد قيل في هذا "لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله إذا لم يكن عالماً بلغات العرب".

¹⁵⁴⁷: جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ / ١٩٧٤ م) 195/4.

¹⁵⁴⁸: د. عبد الرحمن بن عبد العزيز العقل، مدخل إلى علوم الشريعة، (مركز النخب العلمية) 63.

¹⁵⁴⁹: أحمد بن حجر العسقلاني، النكت على كتاب ابن الصلاح، ط1 (المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، 1401هـ / ١٩٨٤ م) 852851/2.

¹⁵⁵⁰: السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، 200/4.

خامساً: أن يكون عالماً بأصول العلوم المتصلة بالقرآن: كعلم الأصول، وأصول التفسير، خاصة والناسخ والمنسوخ، وأسباب النزول والقراءات ونحو ذلك من العلوم التي تتعلق بالقرآن الكريم.¹⁵⁵¹

سادساً: الملكة: وتعني دقة الفهم-أو علم الموهبة- كما قال السيوطي في كتاب الإتيقان، وهو الذي به يتمكن المفسر من ترجيح معنى على معنى آخر.¹⁵⁵²

وبعد هذا العرض نبدأ بالإجابة على السؤال الأول:

ما هو المنهج المعتمد في جامعتي إسطنبول وممرمة، في مرحلتي الدراسات العليا (الماستر)، والتي تليها مرحلة الدكتوراه. والمفردات المطروحة:

✓ مرحلة الدراسات العليا: مما يجدر التنبيه له، أن طالب الليسانس في جامعة ممرمة يدرس في ثمانية فصول درسين فقط يتعلقان بالقرآن من حيث التفسير وعلومه. وهما: أصول التفسير في مذكرة بسيطة مختصرة عادة، وتفسير يرجع تحديد المدروس فيه للأستاذ المحاضر، إما سورة يس، وإما تفسير سورة الضحى إلى آخر القرآن الكريم، وطبعاً باللغة التركية. ولست أدر إن كان كذلك الحال في جامعة إسطنبول كلية الإلهيات.

وفي هذه المرحلة التي لا يعرف الطالب شيئاً فيها إلا كما أسلفت إليه، يدخل لمرحلة التخصص شبه أمي، لا يعرف شيئاً حول القرآن إلا ما قرأ وحسب.

وعندها في مرحلة التخصص، يعطى لائحة ببضعة وعشرين درساً يختار ثمانية منها، أربعة لكل فصل، وهذه المواد هي:

الدولة والاقتصاد في الدولة العثمانية، تاريخ القرآن، والنمذجة الرياضية لعلوم الحياة، علوم القرآن ومصادره، المدخل للتفسير الموضوعي، تقنيات ترجمة القرآن، دلالات القرآن وتأويله، التفسير العلمي، المستشرقون والقرآن، القرآن والكتب المقدسة قراءة مقارنة، التفسير الكلامي، جهود المفسرين، المعلومات التاريخية في القرآن، طريقة التفسير ومعرفة مناهجه، ثقافة القرآن الكريم، مفردات القرآن، غريب القرآن، مصداقية الموضوع في القرآن - التناسب بين الآيات والسور، المفاهيم الأساسية للقرآن، التفسير في العهد العثماني، مدارس التفسير.

✓ وأما في الدكتوراه: فنفس المنهج في الماستر أيضاً يعطى الطالب لائحة فيها خمسة وثلاثون موضوعاً، ويختار منها ثمانية دروس: وهي:

¹⁵⁵¹: السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن، 215/4.

¹⁵⁵²: السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن، 215 /4.

نفس القائمة التي أعطيت في الماستر ويزاد عليها: مشاكل التفسير المعاصر، نصوص التفاسير القديمة، دراسات في القرآن والتفسير، مشكل القرآن، بلاغة القرآن، تعامل المستشرقين مع القرآن، إيجاز القرآن وأسلوبه، طرق فهم القرآن، التفسير المعاصر، تفسير الأحكام، تجويد القرآن وقراءته، تاريخ القراءات، الحركة المبكرة للتفسير اللغوي، علاقة القرآن بالقراءات، التفسير بترتيب النزول، نصوص من التفاسير المعاصرة، التفسير المقارن، القرآن والعلم الحديث، جهود المفسرين في الشرق الأوسط وأفريقيا، جهود المفسرين في آسيا والمحيط الهادي، العلاقة بين أصول التفسير وأصول الفقه، قراءة القرآن من المصادر الأساسية، نظريات التأويل المعاصرة، علوم القرآن من حيث المعنى والتفسير، التفسير معناه ومصطلحاته، أخلاقية البحث والنشر، السياق وأهميته في التفسير القرآني، تاريخ التفسير باللغة التركية، التفسير البياني، تأثير التفاسير المعاصرة.

طبعاً المواد متقاربة بل ذاتها في الجامعتين والنظام ذاته، لذلك لم أفصل خشية الإطالة. إذا فالمنهج منهج اختياري يرجع للطالب، والكم قليل، وغير موجه توجيهها أكاديمياً.

ويرجع العبء فيه على الطالب الذي لا يعرف ما ينبغي اختياره وتقديمه.

ما هي المواد التي يجب دراستها في شعبة التفسير وعلوم القرآن، وطريقة ذلك.

بالمقارنة مع ما تم بيانه مما يجب أن يكون المفسر على معرفة به، لا الكم ولا كيف هما الوسيلة الصحيحة في ذلك، إذ كيف لمن يريد أن يتعلم أن يختار الضروري، وهو لا يعرف أيها أولى وألزم، وكيف له أن يتلافى ما ظنه أنه غير مهم وهو على قدر من الأهمية.

إن كل ما أسلفنا من مواد هي مواد تثقيفية، أعني أنها نظرية بعيد جداً عن المنهج التطبيقي الذي ينبغي أن يكون عليه، فما فائدة تعلم قواعد وأخبار لغة، لا أستطيع التعامل مع نصوصه لعدم معرفتي بممارسة ذلك بل لفقدي المراس فيها.

إن مرحلة التخصص ينبغي أن تكون هادفة جامعة مستوعبة لأصول العلم ومفاتيحه، وأما الإحاطة والتمكن فترجع لسعي الطالب وهمته.

إن التفسير منبثق عن السنة لأن أسسه وأسباب نزوله وأخباره إنما وصلتنا عن طريق الرواية، بمعنى أنه لا ينفك عن الحديث وأصوله، بينما لا نجد في كلا المرحلتين ما يتعلق بذلك، التفسير نوعان تفسير بالمأثور، وتفسير بالرأي، والثاني له علاقة متينة بالأول ولا يمكن أن يستغني عنه، وبالتالي، من غير معرفة الرواية، وحالها، وما حكم عليها من صحة وضعف، ومن وصل وانقطاع، ومن تعارض وترجيح وما شاكل لا يمكننا من تفسير صحيح ولا اختيار صحيح، ولا ترجيح صحيح، وبالتالي نقع في المحذور من التفسير بالرأي المذموم.

وهذا ما نبه إليه المفسرون والعلماء قديما وحديثا، قَالَ فِي الْبُرْهَانِ: "اَعْلَمَ أَنَّهُ لَا يَحْصُلُ لِلنَّاطِرِ فَهْمٌ مَعَانِي الْوَحْيِ وَلَا يَظْهَرُ لَهُ أَسْرَارُهُ وَفِي قَلْبِهِ بَدْعَةٌ أَوْ كِبَرٌ أَوْ هَوَى أَوْ حُبُّ الدُّنْيَا أَوْ وَهُوَ مُصِرٌّ عَلَى ذَنْبٍ أَوْ غَيْرُ مُتَحَقِّقٍ بِالْإِيمَانِ أَوْ ضَعِيفُ التَّحْقِيقِ أَوْ يَعْتَمِدُ عَلَى قَوْلِ مُفَسِّرٍ لَيْسَ عِنْدَهُ عِلْمٌ أَوْ رَاجِعٌ إِلَى مَعْقُولِهِ وَهَذِهِ كُلُّهَا حُجُبٌ وَمَوَانِعُ بَعْضُهَا أَكْثَرُ مِنْ بَعْضٍ".¹⁵⁵³

ولقد اختلف في بيان من يجوز له التفسير ممن حصل من العلوم وترك بعضها هل يجوز له ذلك أم لا؟

فَقَالَ قَوْمٌ: لَا يَجُوزُ لِأَحَدٍ أَنْ يَتَعَاطَى تَفْسِيرَ شَيْءٍ مِنَ الْقُرْآنِ وَإِنْ كَانَ عَالِمًا أَدِيبًا مَتَسِمًا فِي مَعْرِفَةِ الْأَدِلَّةِ وَالْفَقْهِ وَالنَّحْوِ وَالْأَخْبَارِ وَالْآثَارِ وَلَيْسَ لَهُ إِلَّا أَنْ يَنْتَهِيَ إِلَى مَا رُوِيَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي ذَلِكَ وَمِنْهُمْ مَنْ قَالَ: يَجُوزُ تَفْسِيرُهُ لِمَنْ كَانَ جَامِعًا لِلْعُلُومِ الَّتِي يَخْتِاجُ الْمُفَسِّرُ إِلَيْهَا وَهِيَ خَمْسَةٌ عَشَرَ عِلْمًا¹⁵⁵⁴، فما هي هذه العلوم؟

✓ اللغة العربية: لأنها لغة القرآن الذي يدور عليه وينطلق منه علم التفسير، ولا نعني باللغة العربية، تحصيل المعنى بالبحث عنه في القاموس، أو قواعدها النظرية دون ممارستها وإيجاد تطبيقاتها، ولا إلى معرفة التصريف وقوابله دونما تمييز بين استخداماتها ومدلولاتها، وتفاضلها في البيان في مكان دون مكان، ولا شهادة من جهة رسمية بنجاح في امتحان في ظاهرها وترجمة بعض العبارات منها.

بل نقصد هنا بالعربية، معرفة ألفاظها ومدلولاتها، وتمييز أضدادها ومشتركاتها، ونظائرها، والفرق بينها، وأساليب العرب واستخداماتها، قَالَ: مُجَاهِدٌ لَا يَحِلُّ لِأَحَدٍ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يَتَكَلَّمَ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِذَا لَمْ يَكُنْ عَالِمًا بِلُغَاتِ الْعَرَبِ.¹⁵⁵⁵

فالمقصود معرفة اللغة العربية: استفادته لألفاظها ودلالاتها وأسلوب العرب، ونحوها، فعَنِ الْحَسَنِ أَنَّهُ سُئِلَ عَنِ الرَّجُلِ يَتَعَلَّمُ الْعَرَبِيَّةَ يَلْتَمِسُ بِهَا حَسَنَ الْمَنْطِقِ وَيُقِيمُ بِهَا قِرَاءَتَهُ فَقَالَ حَسَنٌ فَتَعَلَّمَهَا فَإِنَّ الرَّجُلَ يَقْرَأُ الْآيَةَ فَيَعْبِي بِوَجْهِهَا فَيَهْلِكُ فِيهَا"، وكذلك تصريفها واشتقاقاتها، قَالَ ابْنُ فَارِسٍ وَمَنْ فَاتَهُ عِلْمُهُ فَاتَهُ الْمُعْظَمُ لِأَنَّ "وَجَدَ" مَثَلًا كَلِمَةً مُبْهَمَةً فَإِذَا صَرَّفْنَاهَا اتَّضَحَتْ بِمَصَادِرِهَا،¹⁵⁵⁶ فهذه أربعة علوم.

¹⁵⁵³: السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، 216/4.

¹⁵⁵⁴: السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، 213/4.

¹⁵⁵⁵: السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، 213/4.

¹⁵⁵⁶: السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، 213/4.

2. البلاغة: وتشمل ثلاثة علوم (البدیع والبیانی والمعانی) لِأَنَّهُ يُعْرَفُ بِالْأَوَّلِ حَوَاصِّ تَرَكَيبِ الْكَلَامِ، مِنْ جِهَةٍ إِفَادَتِهَا الْمَعْنَى وَبِالثَّانِي حَوَاصِّهَا مِنْ حَيْثُ اخْتِلَافُهَا بِحَسَبِ وُضُوحِ الدَّلَالَةِ وَخَفَائِهَا، وَبِالثَّلَاثِ وَجْهَ تَحْسِينِ الْكَلَامِ وَهَذِهِ الْعُلُومُ الثَّلَاثَةُ هِيَ عُلُومُ الْبَلَاغَةِ وَهِيَ مِنْ أَعْظَمِ أَرْكَانِ الْمُفَسِّرِ لِأَنَّهُ لَا بُدَّ لَهُ مِنْ مُرَاعَاةِ مَا يَقْتَضِيهِ الْإِعْجَازُ وَإِنَّمَا يُدْرِكُ بِهَذِهِ الْعُلُومِ.¹⁵⁵⁷

وقال ابنُ أبي الحديد: " وَأَمَّا الْكَلَامُ فَلَا يُدْرِكُ إِلَّا بِالدُّوْقِ وَلَيْسَ كُلُّ مَنْ اشْتَغَلَ بِالنَّحْوِ وَاللُّغَةِ وَالْفِقْهِ يَكُونُ مِنْ أَهْلِ الدُّوْقِ وَمَنْ يَصْلُحُ لِإِتْقَادِ الْكَلَامِ وَإِنَّمَا أَهْلُ الدُّوْقِ هُمْ"¹⁵⁵⁸. مَعْرِفَةُ هَذِهِ الصَّنَاعَةِ بِأَوْضَاعِهَا هِيَ عُمْدَةُ التَّفْسِيرِ الْمُطَّلَعِ عَلَى عَجَائِبِ كَلَامِ اللَّهِ تَعَالَى وَهِيَ قَاعِدَةُ الْفَصَاحَةِ وَوَاسِطَةُ عَقْدِ الْبَلَاغَةِ.

✓ عِلْمُ الْقَرَاءَاتِ: لِأَنَّهُ بِهِ يُعْرَفُ كَيْفِيَّةُ التَّطْقِيقِ بِالْقُرْآنِ وَبِالْقَرَاءَاتِ يَتَرَجَّحُ بَعْضُ الْوُجُوهِ الْمُحْتَمَلَةِ عَلَى بَعْضٍ. وَهَذَا هُوَ الْعِلْمُ الثَّامِنُ.

✓ أَصُولُ الدِّينِ: بِمَا فِي الْقُرْآنِ مِنَ الْآيَاتِ الدَّالَّةِ بِظَاهِرِهَا عَلَى مَا لَا يَجُوزُ عَلَى اللَّهِ. وَهُوَ الْعِلْمُ التَّاسِعُ.

5. أَصُولُ الْفِقْهِ: إِذْ بِهِ يُعْرَفُ وَجْهُ الْإِسْتِدْلَالِ عَلَى الْأَحْكَامِ وَالْإِسْتِنْبَاطِ. وَهُوَ الْعَاشِرُ.

6. أَسْبَابُ النُّزُولِ وَالْقَصَصِ: إِذْ بِسَبَبِ النُّزُولِ يُعْرَفُ مَعْنَى الْآيَةِ الْمُنَزَّلَةِ فِيهِ بِحَسَبِ مَا أُنْزِلَتْ فِيهِ. وَهُوَ الْحَادِي عَشَرَ.

7. النَّاسِخُ وَالْمَنْسُوخُ: لِيُعْلَمَ الْمُحْكَمُ مِنْ غَيْرِهِ، وَمَا يَتَعَلَقُ بِذَلِكَ مِنْ مَعْرِفَةِ الْمَكِّيِّ وَالْمَدِينِيِّ. وَهُوَ الثَّانِي عَشَرَ.

8. الْفَقْه: وَهُوَ الثَّلَاثُ عَشَرَ.

9. عِلْمُ السَّنَةِ وَالْأَحَادِيثِ الَّتِي فَسَّرَتْ الْجَمْلَ وَالْمُبْهَمَ وَبَيَّنَتْ الْكَثِيرَ مِنْ أَحْكَامِ الْقُرْآنِ، وَهُوَ الرَّابِعُ عَشَرَ.

10. عِلْمُ الْمَوْهَبَةِ: وَهُوَ عِلْمُ يُورِثُهُ اللَّهُ تَعَالَى لِمَنْ عَمِلَ بِمَا عَلِمَ وَإِلَيْهِ الْإِشَارَةُ بِحَدِيثٍ: "مَنْ عَمِلَ بِمَا عَلِمَ وَرَّثَهُ اللَّهُ عِلْمَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" وَهُوَ الْخَامِسُ عَشَرَ.

¹⁵⁵⁷: السيوطي، الإِتْقَانُ فِي عُلُومِ الْقُرْآنِ، 214/4.

¹⁵⁵⁸: السيوطي، الإِتْقَانُ فِي عُلُومِ الْقُرْآنِ، 214/4.

هل المواد المدروسة في المرحلتين والجامعتين متناسبة مع المنهج الذي اتبعه أهل الاختصاص من عدول الأئمة المسلمين.

إن المتمعن في المرحلة التي تسبق مرحلتي الدراسات العليا، والدكتوراه يجد فقر الطالب المدقع من حيث تلقيه للعلوم المتعلقة بالتفسير، بينما نجد ما يوازيها في البلدان الأخرى من كليات الشريعة وأصول الدين، وجود درسا واحدا على الأقل في كل سنة.

فعلى سبيل المثال: في كلية الشريعة وهي طبعاً كلية لدراسة العلوم الشرعية في بلد عربي، فاللغة العربية تدرس في كل سنة تشمل القواعد والصرف والبلاغة بعلومها، ومن حيث ما يتعلق بالقرآن الكريم فتلاوته وحفظ أجزاء منه موجودة في كل سنة، وأما من حيث علوم القرآن والتفسير فيدرس في السنة الأولى علوم القرآن، وفي كل سنة يدرس التفسير التحليلي ويستكمل فيه دراسة آيات الأحكام كلها.

وفي قسم الاختصاص لا يقبل طالب لم يدرس في غير الشريعة أو أصول الدين، وينبغي أن يكون معدله في السنوات الأربعة لا يقل عن جيد، وأما في مرحلة الدراسات العليا، فتتقسم الدراسة فيها لقسمين: نظري وعملي في ستة مواد تخصصية شاملة، وهي كالتالي:

التفسير الموضوعي، كتاباً وكتابة أبحاث يُكَلَّف فيها الطالب لتدريبه على أنواعه، ومباشرة إياها تحت إشراف الأستاذ.

علوم القرآن بإلمام واسع يشمل كل أبوابه، كتاباً ويكلف الطالب كذلك بكتابة أبحاث في أبواب يكلفه فيها المشرف.

التفسير التحليلي ويشمل دراسة سورة محددة أو عدة سور من الطوال، كتاباً، وبحثاً يكلف به الطالب لصقل مهارته التفسيرية.

التفسير بالمأثور كتاباً وبحثاً، ويشمل القواعد الحديثية في نقده رواية ودراية، ويكلف الطالب كذلك بإعداد بحث أو أكثر يوسع اطلاعه فيه.

مناهج المفسرين كتاباً وبحثاً يشمل جميع المناهج وأربابها وما ألفوا، وتوضيح ذلك بأمثلة تطبيقية بأبحاث توكل للطلاب لبحثها.

طرائق البحث العلمي، ويدرس فيها الطالب كل ما يتعلق بالكتابة العلمية والتحقيق وشروطها وما يتعلق بهذا العلم، ويكون الطالب مكلفاً أيضاً بكتابة بحث بالإضافة لدراسة الكتاب المقرر، يطبق فيها ما تعلمه.

أما الدكتوراه، فلا مواد دراسية فيها ولا يستكمل بها إلا من كان تخصصه في التفسير وعلوم القرآن، ويطلب الطالب بكتابة خمسة أبحاث علمية في مجال تخصصه، أو قريبة من تخصصه، وبحثا متعلق بموضوع أطروحته التي يريد أن يتقدم بها إلى الجامعة والمجلس العلمي بها.

فبالمقارنة نجد أن المواد المطروحة لتخريج طالب يعلم ويمارس، ويتخصص في قسمه العلمي، ويحيط بالأسس والقواعد الرئيسية، ومنها ينطلق لاستكمال ما يلزمه، أما أن يترك الطالب لاختياراته وهو جاهل أصل بمدخل العلم الذي يريد أن يتخصص به، فهذا له ما له، وعليه ما عليه، على جميع الأصعدة، على الطالب وتحصيله، وعلى التخصص العلمي مستقبلاً، وعلى استمرارية جودته.

فضلاً عن قبول من ليس له أي علاقة بالعلم الشرعي، كعلم الاجتماع، والحقوق المدنية، والتاريخ وغيرها مما يُلحق بالعلوم الإنسانية، أو حتى العلميّة.

فأذكر على سبيل المثال: أنه في سنة 2020م، كان من ضمن المتقدمين لمرحلة الدكتوراه، طالبة درست الهندسة المعمارية في البكالوريوس، ودرست مقارنة الأديان في الماجستير، وكانت تريد دراسة الحديث النبوي والتخصص فيه في الدكتوراه، فهؤلاء لا يمكن أن يكونوا على درجة واحدة ممن تخصصوا بالعلوم الشرعية بدءاً من الثانوية للجامعة لمرحلة الماجستير والدكتوراه.

مما سبق نتبين عشوائية في طرح المواد من حيث ترك الاختيار فيها للطالب، وعشوائية أكبر في قبول من لا علاقة له بالعلم الشرعي، أو التخصص الذي يسجل فيه، وأساءاً عشوائية على الإطلاق مشروع ما يسمى في اللغة التركية: (Temel İslam Bilimleri)، أي: أصول العلوم الإسلامية، حيث لا اختصاص إلا في الأطروحة، ولا موضوعية ولا مصداقية علمية في اختيار الطالب، حيث يقوم على شروط بعيدة كل البعد عن تفوق الطالب في مجال التخصص، وهذا باب مفسدة كبيرة، غفل عنها من غفل، وأدركها من أدركها، لماذا؟ لأن التخصص ليس مرحلة تثقيف وتنوير، وليست مرحلة توجيه، وإنما مرحلة العطاء، والمسؤولية.

والطامة الكبرى تكمن في اختيار جنسيات مختلفة، وأساس قبولها رفع مستوى الجامعة العلمي، دون الاهتمام بسوية هؤلاء المنتسبين في التخصص الذي يريدونه، فعلى سبيل المثال لا الحصر، كانت أسئلة قبول طلاب الدكتوراه في جامعة مرمره في هذا القسم الذي أعد للدراسة بالعربية، عبارة عن خمسة وثلاثين سؤالاً، يؤسفني أن أصفها بالتسيب، والجهل، لأنها في أصول العلوم كانت الأسئلة تافهة لا قيمة علمية لها، وسأذكر ما كان يخص قسم التفسير:

سؤال: ما ترتيب سورة يس والصفات وص، والزمر، وغافر في القرآن الكريم، (أ. 1، 2، 3، 4، 5. ب. 90، 91، 92، 93، 94. ج. 109، 110، 111، 112، 113، د. 36، 37، 38، 39، 40).

والسؤال الثاني: ما هي السورتان التي تحدث الله فيهما عن أحكام الطلاق (أ. يس والصفات، ب. الفاتحة والإخلاص، ج. الكوثر والفتح، د. البقرة والطلاق)، التفسير بأقوال الصحابة والتابعين يسمى: (أ. تفسير بالرأي، ب. تفسير حديث، ج. تفسير بالمأثور، د. تفسير محمود).

وكان في بقية الأسئلة ما يشبه ما ذكرت، بينما في علم الكلام جاءت أسئلة لا يعلمها إلا المتخصص فيه وليس في العلم عموماً، مثل: رأي الجاحظ في النار وخلود أهلها فيها، وبالطبع رأيها فيها يخالف المعتزلة الذي ينتمي إليهم ويجاهر بمخالفته لصريح ومحكم القرآن، وفي التصوف: كان هناك من ضمن الأسئلة؟ من الشيخ الذي أرسله السلطان السلجوقي للخليفة في بغداد، وفي اللغة العربية، ديوان اللزوميات لأي شاعر، وفي الحديث ترتيب العلماء بحب وفياتهم وكلهم معاصرون لبعضهم، وأشياء ما أنزل الله بها من سلطان لا تنم عن علم الطالب ولا توضحه، ولا تمدّه بمعلومة مفيدة في تخصصه، بل تنم على فشل القائمين على القسم وجهلهم، وعدم القيام بحقه حق الرعاية.

ليس المقام مقام ذم ولا مقام مدح، ولكن إنما أقيم المؤتمر للمضي قدماً ولمعرفة الداء من الدواء، وللتناصح بالحق لنصرة الحق.

وبالتالي تبين مما أوردت ضعف هذا الوحدات، وضرورة العمل الحثيث لاستنقاذها، ولتطويرها بما يخدم الغاية من إيجادها.

ما هي آثار هذه المناهج على كفاءة الطالب المنتسب إليها والمخرج منها، وعلى اختصاص التفسير؟

مما ينبغي العمل به لاستدراك الطلاب المتوجهين إلى هكذا مؤسسات، ورفع سويّة التعليم فيها، مما اعتيدت على إعطائه، إلى ما ينبغي إعطاؤه، فكل عمل يبدأ وفيه ما فيه، ثم ما يلبث العاملون عليه وفي حقله على استدراك الخلل أو النقص، أو تطوير وتثمين المعطيات، لتعطي نتائج أفضل.

نعم لقد شهدنا في الآونة الأخيرة إقبالا على تعليم العربية وتخصيص سنة تمهيدية يلتحق بها طالب العلوم الشرعية لدراسة علوم العربية، لكنها ليست كافية شافية، لأنه ينقطع عنها في سنيها الأربعة، وما يأتي بعدها من مراحل التخصص.

بل ينبغي أن يكون دراسة باب أو بابين من كل علم مطروح باللغة العربية ليستقر إقباله على فهمها ويزداد اطلاعه على اصطلاحاتها، فهي لغة المراجع الدينية والمصادر الأصلية للشريعة الإسلامية، وقصور الطالب فيها، قصور في فهمها، والنقل عنها، بل والاختلاف الناتج عن ذلك المؤدي إلى الشقاق العلمي، الذي يقوم عليه انفصام العرى.

كما يجب أن تكون بعض المواد المدروسة في مرحلة التخصص كاملة باللغة العربية كالتفسير التحليلي، والبلاغة القرآنية. ليتمكن الطالب من الفهم الصحيح لما يقرأ في المراجع العلمية المكتوبة في اللغة العربية، ولما يقتبس، ويميز بين الصحيح من الغث فيما تُرجم، والخطأ الموجود فيما نُشر.

فإذا لم يتمكن الطالب المتخصص من ذلك، وقع في مصائد المغرضين، والمخطئين، والجهلة من القرآنيين والتنويريين، والمستشرقين، والمغرضين.

بل بلغ به الأمر أن يُعلّم وينقل قصوره لغيره، كما وقع ممن بلغ أن صار رئيساً لشعبة التفسير في جامعة إسطنبول، عندما كتب مقالة باللغة العربية يتحدث فيها عن معنى النشوز الوارد في سورة النساء في قوله تعالى: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ﴾ (النساء، 4، 34)، وفسره بأنه طلب المرأة الطلاق من زوجها،¹⁵⁵⁹ ولست أعرف من أين أتى بها، فهي لا توافق العربية، وليس في ذلك قول يؤيده ولو شاذاً ولو ضعيفاً، والأسوأ من ذلك كله، وأدهى شراً أن مجلس التحكيم في المجلة أقره ولم يراجعه في شيء، ولست أدري أي سوية علمية يتحلون بها، وأي مصداقية يُمتثلونها؟ ولعمري ما ذلك إلا لعدم الالتزام بقواعد القبول السليمة التي نص عليها العلماء العدول من أئمة الإسلام قديماً وحديثاً، ولعدم السير على المناهج والقواعد السليمة في الاستنباط والاقتباس والشرح وما يلحق بذلك مما ينبغي عليه طالب العلم فضلاً عم العالم، فضلاً عمن ارتقى به الكرسي العلمي إلى سُدّة التحكيم والإدارة.

فأمثال هؤلاء لا يكفي انحلال طريقهم العلمي وحسب، بل وتأثيرهم السلبي في تخريج حملة علم على منوالهم، ومعارضة أهل الحق وقبولهم وردهم.

بل في تزيف العلم وتلوينه بالحق رغم أنه باطل وتمخض عن باطل، ولا ننسى أن كل انحراف في التاريخ العلمي جاء من مثل هؤلاء، من أصحاب الأفكار والأنماط المستوردة ممن يعادي الإيمان بل يناهضه، ويسعى لتقويضه، أو لإعطائه صبغة الحق الأوحد، لنشر فكره وهيمته، وهذا مما يأباه العلم الصحيح، والمنهج الصحيح علماً وديناً.

¹⁵⁵⁹: حيث قال: "كما أقرّ القرآن حقّ الرجل في طلاق زوجته أقرّ حقّ المرأة بالافتراق عن زوجها (الافتداء)، فكان معنى النشوز قرارها الافتراق عن زوجها" مقال منشور على الموقع الإلكتروني: www.hablullah.com

وقد رأينا نباهة وتقوى العلماء من لدن صحابة رسول الله صلوات ربي عليه إلى من جاء بعدهم من العدول الثقات، وتقواهم في هذا المجال.

رُوي أن أبا بكر الصديق رضي الله تعالى عنه قال في قوله تعالى: ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ [عبس: 31]. أو سئل عنها: ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ فقال: أي سماء تظلني وأي أرض تقلني إن أنا قلت في كتاب الله ما لا أعلم. هكذا رُوي واشتهر عن أبي بكر رضي الله تعالى عنه¹⁵⁶⁰، وعن عمر رضي الله تعالى عنه أيضًا أنه قرأ على المنبر ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ فقال: هذه الفاكهة قد عرفناها فما الأب؟ ثم رجع إلى نفسه فقال: إن هذا هو التكلف يا عمر".¹⁵⁶¹

وليس منهم ترجمان القرآن ببعيد، فقد ورد عنه أنه قال: «كنت لا أدري ما فاطر السموات؟ حتى أتاني أعرابيان يختصمان في بئرٍ، فقال أحدهما: أنا فطرتها، يقول: أنا ابتدأتها»¹⁵⁶².

وما التابعين منهم ببعيد، فهذا مجاهد (104هـ) في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا عَلَيْهِمْ مُّؤَصَّدَةٌ﴾ [الهمزة: 8] قال: «هي بلعة قُرَيْشٍ، أَوْصَدَ الباب: أَعْلَقَهُ».¹⁵⁶³

وما انحرف المنحرفون إلا لما جعلوا القرآن تبعًا لأهوائهم، بدءًا من الخوارج، للشيعة، والمعتزلة، والباطنية، ومن تبعهم، ومن لا زال يتابعهم من أصحاب المنهج المنحرف ممن يُقبل على القرآن الكريم تحت مسميات براقعة، تحديد الخطاب الديني، والقرآن وتفسيره بشكل معاصر، ورفض منهج التأويل الصحيح في صفات الله، ممن يدعي أنه المنهج السلفي الصحيح وحسب، والمستشرقون، والمستغربون، ومن شابههم، وكل صاحب لهذه الصيحات الفارغة التي ظاهرها حق وأريد بها باطل، وهوى متبع.¹⁵⁶⁴

أعاذنا الله من طمس الحق بالباطل.

ما هي الخطوات الضرورية التي ينبغي استدراكها، والاقتراحات للسير قُدماً في تأهيل متخصص في علم التفسير صالح لأن يكون مفسراً لكتاب الله تعالى.

فما هي الخطوات المهمة في استدراك ذلك:

¹⁵⁶⁰: أبو غُبَيْد القاسم بن سلام، فضائل القرآن الكريم، ط1، (دمشق - بيروت: دار ابن كثير، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م) 375.

¹⁵⁶¹: د. محمد السيد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، (القاهرة: مكتبة وهبة) 29/1.

¹⁵⁶²: د. مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، ط1 (دار ابن الجوزي، ١٤٣٢ هـ) 78.

¹⁵⁶³: السيوطي، الدر المنثور (بيروت: دار الفكر) 526/8.

¹⁵⁶⁴: أ.د. فضل حسن عباس، التفسير والمفسرون أساسياته واتجاهاته ومناهجه في العصر الحديث، ط1، (الأردن عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع،

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م) 45/1

✓ تأسيس مجلس علمي يتألف أعضاؤه من علماء عدول متمكنين ذوي باع في العلم، يرأس الإشراف على المناهج العلمية المقدمة، ويكون المسؤول عن تحديد المفردات، اللزمة في كل مرحلة، ويعمل على تطويرها على الدوام، إما بمتابعة إيصاها، ومتابعة المسؤولين على إيصاها، بدوريات علمية واجتماعات مع ذوي الاختصاص لحل الطارئ، أو تطوير المنهج إذا لزم.

✓ ينبغي أن يكون في كل جامعة مجلسًا علميًا مسؤولًا بشكل مباشر عن متابعة العملية التعليمية وطريقة سيرها.

✓ عقد اجتماعات مع الطلاب بين فترة وأخرى لفهم ما يُحصَلونه وما يستشكّلونه، أو يشتكون منه.

✓ إجراء استفتاءات دائمة للمسؤولين على العملية التعليمية حول المقررات ومسارها، ومحتواها.

✓ إجراء استفتاءات دائمة للطلاب قبل المادة المدروسة وبعدها نهاية الفصل، للاطلاع بشكل دقيق على النتائج التي تم تحصيلها.

✓ تغيير شروط القبول في الجامعات، تبعًا لنوعية العلم المدروس، واشتراط ما يخص كل قسم والتأهيل له.

✓ إنشاء محكمة علمية لمناقشة من يشذ من الخريجين، ومتابعة ما يُنشر، ومنعه عند اللزوم بإثبات خطئه معزوا للمصادر العلمية المعتمدة، وتصويبه بطريق علمية موضوعية، الغاية منها صيانة العلم من الشذوذ والانحراف، وليس التشديد تعصبًا أو القوقعة الفكرية.

✓ معاقبة من ينشر علما لا يستقيم على أصوله العلمية، وطريقته المنهجية، وحرمانه من العمل في العمل المؤسسي، وهذا ليس قمعا للحريات، بقدر ما هو محافظة على العلم بأمانة، والاستمرار في تقديمه للأمة غضا طريًا.

✓ العمل المؤسسي المنظم والمتطور والمرتبط ببعضه بعضا من الرأس للقاعدة، لتطوير وحماية العلوم ومناهجها من الضياع أو الخلط أو التحريف، أو الضعف.

✓ الاستعانة بمؤسسات علمية عالمية، متخصصة في ذات المجال لتبادل الخبرات، والاستشارات العلمية للتكامل والتعاون العلمي.

✓ الاستعانة بشخصيات علمية بارزة لها قدم وباع في التفسير، للاستفادة من خبرات العلماء المعاصرين.

- ✓ إنشاء مؤتمرات جادة وحثيثة لدراسة المواضيع الجديدة وتقييمها.
- ✓ الترغيب والدعم العلمي والمادي لمن لديهم الكفاءات العلمية والمؤهلات النفسية في دراسة وتدريس هذه العلوم الشريفة، بالحيلولة دونهم والشروط البيروقراطية الموروثة البالية، والتي تحمد العملية العلمية، وتقوقعها.
- ✓ جعل اللغة العربية، واللغة الأم هما اللغتان الأصليتان لدراسة المواد الأصيلة في العلم المدروس، وجعل تعلم لغة أجنبية أمراً ثانوياً في مجالات العلم الديني، وليس أصلاً حتمياً في القبول أو الرد.
- ✓ إعادة النظر في موضوع كتابة المقالات، وتقييم الانتحال بفصله عن الاقتباس العلمي الصحيح.
- ✓ الاستفادة العملية والتطبيقية من المؤتمرات العلمية والذي تعقده المؤسسات المختصة بنية التطوير الحقيقي وليس بشكليات النظام السائد، والتي يقصد منها رفع النقاط، ورفع الجامعة وحسب.

النتائج:

مما سبق عرضه تبين جهود الجامعتين وسعيها لمواصلة التعليم والتخصص، ولكن تبين كذلك سلبيات هذه النظام، وما ينبغي تلافيه، والعمل على متابعة الجهود لتكونا دائماً هامتين في العلم وخدمته، ومثالاً يُحتذى بهما في هذا المجال.

كما تبين أن تعميم كل التخصصات بشروط أجنبية عن محورها، خطأ فادح يُدخل الدخيل والضعيف، وقد يحرم صاحب الأهلية المتميز فيه.

أهمية الاستمرار في مثل هذه المؤتمرات العلمية، وأهمية فتح المشاركات لفئات علمية مختلفة فيها، لتتضافر الجهود، وتتجهر بالعمل الجماعي العلمي والحضاري.

المراجع:

أ.د. فضل حسن عبّاس، التفسير والمفسرون أساسياته واتجاهاته ومناهجه في العصر الحديث، الأردن عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع، ٢٠١٦ م.

أبو غنيد القاسم بن سلام، فضائل القرآن الكريم، بيروت: دار ابن كثير، ١٩٩٥ م.

أحمد بن حجر العسقلاني، النكت على كتاب ابن الصلاح، المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٩٨٤ م.

جلال الدين السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ / ١٩٧٤ م.

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز العقل، مدخل إلى علوم الشريعة، مركز النخب العلمية.

د. محمد السيد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، القاهرة: مكتبة وهبة.

د. مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن الجوزي، ١٤٣٢ هـ.

القنّوجي، محمد صديق خان، فتح البيان في مقاصد القرآن، صيدا - بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٢ م.

الماتريدي، أبو منصور محمد، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٥

٠٢

أ.د. عبد العزيز بايندر مقال منشور على الموقع الإلكتروني: www.hablullah.com

جامعة الأزهر وكلية دار العلوم وأثرهما في عملية بناء العلوم الإسلامية وتعليم غير الناطقين

بالعربية

محمود شوش (Mahmoud Shoush)*

المقدمة

لم يكن في مصر حتى أوائل القرن التاسع عشر سوى نظام تعليمي واحد متمثلاً في الكتاتيب إلى جانب المساجد والمعاهد التي كانت تقدم التربية الدينية وقد قام هذا النظام بدور تاريخي هام في الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية ونشرها.

انطلق التعليم العالي في مصر ابتداءً من تأسيس الجامع الأزهر؛ الذي أنشأه الفاطميون في عام 969م، والذي يُعدّ بمثابة أقدم جامعة ما زالت تعمل حتى الوقت الحالي في مصر، وكانت جامعة الأزهر هي الجامعة الأولى في مصر، وقد بدأت كجامعة تمنح الشهادات الأكاديمية في كليّاتها المختلفة؛ التي كانت على هيئة مدارس تُدرّس العلوم الدينية، والشريعة الإسلامية، والقضاء، والنحو العربي، وعلم الفلك الإسلامي، والفلسفة الإسلامية الأولى، والمنطق، ثمّ بعد ذلك تمّ البدء بإنشاء جامعات مصرية أخرى؛ ففي عام 1908م أنشأ عددٌ من الوطنيين المصريين الجامعة المصرية، وهي أول جامعة أهلية آنذاك، وقد تمّ تغيير اسمها لتصبح جامعة فؤاد الأول عام 1940م، ثمّ تغيّر اسمها مرةً أخرى عام 1953م؛ لتُصبح جامعة القاهرة.

والتعليم في مصر حالياً ينقسم إلى نوعين:

✓ **تعليم مدني عام** من المرحلة الابتدائية ثم المرحلة الإعدادية (المتوسطة) فالمرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية بفروعها المختلفة.

✓ **تعليم ديني أزهرى** يبدأ أيضاً من المرحلة الابتدائية الأزهرية ثم الإعدادية الأزهرية فالثانوية الأزهرية ثم المرحلة الجامعية بفروعها للطلاب الذين تخرجوا من الثانوية الأزهرية.

* Öğretim görevlisi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-mail: shoush451@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7730-9864>

جامعة الأزهر

جامعة الأزهر أكبر جامعة في جميع أنحاء العالم، وثالث أقدم جامعة إسلامية بعد الزيتونة، والقرويين، تقع في القاهرة — عاصمة مصر، ولها فروع عديدة في معظم المحافظات المصرية، وهي أكبر مؤسسة دينية إسلامية في العالم، تأسست منذ أكثر من ألف عام كانت الجامعة منارة للعلوم تجمع طلاب العلوم التشريعية، والعربية، والطبيعية، والإنسانية.

نشأتها

حينما تقوم العاصمة الإسلامية الجديدة يقوم في وسطها المسجد الجامع، وكانت هذه المساجد الجامعة تحمل منذ البداية طابعا رسميا وكما أن العواصم الإسلامية الجديدة كانت تعتبر رمزا لظفر الاسلام فكذلك المساجد الجامعة كانت تعتبر رمزا لسيادة الإسلام الروحية ومنبرا للدين الجديد والرسالة الجديدة¹⁵⁶⁵.

ترتبط جامعة الأزهر بمسجد الأزهر الذي يعود إلى العصر الفاطمي، أمر الخليفة المعز لدين الله الفاطمي جوهر الصقلي بوضع حجر الأساس لجامع الأزهر في 14 رمضان 359 هـ (971 م)، تم فتحه للصلاة في 5 رمضان 361 هـ، ودعا الجامع الأزهر باسم الزهراء (رضي الله عنها)، الذي نسبت الأسرة الفاطمية إليها، كان الغرض من تأسيسه في البداية الدعوة إلى الفكر الشيعي، أصبح فيما بعد جامعة لنشر العقيدة السنية، ومركزا لتدريس العلوم الدينية، والعقلانية المختلفة، أجريت الدراسة بالفعل في جامع الأزهر في أواخر عصر المعز لدين الله الفاطمي، ألقى أبو الحسن بن النعمان، كبير القضاة أول محاضرة علمية في عام 365 هـ (975 م).

تاريخ الجامع والجامعة:

أنشئ الأزهر في أول عهد الدولة الفاطمية بمصر جامعا باسم (جامع القاهرة، الذي سمي الأزهر فيما بعد) حيث أرسى حجر أساسه في الرابع والعشرين من جمادى الأولى 359 هـ/970 م، وصلى فيه الخليفة المعز لدين الفاطمي ثاني خلفاء الدولة الفاطمية صلاة الجمعة الأولى من شهر رمضان سنة 361 هـ/972 م، إيدانا باعتماده الجامع الرسمي للدولة الجديدة، ومقرا لنشر المذهب الشيعي في حلقات الدروس التي انتظمت فيه، أقيمت الدراسة فعليًا بالجامع الأزهر في أواخر عهد المعز لدين الله الفاطمي، عندما جلس قاضي القضاة أبو الحسن بن النعمان المغربي سنة 365 هـ¹⁵⁶⁶، تميز الأزهر بالطريقة الكلاسيكية للتعليم (في المسجد والجامعة)؛ حيث اعتاد الطلاب الجلوس في دوائر حول المعلم، والذي كان يلقي محاضراته لهم، اعتاد الفقهاء أن يكون لديهم دوائر المعرفة في الرواق،

¹⁵⁶⁵ محمد عبد الله عنان، تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1942م، ص 17.

¹⁵⁶⁶ الموقع الرسمي للأزهر الشريف <http://www.azhar.edu.eg>

لم يُصرح للمعلمين بالتدريس إلا بعد اجتياز امتحان شفهي في أحد عشر علوم يليه إصدار مرسوم من الخليفة يأذن لهم بالتعليم.

وبقيام الدولة الأيوبية في مصر (567هـ) تحركت بكل الجهد لإزاحة المذهب الشيعي وطمس رسوم الدولة الفاطمية، وإحلال مذهب أهل السنة في جامع الأزهر، وفي عدة مدارس أنشئت لتعزيزه ومنافسته في حركته المذهبية والعلمية الجديدة¹⁵⁶⁷.

بعد عصر المماليك من أكثر العصور المجيدة في الأزهر (المسجد والجامعة)، حيث أصبح معروفاً كمركز تعليمي يحتوي على مكتبات، وكتب ثمينة حتى أصبحت مكتبتها واحدة من أكبر المكتبات في الشرق والعالم، وقام عدد من السلاطين المماليك بتجديدها وتوسيعها حتى أصبحت المدرسة الأم في القاهرة، وأكبر جامعة إسلامية لا مثيل لها.

وفي عهد الخلافة العثمانية أنشئ منصب (شيخ الأزهر) في أواخر القرن الحادي عشر الهجري (السابع عشر الميلادي) وحدث ركود نسبي إثر قيام السلطان سليم الأول العثماني بترحيل عدد من علماء الأزهر إلى الأستانة - عاصمة الدولة العثمانية - وكانوا طائفة صالحة من نواب القضاة على المذاهب السنية الأربعة، فضلاً عن ترحيل عدد كبير من الصنائع المهرة والعمال الفنيين.

قاد عدد من العلماء هذا الإصلاح، أبرزهم الإمام محمد عبده، الذي أسس مجلس إدارة الأزهر 6 رجب 1312 هـ، يليه القانون رقم 10 لعام 1911، الذي ينظم نظم دراسة الأزهر، وقسمها إلى مراحل، كما وضع اللوائح الخاصة بالتوظيف، وقبول الطلاب، وأنظمة الامتحانات، والشهادات

في رواق الأزهر تعلم الملوك، والسلاطين، والرؤساء، وشيوخ الأزهر، والمفتين، والوزراء، والسفراء، والعلماء، وغيرهم عرب وغير عرب من جميع أنحاء العالم كافة علوم المعرفة.

تاريخ نشأة الكليات في الجامعة

✓ صدر القانون رقم 49 لعام 1930 لتأسيس الأزهر ثلاث كليات: أصول الدين، الشريعة، والكليات العربية¹⁵⁶⁸.

✓ تم إدخال العلوم الأخرى مثل الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية إلى معاهد الأزهر لتأهيل الخريجين الملتحقين بكليات الأزهر المختلفة.

¹⁵⁶⁷ محمد سعد فرهود، تاريخ الأزهر عبر العصور، المؤسسة الدينية العلمية الإسلامية العالمية - القاهرة.

¹⁵⁶⁸ حسام شاكر، المظهر في التعريف بجامعة الأزهر، دار الإمام الرازي للنشر والتوزيع، 2018.

- ✓ أدخل القانون رقم 26 لعام 1936 المرحلة الرابعة من الدراسات العليا.
- ✓ نتيجة لقانون التنمية رقم صدر 103 في 5 يوليو 1961 لإعادة تنظيم الأزهر تم إنشاء جامعة الأزهر العلمية التي تضمنت عددًا من الكليات العلمية لأول مرة، مثل كليات التجارة، والطب، والهندسة، والزراعة.
- ✓ كذلك تم إنشاء كلية للفتيات المسلمات، بما في ذلك أقسام لدراسة الطب، والتجارة، والعلوم، واللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والإنسانية.

الكليات والمرافق في جامعة الأزهر

- ✓ تضم جامعة الأزهر 34 كلية علمية، ونظرية، و45 كلية شرعية، ويبلغ مجموع هذه الكليات 79 كلية، منها 47 كلية للبنين، و32 كلية للبنات.
- ✓ تمتلك الجامعة ستة مستشفيات جامعية تقدم خدمات طبية للجمهور أعلى بستة أضعاف من أي جامعة أخرى.

من أشهر العلماء المرتبطين بالأزهر

- من أشهر العلماء المرتبطين بالأزهر (المسجد والجامعة) ابن خلدون، وابن حجر العسقلاني، وابن تغري بردي، وموسى بن ميمون، والحسن بن الهيثم، ومحمد بن يونس المصري، وقلخشندي.
- تخرج في الأزهر علماء أفذاذ من دول العالم، حتى وصل خريجوه إلى رؤساء دول وحكومات ووزراء وسفراء نذكر منهم نماذج كانت رموزاً لأضاءت البلاد العربية وغير العربية.

من فلسطين

- ✓ الشيخ عكرمة صبري مفتي القدس والديار الفلسطينية خطيب المسجد الأقصى المبارك
- ✓ القاضي الفلسطيني موسى بن إبراهيم بن عثمان بن الشيخ محمد بن بدير بن حبيش الشافعي المقدسي
- ✓ أمين طاهر الحسيني، المفتي العام للقدس

من تونس

- ✓ أبو لبابة الطاهر صالح حسين يعد أحد علماء الدين المسلمين السُّنَّة، ورئيس جامعة الزيتونة بتونس سابقاً، وأحد أعضاء الهيئة التأسيسية لمجلس حكماء المسلمين

مشايخ الأزهر الشريف

منذ أنشئ منصب شيخ الأزهر تولاه 50 شيخاً للأزهر حتى الآن، بداية من شيخ الأزهر محمد عبد الله الخراشي الذي تولى مشيخة الأزهر من عام 1679 إلى 1690 وصولاً إلى شيخ الأزهر الحالي الشيخ أحمد الطيب من 2010 وحتى الآن، وهم على الترتيب كالتالي:

م	اسم فضيلة شيخ الأزهر	الفترة الزمنية لتوليته مشيخة الأزهر الشريف (من - إلى)
1	محمد عبد الله الخراشي	1679 - 1690
2	إبراهيم البرماوي	1690 - 1695
3	محمد النشرفي	1695 - 1709
4	عبد الباقي القليني	1709 - 1709
5	محمد شنن	1709 - 1720
6	إبراهيم الفيومي	1720 - 1724
7	عبد الله الشبراوي	1724 - 1758
8	محمد الحفني	1757 - 1767
9	عبد الرؤوف السجيني	1767 - 1769
10	أحمد الدمنهوري	1769 - 1778
11	أحمد العروسي	1793 - 1793
12	عبد الله الشرقاوي	1793 - 1812
13	محمد الشنواني	1812 - 1817
14	محمد العروسي	1818 - 1829
15	أحمد الدمهوجي	1830 - 1831
16	حسن العطار	1830 - 1834
17	حسن القويسني	1834 - 1838
18	أحمد السفطي	1838 - 1847
19	إبراهيم الباجوري	1847 - 1864
20	مصطفى العروسي	1864 - 1870
21	محمد المهدي العباسي	1870 - 1881

1882 - 1881	شمس الدين الألباني	22
1886-1882	محمد المهدي العباسي (المرة الثانية)	23
1895-1886	شمس الدين الألباني (المرة الثانية)	24
1899-1895	حسونة النوواوي	25
1899-1899	عبد الرحمن القطب النواوي	26
1903-1899	سليم البشري	27
1905-1903	علي الببلاوي	28
1907-1905	عبد الرحمن الشريبي	29
1909-1907	حسونة النواوي (المرة الثانية)	30
1916-1909	سليم البشري (المرة الثانية)	31
1927-1917	محمد أبو الفضل الجيزاوي	32
1929-1928	محمد مصطفى المراغي	33
1935-1929	محمد الأحمد الطواهي	34
1945-1935	محمد مصطفى المراغي (المرة الثانية)	35
1947-1945	مصطفى عبدالرازق	36
1950-1948	محمد مأمون الشناوي	37
1951-1950	عبد المجيد سليم	38
1952-1951	إبراهيم حمروش	39
1952-1952	عبد المجيد سليم (المرة الثانية)	40
1954-1952	محمد الخضر حسين (تونس من أصول جزائرية)	41
1958-1954	عبد الرحمن تاج	42
1963-1958	محمود شلتوت	43
1969-1964	حسن مأمون	44
1973-1969	محمد الفحام	45
1978-1973	عبد الحليم محمود	46
1982-1979	محمد عبد الرحمن بيسار	47
1996-1982	جاد الحق علي جاد الحق	48

49	محمد سيد طنطاوي	2010-1996
50	أحمد الطيب	2010- حتى الآن

المناهج الأساسية في الأزهر الشريف

تسير مناهج الأزهر الشريف من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية بشكل تراكمي لنفس المواد تقريبا

- ✓ **القرآن الكريم** يحفظ الطلاب خلال فترة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية والمتوسطة) القرآن الكريم كاملا، ثم تتم المراجعة حتى المرحلة الجامعية على مختلف التخصصات، وفي كل السنوات يكون كم من القرآن الكريم مادة أساسية للمراجعة والتثبيت،
- ✓ **التفسير**: ويدرس الطلاب مع القرآن مادة التفسير للقرآن الكريم وهو تفسير السعدي، وهو مفتاح للطلاب ليتوسع فيما بعد.
- ✓ **الحديث الشريف**: يستمر تدريس مادة الحديث الشريف على مدار السنوات الدراسية بشكل تراكمي مع التوسع خلال مراحل الدراسة في معرفة أنواع الأحاديث وعلم السند والمتن بدون تعمق، حتى يكون الطالب في كليات متخصصة ككلية الدراسات الإسلامية يتعمق في التخصصات الشرعية أكثر.
- ✓ **الفقه**: وتدرس مادة الفقه للطلاب في الأزهر الشريف أيضا بشكل تراكمي، وقبل شيخ الأزهر محمد سيد طنطاوي كانت الكتب الفقهية ذات طابع أصولي متعمق ويختار الطالب مذهب الذي يرغب به ويدرسه، ثم أصبح الأمر دراسة فقهية مجمعة بدون تعمق في المذاهب وكذلك في باقي المواد الدراسية منذ تلك الفترة حتى الآن، فتقلصت المناهج الدراسية، واتجه بالكتب الدراسية إلى ما يشبه الملخصات بعيد عن أمهات الكتب الأصولية التي أخرجت علماء، وكان لهذا الأمر شديد الأثر على طلاب الأزهر الشريف من التسطيح الفكري والتوجه إلى التلخيصات والكتب المجمعّة حتى وصلت إلى ما يشبه المفكرات الصغيرة (تلخيص التلخيص) فلا يستفيد ولا ينظر الطالب في أمهات الكتب، لكن بشكل عام من طلاب الأزهر من يجتهد ويجتهد بشكل خاص في القراءة واكتساب العلوم الشرعية لاسيما وإن اقتدى بعلماء مخلصين من علماء الأزهر الشريف واتبع دريهم.
- ✓ **السيرة النبوية**: من المواد الأساسية دراسة السيرة النبوية ويتدرج فيها الطالب عبر السنوات والمراحل التعليمية المختلفة
- ✓ **المواد العلمية**: يدرس الطالب في الأزهر الشريف مواد علمية بجانب المواد الشرعية فهو طالب علم شرعي وفي نفس الوقت تضاف عليه مواد التعليم العام، مثل الرياضيات والكيمياء والفيزياء واللغة الإنجليزية وغيرها من المواد التي تدرس في التعليم العام وتختلف حسب المراحل وحسب التخصص في الكليات المختلفة.

تأثير جامعة الأزهر على غير الناطقين بالعربية

لجامعة الأزهر أثر بالغ في تعليم العلوم الشرعية بوجه عام وتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية لغير الناطقين بالعربية بوجه خاص، فيفد إلى جامعة الأزهر سنويا ما يقرب من يستقبل الأزهر الشريف نحو 4 آلاف طالب وافد يدرسون على منح الأزهر الشريف ونحو أكثر من 30 ألف طالب وافد يدرسون على حسابهم الخاص، وتوزيعهم على القارات والدول كالتالي:

- ✓ يبلغ عدد الطلاب الوافدين الذين يدرسون في الأزهر الشريف من قارة أوروبا نحو 1341 طالبا وطالبة، يبلغ عدد الفتيات منهم 509.
- ✓ -يبلغ عدد طلاب دولة نيجيريا الذين يدرسون بالأزهر نحو 2030 طالبا وطالبة يبلغ عدد الفتيات منهم 463 طالبة، منهن 266 طالبة في الجامعة.
- ✓ -يبلغ عدد طلاب دول سويسرا وسنغافورة وهولندا الذين يدرسون بالأزهر الشريف نحو 321 طالبا وطالبة يبلغ عدد طلاب دولة سنغافورة منهم 255 طالبا وطالبة.
- ✓ -يبلغ عدد طلاب قارة آسيا الذين يدرسون في مرحلة الدراسات العليا في الأزهر الشريف نحو 536 باحثا، من 12 دولة آسيوية يبلغ عدد الفتيات منهم 18 باحثة.
- ✓ يبلغ عدد طلاب قارة أفريقيا الذين يدرسون في مرحلة الدراسات العليا في الأزهر نحو 253 باحثا من 34 دولة افريقية.
- ✓ يبلغ عدد طلاب دولتي أستراليا وكندا الذين يدرسون في الأزهر نحو 161 طالبا وطالبة يبلغ عدد طلاب دولة كندا منهم 122 طالبا وطالبة.
- ✓ يبلغ عدد طلاب دول فرنسا وبريطانيا وألمانيا الذين يدرسون في الأزهر الشريف 514 طالبا وطالبة، يبلغ عدد طلاب دولة بريطانيا منهم 268 طالبا وطالبة.
- ✓ يبلغ عدد طلاب دولة تايلاند الذين يدرسون في الأزهر الشريف نحو 2722 طالبا وطالبة يبلغ عدد الفتيات منهم 793 طالبة.
- ✓ يبلغ عدد طلاب دولة الصين الذين يدرسون في الأزهر 1705 طالب وطالبة يبلغ عدد الفتيات منهم 436.
- ✓ يبلغ عدد الطالبات الوافدات اللائي يدرسن في الأزهر الشريف نحو 9154 طالبة منهم 4705 طالبة في الجامعة.
- ✓ يبلغ عدد طلاب الوطن العربي الذين يدرسون في مرحلة الدراسات العليا في الأزهر الشريف نحو 411 باحثا، وذلك من 18 دولة عربية.

✓ يبلغ عدد طلاب دولة روسيا الذين يدرسون في الأزهر الشريف نحو 752 طالبا وطالبة يبلغ عدد الفتيات منهم 187 طالبة.

✓ طلاب قارة افريقيا يبلغ عدد الطلبة الوافدين نحو 4748 طالبا وطالبة يبلغ عدد الفتيات منهم 791 طالبة، من 34 دولة افريقية وهم أوغندا، النيجر، السنغال، الكامرون، الكونغو الديمقراطية، الكونغو، برازيفيل، الجابون، افريقيا الوسطى، أنجولا، اثيوبيا، بورندي، أريتريا، بنين، بوركينا فاسو، تشاد، تنزانيا، توجو، جنوب افريقيا، رواندا، زامبيا، زيمبابوي، سيراليون، غامبيا، غانا، غينيا، بيساو، غينيا كوناكري، كوت ديفوار، كينيا، ليبيريا، مالي، مدغشقر، موزمبيق، نيجيريا، ملاوي.

✓ يبلغ عدد طلبة إندونيسيا 3200 طالب وطالبة.

ويلاحظ من التوزيع الطلابي تنوعه بين القارات والبلدان غير العربية وذات الأقليات المسلمة، مما يعد ذا أثر بالغ في نشر العربية والعلوم الشرعية في هذه القارات والبلدان المختلفة ويستقي كل هؤلاء الطلاب مشربهم من مسق ومنبع واحد وهو الأزهر الشريف.

ويكتسب الطلاب غير الناطقين بالعربية اللغة سريعا لاختلاطهم بالطلاب العرب وكثرة المراكز التي تهتم بتعليمهم العربية، وكذلك الاحتكاك المباشر بالعلماء الذي يكسبهم المهارات الأربع بسرعة، لاسيما أن هؤلاء الطلاب وفدوا عن رغبة للعلم وهذه الرغبة هي الحافز الأكبر على سرعة تعلم العربية، ثم مهارة الاستماع التي تنمو سريعة لطبيعة البيئة التي يعيش فيها الطلاب من طلاب وأساتذة.

يفد هؤلاء الطلاب طلابا لا يعرفون العربية ثم بعد سنوات معدودة يعودون إلى بلادهم علماء يجيدون اللغة العربية استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة، فينقلون هذا العلم الذي تعلموه إلى مشارق الأرض ومغاربها

كلية دار العلوم

كلية دار العلوم بجامعة القاهرة كانت من قبل تسمى مدرسة دار العلوم، في عام 1872 م تم إنشاء كلية دار العلوم بمباركة ودعم من الخديوي إسماعيل، فقد كلف الخديوي علي باشا مبارك بإعداد التخطيط الهندسي ووضع المناهج، واختيار من يقوم بالتدريس، و بالفعل بدأت دار العلوم عملها. وقد تطورت دار العلوم إلى أن أصبحت إحدى المدارس العالية، وظلت كذلك إلى أن ضُمَّت لجامعة القاهرة عام 1946م، وأصبحت تسمى كلية دار العلوم محتفظة باسمها التاريخي.

فكلمة علوم التي يضمها اسم الكلية تعني العلوم العربية والإسلامية، ودار العلوم كلية تخرج متخصصين في اللغة العربية والأدب العربي والدراسات الإسلامية، كان عام 1872 بداية دار العلوم على هيئة مدرسة نظامية عدد

طلابها اثنان وثلاثون طالباً، وكان أول منهج دراسي يشتمل على التفسير والفقه والعلوم الأدبية والتاريخ والجغرافيا والحساب والهندسة والكيمياء والطبيعة والخط، وفي عام 1946 صدر قانون ضم دار العلوم إلى جامعة فؤاد الأول، وتحويلها إلى كلية جامعية، وفي عام 1952 تم قبول الطالبات بالكلية، وفي عام 1980 انتقلت كلية دار العلوم إلى حرم جامعة القاهرة في مبناها الحالي بالجامعة، ويبلغ عدد طلاب كلية دار العلوم ما يقرب من مئتي ألف طالب وطالبة.

كان الهدف من إنشائها أن تكون داراً للعلوم (و الدار في اللغة تعني مكان السكن و الاستقرار؛ بأن تكون مسكناً للعلوم الحديثة تحديداً و ربطها بالعلوم القديمة - إن جاز التعبير-) كان التعليم الكلاسيكي / التقليدي من خلال الأزهر يعتمد على المناهج و الآراء القديمة و الكتب القديمة في مختلف المعارف ؛ مما أدى إلى حالة جمود فكري و ثقافي ؛ أدى لتخلف البلاد لعدة قرون ، حتى أوائل القرن التاسع عشر، عندما تولى محمد علي باشا الحكم 1805 م.

دار العلوم (المدرسة) ليست كدار العلوم الحالية (الكلية) فالأولى كانت تدرس فيها الطبيعة (الفيزياء) و الكيمياء ، و الفلك بجانب علوم اللغة و الشريعة (العلوم الشرعية في عمومها) أما الكلية اقتصر التدريس فيها فقط على علوم اللغة العربية العلوم الشرعية ، في محاولة للجمع بين الأصالة / التراث و المعاصرة / الحداثة ؛ وهي نتاج محاولات التوفيق داخل البنية الفكرية لحركة الإصلاح الديني التي بدأت من النخبة المثقفة الحداثية رغم أن بعض أفرادها كانوا أزهريين مثل الطهطاوي ، والإمام محمد عبده.

وقد عمل في دار العلوم العديد من المثقفين من خلال التدريس، منهم علي باشا مبارك نفسه، وهو صاحب الكتاب الشهير الخطط التوفيقية؛ الذي أكمل فيه خط المقريري في كتابه " المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريرية.

كما درّس الإمام محمد عبده، و الشيخ مصطفى عبد الرزاق، و رفاة باشا الطهطاوي وغيرهم، كما استعانت المدرسة بعدد من المستشرقين النابغين في مجالات اللغة العربية و التراث الإسلامي .

ولكلية دار العلوم تاريخها الطويل، الذي يمتد جذوره إلى إنشائها في أواخر القرن 19، وعرفت بعد ذلك بأنها "المدرسة الدرعية" حامية اللغة العربية، فتخرج منها الكثير من الشعراء والأدباء ومختصي اللغة.

وعلى الرغم من أنها اليوم ليست على قمة الكليات من حيث الحد الأدنى للمجموع المطلوب، فإن عددًا من الطلاب لا زالوا يفضلونها، لحبهم في دراسة العلوم اللغوية، والدينية، ولتاريخ الكلية العريق.

وكلية دار العلوم موجودة حاليا في أربع جامعات، هي جامعات القاهرة، والفيوم، والمنيا، وتضاف إليها جامعة أسوان حديثا.

ويستطيع خريج كلية دار العلوم أن يعمل بشكل أساسي في مجال تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية في المدارس في مختلف مراحلها، كما يتجه بعض خريجي الكلية إلى العمل في مجال الإعلام، أو العمل في وزارة الثقافة.

مجلة كلية دار العلوم

مجلة كلية دار العلوم مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في العلوم العربية والإسلامية وما يتصل بها، تصدر عن كلية دار العلوم - جامعة القاهرة¹⁵⁶⁹. وهذه المجلة العلمية القوية تحتوي حاليا على سبعة وثلاثين مجلدا كل مجلد يحتوي على ما يقرب من مئة وثلاثين عددا في علوم اللغة والقرآن والتفسير والحديث والبلاغة والنقد والنحو والصرف.

العلاقة بين كلية دار العلوم والأزهر الشريف

في عهد الخديوي إسماعيل أراد الخروج من حالة التلقين السائدة في الأزهر إلى جمع العلوم الشرعية مع العلوم الحديثة، فأوصى علي باشا مبارك بوضع مناهج مدرسة دار العلوم التي كانت تدرس الطبيعة والكمياء والفلك بجانب العلوم الشرعية واللغوية ودرس فيها علماء الأزهر الشريف وهم من أقاموها على أكتافهم، ثم مع تطور المناهج في الأزهر الشريف ودخول الكليات العلمية من طب وهندسة عادت دار العلوم إلى التخصص في اللغة العربية والعلوم الشرعية، وما يزال التبادل العلمي بين كلية دار العلوم وجامعة الأزهر موجودا حتى الآن فيتبادل الأساتذة التدريس بين الكلية والأزهر الشريف.

الأعلام من أبناء دار العلوم

علي مبارك 1871م، علي الجارم 1940م، علي الجندي 1957م
تمام حسان 1972م، كمال محمد بشر 1973م، محمد بلتاجي حسن 1986م
حامد طاهر 1995م، عبد السلام هارون، سعد مصلوح، أ. عباس حسن
أحمد مختار عمر، حسن عبد اللطيف الشافعي.
من السياسيين: حسن البناء، سيد قطب

¹⁵⁶⁹ موقع مجلة كلية دار العلوم <https://mkda.journals.ekb.eg>

من شعراء الكلية: سعد مصلوح، الشاعر هاشم الرفاعي، حفي ناصف، محمود حسن إسماعيل، فاروق شوشة، محمد حماسة عبد اللطيف، عبد اللطيف عبد الحليم "أبو همام" وتضم كلية دار العلوم أقساما مختلفة كالآتي¹⁵⁷⁰:

- ✓ قسم النحو والصرف والعروض
- ✓ قسم الدراسات الأدبية
- ✓ قسم البلاغة والنقد الأدبي والأدب المقارن
- ✓ قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية
- ✓ قسم الشريعة الإسلامية
- ✓ قسم الفلسفة "العقيدة" الإسلامية
- ✓ قسم التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية.

المناهج في كلية دار العلوم

يدرس الطالب في كلية دار العلوم عبر السنوات الدراسية الأربع موادا تخصصية في اللغة العربية والعلوم الشرعية والفلسفية، في كل عام دراسي فصلان، وفي كل فصل ما يقارب من سبع مواد دراسية تقريبا قد تزيد في بعض الفصول الدراسية ويكون توزيع المواد الدراسية على الشكل التالي:

السنة الدراسية الأولى

	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني
1	الأدب في العصر الجاهلي	النحو (1)
2	الأخلاق والفلسفة العامة	نصوص من العصر الجاهلي
3	البلاغة العربية	النقد الأدبي القديم
4	علم اللغة	تصريف الأفعال
5	النحو (1)	السيرة النبوية وتاريخ الراشدين
6	اللغة الأوربية	اللغة الأوربية

¹⁵⁷⁰ الموقع الرسمي لكلية دار العلم جامعة القاهرة <http://darelom.cu.edu.eg>

7	تدريبات نحوية	7	تدريبات نحوية
		8	القران الكريم والعبادات

السنة الدراسية الثانية

	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني
1	النحو (2)	1	النحو (2)
2	نصوص من الأدب الإسلامي والأموي	2	الأدب في عصر الإسلام وبنو أمية
3	المعاجم وعلم الأصوات	3	اللغة العبرية/اللغة الفارسية
4	بلاغة القرآن	4	التاريخ الأموي والعباسي
5	الصرف والعروض (1)	5	النظم والأسلوبية
6	اللغة الأوربية	6	العقيدة والمنطق ومناهج البحث
7	تدريبات نحوية	7	تدريبات لغوية
		8	اللغة الأوربية
		9	القران الكريم والأحوال الشخصية

السنة الدراسية الثالثة

	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني
1	النحو (3)	1	النحو (3)
2	الأدب المقارن ونظرية الأدب	2	نصوص أدبية من العصر العباسي والأندلسي
3	الأدب العباسي والأندلسي	3	اللغة العبرية/اللغة الفارسية
4	تاريخ مصر الإسلامية والمغرب والأندلس	4	التفسير والحديث
5	الصرف والعروض (2)	5	علم الكلام والفلسفة الإسلامية
6	اللغة الأوربية	6	اللغة الأوربية
7	تدريبات أدبية	7	تدريبات أدبية

	8	علم اللغة الاجتماعي وعلم الدلالة	

السنة الدراسية الرابعة

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
1 النحو (4)	1	النحو (4)	
2 الحروب الصليبية وتاريخ الشرق الإسلامي الحديث	2	الحضارة والنظم الإسلامية	
3 نصوص من الأدب الحديث	3	الأدب العربي الحديث	
4 علم اللغة المقارن والتقابلي	4	الاتجاهات اللغوية الحديثة	
5 النقد الأدبي الحديث	5	الصرف والقافية	
6 اللغة الأوربية	6	اللغة الأوربية	
7 تدريبات أدبية	7	تدريبات أدبية	
آيات الأحكام وأصول الفقه	8	التصوف والفكر الإسلامي الحديث	

تأثير كلية دار العلوم على غير الناطقين بالعربية

لكلية دار العلوم أثر كبير في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فتهتم الكلية بدورات تأهيلية خاصة تعطى للطلاب والمعلمين لتدريبهم تدريبا مكثفا لتعليم غير الناطقين بالعربية، كما أن الكلية تستقبل الطلاب الوافدين من دول مختلفة فيتعلمون في وسط اجتماعي اللغة العربية من مصدرها بكثافة، فيتعلمون علوم اللغة العربية والعلوم الشرعية والفلسفية.

الخاتمة

لجامعة الأزهر دور عظيم في بناء أجيال من العلماء نشروا العلم في القارات ومختلف البلدان، وساهموا في نقل اللغة العربية والعلوم الشرعية في بلاد ذات أقليات مسلمة، فكانت لها الأثر البالغ في نشر الإسلام والهوية الإسلامية واللغة العربية لغة القرآن الكريم في أرجاء الدنيا، ومساهمة الأزهر في تعديل مناهجه التربوية والثقافية وفق متطلبات العصر والحدثة كان له الأثر البالغ في التطور الفكري والثقافي والخروج من حالة الجمود والتلقين، وتخرج الأزهر لعلماء أفذاذ عرب وغير عرب يسمع لهم في كل الدنيا ويقابلون بالتقدير والاحترام لما لهم من علم ومكان ومكانة لارتباط اسمهم بالأزهر الشريف.

وكذلك كلية دار العلوم ذات الأصالة اللغوية والحدائث في العلوم الشرعية والفلسفة الإسلامية التي كانت المتنفس الوحيد لطلاب التعليم العام الغير قادرين على الالتحاق بالأزهر الشريف من تعلم علوم اللغة العربية والعلوم الشرعية والفلسفة الإسلامية على يد أساتذة متخصصين وعلماء أفاض، وكذلك دورها البارز في وضع الخطط والمناهج والدورات لتخريج أساتذة متخصصين في تعليم غير الناطقين بالعربية، واستقبال وفود من الطلاب الأجانب ليدرسوا ويأخذوا علوم اللغة العربية من مناهجها الصحيحة القوية وينقلوها إلى القارات والبلاد المختلفة بمهاراتها التي تعلموها من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة.

المصادر

- ✓ محمد عبد الله عنان، تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1942م.
- ✓ الموقع الرسمي للأزهر الشريف <http://www.azhar.edu.eg>
- ✓ محمد سعد فرهود، تاريخ الأزهر عبر العصور، المؤسسة الدينية العلمية الإسلامية العالمية - القاهرة.
- ✓ حسام شاكر، المزهري في التعريف بجامعة الأزهر، دار الإمام الرازي للنشر والتوزيع، 2018.
- ✓ الموقع الرسمي لكلية دار العلم جامعة القاهرة [/http://darelom.cu.edu.eg](http://darelom.cu.edu.eg)
- ✓ موقع مجلة كلية دار العلوم [/https://mkda.journals.ekb.eg](https://mkda.journals.ekb.eg)

دور العلوم الإسلامية في مواجهة التطرف والغلو الفكري

محمد رشيد الديرشوي*

تمهيد

التطرف والغلو مصطلحان متقاربان يدلّان على تجاوز الحدّ والخروج عن الاعتدال، والتطرف هو الشائع حديثاً، أما النصوص الشرعية فوردَ فيها الغلو، ومنه قوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ﴾ {النساء: 171/4}، أي لا تُفَرِّطُوا ولا تتجاوزوا الحدَّ¹⁵⁷¹، كما وردت ألفاظ قريبة منه كالتنطع والتشدد، وينبغي التمييز بين نوعين من الغلو أحدهما عملي والآخر فكري، فالعملي يعني تشديد الإنسان على نفسه في العبادات بحيث يصل إلى حدّ مدموم، وضرره يقتصر على صاحبه غالباً، أما الغلو الفكري فيعني خروج الإنسان عن الاعتدال في منهجه ونظرته للحياة، وهو خطيرٌ يصيب بضرره المجتمع، وقد كان السبب في تصدع الصف الإسلامي قديماً وظهور الغلاة كالحوارج والرافضة¹⁵⁷²، وبإمكاننا أن نعرفه مع بعض الباحثين بأنه: "الشطط في فهم مذهب أو معتقد أو فلسفة أو فكر، والغلو في التعصب لذلك الفهم، وتحويله إلى حاكم لسلوك الفرد أو الجماعة التي تنصف به، والاندفاع إلى محاولة فرض هذا الفهم والتوجه على الآخر بكل الوسائل؛ ومنها العنف والإكراه"¹⁵⁷³، والغلو لا يخلو منه مجتمع، لكن تركيزنا منصبٌ على الغلو الذي اتخذ الصبغة الإسلامية، ونؤكد أنّ سبب انتشار الغلو في البلاد الإسلامية وجودٌ أيدٍ خفية تشجع الفكر المتطرف لتشويه صورة الإسلام، ولا شك أنّ أسباب التطرف عديدة كالعوامل الأسرية والاقتصادية والثقافية والنفسية؛ وأنّ معالجته تختلف باختلاف تلك العوامل، وسيقتصر حديثنا على دور العلوم الإسلامية في مواجهة التطرف، وذلك في النقاط الآتية:

* عضو الهيئة التدريسية في كلية الإلهيات بجامعة شرناق، قسم اللغة العربية وبلاغتها، وطالب دكتوراه في جامعة يالوا، معهد العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الإسلامية الأساسية.

Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati Öğretim Görevlisi /Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Bölümü Doktora Öğrencisi.

¹⁵⁷¹ الحسين بن محمد الأصفهاني (ت: 1108/502)، المفردات في غريب القرآن، تح. صفوان عدنان الداودي، (دمشق: دار القلم، 1412)، 613.

¹⁵⁷² عبد الكريم بكار، تفكيك ثقافة الغلو، (إستانبول: مؤسسة رؤية للثقافة والإعلام، 2015)، 9.

¹⁵⁷³ راشد المبارك، التطرف خبز عالمي، (دمشق: دار القلم، 2006)، 21.

1. ظاهرة الجهل عند ذوي الفكر المتطرف، ودور العلوم الإسلامية في معالجتها

يؤكد المختصون في شؤون الحركات المتطرفة أنَّ التطرف أكثر ما ينتشر في أوساط الجهَّال وفي البوادي والأرياف بعيداً عن المراكز العلمية¹⁵⁷⁴، فالمتعلِّمون الذين يتمتعون بالمحاكمة العقلية ويميلون إلى الحوار لا يسقطون عادةً في مهاوي التطرف، وإذا كان الجهل بصفة عامة سبباً لانتشار التطرف فإنَّ الجهل بالعلم الشرعي خاصة سببٌ أساسي لانتشاره، وفي الأحاديث الشريفة ما يشير إلى ذلك، ومنها قوله صلى الله عليه وسلم: "يَقْبَضُ الْعِلْمُ وَيَظْهَرُ الْجَهْلُ وَالْفِتْنُ، وَيَكْثُرُ الْهَرْجُ" قيل: يا رسول الله وما الهرج؟ فقال: "هكذا بيده فحرَّفها، كأنه يريد القتل"¹⁵⁷⁵، فالحديث يشير إلى أنَّ انتشار الجهل يصحبه انتشار القتل، وهذه الحقيقة يؤكدُها التاريخ، فأولُّ تطرفٍ ظهر في الإسلام كان تطرف الخوارج، وكانوا قوماً من الغلاة والعباد الجهلة، وقال لهم ابن عباس رضي الله عنه: "أَتَيْتُكُمْ مِنْ عِنْدِ صَحَابَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ، لَأُبَلِّغَكُمْ مَا يَقُولُونَ، وَتُخْبِرُونَ بِمَا تَقُولُونَ، فَعَلَيْهِمْ نَزَلَ الْقُرْآنُ، وَهُمْ أَعْلَمُ بِالْوَحْيِ مِنْكُمْ، وَفِيهِمْ أَنْزِلُ، وَلَيْسَ فِيكُمْ مِنْهُمْ أَحَدٌ"¹⁵⁷⁶، وإنَّ الحركات المتطرفة في أيامنا صورة مكررة عن الخوارج في هيئتهم وطريقة تفكيرهم، وليس بين الغلاة اليوم عالم واحدٌ يوثق بعلمه، وكما أن الخوارج لم يروا حرجاً في مخالفة الصحابة وأصروا على أنهم هم المصيبون؛ فإن المتطرفين في عصرنا يدعون أنهم وحدهم يفهمون الشريعة وأن الأمة بعلمائها في الضلالة.

إنَّ دواء الجهل هو العلم، والعلوم الإسلامية إذا نُشِرت ودُرِّست بالطريقة الصحيحة هي الحصن الذي لا يمكن أن تنفذ من خلاله الأفكار المتطرفة إلى المجتمع، وإن التقصير في تزويد الناشئة بالثقافة الدينية سبب أساسي لانتشار التطرف بينهم، ولو اطلع الغلاة على الأحاديث التي وردت في حق الغلو وفهموها لَمَا وقعوا في التطرف، ومع أن الغلاة يدعون المعرفة بالأحاديث إلا أنَّ الأحاديث حجة عليهم، فالأحاديث التي تأمر بملازمة جماعة المسلمين وتحذر من قتل المسلمين وترويعهم كثيرة، والأوصاف التي ذكرتها لمن يخرج في آخر الزمان تصدق تماماً على غُلاة زماننا، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: "سيخرج قومٌ في آخر الزمان أحداثُ الأسنان سفهاءُ الأخلام،

¹⁵⁷⁴ عبد الرزاق بن الهمام الصنعاني، المصنف، تح. حبيب الرحمن الأعظمي، (الهند: المجلس العلمي، ط2، 1413)، 157/10، سليمان ابن أحمد الطبراني، المعجم الكبير، تح. حمدي بن عبد المجيد السلفي، (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2)، 257/10؛ محمد بن عبد الله الحاكم (ت: 405)، المستدرک علی الصحیحین، تح. مصطفى عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1990)، 164/2. وقال: صحيح على شرط مسلم. ووافقه الذهبي.

¹⁵⁷⁵ محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح، تح. محمد زهير الناصر، (بيروت: دار طوق النجاة، 1422) "العلم"، باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس، (رقم. 85)؛ مسلم ابن الحجاج، المسند الصحيح، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت) "العلم"، 5 باب رفع العلم وقبضه وظهور الجهل، 2057/4، (رقم. 2672).

¹⁵⁷⁶ الحاكم، المستدرک، 164/2؛ أحمد بن الحسين البيهقي، السنن الكبرى، تح. محمد عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 2003)، 309/8.

يقولون من خير قول البرية، لا يُجاوِزُ إيمانهم حناجرهم، يمزقون من الإسلام كما يمزق السهم من الرميّة" ¹⁵⁷⁷، وقوله صلى الله عليه وسلم: "إنَّ ما أتحوِّفُ عليكم رجلٌ قرأ القرآنَ حتى إذا رُئيتَ بهجته عليه وكان رِداءً للإسلام غيَّره إلى ما شاء الله، فانسَلَخَ منه، ونَبَذَهُ وراءَ ظهره، وسعى على جاره بالسَّيف، ورمأه بالشرك" قال سيدنا حذيفة: يا نبي الله أيهما أولى بالشرك المرمي أم الرامي؟ قال: بل الرامي ¹⁵⁷⁸، فهذه الأحاديث تعطي صورة عن متطرفي زماننا، ومن المهمّ تخصيصُ المواعظ وخطب الجمعة لشرحها ولفَتِ أنظار الناس إليها.

والملاحظ أنَّ تعليم العلوم الإسلامية شابهُ قصورٌ مؤخراً لقلَّة العلماء، ولانشغال كثيرٍ من المختصين في العلوم الشرعية بمصالحهم الشخصية، وإنَّ من الآفات العظيمة أن يغفل حملة العلم الشرعي عن رسالتهم فيقطعوا جسور التواصل مع طلابهم، وقد كان من نتائج ذلك أن أقبل كثير من الشباب إلى تعلُّم الشرع دون معلِّم، فوقعوا في شباك التطرف، وكلُّ مَنْ اكتفى بالتعلم الذاتي قديماً وحديثاً حرِّمَ بركة العلم ووقع في الغلو، وقد قال الإمام الشاطبي مؤكداً على هذا: "لا تجدُ عالماً اشتهرَ في الناس الأخذُ عنه إلا وله قدوةٌ، واشتهرَ في قرنه بمثل ذلك، وقلَّما وُجدت فرقة زائغة ولا أحدٌ مخالفٌ للسنة إلا وهو مفارقٌ لهذا الوصف" ¹⁵⁷⁹، وكثير من الشباب الذين انضموا إلى الحركات المتطرفة لم يتلقوا العلم الشرعي من أحد؛ وإنما اعتمدوا على أنفسهم، فأخطؤوا فهم النصوص، وغرَّ بهم بسهولة، وأسأؤوا الظن بالعلماء، بل أسأؤوا الأدب معهم، وإساءة الأدب تجاه العلماء لا تُستغرب ممن لم يجالسهم، وهذه الصفة يشترك فيها الغلاة قديماً وحديثاً، بل إن من بين أسلافهم الأوائل مَنْ أساء الأدب مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال له مُعتزلاً على قِسْمَتِهِ: يا محمد اتَّقِ الله ¹⁵⁸⁰.

وحتى تتمَّ مواجهة التطرف لا بدَّ من توجيه الشباب إلى ضرورة تلقي العلم عن العلماء، ويجب العمل للوصول إلى أكبر شريحة ممكنة من الشباب وتوجيههم، وينبغي تنبيه الشباب إلى أن لا يأخذوا العلم ولا يجالسوا إلا العلماء الربانيين، أما تلقي العلم عن المجاهيل فخطره جسيمٌ، وكثيرٌ من الشباب انجروا إلى التطرف بسبب متابعتهم لأناس مجهولين متطرفين يدَّعون العلم، فلا بدَّ أن نبين للشباب صفة العالم الذي يُؤخَذُ عنه، وقد ابْتُلِيَ المسلمون في هذا

¹⁵⁷⁷ البخاري، الجامع الصحيح، "استتابة المرتدين والمعاندين وقتالهم"، باب قتل الخوارج والملحدین بعد إقامة الحجة عليهم، (رقم. 6930)؛ مسلم، المسند الصحيح، "الزكاة"، 48 باب التحريض على قتل الخوارج، (رقم. 1066).

¹⁵⁷⁸ محمد بن جَبَّان، المسند الصحيح، تح. شعيب الأرناؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1988)، 288/1، وحسن إسناده علي بن أبي بكر الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح. حسام الدين القدسي، (القاهرة: مكتبة القدسي، 1994)، 188/1.

¹⁵⁷⁹ إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات، تح. عبدالله دراز، (بيروت: دار المعرفة، دت)، 95/1.

¹⁵⁸⁰ البخاري، الجامع الصحيح، "التوحيد"، باب قوله تعالى تعرج الملائكة والروح إليه، (رقم. 7432)؛ مسلم، المسند الصحيح، "الزكاة"، 47 باب ذكر الخوارج وصفاتهم، (رقم. 1064).

الزمان بأناس يدعون العلم، ولا تظهر عليهم سيما العلم، وليسوا من أهل العبادة والخشية، ولا شأن لهم سوى إثارة الشبهات وإحياء أفكار المبتدعة ابتغاءاً للشهرة، فهؤلاء لا يؤتمنون على الشباب.

ومن ثمار التلقي عن العلماء التأذب بأدابهم، والتخلق بالتواضع والتقوى، فهذه الصفات لا تؤخذ من الكتب، وإنما من القدوة الحسنة، وقد تلقاها الصحابة من رسول الله صلى الله عليه وسلم فكانوا مضرب المثل في التقوى، وكانوا كما قال ابن أبي ليلى: "أدركتُ عشرين ومئة من الأنصار من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم يسأل أحدهم عن المسألة فيردّها إلى هذا، وهذا إلى هذا، حتى ترجع إلى الأول"¹⁵⁸¹، أمّا من لم يتلق العلم من العلماء فليس له حظ من هذه المعاني إلا ما ندر، ولذلك نجد المتطرفين اليوم على جهلهم يتجاسرون على الفتوى ويقضون في الدماء دون خشية ولا تقوى.

ومما يُحتّم على العلماء القيام بواجبهم في تعليم الناشئة تصدي كثيرين للتعليم والإرشاد دون أن يكونوا أهلاً لذلك، وقد أصبح التواصل مع الشباب سهلاً في هذا العصر، فسُهل على المبتدعة والغلاة الوصول إلى الشباب ونشر الأفكار المتطرفة بينهم، وليس بالإمكان منع هؤلاء من التواصل مع الشباب، فلم يبق أمام أهل الحق إلا أن يقوموا بدورهم في الدعوة ونشر العلم بين الشباب؛ وإن تكاسلهم وإهمالهم لواجبهم يعني لا محالة انزلاق كثير من الشباب إلى الغلو.

وحتى تقوم العلوم الإسلامية بدورها في مواجهة التطرف لا بد أن يتجنب القائمون عليها الأخطاء المنهجية التي وقعت فيها بعض المؤسسات العلمية والتي أدّت إلى انتشار التطرف، ولعل أخطرها انحراف العلوم الإسلامية عن النهج التي كانت تسير عليه منذ عصور قديمة، فقد كان العلم الشرعي معبراً عن هوية الأمة، وكان الطالب يدرس عقيدة أهل السنة والجماعة متمثلين في الأشاعرة والماتريدية، وإذا ارتقى في درجات العلم درس آراء الفرق المخالفة ليتعلم الردّ عليها، وكانت عقيدة أهل السنة والجماعة هي الحصن المنيع الذي منع الأفكار المتطرفة من التسرب إلى أذهان الشباب قروناً متطاولة، لكن الذي حدث في العصور المتأخرة أنّ كثيراً من الباحثين في العلوم الإسلامية ضيّعوا هويتهم، فصاروا يتناولون عقيدة أهل السنة والجماعة ويدرسونها كما يدرسون آراء المبتدعة، فأراء الأشاعرة والماتريدية توضع في الميزان مقرونةً بأراء المعتزلة والقدرية وغيرهم، ويدّعي الباحث أنه يتبع المنهج العلمي؛ فيحلّل كلّ رأي بغضّ النظر عن قائله، وكثيراً ما ينتهي به النظر إلى ترجيح رأي انفرد به بعض المبتدعة، ويُعلّم الباحث طلابه اتباع هذا المنهج، وتكون النتيجة تضييع الطلاب لهويتهم، فيسهل انزلاقهم إلى الأفكار الشاذة والمتطرفة، لأن السياج الذي كان يحميهم من الانحراف قد تهدّم باسم حرية الرأي واتباع المنهج العلمي، ونحن لا نعترض على المناقشات العلمية لكننا على يقين بأن ضعف الباحث هو الذي يقوده إلى ترجيح آراء المبتدعة على

1581 أحمد بن علي البغدادي، الفقيه والمتفقه، تج. عادل بن يوسف الغرازي، (السعودية: دار ابن الجوزي، ط2، 1421)، 23/2.

آراء أهل السنّة، كما أن مَكْمَن الخطأ أن يُدرّس الطالبُ المبتدئ آراء المبتدعة قبل أن يتعلم آراء أهل الحق، فتشتبه عليه الأمور، وربما يفقد الثقة بآراء أهل السنّة والجماعة، والغريب أن الدعوة إلى اتباع المنهج العلمي إنما هي خاصة بأهل السنّة والجماعة، أما أهل البدع فلا نجدُ منهم باحثاً أوصله البحث العلمي الحرّ إلى ترجيح الرأي المخالف لمذهبه، وفي رأيي أنّ التبعية للغرب هي التي جعلت بعض الباحثين يضيّعون هويتهم، لأن المستشرق الغربي عندما يتناول آراء الفرق الإسلامية فلا فرق عنده بين أهل السنّة وغيرهم، بل الكل عنده سواء، وربما تعمّد ترجيح آراء المبتدعة لكي يلبّس على المسلمين دينهم، أما أن يتبع الباحث المسلم المنهج ذاته فذلك هو الغريب، إذ هو يعلم أنّ أهل السنّة هم الذين حملوا راية الإسلام، أما الفرق المبتدعة فكانت دائماً عقبةً في طريق الإسلام، وهكذا فإن التبعية للغرب يتبعها ضياع الهوية، وضياع الهوية يتبعه انزلاق الشباب إلى التطرف.

وما قلناه عن علم الكلام نقوله عن علم الفقه؛ فقد كان الطالب يتفقه في مذهبه، حتى إذا أجاده درس فقه المذاهب الأربعة لتنمو شخصيته وتتوسّع مداركه، وربما درّس الآراء الشاذة ليتبين ضعفها ويتعلم الردّ عليها، فكانت المذاهب الأربعة تتبوأ المكانة السامية، وأيقن العلماء أنّ آراءها أقوى الآراء، وأدلتها أقوى الأدلة، واجتمع عليها المسلمون منذ أقدم العصور، لكن بعض المؤسسات العلمية اليوم تُعرض عن فقه المذاهب الأربعة وتدّعي أنها تُعلّم طلابها فقه الدليل، كما أنّ كثيراً من الباحثين اليوم لا يقيمون أي وزنٍ للمذاهب الأربعة؛ بل يرجحون آراء مخالفة لها، وغداً ذلك عندهم منهجاً مطّرداً، فكانت النتيجة أن فقد الناشئة الثقة بالمذاهب المتبوعة، وظنوا أن آراءها ضعيفة، فصار الشباب كالغنم التي فقدت راعيها، فلم يعد يحميهم شيء من الوقوع في شباك المبتدعة وأهل التطرف، وقد كانت المذاهب الأربعة تعصم أتباعها من الوقوع في التطرف، وذلك ملاحظ قديماً وحديثاً، فالمتطرفون ليسوا من أتباع المذاهب الأربعة، بل يحاربون التقليد، ويدّعون الاجتهاد، وقد كانت هذه الفوضى المقتّعة بشعارات التجديد والاجتهاد سبباً أساسياً لانتشار التطرف بين الشباب.

إنّ دور الجامعات بناء الشخصية العلمية لجيل الشباب، تلك الشخصية التي تتمتع بالمحاكمة العقلية ولا تتبنى الآراء المطروحة إلا بعد تمحيصها والنظر في أدلتها وعرضها على ما يقتضيه العقل والمنطق، وإنّ هذه الأفكار إذا ترسخت في عقول الشباب كانت كافية للقضاء على الأفكار المتطرفة، لأنها أفكار متهافنة لا تثبت أمام المحاكمة العقلية، والملاحظ أنّ المتأثرين بالأفكار المتطرفة لا يتمتعون بالمحاكمة العقلية، وإنما يميلون إلى تصديق من يُحبونه دون روية¹⁵⁸²، ولذلك فإن أكثر أفكارهم وتصرفاتهم مثيرة للضحك والسخرية، وغلاة اليوم لا يختلفون في طريقة تفكيرهم عن الخوارج، وقصة الإمام الأعظم مع الخوارج مشهورة، فقد روي أنهم "دخلوا مسجد الكوفة وأبو حنيفة وأصحابه

¹⁵⁸² المبارك، التطرف خبز عالمي، 27؛ حسن، نادى محمود، "التطرف الفكري أسبابه ومظاهره وسبل مواجهته دراسة من منظور الكتاب والسنة"، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، أبحاث ووقائع المؤتمر العام السابع والعشرين، (القاهرة: 2017)، 6.

جُلوسٌ، فقال أبو حنيفة: لا تبرحوا، فجاؤوا حتى وقفوا عليهم، فقالوا لهم: ما أنتم؟ فقال أبو حنيفة: نحن مستجيرون، فقال أمير الخوارج: دعوهم وأبلغوهم مأمَنهم وارقووا عليهم القرآن، فقرأوا عليهم القرآن وأبلغوهم مأمَنهم¹⁵⁸³، ولو قالوا لهم نحن مسلمون لاستباحوا قتلهم، فكيف يمكن لإنسان مثقفٍ واعٍ أن ينخدع بالأفكار التي تبثها الجماعات المتطرفة في زماننا وهي لا تختلف في تفكيرها عن تفكير أولئك الخوارج؟

ومما ينبغي توجيه الشباب إليه أن لا يقبلوا قولاً بلا دليل، وأن يعلموا أنَّ مَنْ يقول في الشرع رأياً فلا يُقبل منه إلا إذا كان له فيه سَلَفٌ، أما الاجتهاد فله مجاله وأهله، وكثيراً ما أنبّه الطلاب إلى هذا، فأقول لهم: اسألوا المبتدع عن دليله، وقولوا له: مَنْ مِنَ العلماء قبلك قال بمقولتك، وإذا تربى الشباب على أنَّ النصوص لا يجوز أن تُفسَّر على وجهٍ لم يقل به أحد من المفسرين والمحدثين، وعلى أنه لا ينبغي الاجتهاد على وجه يخالف ما قرره الفقهاء والأصوليون؛ إذا تربى الشباب على ذلك فإنهم سيردُّون الأفكار المتطرفة تلقائياً، وسيسهِّلُ عليهم حينها أن يقولوا للمتطرفين: إنكم تقتلون المسلمين وتتركون الكفار، وترمون المسلمين بالارتداد، ولم يقتل النبي صلى الله عليه وسلم مسلماً، ولم يتهمة بالردة، واستمر المسلمون على هذا النهج، وجميع تأويلاتكم واجتهاداتكم مخالفة لما قرره أهل الاختصاص، وهذا كله دليل على فساد دعوتكم.

2. ظاهرة إنكار الخلاف في المسائل الاجتهادية عند الغلاة، ودور العلوم الإسلامية في معالجتها

مما يميّز الفكر المتطرف أنه يضيق ذرعاً بالخلاف بين العلماء في المسائل الشرعية¹⁵⁸⁴، فالمتطرفون يرون أن هذا الخلاف مذموم، ويتصوِّرون إمكان اجتماع المسلمين على رأي واحد في المسائل الاجتهادية.

والحقُّ أنَّ هذه الدعوة التي تبثها الجماعات المتطرفة ساعدَ على نشرها في العقود الأخيرة بعضُ الذين اشتغلوا بعلم الحديث ودعَّوا إلى الاستغناء عن علم الفقه، فهؤلاء هم المؤسِّسون للفكر المتطرف مهما تبرَّؤوا منه، وهم يشتركون مع الغلاة في صفة الاعتداد بالرأي، إذ الدعوة إلى الاتفاق على رأي واحد معناها عندهم أن يجتمع المسلمون جميعاً على الرأي الذي يراه الغلاة.

والغريب أن هذه الدعوة تتمُّ تحت شعار السير على نهج السلف، مع أنَّ السلف كانوا يتمتعون بمرونة فكرية أنتجت بناءً فقهياً عظيماً، وكانت لديهم مناهج متباينة في قواعد الاستنباط وفي أدلة الأحكام؛ دون أن يؤثر ذلك على وحدة كلمتهم، بل أذى الاختلاف في وجهات النظر إلى الخصوبة التي يتمتع بها الفقه الإسلامي.

¹⁵⁸³ أحمد بن علي البغدادي، تاريخ بغداد، تح. بشار عوَّاد معروف، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2002)، 363/13.

¹⁵⁸⁴ بكار، تفكيك ثقافة الغلو، 66؛ حسن، "التطرف الفكري"، 17.

ومن دعا إلى نبذ الخلاف في مسائل الفروع فقد نادى على نفسه بالجهل بسنن الله تعالى في الكون، فالاختلاف نتيجة للاجتهاد، وما يزال المختصون في شتى الميادين يختلفون دون نكير، بل إن الدعوة إلى جمع المسلمين على قول واحد في المسائل الاجتهادية تُنبئ عن جهل أصحابها بالشرع ونصوصه، وجهلهم بالهدي النبوي، وجهلهم بسيرة السلف الصالح:

فأما جهلهم بنصوص الشريعة فلأن الاختلاف الذي ذمته النصوص ليس اختلاف العلماء في المسائل الاجتهادية؛ بل الاختلاف في الأصول القطعية، أو الاختلاف الناشئ عن اتباع الهوى، أو اختلاف الآراء في الحروب ونحوها؛ مما يُفترق المسلمين¹⁵⁸⁵.

وأما جهل الغلاة بالهدي النبوي فلأن النبي صلى الله عليه وسلم علّم أمته ثقافة الاختلاف في غزوة بني قريظة، فلم يُعْتَفَ الذين صلّوا في الطريق ولا الذين أخروا الصلاة عن وقتها¹⁵⁸⁶، فأقرّ اختلاف الصحابة¹⁵⁸⁷، فأعظم عبء تُستفاد من هذا الحديث أنّ الاختلاف من الدين، وأن لا إنكار في المسائل الاجتهادية، وقد أغرب بعضهم فادّعى أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يبيّن المصيب من المخطئ لأنها كانت واقعة عَيْن، ولن تتكرر، وليس فيها دليل على إقراره للخلاف، بل النصوص القاطعة أمرت بالرجوع إلى الكتاب والسنة عند الاختلاف¹⁵⁸⁸، وواضح ضعف هذا الجواب، إذ سبيل رفع الخلاف في زعمه هو ردّ الأمر إلى الله ورسوله، لكن الصحابة ردّوا الأمر إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فلم يرفع خلافهم، فدلّ على فساد هذا الرأي.

وأما جهل المتطرفين بهدي السلف فلأن السلف كثيراً ما كانوا يختلفون في المسائل الاجتهادية فلا يضيّقون ذرعاً بذلك، وقد كانوا يرون أن اختلاف الآراء رحمة، واشتهر قول عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه: "ما سرّني لو أنّ أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يختلفوا، لأنهم لو لم يختلفوا لم تكن رخصة"¹⁵⁸⁹، وقد حاول أبو جعفر المنصور أن يجمع الناس على موطأ الإمام مالك فنهاء الإمام مالك¹⁵⁹⁰.

وقد ترتّبت على إنكار الغلاة للخلاف في المسائل الاجتهادية آثار خطيرة، فاستباحوا دماء المسلمين من أجل بعض المسائل الاجتهادية، ونقل أحد الفضلاء عن بعض الغلاة قولهم: إن المجاهدين الأفغان ليسوا أفضل من

¹⁵⁸⁵ عبدالله بن عمر البضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح. محمد عبدالرحمن المرعشلي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1418)، 62/3.

¹⁵⁸⁶ البخاري، الجامع الصحيح، "الغزاة"، باب مرجع النبي صلى الله عليه وسلم من الأحزاب ومخرجه إلى بني قريظة ومحاصرته إياهم، (رقم. 4119)؛

مسلم، المسند الصحيح، "الجهاد والسير"، 33 باب المبادرة بالغزو وتقديم أهمّ الأمرين المتعارضين، (رقم. 1770).

¹⁵⁸⁷ يحيى بن شرف النووي، شرح صحيح مسلم، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392)، 98/12.

¹⁵⁸⁸ محمد بن نوح الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، (الرياض: دار المعارف، 1992)، 448/4.

¹⁵⁸⁹ البغدادي، الفقيه والمتفقه، 116/2.

¹⁵⁹⁰ يوسف بن عبدالله بن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تح. أبي الأشبال الزهيري، (السعودية: دار ابن الجوزي، 1994)، 532/1.

أعدائهم الروس الشيوعيين لأنهم لا يقرؤون الفاتحة وراء الإمام¹⁵⁹¹، كما بدأ الغلاة يكفّر بعضهم بعضاً شأنهم في ذلك شأن أسلافهم الخوارج، ومن أخطر ما جاء به الغلاة أنهم يُلزمون المجتهدين بأن يؤدّبهم اجتهداهم إلى الرأي الذي يقتنع به الغلاة، فإذا عثروا على اجتهد مخالف لمعهدهم رموا صاحبه بالابتداع؛ مع أن المقرر عند العلماء أن لا إنكار في مسائل الخلاف¹⁵⁹²، ولكن المتطرفين لا يفرقون بين مسائل قطعية وأخرى ظنية، وهم مستعدون لإعلان الجهاد على رجال يخالفونهم في بعض هيئات الصلاة، ويرون أن كل اجتهد مخالف لمعهدهم هو منكّر يجب تغييره باليد¹⁵⁹³.

إن القائمين على نشر العلوم الإسلامية وتدريسها في الجامعات وسائر المؤسسات التعليمية ينبغي أن يغرسوا في عقول الناشئة أن الخلاف في المسائل الاجتهادية ليس مذموماً، وأن أي محاولة لرفعه محكوم عليها بالفشل، وأنه لو كان مذموماً كما ظهرت مدرسة للأثر ومدرسة للرأي؛ ولما نشأت المذاهب الفقهية التي انضوى تحت لوائها علماء الأمة.

ومن أجل تعليم الطلاب ثقافة الاختلاف لا بدّ من عرض الآراء المختلفة مقرونة بأدلتها ليتبيّن للطلاب أن الخلاف بين العلماء نشأ بسبب تباين وجهات النظر في كيفية فهم النصّ، أو طريقة الاستدلال به، أو لوجود أدلة متعارضة... وعلى هذا إذا كانت المسألة المعروضة متعلقة بآية أو حديث فينبغي أن يُبيّن للطلاب من استدلل بها، ويُشرح وجه استدلاله، وأن من خالف فليس سبب خلافه أنه يردّ الآية أو الحديث؛ وإنما لأنه فهم النصّ بشكل مغاير، أو لأنه ترجّح عنده الأخذ بحديث آخر... وفي مسائل الفقه ينبغي عرض الآراء المختلفة بأدلتها ليتبين للطلاب أن كلّ رأي فقهي معتبر له أدلته، ولا ينبغي أن نفعل كما يفعل أولو الفكر المتطرف حين يُسألون عن مسألة اجتهادية فيجيبون عنها وفق الرأي الذي يرجحونه دون إشارة إلى وجود خلاف في المسألة، فلا شك أن عرض المسألة الاجتهادية بهذا الشكل القاطع يزرع في عقول الشباب بذور التطرف، فلا يقبلون الرأي الآخر.

وفي مقام الترجيح بين أقوال العلماء ينبغي أن يُنبّه الطالب إلى أن هذا الترجيح ظني، فلا يؤتى بعبارات تُلغي الرأي الآخر كقول بعضهم: إن مذهب الحنفية هنا باطلٌ مخالفٌ للنصوص، ولا بدّ من تنبيه الطالب إلى أن الغاية من الدراسات المقارنة ليست إلغاء الخلاف، فذلك لا سبيل إليه، وقد سُئل بعض العلماء عن مسألة خلافية؛ وطُلب منه أن يبيّن للحضور الرأي الراجح ويقتصر عليه، فكان جوابه في غاية الإيجاز والدقة، إذ قال: الراجح عند من؟

¹⁵⁹¹ محمد الغزالي، هموم داعية، (القاهرة: دار نهضة مصر، ط6، 2006)، 22.

¹⁵⁹² النووي، شرح صحيح مسلم، 23/2.

¹⁵⁹³ فايز حسان أبو عمرة، وعبد السميع خميس العرايد، "أسباب الغلو الفكري وسبل علاجه في ضوء القرآن الكريم"، غزّة: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، 1/25، (2017)، 129.

ومن الأخطاء المنهجية في تعليم العلوم الإسلامية والتي ساعدت على انتشار التطرف ما تقوم به بعض المؤسسات العلمية من تدريس الفقه دون تطرق إلى آراء المذاهب، وبدلاً من ذلك ينتقي المؤلف الأحاديث التي تشهد لرأي معيّن في كل مسألة ويستدلّ بها متجاهلاً ما يعارضها من الأدلة، أو مكتفياً بطريقة واحدة لفهم النصّ، ويدّعي أنه يعلم الطلاب فقه الدليل، وأن لا حاجة إلى التطرق لآراء الفقهاء حفظاً لأذهان الطلاب من التشبُّث، ولا شكّ أن هذا المنهج يغذّي الفكر المتطرف، فهو منهج قائم على إنكار الخلاف وعلى الاعتداد بالرأي، وهو من ناحية أخرى منهج قائم على السطحية، ولو سُلكت الطريقة المتبعة عند العلماء فُعُضت أقوال الفقهاء بأدلتها لكان في ذلك شحذٌ لأذهان الطلاب وتنميةٌ لقدراتهم.

إنّ المتطرفين يأخذون ببعض النصوص ويُعرضون عمّا سواها، وإنّ هذه الانتقائية تتعارض مع المنهج العلمي، ولذا نقول إن وظيفة القائمين على تعليم العلوم الإسلامية في الجامعات تنبئ الطلاب إلى أنّ الطريقة الصحيحة المتبعة عند العلماء هي استنباط الحكم من مجموع النصوص الواردة في المسألة لا من نصّ واحد، وينبغي أن توضع بين أيدي الطلاب نماذج عملية من هذا القبيل، فيتّم إيراد النصوص المختلفة الواردة في مسألة معينة، ثم بيان موقف العلماء منها، وعندها يتبين للطالب أن النصوص قد تتعارض، وأن في ذلك مجالاً رحباً أمام العلماء للاجتهاد، أما الاكتفاء بطائفة معينة من النصوص دون ما عداها فيضع الطالب في حيرة لأنه لا يدري لماذا اختلف العلماء في المسألة مع أن النصّ فيها واضح، وربما تمادى به الجهل فادّعى أنّ العلماء يتمسكون بآرائهم وإن بدت لهم معارضتها للنصوص.

3. رفض الغلاة للحوار، ودور العلوم الإسلامية في معالجة ذلك

من صفات المتطرفين رفضُهم القاطع للحوار، فقناعاتهم هي في نظرهم الحقّ المطلق الذي لا يقبل النقاش¹⁵⁹⁴، ولهذه الظاهرة أسبابٌ عديدة، منها شعورهم المفرط بالاستعلاء على الآخرين، أضف إلى ذلك أن قادة الفكر المتطرف يخافون من الحوار لأنهم يرونه تهديداً لآرائهم¹⁵⁹⁵، ولذلك فهم يربُّون أتباعهم على نبذ الحوار بحجة انعدام الفائدة من محاوره المرتدين والجهال، ومن قديم رفض بعض الخوارج محاوره ابن عباس رضي الله عنهما، وقال بعضهم لبعض: "لا تخاصموا قريشاً؛ فإن الله يقول: بل هم قوم خصمون"¹⁵⁹⁶، وإن سياسة الفرار من الحوار ما تزال متبعة

¹⁵⁹⁴ المبارك، التطرف خبرٌ عالمي، 27؛ بكار، تفكيك ثقافة الغلو، 66؛ زكيّ الريان، جميل أبو العباس، المتطرفون الفكرية نشأته وأسبابه وآثاره وطرق علاجه، (برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط2، 2020)، 13.

¹⁵⁹⁵ بكار، تفكيك ثقافة الغلو، 66.

¹⁵⁹⁶ الحاكم، المستدرک، 164/2. وقال صحيح على شرط مسلم، ووافقه الذهبي.

عند أصحاب الفكر المتطرف، وهذا هو اللائق بهم، إذ الانفتاح على الحوار من سمات العقلية الواعية المتفتحة؛ وهؤلاء المتطرفون مُنكفئون على أنفسهم، وهم أبعد ما يكونون عن المحاكمة العقلية.

إن واجب العلماء والقائمين على تعليم العلوم الإسلامية في الجامعات فتح قنوات الحوار مع الغلاة، فهذا من صميم الدعوة، وقد قال الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ {النحل: 125/16}، ويؤكد الباحثون أنَّ أنجع وسيلة لمعالجة التطرف هو الحوار الهادئ¹⁵⁹⁷، وقد تنبّه سيدنا علي رضي الله عنه إلى أهمية الحوار مع المتطرفين فناظر الخوارج بنفسه¹⁵⁹⁸، واستأذنه ابن عباس رضي الله عنهما في أن يذهب لمحاوَرهم فأذن له، وقامت بينه وبينهم المناظرة المشهورة التي توردها كتب السنة¹⁵⁹⁹، وكانت النتيجة أن رجّع كثيرٌ منهم إلى الحق، وإن التأمل في هذه المناظرة يدرك أهمية التحوار مع الغلاة، إذ معظمهم جهال لم يجالسوا العلماء، فإذا جلسوا إلى عالمٍ مخلص يوضح لهم الحق فلعلهم يرجعون إليه.

ومن أصعب العقبات التي تقف في طريق الحوار مع الغلاة صعوبة الوصول إليهم، فهم منعزلون عن غيرهم، كما أن قادتهم غرسوا في عقولهم أن تنازلهم عن قناعاتهم يعني انزلاقهم إلى الكفر، ومع تلك الصعوبات فإن على أهل العلم بذل ما يستطيعون من جهدٍ للوصول إلى هؤلاء والتحوار معهم، ولا بدّ من التنبيه هنا إلى فائدة الحوار وأنه وسيلة لحماية الشباب من التطرف قبل أن يقعوا فيه، ومن الثابت إن إهمال المجتمع للشباب من أبرز الأسباب التي تدفعهم إلى التطرف، وكثير من المنضمين إلى الجماعات المتطرفة هم من الشباب الذين يشعرون أنهم منبوذون في مجتمعاتهم¹⁶⁰⁰، فعلى المجتمع الإصغاء إلى هؤلاء وإبداء الاهتمام بهم، ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة، فقد حاورَ الشباب واستمعَ إلى آرائهم واهتمَّ بمشاكلهم، واستأذنه شابٌ في الزنا فلم يعنّفه، بل أقنعه بمفاسد الزنا ودعا له¹⁶⁰¹، ولقد كان الإعراض عن هذا الشاب يسيراً؛ لكن رسول الله صلى الله عليه وسلم علّم أمته أن مشاكل الشباب لا تُحلُّ بالإهمال والزجر، بل بالاستماع إليهم وإبداء الاهتمام بهم، وعلى القائمين على تعليم العلوم الشرعية في الجامعات التنبُّه إلى هذا الهدى النبوي، لكن الملاحظ في كثير من الأوساط العلمية أن ثمة سدوداً منيعة بين الطلبة وأساتذتهم، ولا شك أنَّ الأستاذ الذي ليس عنده استعدادٌ لأن يقف مع طالبٍ خمس دقائق ليستمع إلى مشاكله لن يكون قدوةً لطلابه، وإنَّ كلَّ ذي بصيرةٍ يُدرك بجلاء أن تأثير أساتذة الجامعات على سلوك طلابهم

¹⁵⁹⁷ أبو عمرة، والعراييد، "أسباب الغلو الفكري"، 129؛ زكير الريان، المتطرفون التطرف الفكري، 19.

¹⁵⁹⁸ ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، 961/2.

¹⁵⁹⁹ تنظر أخبار هذه المناظرة في: الصنعاني، المصنف، 157/10؛ الطبراني، المعجم الكبير، 257/10؛ الحاكم، المستدرک، 164/2.

¹⁶⁰⁰ زكير الريان، المتطرفون التطرف الفكري، 157.

¹⁶⁰¹ أحمد بن حنبل، المسند، تح. شعيب الأرنؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001)، 545/36. وصحح إسناده شعيب الأرنؤوط.

محدوداً، وإذا كان الأمر كذلك فلا يُستغرب أن يقع الشباب في شباك دعاة التطرف، فيستغلّون جهلهم بالدين وفقدانهم للقدوة، ويقتنعونهم بالانضمام إلى الجماعات المتطرفة.

إنّ في القرآن الكريم نماذج عديدة من الحوار بين الأنبياء وأقوامهم، وبين أطراف تمثل جانب الخير وأخرى تمثل جانب الشرّ، وما ذلك إلا لفائدة الحوار في هداية الناس، وتعارف علماء الإسلام عبر العصور إقامة المناظرات سواء مع غير المسلمين أو مع أهل البدع، وكثيراً ما كانت المناظرات تُعقد بين أهل السنّة أنفسهم، واشتهر المتكلمون والفقهاء بذلك، فكانت تلك المناظرات تساعد على رفع مستوى الثقافة في المجتمع، وتُرشد الشاردين إلى الصراط المستقيم، وعلى القائمين على الجامعات السير على ذلك النهج وتفعيل الحوار مع الطلبة، وإقامة الندوات والمناظرات لإزالة الشبهات العالقة في أذهان الشباب، والاستعانة في ذلك بالمختصين، واستضافة بعض العلماء والباحثين لتوجيه الطلاب ومحاورتهم، ولا بدّ أن يكون الدافع إلى الحوار هو الحرص على هداية الشباب والشفقة عليهم؛ لا مجرد إقامة الحجة عليهم، وللعلماء جهودٌ طيبة في بيان آداب الحوار وما ينبغي أن يكون عليه حتى يُؤتي ثماره¹⁶⁰²، وجماع ذلك الإخلاص لله تعالى.

4. دور العلوم الإسلامية في معالجة المشاكل النفسية للغلاة

يبدو جلياً من تأمل أحوال الغلاة أنهم يعانون من خلل في صفاتهم النفسية، وقد أدى ذلك إلى رفضهم للمجتمع ورفض المجتمع لهم، وسأشير باختصار إلى أبرز جوانب الخلل في التكوين النفسي للغلاة؛ مع بيان دور العلوم الإسلامية في معالجتها:

ويتمثل الخلل الأعظم في إهمال الغلاة للجانب الروحي، فحظّهم من الروحانيات معدومٌ، ومن تكلم عنها فهو في نظرهم مشرّكٌ أو مبتدع، وذلك خلاف ما هو معلومٌ من اهتمام الشرع بتزكية النفس، فمطلوبٌ من كل مسلم أن يشتغل بتزكية نفسه، وقد كان ذلك من المسلّمات عند السلف، وكانوا يعلمون أنّ إهمال الجانب الروحي خطيرٌ، وأنّ العلم إذا لم يقتزن بالتزكية فإنه يورثُ صاحبه المهالك، ولذلك كانوا يأخذون أنفسهم بالمواعظ، ويستمعون إلى حكايا الصالحين، وكان أبو حنيفة رضي الله عنه يقول: "الحكايات عن العلماء ومحاسنهم أحبُّ إليّ من الفقه لأنّها آداب القوم"¹⁶⁰³، ومن هنا ندرك أهمية التربية الروحية للجيل، فعلى القائمين على العلوم الإسلامية أن يلفتوا انتباه الشباب إلى تزكية النفس، فالاهتمام بالجانب العاطفي يُشعر الشباب بالسكينة ويُبعدهم عن الغلو، ويجعلهم ينشغلون بمجاهدة النفس؛ فلا يبقى عندهم وقت فراغ ينفذ في أثناءه شياطين الإنس والجنّ إليهم.

¹⁶⁰² محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، (بيروت: دار المعرفة، دت)، 42/1.

¹⁶⁰³ عياض بن موسى اليعقوبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تح. ابن تاووت الطنجي وآخرين، (المحمدية، المغرب: مكتبة فضالة، دت)، 23/1.

وقد أدّى إهمال التربية الروحية إلى الفراغ الروحي الذي نلمسه عند الغلاة، فقسّ قلوبهم وابتعدوا عن هدي الإسلام، وقد عُرفَ المسلمون عبر التاريخ بالرحمة، وكانوا إذا دخلوا قريةً فاتحين ضربوا للبشرية نماذج فريدة للرحمة، بل إن كثيراً من الشعوب دخلت الإسلام لاقتناعاً به من خلال سلوك أبنائه، وإذا قارنّا ذلك الوضع بما يجري في زماننا أدركنا مدى الجناية التي يرتكبها الغلاة في حق الإسلام.

ومن جوانب الخلل النفسي لدى المتطرفين اتصافهم بالصفات المذمومة التي حذّر منها الشرع كالكبر والعجب والحسد والرياء، والعلم الذي يبحث في هذه الأمراض وسبل علاجها هو التصوف، وهو علمٌ إسلاميٌّ أصيل، لكن الغلاة أعرضوا عنه، فترسخت فيهم الصفات المذمومة، ولو عقلوا لاشتغلوا بإزالة هذه الصفات من نفوسهم قبل أن يلزموا الناس بعيثات معينة في الصلاة واللباس، وتحضرنى هنا حادثة يحكيها الشيخ محمد الغزالي رحمه الله تعالى، وتتمثل في أنّ شاباً في مجلسه حكّم على آلاف المسلمين بأنهم من أهل النار لأنهم يطيلون أنوابهم إلى أسفل من الكعبين، قال الشيخ فقلتُ له: إن تطويل اللباس بدافع الكبر كما كان في الجاهلية هو الذي يُدخل النار، أما تطويله للتجمل وستر الجسم فلا يدخل في النهي، قال الشيخ: "فأبى المتحدث أن يستمع إلى شرحي، وعدّني من علماء السوء الخارجين على السنّة، ونظرْتُ إليه وهو كميّش الثوب بالغ الاعتداد برأيه، وقلتُ له: إذا كان الكبر بَطَرُ الحقِّ وعَمَطُ الناس - كما عرّفه الرسول الكريم صلى الله عليه وسلّم - فأنت متكبّرٌ ولو ارتديت ثوباً إلى الركبتين"¹⁶⁰⁴، فهذا الشاب يريد أن يناظر عالماً ويغلبه فيتفاخر أمام الناس، ولا يعلم أن انشغاله بمعالجة الكبر الذي في نفسه أهّم من الانشغال بمناظرة هذا وذاك، لكنه ممن وصفهم النبي صلى الله عليه وسلّم بأنهم: "أحداث الأسنان سفهاء الأحلام"¹⁶⁰⁵، وفي هذا الزمان نرى الغلاة لا شأن لهم سوى الاشتغال بالردود على العلماء الذين ليسوا على نهجهم، فيرمونهم بالضلالة والابتداع، وكل يوم تخرج قائمة بأسماء الكتب التي يحذرون الناس منها، وكلما بزغ نجم عالم في بلدة من بلاد المسلمين ضجّت المواقع التابعة للغلاة بالتحذير منه لأنه مبتدعٌ، أو لأنه يلبس كذا، أو لأنّ لحيته كذا، ويتعدى الغلاة ذلك إلى الإساءة إلى السابقين، فيتسابقون إلى اكتشاف ما يسمونه الشّركيات أو الضلالات في كتب السابقين، وإن هذا دليل على اتباع الهوى، فدافع الإنسان إلى مثل هذه التصرفات هو إرضاء شهوة النفس والشعور بالاستعلاء على الآخرين، والحسد من نجاحهم، وإلا فما دافع الإنسان الذي ينشر بين المسلمين في الهند أو تركيا ما يسمّيه ضلالات أبي حنيفة؟ إنه وجد المسلمين في هذه البلاد متمسكين بمذهب الإمام الأعظم، فثقل ذلك عليه، فأراد أن يُقنع الناس بأنّ الإمام الأعظم يخالف السنّة، فهو يريد أن يبيّن مجدداً له على أكتاف الأئمة، ومن كان هذا شأنه فسيموتُ بغیظه، ولكن الغلاة لا يفقهون هذه المعاني، ولديهم جهلٌ مطبقٌ بالأمراض التي تصيب القلب، وإننا نؤكد أن نشر التصوف الصحيح الخالي من البدع وتعليمه علماً وعملاً على

1604 الغزالي، هموم داعية، 21.

1605 سبق تخریجه.

أيدي العلماء الربانيين هو الوسيلة الناجحة لحماية الناشئة من هذه الآفات الخلقية، ومن ثمَّ فهو الضمانة الكبرى التي تحمي الشباب من الانجرار وراء أفكار المتطرفين، فتواضع الإنسان ومعرفته لقدره وتأدبه مع العلماء وبُعده عن التكبر وعن احتقار الناس كل ذلك يُبعده عن الغلو وأهله، لكن تنقية النفس من الصفات الذميمة لا تكون بمجرد المطالعة؛ بل بمصاحبة أهل السلوك الذي هم أصحاب الخبرة بالنفس وأمراضها وسبل علاجها، وهنا تبرز أهمية أن يوجّه القائمون على العلوم الإسلامية الشباب إلى اتخاذ القدوة الحسنة.

الخاتمة

يمكن إيجاز أبرز النتائج التي توصلتُ إليها في ما يأتي:

- التطرف ليس مقتصرًا على البلاد الإسلامية، بل هو موجودٌ في كل مجتمع وفي كل عصر، وأعداء الإسلام يريدون ربطه بالتطرف لتشويه صورته، ويحاولون نشر الفكر المتطرف بين الشباب لتحقيق تلك الغاية.
- السبب الأساسي لانتشار التطرف في المجتمع هو الجهل وخاصة بالعلوم الشرعية، ويعدُّ نشر العلم الشرعي على الوجه الصحيح حماية كبرى للشباب من التأثير بالأفكار المتطرفة.
- الفكر المتطرف يتناقض مع الطبيعة الإنسانية التي تميل إلى الحوار وتبادل الآراء، ولا بدَّ من تعليم الشباب ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل مع المخالف دون تنازلٍ عن المبادئ أو تضييعٍ للهوية.
- تضييع الشباب لهويتهم سببٌ لانزلاقهم إلى التطرف، ومهمة القائمين على تعليم العلوم الإسلامية تعليمُ الشباب وفق منهجٍ يربطهم بأسلافهم العلماء من أهل الاعتدال، وأن يبينوا لهم خطورة تبني الآراء الشاذة، وأهمية ملازمة مذهب أهل السنَّة والجماعة.
- لحماية الشباب من التطرف لا بدَّ من فتح قنوات الحوار معهم، والاستماع إلى مشاكلهم، وإزالة الشبهات العالقة بأذهانهم، والإجابة عن أسئلتهم الدينية.
- التربية الروحية أساسية، وبدونها يعيش الشباب في فراغ روحي ويسهل تأثرهم بالأفكار المتطرفة، وعلى القائمين على العلوم الإسلامية ربط الشباب بالتصوف علماً وعملاً.
- ويمكنني أن أقدم بأبرز التوصيات متمثلةً في النقاط الآتية.
- ضرورة نشر أحاديث الفتن بين عامَّة المسلمين ليتنبهوا إلى خطورتها، ويعلموا سبيل النجاة منها، ويلتزموا سبيل المؤمنين.

- إقامة الندوات والمؤتمرات حول موضوع التطرف، لتنبيه الجيل إلى خطورته وحمايتهم منه.

المصادر والمراجع:

- أبو عمرة، فايز حسان، والعراييد، عبد السميع خميس. "أسباب الغلو الفكري وسبل علاجه في ضوء القرآن الكريم". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية 1/25 (2017).

- الأصفهاني، الحسين بن محمد. المفردات في غريب القرآن، تح. صفوان عدنان الداودي، دمشق: دار القلم، 1412.

- الألباني، محمد بن نوح، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، الرياض: دار المعارف، 1992.

- البخاري، محمد بن إسماعيل. الجامع الصحيح، تح. محمد زهير الناصر، بيروت: دار طوق النجاة، 1422.

- البغدادي، أحمد بن علي. تاريخ بغداد، تح. بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2002.

- البغدادي، أحمد بن علي. الفقيه والمتفقه، تح. عادل بن يوسف الغرازي، السعودية: دار ابن الجوزي، ط2، 1421.

- بكار، عبد الكريم. تفكيك ثقافة الغلو، إستانبول: مؤسسة رؤية للثقافة والإعلام، 2015.

- البيضاوي، عبد الله بن عمر. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح. محمد عبدالرحمن المرعشلي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1418.

- البيهقي، أحمد بن الحسين. السنن الكبرى، تحقيق محمد عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 2003.

- الحاكم، محمد بن عبد الله. المستدرک علی الصحيحین، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، 1990.

- ابن حبان، محمد. المسند الصحيح، تحقيق شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1988.

- حسن، نادى محمود. "التطرف الفكري أسبابه ومظاهره وسبل مواجهته دراسة من منظور الكتاب والسنة". المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، أبحاث ووقائع المؤتمر العام السابع والعشرين، (القاهرة: 2017).
- ابن حنبل، أحمد بن محمد. **المسند**، تح. شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001.
- زكير الريان، جميل أبو العباس. **المتطرفون التطرف الفكري نشأته وأسبابه وآثاره وطرق علاجه**، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط2، 2020.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى. **الموافقات**، تح. عبدالله دراز، بيروت: دار المعرفة، دت.
- الصنعاني، عبدالرزاق بن الهمام. **المصنف**، تح. حبيب الرحمن الأعظمي، الهند: المجلس العلمي، ط2، 1413.
- الطبراني، سليمان بن أحمد. **المعجم الكبير**، تح. حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2.
- ابن عبد البر، يوسف بن عبدالله. **جامع بيان العلم وفضله**، تح. أبي الأشبال الزهيري. السعودية: دار ابن الجوزي، 1994.
- عياض، ابن موسى اليخسبي. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**، تح. ابن تاووت الطنجي وآخرين، المحمدية، المغرب: مطبعة فضالة، دت.
- الغزالي، محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، بيروت، دت.
- الغزالي، محمد. **هموم داعية**، القاهرة: دار نهضة مصر، ط6، 2006.
- المبارك، راشد. **التطرف خبز عالمي**، دمشق: دار القلم، 2006.
- مسلم، ابن الحجاج. **المسند الصحيح**، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت.
- النووي، يحيى بن شرف. **شرح صحيح مسلم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392.
- الهيثمي، علي بن أبي بكر. **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تح. حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي، 1994.

البرامج التعليمية غير الأكاديمية في المساجد - دراسة تاريخية وواقعية: مركز محافظة مدينة دهوك

وضواحيها نموذجاً

نوري عبدالرحمن إبراهيم*

آزاد سعيد سمو*

المقدمة

الحمد لله الذي أنعم على الكوردس ومنَّ عليهم باتباع القرآن، إذ بعث إليهم رُسُلَ رسول الله صلى الله عليه وسلم، يبلغونهم دعوة الإسلام و يعرضون عليهم منهج القرآن و بكل سهولة قبلوا بالعرض بثقة و إيمان و دخلوا في دين الله أفواجاً طائعين و ذلك منذ الفتح الإسلامي أيام الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه . فكانت و لم تَزَلْ و لا تزال الأمة الكوردية المسلمة في مستوى المسؤولية للاستجابة لأمرِ مُنَزَّلِ القرآن خالق الأكوان في التعليم و التَّعلُّم، و تتحمل القسط الكبير من نشر الدعوة الإسلامية لإنقاذ الناس من الضلالة و الغواية و يهديهم سواء السبيل.

إنَّ الكورد أحَبُّوا الله ورسوله و آمنوا بالقرآن منهج الحياة الدنيوية و الآخروية، فلذلك إنكبَّ الكورد على تحصيل العلوم القرآنية في الوطن و المهجر، و اعتبروا أنفسهم المعنيين بتبليغ الكتاب و السنة إلى إخوانهم في الأديمة، و نبغ منهم علماء أعلام و عمداء معتمدين و حججاً في بعض العلوم و أئمةً للترويج في البعض الآخر، و أسانيد يُعَوَّلُ عليهم في التحقيق و ألفوا الكتب و الشروح في مختلف العلوم القرآنية. لقد اهتم العلماء الكورد بنشر ثقافة القرآن و الحديث النبوي، ذلك من خلال الندوات و الحلقات و المحاضرات و من خلال مؤلفاتهم التي تُعدُّ الكثير منها مصادر و أمهات الكتب، و الدليل على ذلك شهادة كتب التراجم المليئة بأسماء أولئك الأعلام و خزائن الكتب المخطوطة و المطبوعة تزخر بتلك الدرر من الآثار. و للتذكير نشير إلى بعض أولئك الرجال الذين كانوا نجوماً لامعة في سماء دنيا الإسلام و المعرفة منهم:

* أ. د. ، جامعة دهوك كلية العلوم الإنسانية قسم الدراسات الإسلامية، noori.ibrahim@uod.ac Mob/07504796223

* أ. م. د. ، جامعة دهوك كلية العلوم الإنسانية قسم الدراسات الإسلامية، Azad.simo@uod.ac Mob/07504688294

1 . أبو السعود العمادي . 2 . الكواشي . 3 . أحمد بن إسماعيل الكوراني . 4 . يوسف الأصم . 5 . ابن الصلاح الشهرزوري . 6 . أبو السعادات الجزري . 7 . سيف الدين الأمدي . 8 . ابن عابدين . 9 . إبراهيم بن حسن الشهرزوري الكوراني . 10 . ابن الحاجب . 11 . أبو علي القالي . 12 . شيخ الإسلام ابن تيمية الحراني . 13 . الإمام محمد عبده . 14 . عباس العقاد . 15 . محمد كورد علي . 16 . محمد فريد وجدي .

لقد كانت لدى الكورد بالإضافة إلى المساجد المدرسية المشيدة في القرى و المدن، مساجد مدرسية سيارة لها رحلة الشتاء و الصيف تبعاً لعشائرها الرحالة، فكان العلماء و الطلبة يسرون بِخِيَمِهِمْ و لوازمهم من الكتب وغيرها إلى مشى القوم ومصطافه حسب معيشتهم.

لقد اهتم الكورد بتشيد المساجد المدرسية على تلك الجبال الشاخنة و وديانها الواطئة و في البراري، و تعلقوا بالقرآن و علوم الشريعة و لم تنطفئ أنوار العلوم الإسلامية بين الكورد رغم الصعاب و الاضطهاد اللذين مُورسَ عليهم من لدن أعداء الإسلام بهدف استئصال جذور هذا الشعب الكوردي المسلم حقداً و لطمس معالم هويتهم و لكن الحمد لله الذي يدافع عن المؤمنين و خاب فال الظالمين.

و لنعلم بأن القرآن الكريم معجزة الإسلام الخالد من حيث تفوقه البلاغي و البياني و حلاوة اسلوبه و جماله المنقطع النظير، و قد أنزله الله سبحانه منجماً على رسوله هداية للبشرية لِمُسَايَرَةِ الأحداث و الوقائع فجاء موافقاً لحاجات الإنسان مبيناً للأمور كلها إجمالاً أو تفصيلاً. و لقد أثنى الله عزوجل على كتابة العزيز في آيات كثيرة و ذكر هيمنته على الكتب السابقة، قال تعالى: ﴿وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الأنعام:155)، فهو الفرقان و هو البرهان و هو الشفاء و هو الموعظة و هو البشير و النذير و هو المعجزة العظمى في اللغة و الاقتصاد و العبادة و التشريع و الاخلاق و التربية و الإدارة و التعليم

المبحث الأول

البرامج التعليمية ومناهج التعليم (غير الأكاديمي) في المساجد المدرسية والحلقات الدراسية والدورات العلمية

1 . 1 المطلب الأول المسجد المدرسي

نشأ التعليم و دروسه بنشأة الاسلام ، فكان جماعة من الصحابة يُعَلِّمُونَ في مسجد قباء في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) و استخدمت المساجد المدرسية للتدريس منذ العهد الأول . و مسجد قباء أول مسجد بني في الاسلام ، ثم مسجد الرسول (صلى الله عليه وسلم)(2) و يعد المسجد النبوي أول مكان علمي أنشئ في الاسلام في المدينة ، و تاريخ مسجد الرسول (صلى الله عليه وسلم) يعرض جانباً كبيراً من تاريخ هذه الأمة. و لقد اشتهرت مساجد مدرسية و جوامع متعددة في العصر العباسي و كانت قبلة أنظار العلماء و المتعلمين، و من هذه المساجد

المدرسية في العراق جامع المنصور في بغداد، و المساجد المدرسية في الكوفة و البصرة، و في الشام الجامع الأموي، و في مصر جامع عمرو بن العاص، و جامع ابن طولون، و جامع الأزهر، و انتشرت في هذه المساجد المدرسية الحلقات العلمية فلم تقتصر على الحلقات المتخصصة بالدراسات الدينية و اللغوية بل تعدتها إلى سواه من معارف ذلك العصر كالفلك و الحساب و الطب و غيرها(3) .

أمّا طريقة التدريس في هذه المدارس فالطلبة المبتدئون كانوا مؤزعين على الطلبة المستعدين و هو بمثابة أستاذهم، و غالباً ما يكون للمستعد الواحد أكثر من مبتدئ، و ذلك بقراءة الفقرات و شرحها و إيضاح معانيها، و إيراد الأمثلة التوضيحية لمعنى الجملة أو العبارة التي هو بصدد شرحها، لاسيما إذا كانت المادة نحواً أو صرفاً، و عند انتهاء الطالب من درسه، يخلو بنفسه و يبدأ بمراجعة ما درسه و يستذكر المعاني التي قررها مدرسه، و قد يلجأ المدرس إلى اختبار تلميذه، فيسأله عمّا قرأه في اليوم السابق ليتأكد من فهم التلميذ للدرس السابق.

هؤلاء المبتدئون كانوا يُطالبون في أغلب الأحيان بحفظ المتون و العبارات التي كانوا يقرؤونها يومياً، و المدرسون كانوا يُتابعون حفظهم و يختبرونهم يومياً قبل البدء بالدرس الجديد، للتأكد من حفظ الطالب لدرسه السابق؛ فنجد الطالب عندما ينتهي من دراسة كتاب إلّا و قد حفظ الكتاب عن ظهر قلب. أمّا المستعدون فكان لكل طالب وقت محدد ينفرد به الأستاذ، و يطلب من المستعد قراءة موضوع الدرس، ثم يبدأ الأستاذ بالشرح و التحليل، و قد يحضر الدرس بعض المستعدين الآخرين بُغية الاستماع، دون السماح لهم بالسؤال أو المناقشة، و الذي له الحق في السؤال و المناقشة هو الطالب المخصوص بالدرس فله مطلق الحرية في الاستفسار و المناقشة.

و لم يكن وقت الدرس محدداً بفترة زمنية معينة، بل قد يستغرق أحياناً ساعتين أو أكثر من دون أن يؤثر على دروس بقية المستعدين الذين كانوا يحضرون تبعاً إلى غرفة المدرس لتلقي دروسهم.

و كان المستعد يطالع موضوع درسه قبل حلول وقت الدرس ليفهم ما يمكن فهمه، و يناقش أستاذه ويستفهم منه ما عسر عليه فهمه على ذهنه من المعاني و مرامي العبارات (4).

1 . 2 المطلب الثاني المراحل الدراسية في المساجد المدرسية

لقد عرف الإسلام المؤسسات التربوية و التعليمية و المساجد المدرسية منذ اللحظات الأولى لبدء نزول الوحي على قلب سيد المرسلين محمد (صلى الله عليه وسلم) فكانت دار الأرقم بن الأرقم أول مؤسسة تربوية فقد كان المعلم الأعظم يجمع القلة القليلة التي أمنت به سرّاً في هذه الدار ، فكانت هذه الدار مدرسة سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) فهي أعجوبة الزمان و معجزة العالم في التربية و التزكية و التعليم و السمو و الاشرقة الأولى في الكون حتى شهد الله تعالى بنجاح مدرسته فقال تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ

الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (آل عمران 3: 110) فقد وَضَعَ الرسولُ (صلى الله عليه وسلم) الأسس العامة للتعليم و هو استعمال الرحمة و التيسير حينما قال لأبي موسى الأشعري و معاذ ابن جبل لما بعثهما إلى اليمن: ((يَسِّرَا وَلَا تُعَسِّرَا وَيَسِّرَا وَلَا تُنْفِرَا وَتَطَاوَعَا وَلَا تَحْتَلِفَا)) (5).

و لم تكن المؤسسة التربوية الاسلامية مقتصرة على المدرسة فقط بل تعدتها إلى الكُتَّاب والمسجد والمكتبة ، و بيوت الحكمة ، و دور العلم ، و حوانيت الوراقين، و مجالس العلم و المناظرة و منازل العلماء و مجالس الفتوى و البيمارستانات و المراكز الصوفية و العتبات المقدسة.

و ستتناول دراستنا هذه؛ المؤسسات التعليمية و المساجد المدرسية التي مارس فيها المُعَلِّمُ العَالِمُ عملية التعليم. الدراسة في مدارس المساجد و الجوامع و الانضمام إلى هذه المدارس كان خالياً مِنْ كُلِّ لَوْنٍ مِنْ ألوان الشكليات فهناك متسع لكل طالب للانخراط إلى سلك الطلبة إذا كان لديه شئ مِنَ النباهة و الاستعداد، و الرغبة لمواصلة الدراسة ما دامت أسرته قد استغنت عنه وَحَبَّذَتْ له الانضمام إلى التعلم (6)؛ فكانت المراحل الدراسية على النحو الآتي:

1 . 2 . 1 أولا:- الكُتَّاب أو الكتاتيب أو الكُتَّابِي (القوتاي) ومعناها الطالب :- ظهر الكُتَّاب عند

المسلمين منذ عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) و انتشر مع انتشار الاسلام في مختلف البلدان، و كان المكان الرئيس في العالم الاسلامي؛ هو المسجد لتعليم الصغار القرآن الكريم و مبادئ العلوم الاسلامية و ذلك لأنها في نظر الاسلام فريضة على كل مسلم، و كذلك تلك القدوة التي نأخذ بها من خلال أقوال و أفعال الرسول معلم البشرية حيث حَضَّ على ضرورة التَعَلُّم، فَكَلَّفَ كُلَّ أُسِيرٍ من أسرى الحرب بعد موقعة بدر و العارفين بالكتابة بتعليم اثني عشر طفلاً من أطفال المسلمين على سبيل الفدية.

و قد أشارت بعض الأحاديث إلى أنه كان في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) و خلفائه الراشدين كتاتيب منظمة يتعلم فيها أبناء المسلمين و إن هناك من اتَّخَذَ التعليم مهنة و صناعة لها أصولها و مناهجها، فكان يقوم بها رجال أكفاء متخصصون في طرائق التعليم و تهذيب الاخلاق و العناية بتنشئة أطفال المسلمين (7).

و قد أثبت لنا الامام محمد بن سحنون روايات عن أنس تثبت ازدهار مدارس التعليم (الكتاتيب في عهد الخلفاء الراشدين) (8). فهذه النصوص وغيرها تدل دلالة واضحة على انه بدأت الكتاتيب المنظمة و المدارس لتحفيظ القرآن و تعليم العلوم في وقت مبكر جداً، فقد كان في المدينة المنورة دار تسمى (دار القرآن) و أن بعض القراء كانوا يسكنونها ليحفظوا آيات من القرآن و يُجَوِّدُوا قراءته و يقصدهم الناس إليها للتعليم (9)، و لما بدأت الفتوحات الاسلامية و انتشرت رقعة الاسلام جَدَّ الصحابة و التابعون في ترسيخ الاسلام عقيدةً و شريعةً في نفوس الناس فبرزت الكتاتيب بصورة واسعة ، و تعددت مدارس التعليم في البصرة و الكوفة و الفسطاط و القيروان حتى

انتهت إلى القِمة في القرنين الثالث و الرابع الهجريين، فقد روي عن غياث بن ابي شبيب(10) انه قال: ((كان سفيان بن وهب (11) وهو صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم يُمَرُّ بنا ونحن غِلْمَةٌ بالقيروان فَيُسَلِّمُ علينا ونحن في الكتاب وعليه عمامة قد أَرخاها خلفه)) (12).

لكن في كوردستان في سنوات عمر الطفولة، أو عند البدء بالدراسة المسجدية، يدخل فيها التلميذ بعد السنة السادسة من عمره كحال المدارس الابتدائية الآن، يتعلم التلميذ في هذه المرحلة اسم الحروف؛ ورسم الحروف الهجائية ثم بحركاتها، ثم بكلمات تجمع حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين؛ وهي (أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت، ثخذ، ضطغ). وبعد إتقانها وحفظها ينتقل إلى مرحلة تَعَلُّم القرآن الكريم، و يتوجب عليه أن يَجْلِبَ معه القرآن الكريم، أو أحد أجزائه وهو عادة (جُزء عَمَّ)، مع ألواح خاصة أو أوراق إن وجدت للكتابة و بعض أقلام من القصب؛ كي يكتب بها على الألواح أو الأوراق الحروف الأبجدية في درس الخط والحساب (13). ويبدأ بتَعَلُّم القرآن الكريم بدءاً بسورة الناس فصاعداً على سبيل التهجي وتسمى هذه الطريقة عند الكورد ب [الحجياتي] وهي تقابل معنى قراءة الكلمة حرفاً حرفاً مع بيان حركة الحرف، ولا تتجاوز هذه المرحلة الثلاث سنوات، و الغرض الرئيسي هو تحفيظ القرآن الكريم و معرفة قراءته قراءةً صحيحة؛ و الكتابة و الخط وسيلتان إلى تلك الغاية. و التحفيظ إمّا بصورة جماعية؛ كأن يقرأ الاستاذ آيةً أو بضع كلمات ويكرر الطلاب ذلك وراءه حتى يتقنوها؛ أو يقرأ التلميذ منفرداً و يصحح له الاستاذ إن أخطأ، لاسيما الكلمات الصعبة حتى يتقنها، و تسمى هذه الطريقة الرهوانية (14).

1. 2. 2 ثانياً: مرحلة ال(سوخته)(15) : و يعني المبتدئ الذي وصل إلى مرحلة لا بأس بها و تُطْلَق على ما قبل كتاب مُلا جامي(16) ، و هي مرحلة دراسية مسجدية يقطعها الطالب في(ثمان أو تسع)سنوات، وفي هذه المرحلة تبدأ الدراسة المتعمقة فيدْرُس التلميذ النحو و الصرف و عوامل الجرجاني و سعدالله الصغير و شرح المغني(17) ، لأنها مفتاح فهم العلوم الشرعية و التي هي في الأصل باللغة العربية، و يَتُّم تَدْرِيسُهُم مِن قِبَل المستعدين الذين سبقوهم و فاقوهم في الدراسة و أعلى درجة منهم، و هذه المرحلة الدراسية قد تطول أو تقصر؛ و يتوقف ذلك على ذكاء الطالب و مدى إستيعابه للمادة الدراسية، و قدرته على هضم مادة كتب هذه المرحلة المتميزة بالصعوبة و الدقة، فمن الطلاب في هذه المدارس من يكمل جميع الكتب المقررة و العلوم المتداولة، و منهم من يكتفي بدراسة بعضها و فهم البعض الآخر عن طريق السماع، كما أن المناهج لم تكن موحدة بين المدارس الأهلية.

1. 2. 3 ثالثاً: مرحلة المتعلق أو (فقي)(18): هذه المرحلة الدراسية مدة الدراسة فيها غير مضروب بأجل، و إنما يعود إلى مدى استعداد و رغبة الطالب في التحصيل و التوسيع و التحقيق، و أنَّ لعامل الذكاء دوراً هاماً في تقدمه أو تخلفه. كما أنَّ الرغبة في التواصل و الاستمرار لدى طالب العلم تُشَكِّلُ أهم العناصر في التفوق(19) .

1 . 2 . 4 رابعاً: مرحلة المستعد: ومدة الدراسة في هذه المرحلة تكون لمدة خمس سنوات، و الكتب التي

يقراها الطالب في هذه المرحلة هي: الألفية بشرح السيوطي، و شرح الشافعية [سيد عبدالله - الصرف] مع عصام على الاستعارة، و المطول ، و المختصر على تلخيص المعاني، شرح الشمسية، و جمع الجوامع، و شرح العقائد النسفية، و التهذيب للتفتازاني و شرحه، و الهيئة [الربع المجيب تشرح الأفلاك]، و يشمل دراسة الطالب (النحو و الصرف و الاستعارة و أصول الفقه و العقائد، و التفسير، و في هذه المرحلة تعد الطالب لنيل الإجازة العلمية من آخر شيخ من شيوخه. و بهذا يكون التلميذ قد قطع عشرين سنة أو أكثر و هو يتنقل بين أستاذ و آخر و في أنحاء مختلفة من البلاد طويلاً وعرضاً ؛ لينتهي به المطاف عند شيخه المُجيز الذي يرى فيه استعداداً ؛ لكي يجلس مجلس الشيوخ، و يصبح مُدرّساً للعلوم التي درسها خلال رحلته العلمية (20). عندما يبلغ طالب العلم في هذه المدارس المراحل النهائية للدراسة و يتزود بقسط وافر من العلوم، حينئذٍ يُستحقُّ بأن يُمنَح الإجازة العلمية من قِبَل أستاذه الذي دَرَسَهُ فترةً من الزمن و علِمَ بأنه مستحقٌ للإجازة.

فالإجازة: هي شهادة يمنحها الشيخ أو الاستاذ أو (المُأَلِّ) (21) لطالب العلم ليفسح المجال أمامه لينال حَقَّهُ في التدريس والإرشاد و رواية ما دَرَسَهُ وأتقنه عليه. ويُذكر في وثيقة الإجازة سَنَدُ المشايخ مُتسلسلاً إلى أن ينتهي إلى آخره (22).

المطلب الثالث

✓ 3 المناهج التي كانت تُدرّس في المدارس المسجدية في مركز محافظة دهوك والأفضية والنواحي التابعة لها نموذجاً

إن العلوم والكتب المنهجية التي تدرس في المساجد المدرسية في كوردستان لجميع المراحل الدراسية هي في الأغلب كالآتي:

1 . 3 . 1 أولاً: - النحو:

- 1 . مغني اللبيب عن كتب الأعراب، لأبن هشام النحوي (ت 791هـ).
- 2 . الفريدة لجلال الدين السيوطي (ت 911هـ).
- 3 . العوامل، لعبد القاهر الجرجاني (ت 47هـ) وشرح العوامل (سعد الله الصغير).
- 4 . الشامل للعوامل، لمعروف النودهي (ت 1254هـ).
- 5 . الكافية ، لعثمان بن عمر المشهور بأبن الحاجب الكوردي (ت 546هـ) وشرحه للحاجي (نورالدين بن عبدالرحمن الجامي [ملا جامي]) (ت 898هـ).
- 6 . المغني، لفخر الدين الجاربردي (ت 746هـ).

- 7 . حدائق الدقائق في شرح رسالة علامة الحقائق، جار الله الزمخشري (ت 538هـ) وهذا الكتاب مشهور بـ(النموذج) و الشرح لسعد الدين البردعي، و المعروف بـ(سعدالله الكبير).
- 8 . الأجرومية: أبو عبدالله ، محمد بن محمد الصنهاجي المعروف بـ (أبن أجروم).
- 9 . إظهار البركوي، الصمدية شرح الجامي على كافية ابن الحاجب(23).
- 10 . ألفية أبن مالك (ت 761هـ).
- 1 . 3 . 2 ثانياً: - الصرف:

- المجموعة الصرفية : البناء ، المقصود ، مراح الأرواح.
- ✓ . تصريف الزنجاني: عزالدين ابراهيم بن عبد الوهاب المعروف بـ(عزي) (ت958هـ).
- 2 . الشافية: جمال الدين، أبو عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر المشهور بأبن حاجب الكردي (ت 646هـ).

- 3 . تصريف الملا علي الأشنوي.
- 4 . شذى العرف في فن الصرف: شيخ أحمد الحملاوي.
- 1 . 3 . 3 ثالثاً: - في علم البلاغة والوضع:
- ✓ . الرسالة الوضعية العضدية، لعضد الدين عبدالرحمن الشيرازي(ت 756هـ).
- ✓ . المطول: سعد الدين التفتازاني وشرحه للجرجاني، وله شرح آخر لعبدالحكيم السيالكوتي(ت 791هـ).
- ✓ . تلخيص المفتاح : محمد بن عبدالرحمن القزويني (ت 493هـ).
- ✓ . رسالة الاستعارة في علم البيان: أبو القاسم الليثي السمرقندي (ت 376هـ).
- 5 . رسالة آداب المناظرة: القاضي عضد الدين (ت 756هـ).
- 1 . 3 . 4 رابعاً: - علم المنطق والحكمة:

- ✓ . الرسالة الشمسية في المنطق للقزويني (ت 493هـ).
- ✓ . مطالع الأنوار للقاضي سراج الدين الأرموي (ت 682هـ) في علم المنطق.
- ✓ . تهذيب المنطق: سعد الدين التفتازاني (ت 791هـ).
- ✓ . رسالة ايساغوجي: شرحها حسام الدين الكافي (ت 760هـ).
- ✓ . الشمسية: متن مختصر في المنطق. نجم الدين بن عمرو (تلميد الطوسي)(ت 693هـ) (24) .
- ✓ . البرهان في علم الميزان(ميزان المنطق) لاسماعيل الكلنبوي (ت 1205هـ).
- ✓ . شرح تهذيب المنطق لجلال الدين الدواني (ت 928هـ) لعبد الله بن الحسين اليزدي (ت 1015هـ).
- ✓ . اثبات الواجب: محمد بن اسعد الصديقي الدواني (ت 907هـ).
- ✓ . هداية الحكمة: ابهرى (ت 660هـ) مع شرحها.

10. حكمة العين: علي بن محمد القزويني (ت 675هـ) مع شرحها.

1 . 3 . 5 خامساً: - أصول الفقه:

- ✓ جمع الجوامع للسبكي (ت 750هـ).
- ✓ غاية الوصول شرح لب الأصول ، لذكريا الأنصاري (ت 926هـ).
- ✓ مختصر المنتهى لعضد الدين الأيجي (ت 756هـ).
- ✓ أصول الفقه : لأبن الهمام (ت 861هـ).
- ✓ مرآة الأصول شرح مرقاة الأصول: لملا خسرو محمد (ت 885هـ).
- ✓ شرح المحلى على جمع الجوامع بحاشية البناني.

1 . 3 . 6 سادساً: - علم الكلام:

- ✓ مطالع الأنوار للقاضي البيضاوي (ت 685هـ).
- ✓ المواقف لعضد الدين الأيجي (ت 756هـ).
- ✓ تقريب المرام شرح تهذيب الكلام، للشيخ عبدالقادر السنندجي (1306هـ).
- ✓ اثبات الواجب، لجلال الدين محمد بن أسعد الصديقي الدواني (ت 907هـ).
- ✓ شرح المقاصد لسعد الدين التفتازاني (ت 792هـ) (25).

1 . 3 . 7 سابعاً: - في الفقه:

- ✓ تحفة المحتاج بشرح المنهاج للنووي (ت 677هـ).
- ✓ إعانة الطالبين للنووي (ت 677هـ).
- ✓ مغني المحتاج، محمد الشريبي الخطيب (ت 977هـ).
- ✓ متن القاضي أبي شجاع وشرحه.
- ✓ الأنوار لعمل الأبرار، يوسف ابراهيم الأردبيلي (ت 799هـ).
- ✓ كفاية الأخيار، لأبي بكر محمد الدمشقي (ت 829هـ).
- ✓ الأم، للإمام الشافعي (204هـ).
- ✓ المهذب ، ومن كتب الحنفية ، الدر المختار وحاشيته رد المحتار على الدر المختار المعروفة بحاشية ابن عابدين، و من كتب الحنابلة المغني، و من كتب المالكية مواهب الجليل شرح مختصر خليل.

1 . 3 . 8 ثامناً: - علم الهندسة والحساب والفلك:

- ✓ خلاصة الحساب والتشريح، لبهاء الدين العاملي (1031هـ).
- ✓ شرح أشكال التأسيس لأبن آدم البالكي (ت 1252هـ) في علم الهندسة.
- ✓ رسالة الأسطرلاب للعاملي (ت 1031هـ).

- ✓ أشكال التأسيس ، لمحمد بن عبدالرحمن السمرقندي السنجاري مولداً (ت721هـ).
- ✓ الربع المجيب ، اسماعيل مصطفى الكلبيوي (1205هـ).
- ✓ الملخص في علم الهيئة ، محمود بن محمد الجعيني (ت618هـ).
- ✓ رسالة الحساب في الجبر والهندسة (26).

1 . 3 . 9 - تاسعاً: - التفسير:

- ✓ تفسير القاضي البيضاوي (ت685هـ).
- ✓ الكشف للزمخشري، جار الله محمود بن عمر (ت528هـ).
- ✓ تفسير الجلالين (الحلي : ت864هـ ، والسيوطي : ت911هـ).
- ✓ تفسير ابن عباس (ت68 أو 67هـ).

1 . 3 . 10 - عاشراً: - في الحديث:

- ✓ رياض الصالحين للإمام النووي (ت676هـ).
 - ✓ الجامع الصحيح للبخاري (ت256هـ).
 - ✓ صحيح الإمام مسلم (ت261هـ).
 - ✓ كتاب فتح المبديء بشرح مختصر الزبيدي (ت893هـ) للشيخ عبدالله الشرقاوي (ت1227هـ).
 - ✓ نخبة الفكر للإمام الحفاظ شهاب الدين أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852هـ).
 - ✓ التاج الجامع للأصول في أحاديث الرسول (صلى الله عليه وسلم): للشيخ منصور علي ناصف.
- هذا ومن الجدير بالقول: أن الحلقات العلمية لم تقتصر على العلوم المذكورة، وإنما تعدتها إلى أطراف من علم العروض و الطب و أشعار العرب و علم التاريخ. كما أن الطلبة كانوا يكلفون بحفظ بعض المتون في النحو و الصرف و غيرها (27) .

المبحث الثاني

الحركة العلمية في المدارس الدينية ومميزاتها

2 . 1 المطلب الأول : نبذة تاريخية حول الحركة العلمية في تلك المراكز التعليمية ومميزاتها

إن المدارس الدينية أدت في كوردستان دوراً بارزاً في الجوانب المختلفة في الحياة، فقد أحدثت في المجتمع الكوردي تغييراً فكرياً جلياً ، وانتشلت من براثن الجهل والتخلف جماعات، فَرَّتْهَا وَ هَذَّبَتْ نفوسها لتكون أهلاً لحمل رسالة الاسلام كما ساهمت في تهذيب عقلية الفرد الكوردي وتحضيره ونضجه و سَبَّبَتْ في تخريج العديد من العلماء والشعراء والأدباء ممن أَلْفَوْا كُتُباً قِيَمَةً في جميع العلوم الدينية والأدبية (28) .

وفيما يلي استعراض موجز للأدوار التي تؤديها تلك المدارس:

2. 1. 1. الدور العبادي: بعد أن كَرَّمَ الله الكوردَ بالدخول في الاسلام و هداهم إلى اتباع منهج

القرآن بدأوا ببناء المساجد في قراهم و حواضرهم وفاءً بالميثاق المُبرَم بينهم و بين الدين الحنيف، استعداداً للتنفيذ فنقلوا الصورة الحية للمسجد النبوي مجسماً بالمعاني و الأدوار إلى بلادهم (كوردستان) فأُنشِرت المساجد لتكون منابر يذكر فيها اسم الله تعالى و تذيع في الناس من محطتها الإيمانية رسالة القرآن و أحكام منهجية الإسلام و تبليغ مبادئ الدين إلى الأنام، و إقامة الصلوات و الاستماع إلى الدرس الاسبوعي في الجمع و أيام الأعياد و المناسبات الدينية و المحاضرات في التشريعات للمستجدات.

2. 1. 2. الدور التعليمي: إن المساجد مولد الإيمان و منبع العلم و المعرفة و مصنع الحضارة و منشأ

الثقافة و معقل الحصانة الفكرية الإسلامية من الشوائب العقدية، و التعليم في بلاد الكورد مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمسجد، فقد حَرَّجَتْ هذه المساجد جمهرة غفيرة من الناس، فمنهم من كَرَسَ حياته لنشر العلوم و البحث و التحقيق و التأليف في شتى صنوف العلم، و أنحفوا المكتبات بمجلدات وكتب ثمرة و منهم من جلس على كرسي التدريس في حلقات علمية، و أضافوا رصيلاً ثرياً إلى البنوك العلمية الإسلامية و المعرفية، و نَحَا بعضهم إلى التصوف و آخرون إلى ميادين الثقافات المتنوعة.

2. 1. 3. الدور الاقتصادي: تدعو المساجد المدرسية في كوردستان من خلال رسالتها العامة إلى

الاهتمام بالاقتصاد و الوسطية في الانفاق، في سبيل الله للصالح العام، و اعطاء الزكاة للأصناف المذكورين في آية المصاريف، كما أنها تبث تشريعات الإسلام الإقتصادية للمصلحة الاجتماعية؛ من الخُمس و الكفارات بأنواعها، و الهبات والوقف والمواثيق و الصدقات، و بيان حق الجماعة في موارد الدولة العامة حتى يتحقق التوازن في توزيع الدخل، كل ذلك للقضاء على الفقر.

2. 1. 4. القضاء في المساجد المدرسية في كوردستان: لدى حدوث المنازعات على الأملاك و

الديون و الخلافات الاجتماعية و الأسرية، و الإرث و التركة و حالات أخرى، يلجأ الكورد في أغلب الأحيان إلى التقاضي و التصالح لحسم تلك الخلافات في المسجد الذي هو دار العدل في قاموسهم الديني و السياسي و الإداري و الاجتماعي، فيجلس العالم الديني أو لجنة من العلماء جلسات للنظر في القضية المعروضة، كما يحضرها وجوه اجتماعية مُتَنَفِّذَة، و تسير المرافعة القضائية حسب الأصول وُفَّقَ القضاء الشرعي، و يقضي بين المتخاصمين، و يتولى الإشراف على تنفيذ القرار جميع أولئك الشهود و الوجهاء، و تصبح ملزمة للجميع(29).

2. 1. 5. دور المساجد الاجتماعي: إن أساس نظام المجتمع في الإسلام هو العقيدة الإسلامية، و

بهذه العقيدة يعرف الإنسان مركزه في الحياة الاجتماعية وعلاقته بالكون والغرض الذي من أجله خُلِقَ، قال

تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (المائدة 2:5). و قال تعالى : ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْتُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ (التوبة 9: 71).

المطلب الثاني مميزات المدارس الدينية في كردستان

امتازت المدارس الدينية في كردستان بأمور عدة منها:

2.2. 1. مجانية التعليم: لم تكن الدراسة في هذه المدارس محصورة على فئة خاصة، بل كانت مشاعة ومفتوحة لكل راغب، وكان الأهالي يتحملون الإنفاق على هذه المدارس، ويقومون بِخِدْمَةِ طلبتها، ويهيئون لهم سُبلَ العيش كافة قدر المستطاع، و لم يكن دور الأموال الموقوفة بأقل من دور الأهالي إن لم يكن قد فاق ذلك كثيراً؛ في خدمة العلم و رجاله ، و لاسيّما في المدن و القصبات.

2.2. 2. حرية الطالب في اختيار أستاذه والمدرسة التي يرغب الانتماء إليها: إستناداً إلى هذه الحرية؛ فكان الطالب حُرّاً في التنقل بين المدارس المبنوثة في طول البلاد و عرضها، ثم الركون إلى المدرسة التي تطمئن نفسه إليها و التي يرغب الانتماء إليها و التخرج منها، لذلك كان الطلاب في حركة مستمرة بين مدارس المنطقة، حيث لم يكن هناك حدود يَحُدُّ من حركتهم بل كانت الحدود مفتوحة أمام هؤلاء الطلبة في كل المناطق، فلا يجد الطالب أية عقبة تعرقل تنقُّله من منطقة واقعة في العراق إلى منطقة أخرى في سوريا أو تركيا أو إيران أو أيّ بلد آخر من البلدان الإسلامية، فمثل هذا التنقل أوثقت أواصر الصلات الثقافية بين المدن والقرى القريبة و البعيدة؛ و كانت بمثابة البعثات العلمية و تبادل الخبرات الثقافية، فكان طلاب العلم رُسُلَ الثقافة و العلم بين المُدن و القرى، و هم الوجه المشرق للشعب الكردي في العالم الإسلامي(30).

2. 2. 3. حرية الطالب الكتاب الذي يَقْرُؤُهُ في كل مرحلة: كحرية التنقل تُرِكَتْ للطلاب حرية اختيار الكتاب الذي يَقْرُؤُهُ في كُلِّ مرحلة يَمُرُّ بها، فلم يَكُنْ للأستاذ دخلٌ في اختياره؛ سوى ما يُقَدِّمُهُ له من باب الإقتراح و الإرشاد، و قد يعزو ذلك إلى أَنَّ الدراسة لم تكن خاضعة للامتحان، كذلك لم يكن الغرض منها عبورَ صَفٍّ أو السرعة في الحصول على الشهادة العلمية؛ لأجل الحصول على وظيفة، بل كانت الدراسة من أجل العلم فقط، فلم تكن للدراسة فترة زمنية محددة، ولا سقف زمني للتخرج، بل هناك حماس وحرص كبيرين على طلب العلم لا غير(31).

✓ 2. 4. استمرارية الدراسة في هذه المدارس: كانت صفة الدراسة في هذه المدارس هي الاستمرارية، فلم تكن الدراسة تتعطل صيفاً كما هو الحال في المدارس الحكومية الرسمية، إلاَّ أنَّ الدراسة كانت تتعطل أيام الثلاثاء والجمعة وكذلك شهر رمضان وأيام العيدين فقط.

2. 2 . 5. ومن المآخذ على هذه المدارس: قلة الاهتمام بدراسة التفسير و الحديث النبوي، فما كان يُقرأ يقتصر فقط على تفسير البيضاوي و يُقرأ منه تفسير بعض السور، أمّا الحديث النبوي فإنّ قُرئ منه شيء، يُقرأ بعض الأبواب من كتاب صحيح البخاري لأجل التبرك فقط. ولعل السبب في قلة الاهتمام بمهذبن العلمين في حياة الطلبة الدراسية؛ هو أنهم كانوا يرون أنّ الطالب عندما يأخذ نصيبه الكافي من العلوم العقلية و النقلية فإنّ الإطلاع على هذين العِلْمَيْن يكون سهلاً و يسيراً و يُمكن فهمهما بالمطالعة الشخصية(32).

المطلب الثالث الحلقات العلمية و الدورات التي تقام من أجل نشر الوعي و الثقافة الإسلامية

المساجد المدرسية إضافةً لوظيفتها في تعليم و تحفيظ القرآن الكريم، تقوم بتدريس علوم القرآن و ما يتصل به من العلوم الشرعية و على جميع المستويات كُلٌّ حسب فئته العمرية، و ذلك بفتح دورات حول اصول الدعوة الإسلامية، العقائد و الكلام، و الحديث النبوي و علومه، و الدفاع عن الإسلام، و الوعي و الثقافة الإسلامية، و الدعوة و الإرشاد، السيرة النبوية و التاريخ، و المحاكمات لبديع الزمان النورسي، القوانين الفقهية، البيان و التعريف في أسباب ورود الحديث الشريف و ما إلى ذلك من العلوم الشرعية ذات الصلة لغرض تثقيف النشئ ثقافة إسلامية و تسليحهم بالحصانة الإيمانية، و إجراء مسابقات بين طلبة الحلقات التحفيظية، حيث تكون تشجيعية تحفيزية تُقدّم فيها للفائزين هدايا رمزية. علماً بأنّ تعليم و تحفيظ القرآن الكريم لم تبقَ على الطريقة التقليدية القديمة بل تطرق إليها التحديث، حيث بدأوا باستخدام الأجهزة الالكترونية الحديثة من خلال الأقلام الناطقة و الموبايل، و الكمبيوتر (الحاسبات) كعامل مساعد أو أساسي في التعليم و التحفيظ.

لقد لعبت المدارس المسجدية الأهلية في كردستان دوراً كبيراً في الحفاظ على التراث الإسلامي، و نشر الثقافة. كما اشتهرت كردستان بالعائلات العلمية العريقة التي دامت خدمتها للإسلام و علومه رداً من الزمن، و ازدهرت في بيوتها العلم، و نمت في رحابها ملكات الرجال، و مرّ ذلك هو مكانة العلم في نفوس أهلها و تبجيلهم للعلماء الأُدباء؛ إذ لقي الأساتذة و طلبة العلم العناية و الرعاية جيلاً بعد جيل من الأهالي(33).

إنّ المناطق الكردستانية الموزعة بين العراق و إيران و تركيا و سوريا كانت خالية من المدارس الرسمية الشبيهة بالمدارس الرسمية في وقتنا الحاضر، و إنّ كانت هناك بعض المدارس في مراكز الولايات؛ فهي كانت من القلّة بحيث لم تكن تفي بأغراض التعليم لأبناء الملة، و كانت مقتصرة تقريباً على أبناء الدوات. أمّا القرى فكانت محرومة تماماً من هذه المدارس على الاطلاق، يبيد أنه كانت هناك مدارس دينية ملحقة بالجوامع في كُلِّ أنحاء المنطقة. هذه المدارس كانت تُسدُّ الفراغ الذي خلّفه عدم وجود المدارس الرسمية الحكومية؛ لأنّ الشعب عندما آمنَ بالإسلام آمنَ به بصدقٍ وإخلاصٍ، وهذا استدعى منه أن يَعْرِفَ أمور دينه المتعلقة بدينه و آخرته، و إدراك أنّه لا بد أن يكون بينهم علماء يُعَلِّمُونهم أمور دينهم، لذلك ما تجد قرية إلا و فيها مسجدٌ أو جامع فيه إمام يؤمُّ أهل القرية في صلواتهم الخمس،

و يتكفل أهل القرية تأمين عيشه، و في جانب من جوانب المسجد مدرسة تحتوي عدداً من الغرف و تضمُّ عدداً من الطلاب من مختلف الأعمار و في مختلف مراحل التدريس؛ يتلقون العلوم العربية و العلوم الإسلامية بكل الوانها من إمام مسجد القرية، أمّا القصبات و المُدن الكبيرة فكانت في كُلِّ محلَّةٍ منها جامعٌ أو مسجدٌ و بجانبه مدرسة يتلقى فيها الطلابُ العِلْمَ، و كانت النفقات المعاشية لهؤلاء الطلاب على أهل القرى في القرى، و على أهل المحلات في القصبات و المُدن، لذلك كانت المناطق الكردية مصدر إشعاع علمي و أدبي و فكري؛ إذ كانت تلك المدارس بمثابة الجامعات في الوقت الحاضر، لأنَّ الطالب عندما كان يَتَخَرَّجُ منها يكون قد تَزَوَّدَ بمختلف فنون العلم و المعرفة على وجه الدِّقَّة و الرِّصانة مِنْ نَحْوٍ و صَرَفٍ و بِلَاغَةٍ و مَنَظَرٍ و عِلْمٍ كَلَامٍ و فِلْسَفَةٍ و فِقْهِ و اَصُولٍ فِقْهِ و آدَابٍ بَحْثٍ و مناظرةٍ و تفسيرٍ و حديثٍ و علم فَلَكَ و رياضيات(34).

و لا تزال هذه العملية التعليمية جاريةً يَدُبُّ فيها الحياة و قائمةٌ على قَدَمٍ و ساقٍ في كردستان، و إن كانت ليست بنفس النشاط والحيوية السابقتين؛ لوجود منافسةٍ لها مِنْ قِبَلِ المدارس الحكومية، و لِفَتْورِ الإقبال عليها من قِبَلِ التلاميذ، بسبب عدم الاعتراف بالإجازة الممنوحة للمتخرج؛ و لا يتم تعيينه في أيٍّ من دوائر الدولة بهذه الإجازة، لذا يعزف التلاميذ عن مثل المدارس.

إقليم كردستان العراق يتكون مِنْ أربع محافظات هي:

1. محافظة أربيل العاصمة.

2. محافظة دهوك.

3. محافظة السليمانية.

4. محافظة كركوك.

تقع محافظة دهوك في أقصى شمال غرب العراق، وتُشكِّلُ المحافظة الغربية مِنْ إقليم كردستان العراق؛ و ذات موقعٍ استراتيجي حيث تُعْتَبَرُ نقطة الوصل بين ثلاثة أجزاء من كردستان (سوريا - تركيا - العراق)، و تمتد بين خطي الطول (10 - 44) درجة شرقاً، و تقع بين دائرتي عرض (36,40) و (37,20) درجة شمالاً، تبلغ مساحة المحافظة(10715 كم²)، وتُقسَّمُ المحافظة إدارياً إلى الأفضية التالية:

1. قضاء دهوك. 2. قضاء زاخو. 3. قضاء سيميل. 4. قضاء ئاميدي(العمادية). 5. قضاء الشيخان.

6. قضاء ئاكرى(عقرة) 7. قضاء برده ره ش(35).

محافظات كردستان كافةً بما فيها الأفضية و النواحي و القرى عامرة بالمساجد المدرسية؛ لتعليم و تحفيظ القرآن الكريم و مبادئ العلوم الشرعية للنشئ. إلّا إننا نَوَدُّ التركيز على محافظة دهوك و الأفضية و النواحي التابعة لها حصراً

كنموذج من حيث القيام بمثل هذه الأنشطة ؛ خدمة لنشر العلوم الاسلامية و إعلاء كلمة الله تعالى . و مثل هذه الدورات تكون على نوعين ، منها ما تكون دائمية ، و منها ما تكون موسمية خلال العطلة الصيفية و لكلا الجنسين و ضمن ضوابط محددة يضعها القائمون على مثل هذه الدورات لغرض التنظيم؛ و لكي يعم الفائدة للدارسين الحفّاظ في مثل هذه المراكز.

3 . 1 أولاً: قضاء دھوك(مركز محافظة دھوك) وضواحيها: من المراكز الدائمة لحفظ القرآن الكريم في دھوك(مركز تحفيظ القرآن الكريم) الذي تم فتحه عام(1994م) من قبل(الرابطة الإسلامية الكردية - فرع دھوك)، و عدد الطلاب حالياً في هذا المركز(120مائة وعشرون)طالباً و(30 ثلاثون)طالبة، وعدد المعلمين(10عشرة)معلمين و(3 ثلاث) معلمات، و عدد الحفّاظ الذين تخرجوا من هذا المركز لحين إعداد هذا البحث(30 ثلاثون) حافظاً للقرآن الكريم. و تم تخصيص أيام الخميس والجمعة و السبت و الأحد و الأربعاء للذكور؛ و أوقات الدوام لهم بعد العصر حتى المغرب، و أيام الاثنين و الثلاثاء للإناث؛ و أوقات الدوام لهم بعد الظهر حتى بعد العصر، و يتم التأكد من إتقان الطلبة لتلاوة القرآن الكريم عن طريق الاستماع و التلقي و عن طريق السند و الإجازة. إضافة إلى حفظ القرآن الكريم يتم تدريس(علم التجويد على شكل دورات، آداب إسلامية على شكل دورات، رياض الصالحين على شكل محاضرات) في هذا المركز.

و المركز الثاني الدائم لتعليم وحفظ القرآن الكريم (مؤسسة القلم للدراسات القرآنية) : تم تأسيسه في (2012/4/5م) الموافق ل(13/جمادى الأولى/1433هـ) في محافظة دھوك، و هي مؤسسة مستقلة، تعمل ضمن مؤسسات المجتمع المدني، و تولي اهتماماً خاصاً بعملية تعليم و حفظ القرآن الكريم بين جميع شرائح المجتمع دون تمييز، الاهتمام بالقرآيات الصحيحة، نشر البحوث الجديدة حول القرآن الكريم و الإعجاز القرآني، العمل على تسهيل عملية الحفظ لدى الناشئ الكوردي، و محاولة إشاعة ثقافة التسامح في ظل القرآن الكريم، تنشيط القدرات لدى الحفّاظ عن طريق حفظ القرآن الكريم.

و من أهداف هذه المؤسسة: تنظيم السمينات و المحاضرات المتنوعة حول القرآن الكريم و إعجازه. تنظيم مجاميع الحفاظ لكلا الجنسين، توفير وطبع و تأليف و ترجمة الكتب ذات العلاقة بعلوم القرآن و الإعجاز القرآني، استخدام أجهزة الإعلام (المقروءة و المسموعة و المرئية) لخدمة مشاريع المؤسسة، توثيق العلاقات العامة مع جميع الدوائر الحكومية و غير الحكومية حسب مقتضى مصلحة المؤسسة، إجراء الامتحانات و المسابقات المتنوعة مع تقديم الهدايا للمتفوقين. و لهذه المؤسسة مكتب في قضاء زاخو ومكتب في قضاء بژدہ ره ش.

ومن أنشطة المؤسسة:

1 . الاستعانة بخلاصة بعض التجارب والنظريات الجديدة حول التحفيظ.

2. طرح بعض المشكلات التعليمية و التربوية التي تعترض المعلمين في الحلقات، و استعراض أسبابها و طرق علاجها.

3. وضع برامج الحفلات و السفرات و الإشراف عليها و إدارتها.

✓ . إصدار هويات الجمعية للأعضاء المنتمين إليها.

5. زيارة أولياء (آباء وأُمَّهات) الطلبة لتشجيع أبنائهم على التوصل في حفظ القرآن الكريم.

6. المشاركة في المناسبات الاجتماعية للأعضاء، من حفلات الزفاف والولادة وزيارة المرضى والمشاركة في التعازي.

من المراكز الموسمية لحفظ القرآن الكريم (الجوامع و المساجد) ضمن مركز قضاء دهوك هي: 1. ابن الأثير. 2. حجي عرب. 3. مُجَمَّع بروشكى. 4. علي أتروشي. 5. سَرَبَسْتِي. 6. شيلى. 7. روناھي. 8. حجي حسين مارونسي. 9. كَفَرَكِي. 10. مالطا العليا. 11. إبراهيم ماسيكي. 12. مُلا عارف. 13. حجي سَفَر/ شَندوخا. 14. صلاح الدين. 15. المختار. 16. جودي. 17. مهاباد. 18. حجي محمد كيسي. 19. حَبَات. 20. مُلا شكري. 21. قاضي محمد. 22. ملحم محي. 23. سعيد بيران. 24. الأمين. 25. شهيد مُلا أمين. 26. شفاء. 27. حجي يوسف. 28. نور المبين؛ والعشر الأخيرة لكلا الجنسين

وفي النواحي التابعة لقضاء دهوك: 1. آزادي / ناحية مانكيش. 2. مُجَمَّع باكير. 3. باكير العليا. 4. مُجَمَّع كُورا. 5. كُورا الكبير. 6. زاوَيْتَه السفلى. 7. يُتُتوت القديمة. 8. حجي سفر/ يُتُتوت.

3. 2 ثانياً: قضاء زاخو: يوجد في هذا القضاء مركزين دائمين لتحفيظ القرآن الكريم هما:

1. جمعية زاخو لتعليم و تحفيظ القرآن الكريم لكلا الجنسين، ومقرها مَدْرِسَةُ جودي.

2. منظمة القَلَم لتعليم و تحفيظ القرآن الكريم لكلا الجنسين.

و مراكز شبه دائمة لتعليم و تحفيظ القرآن الكريم و لكلا الجنسين، و على الطريقة التقليدية القديمة؛ ابتداءً ب(ألف باء)، بعد أن يصبح الطالب ماهراً و مُجيداً لها؛ ينتقل إلى(جزء عَمَّ) متدرجاً منها إلى النهاية، و من هذه المراكز:

في مركز قضاء زاخو: 1. جامع حجي إبراهيم. 2. جامع زاخو. 3. جامع ركافا. 4. جامع صلاح الدين. 5. جامع جودي. 6. جامع الشهيد أمين. 7. جامع الشهيد قادر. 8. جامع الرحمن.

و في النواحي التابعة لقضاء زاخو: 1. جامع قرية جَلْكِى . 2. جامع قرية هُرُورى. : كلاهما تابعان لناحية كاني ماسى. 3. جامع بِيكُوفَا. 4. جامع حجية آمنه. 5. جامع الشهيد أمين. و الثلاثة الأخيرة تابعة لناحية باطوفة. ومن المراكز الموسمية (خلال العطلة الصيفية) لتعليم و تحفيظ القرآن الكريم لكلا الجنسين، و التي يتم فتحها من قِبَل مديرية أوقاف قضاء زاخو في الجوامع و المساجد، ففي مركز القضاء:

1. روناھي. 2. نور. 3. رِيَّان. 4. نوروز. 5. بيدار. 6. ركافا. 7. رشيد. 8. عبدالعزيز مُنير. 9. سَرْهَلْدان. 10. فِتَّاح. 11. هيزل. 12. فيردوس. 13. الشهيد أمين. 14. جودي. 15. الرحمن. الثلاثة الأخيرة مخصصة للإناث.

وفي النواحي التابعة لقضاء زاخو: 1. جامع جَلْكِى/ناحية كاني ماسى. 2. جامع بِيكُوفَا و جامع حجية آمنة/ ناحية باطوفا. 3. جامع برائتي/ناحية دَرْكار.

إضافة إلى التعليم و التحفيظ هناك محاضرات حول المواضيع الشرعية و التربية الإسلامية المختلفة في جميع هذه المراكز سواء الدائمة أو الموسمية.

3. 3 ثالثاً: قضاء سِيَمِيل: المنهج السابق نفسه مطبق في قضاء سِيَمِيل، و المراكز في هذا القضاء موسمية مرتبطة بالعطلة الصيفية، ففي مركز القضاء: 1. جامع حجية عَيْدى. 2. جامع حجية تَمَشَا. 3. جامع نورسي. 4. جامع راستي. 5. جامع التقوى. 6. جامع رِيَّان. 7. جامع الشهداء. 8. بديع الزمان النورسي. 9. جامع ملا طيب. وهذه الثلاثة الأخيرة هي لكلا الجنسين.

و في النواحي التابعة لقضاء سِيَمِيل: 1. جامع باتيل/ناحية باتيل. 2. جامع باوَرْدى/ قرية باوَرْدى.

3. 4 رابعاً: قضاء ئاميدي(العمادية): في العمادية كسابقتها؛ ففي مركز القضاء: جامع عمادية الكبير.

وفي النواحي التابعة لها: 1. جامع آزادي الكبير/ناحية سَرْسَنك. 2. جامع بُفَرين آزادي/ ناحية سَرْسَنك. 3. جامع مُجَمَّع آشاوا/ ناحية سَرْسَنك. 4. جامع مُجَمَّع قَدش الجديد/ ناحية سَرْسَنك. 5. جامع المؤمنين/ ناحية بامَرني. 6. جامع قرية كانيكا/ناحية بامرني. 7. جامع جَمَانكى/ناحية جَمَانكى. 8. جامع ديرلوك الكبير/ مُجَمَّع ديرلوك. 9. رَشَافَا/ مُجَمَّع ديرلوك. 10. جامع سَرْدَشْت/ مُجَمَّع ديرلوك. 11. جامع شيلادزى الكبير/ مُجَمَّع شيلادزى. 12. جامع باوان. سِيرِي/ مُجَمَّع شيلادزى. 13. جامع بِيَرِيَا شِيخوي/ مُجَمَّع شيلادزى. وهذه الجوامع أيضاً تستقبل كلا الجنسين.

3 . 5 خامساً: قضاء الشيخان: الجوامع و المساجد التي تنهض بهذه المهمة الخيرية، هي الأخرى موسمية (خلال العطلة الصيفية) هي: 1. جامع عين سفني الكبير/مركز قضاء الشيخان. 2. جامع عمر بن الخطاب/مركز قضاء الشيخان.

الجامع والمساجد التي تُقام فيها دورات تعليم و تحفيظ القرآن الكريم في النواحي و المجمعات التابعة لقضاء الشيخان هي: 1. جامع جَم رَه ش/ناحية كَلَكْجِي. 2. جامع مُلا قادر/ ناحية كَلَكْجِي. 3. جامع المركز/ناحية أتروش. 4. جامع مَرِيْنا/مركز ناحية قَسْرُوك. 5. جامع كُوداد/ مُجَمَّع جرَّه.

3 . 6 سادساً: قضاء ئاكرى (عقرة): الجوامع و المساجد التي تُقام فيها دورات تعليم و تحفيظ القرآن الكريم في النواحي التابعة لقضاء عَقْرَه هي: 1. جامع الشهداء/مركز قضاء عَقْرَه. 2. جامع خَرْكا السفلى/ مركز قضاء عَقْرَه. 3. جامع شُورَه ش/ مركز قضاء عَقْرَه. 4. جامع كُولان/ مركز قضاء عَقْرَه. 5. جامع 11 أيلول/ مركز قضاء عَقْرَه. 6. جامع شيخ أحمد سورجي/ مركز قضاء عَقْرَه. 7. جامع زبير آغا حجي غني/ مركز قضاء عَقْرَه. 8. جامع حجي خدر/ مركز قضاء عَقْرَه. 9. جامع مصطفى/ مركز قضاء عَقْرَه. 10. جامع المفتي/ مركز قضاء عَقْرَه. الأخيرتين خاصة بالإناث.

الجامع والمساجد التي تُقام فيها دورات تعليم و تحفيظ القرآن الكريم في النواحي التابعة لقضاء عَقْرَه:

1. جامع بَجِيل بانية/مركز ناحية بَجِيل. 2. جامع بوسيل/ مركز ناحية بَجِيل. 3. الجامع الكبير/ مركز ناحية دينارته. 4. جامع قرية دَفْرِي/ ناحية دينارته. 5. جامع قرية زِيْراف/ ناحية كَرْدَسِين. 6. جامع قرية سَرْدَرْيان/ ناحية كَرْدَسِين. 7. جامع قرية بدرية/ ناحية كَرْدَسِين.

3 . 7 سابعاً: قضاء بَرْدَه رَه ش: الجوامع و المساجد التي تُقام فيها دورات تعليم و تحفيظ القرآن الكريم في النواحي التابعة لقضاء بَرْدَه رَه ش هي: 1. الجامع الكبير/مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 2. جامع محمد مصطفى/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 3. جامع الرحمن/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 4. جامع سَيِّد محمد/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 5. جامع الفردوس/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 6. جامع المهاجرين/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش. 7. جامع خَيْلَكِي الجديد/ مركز قضاء بَرْدَه رَه ش.

الجامع والمساجد التي تُقام فيها دورات تعليم و تحفيظ القرآن الكريم في النواحي التابعة لقضاء بَرْدَه رَه ش هي:

1 . جامع كلك الكبير/مركز ناحية الكلك. 2. جامع داره تو الكبير/مركز ناحية داره تو. إضافة إلى ثلاث عشرة جامعاً و مسجداً في ثلاث عشرة قرية تابعة لنواحي قضاء بَرْدَه رَه ش(36) .

الهوامش

(1) الكرد من الشعوب الهندو أوروبية وليسوا ساميين، ولهم قاموس لغوي خاص بهم، وُجِدَ الأكراد في هذه المنطقة التي يسكنون فيها والتي اشتهرت باسم كوردستان منذ القدم، حيث أنطلق الجيل الثاني للبشرية من كوردستان بعد رسو سفينة النبي نوح عليه السلام على جبل الجودي جنوب شرق تركيا الحالية. تقع كوردستان في قارة آسيا بين خطي عرض (33 . 40). وتبلغ مساحة كوردستان نصف مليون كيلومتر مربع تتوزع بين خمس دول. وأغلب سكانها من أهل السنة و الجماعة، و يمتازون بالشجاعة و الكرم و حبهم للعلم و المعرفة.

(2) خطط المقريري: ج2/246

(3) دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين: ص40.

(4) ينظر: محمد بن عبدالله الجلي (مه لاي كه وره) وجهوده العلمية: ص37 - 38.

(5) الجامع الصحيح المختصر (صحيح البخاري): ج3/1104 باب ما يُكره من التنازع والإختلاف في الحرب وعقوبة من عصى إمامه، حديث رقم(2873).

(6) ينظر: محمد بن عبدالله الجلي (مه لاي كه وره) وجهوده العلمية: ص31 - 32.

(7) الدكتور: محمود عبدالمولى في القسم الدراسي لكتاب آداب المعلمين، لمحمد بن سحنون: ص62 - 75.

(8) التربية والتعليم في الإسلام: د. محمد أسعد طلس: ، دار العلم للملايين، بيروت، 1957م.

(9) دار المعارف الإسلامية بالفرنسية (2/401) نقلاً عن القسم الدراسي للدكتور محمود عبد المولى (62) في مقدمة كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون المولود بالقيروان سنة (202هـ) والمتوفى سنة (256).

(10) هو غياث بن أبي شبيب الحراني، سمع سفيان بن وهب، روى عنه مُبشر بن اسماعيل. ينظر التاريخ الكبير للبخاري: ج7/190 ترجمة رقم(488).

(1) هوسفيان بن وهب الخولاني يُكنى أبا أيمن وفد على النبي صلى الله عليه وسلم وحضر حجة الوداع وشهد فتح مصر وافريقية وسكن المغرب. أسد الغابة: ج2/480 ترجمة رقم (2118). وينظر: الاستيعاب: ج2/631 ترجمة رقم(1008)، تاريخ مدينة دمشق: ج21/358 ترجمة رقم(2590).

(2) الاستيعاب في معرفة الأصحاب: ج2/631 ضمن ترجمة سفيان بن وهب(1008). وينظر: أسد الغابة: ج2/480 ضمن ترجمة رقم(2118). وينظر: تاريخ مدينة دمشق: ج21/358 ضمن ترجمة رقم(2590).

(3) ينظر: علماء ومدارس أربيل: زبير بلال، الموصل . مطبعة زهراء الحديثة: ص16.

(4) ينظر: الإمداد شرح منظومة الإسناد: ج6/60 . 61. وعلماء قديموا إلى الموصل من الكرد ومن كردستان: ص18 و 19.

(5) (سوخته) كلمة فارسية، تعني الإحتراق، وترمز إلى أنَّ الموصوف بما شغوف بالعلم والسعي واحترام الأساندة والتحلي بالأخلاق.

ينظر: مقال(الدراسة الدينية في سهل أربيل) منشور في مجلة(المثقف الجديد)العدد(110) لسنة(1986م) ص114 ، بقلم عزيز

ملا رش .

(6) ويقصد به كتاب (الفوائد الضيائية) في النحو لمؤلفه (ملا جامي)، وقد جعل هذا الكتاب منهجاً لطلبة العلوم بحيث لا يحيد عن تدريسه لطلّبيّه من تصدّر للتدريس. هذا و لا يكاد طالب علم يُعتدّ بطلبه إلاّ ويقرأ الفوائد الضيائية إذ هو كتاب يعني أيضاً بالاسار النحوية. ينظر: الإمداد شرح منظومة الإسناد: ص 72 . ولدى (د.نوري)المشارك في هذا البحث نسخة مخطوطة من هذا الكتاب.

(7) ينظر: علماء ومدارس أربيل: ص 16.

(18) يبدو أنّ كلمة (فقي) التي تُطلق على طلاب هذه المرحلة مُرَحَّمة (فقيه) باعتبار ما سيؤول إليه، من قَبِيل (إني أراي أعصرُ خمرًا)، ينظر: إسهام علماء كردستان في الثقافة الإسلامية: ص 68.

(9) ينظر: إسهام علماء كردستان في الثقافة الإسلامية: ص 22.

(20) ينظر: علماء ومدارس أربيل: ص 17، والإمداد شرح منظومة الإسناد: ص 62، وعلماء قدموا الموصل من الكرد ومن كردستان: ص 19.

(21) يبدو أنّ كلمة (مُلا) الشائعة الاستعمال في كردستان مُصَحَّفة من كلمة (مولى) و أنها قُصِدَ لها بمعنى السيد، وقد يكون أصل الكلمة (مُنلا) فأقحمت النون منعاً للتضعيف، وهو ما يكرهه بعض اللغويين فصارت (مُلا)، أو من الإمتلاء بالعلم تشبيهاً. [أو الذي يُملّي الكلام على المتلقّي]. يُنظر: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية: ص 68.

(22) ينظر: علماء ومدارس أربيل: ص 23 .

(23) ينظر: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية : ص 18 - 20.

(24) ينظر: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية : ص 33 - 34.

(25) ينظر: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية : ص 21 .

(26) ينظر: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية ، ص 21 .

(27) ينظر: المصدر السابق نفسه ، ص 21 .

(28) ينظر: علماء ومدارس في أربيل: ص 5 - 6، والبيتوشي: ص 20 الهامش، ومقال تاريخ المعارف في كردستان، مقال منشور في جريدة العراق، العدد (1745) في 15/11/1981م.

(29) دور المساجد في كردستان العراق: د. محمد زكي حسين أحمد: ، بحث تمهيدي لمرحلة الماجستير في الدراسات الإسلامية، مقدم إلى جامعة الإمام الأوزاعي ، بيروت - لبنان ، 1996م، ص 20، 41، 46.

(30) ينظر: علماء ومدارس أربيل: ص 23.

(31) ينظر: محمد بن عبدالله الجلي (مه لاي كه وره) وجهوده العلمية: ص 42 .

(32) ينظر: المصدر السابق نفسه: ص 42 - 43 .

(33) ينظر: محمد بن عبدالله الجلي (مه لاي كه وره) وجهوده العلمية: ص 28 .

(34) ينظر: المصدر السابق نفسه: ص 31 - 32 .

(35) يُنظر: دليل محافظة دهوك: ص 16.

(36) هذه المعلومات والإحصائيات وردت إلينا من فروع مديريات الأوقاف وفروع اتحاد علماء الدين الإسلامي في تلك الأفضية.

المصادر والمراجع

- 1- بن سحنون: (محمد بن أبي سعيد): آداب المعلمين: ،مراجعة محمد محروس المطوي،دار الكتب الشرقية، تونس،1392هـ.
- 2- بن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن محمد: الإستيعاب في معرفة الأصحاب: ،تحقيق علي محمد البجاوي ،دار الجيل - بيروت، الطبعة الأولى،1412هـ.
- 3- الجزري: عز الدين بن الأثير أبي الحسن علي بن محمد: أسد الغابة في معرفة الصحابة: ، تحقيق عادل أحمد الرفاعي،دار إحياء التراث العربي - بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ.
- 4- أحمد: محمد زكي حسين: إسهام علماء كردستان العراق في الثقافة الإسلامية: ،دار ثاراس للطباعة والنشر/مطبعة وزارة التربية - كردستان/ الطبعة الأولى: أبريل . 1999.
- عبد الوهاب: د. أكرم: الإمداد شرح منظومة الإسناد: ، الدار الجامعية / فرع الموصل . 2002م.
- الخال: الشيخ محمد : البيتوشي، مطبعة المعارف،العراق،1958م.
- 8- البخاري: محمد بن اسماعيل أبو عبد الله الجعفي، التاريخ الكبير: تحقيق السيد هاشم الندوي، دار الفكر، بدون تاريخ.
- 9- الشافعي: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله: تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلّها من الأماثل ،تح محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري، دار الفكر بيروت،1995م.
- 10- طلس: س د. محمد أسعد: التربية والتعليم في الإسلام ، دار العلم للملايين، بيروت،1957م.
- 11- القرطبي: محمد ، التعريف بمساجد السليمانية ومدارسها الدينية: مطبعة النجاح - بغداد، 1938م.
- 12- البخاري: محمد بن اسماعيل أبو عبد الله، الجامع الصحيح المختصر (صحيح البخاري): تح د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، الطبعة الثالثة، 1987م.
- 13- خطط المقرئ: أحمد بن علي بن عبد القادر الشهير جداً بالمقرئ.
14. خورشيد إبراهيم وآخرون دائرة المعارف الإسلامية، دار الشعب، القاهرة، بدون تاريخ.
- 15- سعد الدين: د. محمد منير: دراسات في تاريخ التربية عند المسلمين، دار بيروت المحروسة، الطبعة الأولى، بيروت - لبنان، 1995م .

16- فندي: إعداد عبدالكريم و سكفان عبدالحكيم وآخرون، دليل محافظة دهوك، مطبعة كلية الشريعة .
جامعة دهوك / 1995م.

17- إسماعيل: زبير بلال: علماء ومدارس أربيل، مطبعة الزهراء الحديثة . الموصل، 1984م.

18- حيدري: د. جواد فقي علي الجوم: محمد بن عبد الله الجلي (مه لاي كه وره) وجهوده العلمية، مكتبة
التفسير . أربيل، الطبعة الأولى، 2006م.

المجلات

1- مقال (تاريخ المعارف في كردستان) مقال منشور في جريدة العراق، العدد (1745)، في
(1981/11/5م)، بقلم: إبراهيم باجلان

2- مقال (الدراسة الدينية في سهل أربيل) مقال منشور في مجلة (المثقف الجديد) العدد (110) لسنة
(1986م): ص114، بقلم عزيز ملا رش.

البحوث غير المنشورة

دور المساجد في كردستان العراق: د. محمد زكي حسين أحمد، بحث تمهيدي لمرحلة الماجستير في الدراسات
الإسلامية، مقدم إلى جامعة الإمام الأوزاعي ، بيروت، 1996م.

أثر استخدام المنهجيات الحديثة في تطوير العلوم الإسلامية: الاقتصاد الإسلامي "أغودجا"

بودور عزيزة*

مقدمة

* طالبة بسلك الدكتوراه تخصص الاقتصاد الإسلامي، كلية الشريعة جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس المغرب، البريد: aziza.el.boudour@gmail.com

لا يخفى على ذي بصيرة أن مناهج البحث في العلوم الإسلامية أصبحت تواجه جملة من التحديات والصعوبات أصبح التوقف عندها ضرورة ملحة تتطلب من العلماء، والباحثين بذل الجهد في مراجعة قدرة المناهج على التفاعل مع تحولات الواقع وتعقيداته، خاصة بعد أن اتسعت دائرة الحياة المعاصرة وازدادت أكثر تعقيدا، واستجدت صور المعاملات وتنوعت أشكالها، ولهذا شهدت العقود الأخيرة تطورا ملحوظا في مناهج البحث في العلوم الإسلامية.

ويعتبر الاقتصاد الإسلامي مجالا خصبا للبحث لكونه يهتم بدراسة الظواهر الاقتصادية لأجل وضع الحلول المناسبة لها، إلا أن الاقتصاد الإسلامي يواجه متغيرات كثيرة على كل الأصعدة تفرض عليه المسؤولية التاريخية أن يواجهها بوعي وحرفية ومهنية، وأهم هذه الإشكالات ضرورة تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي لتمكينها من مواكبة مناهج وتقنيات البحث الحديثة؛ إذ أن طبيعة العلوم أنها قابلة للتطوير يطورها التطبيق والحاجة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يبرز أهمية توظيف المنهجيات البحث الحديثة في تطوير البحوث في الاقتصاد الإسلامي، خاصة أن مناهج البحث مسألة اجتهادية تخضع لعمليات متنوعة، ومتعددة توجه الباحث نحو الإبداع، والتجديد، والنقد، والتحليل المنهج والمنظم.

كما أنه يسלט الضوء على إمكانية إعادة النظر في مناهج البحث وسبل تطويرها وعصرنتها في ظل تحديات العصر من أجل رفع قدرة التفاعل مع الواقع وتحولاته الذي فرضته العولمة والتطور التكنولوجي في مجال البحث في علم الاقتصاد الإسلامي.

إشكالية البحث

تتمثل مشكلة البحث في إشكالية جوهرية يمكن إجمالها في العبارة التالية: إلى أي مدى يمكن القول أن استخدام تقنيات المناهج الحديثة يساهم في تطوير العلوم الإسلامية خاصة مجال البحث المتعلق بالاقتصاد الإسلامي؟

المنهج المعتمد

والمنهج المتبع في هذا البحث على أمل الإحاطة به فإن طبيعة الموضوع تستوجب استخدام المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل والمقارنة، وهو الأنسب لعرض الجوانب التي تخدم الموضوع.

المبحث الأول: أسس مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي نظريا

المطلب الأول: أسس تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي

إن الحديث عن البحث عن منهجية البحث في الاقتصاد الإسلامي يصبح من الضروري تحديد إشكالية مفهوم علم الاقتصاد الإسلامي التي تفتضي تقديم مفهوم "الاقتصاد الإسلامي" على أسس علمية صحيحة بحيث نجد تعريفات عديدة لعلم الاقتصاد الإسلامي أهمها هو أنه "العلم الذي يبحث في أحسن الطرق للكسب الحلال وإنفاقه وتوزيعه وتنميته لتحقيق مصالح الأمة الإسلامية وزيادة قوتها" وهو تعريف يفصح عن جوهر المشكلة الاقتصادية في المنظور الإسلامي.¹⁶⁰⁶

والاقتصاد الإسلامي يواجه متغيرات كبيرة على كل الأصعدة والمجالات، وعلى القائمين عليه المسؤولية التاريخية، وأهم هذه الإشكالات تتجلى في ضرورة تطوير مناهج البحث في الإسلامي لتمكينه من مواكبة تحول السريع الذي يعيشه العالم في الظروف الراهنة، والاستفادة من الأدوات واختراعات العصر لجعل الاقتصاد الإسلامي علمي.

ولمواجهة تحدي منهجية البحث في الاقتصاد الإسلامي علينا أن نولي الاعتبار لما يتميز به الاقتصاد الإسلامي من التفرد وذلك في ثلاثة أمور:

✓ الرؤية الوجودية الإسلامية وفي ذلك مفارقة مطلقة للمادية والاختزال وللعبث، فالرؤية الوجودية الإسلامية هي مفارقة للمادية المطلقة، ورفض الاختزال هو ناحية نظرية المعرفة، ومن ناحية ابستمولوجيا، ورفض العبث من خلال استصحاب الأبعاد الأخلاقية.

✓ شمولية مداخله من ناحية نظرية المعرفة عنده، بحيث أن العملية الاقتصادية هي عملية مترابطة، يجتمع فيها السياسي مع الاقتصادي مع القانوني مع التعليم، الأسرة، فهي ليست مبتورة أو منفصلة عن العوامل التي تحيط بها، (السياسة، والاقتصادية، والاجتماعية).

✓ استصحابه الأبعاد الأخلاقية حيث أن الاقتصاد الإسلامي هو اقتصاد أخلاقي معياري، كثيرا ما يقال أنه المعياري لا يمكنه الانطباع على الواقع، يمكن أن يكون المعياري لا ينطبق بكماله وتماه، لكن ترفع المعيارية عن الواقع لا يمكن شطبه، فالنظرة الواقعية لا تعني شطب المعيارية وإنما النظرة الواقعية ملتزمة هي دوما في التفاعل مع المعيارية من أجل معرفة طرق انطباقه وتحلله للواقع، وبالتالي فالنظر الواقعي يحص في شروط

¹⁶⁰⁶ عبد الرحمن يسري أحمد، الاقتصاد الإسلامي بين منهجية البحث وإمكانية التطبيق، (سلسلة محاضرات العلماء الفائزين بجائزة البنك رقم: 15، البنك الإسلامي للتنمية المعهد الإسلامي للبحوث. والتدريب)، 18.

انطباق المعيارى دون نسيان الإنسان، وبعبارة شرعية "لا يمكن تحقيق المناط دون تنقيح المناط وتخرجه.

1607

لابد إذن من التركيز على هذه الأسس، ويجب أن تكون حاضرة في الأذهان خاصة عند استخدام طرائق البحث فيما ينبغي التحقق منه، بحيث لا بد من إيضاح انعكاساتها على الفكر الاقتصادي الذي نبخته.

وأيضاً عند البحث في مناهج البحث لتطوير الاقتصاد الإسلامى يجب أن نطورها في إطار الأسس والمركبات التي يقوم عليها الاقتصاد الإسلامى، وهناك من يسميها بتضاريس الاقتصاد الإسلامى،¹⁶⁰⁸ وتتجلى هذه الأسس في الآتي:

✓ الموارد المالية

✓ الموارد البشرية

✓ الملكية

✓ التقنية

1_ الموارد المالية: تعتبر الموارد المالية أمانة تقتضي الحفظ والتقدير والترشيد في الإنتاج والاستهلاك والاستخدام، بحيث أن الأصل هذه الموارد هي لله عز وجل وهو خالقها فهو أولى بالتملك، " لله ملك السموات والأرض وما بينهما"¹⁶⁰⁹ وأن الإنسان مستخلف بدليل قول الله تعالى: " وأنفقوا مما جعلكم مستخلفين فيه"،¹⁶¹⁰ أي له ملكية نيابة لا يحق له أن يتصرف كما أراد، بل عليه أن يتبع في تصرفاته توجيهات المالك الحقيقي وهي معاني جاءت صريحة في قول الله جل جلاله: " والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواماً"،¹⁶¹¹ وفي قوله: " ولا تبذر تبذيراً إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين"،¹⁶¹² وهذا يقتضي أن يكون السلوك الإنساني متزناً، مصلحاً، هادفاً، وليس عابثاً، وأن يستخرج من نوااميسه ما يصلح البلاد والعباد، ويطور التقنيات والأنشطة الإنتاج والاستهلاك وفق متطلبات البيئة ووقايتها من التلوث، والمحافظة على الثروات الطبيعية،¹⁶¹³ يتحرك في دائرة الإنتاج والاستهلاك بدوافع

¹⁶⁰⁷ - مازن هاشم، أسس مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامى، ندوة بعنوان: آفاق وتطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامى، (جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامى، جامعة صباح الزعيم بإسطنبول، تركيا).

¹⁶⁰⁸ - مازن هاشم، أسس مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامى.

¹⁶⁰⁹ - (المائدة، 5/ 19)

¹⁶¹⁰ - (الحديد، 57/ 7)

¹⁶¹¹ - (الفرقان، 25/ 67)

¹⁶¹² - (الإسراء، 17/ 27)

¹⁶¹³ - علي يوعلا، مباحث في الاقتصاد السياسى، (الطبعة الأولى، فاس، المغرب)، ص: 206-207.

إيمانية قائمة على مبدأ عدم الإسراف "لأن الله لا يحب المسرفين"، وابتغاء الجودة والإتقان "لأن الله يحب المحسنين".¹⁶¹⁴

2_ الموارد البشرية: أي أن الإنسان يدخل ضمن الموارد البشرية باعتباره مخلوق مكرم وليس مجرد كائن يغطي الفراغ في الشغل في عملية الإنتاج، بحيث أن العمران لا بد له من سواعد البشر وعقوله، فإذا أصاب التوازن السكاني خلل الخراب يحل في سائر أنشطة الحياة التي فيها قيام أمر المسلمين،¹⁶¹⁵ مع التسليم النفعي للطبقات وهو ما يتمظهر جليا من خلال قوله تعالى: "ليتخذ بعضهم بعضا سخريا"،¹⁶¹⁶ فهو تقدير من تصميم الكون فالناس مختلفون في مواهبهم وهذا لا يعني أن يتم تقدير اللامعين أو أذكاء فقط، وأن الباقين لا يستحقون الحياة، وإنما هم في تكامل ومساهمات مختلفة ومتعددة كلها تصب في العملية الاقتصادية، ونفع المجتمع بكليته.¹⁶¹⁷

3_ الملكية: كل ما هو موجود فوق الأرض هو رزق الله، فالمال في الإسلام كله مال الله،¹⁶¹⁸ وهذا يقتضي تطبيق مبدأ التمتع بالطيبات بلا سرف ولا ترف، فالإسلام لا يرى الملكية ذاتها أساس العدالة، ولا أداة للتوزيع، ومنه أن دخل الفرد لا يرتبط بالملكية مباشرة، بل بمساهمة في العملية الإنتاجية، فالإقتصاد الإسلامي لا يرتبط بنوع معين من الملكية، بحيث أن عقيدة الاستخلاف تقلص من خطورتها كأداة للظلم، وعلى المجتمع ان يختار الشكل الذي يراه مناسبا لتحقيق العدل داخل نطاق عقيدة الاستخلاف سعيا وراء الرقي والارتقاء الحضاري في الحياة.¹⁶¹⁹

وبذلك تطوير الإقتصاد الإسلامي لا يقتصر فقط على الموارد الثلاثة التقليدية الشهيرة التي تتمثل في الموارد الطبيعية والمالية والموارد البشرية والمادية بل ينبغي أن نبحت في ستة موارد وتتجلى الثلاثة الإضافية في الموارد المعرفية والتخصصية والعلائقية وهي أيضا تحتاج إلى تفعيل وتطوير هذه الموارد، فواقع العالم الإسلامي يتوفر على موارد طبيعية وبشرية ومادية كبيرة جدا وضخمة، لكن أزمته الكبرى في إدارتها وتحويلها إلى فاعلية هي في نقص الجانب المعرفي، والجانب التخصصي، والجانب العلائقي فإذا أغفلنا الثلاثة الثانية ستصبح الثلاثة الأولى كأنها عبئ حضاري.

¹⁶¹⁴ - عبد الرحمن يسري أحمد، الإقتصاد الإسلامي بين منهجية البحث وإمكانية التطبيق، 23.

¹⁶¹⁵ - مازن موفق هاشم، مقاصد الشريعة مدخل عمراي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 131.

¹⁶¹⁶ - (الزخرف، 43/ 31)

¹⁶¹⁷ - مازن هاشم، أسس تطوير مناهج البحث في الإقتصاد الإسلامي.

¹⁶¹⁸ - محمد باقر الصدر، اقتصادنا، دراسة موضوعية تتناول بالنقد والبحث المذاهب الاقتصادية للماركسية والرأسمالية والإسلام في أسسها الفكرية وتفاصيلها، (الطبعة العشرون، 1408هـ 1987، دار المعارف للمطبوعات)، 375.

¹⁶¹⁹ - علي يوعلا، مباحث في الإقتصاد الإسلامي، 223.

4_ التقنية: ونقصد بها هنا أن تكون التقنية هادفة وخادمة لهدف مشروع يتلاءم مع ضوابط الشريعة الإسلامية وليس لذاتها، ولا بد عند الحديث عن التقنية أن تحدث عن المسؤولية المترتبة عن التقنية بحيث يجب أن تكون خادمة لأنواع الرأسمال الست، وأن تساهم التقنية في إحياء الموات والمعنى هنا مجازي، وفي إطار العمليات الاقتصادية لا بد من إعطاء الأولوية للجماعة على الفرد بحيث لا يعتدي الفرد على الجماعة، وأن نراعي في العملية الاقتصادية المصلحة العامة لخدمة المجتمع في كليته ومكوناته.

هذا، وتجدد الإشارة إلى أنه يجب تحقيق الصدق والثقة في كل مستوى من مستويات الإنتاج والتوزيع والإدارة، فالثقة هي أكبر عامل في نجاح العمليات الاقتصادية، فوجود الثقة يعني العمليات الاقتصادية من أكبر جهاز إداري يمكن أن تستخدمه المؤسسات المالية الإسلامية لحماية نفسها من حزمة من المخاطر المتعددة، فينتج عنه ارتفاع كلفة العمليات بسبب الهرمية الكبيرة التي تتولى مهمة مجرد مراقبة الثقة.

وبالمناسبة يمكن أن نذكر في هذا المقام اعتماد المصارف الإسلامية على مؤشر الفائدة في احتساب الربح يعتبر من أكبر الإشكالات التي تعاني المصارف والبنوك الإسلامية، بحيث أن مؤشر الليبور هو الذي تستخدمه البنوك الربوية لتثبيت تكلفة القرض في أسواق المال في جميع أنحاء العالم، وحساب معدل الفائدة الربوية، ومع الأسف الشديد انزلت المصارف الإسلامية في هذا المنزل الربوي الخطير فقامت بربط ربح المراجعة للأمر بالشراء بنظام الليبور فتكون الأرباح التي عليها المصرف الإسلامي متغيرة وليست ثابتة وتصبح نسبة الربح غير معلومة، وهذا يترتب عنه جهالة الربح وعدم معلوميته، وبالتالي الحاجة ماسة لاعتماد مؤشرات قياس الربح بدل اعتماد مؤشر الفائدة في تحديد هامش الربح في المعاملات التي تقدمها المصارف الإسلامية، وهذا يتوجب عليه الإسراع في إيجاد بديل ومؤشر مقبول إسلامياً للحساب نسبة الربح.¹⁶²⁰

والطريف في الأمر أن وجود هذه الآليات والضوابط نحتاجها بقدر؛ إذ أنه بالرغم من وجود هذه الآليات والضوابط في حقيقة الأمر تعقد الصفقات على أساس الثقة والتفاهات الإنسانية، فقضية الإطار العام لا بد أن يكون لكل متحرك نظرة ورؤية نحو عمران متزن، فالهدف الأسمى من كل هذا هو عمران متزن.¹⁶²¹

وبهذا، نستخلص أن هناك علاقة وطيدة بين بين الأصول الشرعية والبناء النظري في عملية تطوير الاقتصاد الإسلامي فالقواعد الشرعية والأسس العقدية تمثل في مجموعها الإطار العام للتحليل والبناء النظري لمنهجية تطوير الاقتصاد الإسلامي، فهناك من يتصور أن الإطار العام هو نفسه الاقتصاد الإسلامي، كما أننا نجد تصورا ثانيا

¹⁶²⁰ - الدكتور سامر قنطقجي، معيار قياس أداء المعاملات المالية الإسلامية، البديل الرياضي لمؤشرات لايبور وأخواتها، (الطبعة: 1.3، 2003-2018)، 38 وما بعدها، بتصرف

¹⁶²¹ - مازن هاشم، أسس تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي.

يعتقد أن الإطار العام المتمثل في القواعد الشرعية والأصول العقدية يجب أن تكون محايدة تماما عن عملية البناء النظري في عملية التحليل الاقتصادي، وهذا يوصلنا إلى نفس نتائج ما يتوصل إليها الاقتصاديون الوضعيون، فنجد من الأبحاث ما لا يختلف في نتائجها وتوصياتها عن الأبحاث الاقتصادية الوضعي، وبالتالي تكون معارضة للفكر الاقتصادي من المنظور الإسلامي.

فهذه الأصول منها ينطلق البناء النظري لمنهجية علمية تترجم القواعد الشرعية والأصول العقدية إلى مرتكزات تنبني عليها العملية الاقتصادية من المنظور الإسلامي، وهذا يتطلب تحليل عميق على الأسس التي ذكرناها أعلاه، فالبحث القائم على هذه الأسس يسير بخطوات ثابتة، ويتسبب قوة من تناسق وتكامل الجهود والاجتهادات، والعكس صحيح بحيث فيما إذا كان فرقة بين علماء العصر في إدراكهم لماهية الاقتصاد الإسلامي ومنهجية البحث العلمي حتما فتحت أبواب الجدل واتسعت فجوة الخلاف بينهم، وهذا لن يكون بردا وسلاما على تطور الاقتصاد الإسلامي بل يكون بطيئا جدا، وبالتالي الفجوة واضحة بين التنظير والتفكير والتطبيق في مجال الاقتصاد الإسلامي، وهذا يستدعي ضرورة البحث في تطوير منهج بحث يرقى بالاقتصاد الإسلامي إلى اقتصاد عالمي يسود العالم، وسيكون إن شاء الله.¹⁶²²

المطلب الثاني: الرؤية الاستراتيجية لتطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي نظريا

إن إشكالية تطوير مناهج البحث بما يخدم العلوم الإسلامية خاصة الاقتصاد الإسلامي أصبح ضرورة ماسة لا بد منها في وقتنا الحالي الذي يعاني فيه الاقتصاد الإسلامي نوعا من التأخر في الوصول إلى نتائج لا تكون قابلة للتطبيق بحيث تحتاج إلى المثالية، أو يتم تطويع ما تقدمه المؤسسات المالية الربوية لكي يصبح ذا صفة الحلال، وهذا لا يخدم الاقتصاد الإسلامي من وجهه، وهذا يفرض علينا إحياء الفكر الاقتصادي الإسلامي باعتباره فكر متميز نواجه به التحديات والإشكالات التي تعاني منها الأمة الإسلامية من خلال اعتماد منهج تطويري يبحث عن البدائل.

إن تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي لا يتحقق إلا من خلال النهوض بالبحث العلمي الذي يعتبر أرضية صلبة لكل عمليات التطوير دون الخروج عن المرجعية الشرعية الإسلامية أو مخالفتها (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة)،¹⁶²³ إذ ينطلق في أساسه من الكتابة الفقهية التي تعتمد على عدد من الخطوات النمطية،

¹⁶²² - عبد الرحمن يسري أحمد، "الاقتصاد الإسلامي بين منهجية البحث وإمكانية التطبيق"، 19.

¹⁶²³ - عبد الرحيم العلمي، "دور البحث العلمي في النهوض بالعمل المصري"، مؤتمر المصارف الإسلامية بين الواقع والمأمول دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري (بدي، 31 مايو-3 يونيو 2009م)، 9.

لكن يلزم تجديدها وتطويرها حتى تخدم الاقتصاد الإسلامي، وننتقل من المنهج النمطي السائد وهو قاصراً يكتفي بالوصف التحليلي، وبالتالي تجريدي ليس نظري إلى المطور بحيث يصبح لنا بدائل لاستشراف المستقبل بالامتياز.

وفي هذا الصدد نقوم بإلقاء نظرة على النظرية والمنهج المتبع حالياً بحث الإشكال المطروح هل تطور الاقتصاد الإسلامي نحتاج فيه إلى تطوير المنهج أم تطوير النظرية؟، على مستويين على مستوى النظرية وعلى مستوى المنهج.

__على مستوى النظرية: لدينا النمطي يعني نمطي في المنهج ونمطي في النظرية، وهذا يتولد عنه منهج "نمطي قاصر" لأنه يكتفي بالوصف التحليلي، بحيث يكون على مستوى الفكر تجريدي ليس نظري، ثم على مستوى الممارسة والتطبيق إجرائي، ولذلك المصارف الإسلامية تعمل جاهدة منذ خمسين سنة على تطوير الأدوات الإجرائية وتحولها إلى حلال وبالتالي هي اقتباسات من البنوك التقليدية، لكن دون الوصول إلى تحقيق الأساس لمعنى المصارف الإسلامية.

لكن إذا أردنا تطوير النظرية الإسلامية نجد أن المنهج النمطي دخل على المطور وهنا النمطي سيحكمه بآلياته النمطية؛ إذ النظرية تكبر لكن آليات البحث فيها نمطية قاصرة، إلا أنه يصبح الفكر قريب من النظري، وعلى مستوى التطبيق إجرائي توجيهي.

__على مستوى المنهج: وهنا نظور منهج البحث دون تطوير النظرية التي نعمل عليها فمثلاً " دور الوقف في التنمية" هذا مستهلك لا بد من تجاوزه، بل يجب أن نبحث كيف نوظف الوقف في الاستخلاف والتسخير، وبالتالي تكون النتائج مرحلية محلية.

لكن قمنا بتطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي جنباً إلى جنب مع تطوير النظرية في حالة ندخل في تطور الشمولي لمناهج البحث بتنوعها، ونهوضي بتصور صناعة بدائل تطبيقية تستشرف المستقبل، بحيث أن الأصل من البحث هو استشراف المستقبل.

كما يجب أن نعيد فهم معنى الاستخلاف ووجودنا في هذه الدنيا والرسالة التي أنيطت بنا، إذ لو ربطنا الاقتصاد الإسلامي بمفهوم الاستخلاف وربطناه بالماضي والحاضر والمستقبل من خلال ثلاثية أبعاد التي تنطلق من دراسة التراث والتاريخ باستقراء كل الدراسات السابقة لتكوين رؤية شاملة إلى ممارسة على الواقع والحاضر من خلال التكيف والاجتهاد والتفاعل وبالتالي تكون نمت عندنا خبرة عن الماضي والممارسة في الواقع ويستطيع أن يتطلع ويستشرف المستقبل، فمن خلال تمثل رؤية منظور الاستخلاف في الماضي، والامتثال في الحاضر وتمثيل في المستقبل نستطيع عندئذ تطوير الاقتصاد الإسلامي وهذا هو التحدي الذي نريد أن نصل إليه من خلال أبحاثنا.

وتأكيداً للقول أننا يجب أن ستحضر الرسالة التي بعث الإنسان من أجلها الأمر الذي يفرض أن تكون رؤية واضحة تقوم الشرعة (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)،¹⁶²⁴ ومنه نصل للوجهة (لكل وجهة هو موليها)¹⁶²⁵، التي نصبو إليها فعندما تكون واضحة ومنهجية صحيحة نستطيع أن نطور المجال الذي نبحت فيه، ويكون التنظير واضحاً أكثر لدينا وقابلاً لتنزيله في مصفوفات عملية، لنصل للغاية المرجوة وهي التأصيل الذي ارتبك بالتراث والقواعد والضوابط الشرعية، والتكييف يرتبط بالوقائع والتغيرات وكيف نتعامل معها، والتنزيل مرتبط بكيف نعيد صياغة رسالة الاستخلاف إلى الأمة الإسلامية والبشرية جمعاء.

لما نأتي إلى تطوير مناهج البحث نطلق من الرؤية الأساسية للوجود "الاستخلاف" إلى التحدي القائم الذي يتجلى في النهوض الحضاري وبينهما كيف نقتبس من التمثيل وكيف أحقق عبر الامتثال وتطبيق أثناء التمثيل، وبهذا، مراحل البحث تنتقل فيها من التحليلي الوصفي البسيط (سردي- تجريدي) إلى المنهج الوصفي التحليلي المركب الذي ندرج فيه من النظري إلى التطبيق والتنزيل والقياس، ثم نتقل إلى المنهج التحليلي ولكن هذه المرة إبداعي بنائي، ففي التطوير نطرح السؤال ماذا نطور؟ وكيف نطور؟ ولماذا نطور؟، وهنا لابد من للباحث في الاقتصاد الإسلامي من الخروج من منقطة الراحة إلى مرحلة تحدي الصعوبات وتعلم العلوم المساعدة على تطوير المهارات البحث العلمي المكتملة ليصبح قادر على التحليل والنقد والتركيب.

وعلى مستوى الاستراتيجية في تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي يمكن القول أنه يصح أن نبدأ من نقطة أولى وهي مرحلة التفكير النظري التوجيهي، (لماذا- أين- متى - كيف)، وهي مرحلة نصل فيها إلى بدائل مستقبلية وإبداع على مستوى الفكري، والتأثير بها من خلال عقد شراكة بين البحث العلمي والسوق من أجل تبني هذه إبداعات حتى يمكن أن نجد لها بيئة خصبة للتجريب وإمكانية تعديل أو إضافة وتطور فكرة من النموذج الاقتصاد الإسلامي، لنصل إلى النقطة الثانية، وهي مرحلة التنفيذ العملي.¹⁶²⁶

وبهذا نكون قد وضعنا منهجاً مطوراً يعتمد على أسس ورؤية استراتيجية لمبدأ الاستخلاف من منظور الاقتصاد الإسلامي، هذا المنهج ينطلق من الماضي، مروراً بالحاضر من خلال الدراسة والتحليل والتجريب، ونصل عبره إلى رؤية استشرافية للمستقبل للاقتصاد الإسلامي الأثر.

المبحث الثاني: آليات تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي التطبيقي

¹⁶²⁴ - (المائدة، 5/50)

¹⁶²⁵ - (البقرة، 2/147)

¹⁶²⁶ - عبد الحليم زيدان، تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي نظرياً، (رئيس معهد برامج التنمية الحضارية لبنان، ندوة آفاق تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامي)، جامعة إسطنبول صباح الزعيم تركيا.

المطلب الأول: منهج استشراف المستقبل

إن تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي يكون في شقين من حيث النظرية ومن حيث التطبيق، هذا يستلزم منا أن نستثمر في العنصر البشري، وأن نمكّنه من أدوات التحليل ومهارات النقد والإبداع واستشراف المستقبل، وتطبيق الاقتصاد الإسلامي عملياً يجب أن ننقل إلى مرحلة جديدة توحد فيها الجهود من خلال مؤسسة وبلورة استراتيجية موحدة للاقتصاد الإسلامي على مستوى العالمي، وبالتالي نوحّد المعايير الشرعية.

يعتبر علم الاستشراف الاقتصادي من العلوم الحديثة التي تعتمد في مرحلته الأولى على محاولة لتحليل الماضي لاستخلاص الدروس والعبر، وفي الثانية استكشاف الحاضر بغية فهمه وتفسيره، وفي الأخيرة صناعة المستقبل بطريقة منهجية علمية،¹⁶²⁷ وبالتالي يهتم منهج استشراف المستقبل بتحليل الماضي، وتنوير الحاضر، ورسم والتنبؤ بالمستقبل،¹⁶²⁸ يتم ذلك من خلال:

— تحليل الماضي: من خلال السلاسل الزمنية للمتغيرات الكمية، والدروس المستخلصة من الأحداث التاريخية فيما يخص المتغيرات الكيفية.

— تنوير الحاضر: فهم آلية تركيب وسير الظاهرة المدروسة والمعيشة في الحاضر.

— رسم المستقبل المرغوب: اتخاذ جملة من القرارات الموجهة للظاهرة الحاضر بغية الوصول إلى مستقبل مستهدف المأمول،¹⁶²⁹ فالاستشراف إذن مهارة علمية تهدف لاستقراء التوجهات العامة في حياة البشرية ويؤثر بطريقة أو أخرى في مسارات الفرد والمجتمع، ويعمل على جعل حياة الفرد والمجتمع تنهياً لما سيأتي بشكل أفضل، ويساهم في اتخاذ القرارات يمكن أن تجعل المستقبل أفضل.¹⁶³⁰

ويعتمد هذا المنهج في استشراف المستقبل في دراسات الاقتصادية على عدة تقنيات وطرق أهمها وأشهرها:

✓ طريقة السيناريوهات التي تعتبر أهم الطرق المستعملة في الدراسات الاقتصادية، وهي تقابل المنهج الاستقرائي الوصفي تقوم أساساً على السرد لما يمكن أن يحدث في المستقبل معتدة في تحليل الظاهرة على طريقة

¹⁶²⁷ - عويس أمين، "أساسيات مناهج الاستشراف"، (2018)، 22.

¹⁶²⁸ - عويس أمين، "الاستشراف الاقتصادي من الاقتصاد الإسلامي - إعجاز الاقتصادي في القرآن الكريم"، مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، 22 (2014)، 8.

¹⁶²⁹ - عويس أمين، الاستشراف من الاقتصاد الإسلامي، 10.

¹⁶³⁰ - عبد العظيم جبر حافظ، "استشراف المستقبل في النظم السياسية" مدخل نظري ونموذج تطبيقي، 3.

النمذجة من خلال تصور الوضع الحالي بمختلف متغيراته وبناء نموذج كمي يصلح لدراسة الظاهرة وتطبيقه من أجل وضع البدائل المستقبلية للظاهرة، وما يصاحب ذلك من تكاليف ومنافع.¹⁶³¹

✓ طريقة Delphi-FT أو ما يعرف ب: "النظم الخبيرة" استبيان، واستطلاعات الرأي والمسوح الميدانية.

✓ طريقة السلاسل الزمنية التي تعبر عن إدراك للعملية العشوائية Stochastic process التي ساهمت في بناء قيم السلسلة الزمنية، والفرق بين العملية العشوائية وإدراكها شبيه بالفرق بين المجتمع والعينة، ففي السلاسل الزمنية نعتمد على الإدراك بغية الوصول إلى تعميمات بخصوص العملية العشوائية،¹⁶³² وهنا نتساءل عن منهج الاستشراف المستقبل هل هو رؤيا غريبة أم أنه منهج متأصل في الشريعة الإسلامية والدراسات الإسلامية.

هناك محاولات حاولت وضع رؤى لوضع الوطن العربي في مستقبل معين، إلا أنها ظلت محدودة جداً، وعلى الرغم من قلتها ركزت على مجالات معينة من التنمية والأنساق الاقتصادية،¹⁶³³ ولكن ليس هناك دراسات استشرافية اقتصادية بالدقة المطلوبة، والالتزام بهذا المنهج، فهي تكاد تكون معدومة.

ومكانة منهج الاستشراف من الاقتصاد الإسلامي نجد قصة يوسف عليه السلام حيرت العلماء، حيث قال عنها الله جل جلاله أنها "أحسن القصص" ولا شك أنها إشارة من رب العالمين على أنها تشمل معايير كاملة لبناء نظام اقتصادي واجتماعي كامل، ويكاد دارسي الاقتصاد الإسلامي يتفقوا على أن الآيات (43 إلى 48) من سورة يوسف دليل على وجوب التخطيط في نظام الاقتصاد الإسلامي، ويبرهن الدكتور حسن حسين أحمد البشايرة في كتابه "سياسة تدخل الدولة في سوق السلع والخدمات في الاقتصاد الإسلامي" بنفس الآيات من سورة يوسف على وجوب تخطيط الدولة.¹⁶³⁴

لكننا لو تأملنا وتوقفنا عند هذه الآيات نجد:

__ أن التخطيط لتخطيط مبني على بيانات كمية صادقة عن الظاهرة حتى تكون الخطة سليمة وهذا لم يكن موجوداً.

__ فترة التخطيط لدراسة ظاهرة معينة لا تتجاوز (5 سنوات)، إلا آيات حددت فترة كانت مدتها (14 سنة + 1 سنة).

¹⁶³¹ - محاضرات مقياس الاستشراف الاقتصادي، بدون مؤلف، 2.

¹⁶³² - حاتم شبايكي، عرض أساليب استشراف المستقبل الأكثر استخداماً في الدراسات المستقبلية، 8.

¹⁶³³ - مجدي فارح، "الدراسات المستقبلية في الفكر الحديث والمعاصر"، مجلة الدراسات المستقبلية، 1. (2016).

¹⁶³⁴ - حسن حسين أحمد البشايرة، تدل الدولة في سياسة سوق السلع والخدمات في الاقتصاد الإسلامي، (2010م)، 64-66.

— التخطيط يكون مبناه على الاستمرارية، في الآيات نجد قطيعة (سبع سنوات سمان ثم سبع سنوات عجاف وسنة يغاث فيها الناس) وهنا السؤال يطرح نفسن إلى أي منهج تستند الآيات؟

فما جاء في قصة سورة يوسف هو أقرب للسيناريو من الخطة وتجدر الإشارة إلى أن السيناريو هو مجموعة من الخطط الإستراتيجية المسطرة للوصول لهدف واحد، وهذا ربما يكون شيء من الإعجاز العلمي الاقتصادي في القرآن الكريم، إذ يظهر أنه -والله أعلم- أنه منهج أقرب: "للاستشراف" منه ل: التخطيط، وأن منهج استشراف المستقبل كان خفيا عند علماء الاقتصاد، ولم يكن معروفا عندهم، لذا رجحوا أن يكون منهج التخطيط هو الذي وسمت الآيات في سورة يوسف.¹⁶³⁵

أما في الفقه الإسلامي نجد ما يسميه أهل الاجتهاد ب: "اعتبار المآل" وهو من أعظم الأصول الشرعية التي تدل على لزوم النظر في المستقبل ومراعاته،¹⁶³⁶ ويعرف الدكتور فريد الأنصاري اعتبار المآل بأنه: أصل كلي يقتضي اعتباره تنزيل الحكم على الفعل بما يناسب عاقبته المتوقعة استقبالا".¹⁶³⁷

المطلب الثاني: توظيف مهارات وآليات التكنولوجيا المالية لتطوير الاقتصاد الإسلامي التطبيقي

إن اللحاق بركب التطور التقني لم يعد خيارا بل أضحي من الأساسيات التي يجب الإمام بها من طرف الباحثين في مؤسسات الاقتصاد والتمويل الإسلامي، فقد أصبح من الضرورة على الباحث في الاقتصاد الإسلامي استخدام طرق ومناهج بحثية جديدة مثل الكمبيوتر والذكاء الاصطناعي، وأن يكون ملما ومتقنا للمهارات التقنية والتكنولوجيا المالية للمواجهة التحديات التي تواجهه وستواجه تطوير البحث في مجال الاقتصاد الإسلامي، والبحث عن حلول للإشكالات العلمية في مجال الفقهي والمالي ومواكبة التحول الرقمي الذي يتطور بشكل سريع جدا.

✓ مجال المحاسبة: إن تخصص المحاسبة يتكون من أساسين: جانب القياس وجانب التوصيل، والاقتصاد الإسلامي يستفيد من جانب التوصيل المحاسبي للمعلومات المهمة في اتخاذ القرارات التي تعمل لتطوير الاقتصاد الإسلامي، وتمكينه من مواكبة التحولات والتحديات الاقتصادية الكبرى بما يخدم العدالة الاجتماعية، وخاصة جانب الإفصاح الذي تطور في السنوات الأخيرة إلى ما أصبح يسمى ب: "الإفصاح المندمج" وهذا ما يتم مناقشته في المؤتمرات البحثية، وهذا النموذج "التقرير النموذج" يتطلب من متخذي القرارات أن يتبعوا ما يسمى باتخاذ القرارات المندمجة، وأيضا يتطلب طريقة في التفكير تسمى "بالفكير

¹⁶³⁵— عويس أمين، "الاستشراف الاقتصادي من الاقتصاد الإسلامي"، 11.

¹⁶³⁶— إلياس بلكا، "التأصيل للاستشراف المستقبل من منظور إسلامي"، استشراف، الكتاب الأول، (2016) 16.

¹⁶³⁷— فريد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، (القاهرة، 2000)، 457.

المندمج، "integrated thinking واتخاذ القرار المندمج يتطلب من مدير المؤسسة أن يراعي تأثير القرار على ستة أنواع من رأس المال:

1_ رأس النقدي: النقود في الخزينة والبنوك

2_ رأس المال العيني، الأصول العينية المادي وغيرها

3_ رأس المال الإنساني

4_ رأس المال التقني الخبرة التي تكونها المؤسسة على مدى سنوات

5_ رأس المال البيئي

6_ رأس المال المجتمعي

فلم يعد تقييم أداء مؤسسات المالية الإسلامية يقتصر على أدائها المالي، ولكن نقيس أدائها بناء من تأثيرها على ستة أنواع من رأس المال.

ومن المناهج البحثية المشهورة والقديمة نعيد بحثها مرة أخرى بطرق مستحدثة لم تتوفر للأجيال السابقة، والتي يمكن أن يستفيد منها البحث في الاقتصاد الإسلامي هو ما يسمى ب: "تحليل المحتوى" أي اللهجة واللغة المستخدمة في كتابة التقارير التي تقدمها المؤسسات الإسلامية مثل المصارف الإسلامية، وصناديق الزكاة، ومؤسسة الوقف، كما نحتاج أيضا إعادة البحث في المصطلح واستقراء مصطلحات اقتصادية. ومن بين هذه الأدوات والتقنيات هي:

تقنية التحليل اللغوي، Linguistic analysis اعتماد التحليل اللغوي في تقييم أداء مؤسسات المالية الإسلامية والرفع من كفاءتها، هو تقنية معاصرة لتحليل التقرير المالي من خلال تحليل الألفاظ اللغوية التي استخدمت في التقرير، لتحديد فيما إذا كان هناك تضليل أو تحويل الاهتمام القارئ، له عدة طرق معروفة في مجال اللغويات،¹⁶³⁸ وبالتالي بتقنية التحليل اللغوي يمكن إعادة توظيفها في الرفع كفاءة الخدمات التي تقدمها المؤسسات المالية الإسلامية، ومدى مطابقتها للشريعة الإسلامية.

برامج الذكاء الاصطناعي، إذ لا بد من استثمار الوقت وتأهيل الموارد الإنسانية على تعلم مهارات البرمجة، وما تقدمه شركة مايكروسوفت Microsoft رائدة صناعة البرمجة، ومهارة الإفصاح الإلكتروني XBRL، وهي

¹⁶³⁸ - أمنية عبد السلام، تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي تطبيقي، (ندوة آفاق تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامي، جامعة إسطنبول صباح الزعيم تركيا).

اختصار Extensible Business Reporting Language أي لغة تقرير الأعمال تساهم في نقل البيانات وترميزها في صيغ مقروءة إلكترونيا، وهذا يمكن من قراءة البيانات بسهولة، ويساهم الإفصاح الإلكتروني في تقليص الجهد والوقت والكفاءة في العمل، وأيضا يعزز مستويات مبدأ الإفصاح والشفافية في المؤسسات المالية الإسلامية، وبالتالي كسب ثقة المتعامل مع المؤسسة.¹⁶³⁹

ومما لا شك فيه أن البحث في الاقتصاد الإسلامي لابد وأن يستفيد من الرياضيات، ومهارة التحليل الإحصائي وذلك باستعمال برامج معينة أشهرها برنامج SPSS من خلاله نستطيع اتخاذ القرارات الصحيحة بناء على صدق النتائج المتوصل إليها في البحث.

التكنولوجيا المالية Fin Tech حيث عرف هذا القطاع المالي تطورا سريعا وهذا يفرض على المؤسسات المالية الإسلامية أن تستفيد من ابتكارات التكنولوجيا المالية، وتقنية العملات الرقمية من أجل تطوير أدائها جنباً إلى جنب مع المؤسسات التقليدية، والرفع من قدرتها التنافسية.¹⁶⁴⁰

كما يجب التنبيه إلى أن على الباحث في الاقتصاد الإسلامي أن يتعلم مهارات وأساليب التفكير، وفي هذا المقام نذكر أربعة أساليب للتعلم يمثل إضافة تنمية لباحث المتخصص في الاقتصاد الإسلامي وهي العاطفة والفعل والتفكير والتواصل مع الآخرين مع موازنة في استخدام هذه الأساليب أثناء مواجهة التحديات البحث في ظاهرة معينة.¹⁶⁴¹

المبحث الثالث: النتائج والتوصيات

المطلب الأول: النتائج

✓ إن تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي يجب أن يكون بناء على ما يتفرد به الاقتصاد الإسلامي من الأسس والمرتكزات، بحيث أن العملية الاقتصادية مركبة بين جميع المجالات والقطاعات، وأن نستحضر الموارد المعرفية، والتخصصية والعلائقية.

¹⁶³⁹ - شريف سلامة، لغة الإفصاح الإلكتروني XBRL، القبس، 2019.

¹⁶⁴⁰ - إيمان بومود، عواطف مطرف، شافية شاوي، التكنولوجيا المالية ودورها في تطوير أداء البنوك الإسلامية العربية. (مجلة رؤى اقتصادية، 10/01، 2020)، 16/344.

¹⁶⁴¹ - ماكساين أ. دالتون، كيف تصبح متعلما متعدد المهارات؟، (الطبعة العربية الأولى: 2009م، تر: د. نشوى ماهر كرم الله، دليل الأفكار العملية، سلسلة المدير الممارس، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، العبيكان، Obekan، السعودية)، 9.

- ✓ أن هناك علاقة وطيدة بين الأصول الشرعية والبناء النظري في عملية تطوير منهج البحث العلمي في الاقتصاد الإسلامي.
- ✓ إن تطوير الاقتصاد الإسلامي يقتضي تطوير المنهج وتطوير النظرية جنباً إلى جنب، والعكس صحيح، لتحقيق ما نصبو إليه، يجب أن يكون تطوير في صورته المتكاملة.
- ✓ ربط تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي بمفهوم الاستخلاف والإعمار، بحيث ننطلق من رؤية استراتيجية للاستخلاف، منهج ينطلق من الماضي مروراً بالحاضر لنصل عبره إلى رؤية استشرافية للمستقبل الاقتصاد الإسلامي.
- ✓ هناك إشكالية في منهج التفكير في موضوعات الاقتصاد الإسلامي وهيمنة لبعض المقاربات على أخرى أثناء البحث في موضوعات الاقتصاد الإسلامي، بحيث نجد الكتابات نمطية، وبالتالي البحث في الاقتصاد الإسلامي يحتاج إلى تغيير وتطوير المنهج من النمطي إلى إبداعي وابتكاري مرناً نستطيع تطبيق نتائجه على أرض الواقع، ولفناً للانتباه نجد أن معظم الأبحاث في الاقتصاد تركز في المصارف وفقه المعاملات بينما تكاد تنعدم البحوث في مجالات التخطيط الاقتصادي الإسلامي وهذا يشير بوضوح إلى وجود فجوة وإشكالية في المنهج تستلزم الإصلاح والتعديل والتطوير.
- ✓ تطوير البحث في الاقتصاد الإسلامي يحتاج إلى تداخل العديد من المناهج والأليات من الاستفادة من الجهود المبذولة من قبلهم مما يؤدي إلى تراكم معرفي جد مهم في حقول ومجالات البحث في الاقتصاد الإسلامي شرط ترتيب كل منهج زمنياً حسب الأولوية بما يتناسب مع البحث في ظاهرة معينة.
- ✓ تطوير المناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي هذا سينتج عنه ابتكار وتصميم أدوات ومنتجات بما يناسب التطور السريع والتحول الرقمي الذي يعرفه مجال الاقتصاد الإسلامي من تحديات دون اضطرار إلى الحيل الشرعية التي تنعت بها التجربة المصارف الإسلامية، وكذلك ابتكار إجراءات تنفيذية جديدة تكون مرنة وسهلة التطبيق ومنخفضة التكلفة، بحيث لا يلبق بالباحثين في الاقتصاد الإسلامي والمالية الإسلامية أن تنحصر مهمتهم في الهيكلة الشرعية، بمعنى أخذ ما يطرحه النظام المصرفي التقليدي ومحاولة شرعته، ومحاولة إيجاد المخارج والحيل لما يفرزه النظام المصرفي التقليدي من منتجات، وإنما تقع عليهم مسؤولية الابتكار في ضوء احتياجات واقع الأمة الإسلامية والضوابط والأصول الشرعية المتفق عليها.
- ✓ الاستفادة من أدوات التحليل الاقتصادي وإظهار مدى قدرة الاقتصاد الإسلامي على سد الفجوات، واتقان مهارة التحليل الإحصائي، وتعلم اللغة الإنجليزية لتوصل والاطلاع على ما وصل علم، والاطلاع على أبحاث والاستفادة منها.

المطلب الثاني: التوصيات

- ✓ إعادة النظر لمفهوم الاستخلاف الحدائي لإعمار الأرض، بحيث أن منهج التطوير ينبغي أن ينطلق من تصور الإسلام للكون والحياة والإنسان ما قبل الموت وبعد الموت.
- ✓ ابتعاد عن المقاربات النمطية أثناء البحث في الاقتصاد الإسلامي، بحيث كل الأبحاث تركز في المصارف، وفقه المعاملات وتنعدم في مجالات التخطيط في الاقتصاد الإسلامي، وهذا يشير بوضوح إلى فجوة وإشكالية في منهج البحث تستلزم الإصلاح والتطوير، دون أن الهدف هو اللحاق بالغرب دون فهم لطبيعة المشكلة الاقتصادية.
- ✓ البحث في الاقتصاد الإسلامي يعاني من تشخيص خاطئ بحيث يجب على الفقيه أن يدرس الواقع الاقتصادي والواقع القانوني المطبق بغض النظر كان صحيحا أم لا، عندئذ يصبح مدركا للواقع، فالمشكلة في التكييفات بحيث نجد الاقتصاد الإسلامي يعيش أزمة التنظير وأزمة التطبيق، وهذا يستدعي التكامل المعرفي بين الفقه والقانون والاقتصاد من خلال تشكيل هيئات في بوتقة واحدة لتستطيع تطوير الاقتصاد الإسلامي.
- ✓ ضرورة ربط مراكز البحث العلمي والجامعات بهيئات العليا الصانعة للقرار لتحويل البحث ونتائجها إلى قرارات وقوانين أو منتج إسلامي قابل للتطبيق.
- ✓ إن تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي يكون في شقين من حيث النظرية ومن حيث التطبيق، هذا يستلزم منا أن نستثمر في العنصر البشري، وأن نمكنه من أدوات التحليل ومهارات النقد والإبداع والاستشراف المستقبل، وتطبيق الاقتصاد الإسلامي عمليا يجب أن تنتقل إلى مرحلة جديدة توحد فيها الجهود من خلال مؤسسة وبلورة استراتيجية موحدة للاقتصاد الإسلامي على مستوى العالمي، وبالتالي نوحّد المعايير الشرعية.
- ✓ ابتكار منتجات من جديدة العقود والصيغ والأدوات بما يواجه التحديات المتجددة دون أن يضطروا إلى الحيل الشرعية التي تهدد البناء والتجربة المصرفية الإسلامية، بحيث لا يليق أن تنحصر مهمة البحث في الاقتصاد الإسلامي بإيجاد المخارج والحيل لما يفرزه النظام الربوي التقليدي.
- ✓ تطوير فتاوى فقه الزكاة والوقف لخدمة الاقتصاد الإسلامي تطبيقا لقاعدة تغيير الفتوى بتغير الأزمان والأحوال على اعتبار أن الشريعة الإسلامية كاملة وتامة وشمولية تستجيب لمبدأ الاستخلاف في الأرض، ومحاولة فهم تصور المعاصر الاقتصادي لنظام الذي جاء به القرآن الكريم.
- ✓ تطوير الاقتصاد الإسلامي وتطبيقه على أرض الواقع يحتاج إلى تكامل معرفي بين الفقيه والقانوني والاقتصادي من خلال تشكيل هيئات بحثية تضم قانونيين مسلمين واقتصاديين مسلمين وشرعيين مصرفيين مسلمين في بوتقة واحدة، مع الأخذ بعين الاعتبار إذا كان الباحث في الاقتصاد الإسلامي يكون يجمع بين هذه الحقول المعرفية والتخصصات أفضل، تكوين الفرد المبدع، نستطيع عن طريق الهندسة المالية أن تطور

الاقتصاد الإسلامي، بحيث الشرعي يعدل من ناحية الشرع، والقانوني من جهته وزاويته، والاقتصادي ينظر في الأثر، مع ضرورة ربط مراكز البحث والجامعات بهيئات العليا لتحويل البحث ونتائجه إلى مقترح قانون، أو منتج إسلامي جديد.

المصادر

- ✓ عبد الرحمن يسري أحمد، الاقتصاد الإسلامي بين منهجية البحث وإمكانية التطبيق، سلسلة محاضرات العلماء الفائزين بجائزة البنك رقم: 15، البنك الإسلامي للتنمية المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب.
- ✓ مازن هاشم، أسس مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، ندوة بعنوان: آفاق وتطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامي، جامعة صباح الزعيم بإسطنبول، تركيا.
- ✓ مازن موفق هاشم، مقاصد الشريعة مدخل عمراني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ✓ الدكتور علي يوعلا، مباحث في الاقتصاد السياسي، الطبعة الأولى، فاس، المغرب.
- ✓ محمد باقر الصدر، اقتصادنا، دراسة موضوعية تتناول بالنقد والبحث المذاهب الاقتصادية للماركسية والرأسمالية والإسلام في أسسها الفكرية وتفصيلها، الطبعة العشرون، 1987، دار المعارف للمطبوعات.
- ✓ الدكتور سامر قنطقجي، معيار قياس أداء المعاملات المالية الإسلامية، البديل الرياضي لمؤشرات لايبور وأخواتها، الطبعة: 1.3، 2003-2018، 38.
- ✓ الدكتور عبد الحليم زيدان، تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي نظريا، رئيس معهد برامج التنمية الحضارية لبنان، ندوة آفاق تطوير منهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامي، جامعة إسطنبول صباح الزعيم تركيا.
- ✓ عويس أمين، أساسيات مناهج الاستشراف، 2018.
- ✓ عويس أمين، "الاستشراف الاقتصادي من الاقتصاد الإسلامي - إعجاز الاقتصادي في القرآن الكريم"، مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، 22 (2014).
- ✓ عبد الرحيم العلمي، دور البحث العلمي في النهوض بالعمل المصرفي، " مؤتمر المصارف الإسلامية بين الواقع والمأمول دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، 31 مايو-3 يونيو 2009م.
- ✓ حسن حسين أحمد البشايرة، تدل الدولة في سياسة سوق السلع والخدمات في الاقتصاد الإسلامي" 2010م.
- ✓ حاتم شبايكي، عرض أساليب استشراف المستقبل الأكثر استخداما في الدراسات المستقبلية.

- ✓ فريد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، القاهرة، (2000)
- ✓ ماكساين أ. دالتون، كيف تصبح متعلما متعدد المهارات؟، الطبعة العربية الأولى: 2009م. ترجمة: د. نشوى ماهر كرم الله، دليل الأفكار العملية، سلسلة المدير الممارس، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، العبيكان، Obekan، السعودية.
- ✓ إيمان بومود، عواطف مطرف، شافية شاوي، التكنولوجيا المالية ودورها في تطوير أداء البنوك الإسلامية العربية. مجلة رؤى اقتصادية، 10/01، 2020.
- ✓ د: عبد العظيم جبر حافظ، استشراف المستقبل في النظم السياسية (مدخل نظري ونموذج تطبيقي).
- ✓ شريف سلامة، لغة الإفصاح الإلكتروني XBRL، القبس، 2019.
- ✓ أمنية عبد السلام، تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي تطبيقي، ندوة آفاق تطوير مناهج البحث في الاقتصاد الإسلامي، جمعية الاقتصاد والتمويل الإسلامي، جامعة إسطنبول صباح الزعيم تركيا.
- ✓ محاضرات مقياس الاستشراف الاقتصادي، بدون مؤلف.
- ✓ مجدي فارح، الدراسات المستقبلية في الفكر الحديث والمعاصر، مجلة الدراسات المستقبلية، 2016.
- ✓ إلياس بلكا التأصيل للاستشراف المستقبل من منظور إسلامي، استشراف الكتاب الأول، 2016.
- ✓ <https://alqabas.com/article/648492> لغة الإفصاح الإلكتروني.

أثر الكادر التدريسي في بناء شخصية الداعية الإسلامي في المستقبل (جامعة يوزنجويل أنموذجاً)

شريف مراد*

أولاً- التعرف بالجامعات والكليات عامةً و بالكليات الإلهيات والمعاهد الشرعية خاصةً.

الباحث عن تعريف جامع لمصطلح الجامعة يجد أن " كلمة جامعة هي كلمة مشتقة عربياً من كلمة الاجتماع أي الاجتماع حول هدف ألا وهو هدف التعليم والمعرفة، أي يمكننا القول إن "الجامعة هي مؤسسة للتعليم العالي والأبحاث، وهي تعطي شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجها. وهي توفر دراسة من المستوى الثالث والرابع (كاستكمال للدراسة المدرسة الابتدائية والثانوية). وكلمة جامعة مشتقة من كلمة الجمع والاجتماع، كما كلمة جامع، ففيها يجتمع الناس للعلم" ¹⁶⁴².

أما تعريف الجامعة لغةً فهي: مؤنث الجامع، وهو الاسم الذي يطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهم فروعها، كاللاهوت والفلسفة والطب والحقوق والهندسة والأدب ¹⁶⁴³.

أما اصطلاحاً فقد تعددت واختلفت تعريف العلماء والمفكرين للجامعة فمنهم من يعرفها على أنها: " مؤسسة إنتاجية تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية، الإدارية والتقنية" ¹⁶⁴⁴.

وهناك من يعرفها على أنها "كل أنواع الدراسات أو التكوين الموجه للبحث التي تتم بعد مرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة" ¹⁶⁴⁵.

* - أستاذ محاضر في جامعة وان يوزنجويل، لمادة القراءات في القرآن الكريم والتجويد، واللغة العربية، charifmurad@hotmail.com

1642 - الموسوعة الحرة، <https://ar.wikipedia.org/wiki/>، تاريخ النشر 20، نوفمبر، 2020/ تاريخ الزيارة في 5/5/2021م.

1643 - المعلوف، الأب لويس، المنجد في اللغة و الأدب والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط 21، 1986، ص 101.

1644 - دليو، فضيل و آخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006 م، ص 79.

1645 - بوعمشة، محمد، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، دار الجبل، بيروت، ط 1، 200، ص 10.

والبعض الآخر يعرفها " هي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة وما يعادلها تعليماً نظرياً معرفياً ثقافياً يتبنى أسساً أيديولوجية وإنسانية يلزمه تدريب مهني، يهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين ، فضلاً عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة¹⁶⁴⁶ .

و كلمة جامعة " أخذت من كلمة Universtas والتي تعني الاتحاد أو التجمع الذي يضم أقوى الأسر نفوذاً في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السلطة"¹⁶⁴⁷ .

وقد جاءت موقع الموسوعة الحرة أن أول جامعة عرفت البشرية كانت " بلاد الاغريق وفارس والهند ومصر، ولكن أولى جامعات العالم بالمفهوم الحديث هي جامعة القرويين بمدينة فاس بالمغرب في القرن التاسع ثم تلتها جامعة الأزهر التي أسسها الفاطميون في القاهرة بمصر والتي نالت شهرة أوسع.

وتعتبر كلية القسطنطينية في الإمبراطورية البيزنطية أقدم مؤسسة تعليم عالي في التاريخ، و تختلف طريقة التعليم الجامعي والأكاديمي عن المدارس العامة، ففي الجامعة يختار الطالب التخصص الذي يرغب في أن يكمل مشواره العلمي والعملية فيه. وتكون الجامعة بطبيعة الحال أكثر تعمقاً في العلوم التي يختارها الطالب، ويسمى الدرس بالمحاضرة، أما من يلقي المحاضرة يسمى بالمعلم، أما من هو حاصل على شهادة الدكتوراه أو الماجستير فيسمى بمُحاضر¹⁶⁴⁸ . وتنقسم هيئة التدريس في جميع الجامعات إلى عدة أقسام، حيث يختص كل قسم بتدريس برنامج عام، مثل اللغة العربية أو الرياضيات، أو الفيزياء. وكل قسم له رئيس ويحمل في الغالب درجة الأستاذية. ويعمل معه آخرون، من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين، أو المحاضرين. وتضم بعض الأقسام باحثين لا يشاركون في عملية التدريس.

تعريف الكلية: هي مؤسسة وصرح تعليمي تابعة في أغلب الأحيان إلى وزارة التعلم العالي، ويتابع فيها الطالب دراسته لما بعد مرحلة الثانوي، الكلية قد تكون كلية منفردة عن الجامعة وقائمة بذاتها، وقد تكون إحدى الأقسام تابعة للجامعة، وقد تكون مختصة بالتعليم التطبيقي، وتقوم الكلية بإعطاء دورات تدريبية وأكاديمية في تخصصات كثيرة مثل كلية الفنون.

التعرف بالكليات الإلهيات (كلية الشريعة) والمعاهد الشرعية

¹⁶⁴⁶ - البرادعي، وفاء محمد، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، 2002، ص290.

¹⁶⁴⁷ - مرسى، محمد منير، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر ، عالم الكتب ،القاهرة ، 2002، ص09.

¹⁶⁴⁸ - الموسوعة الحرة، <https://ar.wikipedia.org/wiki> ، تاريخ النشر 20، نوفمبر، 2020/ تاريخ الزيارة في 5/5/2021م.

لا يخفى أننا أصبحنا في الزمن أصبح لكل علم فرع وتخصص، وقد تم تقسيم العلوم إلى فروع والفروع إلى تخصصات حتى يسهل على الراغب في الدراسة أن يتخصص في فرع من تلك الفروع، ثم يكمل دراساته العليا في إحدى التخصصات؛ لأن إدراك جميع العلوم في هذا الزمن من الأمور الصعبة، والعلوم الشرعية أيضاً أصبحت تتبع نفس الطريقة فسابقاً كان الطالب في الكتاتيب والمدارس التقليدية يدرس جميع الأقسام بدءاً من علوم الآلة -أي علوم اللغة العربية وأدواتها- ثم الفقه وأصوله، والتفسير وأقسامه، والحديث وأصوله، وإلخ تلك الأقسام، والآن تم تخصيص عدة كليات في الجامعة الواحدة لتدريس العلوم الشرعية، ففي جامعة الأزهر الشريف مثلاً: يوجد كلية اللغة العربية وآدابها وبلاغتها، وكلية الشريعة، وكلية أصول الدين، وكلية الدعوة، وكلية الشريعة والقانون، جميعها تتناول العلوم الشرعية وحسب اختصاصاتها، وكلها تدرج تحت اسم علوم الشريعة الإسلامية أو ما يسمى اليوم في تركيا (كلية الإلهيات أو العلوم الإسلامية).

والمعاهد الشرعية هي: صروح علمية شرعية يُعنى بتأهيل طلاب العلم ليكونوا ذوي خبرة في العلوم الإسلامية، وما يتصل بها من حقول المعرفة والثقافة؛ وتنمية قدراتهم التي تتيح لهم القيام بمسؤوليتهم في الدعوة والإرشاد والتبليغ وفي التحقيق، والتأليف والإسهام في البحث العلمي عموماً.

والعالم الإسلامي عرفت الكليات والمعاهد الشرعية منذ بداية تعامل العالم بهذه التقسيمات الحديثة والمصطلحات الجديدة، ففي بلاد الشام تكثر مثلاً هذه المعاهد التي تقدم جميع الخدمات الاجتماعية بالإضافة من السكن والمنامة والطعام والإعاشة، وقاعات الدرس وجميع النشاطات الدعوية بالإضافة إلى تدريس طلابها كل العلوم الشرعية مثل القرآن الكريم والحديث والفقه والتفسير والعقيدة، وتعد طلابها إعداداً كاملاً ليكونوا دعاة يقومون بواجب نشر الدعوة من خلال منابر المساجد والمدارس والمعاهد الشرعية، وأغلب تلك المعاهد تعقد مع بعض الجامعات عقوداً ليكمل طلابها بعد التخرج منها دراستهم التخصصية في تلك الجامعات كما هو الحال في معهد الفتح الإسلامي، ومعهد النور، ومعهد الفرقان، ومعهد الأمينية في دمشق الشام ففي معهد الفتح مثلاً بعد أن يتخرج الطلاب من معهد الفتح يكمل دراسته في إحدى الكليات التابعة لنفس المجمع، وهي خمس كليات شرعية علمية، وفي السنة الثالثة من دراسة الليسانس يلتحق الطلاب بجامعة الأزهر الشريف في القاهرة ليكمل تخصصه وينال الشهادة والدرجة العالمية، ثم بعد ذلك يستطيع المتخرج أن يكمل دراساته العليا إما في نفس الجامعة أو في غيرها من الجامعات.

وكلية الإلهيات: وكما سبق أن قلنا أن كليات الشرعية تسمى هنا في تركيا بكلية الإلهيات، وفي السنوات الأخيرة بدأت الجامعات بتغيير هذا الاسم إلى (كلية العلوم الإسلامية) إلا القليل منها لم يزل على الاسم القديم، وكلاهما لا يختلفان عن بعضهما كثيراً إلا أن هناك فروقاً بسيطة، ولكنها فروق مصيرية حسب رأي لشخص، وهي

أن كليات الإلهيات تتضمن في مناهجها دراسة بعض الأقسام مثل قسم الفلسفة وقسم المنطق وقسم الأديان ومقارنتها بالدين الإسلام، مع أن هذا الاسم ليس له حقيقة علمية ؛ لأن ما عدا الإسلام تسمى شرائع وليست أديان بناءً على الآية الكريم التي يقول فيها رب العزة جل جلاله: (إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ) [آل عمران:3/19]، وآية (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) [المائدة:48/5].

أما كلية العلوم الإسلامية فجعل تركيزها على المواد الشرعية المعروفة، كما أن هذه الكليات الغالبية منها تكون فيها لغة التدريس باللغة التركية، وأخذت في الآونة الأخيرة تأخذ بمبدأ التركيز على اللغة العربية حيث تم افتتاح أكثر من أربع كليات باللغة العربية، والمأمول الإكثار منها في أغلب الولايات التركية إن شاء الله تعالى؛ وهذا هو الأساس والأصل؛ ولأن كل علم يؤخذ من منبعه الأصلي والعربية هي أصل هذا العلم المبارك ؛ ولأنها لغة القرآن الكريم والذي هو أصل الشريعة الإسلامية كلها.

ثانياً- كلية الإلهيات جامعة وان- يوزجويل أنموذجاً

في الحقيقة قمت قبل سبع سنوات تقريباً بإعداد كتاب عن كلية الإلهيات بناءً على طلب من عميد الكلية في ذلك الوقت (الأستاذ الدكتور عبد الباقي كونش) وسميته بدليل الكلية وتمت طابعته، وإرساله إلى أغلب الجامعات الحكومية في البلاد العربية، تشجيعاً وترغيباً للطلاب العرب للدراسة في تركيا، أو تنفيذاً لبرنامج تبادل الطلاب ومن هذا الكتاب أقدم كلية الإلهيات أنموذجاً وهذه هي التفاصيل:

" أ -لمحة عن الكلية

أسست كلية الإلهيات في عام 1992م لتخريج مدرسين للتربية الدينية واللغة العربية وإعداد متخصصين يتقلدون مناصب الإفتاء والقضاء العلمي المتجرد المنفتح على الحياة العلمية والاجتماعية المتطورة.

وتمنح كلية الإلهيات شهادتين: الشهادة الأولى بأقسام العلوم الشرعية التي سيأتي ذكرناها، والشهادة الثاني: شهادة التعليم والتربية الدينية. والمتخرج في كليتنا يمكنه أن يعمل في المدارس العامة الإعدادية والثانوية و العمل كمدرس لمادة الثقافة الدينية، والقرآن الكريم، والسيرة النبوية، وأيضاً يستطيع العمل في ثانويات الأئمة والخطباء، وفي وزارة الأوقاف المركزية والمحافظات والدول الأخرى يستطيع العمل في مهام كثيرة مثل (المفتي ونائب المفتي وواعظ ديني، ومدرس قرآن كريم ، وإمام أو خطيب أو مؤذن). وإذا أتم دراسته العليا فيمكنه أن ينضم إلى هيئة التدريس في كليات الإلهيات جميعها بأقسامها المتعددة .

وقد عُرفت كليتنا منذ تأسيسها بمدرسيها الأكاديميين الذين يحاولون دائماً إصلاح المجتمع وبنائه خير بناء، ومن أجل ذلك يُقدّمون كل شيء صحيح عن الإسلام ودائماً ينظرون إلى حاجة الدولة والمواطن .

والمكان الذي فيه كليتنا يجمع بين الجنسيات و المذاهب والآراء والأفكار المختلفة، و هذا يجعل مسؤوليتنا نحن أعضاء هيئة التدريس مسؤولية عظيمة أمام الله وأمام البشر ؛ ولهذا يتطلب منا مزيداً من الجهد والعمل للاستجابة لمتطلبات العصر.

وتشارك كليتنا مع دار الإفتاء في (مدينة وان) بالأخذ بيد المجتمع نحو التدين والإصلاح, وهذا الأمر واضح جداً من خلال ما نجده من احترام وتقدير من جميع الجهات والأشخاص المتميزين وعامة الشعب .

وقد قدّم أساتذتنا في الكلية في عام 2001م مؤتمراً عن القرآن ولسانه. كما اجتمع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسم التفسير على تقديم مؤتمراً عن التفسير " 1649.

ب: الإداريون و نبذة عن العاملين بكلية الإلهيات.

" في كلية الإلهيات (8) أستاذ دكتور(بروفيسور) و(8) أستاذ مشارك (دكتور)، و(12) أستاذ مساعد (دكتور)، و(18) معيداً، و(10) مدرسين، و(2) من القراء؛ وبهذا الشكل أصبح عدد أعضاء هيئة التدريس الجامعي (58) عضواً يعملون في الكلية .

وتمنح الدّارس في كليتنا على شهادات الليسانس ويمكن للدّارس الالتحاق بمرحلي الماجستير والدكتوراه، والدراسات الأكاديمية في كليتنا دراسات متأصلة وقوية؛ لأنها تعتمد على العلوم الإسلامية الصحيحة النابعة من الكتاب والسنة مع الإمام بالأفكار والمشاكل العقدية المعاصرة ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها بعد الاطلاع على جميع الآراء وبذلك يعطون الحل المناسب.

وقد استطاعت الكلية بحمد الله تحقيق أهدافها، فرسّخت صلتها بالجامعات التركية كلها وبعض معاهدها، كما تهدف الكلية إلى ترسيخ مثل هذه العلاقات مع أغلب الجامعات العربية والإسلامية في كل العالم العربي والإسلامي، وقد اشتركت الكلية ممثلة لجامعة يوزنجويل بنخبة من أساتذتها في عدد من المؤتمرات الدولية في القضايا التي تهم المسلمين من الناحيتين العلمية والتطبيقية فهي تعد نبزاً أساساً وأساساً للعديد من كليات الإلهيات في الجامعات التركية.

وقد استهوت نوعية الدراسة في الكلية كثيراً من أبناء تركيا والبلاد العربية والإسلامية فأقبل الطلاب والطالبات عليها فكان العدد في تزايد والله الحمد والمنة .

1649 - مراد، شريف محمد ، دليل كلية الإلهيات جامعة يوزنجويل، مطبعة الكلية، وان، تركيا، 2015م، ص13-20.

وقد كان ولا يزال للرعاية الكريمة التي أولتها الحكومة الأثر الهام والفَعَّال في تطوير هذه الكلية ودفع المسيرة التعليمية نحو الأمام فعلى سبيل المثال لا الحصر فإنه يتم سنوياً رفد أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بعدد من المعيدین المتفوقين لتأهيلهم وإيفادهم داخلياً أو خارجياً هذا وقد تم إحداث وافتتاح الدراسات العليا في الكلية (الدبلوم والمجستير والدكتوراه)¹⁶⁵⁰.

ت- رؤية الكلية وأهدافها ورسالتها ووسائلها

المادة (1) - الرؤية: أن تبلغ كلية الإلهيات أعلى درجات الإتقان في التأهيل العلمي والعمل في مجال اختصاصها، وفي الدراسة المعمقة للعلوم الإسلامية.

المادة (2) - الرسالة: إبراز صورة الإسلام كما أنزله الله تعالى، والرقى والوعي الديني في المجتمع.

المادة (3) - تهدف كلية الإلهيات في جامعة يوزنجوييل في مدينة وان إلى ما يلي:

1- إبراز القيم التي نهضت بها الحضارة الإسلامية، وتعزيز روح الإخلاص في القول والعمل، وترسيخ انتماء الطالب لدينه ووطنه وأمته.

2- إعداد المتخصصين في مختلف ميادين العلوم الشرعية القادرين على الجمع بين العلم والعمل الصالح، وتأهيلهم بمستوى عال من المعارف والمنهجية العلمية والمهارات في مجال اختصاصهم، بما يؤهلهم للتعليم ما قبل الجامعي، والمؤسسات التي تحتاج إلى كوادر في تخصص العلوم الشرعية، من قضاء ومؤسسات اقتصادية وغيرها.

3- المشاركة في إجراء البحوث العلمية والدراسات المختلفة التي تؤدي إلى إيجاد الحلول لمختلف القضايا التي تواجه المجتمع التركي والإسلامي، وتحقيق التكامل بين العلوم الشرعية والتخصصات الأخرى، والإسهام في التنمية الشاملة.

4- تطوير وسائل البحث ومناهجه، وأصول التدريس وأساليبه في مجال العلوم الإسلامية.

5- العناية بالمصادر والمراجع والمخطوطات الإسلامية دراسةً وتحقيقاً.

المادة (4) تعتمد كلية الإلهيات في جامعة يوزنجوييل في مدينة وان لتحقيق أهدافها الوسائل والمهام الآتية:

1650 - المصدر السابق، ص14.

1-تنظيم الندوات والدورات العلمية والتربوية المتخصصة لنشر الوعي الديني والحضاري والمعرفي في تركيا و العالم الإسلامي .

2- الإسهام في النشاطات العلمية والدينية المحلية والعربية والدولية.

3- تشجيع الأنشطة التطبيقية العملية والثقافية والاجتماعية عند الطلاب بما يحقق أهداف الكلية ويربط الكلية بالمجتمع التركي والعربي والعالمي .

4- التعاون مع مؤسسات الدولة والهيئات المختلفة في مجال النشاطات ذات الصلة.

5- التطوير المستمر في خطط الكلية ومناهجها وأنشطتها وتوسيع دائرة عملها لتلبي متطلبات التنمية والمجتمع في ظل أهداف الكلية.

6- اختبار الجودة لأداء الكلية في ضوء المعايير العلمية والقوانين الجامعية المنظمة دائماً بهدف التطور والتقدم الدائم .

ج-مجلس الكلية: للكلية الإلهيات مجلسان: هما مجلس الكلية للشؤون الإدارية، وآخر لشؤون التدريس.

ويشمل المجلس الأول على رئيس المجلس متمثلاً بعميد الكلية، وثلاثة ممثلين عن الأساتذة الدكتوراه، وممثلاً عن الأساتذة المشاركين، و ممثلاً عن الأساتذة المساعدين.

ثانياً -مجلس الكلية للشؤون التدريس: أيضاً يشمل على رئيس الجلسة وعشر أعضاء آخرين من الأساتذة، حيث يتم مناقشة جميع المواضيع التي تتعلق بالتدريس بالكلية من ناحية التدريس وإقرار المواد، والمناهج التعليمية.

د -أقسام الكلية

تتكون كلية الإلهيات في جامعة يوزنجوييل من الأقسام التالية :

1- العلوم الإسلامية : ويدرسُ في هذا القسم الشعب التالية :

1-شعبة اللغة العربية وبلاغتها، 2-شعبة علوم القرآن الكريم والقراءات، 3-شعبة علم الحديث، 4-شعبة علم التفسير، 5-شعبة الفقه الإسلامي، 6-تاريخ المذاهب الإسلامية، 7-شعبة علم التصوف، 8-شعبة مصطلح الحديث وعلومه.

2- قسم التاريخ الإسلامي والفنون الإسلامية .وندرس في هذا القسم الشعب التالية.

1-شعبة التاريخ الإسلامي، 2-شعبة الموسيقى الدينية التركية، 3-شعبة الأدب الإسلامي، 4-شعبة تاريخ الفنون الإسلامية التركية.

3- قسم الفلسفة والعلوم الدينية، ويدرس في هذا القسم الشعب التالية :

1-شعبة التربية الدينية، 2-شعبة الفلسفة الدينية، 3-شعبة علم النفس الديني، 4-شعبة علم الاجتماع الديني، 5-شعبة تاريخ الأديان، 6-شعبة تاريخ الفلسفة، 7-شعبة الفلسفة الإسلامية، 8-شعبة علم المنطق

القسم الرابع - قسم التربية الدينية والأخلاق.

ويمنح هذا القسم شهادة خاصة يحصل عليها الطلاب بعد تخرجهم ودراستهم في الكلية مدة أربع سنوات ويُعيّن الخارج مدرساً لمادة التربية الدينية في جميع مدارس الدولة " 1651.

ثانياً- مناهجها الدراسية وكيفية اختيارها

أما ما يتعلق بالمناهج التي تتم تدريسها في كليتنا فهي نفس المنهاج التي تدرس في كافة الكليات في الجمهورية التركية مع اختلاف بسيط في الكتب التي عادة يختارها ويقررها على الطلاب وحسب السنوات الدراسية كل قسم؛ حيث يجتمع رئيس كل قسم مع أساتذة القسم ويختارون معاً مقراً، ثم يعلنون عنه للطلاب في الموقع الرسمي للكلية، والمواد هي : كل ما يتعلق بأصول الدين؛ من القرآن والحديث، وعلومهما (أقصد من تفسير، وحديث، وأصول التفسير و أصول الحديث، وقرآن وتجويد ، وعلوم القرآن)، بالإضافة إلى الفقه والعقيدة (أي علم الكلام)، واللغة العربية وآدابها وبلاغتها، والتاريخ الإسلامي، وتاريخ الأديان، والتربية الدينية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية، والمذاهب وتاريخها، والمنطق والفلسفة، إلخ. ويكفي أن نذكر كمثال هنا المواد التي تدرس في مرحلة الماجستير في قسم التفسير أمودجاً : يتم تدريس المواد التالية:

1 أصول التحقيق في البحوث القرآنية والتفسير . 2- علم القرآن ومصادره. 3- الكليات القرآن والسنة. 4- المقارنة بين الكتب المقدسة والقرآن (اليهودية). 5- متون التفسير الحديثة. 6- معاني القرآن وإعرابه. 7- علم المحكم والمتشابه. 8- علم القرآن ومصادره. 9- تراجم القرآن. 10- علم مشكل القرآن. 11- المواضيع الأساسية لعلم القراءة. 12- المواضيع الأساسية لأصول التفسير.

1651 - شريف مراد، دليل كلية الإلهيات جامعة يوزنجويل، ص 13-20.

وهكذا لكل قسم مواد ودروس خاصة بالقسم، يقوم بتدريسها أساتذة متخصصون، وهناك مناهج خاصة بمرحلة الدكتوراه لكل قسم أيضاً، يدرسها الطالب خلال في فصلين دراسيين أو ثلاثة فصول، ثم بعد ذلك يبدأ بمرحلة كتابة الرسالة في الماجستير، وكتابة الأطروحة في مرحلة الدكتوراه، تحت إشراف مشرف يتم تعيينه من قبل معهد العلوم الاجتماعية مع رئيس الأقسام في الكلية، يتابع عمل الباحث خطوة بخطوة ويوجهه إلى ما فيه فائدته العلمية، ويصح له أخطاؤه، حتى معاً في النهاية إلى عمل أكاديمي جيد ومتقن .

ثالثاً- الطلاب وميولهم وأهدافهم

لا شك أن هناك اختلاف كبير بين طلاب العلم اليوم وبين من سبقهم، فكل جيل أناسه، فطلاب العلم الأوائل في الإسلام كانوا يعتمدون في تحصيلهم العلمي على الأستاذ الواحد يأخذ الطالب ما عنده ثم ينتقل إلى معلم آخر وهكذا كان الكثير منهم ينتقلون بين البلاد البعيدة من أجل جمع الحديث أو الفقه، وكانوا يبذلوا جهداً عظيماً في الحصول على مصادر العلم وأشياخه، ويتكبدون الأسفار، ولا يخفى ما جاء في القرآن الكريم من قصة نبي الله موسى مع الخضر عليه السلام ورحلته إليه ليتعلم منه ما لا علم له به، وقد أشار الإمام البخاري في صحيحه إلى قصتهما وإلى تلك الرحلة فيقول: باب ما ذكر في ذهاب موسى في البحر إلى الخضر عليهما السلام¹⁶⁵²، ثم أشار الإمام البخاري -رحمه الله- إلى هذه القصة وإلى سببها فروى عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه تمارى هو والحُرُّ بن قيس بن حصنٍ الفزاري في صاحب موسى فقال ابن عباس: هو خضر، فمرَّ بهما أيُّ بن كعب فدعاه ابن عباس فقال: إني تماريت أنا وصاحبي هذا في صاحب موسى الذي سأل موسى السبيلَ إلى لقيته هل سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يذكر شأنه؟ قال: نعم سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((بينما موسى في ملاء من بني إسرائيل جاءه رجل فقال: هل تعلم أحداً أعلم منك؟ قال موسى: لا، فأوحى الله إلى موسى: بلى عبدنا خضر، فسأل موسى السبيلَ إليه، فجعل الله له الحوتَ آيةً وقيل له: إذا فقدت الحوتَ فارجع فإنك ستلقاه))¹⁶⁵³. إلى أن لقيه وكان من أمره ما كان.

والم تأمل في قصتهما يأخذ من العبر والدروس الشيء الكثير فالدرس الأول مثلاً: موسى عليه السلام، مع أنه نبي مرسلٌ وعلى جلالته وعلو قدره يترك موطنه وقومه، ويذهب في رحلة طويلة ليتعلم العلم النافع على يدي الخضر عليه السلام، مع أن موسى عليه السلام، أفضل من الخضر بلا شك.

¹⁶⁵² - البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تح: محمد زهير

بن ناصر، دار طوق النجاة، ط: الأولى، 1422 هـ، ج 1/26، كتاب العلم، باب 16.

1653 - صحيح البخاري (1/26 - 27) كتاب العلم، باب 16.

ومن يقرأ سيرة علماء الأمة الأفاضل من أمثال الإمام الشافعي والبخاري والإمام أحمد وما كابدوه في سبيل جمع العلم والحديث الشريف يدرك المعاناة التي عانوها، وقد صدق رسول الله إذا يقول: ((من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين))¹⁶⁵⁴، هكذا قال - صلى الله عليه وسلم. من يرد الله به خيراً يشرح صدره للطلب العلم، ويشرح صدره للإقبال عليه بكل همة وعزم، بل يعلمه المسائل الشرعية، ويبصره بالأدلة القرآنية التي تزيل عنه الغشاوة وتنير له طريق الحق، وتدلّه على أقصر الطرق للوصول إلى المطلوب.

واليوم صار طلب العلم من أيسر الأمور خاصة بعد أن انتشر الجامعات في جميع بقاع أرض المسلمين إلا ما ندر، وانتشرت بفضل الله الكليات والمعاهد الشرعية في كل مكان، فصار كل من يريد أن ينال شرف العلم الشرعي فما عليه إلا أن يقوم بتقيد اسمه في كلية من كليات الإلهيات، ويتوفر له بعض الشروط الروتينية مثل شهادة الثانوي، وبعض شروط أخرى سوف نوضحها عند الحديث عنها، فإذاً من أراد أن يتعلم العلم الشرعي الذي يقربه من الله تعالى؛ ليكون غداً داعية إلى دين الله تعالى ويخدم كتاب ربه، وسنة رسوله، ويخدم المسلمين فالأمر في يسر وسهولة.

أما ميول الطلاب وأهدافهم لا يختلف اثنان أن لكل إنسان ميول وأهداف قد تختلف اختلافاً جذرياً عن أهداف وميول الآخرين، فبعد دخولهم إلى كليتنا فيدخلون إلى السنة التحضيرية، حيث يتلقون كل أسبوع حوالي ثلاثين ساعة من اللغة العربية بنحوها وصرفها إلخ، ثم بعد ذلك يكمل دراسته في السنوات الباقية، يدرس جميع المواد الشرعية بالإضافة إلى مواد الفلسفة الإسلامية والمنطق، وبقية المواد الأخرى، فكل طلاب يهتم بنوع من تلك المواد، فقد تجد الكثيرين يهتمون بالتفسير وعلوم القرآن، وقد تجد آخرين يهتمون بالحديث وأصوله، والبعض يهتم بالفقه وأصوله، وهكذا حسب رغبته وميوله. ولكن الكل يدرسون العلم الشرعي لمعرفة أهمية العلم الشرعي في حياة الإنسان. ويمكن أن نحصر أهمية العلم الشرعية حسب آراء الطلاب وأهدافهم في عدة نقاط.

"تكمن أهمية هذا العلم في النقاط التالية:

- 1- من خلاله يتعرف الفرد على أصول دينه حتى يتمكن من مواكبة العصر ويني الحضارة على أسس متينة رصينة.
- 2- لكلية الشريعة دور في إنشاء جيل واعٍ يحمل رسالة الإسلام فكراً وسلوكاً ومنهجاً وتنمية الثقافة الدينية والروحية للمجتمع.
- 3- يسعى الطالب من خلال ما تعلمه إلى غرس المفاهيم الإسلامية وتعميم المعرفة بأحكام الله تعالى في المجتمع.

1654 - أخرجه البخاري (1/ 26) كتاب العلم، باب (13)، النيسابوري: أبو الحسين، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، بد، ط، ب، ت، ج 3/ 1524، كتاب الإمارة رقم (175).

4- يعد هذا القسم مهم لأنه يفتح المجال أمام المرأة للدراسة المتخصصة في الشريعة الإسلامية بما ينعكس أثره على تربية الاجيال وتوعية الأخريات من النسوة في المجتمع.

5- هذا القسم مهم لأنه يعزز الفكر الإسلامي الذي يقوم في أساسه على الاعتدال والوسطية، والتأكيد على قيم المجتمع الإسلامي كقيمة التعليم ودوره في بناء مستقبل الأمة.

6- مهم في نشر الوعي الديني بين أفراد المجتمع، وإشاعة روح الالتزام بأحكام الشرع¹⁶⁵⁵.

وهذا بالإضافة إلى أن طالب العلم الشرعي عليه أن يمتلك عدة صفات في غاية الأهمية، وتساعد على إتمامه لدراسته، وقيامه بواجبه الدعوي في المستقبل ومن هذه الصفات: الإخلاص لله تعالى، وأن يكون له استعداد وميل ورغبة لدراسة قسم الشريعة الإسلامية. وأن يكون قوي الحفظ والقدرة على الاسترجاع. وأن يتحلى بالصبر في طلب هذا العلم؛ لأنه علم واسع في كثير من جوانبه، ويحتاج إلى وقت طويل للاطلاع عليه ثم إتقانه، وأن يكون له قدرة على التلقي المباشر من العلماء ومتابعتهم في هذا العلم؛ لأن هذا العلم لا يعتمد فيه على الكتب فقط، بل يحتاج إلى شد الرحال إلى حيث يوجد مصدر العلم سواء أكانوا شيوخاً وعلماء أو مكاتب ومقرات للبحث العلمي، ويحتاج الطالب أيضاً إلى أن يكون على أهبة الاستعداد للسفر وتحمل مشاقه؛ لأنه لا بد من الالتقاء بالعلماء الذين أفنوا أعمارهم في جمع العلم وتحصيله، وأن يتصف بصفة اللين والقدرة على التعامل مع كافة الشرائح الاجتماعية لأن العالم والشيخ يلجأ إليه غالب الناس لحل مشاكلهم الدينية أو الأسرية وما إلى ذلك، ويحتاج إلى بعض الشروط اللازمة لقبوله ضمن طلاب في كليتنا منها مثلاً: إن التسجيل في كليتنا كغيرها من الكليات سواء العلمية أو الأدبية يحتاج الطالب إلى الشهادة الثانوية، ومعدل معين يتم تحيده من قبل وزارة التعليم العالي، ويحتاج الطالب الأجنبي إلى درجة معينة يحصل عليها بعد دخوله لامتحان تسمى امتحان الكفاءة (YÖS).

رابعاً- الكادر التدريسي واختصاصاتهم وأثر هذه الاختصاصات على المتعلمين (الطلاب) وتوجهاتهم في المستقبل .

الأستاذ الجامعي الكفاء من أهم ضروريات العملية التعليمية، وإذا أراد أي مجتمع لنفسه التطور والتقدم فعليه أن يعد الأساتذة إعداداً سليماً؛ لأن المعلم الصالح يبني المجتمع الصالح، ومنظمة التعليم حتى تتطور وتتقدم ينبغي أن يكون لها كادر تدريسي متعلم أكاديمياً وتربوياً، ومن هذا المنطلق فإن عدم إعداد الأساتذة أعداداً أكاديمياً وتربوياً يشكل خطراً كبيراً على مجتمع وعلى البلد؛ لأن آثاره السلبية تنعكس سلباً على كافة الأصعدة ابتداءً

¹⁶⁵⁵ - المصطفى، مجت، أهمية كلية الشريعة ودراساتها، موقع هيئة طلاب سوريا، في الفيس بوك، تاريخ النشر في 28/ يوليو، 2018م، تاريخ الزيارة في 5/ نيسان/ 2021م.

من المتعلمين، ومروراً بالمجتمع وانتهاءً بالبلد، كون التعليم هي الركيزة الأساسية في عملية التطوير لأي مجتمع من المجتمعات، فمتى كان التعليم قائماً على الدقة وخبرة الجيدة فسيرى الجميع الخير في كافة المجالات وإذا كان العكس، فيكون العكس، ونظراً لدقة وخطورة هذه المهنة الإنسانية يجب أن يكون الأعداد للمعلمين في أعلى مستواه.

وكليتنا كبقية الكليات الأخرى تعتمد في تدريسها على كادر منتخب تم اختياره من قبل الدولة ووزارة التعليم العالي بعد دخول كل واحد منهم في امتحان تعده الوزارة لهذا الشأن، وبعد حصوله على معدل معين يخوله للدخول إلى الجامعة ثم إلى الكلية ليعمل كمعيد في الكلية لعدة سنوات، يدرس في هذه المدة على أيدي أساتذة لهم خبرة وتجربة من قبل ما يريد أن يتخصص فيه، ثم يقوم بإعداد رسالة لمرحلة الماجستير، وبعد ذلك يتابع دراسته في مرحلة الدكتوراه، و فيدرس المواد المقررة عليه، ثم بعد ذلك يقدم سميناراً قريباً من موضوع أطروحته، ثم يدخل امتحان الكفاءة، وبعد ذلك يدخل في مرحلة كتابة الأطروحة، حيث يقدم في كل فصل دراسي تيكاً يشرح فيه ما قام به، من مراجعة للمصادر، وما الذي استجد معه في البحث والتنقيب، وفي النهاية عندما يعلن لمشرفه عن إنجازه لكتابة أطروحته، فيعلن عن موعد للمناقشة العلنية، أمام لجنة مؤلفة من خمسة أعضاء، وبعد المناقشة يحصل على شهادة الدكتوراه، وما هي إلا أياماً أو شهوراً حتى يعلن له عن الوظيفة (الكادرو) فيدخل ضمن هيئة أعضاء التدريس في الكلية، ثم بعد ذلك يحق له أن يدخل إلى المحاضرات ليحاضر أمام طلاب كليتنا، هكذا يمر الأستاذ في الكلية بعدة مراحل دراسية، وكل مرحلة تسلمه للمرحلة التي بعدها، حتى يكتسب الخبرة والتجربة، ويصقل مواهبه من خلالها، ويتعلم كيف يتعامل من طلاب العلم، وينقل لهم خبرته وتجربته العلمية، وهكذا جميع الأساتذة ومن جميع الاختصاصات يمرون بنفس المراحل، ويكتسبون المهارات والخبرات خلال سنوات إعدادهم، حتى إذا وصلوا إلى مرحلة الأستاذية يكون لهم أثر إيجابي وفعال في المتعلمين أولاً وفيما حولهم ثانياً، وفي المجتمع ثالثاً، لينطقوا بعد ذلك حاملين رسالة النبي صلى الله عليه وسلم في تبليغ الدعوة، وتوجيه الناس إلى الخير، ونشر الفضيلة والعلم والمعرفة، ولا شك أن لكل أستاذ من الأساتذة أثر في المتعلمين سواء أكان سلباً أو إيجاباً؛ لأن الأستاذة أيضاً ليسوا معصومين من الخطأ، فكم من أستاذ تسبب في نجاح طلابه حتى كانوا أفضل منه، وكم من أستاذ عمل على عكس من ذلك فكان لعنة على المتعلمين وعلى المجتمع، وفي الفقرة التالية سيكون الحديث عن أهم الآثار التي يتركها الأساتذة على طلابهم وعلى من حولهم، وعلى المجتمع .

خامساً- أهم الآثار الإيجابية والآثار السلبية على المتعلمين.

متى اجتمع شخصان في مكان واحد لبضع ساعات لا بد أن يترك كلاهما على بعضيهما أثراً إما طيباً وإما غير طيب، والأستاذ الذي يدخل على التلاميذ خلال سنة كاملة لا بد أن يترك أيضاً أثراً مهماً في طلابه، ولكن بعض الأحيان قد يكون أثر المعلم على المتعلمين أثراً سلبياً أكثر منه إيجابياً، ولا أبالغ إذا قلت أن الأستاذ الجامعي

يكون أثره في المتعلمين أكثر بكثير من بقية المراحل، لما؟ لأن المتعلمين في هذه المرحلة هم سيباشرون بمهنة نفسها بعد انتهاءها؛ لذا يحرص الطالب على أن يأخذ أهم الدروس العملية من أستاذه خاصة إذا أحبه الطالب، ورأى فيه القدوة التي يبحث عنها، ليصل بعد ذلك على أفضل النتائج، وخير معين له على الوصول إلى الكمال الإنساني، أستاذه في الجامعة، وقد أكد خبراء التربية هذا الأمر كثيراً فالباحث علي أحمد مذكور يقول: " التربية عملية تهدف إلى إيصال المرء إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها، والإنسان هو محور العملية التربوية، فالعملية التربوية بكل ما تشتمل عليه من أصول تربوية، ونظريات، ومناهج، وممارسات، ومربين، كلها تعمل وتتفاعل من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كي ينمو إلى درجة كماله الإنساني.

لكن المنهج التربوي يتأثر إلى حد بعيد بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الفطرة الإنسانية، أو الطبيعة الإنسانية، والفطرة الإنسانية في الإسلام تختلف في مفهوماتها، وفي مصدرها، وفي غايتها عن الطبيعة الإنسانية في الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة¹⁶⁵⁶.

وحتى يترك الأستاذ الجامعي في كلية الشريعة أو الإلهيات أثراً طيباً في المتعلمين لا بد أن يكون أولاً صاحب عقيدة سليمة، وصاحب قلب رحيم، يحب الخير للناشئة كما يحبه لنفسه، وأن يعمل مخلصاً لله تعالى في تدرسيه، فيرى أن ما يقوم به هي مهنة الأنبياء والرسل، ويشكر الله على أن زلزل له العقبات حتى وصل إلى كرسي الدرس، فيقول كلمة الحق أمام المئات ممن سيكونون غداً إما أعضاء ناجحين في حياتهم وتوجيههم المجتمع، وإما يكونون وبالأعلى الأمة بكاملها، وحتى يتحقق ذلك لابد من أن يفهم الأستاذ ويفهمه لطلابه بأن " الدين هو المنهج أو النظام الذي يحكم حركة الكون والإنسان والحياة، ويحكم العلاقات والارتباطات بين كلياتها وجزئياتها في تكامل واتساق، قال تعالى: {لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا} [سورة المائدة: 48/5].

وبناء على ذلك ينبغي أن نعلم أبناءنا في بيوتنا وفي مدارسنا أن "الدين" هو منهج الحياة، ونظام لتوجيه النشاط الإنساني في الحياة الدنيا، ولحمازة الإنسان على عمله في الحياة الآخرة، وأن كل "دين" هو "منهج حياة"، وكل "منهج للحياة" هو "دين". وعليه فدين الجماعة من البشر هو المنهج أو النظام الذي يصرف حياة هذه الجماعة، فإن كان "الدين" أو "المنهج" الذي يصرف حياة الجماعة عبارة عن فلسفة من صنع البشر أو تصور من صنع القبيلة أو الحاكم، فهذه الجماعة تتبع غير دين الله.

هذا التصور للدين وعلاقته بالكون والإنسان والحياة يجب أن تؤكد منهج التربية الدينية، ومناهج العلوم الطبيعية، ومناهج العلوم الإنسانية كل حسب طبيعته.

1656 - المذكور، علي أحمد، *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*، دار الفكر العربي، ط1، 1421هـ - 2001م، ص 80.

والدين باعتباره منهجاً للحياة ذو شقين: الشق الأول هو العقيدة أو التصور الاعتقادي، والشق الثاني هو التصور الاجتماعي النابع من الشق الأول، فعقيدة الإنسان هي التي توجه سلوكه الاجتماعي ونشاطه في الحياة كلها، وبذلك فإن الدين الإسلامي بتصوره الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة هو الإطار المرجعي للإنسان المسلم وللحياة الإسلامية.

يجب أن نؤكد لأبنائنا في مناهج التربية أن تعبير "لا إله إلا الله" إنما يعني أن الله المعبود وحده دون سواه، وأنه أنزل للخلق منهجاً ونظاماً، أي: دينا يسرون عليه في الحياة".¹⁶⁵⁷

والكادر التدريس في كليتنا لهم أثر إيجاب عظيم في طلبة كليتنا فكم من طالب علم دخل معترك الحياة الاجتماعية داعية إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة بعد أن تلقى منها أساتذته، وراها منهم رأي العين، وكم من طالب علم أقبل على حفظ كتاب ربه والعمل به في بيته وبين أهله بعد أن تلقى العلم الصحيح من أستاذه في القراءات، فلا شك أن لكل أستاذ من أساتذة كليتنا له تأثير في فئة من الشباب والشابات في كليتنا، وهم مثابون على عملهم وفعلهم أمام البشر أولاً، وأمام الله تعالى ثانياً.

ثانياً- الآثار السلبية

والآثار السلبية من أعظم الآثار التي تهدد مصير الإنسان في الدنيا وفي الآخرة أيضاً، فالإنسان الذي يعمل على نشر الرزيلة ويسعى لزرع الضغنة والكراهية بين الناس لن يحصد إلا مثلها، وأعظم من ذلك كله إثماً من يغير حقائق الكون، ويسعى لتشويه عقائد الناس، ويلعب بعقول الشباب الذين لا خبرة لهم، والأستاذ أو المعلم الذي لا يملك إيماناً صحيحاً، ولا يملك رادعاً نفسياً ولا رادعاً دينياً قد يستغل مكانه، ويستغل مهنته الشريفة ليزرع في قلوب الأطفال بذور الإلحاد والكفر، لا لشيء إلا لأنه يحب مخالفة أوامر الله تعالى وتعاليم الأنبياء، ومع الأسف الشديد هذا موجود بكثرة في العالم الإسلامي سواء في المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، والمصيبة الكبرى وجود مثل هذه الفئة في الجامعات التي تعتبر محرك المجتمع والبلد، والطامة الكبرى أن تجد مثل هذه الفئة في كليات الإلهيات والمعاهد الشرعية، فكم من أستاذ مثلاً لمادة الحديث ينكر الأحاديث، وينكر السنة وحجيتها في الاستدلال، وكم من أستاذ للتفسير مثلاً ينكر معجزات الرسول، ويفسرها تفسيراً يناسب ما يقوله المستشرقون وأعداء الإسلام، ويلوي أعناق الآيات الواضحات حسب رغبته وهواه، وكم من أستاذ للفلسفة أو المنطق ينكر حقائق دينية وكونية بحجة أنها لا تقبل عقلاً، أو يرفضها العقل، وكم أستاذ لمادة الكلام ينكر أحاديث للرسول الله صلى الله عليه وسلم، أو

صفات لله تعالى اتباعاً للمعتزلة، أو احتجاجاً بأن عقائد الناس لا بد لها من دليل يعتمد على الحديث المتواتر وأن حديث الآحاد لا حجية له.

فمثلاً قبل سنوات جاء إلى كليتنا أستاذ دكتور في الحديث وألقى محاضرة أمام المئات من الطلاب والأساتذة، وبعد المحاضرة اجتمع حوله بعض الأساتذة وبالصدفة مررت بهم، فدخلت عليهم ورحبت به واعتذر منه لعدم تمكني من سماع محاضراته؛ لأنني كنت في محاضرة أيضاً، فدعاني صاحب الغرفة للجلوس، فجلست معه لبعض دقائق فرأيتهم يتهم الإمام البخاري، وينكر الكثير من الأحاديث، وعندما استنكرت عليه عمله ذلك فحاول أن يرقع كلامه بأن الخطأ ليس من الإمام البخاري إنما من الذين نسخوا كتابه، ثم غير كلامه للحديث عن - زيد أبو النصر - ودافع عنه وقال أنه على حق في مسألة أن القرآن نص، وجميع النصوص قابلة للنقد، وهو يحتاج أيضاً إلى نقد مثل بقية النصوص، فلا يوجد لأي نص قدسية يحميه من النقد، فأنكرت عليه، وقمت من المجلس، واستغربت كيف يدعى مثل هذا الشخص إلى محاضرة ليغير عقيدة طلابنا، ولقد كتب العديد من الخبراء ما يمكن أن يتركه المعلم من آثار سلبية في المتعلمين والمجتمع والبلد سواء نفسياً واجتماعياً أو علمياً، ومع الأسف أغلب أولئك يتبعون الغرب، والمستشرقين؛ لذا يرى علماء الإسلام أن الغرب غزونا حتى في مناهجنا ودخلوا إلى بيوتنا وإلى مجتمعاتنا وحتى إلى كليتنا الشرعية، ولا شك أنه أخطر أنواع الغزو و من أشرسه، وقد أكد على هذا الأمر الباحث والكاتب خالد بن حامد الحازمي بقوله: "أساليب الغزو التربوي: يعتبر الغزو التربوي أمضى سلاح تخترق به عقول الأمم وصفوفها؛ وذلك أنه يسير بأبطأ الخطوات، وأقوى المؤثرات، بصور شتى وأساليب متعددة.

والأمة الإسلامية محط الأنظار؛ لأنها محسودة بما أنعم الله تعالى عليها من نعمة الإسلام. قال تعالى: {وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنْفُسِهِمْ مِّنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ} [سورة البقرة: 109/2].

ولما ضعفت الأمة في عصورها المتأخرة، وظهر بريق الحضارة الغربية المادية في الجوانب التقنية، ظهر التأثير والتأثر بخطى سريعة وبأساليب متنوعة، أهمها:

1- مدارس الإرساليات التي انتشرت في مختلف أجزاء العالم الإسلامي بحجة أنها مدارس للنشء الأجنبي. ومن ثم امتدت إلى الجامعات سالكة في ذلك خطين: خط الإرساليات البروتستانتية الأمريكية، وخط الإرساليات الكاثوليكية الفرنسية، وقد بدأت هذه المدارس دينية صرفة، ثم تحولت إلى علمانية نتيجة تحول التعليم الغربي نفسه بعد الثورة الفرنسية من ديني إلى علماني.

2- والأسلوب الثاني: ما يقدمه الغرب للمسلمين من نماذج حضارية براقة مشوقة بالإغراء من خلال السينما والمسرح والصحافة والأفلام التلفزيونية والقصص الانحرافية المبتذلة، ومن خلال الأزياء وبيوت عرضها،

ومجلات لنشرها. إضافة إلى الاحتكاكات الثقافية التي تتيح الفرص أمام الشباب بل تغريهم بمسيرة حياة المجون الأوروبية. ولقد نجح الغرب في تكوين مجموعة متخصصة من أبناء البلاد الإسلامية تتبنى النموذج الغربي بما تحويه من قيم هدامة لقيمنا الإسلامية، كما نجح في غزو الإطار التربوي وتبنى بعض أبناء الإسلام هذا الغزو عن غير وعي لمغبة هذا الأمر مثل: ترجمة الكتب التي تحمل نظريات ومبادئ مخالفة للإسلام، ونقل الأفكار وتبادلها بمختلف الأساليب المؤثرة.

3- والأسلوب الثالث: هو استغلال الشباب المسلم الذي انبهر ببريق الحضارة الغربية باعتبار أنها تمثل المنهج السليم للرقى والتقدم كما تصورها.

فلقد وجدت هذه المرحلة من تاريخ المجتمع الإسلامي إقبالاً على الفلسفات والمذاهب والعقائد التي حملها الغزو الأوربي الاستعماري والحضاري، ووجدت حتى من أبناء المجتمع الإسلامي من يعينها ويعضدها للدخول إلى المجتمع المسلم، بل أوجدت من يكون جندياً في صفوفها .

وفي تتبع أساليبهم التربوية إضلال للفرد والمجتمع¹⁶⁵⁸ قال تعالى: {وَإِنْ تُطِغْ أَكْثَرُ مَنْ فِي الْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ} [سورة الأنعام: 116/6]. ولهذا تزداد حدة الصراع الفكري داخل أغلب الكليات وبين الكادر التدريسي في الجامعة، ولعل الشكوى من وجود اختلاف في وجهات النظر ووجود تيارات فكرية متصارعة تعتبر شكوى عامة في أغلب الجامعات و أغلب المجتمعات الحالية، إلا أنها في كليات الإلهيات تأخذ صورة أعمق، لذا نجد تنافراً بين أغلب أعضاء هيئة التدريس في أغلب الجامعات العربية والإسلامية، حتى أن الخلاف يصل إلى درجة أن كل فئة لا تقبل الحوار والنقاش مع الفئات الأخرى، بل الأخطر أن بعض هذه الفئات تتعالى في الرأي على الفئات الأخرى، مما يجعلها لا تعترف بتقصيرها ورؤيتها الضيقة، ولا تعترف بالنقد الموجه إليها من قبل الآخرين، ومن ثم تعمل في عزلة، حتى قد تعمل كل فئة بعكس الفئات الأخرى، مما يتسبب في أن كل طرف يهدم ما بنته الأطراف الأخرى، لهذا نجد الكثير من الطلاب يشتكون من وجود صراع حاد في أنفسهم، ويشتكون من تداخل الأفكار في أدمغتهم تصل إلى درجة التنافر، بل إلى درجة التناكر والتضاد، وهذا ما يفسر وجود إنتاج معرفي موجه لأهداف هي أقرب لأحلام الأطفال، واستجابة لادعاءات وإحساسات وليس لها حقيقة في الواقع، وهذا يفسر لنا وجود إنتاج معرفي، لا يبدو أنه ينتمي لعصر واحد، بل ينتمي لعصور تاريخية متباينة، وتتبنى لأفكار فرق وجماعات أكل عليها الدهر وشرب.

الخاتمة

1658 - الحازمي: خالد بن حامد، مصطلح فلسفة التربية في ضوء المنهج الإسلامي، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط 36، عدد 124، 1424هـ/2004م، ص300-301.

هكذا نجد أن للكادر التدريس أثر بالغ على المتعلمين، وهذا الأثر لا يقف عندهم فقط، بل يتعداه إلى المجتمع بأكمله؛ لأن المتعلمين اليوم الذين يجلسون في قاعات الصفوف هم رجال الغد، وهم الذين سوف يتولون أغلب المناصب المهنية التي من خلالها سوف يوجهون الناس إلى الخير العام، فأغلب أئمة المساجد، والخطباء، والمؤذنون، والقضاة، وأغلب أساتذة التربية الدينية في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانويات العامة والشرعية هم من خريجي كليات الإلهيات، والمعاهد الشرعية، بل من يستمع الناس إليهم في المناسبات الاجتماعية سواء في الأفراح منها أو الأتراح هم ممن يتخرجون من كليات الإلهيات، بل من يثق الناس بكلامهم وتوجيهاتهم وعلمهم هم من خريجي كليات الإلهيات عند وقوع الخصومات وتعارض الحقوق والواجبات؛ لذا على الكادر التدريسي في كليات الإلهيات أن يتقوا الله في هؤلاء المتعلمين الذين هم نتاج عملهم لسنوات عدة، فمن كان يحمل في قلبه عداوة للإسلام والمسلمين فلا يصلح لهذه المهنة الشريفة، ومن في قلبه زيغ وزغل لا يصلح لهذه المهنة المباركة مهنة الأنبياء والرسل، ومن كان يحمل أفكاراً مشبوهة ولا تناسب عقيدة أهل السنة والجماعة لا يصلح لهذه المهنة العظيمة، وعلى عاتق المسؤولين تقع مهمة كبيرة أمام الله وأمام الناس عند اختيارهم للكادر التدريسي في الجامعة، لكن قد يكون هذا الأمر في غاية من الصعوبة؛ لذا لا يبقى مجال إلا للضمير الشخصي الذي يحمله كل الناس، ومن هنا نخطب جميع أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات الشرعية وكليات الإلهيات أن يخافوا الله في هؤلاء الذين هم أمانة في أعناقنا جميعاً، علينا جميعاً تقع مسؤولية عظيمة غداً أمام الله يوم يكشف عن ما في الصدور، فالله تعالى عالم لما في الصدور، وسيجازي كلاً حسب عمله ونيتته.

المصادر والمراجع

- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تح: محمد زهير بن ناصر، دار طوق النجاة، 1422 هـ.
- البرادعي، وفاء محمد، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 2002.
- الحازمي، خالد بن حامد، مصطلح فلسفة التربية في ضوء المنهج الإسلامي، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط 36، عدد 124، 1424 هـ/2004م.
- مذكور، علي أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، بيروت، دار الفكر العربي، ٢٠٠١ م.
- المصطفى، بجحت، أهمية كلية الشريعة ودراساتها، موقع هيئة طلاب سوريا، في الفيس بوك، تاريخ النشر في 28/ يوليو، 2018م، تاريخ الزيارة في 5/ نيسان/ 2021م.

- المعلوف، الأب لويس، المنجد في اللغة و الأدب الإعلام، بيروت، دار المشرق، ط 21، 1986.
- الموسوعة الحرة, <https://ar.wikipedia.org/wiki> .
- النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تح. محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، بد، ط، ب، ت.
- بوعمشة، محمد ، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي ، بيروت: دار الجبل، 2000.
- دليو، فضيل و آخرون، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006 م.
- مراد، شريف محمد ، دليل كلية الإلهيات جامعة يوزنجويل، وان، تركيا: مطبعة الكلية، 2015م.
- محمد، مرسى العياط، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، القاهرة: عالم الكتب، 2002.

المنظومة القيمية في المعرفة والعلوم الاسلامية: أسس ومفاهيم

محمود دهام نايف العيساوي*

المقدمة

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له . وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

فانه من نافلة القول؛ القول إن الإسلام بمبادئه وقيمه واحكامه أحدث نقلة نوعية متميزة في حياة العرب، وانعكست آثاره على العالم كله سلاماً وأماناً إنسانياً، ورقياً أخلاقياً، ورفاهية ورخاء اقتصادياً، وتعاوناً وتكافلاً بشرياً عجزت الحضارات الغربية والشرقية والدول الكبرى أن تحقق عشر معاشره، بالرغم من توافر كل العناصر المادية والوسائل العلمية لها، ذلك لاختلاف المنطلقات الأخلاقية والقيمية لهذه الحضارات والدول.

وقد أشر المصلحون وأعلام الفكر الإسلامي وقادة الصحوة الإسلامية أسباباً كثيرة لتردي المسلمين ووضعوا لاستعادة المسلمين المكانة اللائقة بهم بين البشر كثيراً من الحلول والخطط.

ولم يختلف أحد من أولئك الأفاضل على أن قوة المسلمين إنما تكمن في منهاجهم الرباني الشامل، الذي لم يدع شاردة ولا واردة في الحياة إلا ونظمها وجعل لها برنامجاً عملياً لا نظريات محلقة غير قابلة للتطبيق، إضافة إلى المرونة العالية التي تتمتع بها شريعته، والواقعية والمثالية التي تميزت بها أنظمتها⁽¹⁶⁵⁹⁾.

كذلك لم يختلف أحد من القدماء أو المعاصرين أن السبيل الوحيد لاستعادة مجد المسلمين إنما يكون بنفض الغبار عن الموروث الحضاري الضخم لهذه الأمة الخاتمة، والاستعانة به لتجديد حياة المسلمين بعد تكيفه بما يتناسب مع العصر مع المحافظة على الثوابت التي تميز المسلمين عن سواهم، والابتعاد عن تميع هويتهم.

وإنما تكون البداية بتحديد المنطلقات الأخلاقية والسلوكية للإسلام، ومن ثم تحويلها إلى واقع عملي يومي وجعلها منهج حياة للأمة .

* الجامعة العراقية، كلية التربية

(1659) ينظر: منير البياتي / النظم الاسلامي: دار وائل. للطباعة والنشر والتوزيع. 2006م ص55.

وهذه هي نقطة البداية للعمل على اعادة الامة الى مكان الصدارة بعد ان فقدت تلك المكانة وباتت تستلهم القيم والمبادئ ليس من موروثها الزاخر بالقيم ولكن من قيم الغرب ولسنا هنا بصدد العيب من الاستفادة في الايجابيات حتى من الاعداء ولكن لسنا الفقراء بهذا الميدان لنتحتاج لغيرنا فيه، والذي نحتاجه ان نترجم تلك القيم على ارض الواقع واخراجها من طيات الكتب واستلهم التاريخ وجعل ذلك واقعا نتعامل فيه. ولهذا كله جاء عنوان بحثي بعنوان (نظرية المنظومة القيمية في المعرفة والعلوم الاسلامية اسس ومفاهيم)

ولذا نقول : فقد درج الكتاب والمفكرون المعاصرون على إطلاق مصطلح (المنظومة القيمية) على المنطلقات الأخلاقية والسلوكية والفكرية من أية مؤسسة أو فكر أو حركة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية، ولهذا كله قسمت بحثي بعد هذا التمهيد الى ثلاثة مباحث وخاتمة تناولت فيها اهم النتائج والتوصيات.

وفي الختام : فإنني لا ادعي لعملبي الكمال والتمام، وانما قصدي إخراج البحث بالوجه الصحيح، فان الكُ قد وفقت فله الحمد والمنة، وان تكن الاخرى؛ فحسبي اني حاولت الوصول الى الحق، وبذلت ما بوسعي من جهد، والله اسأل ان يكون خالصاً لوجهه الكريم وصل اللهم على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه وسلم.

المبحث الاول: المنظومة القيمية التعليمية المعنى والمفهوم.

المطلب الاول: التعريف بالمنظومة القيمية

وذلك لأن معنى المنظومة القيمية نحن بحاجة الى معرفتها والوقوف على ماهيتها لتفعيلها على ارض الواقع فنقول وبالله التوفيق :

المنظومة القيمية لفظ مركب من كلمتي منظومة وقيمة، وسنحاول بيان المعنى اللغوي لكلا اللفظين على حده، ثم نحاول وضع معنى اصطلاحى باعتباره مركباً لفظياً:

المنظومة لغة: النظم التأليف، يقال نضمه فانتظم، أي جمعه في سلك واحد، وهو ضم الشيء إلى غيره.

والنظام كل أمر حقيقته الجمع، لذا يقال ليس لهم نظام، أي ليس لهم طريقة تجمعهم وليس لهم هدي يستقيمون عليه. ويقال نظمت الأمر فانتظم: أي أقمته على نهج فاستقام⁽¹⁶⁶⁰⁾. ويقال هم على نظام واحد أي على نهج واحد غير مختلفين⁽¹⁶⁶¹⁾.

(1660) ينظر: العلامة جمال الدين أبي الفضل المعروف بابن منظور، لسان العرب، بيروت دار صادر، 1996م، ، 578/12.

(1661) أحمد بن محمد ابن علي المقرئ الفيومي / المصباح المنير / - بيروت، المكتبة العلمية. 310/1.

وقال صاحب المقاييس: النون والظاء والميم أصل يدل على تأليف شيء ومثالها القلادة فهي منظومة بجمع حباتها أو خرزاتها بعضها إلى بعض⁽¹⁶⁶²⁾.

والمنظومة ما كان من غدران صغيرة وصل بعضها إلى بعض⁽¹⁶⁶³⁾، وهذا هو عين المعنى الاصطلاحي، فالمنظومة الاقتصادية مجموع النظريات والأفكار والقوانين التي تحكم المال والاقتصاد،

والمنظومة التعليمية: مجموع النظريات والأفكار والأدوات التي تخص التعليم، وهكذا.

ثانياً: القيمة:

القيام لغة له عدة معان فهو نقيض الجلوس وهو العزم على الشيء⁽¹⁶⁶⁴⁾.

وتختلف معانيه باختلاف الصلة المستعملة معه، فيقال قام به وقام معه وقام عنه وقام إليه، ومنه القيام على الشيء: مراعاته والحفظ له⁽¹⁶⁶⁵⁾.

وقيمة الشيء قدره ومنزلته : فهي ما يساوي مقدار المثل من غير زيادة أو نقصان⁽¹⁶⁶⁶⁾، وقد فرق الفقهاء وعلماء اللغة بين الثمن والقيمة.

فالثمن هو عوض الشيء الذي يترضى عليها طرفان – البائع والمشتري غالباً⁽¹⁶⁶⁷⁾.

ففي كل بيع هناك مثنى وهو السلعة، وثمن وهي العوض أو البدل، قال تعالى: ((وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ))⁽¹⁶⁶⁸⁾، فتلک الدراهم لم تكن قيمة يوسف عليه السلام، وإنما وقع التراضي، وجرى البيع عليها فكانت ثمنه.

(1662) ينظر: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا/ معجم مقاييس اللغة، تح: عبدالسلام محمد هارون/ دار الفكر، 355/5.

(1663) ينظر: محمد بن يعقوب الفيروزآبادي/ المحيط في اللغة / بيروت: مؤسسة الرسالة. 36/10.

(1664) العلامة جمال الدين أبي الفضل المعروف بابن منظور، / لسان العرب، 496/12.

(1665) ينظر: أيوب بن موسى الحسيني القريشي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (المتوفى: 1094هـ) الكليات معجم في المصطلحات / تح: عدنان درويش - محمد المصري، بيروت: مؤسسة الرسالة - 164.

(1666) ينظر: أبي هلال العسكري / الفروق اللغوية، (قم إيران / مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين) 441/1، وأبو حاتم سهل بن محمد بن عثمان الجشمي

السجستاني الفرق/ تح: حاتم صالح الضامن(العراق / مجلة المجمع العلمي العراقي، 1986 م) 1766.

(1667) ينظر: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (المتوفى: 817هـ) القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة (

بيروت - لبنان مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع)، 1529/1.

(1668) يوسف: 20/12.

أما القيمة فهي ما يساوي مقدار المثل من غير زيادة أو نقصان⁽¹⁶⁶⁹⁾.

ومنها قول محمد بن الربيع الموصلي:

وقيمة كل امرئ ما كان يحسنه والجاهلون لأهل العلم أعداء⁽¹⁶⁷⁰⁾

وجعل الفقهاء الأشياء أما مثلي أي له مثل في الأسواق يمكن أن يعوض إذا تلف بمثله أو بثمنه، وأما قيمي أي ليس له مثل في الأسواق ولا يمكن تثمينه أو قد يوجد مع التفاوت في القيمة⁽¹⁶⁷¹⁾، بأي تفاوت في القدر والمنزلة مما لا يجعل له بديلاً أو مثيلاً.

وقال تعالى في ذم الكافرين: اشْتَرَوْا بِآيَاتِ اللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَصَدُّوا عَنْ سَبِيلِهِ إِنَّهُمْ سَاءَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ⁽¹⁶⁷²⁾، وجاء في تفسيرها بأنهم اعتاضوا عن الهدى وعن اتباع أمر الله بأمور الدنيا الخسيسة، من عوائد جاهلية في الخمر والزنى وغيرها من المذمات⁽¹⁶⁷³⁾.

أما اصطلاحاً: فقد أوضح معجم العلوم الاجتماعية، أن لفظ القيمة الموضوع أصلاً لدلالة مادية في علم الحساب وعلم الاقتصاد السياسي، قد انتقل إلى دلالة معنوية تعبر عما في الأشياء من خير أو جمال أو صواب⁽¹⁶⁷⁴⁾. ولا زال هذا المعنى المادي مستعملاً في العلوم الاقتصادية وإن كان يغلب على الاستعمال لفظ المنفعة والتمن بدل القيمة.

ويمكن أن نعرف القيم: بأنها مجموعة الأحكام والمعايير على الأعمال والممارسات المعنوية والمادية للأفراد ضمن مؤسسة أو جماعة، أو هي المفهوم المعياري في السلوكيات الإنسانية المتقاربة والتي تكون لها صفة الإلزام والعموم بحيث يعد الخروج عنها خروجاً عن أهداف الجماعة أو المؤسسة التعليمية أو الديانة⁽¹⁶⁷⁵⁾.

أما عند أهل الاجتماع فإن القيم هي لفظ دال على أهداف عامة شاملة لمجموعة من الناس بحيث تمثل له إطار مرجعي مشتركاً في الحكم على مواقف متنوعة أو أفكار مجردة، أو ممارسات مختلفة.

(1669) ينظر: الفروق اللغوية، 441/1، الفرق 1766.

(1670) رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن القرشي الصغاني (المتوفى: 650هـ) كتاب الشوارد / تح: مصطفى حجازي، المدير العام للمعجمات وإحياء التراث (القاهرة؛ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية 1983 م) 35/1

(1671) ينظر: مجلة الأحكام العدلية، المادة 146.

(1672) التوبة: 9/9

(1673) ينظر: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، تفسير ابن كثير، تح: سامي بن محمد سلامة (دار طيبة) 116/4.

(1674) ينظر: (بيروت - دار إحياء التراث العربي لبنان ط1، 1422 هـ 2002 م) ، 37.

(1675) الدكتور محمد أكرم العدلوني/ العمل المؤسسي ، 38.

وعليه يمكن تعريف المنظومة القيمية بأنها الميثاق الاخلاقي لأي جماعة أو مؤسسة أو دين أو فكر، والتي تبنى على أساسها القرارات وترسم الخطط وتوضع السياسات وتتخذ الاجراءات وتقام العلاقات وتقدم الخدمات، وبمعنى آخر: هي الروح المحرك والقوة الدافعة للجماعة والمؤسسة، وكما تمثل المنظومة القيمية معياراً للمؤسسات عامة والتعليمية منها خاصة أو الجماعة للحكم على الاشخاص والمواقف والافكار... كذلك إنها معياره الاخرى للحكم على المؤسسة أو الجماعة أو الفكر أو الديانة...

وتتمثل أهمية المنظومة القيمية بأنها تساعد على فهم السلوكيات المختلفة في المواقف المتنوعة لفرد أو جماعة أو مؤسسة. كما إنها تحدد التزامات الاشخاص ودوافعهم وقد تمثل غايات أو أهداف بعيدة المدى لتلك المجموعة أو لذلك الفرد. وكلما كانت القيم التي تتبناها المؤسسات التعليمية قيماً إيجابية، كلما قلت نسبة الخطأ في سلوكهم، وتميزت أعمالهم بالدقة العالية وترشيد استهلاك الموارد إضافة إلى استخدام الموارد المتاحة استخداماً أكثر كما تساعد القيم الإيجابية على تنمية الاواصر الإنسانية بين الأفراد، كما إنها تساعد على انضباط المؤسسة التعليمية وسلوكياتها سواء فيما بين أفرادها انفسهم أو فيما بينهم وبين غيرهم من المؤسسات أو غير ذلك.

المطلب الثاني : مستويات القيم

كما إن حاجات الإنسان ⁽¹⁶⁷⁶⁾، ومتطلباته وأهدافه ليست على وزن واحد من الأهمية، كذلك فإن القيم التي تحكمه ليست على وزن واحد أيضاً ويمكن تقسيم القيم التي تحكم الفرد أو الجماعة أو المؤسسة التعليمية... إلخ إلى مستويات حسب أهميتها وشمولها إلى ما يأتي:

✓ قيم جوهرية: وهذا هو المستوى الأعلى والأهم، والقيم الموجودة في هذا المستوى تنطلق منها بقية القيم وتعتمد عليها، وتكون بمثابة السلك الذي تنتظم فيه بقية القيم، وتمثل التوحيد والإيمان والعبادة والعلم والقيم الجوهريّة للإسلام.

✓ قيم أساسية أو قيم كبرى ويمكن تعريفها بأنها القيم التي تمثل الخصائص والمواصفات للمؤسسة التعليمية، تتفرع عنها كل الحقوق ولا تطرأ عليها استثناءات، ووردت بشكل مطرد في كل المصادر والأصول والأديان. وهي بالنسبة للإسلام تتمثل في الرحمة والعلم والعبادة وهي متداخلة فيما بينها.

✓ قيم محورية وهذه أخص القيم المنظومة، إذ إنها تعتمد على المحاور التي تعمل ضمنها الجماعة أو المؤسسة التعليمية فما يصلح أن يكون قيمة للدولة وقت الحرب لا يصلح لها وقت السلم، وما يكون قيمة في مجال

(1676) سنستعمل كلمة الإنسان اختصاراً إذا المقصود بكلامنا ليس الإنسان فقط وإنما الجماعات والمؤسسات والدول إلخ.

الصحة أو البيئة قد لا ينفع أن يطبق في محور الاقتصاد أو التعليم إلا في المجالات المشتركة بين المحورين. وهي تعتمد في المنظومة القيمية الإسلامية على شبكة العلاقات التي تحكم المسلمين.

المبحث الثاني القيم الكبرى في الاسلام والمؤسسات التعليمية.

وبعد هذا التمهيد في بيان معنى القيم وتقسيماتها جاء المبحث الثاني بالتركيز على القيم الكبرى التي ارادها الاسلام وهي مقياس كل حضارة كتب لها النجاح الديني واي خلل في أي حضارة يكون مبدأه بالإخلال بهذه القيم الكبرى او ببعض منها.

وهذه القيم ثلاثة وهي : الرحمة والعلم والعبادة لذلك فان قيمة المؤسسات والجامعات هي بالعلم ولذلك جاءت هذه القيمة من القيم الكبرى في الاسلام وهي مترابطة مع قيمة الرحمة والعبادة على حدٍ سواء.

وسميت بالكبرى هذه القيم الثلاث وذلك لأنها تدخل في كل سلوك أو نشاط إنساني فردي أو جماعي . وهذه القيم مترابطة فيما بينها.

ولذا نجد القرآن الكريم قد تناولها بهذا المعنى وهو دليل الحصر في هذه الثلاثة والترابط فيما بينها وهي:

✓ الرحمة (وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين).

✓ العبادة (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون).

✓ العلم (هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون).

ولنأخذ لذلك مثلاً قيمة الرحمة

قال الطبري في تفسير قوله تعالى (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) وأولى الاقوال في ذلك بالصواب. القول الذي روي عن ابن عباس، وهو أن الله أرسل نبيه محمدا صلى الله عليه وسلم رحمة لجميع العالم، مؤمنهم وكافرهم. (1677). اما من ناحية خصوصيات الرسالة فهناك امثلة كثيرة تدل ان الرحمة مقصود الرسالة قال الشوكاني رحمه الله في تفسير هذه الاية : والاستثناء هنا استثناء مفرغ وكأن المعنى ما مقصود الرسالة الا الرحمة في عموم احكامها وجزئياتها.

(1677) محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري جامع البيان في تأويل القرآن / تح: أحمد محمد شاكر، (بيروت مؤسسة

قال القرطبي في تفسير قوله تعالى : { وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ } (1678) فالرسل خلقوا للرحمة ، ومحمد صلى الله عليه وسلم خلق بنفسه رحمة ، فلذلك صار أمانا للخلق ، لما بعثه الله أمن الخلق العذاب إلى نفخة الصور . وسائر الأنبياء لم يخلوا هذا المحل ؛ ولذلك قال عليه السلام : "أنا رحمة مهداة" يخبر أنه بنفسه رحمة للخلق من الله . وقوله "مهداة" أي هدية من الله للخلق. (1679)

وَقَالَ مُسْلِمٌ فِي صَحِيحِهِ حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي عُمَرَ حَدَّثَنَا مَرْوَانُ الْقَزَارِيُّ عَنْ يَزِيدَ بْنِ كَيْسَانَ عَنْ ابْنِ أَبِي حَازِمٍ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ : قِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَدْعُ عَلَى الْمُشْرِكِينَ قَالَ " إِيَّيَّ لَمْ أُبْعَثْ لَعَنًا وَإِنَّمَا بُعِثْتُ رَحْمَةً " (1680)

والناظر الى سيرته العطرة يجد ذلك واضحا جليا في سلمه عليه الصلاة والسلام وفي حربه مع الانسان بل حتى مع الحيوان بل حتى مع الجماد فهو القائل (وَلْيُحَدِّثْ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ، فَلْيُخْرِجْ ذَبِيحَتَهُ) (1681) ومن شدة رحمته مع خصومه تظهر واضحة في يوم الطائف لما جاءه الملك ودماءه تسيل مد ضربهم له بابي هو وامي قائلا له (لعل الله يخرج من اصلاهم من يوحد الله) (1682) وهناك مواقف كثيرة منها :

✓ دعوته لذلك الطفل اليهودي حتى ان اياه مع يقينه بيهوديته يأمر ابنه بقوله (اطع ابا القاسم) (1683) لما يرى من شدة رحمة رسول الله (صلى الله عليه وسلم)

✓ شكوى ذلك الجمل الذي كان يحمله صاحبه اكثر مما يطيق وطمعه برحمة رسول الله صلى الله عليه وسلم (1684).

✓ شكوى ذلك الطير الذي اخذت بيضته ابدى شكواه لرسول الله وها هو رسول يقول لأصحابه : «أَيُّكُمْ فَجَعَ هَذِهِ بَيْضَتَيْهَا؟» فَقَالَ رَجُلٌ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَنَا أَخَذْتُ بَيْضَتَيْهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «ارْزُدْ، رَحْمَةً لَهَا» (1685)

(1678) الأنبياء : 21 / 107

(1679) ابي عبد الله محمد بن احمد الانصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن / تعليق وتخريج الدكتور محمد ابراهيم الحفناوي والدكتور محمود حامد عثمان (القاهرة دار الحديث ، 2002م). 4 / 63

(1680) الإمام ابي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم / (بيروت - دار الجيل) (8 / 24) برقم 6705-

(1681) المصدر نفسه (3 / 1548) برقم 57

(1682) أحمد بن عبد الفتاح زواوي / شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم (الإسكندرية دار القمة / ط1) (1 / 406)

(1683) محمد بن اسماعيل أبو عبد الله البخاري / الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه / تح: محمد زهير ناصر الناصر، / دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ (1 / 455) برقم 1290

(1684) ينظر: محمد بن فتوح الحميدي / الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم / تأليف: / د. علي حسين البواب (بيروت - دار ابن حزم 2002م

ط2 (3 / 253) برقم 2783

(1685) محمد بن اسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي / الأدب المفرد / تح: علي عبد الباسط مزيد - وعلي عبد المقصود رضوان (مصر- مكتبة الخانجي -2003م) (ص: 139) برقم 382

✓ وقد ورد ضمن حديث إبراهيم ابن النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وفيه: ورأى رسول الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فُرجة في اللبن فأمر بها تسد، ف قيل للنبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فقال: "أما إنها لا تضر ولا تنفع، ولكنها تقرر عين الحي"، (1686)

والمواقف كثيرة في هذا المعنى لو اردنا ان نسطرها لضاق بنا الوقت ولكن كما قلنا ان الرسالة كلها جاءت رحمة للعالمين.

وهذه كلها مواقف تعبدية اذا فالعبادة متداخلة فيها ؛ ولا يعرف معنى الرحمة من غير معرفة العلم والعلم بجد ذاته هو عبادة ؛ فكن عالما او متعلماً وهو ما أمر به الشرع الحكيم وجاءت به رسالة خير النبيئن عليه افضل الصلاة واتم الت

المبحث الثالث: اشكاليات تطبيق القيم في الواقع المعاصر في المؤسسات كافة واهمها التعليم..

المطلب الاول: اشكالية تطبيق القيم في المؤسسات التعليمية

ان مظاهر الانفصال بين المنهج المنير والواقع المرير. واضحة لكل ذي لب فان المجتمع الإسلامي الذي شاد القرآن الكريم صرحه الشامخ، وأرسى لبناته المتينة العظيمة القوية، على يد أعظم مرب عرفته الدنيا صلى الله عليه وسلم-بأبي هو وأمي- كان مجتمعاً فريداً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ ولو اخذت اي نموذج في اي مجال من ذلك الجيل، وقارنت بين الامس واليوم فتجد الامة اليوم بكل جوانبها قد ضعفت همتها وتضاءلت قضيتها واستبدل المسلمون بالثريا الثرى، وبالرحيق المختوم حريقاً محققاً مدمراً، يوم أن نحو شريعة الله واستبدلوا بها شريعة المهازيل من البشر، وأصحاب الأهواء والشبهات والشهوات، ولا حول ولا قوة إلا بالله رب الأرض والسموات. فان الذوبان في بوتقة المناهج التربوية الغربية الدخيلة. واضح للعيان. ولعل ابرز اسباب هذا الذوبان الذي أدخلنا إلى هذا المأزق الخطير هو الضعف والهوان الذي اصاب هذا الجيل فالتقليد الاعمى للغرب تعدى كل الخطوط الحمراء وبدأ الانسلاخ من الهوية العربية والإسلامية لا يستطيع ان ينكره احد. ولكن رغم ذلك هناك في الامة بقية تحمل الخير لأهلها وهي بحاجة إلى منهج تربوي أصيل. هو العودة الى كتاب الله تعالى وسنة حبيبه المصطفى عليه الصلاة والسلام. وان يكون فهم السلف رضوان الله عليهم اجمعين كتاب الله وسنة رسوله؛ هو الحاكم وذلك باعتبارهم يمثلون التطبيق العملي للقرآن والسنة.

(1686) ينظر: الإمام احمد بن حنبل، المسند/ تح: الشيخ شعيب الارنؤوط/ بيروت - (مؤسسة الرسالة 1999م، ط2)، (36/ 542) برقم 22187 وسليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ) المعجم الكبير/ تح: حدي بن عبد المجيد السلفي (القاهرة - مكتبة ابن تيمية ط2) 24/ 775 و 776 محمد بن سعد بن منيع الزهري / الطبقات الكبير/ تح: علي محمد عمر / (القاهرة - مكتبة الخانجي 2001م) " 8/ 215-216،

وختمت بأبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها على أمل أن أكون قد ساهمت في رسم المنهج للأمة لتربي جيلها الصاعد وتأخذ به إلى بر الأمان، وتبتعد عن أسباب هذا الاسترخاء والاعياء . وقد جاءت الوصايا على النحو التالي:

الوصية الأولى: لا بد للمربين من إيجاد ثلثة من الشباب من الجيل الصاعد قادرة على أحداث التحولات الكبرى في مسيرة هذا الجيل وأن يكون من أبرز مواصفات تلك الثلثة قاسم مشترك تتفق به وهو تعمل في الواجبات ولا تسأل عن الحقوق تتعامل مع الله ، ومنهج تربيتها ولسان حالها متمثلاً حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم عن عبدالله بن عمرو بن العاص أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: ((ما من غزاة تغزو في سبيل الله فتصيب غنيمة إلا تعجلوا ثلثي أجرهم من الآخرة ويبقى لهم الثلث فإن لم يصيبوا غنيمة تم لهم أجرهم))¹⁶⁸⁷

الوصية الثانية: التربية بالاهداف لهذا الجيل من الاهمية بمكان، فعدم وضوح الاهداف او غيابها احياناً، لكثير من العاملين في حقل الدعوة، هو ما دعا كثير من الشباب المسلم الى الانخراط في بوتقة المناهج الغربية الدخيلة، وهي الامانة التي تكون على عاتق المربين والاستاذ في جامعته، وهو ان تكون التربية بالاهداف وليس التربية بالنشاط فحسب.

الوصية الثالثة: لا بد للدعاة والمربين وكذلك جميع المؤسسات العاملة ومنها الجامعات ان تعرف فن القيادة للناس فان ماتعيشه الامة اليوم هو عين ما اوضحه لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم فعن ابن عمر قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((إنما الناس كإبل مائة لا يجد الرجل فيها راحلة))⁽¹⁶⁸⁸⁾ والقيادة: هي فن ادارة الناس وتوجيههم نحو الهدف، وادارة الناس مرتبطة بالتعامل معهم بأسلوب يقنعهم بالتعاون معك والسير خلفك نحو هدف واحد، ومهارات التعامل مع الناس هي: الفهم والاتصال، والتأثير، والتحفيز، وبناء العلاقات، ولك مثال على دور القائد من منهج سيد القادة والمربين رسول الله صلى الله عليه وسلم في تحديد المشكلات التي يعاني منها الشخص والمحاولة الجادة لإيجاد الحل المناسب فتذكر كتب السنن من ذلك الكثير.⁽¹⁶⁸⁹⁾

(1687) الامام الحافظ يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد/ تح: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري / (بيروت مؤسسة قرطبه) (18 / 342)

(1688) إبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي / تح : أحمد محمد شاكر وآخرين / (بيروت - لبنان. دار إحياء التراث العربي) 5 / 153 رقم الحديث -2872- قال أبو عيسى: هذا حديث حسن صحيح

(1689) ينظر لذلك كمثال: الامام أبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي / السنن الكبرى / تح: دكتور عبد الغفار سليمان البنداري وسيد كسروي حسن (بيروت - لبنان دار الكتب العلمية 1991 م. (4 / 118) رقم الحديث (2088)

الوصية الرابعة: يقول إمام دار الهجرة الإمام مالك بن أنس رحمه الله : (لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها)⁽¹⁶⁹⁰⁾. والمتأمل في انطلاقة الحضارة الإسلامية، يجدها ابتداءً منظومة تصلح العقل وتزوده بالمنطق، عمودها الفقري (أقرأ) و(علم بالقلم) و(قل هاتوا برهانكم) منظومة تنظم له عالم الاعتقاد تحاوره وتعتمد الدليل والبرهان؛ لا تصدر عقله أو تطالبه بالتقليد الأعمى. فالتخلف يبدأ من سيادة الأفكار القتالة، وهذا ماتعانيه الأمة اليوم، مما يجعل ثقل المهمة الإصلاحية على عاتق المصلحين تحتاج صبر طويل وعمل دؤوب. ولهذا يقول سيد قطب رحمه الله: (كل فكرة عاشت قد اقتات قلب إنسان ! أما الأفكار التي لم تُطعم هذا الغذاء المقدس فقد ولدت ميتة ولم تدفع بالبشرية شبرًا واحدًا إلى الأمام)⁽¹⁶⁹¹⁾.

الوصية الخامسة: التدرج في التشريع يدل على التدرج في الدعوة⁽¹⁶⁹²⁾ وإن للقرآن منهجه التربوي الفريد في لمس القلوب، وتحريك العواطف، واستجاشة الوجدان، ولقد بدأ هذا القرآن -لحكمة من الله جل وعلا- يتنزل ليربي على فترات: { وَفَرَّغْنَا فَرْقَنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا }⁽¹⁶⁹³⁾ يقول سيد قطب رحمه الله تعالى: فالفرق مقصود، والمكث مقصود لحكمة من الله جل وعلا: { وَفَرَّغْنَا فَرْقَنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا }⁽¹⁶⁹⁴⁾ كان القرآن يتنزل بحسب المشاكل والحاجات ليربي الصحابة تربية عملية واقعية سلوكية، وهم بدورهم حولوا القرآن إلى منهج عملي، وإلى مجتمع متحرك مرئي، ومنظور ومسموع. هذه أول لبنة من لبنات التربية التي لا بد أن تؤسس على بيئة ووضوح وجلاء⁽¹⁶⁹⁵⁾.

الوصية السادسة: وهو لا بد من التركيز على الجانب الوجداني والمهاري وعدم الاكتفاء بالتركيز على الجانب المعرفي حتى أصبح التدريس في الكليات والجامعات والمدارس كما يصفه أحد الدعاة بأن سياسة التعليم في البلاد العربية هي سياسة الصب والكب وذلك أن الاستاذ يصب المعلومات في ذهن الطالب، ثم إن الطالب بدوره ينزلها في دفتر الامتحان، وإذا ما انتهى من الامتحان لا تجد في ذهن الطالب شيئاً مما تعلمه، وكما يقول استاذنا المرابي محمد اقبال ((ان مشكلة التعليم اليوم اننا نحسن ان نعلم اولادنا المعارف والعلوم ولكن لانحسن ان نعلم عيونهم الدموع ولا قلوبهم الخشوع)) والعلاج لذلك كله هو التركيز على الجانب الوجداني، ولهذا لا بد ان نعطي لدرس السيرة في

(1690) المؤلف: نخبة من العلماء / أصول الإيمان في ضوء الكتاب والسنة / المملكة العربية السعودية / وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - 1421هـ ط1 - (1 / 396)

(1691) سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (المتوفى: 1385هـ) في ظلال القرآن: (دار الشروق، الطبعة الشرعية التاسعة، 1402هـ) - 1 / 16 سيد قطب - أفراح الروح: 24..

(1692) أ. علي بن أحمد بن الأمين الريموني/فقه الدعوة الإسلامية في الغرب ووجوب تجديدها على الحكمة والوسطية والاعتدال / الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية/- (1 / 31)

(1693) الإسماء: 17/ 106

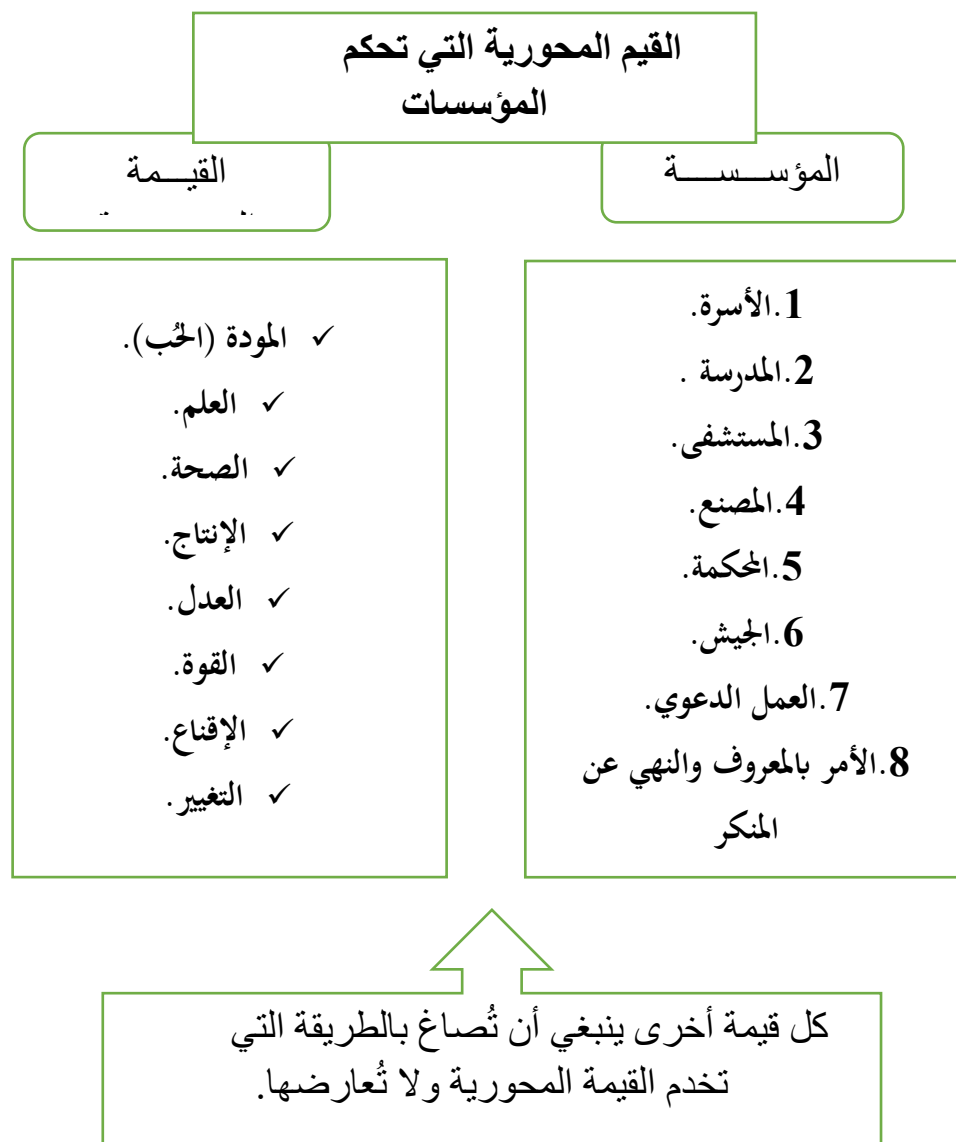
(1694) الإسماء: 17/ 106

(1695) سيد قطب / معالم في الطريق / دار الشروق ط1 - (1 / 35)

جامعاتنا زمساجدنا ومؤسساتنا اهتماما خاصاً، بالتركيز عليه وتعديل منهجيته وجعله منهجاً لتربية الجيل الصاعد من شبابنا وشباتنا.

المطلب الثاني : نماذج من الإحتكام إلى المنظومة القيمية

ولعلي هنا اردت ان ابين نماذج من الاحتكام لمنظومة القيم فإنه بالمثل يتضح المقال؛ وجعلت ذلك على صورة مخطط واليك ذلك:



وهنا لا بد ان ننوه الى نماذج يتبين لنا خللها عند الاحتكام الى القيمة المحورية التي لا بد من مراعاتها واليك اخي القارئ الكريم نماذج من ذلك:

نماذج مغلوطة من الإحتكام إلى المنظومة القيمية:

- ✓ تفسير الزهد بترك العمل الدنيوي؟
- ✓ الشماتة بالكوارث الطبيعية للدول المعادية؟
- ✓ الطبيب الذي يقضي وقته في الدعوة وقراءة القرآن أثناء الدوام؟
- ✓ المعلم الذي يمنح الدرجات للطلاب الفقير ليحصل على الشهادة؟
- ✓ القاضي الذي ينحاز للضعيف رحمة به؟
- ✓ الشريك الذي ينفق على الأيتام من مال الشركة؟
- ✓ الموظف الذي يصوم تطوعاً فينخفض مستوى أدائه الوظيفي؟
- ✓ الذي يُنكر المنكر فيؤدي إلى مُنكر أكبر؟

الخاتمة: تتضمن اهم النتائج التي توصلت اليها.

✓ لم يختلف أحد من القدماء أو المعاصرين أن السبيل الوحيد لاستعادة مجد المسلمين إنما يكون بنفض الغبار عن الموروث الحضاري الضخم لهذه الأمة الخاتمة، والاستعانة به لتجديد حياة المسلمين بعد تكيفه بما يتناسب مع العصر مع المحافظة على الثوابت التي تميز المسلمين عن سواهم، والابتعاد عن تميع هويتهم؛ وإنما تكون البداية بتحديد المنطلقات الأخلاقية والسلوكية للإسلام، ومن ثم تحويلها إلى واقع عملي يومي وجعلها منهج حياة للأمة.

✓ ان نقطة البداية للعمل على اعادة الامة الى مكان الصدارة بعد ان فقدت تلك المكانة وباتت تستلهم القيم والمبادئ ليس من موروثها الزاخر بالقيم ولكن من قيم الغرب ولسنا هنا بصدد العيب من الاستفادة في الايجابيات حتى من الاعداء ولكن لسنا الفقراء بهذا الميدان لنحتاج لغيرنا فيه، والذي نحتاجه ان نترجم تلك القيم على ارض الواقع واخراجها من طيات الكتب واستلهاهم التاريخ وجعل ذلك واقعا نتعامل فيه.

فقد درج الكتاب والمفكرون المعاصرون على إطلاق مصطلح (المنظومة القيمية) على المنطلقات الأخلاقية والسلوكية والفكرية من أية مؤسسة أو فكر أو حركة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية.

✓ يمكن أن نعرف القيم بأنها مجموعة الأحكام والمعايير على الأعمال والممارسات المعنوية والمادية للأفراد ضمن مؤسسة أو جماعة، أو هي المفهوم المعياري في السلوكيات الإنسانية المتقاربة والتي تكون لها صفة الإلزام والعموم بحيث يعد الخروج عنها خروجاً عن أهداف الجماعة أو المؤسسة التعليمية أو الديانة⁽¹⁶⁹⁶⁾.

(1696) د. محمد أكرم العدلوني / العمل المؤسسي، 38.

وعليه يمكن تعريف المنظومة القيمية بأنها الميثاق الاخلاقي لأي جماعة أو مؤسسة أو دين أو فكر، والتي تبنى على أساسها القرارات وترسم الخطط وتوضع السياسات وتتخذ الاجراءات وتقام العلاقات وتقدم الخدمات، وبمعنى آخر: هي الروح المحرك والقوة الدافعة للجماعة والمؤسسة، وكما تمثل المنظومة القيمية معياراً للمؤسسة أو الجماعة للحكم على الاشخاص والمواقف والافكار... كذلك إنها معياره الاخرى للحكم على المؤسسة أو الجماعة أو الفكر أو الديانة...

✓ تتمثل أهمية المنظومة القيمية بأنها تساعد على فهم السلوكيات المختلفة في المواقف المتنوعة لفرد أو جماعة أو المؤسسات التعليمية.

كما إنها تحدد التزامات الاشخاص ودوافعهم وقد تمثل غايات أو أهداف بعيدة المدى لتلك المجموعة أو لذلك الفرد. وهذه القيم ثلاثة وهي : الرحمة والعلم والعبادة. وسميت بالقيم الكبرى هذه القيم الثلاث وذلك لأنها تدخل في كل سلوك أو نشاط إنساني فردي أو جماعي . وهذه القيم مترابطة فيما بينها.

ولذا نجد القرآن الكريم قد تناولها بهذا المعنى وهو دليل الحصر في هذه الثلاثة والترابط فيما بينها .

✓ يقول إمام دار الهجرة الإمام مالك بن أنس رحمه الله : (لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها)¹⁶⁹⁷. والمتأمل في انطلاقة الحضارة الاسلامية، يجدها ابتداءً منظومة تصلح العقل وتزوده بالمنطق، عمودها الفقري (أقرأ) و(علم بالقلم) و(قل هاتوا برهانكم) منظومة تنظم له عالم الاعتقاد تحاوره وتعتمد الدليل والبرهان؛ لا تصدر عقله او تطالبه بالتقليد الاعمى. فالتخلف يبدأ من سيادة الافكار القاتلة، وهذا ماتعانيه الامة اليوم،

المصادر والمراجع

- ✓ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير ابن كثير، تح: سامي بن محمد سلامة (دار طيبة).
- ✓ أ. علي بن أحمد بن الأمين الريبوني/فقه الدعوة الإسلامية في الغرب ووجوب تجديدها على الحكمة والوسطية والاعتدال / الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية/- (1 / 31)
- ✓ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا/ معجم مقاييس اللغة، تح: عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر

(1697) المؤلف: نخبة من العلماء / أصول الإيمان في ضوء الكتاب والسنة - (1 / 396)

- ✓ أبو حاتم سهل بن محمد بن عثمان الجشمي السجستاني، الفرق / تح: حاتم صالح الضامن (العراق / مجلة المجمع العلمي العراقي، 1986 م)
- ✓ أبي عبد الله محمد بن أحمد الانصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن / تعليق وتخرّيج الدكتور محمد إبراهيم الحفناوي والدكتور محمود حامد عثمان (القاهرة دار الحديث، 2002م).
- ✓ أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، / سنن الترمذي / تح: أحمد محمد شاكر وآخرين / (بيروت - دار إحياء التراث العربي)
- ✓ أبي هلال العسكري / الفروق اللغوية، (قم ايران / مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين)
- ✓ أحمد بن عبد الفتاح زواوي / شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم (الإسكندرية دار القمة)
- ✓ أحمد بن محمد ابن علي المقرئ الفيومي / المصباح المنير / - بيروت، المكتبة العلمية.
- ✓ الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم (بيروت - دار الجيل)
- ✓ الامام أبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي / السنن الكبرى / تح: دكتور عبد الغفار سليمان البنداري وسيد كسروي حسن (بيروت - لبنان دار الكتب العلمية 1991 م.
- ✓ الإمام أحمد بن حنبل، ت241هـ / المسند / تح: الشيخ شعيب الارنؤوط / بيروت - (مؤسسة الرسالة، 1999م، ط2)،
- ✓ الامام الحافظ يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد / تح: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري / (بيروت مؤسسة قرطبة)
- ✓ أيوب بن موسى الحسيني القريني الكفوي، أبو البقاء الحنفي الكليات معجم في المصطلحات / تح: عدنان درويش - محمد المصري ، بيروت: مؤسسة الرسالة
- ✓ رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن القرشي الصغاني
- ✓ سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني المعجم الكبير / تح: حمدي بن عبد المجيد السلفي (القاهرة - مكتبة ابن تيمية ط 2)
- ✓ سيد قطب / معالم في الطريق / : دار الشروق
- ✓ سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي في ظلال القرآن: (دار الشروق، الطبعة الشرعية التاسعة، 1402هـ).

- ✓ الشوارد/ تح: مصطفى حجازي، المدير العام للمعجمات وإحياء التراث (القاهرة؛ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية 1983م)
- ✓ العلامة جمال الدين أبي الفضل المعروف بابن منظور، لسان العرب، بيروت دار صادر، 1996 م.
- ✓ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري/الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وإيامه/ تح: محمد زهير ناصر الناصر،/ دار طوق النجاة، 1422هـ
- ✓ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي / الأدب المفرد / تح : علي عبد الباسط مزيد - وعلي عبد المقصود رضوان (مصر- مكتبة الخانجي 2003م
- ✓ محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري جامع البيان في تأويل القرآن / تح: أحمد محمد شاكر، (بيروت مؤسسة الرسالة، 2000 م)
- ✓ محمد بن سعد بن منيع الزهري / الطبقات الكبير/ تح: علي محمد عمر / (القاهرة - مكتبة الخانجي 2001م) "
- ✓ محمد بن فتوح الحميدي/ الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم / تأليف: / تح : د. علي حسين البواب (بيروت - دار ابن حزم - 2002م ط 2)
- ✓ محمد بن يعقوب الفيروزآبادي/ المحيط في اللغة / بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ✓ منير البياتي/ النظم الاسلامي: دار وائل. للطباعة والنشر والتوزيع. 2006م
- ✓ نخبة من العلماء/ أصول الإيمان في ضوء الكتاب والسنة / المملكة العربية السعودية/ (وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - / 1421هـ)

طرائق تدريس القرآن الكريم والتجويد في الكليات الإسلامية

إسراء محمود عيد*

المقدمة

تعتبر طرائق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهج التعليمي موضع التنفيذ، وهي أيضاً أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم، حيث تشتمل على كافة الطرق والأساليب والمداخل، والنماذج والاستراتيجيات التدريسية التي يعتمد عليها المعلم؛ لنقل خبرات المنهج المتنوعة إلى المتعلم، بما يحقق له أكبر قدر من الأهداف في أقل وقت وبأقل جهد، ومع تحقيق قدر من الاستمتاع لكل من المعلم والمتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم.

وطرق التدريس كثيرة ومتنوعة من حيث طبيعتها، وسبب ذلك اختلاف النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية التي تقوم عليها، ولذا جاء هذا البحث ليبيّن طبيعة كل طريقة من طرائق التدريس وما تقوم عليه من أسس في الجامعات الإسلامية المختلفة، ومدى مئناسبتها لمادة القرآن الكريم وتجويده، فطرائق التدريس كالألات التي يستخدمها المهني في عمله، ولا يمكن القول بوجود طريقة تدريس واحدة أفضل من كل الطرائق لأن لكل طريقة خصائصها ومميزاتها وموضعها.

مشكلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الاسئلة الآتية:

- 1- ما أهمية تنوع طرائق التدريس في تدريس مادة القرآن والتجويد؟
- 2- أهم الطرائق المتبعة في تدريس القرآن الكريم والتجويد في الكليات الإسلامية؟
- 3- ما سلبيات وإيجابيات كل طريقة؟
- 4- ما هي المواضيع التي تناسب كل طريقة؟
- 5- ما أبرز الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس القرآن الكريم والتجويد؟
- 6- ما العوامل المساعدة لضمان نجاح طرائق التدريس؟

* محاضرة، جامعة ماردين آرتقو كلية العلوم الإسلامية، israeid@artuklu.edu.tr

منهج البحث:

اتبعت في بحثي هذا عدة مناهج وهي:

- 1- المنهج الوصفي: واتبعته في وصف مفهوم طرائق التدريس، ووصف أنواعها.
- 2- المنهج الاستقرائي: واتبعته في استقراء طرائق التدريس، ومواضيع التجويد المناسبة لكل طريقة.
- 3- المنهج التحليلي: واتبعته في تحليل كل طريقة، وفي تحليل الوسائل التعليمية وبيان مميزاتها وسلبياتها.

1. التعريف بمفهوم طرائق التدريس

الطريقة لغة: معناها "السيرة. وَطَرِيقَةُ الرَّجُلِ: مَذْهَبُهُ. يُقَالُ: مَا زَالَ فُلَانٌ عَلَى طَرِيقَةٍ وَاحِدَةٍ أَيْ عَلَى حَالَةٍ وَاحِدَةٍ. وَفُلَانٌ حَسَنُ الطَّرِيقَةِ، والطَّرِيقَةُ الْحَالُ. يُقَالُ: هُوَ عَلَى طَرِيقَةٍ حَسَنَةٍ وَطَرِيقَةٍ سَيِّئَةٍ، وقوله تعالى: "وَأَنْ لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ" [الجن: ١٦/72]؛ أراد لَوْ اسْتَقَامُوا عَلَى طَرِيقَةِ الْهُدَى، وَقِيلَ، عَلَى طَرِيقَةِ الْكُفْرِ"1698.

طريقة التدريس اصطلاحاً هي: "مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ بأيسر السبل، وبأقل الوقت، وبأدنى النفقات، ويحتاج المعلم في الشأن أن يكون قادراً على تقديم المادة، وإثارة الاهتمامات، والشرح، والتمهيد، والتوضيح"1699.

وهي: "النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معرفة، ومعلومات، ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر"1700.

ويمكن تعريف طريقة التدريس بأنها النهج الذي يستخدمه المدرس في تنفيذ الخطط والإستراتيجيات والتنفيذ عملياً داخل الصف وخارجه، لإكساب المتعلمين المحتوى التعليمي بما يحقق أهداف التعلم بنجاح ودقة. وهو بذلك مقارنة بين محتوى المنهج وطرق تقديمه وصفاته وخصائص المتعلمين المختلفة في صف دراسي واحد.

2. أهمية التنوع في طرق تدريس مادة القرآن والتجويد

يتوقف نجاح العملية التعليمية على استخدام طرق التدريس المناسبة، التي تعالج قصور المنهج أو صعوبات التعلم، وتقف على نقاط الضعف والقوة عند المعلم والمتعلم، يقول الدكتور محمود السيد: "إن لطريقة التدريس الأهمية

1698 محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ط3 (بيروت: دار صادر، 1414هـ) 221/10.

1699 حسن مجي، سعيد المنوي، المدخل إلى التدريس الفعال، (الرياض: الدارالصلواتية، ١٤١٩هـ) 92-93.

1700 أفنان دروزة، النظريات في التدريس وترجمتها عملياً، (عمّان، دار الشروق، 2000م) 176.

في تشويق الطالب وجذبهم نحو المادة واستساغتها وميولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة. إلا أن المعلم الذي يقوّل نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها"¹⁷⁰¹.

والتنوع في طرائق التدريس من العوامل التي تُمكن المعلم من تحقيق أهدافه وتهيء له أسباب النجاح في عمله، وتحقيق الأهداف المختلفة يتطلب طرائق متباينة وأساليب متنوعة، وكل فئة من الناس تتطلب طريقة تُلائم مستواها وقدراتها، وبقدر ما يكون المعلم عارفاً بمحاجات تلاميذه وبخبراتهم السابقة يكون نجاحه في اختيار الطريقة الملائمة لهذه الحاجات والخبرات والتي ترضى طموحاتهم وميولهم؛ مما يجعل التعليم أكثر تشويقاً وأكثر قبولاً إلى النفوس، "ولقد اختار النبي عليه الصلاة والسلام في تعليمه أفضل الطرق، وكان يُنَوِّع لهم في الطرائق إبعاداً للملل والرتابة، ومراعاة للفروق الفردية"¹⁷⁰².

وبما أن مادة القرآن والتجويد ليست مادة عَمَلِيَّة بحتة، ولا عِلْمِيَّة نظرية بحتة؛ بل تجمع بين الأمرين، لذلك هي بحاجة إلى تعدّد الطرق التعليمية، وتنوع الأساليب، لما لها من فاعلية ملحوظة فيما يأتي:

- 1- بناء المفاهيم، وفي التمكن من المهارات.
- 2- تزيّد من مستوى ثقة الطلاب بأنفسهم.
- 3- العناية بالفروق الفردية.
- 4- زيادة انتباه الطلاب أثناء المحاضرة الدِّراسِيَّة، مع زيادة نسبة الحفظ لديهم.
- 5- تقدّم حلولاً لتعليم الفئات الخاصّة.
- 6- تجعل المتعلّم في موقف إيجابيّ متفاعلٍ مع الموقف التربويّ.
- 7- تربية الحس النقدي والتفكير العلمي للمتعلّم.
- 8- تنويع طرق التدريس تخلق الدافعية للتعلم عند المتعلّم هي المتطلب الأساسي الذي نضمن به حدوث التعلم.

وبما أن مادة القرآن الكريم والتجويد تضم بالإضافة إلى الجانب النظري المتعلق بأحكام التجويد وقواعده، الجانب العملي أيضاً الذي يقوم على تصحيح التلاوة وتقويم اللسان على الطريقة الصحيحة وفق ما نقله لنا الصحابة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتناقله منهم التابعون وتابعيهم، والشيوخ بعدهم هكذا إلى أن وصل إلينا كما

¹⁷⁰¹ محمود أحمد السيد، في الأداء اللغوي، (دمشق: وزارة الثقافة، 2005م)، 42.

¹⁷⁰² أيمن جاسم الدوري، المنهج التعليمي في ضوء السُنّة النبوية، مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة بغداد، 1/36 (2013م): 88-89.

أنزله أمين الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم محفوظ بحفظ الله تعالى من التحريف في كتابته أو اللحن في قراءته، كما تضم أيضًا الحفظ وهو يحتاج إلى ذاكرة خصبية والتعاهد والتكرار، ومن هنا تنبع أهمية تنوع طرائق التدريس لتحاكي الفهم والنطق والذاكرة في آن واحد.

3. أهم الطرائق المتبعة في تدريس القرآن الكريم والتجويد في الكليات الإسلامية

تتفاوت الجامعات الإسلامية في استخدام طرائق التدريس، حسب الإمكانيات المتوفرة في الجامعة، ومهارات المدرسين، وقدراتهم على استخدام التكنولوجيا والأساليب المختلفة في التعليم، كما تختلف أساليب المعلمين في تطبيق طرائق التدريس باختلاف شخصياتهم وخبراتهم، وليست هناك طريقة أفضل من الأخرى لجميع الموضوعات العلمية، يقول الدكتور محمود السيد: "ومن هنا كانت التربية الحديثة تمنح المعلم حرية الحركة في اختيار الطرائق المتنوعة حتى في الدرس الواحد، إذ لا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده مثل إلزامه باتباع طريقة واحدة على أنها المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة. لذا كان التعصب لأي أسلوب علمي والتحيز له من غير القيام بأي تجربة تثبت فعاليته أمرًا بعيدًا عن الموضوعية والأسلوب العلمي"¹⁷⁰³.

ولا بد من التركيز على جانب التعلم الذاتي وتقويته لدى المتعلم، يقول الدكتور محمود السيد: "لما كان العصر يتسم بأنه عصر التفجر المعرفي، كان لا بد للمرء حتى يواكب ثورة المعلومات والاتصالات من أن يكون مزودًا بمهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر... وبقدر ما نغنى بإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي ننجح في تربيته، ذلك لأن طبيعة العصر تستلزم توافر هذه المهارات لدى المواطنين"¹⁷⁰⁴.

ويُعد التنوع في طرائق التدريس ضرورة لتلاءم مع قدرات المتعلمين وميولهم ومهاراتهم في الفصل، فبعضها يعمل على تنمية التفكير، وبعضها يساعد على اكتساب المهارات، وبعضها فيه مشاركة حسية وبصرية في آن واحد فتثبت أقوى في الذاكرة، وبعضها يُنمي روح الجماعة والمشاركة، وبعضها تنمي لدى الطلبة المفاهيم والحقائق ولا سيما إذا رُبِطت بالأشياء، ولا شك أن لكل منها سلبيات وإيجابيات تزيد وتنقص حسب الجامعة وإمكانياتها، ومقدرة المعلم، واستعداد المتعلم، ووقت الدرس، وطبيعة الموضوع، وعدد الطلاب، وأمور أخرى.

ومن أهم الطرق المتبعة غالبًا ما يأتي:

1- طريقة الإلقاء:

¹⁷⁰³ السيد، في الأداء اللغوي، 42.

¹⁷⁰⁴ السيد، في الأداء اللغوي، 28.

تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على المعلم الذي يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على الطلبة، وينحصر دور الطالب في التلقي والاستقبال، وتسمى أيضاً الطريقة الإخبارية، وهي أكثر الأساليب شيوعاً وأبسطها، ومعروفة منذ القدم، وقد "كان فيما مضى عند الشعوب كلها هو الطريقة الوحيدة والفاعلة في مخاطبة الجماهير وإثارة مشاعرهم وإلهاب عواطفهم، واشتهر العرب بالخطابة قبل الإسلام. وامتد الاهتمام به إلى العصور الإسلامية"¹⁷⁰⁵، ولا يمكن التخلي عن هذه الطريقة مهما تطورت طرائق التعليم، ويستخدم فيها المعلم طبقات صوته المختلفة رفعاً وخفضاً للتأكيد على بعض المعاني، وحركات اليدين والجسم للمساعدة في إيصال الفكرة التي يطرحها؛ لأن حركة الجسم تعتبر "جاذباً أثناء التعليم، إذ أنها تساعد في استدعاء مزيد من الانتباه، وتعين في الشرح، وتبعد الملل عن المتعلم، مما ينتج عنه مزيد من الدافعية، وكان عليه الصلاة والسلام في تعليمه يُوظف حركات جسده، ونبرات صوته، قاصداً بذلك زيادة فاعلية التعليم، ومُنْبَهًا على أهمية الموضوع"¹⁷⁰⁶.

طريقة الإلقاء هي من أبرز الطرق في الدعوة إلى الله، وقد استخدمها الأنبياء عليهم السلام وعلى رأسهم نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، ومن بعدهم الصحابة والتابعين، وكل الرؤساء والحكام؛ لكسب قلوب الناس حولهم، والتفاف الجماهير عليهم، ونظرًا لأهمية الإلقاء وشدة تأثيره حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من المتقن لها وهو فاسد، فقد روى عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إن أخوف ما أخاف على أمتي كل منافق عليم اللسان"¹⁷⁰⁷.

وتُطبق هذه الطريقة عند تلقين الطلاب الآيات الجديدة، وذكر سبب نزولها، وسبب تسمية السورة، وهل هي مكية أم مدنية، وعند شرح دروس التجويد، وإعطاء القاعدة التجويدية لأول مرة، مثل درس مخارج الحروف وصفاتها، فلكل حرف مخرج محدد ثابت يخرج منه لا مجال للعقل فيه، لذا ينبغي تحديده وتوضيحه، ويُساعد في التوضيح اللوحات التصويرية الملونة، ووسائل العرض المختلفة، ويقوم المعلم بإخراج الحرف من مخرجه الصحيح ثم يطلب من الطلاب فعل ذلك والتحقق من سلامة المخرج عندهم بسماع أصواتهم في كلمات مختلفة يكون الحرف فيها ساكن ومتحرك بالحركات الثلاث.

يقول الدكتور محمود السيد: "على الرغم من التطور الذي حدث في مجال طرائق التدريس، واعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي، والاقتصار على دور المدرب أن يكون موجهاً ومشرقاً ومقومًا، وعلى أن العبء كله مُلقى

¹⁷⁰⁵ محمد عبد الرحيم عدس، فن الإلقاء، (عمّان: دار الفكر، 2007م)، 13.

¹⁷⁰⁶ أيمن جاسم الدوري، "المهارات التربوية في ضوء السنة النبوية"، مجلة آرتوقلو أكاديمي في جامعة ماردين، 2/3 (2016م): 153-154.

¹⁷⁰⁷ أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح. شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001م)، 288/1، رقم: (143).

على كاهل المتدرب ما تزال تلاحظ أن الطريقة الإلقائية هي السائدة في برامج التدريب حتى إن بعض المدربين يحاولون دون المناقشة حرصًا على عدم ضياع الوقت المخصص للمحاضرة¹⁷⁰⁸.

وينبغي على المعلم الإلمام الكامل بالمادة قبل الإلقاء، والتأني بالشرح من غير سرعة مُحلة ولا بُطء مُمل، وقوة الشخصية في إدارة الصف لجذب الانتباه والإنصات من الميع، والحرص على التنوع في العرض باستخدام أمثلة مختلفة، والتشبيه لتقريب المعروض، والقصة، وغير ذلك، وحبذا لو كانت هناك فواصل فيها حوار ومناقشة بين المعلم والمتعلم حول الموضوع.

ومما يُميّز إلقاء النبي صلى الله عليه وسلم التأني وعدم الإطالة، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يَكُنْ يَسْرُدُ الحديث كَسَرْدِكُمْ"¹⁷⁰⁹، قال المناوي: "منه أخذ أن على المدرس أن لا يسرد الكلام سرّدًا، بل ويُرتله، ويُرينه، ويتمهل، ليتفكر فيه هو وسماعه، وإذا فرغ من مسألة أو فصل سكت قليلًا، ليتكلم من في نفسه شيء"¹⁷¹⁰، و "إن هذه المثيرات كفيلة بإبعاد ما يتصور من سلبية المحاضرة، وإبعادًا عن جعل المتعلم الطرف المتلقي فحسب عن طريق مشاركته في استخراج المعلومة منه لتكون أدعى للفهم والاستيعاب"¹⁷¹¹.

2- طريقة الحوار والمناقشة:

هذه الطريقة تقوم على طرح اسئلة على الطلاب، والتركيز على خبراتهم وذكائهم في الإجابة، وهي أسلوب قديم ما زال مُتبَعًا، لأنها تُنمي حُبّ التعلّم، والرغبة في التعمق فيه لاكتشاف أسرارهِ وخباياه، وبالتالي يصل المعلم إلى الغاية المرجوة وهي الفهم الدقيق والاستيعاب السليم للدرس معتمدًا تقوية القوى العقلية كالتحليل والاستنباط.

وهو منهج نبوي مُتبَع في التعليم والتوجيه، روى البخاري عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ، أَنَّهُ قَالَ: "مَرَّ رَجُلٌ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ لِرَجُلٍ عِنْدَهُ جَالِسٍ: «مَا رَأَيْتُكَ فِي هَذَا» فَقَالَ: رَجُلٌ مِنْ أَشْرَافِ النَّاسِ، هَذَا وَاللَّهِ حَرِيٌّ إِنْ حَطَبَ أَنْ يُنْكَحَ، وَإِنْ شَفَعَ أَنْ يُشَفَّعَ، قَالَ: فَسَكَتَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ثُمَّ مَرَّ رَجُلٌ آخَرُ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَا رَأَيْتُكَ فِي هَذَا» فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، هَذَا رَجُلٌ مِنْ فُقَرَاءِ الْمُسْلِمِينَ، هَذَا حَرِيٌّ إِنْ حَطَبَ أَنْ لَا يُنْكَحَ، وَإِنْ شَفَعَ أَنْ لَا يُشَفَّعَ، وَإِنْ قَالَ أَنْ لَا يُسْمَعَ لِقَوْلِهِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ

¹⁷⁰⁸ محمود أحمد السيد، في قضايا التربية المعاصرة، (دمشق: دار البذرة للدراسات والنشر، 1991م)، 205.

¹⁷⁰⁹ رواه محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، تح. محمد زهير (بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ)، كتاب المناقب، باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم، 1307/3، رقم: (٣٣٧٥). ورواه مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، تح. محمد فؤاد، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، كتاب مناقب الصحابة، باب من فضائل أبي هريرة، 19/4، رقم: (٢٤٩٣).

¹⁷¹⁰ زين الدين محمد المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير، (مصر: المكتبة التجارية الكبرى، 1356هـ)، 210/5.

¹⁷¹¹ الدوري، المنهج التعليمي في ضوء السنة النبوية، 100.

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «هَذَا خَيْرٌ مِنْ مِلءِ الْأَرْضِ مِثْلَ هَذَا»¹⁷¹²، فعلم الرسول صحابته الكرام عن طريق السؤال أن الفقر ليس عيباً، وإن ميزان التفاضل عند الله هو التقوى.

ومثال ذلك عند شرح درس مد العوض مثلاً، ونذكر تعريفه وهو: تعويض تنوين الفتح ألفاً عند المد، فيُسأل الطالب: لماذا سُمي هذا المد بمد العوض؟ وهنا يقوم الطالب بالربط بين الاسم وعملية التعويض الحاصلة ليعرف الجواب بسهولة، وبعدها تنتقل إلى مد البدل وهو: كل همز ممدود، أو كل همز جاء بعده حرف مد، وهنا يُسأل الطالب أين البدل؟ ولماذا اسمه مد بدل؟ فيتعين على الطالب هنا استخدام خبراته السابقة في اللغة العربية للإجابة عن السؤال، وإذا تعذر عليه الإجابة فسيرسخ عنده الجواب بعدها لأنه جاء بعد نقاش وتفكير وتعمق. وكذلك تستخدم هذه الطريقة عند الحديث عن مُتشابه الآيات.

وتُستخدم أيضاً عند تصحيح تلاوة الطلاب، فمثلاً إذا أخطأ الطالب في تفخيم وترقيق الحروف يسأله المعلم عن الحكم بطريقة تدريجية، مثال ذلك إذا فخم الطالب الألف في (ما) فيسأله المعلم: هل الميم من حروف التفخيم والترقيق؟ فيجيب الطالب: من حروف الترقيق، فيسأل المعلم: إذن ما حكم الألف بعدها؟ فيكتشف الطالب خطأه، ويرسخ في ذهنه الحكم الصحيح، وهكذا غيرها من الأحكام.

وينبغي للمعلم مراعاة التدرج عن طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتنظيم الأفكار وتسلسلها للوصول إلى الأهداف المرجوة والإجابات الصحيحة، وتوجيه نشاطهم الذاتي إلى اكتشاف أخطائهم بأنفسهم، ومراعاة الفروق الفردية عند السؤال، وإعطاء فرصة للتفكير والتعبير بما يتناسب مع وقت الدرس وقدرات المتعلمين الذهنية.

3- طريقة الاستنباط والاستنتاج

تقوم هذه الطريقة على طرح الأمثلة واستقراءها، والموازنة والمناقشة؛ لاستخلاص القاعدة وصياغتها، ثم تطبيق الأمثلة عليها، وهذه الطريقة تتدرج من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب. وقد استخدمها علماءنا الأفاضل في تفعيد قواعد التجويد واستنباطها من التلقي والمشافهة.

ويقوم فيها المدرس بعرض الأمثلة، وكتابتها إما على السبورة، أو عرضها من خلال شاشة العرض، ثم تُناقش الأمثلة، وتُصاغ القاعدة بطريقة مُرتبة الأفكار، ثم تُطبق عليها أمثلة أخرى من القرآن الكريم؛ حتى ترسخ في الذهن، ويتمكن الضعاف من فهم القاعدة بشكل أوضح. وتستخدم هذه الطريقة عند شرح أحكام النون الساكنة والتنوين، والميم الساكنة، واللام الساكنة، والمدود، وهمزة الوصل والقطع وغيرها كثير.

¹⁷¹² رواه البخاري، صحيح البخاري، كتاب الرقاق، باب فضل الفقر، 95/8، رقم: (6447).

وهذه الطريقة تُنمي مهارات التفكير، ودقة الملاحظة، والتأني في الاستنباط، وتثبت أكثر في الذهن لأنها نابعة عن محاولة ذاتية في الكشف والبحث عن القاعدة، وترفع الروح المعنوية بسبب الجهد الذاتي، وتخلق جوًّا من التفاعل وروح المنافسة في الكشف أسرع عن القاعدة.

4- طريقة عرض القواعد والقياس

تقوم هذه الطريقة على عرض القاعدة، ثم تطبيق الأمثلة عليها، يعني التدرج من الكل إلى الجزء، ومن الصعب إلى السهل، وهي عكس الطريقة السابقة.

وهذه الطريقة هي المستخدمة غالبًا في الجامعات عند شرح أكثر القواعد التجويدية، فمثلاً عند شرح أنواع الإدغام (المتماثلين، المتجانسين والمتقاربين) تُعرض القاعدة أولاً، وتُحدد الحروف التي تُدغم ببعضها في كل نوع، مع ذكر أمثلة تطبيقية، ثم يُطلب من الطالب أن يذكر أمثلة من كتاب الله وقرأها قراءة صحيحة، فترسخ القاعدة وحروفها في الذهن. وكذلك عند شرح أحكام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم الساكنة والمدود بأنواعها. ويُعتمد عليها عند شرح الوقف والابتداء، فيذكر التعريف أولاً، ثم أمثلة توضحه، وبعدها يُعمل الطالب ذهنه باستخراج أمثلة من القرآن الكريم.

وهذه الطريقة تنمي روح التفاعل بالصف، وتُساعد على تطبيق القاعدة على كتاب الله، وترفع التعاون التشاركي بين الطلاب بمساعدة بعضهم البعض في البحث والاستخراج.

5- التلقين الفردي والجماعي

طريقة من أعظم الطرق لتحفيظ القرآن التي حظيت باهتمام المسلمين عبر التاريخ الإسلامي، فلما بُعث النبي صلى الله عليه وسلم أرسل الله إليه جبريل عليه السلام فلقنه أول خمس آيات من سورة العلق، وهي تعتبر الطريقة المثلى في تعليم القرآن الكريم خاصة، والطريقة الأجدر لإعداد الطالب الجيد على الرغم من أنها أكثر استغراقاً للوقت فمن لُقِّنَ لم يُلَجِّن، قال الله تعالى: "وإِنَّكَ لَتَلْقَى الْقُرْآنَ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ" [النمل: 6/27] أي: "يُلْقَى عَلَيْكَ فَتُلْقَاهُ وَتَعْلَمُهُ وَتَأْخُذُهُ" 1713.

وقد كان أمين الوحي جبريل عليه السلام حين ينزل بالقرآن يقرأ والنبي عليه الصلاة والسلام يستمع إليه، فإذا انتهى بلغه النبي صلى الله عليه وسلم لصحابته ولقنهم اللفظة القرآنية كما سمعها من جبريل، والدليل على ذلك قول

¹⁷¹³ أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح. أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2 (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1964م)،

عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: "عَلَّمَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ التَّشْهَدَ - كَفَّيَ بَيْنَ كَفَّيْهِ - كَمَا يُعَلِّمُنِي السُّورَةَ مِنَ الْقُرْآنِ" ¹⁷¹⁴، إذن فالتلقين فيه إتباع للنبي صلى الله عليه وسلم وهدية في تعليم القرآن الكريم والعلم أيضاً، والتلقين نوعان:

1- التلقين الفردي: هو يقرأ المعلم الآية ويردها الطالب بعده فيحذو حذوه، وهذه الطريقة هي الأفضل للطالب بلا شك، وخصوصاً الأطفال والأعاجم، فإن كان عدد الطلاب قليلاً فالأصلح لهم أن يُقَرَأَ المعلم كُلاًّ منهم على انفراد حتى يتم الضبط والإتقان.

2- التلقين الجماعي: هو أن يقوم المعلم بقراءة سورة أو مقطع قرآني معيّن ويفسر ويشرح الكلمات الصعبة، ثم يقرأها بصوت مرتفع ويردّد الطلاب ما يسمعون، حتى يضبطونها وهكذا حتى يتم الحفظ والإتقان، وهذه الطريقة مفيدة وناجعة مع الأطفال ومَن لا يُتَقَنَّ العربية.

6- القراءة الجماعية (الزُّمَرِيَّة) والفرديّة

كانت القراءة الجماعية دأب سلف الأمة في تعليمهم للقرآن، وتاريخنا حافل بأمثلة كثيرة عليها، مثل العلامة "شمس الدين الشيخ محمد بن الجزري لما قدم القاهرة وازدحمت عليه الخلق لم يَتَسَّعَ وقته لقراءة الجميع، فكان يقرأ عليهم الآية ثُمَّ يُعِيدُونَهَا عَلَيْهِ دُفْعَةً وَاحِدَةً فَلَمْ يَكْتَفِ بِقِرَاءَتِهِ" ¹⁷¹⁵، وهي أن يقرأ الطلاب كلهم مع بعض في وقت واحد، وهي أول مراحل التدريب، ويجب أن يكون التريد مصاحباً لتوجيهات من المعلم واضحة ومخصصة، فيجعل التريد بإمعان وفهم وإدراك دقيق، فيكون مُثَمَّرٌ بإذن الله، وتكون هذه التوجيهات أسس وقواعد يعتمد عليها الطالب عند التدريب على القراءة في المنزل.

مثل كلمة (فَكِهَيْنَ) [31/79] كثير من الطلاب يقرؤونها: (فَاكِهَيْنَ) نسقاً على نهاية الآية قبلها (يَتَغَامِرُونَ)؛ فينبه الطلاب أن قراءتنا برواية حفص عن عاصم من غير ألف ويوجد في غيرها من القراءات بالألف؛ فترسخ هذه المعلومة في الأذهان، وتقلُّ نسبة الخطأ.

وكذلك في سورة الواقعة يُشار إلى المتشابه اللفظي بين الآيتين ليتنبه الطالب إلى الاختلاف فيهما، فالآية الأولى بإثبات اللام: (لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ) [65/56]، أما الآية الثانية بحذف اللام: (لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ أَجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ) [70/56]، وكذلك في سورة البينة قال الله تعالى في بيان جزاء الكفار: "إِنَّ الَّذِينَ

¹⁷¹⁴ المبارك بن محمد ابن الأثير الشيباني، جامع الأصول في أحاديث الرسول، تح. عبد القادر الأرناؤوط، وبشير عيون، (مصر: مكتبة الحلواني، مطبعة الملاح، مكتبة دار البيان، 1971م)، 396/5.

¹⁷¹⁵ السيوطي، الإتقان، 344/1.

كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَالْمُشْرِكِينَ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أُولَئِكَ هُمْ شَرُّ الْبَرِيَّةِ" [6/98]، وأما عندما وصف جزاء المؤمنين قال تعالى: "جَزَاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا" [8/98] بزيادة كلمة (أَبَدًا) لتأكيد خلودهم في الجنة، ودوام نعيمهم فيها.

وعند قراءة (وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ) [المطففين: 1/83] نقرأها (وَيُلْلِطُفِّفِينَ) فَيُنَبِّه الطالب على اجتماع لامين: الأولى مشددة بسبب الإدغام، والثانية ساكنة وهي لام التعريف القمرية، ويجب إعطاء اللام زمنها الصحيح في النطق لأنها من حروف البينية.

وهذه التوجيهات تساعد في إيصال الطلاب إلى القراءة الصحيحة من البداية، وبأقصر الطرق.

وأما القراءة الفردية: هي أن يتلو الطلاب واحداً تلو الآخر المقطع القرآني، ويتأكد المدرس من إتقان جميع الطلاب للقراءة، وعلى المعلم التدرُّج مع الطلاب في التعليم للوصول إلى حُسْن الأداء، ومراعاة الفروق الفردية، وأن يُعَلِّم الطالب كيف يكتشف خطئه بنفسه.

مثلاً عند النطق بالحروف المشتركة بالخرج والمختلفة بالصفات كالنطق بحرف الطاء تاء مفخمة - وهذه من أكثر الأخطاء شيوعاً عند غير الناطقين بالعربية؛ فيُرشد المعلم المتعلم إلى أن يضع يده أمام فمه؛ فإذا خرج هواء من فمه فهذا حرف التاء؛ لأنه من حروف الهمس والتَّنَفُّس يجري معها، وأما إذا لم يخرج هواء؛ فهو حرف الطاء؛ فيُدرِّب الطالب نفسه في المنزل على هذا هذه الطريقة.

ومثال آخر لخطأ شائع هو خروج غنة مع حروف المد، فيُرشد المعلم المتعلم إلى أن يضع يده على أنفه عند نطق هذه الحروف، فإذا خرج صوت من الأنف فهو غنة، والغنة لا تكون مع حروف المد، لأن الغنة تخرج مع حرفي الميم والنون فقط.

وكذلك توجد صعوبة عند النطق بالحروف اللثوية (ظ، ث، ذ) فيُرشد المعلم الطلاب إلى وجوب خروج رأس اللسان إلى الأمام قليلاً بحيث يراه غيره.

ومما يكثر الخطأ فيه عدم إتمام الحركات، فيُنَبِّه الطالب إلى فتح الفم فتحاً وسطاً عند الحرف المفتوح، وحَقْضِ الفك السفلي بالحرف المكسور، وضم الشفتين إلى الأمام عند الحرف المضموم مع ترك فُرْجة صغيرة لخروج الهواء منها، والمعلم يفعل ذلك فينظر الطالب ويكرر خلفه ويتعلم. ومما يتصل بهذا الجانب الضم والارجاع عند وجود حرف مضموم وبعده حرف ساكن، فنضم الشفتين عند الحروف المضموم ثم نُرجع الشفتين إلى هيئتهما الطبيعية، مثل: (قُلْ)، (كُتِّبُوا)، (كُلْ)، وهذا يحتاج إلى تدريب ورياضة بالفك.

7- استخدام الوسائل التعليمية¹⁷¹⁶

الوسائل التعليمية دِعامَة قوية يستند عليها المعلم في التعليم، وركيزة هامة في العملية التربوية، ولقد أكد علماء النفس على أن التعلم المبني على خبرات حسية واقعية هو التعلم المثمر، وهذا يتطلب احتكاك الطالب في الخبرات مباشرةً، والوسائل التعليمية والخبرات المباشرة تسهل عملية التعليم والتعلم وتثبتها. ويلاحظ أن الوسائل التعليمية تعتمد في كثير من الأحيان على إشراك حاسني السمع والبصر معًا، لما لهما من تأثير كبير في رسوخ العلم.

ونقصد بالوسيلة التعليمية: "كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المعلم أساسًا على الألفاظ والرموز والأرقام، لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقًا"¹⁷¹⁷.

ومن أهم هذه الوسائل المستخدمة في تحفيظ القرآن الكريم، وشرح أحكام التجويد وتطبيقها والتي ثبتت فعاليتها ونجاحها في العملية التعليمية ما يأتي:

أ- القلم القارئ (مصحف التجويد الناطق):

وهو جهاز صغير كالقلم مُسجل بداخله قراءة كاملة بصوت عدد من المقرئين الكبار، وبسرعة تلاوة مختلفة يتحكم بها، وله مصحف خاص به مُلَوْن، وفيه توضيح مختصر مفيد لمعظم الأحكام التجويدية، وعند وضعه على أي آية يُقرؤها مباشرة، ويمكن وضعه على أول الصفحة فيقرأها كلها، أو أول السورة فيقرأ كل السورة، وكذلك تحتوي على تفسير القرآن الكريم وبلغات عدة.

ومن مميزاته أنه يساعد المدرس على أن يختار الآيات التي يريد إعطاؤها للطلبة فيسمعون الترتيل من دون أن يبدأ من أول السورة كما يحدث في أغلب التسجيلات. ويوفر على المعلم الوقت والجهد؛ لأنه سهل الاستخدام كثيرًا، ويُتيح سماع الآية بأصوات مختلفة من المشايخ الكبار، وبالسُرعة المرغوبة، ويُمكن من تكرار الآية أو المقطع عدة مرات حسب الحاجة.

ولكن بعض المدرسين يكتفون بقراءتهم الشخصية، أو يستعينون بالحاسوب والقراءات الكثيرة المسجلة في الشبكة العنكبوتية بدلًا من القلم القارئ، ولا ضير في ذلك ما دامت النتيجة واحدة.

ب- السبورة والقلم

¹⁷¹⁶ يُنظر: مقالة للباحثة منشورة في كتاب (تعليم العربية والعلوم الشرعية).

¹⁷¹⁷ الدوري، المهارات التربوية في السنة النبوية، 156-157.

تُعَدُّ السبورة من أقدم وسائل التعليم وأكثرها شيوعًا، قديمًا كانت تستخدم السبورة الطباشيرية، وحديثًا تستخدم السبورة الممغنطة التي تصنع من الفولاذ الرقيق المطلي بالبورسلان البيضاء، وتستخدم في الشرح والكتابة بواسطة أقلام التخطيط الجاف، حيث تساعد الطالب في طبع صورة رسم الكلمة أو معرفة منشأ الحكم فيها، فيسهل عليه التذكر، فهناك مجموعة من الكلمات لا تُقرأ مثل ما تُكتب، وكذلك تُعين كثيرًا في شرح قواعد التجويد.

ولا يخفى ما للقلم من شأن عظيم، وقد أقسم الله تعالى به فقال عز وجل: "وَالْقَلَمُ وَمَا يَسْطُرُونَ" [القلم: 1/68]، لأنه أداة للعلم وسلاحه، وبه كُتبت الكتب السماوية، وعن طريقه وصلت إلينا مختلف العلوم البشرية، وقد أمر الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه رضوان الله عليهم بكتابة القرآن الكريم، إذ كان يأمر كُتاب الوحي من الصحابة بكتابة كل ما ينزل منه، فكانت الكتابة خير عامل مُساعد لتعلم القرآن الكريم.

ومن الأهمية بمكان تنسيق السبورة واستخدام الألوان في الكتابة لشد الانتباه، وزيادة التمييز، وكذلك استخدام الأسلوب المناسب لعرض المعلومة، مثل:

- الجداول والمقارنة: بين حكم اللام القمرية والشمسية، وبين الوقف التام والكافي والحسن، وبين حالات الراء المفخمة والمرفقة، والفرق بين الروم والاختلاس.

- ورسم المخططات: عند شرح أحكام المد، ومخطط أحكام النون الساكنة والتنوين، والميم الساكنة، وكذلك أوجه الوصل بين الأنفال والتوبة الخمسة عشر.

- واستخدام الرموز والحروف: عند شرح أحكام الراء مثلًا نكتب الراء وفوقها فتحة (ر) بجانب كتابتها كلمات (الراء المفتوحة) من حالات تفخيم الراء؛ فترسخ صورة الرمز في الذهن أكثر من الكتابة بالحروف خصوصًا لغير العرب، وكذلك عند شرح ادغام المتجانسين؛ نكتب أنواع الإدغام بشكل رموز الحروف مثل: (ت في د)، و (د في ت)، و (ت في ط)، و (ط في ت) وهكذا فهو أسهل للفهم.

- واستخدام الأعداد: مثلًا عند عدِّ الأسماء غير القياسية التي تبدأ بهمزة وصل مكسورة وهي سبعة: (اسم، ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اثنين، واثنين)، وكذلك عند بيان أنواع الوقف على الكلمة الصحيحة الآخر الخمسة (السكون المحض، الروم، الإشمام، الحذف، الإبدال)، وعند مقارنة الروم بالاختلاس نُبين أن الروم يُؤتى فيه ب 3/1 الحركة ويذهب 3/2 (أي أن الذاهب من الحركة أكثر من الباقي)، أما الاختلاس يُؤتى فيه ب 3/2 الحركة ويذهب 3/1 (أي أن الذاهب من الحركة أقل من الباقي)، وهكذا.

-وكتابة الشاهد على بعض الأحكام: مثل حروف الإطباق لها شاهد من الجزرية هي: "وصاؤ ضاؤ طاء ظاء" مطبقة¹⁷¹⁸ ونسميها بالأخوات الأربعة تسهياً للحفظ، وكذلك قاعدتا الوقف:

وَلَيْسَ فِي الْقُرْآنِ مِنْ وَقْفٍ يَحِبُّ وَلَا حَرَامٍ غَيْرُ مَا لَهُ سَبَبٌ¹⁷¹⁹

ومن مميزات هذه الوسيلة:

-الشرح والتوضيح بدقة وتفصيل، مثلاً عند الوقف على كلمة (مُسْتَهْزِئُونَ) [البقرة: 14/2]، تكتب الكلمة بخط كبير، ويُلون حرف الهمزة بلون، والواو بلون مختلف ثانٍ، والنون بلون مختلف ثالث؛ لِتُبَيِّنَ أنه قد اجتمع سببان للمد هنا في حرف الواو؛ وهما الهمز السكون العارض؛ وبالتالي اجتمع عندنا نوعان من المد هما: مد البدل، ومد العارض للسكون، ثم نُحكم قاعدة أقوى السببين في المد.

- مُراعاة الفروق الفردية؛ فبعض الطلاب يفهم من مجرد السماع، وبعضهم يحتاج إلى كتابة وتفصيل دقيق حتى يفهم.

-استخدام الفكر وحاسة البصر والسمع، ولهما تأثير كبير في الفهم والحفظ واستحضار المحفوظ.

-تُساعد على تكرار الشرح بطرق مختلفة، مثل المخطط أو الأسهم أو الرموز وغيرها.

-تلخيص الحكم التجويدي بسطور قليلة؛ لذا يقوم الكثير من الطلاب بتصوير السبورة بعد انتهاء الشرح بواسطة هواتفهم الذكية للاحتفاظ بها ومراجعتها وقت الامتحان.

-تُعزز روح الوحدة في الصف؛ عندما تتركز جميع الأبصار عليها؛ فيتحد الصف مع مدرسه.

ج- البطاقات:

يمكن استخدام البطاقات في شرح بعض أحكام التجويد، وإيصال المعلومة بشكل أسرع وأوضح، مثل شرح أحكام الاستعاذة والبسملة في أول السورة، فنعمل ثلاث بطاقات، الأولى مكتوب عليها كلمة الاستعاذة، والثانية مكتوب عليها كلمة البسملة، والثالثة مكتوب عليها كلمة أول السورة، ونلصق البطاقات على السبورة في مستوى أفقي واحد، ثم نقوم بالتفريق بينها، ونعطي لذلك مثلاً سورة الرحمن، فنقرأ: أعوذ بالله من الشيطان الرجيم، ثم نسكت ونأخذ ونَقْصَا، ثم نقرأ بسم الله الرحمن الرحيم، ثم نسكت ونأخذ ونَقْصَا، ثم نقرأ الرحمن، ثم نسكت ونأخذ

¹⁷¹⁸ ميسون أحمد راتب دهمان، النور المبين في تجويد القرآن الكريم، ط5 (دمشق: دار أفنان، 1426هـ)، 77.

¹⁷¹⁹ ميسون دهمان، النور المبين، 82.

نَفَسًا، وبذلك يفهم الطالب هنا معنى قطع الجميع، ويمكن أن نضع البطاقة الأولى للاستعاذة بعيدة ونلصق البطاقتين الآخرين، ونقرأ الاستعاذة ونقف بعدها ونأخذ نفسًا، ثم نقرأ البسملة وأول سورة الرحمن بنفس واحد، لنستخرج الوجه الثاني من الأوجه وهو قطع الاستعاذة ووصل البسملة بأول السورة، ثم نقوم بتقريب الأوراق الثلاثة من بعضهم ونقرأ الاستعاذة والبسملة وأول سورة الرحمن بنفس واحد، فيستخرج الطلاب الوجه الثالث وهو وصل الجميع مع ضرورة التنبيه إلى كسر الميم في كلمة (الرحيم) و(الرحيم) بسبب الوصل.

د- المصورات:

تُساعد المصوّرات المنشورة في ممرات الجامعة وقاعات الدراسة والتي تتميز بجمال ألوانها واتساق عرضها في زيادة ثقافة الطالب، وجذب انتباهه، وزيادة تشويقه، مثل مصورات مخارج الحروف، وصفات الحروف المشتركة والمختلفة، ومراتب الغُنن التي تظهر في شكل أعمدة موضحة الفوق بين أزمنة الغُنن، مُحطط المدود، وغيرها كثير.

من محاسن هذه الطريقة: إثارة عنصر التشويق داخل وخارج الوسط التعليمي، وإشراكها لأكثر من حاسة بشرية في عملية التعلم والتعليم.

هـ- الحاسب الآلي:

يعتبر الحاسب الآلي من أهم الوسائل التعليمية الحديثة، وفيه العديد من برامج القرآن الكريم التي تعرض النص القرآني بخط المصحف مع استخدام اللون؛ للدلالة على الحكم التجويدي في النص القرآني، وتتضمن دروسًا في أحكام التجويد، كما توفر البرامج وسيلة فعالة في حفظ آيات القرآن الكريم؛ وذلك بإخفاء بعض المقاطع لتسجيلها بصوت المستخدم، ومقارنتها بصوت القارئ الأصلي فيُنصح الطالب بالاستعانة بها في المنزل، كما تُتيح للمستخدم تكرار مقطع أو آية عدة مرات وبصوت الشيخ الذي يُفضله، وبالسّعة التي يختارها، كما تحتوي على تفاسير متنوعة، تُساعد على فهم معنى الآيات؛ فيتيسر حفظها وإتقانها.

و- التسجيلات الصوتية

التسجيلات الصوتية تعتمد على حاسة السمع في تعلّمها بصفة رئيسية، وهي مهمة جدًا لمُحَقِّظ القرآن الكريم خلال تدريسه لمادة القرآن الكريم، فيمكنه عن طريقها عرض الآيات المقررة في الحفظ أثناء الدرس، ويمكن أن يقوم المعلم بتسجيل تلاوة تلاميذه صوتًا فقط، أو صوتًا وصورة عن طريق الهواتف الذكية المحمولة، لِتُسَهِّل عملية تقويم الطالب، وحتى يتمكن الطالب من مراجعة تلاوته، والنظر إلى حركات فمه عند القراءة، فيتمكن من تقويم أخطائه، كما تُساعد التسجيلات الصوتية الطلاب على التكرير المستمر معها حتى يتمكنوا من الحفظ بشكل مُتقن وبوقت أسرع.

ز- برنامج Power Point :

يُعد البوربوينت (PowerPoint): "إحدى برامج الحزمة المكتبية مايكروسوفت أوفيس (Microsoft Office)، والبوربوينت مُتخصّص في إنشاء العروض التقديمية، فهو يحتوي على قوالب تُسهّل بشكل كبير على المستخدم إنشاء العروض التقديمية وعرضها أمراً سهلاً" 1720، ويحتوي على قوالب تُسهّل بشكل كبير على المستخدم إنشاء العروض التقديمية، حيث يقوم المعلم بكتابة كل حكم تجويدي في قالب أو أكثر، ويصوغ الفقرات بشكل مُبسّط، وألوان متنوعة، وكذلك يستطيع استخدام التأثيرات الحركية الموجودة في البرنامج، حتى تعمل على جذب انتباه المتعلم، وتبعده عن الملل والسأم، وكذلك كل مهارة تصاحبها مجموعة من الأمثلة، مع إمكانية إرفاق الصور، ومقاطع الفيديو المناسبة، ثم يقوم المعلم بالمتابعة بعد عرض القوالب عن طريق تقديم ملخص للمعلومات التي وردت أثناء عرض الوسيلة التعليمية، أو إعادة عرض الأجزاء المهمة من الوسيلة التعليمية، أو إعادة تصفح كل القوالب كمراجعة سريعة للتثبيت.

من مميزات هذه الوسيلة: عرض المعلومات بطريقة مُبسّطة وسهلة، فيها إشراك لحواس عدة كالسمع والبصر، وتجميع كل الأفكار الخاصة بالموضوع، وتنسيق المعلومات بشكل يُسهّل التعليم للمُعلم، ويُساعد الطالب على الاستيعاب بشكل أفضل، وجذب انتباه الطلاب، وزيادة التشويق والإثارة، ولكنها تحتاج لتجهيز مُسبق وتستغرق زمناً في الإعداد والتحضير، وضرورة توفر الحاسوب وجهاز العرض في الصف باستمرار.

ح- السبّورة الذكية التفاعلية:

من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع خاص من اللوحات أو السبّورات الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس، وهي وسيلة تُعزّز فرص التعلم من خلال عرض أي شيء معروض على شاشة الكمبيوتر، وتُمكن من التحكم فيه، مثل عرض الآيات القرآنية مُشكلة وملونة، وعرض مقاطع للأحكام التجويدية، وصور ملونة تُبين مخارج الحروف بشكل دقيق، وصفات الحروف أيضاً، وهي تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوّقة، كما أنها لا تدعم التعلم البصري فقط ولكن تدعم تفاعل التلاميذ بإضافة الرسومات والكتابات، وتحكمهم في ترتيب عرض الصور، وهي تسمح للمستخدم بحفظ ما تم شرحه للآخرين وتخزينه وطباعته وإرساله عن طريق البريد الإلكتروني في حالة عدم تَمَكُّنهم من التواجد بالمحيط.

4. العوامل المساعدة لضمان نجاح طرائق التدريس

كل عمل في هذه الدنيا يعتمد على أسس ودعائم تكفل نجاحه وازدهاره بعد توفيق الله تعالى، ومنها:

- 1- إلمام المعلم بمهارات التدريس المختلفة وتمكنه منها وهو ما يُسمى بالكفاية المهنية.
- 2- يكون لدى المعلم كفاية شخصية تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح.
- 3- استعداد المعلم لممارسة التدريس واقتناعه بأهمية عمله بتلك المهنة، وحبّه لهذا العمل ومفهومه عن ذاته ومفهومه عن رؤية الآخرين له.
- 4- اختيار الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه، وتحقيقه لتلك الأهداف بأعلى درجات الجودة وأقل معدلات الجهد.
- 5- اختيار طريقة تتناسب مع مستوى الطلاب العقلي والعلمي، وملبية لرغباته وتفضيلاته، ومتسقة مع قدراته واستعداداته، ومثيرة لاهتمامه، وتشجعه على الانتباه والابتكار.
- 6- أن تكون طريقة التدريس متناغمة مع الوسائل التعليمية المتنوعة وتطبيقات تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة، وتناسب الظروف الاجتماعية والاقتصادية.
- 7- ينبغي أن تكون طريقة التدريس متكاملة مع العديد من الأنشطة المصاحبة للمنهج، وتربط بين الجانبين العملي والنظري للمادة العلمية، ومشجعة للمتعلمين على ممارسة تلك الأنشطة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.
- 8- التدرج للوصول إلى الأهداف المرجوة.
- 9- التقويم الذاتي المستمر في نهاية كل مادة لمعرفة مدى نجاح الطريقة وفائدتها.
- 10- قلة عدد الطلاب في الصف، وقلة عدد المحاضرات التي يُكلف بها المعلم.
- 11- وقت الدرس المناسب، وعدد المحاضرات الأسبوعية المناسب لكل مرحلة.

الختام

في ختام البحث نخلص إلى النتائج كثيرة من أهمها:

- 1- أهمية تنوع طرائق تدريسية مادة القرآن وتجويده وأثرها الكبير على المعلم والمتعلم.
- 2- ضرورة استخدام الطريقة الأمثل للوصول إلى الغايات المنشودة حسب اجتهاد المعلم وطبيعة درسه.
- 3- تنوع طرائق التدريس يزيل الملل والرتابة ويساعد على تحفيز الطلاب لفهم المادة واستيعابها.
- 4- للوسائل التعليمية فوائد جمة فهي تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية، وتحقق المتعة والتنوع المطلوبين في العملية التعليمية.
- 5- تساعد الوسائل التعليمية الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي لنفسه وقدراته.

- 6- على كل مُعلم للتجويد أن يُطور نفسه، ويُواكب التطورات الحديثة، ولا يكون بمنأى عن كل ما يخدم القرآن الكريم، ويُسهل قراءته وحفظه على الوجه الصحيح.
- 7- كما عليه أن يُوسع قلبه قبل وقته لكل راغب، وأن يصبر على وخز النحل حتى يلحق العسل.

المصادر والمراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط3، بيروت: دار صادر، 1414هـ.
- يحيى والمنوفي، حسن يحيى، سعيد المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الرياض: الدارالصلوتية، ١٤١٩هـ.
- دروزة، أفنان، النظريات في التدريس وترجمتها عملياً، عمان، دار الشروق، 2000م.
- السيد، محمود أحمد، في الأداء اللغوي، دمشق: وزارة الثقافة، 2005م.
- الدوري، أيمن جاسم، المنهج التعليمي في ضوء السنة النبوية، مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة بغداد، 1/36 (2013م): 84-148.
- عدس، محمد عبد الرحيم، فن الإلقاء، عمان: دار الفكر، 2007م.
- الدوري، أيمن جاسم، المهارات التربوية في ضوء السنة النبوية، مجلة آرتوقلو أكاديمي في جامعة ماردين، 2/3 (2016م): 149-182.
- ابن حنبل، أحمد بن محمد الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح. شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، 2001م.
- السيد، محمود أحمد، في قضايا التربية المعاصرة، دمشق: دار البذرة للدراسات والنشر، 1991م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تح. محمد زهير، بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ.
- مسلم، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تح. محمد فؤاد، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- المنافسي، زين الدين محمد، فيض القدير شرح الجامع الصغير، مصر: المكتبة التجارية الكبرى، 1356هـ.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تح. أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، القاهرة: دار الكتب المصرية، 1964م.

ابن الأثير، المبارك بن محمد الشيباني، جامع الأصول في أحاديث الرسول، تح. عبد القادر الأرناؤوط، وبشير عيون، مصر: مكتبة الحلواني، مطبعة الملاح، مكتبة دار البيان، 1971م.

دهمان، ميسون أحمد راتب، النور المبين في تجويد القرآن الكريم، ط5، دمشق: دار أفنان، 1426هـ.

What is PowerPoint?", Office.com, Retrieved 26-7-2017 Edited.

إسهامات المرأة الكوردية الايوبية في الحياة العلمية والثقافية: دراسة تاريخية

رمزية حمزة حسن الدوسكي*

المقدمة:

مواضيع التاريخ العلمي والثقافي من المواضيع المهمة التي شغلت فكر الكثير من المؤرخين والباحثين المعاصرين والمهتمين بقضايا الربط بين الفكر التاريخي في التاريخ الاسلامي والتاريخ المعاصر، لأنه يغطي جوانب كثيرة من أمراض المجتمعات البشرية والإسلامية منها، ولكن من القلة أن نجد من أهتم بشأن المرأة الكوردية الايوبية وخدمتها في المجال العلمي والثقافي، لذلك وقع الاختيار على هذا الموضوع، وأنصب الجهد قدر الإمكان لتغطية الجوانب المهمة منه على الأقل، مركزاً على بذلها لثروتها الطائلة في خدمة العلم والعلماء وبناء المؤسسات العلمية والدينية التي درست فيها العلوم العقلية والنقلية، وأخرجت العديد من العلماء والفقهاء والقضاة كما درس فيها العديد من العلماء، فجاهد البحث ان يدرس هذه المحاور الاساسية رغم مواجهة الدراسة لبعض الصعوبات منها عامل الزمن، وندرة المعلومات أحياناً من جهة أخرى، فضلاً عن محاولة التوافق بين الربط المتنوع للمادة العلمية التي تخدم البحث وأسباباً جمة أخرى، مع هذا حاولنا قدر الإمكان اجتياز هذه الصعوبة وعدم الخروج من إطار المنهج التاريخي حيث صميم الاختصاص، قسم البحث فضلاً عن الخلاصة والمقدمة الى ثلاثة مباحث الأول تناول ((أهمية المؤسسات العلمية في حياة المسلمين)) حيث سرد فيها البعض من التعاريف الخاصة بالمحاور الرئيسية التي تخدم البحث، فضلاً عن ذكر البعض من النصوص التاريخية التي ركزت على أهمية العلم في التاريخ الاسلامي كتمهيد لفكرة البحث، اما المبحث الثاني الذي خصص للحديث عن بـ ((السيرة الذاتية للنساء الايوبيات)) كرس هذا الفصل للتفصيل عن سرد السيرة الذاتية لبعض هؤلاء النسوة اللواتي قدمنا خدمات جليلة أثرت بها التاريخ الاسلامي في تخريج العلماء وإعدادهم لخدمة العلم والدين والمجتمع الاسلامي بغض النظر من المصالح الدنيوية، فقد كانت من بينهم أخوات وأمهات وزوجات لسلطين أيوبيين، كان لهن الفرصة المناسبة للمنافسة على المسرح السياسي لكنهن عرجن عن ذلك الى الجانب العلمي. أورد فيها إشارات الى أهم تلك المؤسسات التعليمية التي تضاهي المؤسسات الجامعية في عصرنا الحديث، ونوع الدراسة فيها وأهم التدريسين فيها والشروط الواجب توفرها في هؤلاء التدريسين، ونوع الخدمات التي

* أستاذ مساعد، جامعة دهوك - كلية العلوم الانسانية - رئيسة قسم الدراسات الاسلامية، Ramzya.hasan@uod.ac

كانت تتوفر في هذه المؤسسات، فضلاً عن ذكر أهم العلماء الذين تخرجوا من هذه المؤسسات التعليمية الدينية. أعتمد البحث على مصادر ومراجع متعددة خدمت البحث.

إشكالية البحث: تدور الإشكالية حول الإجابة على الكثير من الأسئلة التي تدور في ذهن المهتم بهذا المجال، حيث تتمحور إشكالية البحث عن دور التاريخ في معالجة الازمات الراهنة، ودور التاريخ في توظيف تلك العثرات الماضية وتغليفها بالإيجابية في خدمة الحاضر. ويمكن تفكيك هذه الاشكالية بشكل مختصر كالآتي:-

ما هو دور التاريخ الاسلامي في إعادة صياغة القرارات الحالية.

ما دور المؤسسات التعليمية الدينية في توظيف الأرضية للتاريخ الاسلامي لإحياء الحاضر.

ما نوع العلاقة بين التاريخ في الماضي والحاضر.

كيفية تحقيق الاهداف التوجيهية للتعليم الديني في خدمة المجتمع المعاصر ،وغيرها من الإشكاليات.

فرضيات البحث: لو تم إعادة تجسيد دور التاريخ الاسلامي في وضع اللمسات على العقبات الراهنة وتوظيفه في خدمة الراهن ومعالجة آفات التعليم المعاصر ومنها تجميد التعليم الديني التي تعرضت لها المؤسسات التعليمية[الجامعات في العالم الاسلامي] على مر تاريخه تحديداً حيث هي صميم البحث.

أهمية وأهداف البحث: صلاح المؤسسات التعليمية الدينية جزءاً من النجاح الكبير في تحقيق الاهداف العلمية في المجالات المختلفة، وذلك يعود الى نجاح النخبة لأن صلاح النخبة الحاكمة التي تدير دفة الحكم في البلاد، والتي تُعتبر النخبة الاساسية واللبنة الأساسية في بناء المجتمعات هي التي تلعب دوراً في صد الحركات القمعية ضد التعليم للدين الاسلامي، حيث إنّ قوة وضعف المجتمع تُقاس بناء على مدى تعليم أبنائها للتراث الديني وعبر التاريخ الاسلامي ومروراً بالعصر الحديث والمعاصر، وعلى العكس ضعفها يؤثر على المجتمع، ويعتمد ذلك على مدى تمسك هؤلاء السياسين والأدارين بمبادئهم القومية. وتنبع أهداف البحث من أهمية التعليم الديني المؤسساتي لإخراج العقول العلمية، كما تكمن أهمية البحث بأنه ربط بين التاريخ الإسلامي والحديث والمعاصر بتوظيف نصوصها لخدمة المستقبل.

منهج البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث أستخدم البحث من منهج البحث الوصفي التحليلي لتمحيص النصوص المستخدمة في البحث، وتوظيفها لخدمة مفردات البحث لتحقيق الأهداف المرجوة في البحث. وأستنتج دور التاريخ الاسلامي في تساؤلات البحث.

المبحث الأول: أهمية المؤسسات العلمية في حياة المسلمين:

المؤسسات العلمية في حياة المسلمين كانت شاملة، ولا تعني فقط العلم بأحكامه وآدابه، بل أهتمت حتى بالعلم الكوني، أو العلم المادي، ذلك أن الإسلام جاء شاملاً لضروب النشاط الإنساني كافة ومنها البحث الكوني، وقد أمر الإنسان بتعمير هذا الكون المسخر له، وذلك يعني في الوقت نفسه أن الكون المشاهد خاضع لإدراكه وبحثه، وأن ظواهره ليست بالشئ المبهم الغامض الذي لا يفسر، وأن بمقدوره الاستفادة من الكون واستغلال خيراته على أوسع نطاق لتأمين حياته ورفاهيته (1721). كما جاء في قوله تعالى: **وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِ إِيَّانِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ** (1722).

فقد ظهرت بعض أماكن التعليم خلال العهد النبوي وعهد الخلفاء الراشدين كنتيجة حتمية لإلحاح الآيات القرآنية والأحاديث النبوية على ضرورة طلب العلم واعتباره فريضة على كل مسلم، ولعل أول مكان تعليمي عرفه المسلمون كان دار الأرقم بن أبي الأرقم (1723).

وبعد الهجرة تغير الوضع بالنسبة للمسلمين؛ حيث أصبحت لهم دولة تحمي مصالحهم، وبدأ النبي في تأسيس مؤسسات هذه الدولة الجديدة، فبعد بيوت مكة في المرحلة الأولى ظهر المسجد كمؤسسة دينية وتعليمية، ولدينا من الأخبار الأولى ما يدل على ذلك (1724).

فقد روى عبد الله بن عمرو قال: ((خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم من بعض حجره فدخل المسجد فإذا هو بمحلقين إحداهما يقرؤون القرآن ويدعون الله، والأخرى يتعلمون ويُعلِّمون فقال النبي صلى الله عليه وسلم: كل على خير هؤلاء يقرؤون القرآن ويدعون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وهؤلاء يتعلمون ويعلمون إنما بُعثت معلِّماً)) (1725).

كان المسجد منذ العصر النبوي ملكاً للجماعات الإسلامية، فإذا كان بيت الله فهو أيضاً بيت الجماعة، وبيت كل واحد منها على حدة، وهو الشئ الوحيد الذي كانت تملكه الجماعة مشتركة، ولهذا فقد استخدمته الجماعات الإسلامية عبر التاريخ في تسيير شؤونها العامة مستقلة بذلك عن سلطان الدولة، وأظهر مثلاً لذلك هو استخدام المسلمين لمساجدهم دوراً للعلم، لا لأن الدولة كانت عاجزة عن إنشاء دور للعلم؛ بل لأن العلم وأهل

(1721) غيداء محمد عبد الوهاب المصري، شهادة المرأة في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، (سوريا: دار النور، 2012)، ص 124.

(1722) سورة النحل، الآية (12).

(1723) أحمد شلبي، التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، (القاهرة: 1966)، ص 25.

(1724) شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، مج 89/2.

(1725) محمود إسماعيل، تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، (الكويت: مكتبة الفلاح، 1991)، ص 58.

الورع أرادوا أن يسير العلم في طريقه بعيداً عن تأثير الدولة ورجالها فجلسوا في المساجد وهي ملك الجماعة واتخذوها مقراً للعلم ومكاناً للتعليم⁽¹⁷²⁶⁾.

ولنفس السبب استخدمت الجماعة المسلمة مساجدها معاهد للتعليم؛ لأن العلم كان دائماً من اختصاص المجتمع، فلم تكن دول الخلافة أو الأمراء مسؤولون عن التعليم حتى في عصر الراشدين، وإنما كان التعليم من اختصاص الأفراد والجماعة، فكانت الجماعة تتكفل بمعاش المعلمين سواء أكانوا معلمين يُعلمون الصبيان القراءة والكتابة ويحفظونهم القرآن، أو شيوخاً أجلاء يقرؤون علمهم على طلابهم في المسجد في علوم القرآن والحديث والفقه واللغة والأدب⁽¹⁷²⁷⁾.

يبدو أن التحاق التلاميذ بالحلقات العلمية في المساجد كان في الغالب بعد سن العاشرة لأسباب عدة منها الحفاظ على طهارة المساجد، فكان إلحاق التلاميذ في أول سني الصبا بالكتاتيب التي كانت إما في مناطق مخصصة لها، أو في بيوت المؤدبين وأصحاب الكتاتيب أو في مناطق نائية من المدينة الإسلامية، ويفهم من الشافعي الذي قال: ((أُتِيتُ مالِكاً وأنا ابن اثنتي عشرة سنة لأقرأ عليه الموطأ فاستصغرتي))⁽¹⁷²⁸⁾، يبدو أن الشافعي قد أكمل الدراسة في الكتاب وحفظ القرآن ولم يتجاوز عمره اثنتي عشرة سنة⁽¹⁷²⁹⁾.

وأحمد بن حنبل: ((طلبْتُ الحديث وأنا ابن ست عشرة سنة سن مناسبة للتخصص في هذا العلم بعد حفظ القرآن والإلمام بالعربية والنحو، ويشير أحمد بن يحيى بن زيد العالم النحوي الشهير إلى مراحل تعليمه، وتبدو مقياساً لمراحل تعليم الشيبية في القرن الثالث الهجري حيث قال: ولدْتُ سنة مئتين، وابتدأت في طلب العربية في سنة ست عشرة ومئتين، ونظرْتُ في حدود الفراء وسنِّي ثمانية عشرة سنة، وبلغْتُ خمساً وعشرين سنة وما بقي علي مسألة للفراء إلا وأنا أحفظها))⁽¹⁷³⁰⁾.

⁽¹⁷²⁶⁾ أحمد شلبي، التاريخ الاسلامي والحضارة الاسلامية، (القاهرة: 1966)، ص 25.

⁽¹⁷²⁷⁾ محمد بن سعيد بن يحيى بن علي الديلمي، المختصر المحتاج اليه من تاريخ ابن الديلمي، أختصر شمس الدين محمد بن احمد ابن قايماز الذهبي، تح: مصطفى عبدالقادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، ط 1، 394/15.

⁽¹⁷²⁸⁾ أبو محمد عبدالرحيم بن الحسن الأسنوي، طبقات الشافعية، تح: كمال يوسف الجوت، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998)، 19/2.

⁽¹⁷²⁹⁾ مصطفى البغا ومصطفى الخن، الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي (العبادات، الأسرة، المعاملات)، (دمشق: دار المصطفى، 2010)، ط 2، ص 21 - 24.

⁽¹⁷³⁰⁾ أحمد بن عز الدين أبيك بن عبدالله ابن النجار البغدادي، المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، إنتقاء أبي الحسن الدمياطي، تح: مصطفى عبدالقادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، 205 - 204/11.

وقد تطورت هذه الكتابات وانتظم أمرها بصورة فنية فائقة؛ لعناية الناس بأمر أولادهم من جهة، ولاشدداد الدولة واهتمامها بأمر التعليم وما إليه من الشؤون العامة من جهة أخرى، ويلاحظ أن معلمي الكتابات منذ العصر الأموي قد كانوا منقسمين إلى قسمين:

أولهما: معلمو كتابات العامة الذين كانوا يهتمون بتعليم أبناء الطبقة المتوسطة وسواد الشعب.

وثانيهما: معلمو أبناء الطبقة العليا والأمراء والنبلاء والأثرياء، وكان هؤلاء المعلمين اسم يمتازون به وهو اسم المؤدّبين⁽¹⁷³¹⁾. وواكب هذا التطور العلمي ظهور تلاميذ قد برعوا في أكثر من اختصاص، فمثلاً كان السيوطي ت (911هـ/1505م) متبحراً في سبعة علوم والتي منها التفسير والحديث والفقه والنحو، كذلك كانت المروية الواحدة تجيد أكثر من علم، فتتحدث سيرتها عن مروياتها على مذهب بعينه أو أكثر من مذهب، في ذات الوقت الذي تشتهر فيه بأنها المسندة الأولى للحديث في عصرها بين رجالها ونسائه على حد سواء، وتجيد الحساب واللغة والنحو والخط..... الخ⁽¹⁷³²⁾.

فتخصصت النساء على حد سواء مع الرجال في مختلف أفرع العلوم الى جوار الفقه على غرار زملائها من العلماء الرجال⁽¹⁷³³⁾. فقد حصلت المرأة على ألقاب لا تختلف عن الألقاب التي نودي بها العلماء في الإسلام، منها (الشيخة، العالمة، المحدث، المعمرة، الكاتبة، الواعظة، المسندة)⁽¹⁷³⁴⁾.

ويتضح ذلك جلياً في قول ابن الجوزي تـ (597هـ/1200م) وهو قد عاصر هؤلاء السيدات فيما يتعلق بحضور المرأة لمجالس العلم حيث قال: ((أن المرأة شخص مكلف كالرجل ويجب عليها طلب العلم، وإنما يمكنها ان تتلقى العلم من أبيها وأخيها أو أحد محارمها، وإلا تعلمت من الأشياخ وذوي الأسنان دون خلوة بها))⁽¹⁷³⁵⁾. بهذا قد وضع ابن الجوزي شرطاً وهو عدم الخلوة، ولم يشترط الحجاب عن مجالس العلم.

بهذا ظهرت أهمية المؤسسة التعليمية في التاريخ الاسلامي في بناء مجتمعات قوية ومتماسكة من خلال تثقيف الأجيال بالعلوم الدينية، والعقلية، وشتى العلوم.

المبحث الثاني: السيرة الذاتية للنساء الايوبيات:

⁽¹⁷³¹⁾ محمد الدسوقي، الاجتهاد في الفقه الاسلامي، (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1973)، ص 90.

⁽¹⁷³²⁾ أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، الوسيط في المذهب، تح: أحمد محمود إبراهيم و محمد محمد ثامر، (القاهرة: دار السلام، 2010).

⁽¹⁷³³⁾ زينب فواز العاملية، الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، (القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، 1894م)، ص 34.

⁽¹⁷³⁴⁾ سوف يرد ذكر البعض من هذه الألقاب في متن البحث.

⁽¹⁷³⁵⁾ جمال الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي، أحكام النساء، (القاهرة: دار المنار، 1998)، ص 14.

التاريخ الايوبي حافل بذكر العديد من النساء اللواتي اهتمن بالعلم، وكرسن حياتهن لخدمة الدين والعلم، ولعل من أجدر النساء الايوبيات كانت **ست الشام**⁽¹⁷³⁶⁾ ت (568هـ/1193م) الملقبة بـ عصمة الدين فهي المعتصمة بدينها ودومًا في خدمة العلم والعلماء، وهي أخت السلاطين، اخت صلاح الدين الايوبي، فلها من الأشقاء وأبناء الأعمام والأخوات ما يقرب من 35 ملكًا⁽¹⁷³⁷⁾.

نشأت في بيت يبلغ أصله وشرفه وعزته من الوضوح ما يغنيه عن التوضيح، فكانت مدرسة تخرج فيها عشرات العلماء والفقههاء، ولعل صلاح الدين الذي تربى على يديها خير نموذج على ما كانت تتمتع به من مكانة علمية رفيعة⁽¹⁷³⁸⁾.

بلغ حبها للشام وأهله أن سخرت حياتها لرفعة دمشق والمدن المجاورة، فوضعت البذور الأولى لبناء تعليمي مميز، وروته بمعين الرعاية والاهتمام، وأنفقت عليه من سنين عمرها وخزائن مالها، فتسمه القاضي والداني⁽¹⁷³⁹⁾.

وصفها المؤرخ الذهبي بأنها: ((سيدة الملكات في عصرها فكان بيتها مقصدًا لكل ملهوف وقبلة لكل حائر ومنازة لكل تائه، فاستحقت عن جدارة أن تكون سيدة السيدات وأميرة الأميرات وسلطانة زمانه))⁽¹⁷⁴⁰⁾.

وقد تزوجت مرتين، الأولى بداية حياتها من عمر بن لاجين الذي وافته المنية مبكرًا، وأنجبت منه ابنها الوحيد حسام، ثم تزوجت بعد ذلك ابن عمها ناصر الدين محمد بن شيركوه وعاشت معه في حمص، إلا أنه توفي هو الآخر في 1186م بعد أن ترك لها ثروة هائلة، لتنتقل بعدها إلى دمشق، حيث اشترت منزلًا كبيرًا أمام البيمارستان النوري (مستشفى)⁽¹⁷⁴¹⁾.

⁽¹⁷³⁶⁾ ست الشام: هي فاطمة خاتون بنت الأمير نجم الدين أيوب وأخت القائد صلاح الدين تعد أحد أبرز أميرات الأسرة الأيوبية، فهي شقيقة الملك نور الدولة شاهنشاه صاحب بعلبك، وشقيقة المعظم شمس الدين توران شاه صاحب الإسكندرية، والعاقل سيف الدين وظهر الدين سيف الإسلام، كذلك هي شقيقة الأميرة ربيعة خاتون، ذات الصيت الكبير، ويعود سبب لقبها بست الشام لما تكنه من حب وبر بالشام وأهلها، للمزيد والتفصيل ينظر: محمد بن سالم بن نصر الله بن سالم ابن واصل، مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، تح: جمال الدين الشيال وآخرون، (مصر: 1953)، دار الكتب والوثائق القومية، ط2، 65/5.

⁽¹⁷³⁷⁾ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمرو ابن كثير، البداية والنهاية، تح: احمد بن شعبان بن أحمد و محمد بن عبادي بن عبدالحليم، (القاهرة: 2003)، مكتبة الصفا، 84/13.

⁽¹⁷³⁸⁾ المصدر والصفحة نفسها.

⁽¹⁷³⁹⁾ عمر رضا كحالة، أعلام النساء في علمي العرب والاسلام، (دمشق: مؤسسة الرسالة، 1977)، ط 3، 87/5.

⁽¹⁷⁴⁰⁾ الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، سير اعلام النبلاء، تحقيق محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري، (بيروت: دار الفكر، 1997)، 36/4.

⁽¹⁷⁴¹⁾ ابن واصل، مفرج الكروب، 66/5.

عرفت ست الشام بحبها للخير: ((كان يعمل في دارها من الأشربة والمعاجين والسفوفات والعقاقير في كل سنة بالوف من الدنانير الذهبية.... تفرقها على المرضى والضعفاء ولا محتاجين.... وكان بابها ملجأ للقاصدين، ومفزعاً للمكروبين)) (1742).

إلى أن أبرز الاعمال التي أنجزتها ست الشام هو إنشائها للمدرستين العظمتين (المدرسة الشامية البرانية الحسامية (1743)، والمدرسة الشامية الجوانية)، حيث تعد من أكبر أوقافها فقد تم إنشاء المدرسة البرانية على ثلاثمائة فدان، محيطاً بالزرع وتعد من أكبر مدارس عصرها وأكثرها فقهاء، وأوقفت عليها الكثير من الاموال (1744).

وخصصت لذلك وكيلاً ينوب عنها وهو أبو بكر محمد بن عبد الوهاب الشرجي ت (639هـ/1231م)، ووضعت شروط وقواعد خاصة بهذه المدرسة، فمثلاً منها لا يجوز للمدرس بها أن يجمع بالعمل مع غيرها، وهذا قد يعود لخصوصية هذه المدرسة وأهميتها وتخرج منها الكثير من العلماء والفقهاء أمثال تاج الدين السبكي ت (771هـ/1369م)، و ابن الرهاوي ت (777هـ/1375م)، كما درس بها مشاهير العلماء منهم كان قاضي القضاة تقي الدين المشهور بابن قاضي عجلون ت (928هـ/1521م) (1745).

بهذا فهذه المدرسة وأمثالها كانت تستقطب كبار العلماء، بل كانوا يتنافسون في التدريس بها، تدرس بها العلوم الدينية الفقهية والعقلية والنقلية، فضلاً عن العلوم الاخرى كالرياضيات والفلك.

ولم تكتفي هذه السيدة بهذا الحد المبالغ به في خدمة العلم بل حولت منزلها الى مدرسة، عرفت بالمدرسة الشامية الجوانية اوقفت عليها ضياعاً من أموالها، ومن أشهر مدرسيها قاضي القضاة زكي الدين القرشي ت (617هـ/1220م)، فقد كانت قد وضعت شروطاً لقبول التدريس بها منها أن: ((يكونوا من اهل الخير والعفاف والسنة، غير منسويين الى شر وبدعة)) (1746)، كما كان يدرس في هذه المدرسة المذاهب الفقهية.

(1742) محمد بن شاكر بن أحمد بن شاكر الكتي، محمد بن شاكر، فوات الوفيات، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، 1973)، 87/4.

(1743) نسبة الى إسم ابنها الوحيد حسام.

(1744) أبي الحفص عمر بن محمد الانصاري الشافعي التكروري ابن الملقن، العقد المذهب في طبقات حملة المذهب، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، 47/1.

(1745) أبي الحفص عمر بن محمد الانصاري الشافعي التكروري ابن الملقن، البدر المنيّر في تخريج أحاديث الشرح الكبير وهو تخريج لأحاديث كتاب فتح العزيز في شرح الوجيز للإمام أبي القاسم الرافعي القزويني، تح: محمد عثمان، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002)، 63/2.

(1746) عبد القادر بن محمد النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، (بيروت: 1990)، مج 2/452.

كانت هذه المدارس شاملة ومتكاملة، حيث فيها المصلى وعليه إماماً يعمل في محراب مسجد المدرسة، ومؤذناً بها، والقيم المعد لكنسها وفرشها وتنظيفها وإيقاد المصابيح، واشترطت أيضاً على من يعمل بها من هذا الباب من هو أهل الخير والدين والصلاح والعفاف وحسن الطريقة وسلامة الاعتقاد والسنة والجماعة⁽¹⁷⁴⁷⁾.

وكانت تصرف مبالغ طائلة سنوياً على هذه المدرسة والعاملين عليها، والتلاميذ الوافدين إليها من شتى الاطراف: ((إخراج ثمانمائة درهم فضة ناصرية في كل سنة تصرف في ثمن بطيخ ومشمش وحلوى.....))⁽¹⁷⁴⁸⁾.

من هذا النص يبدو ان التدريس وطالب العلم كان يعيش في رفاهية بهذه المدرسة والتي تعد بمثابة الجامعات. وذلك ليكون له متسعاً لكسب العلم والمعرفة.

ولم تكن هذه المدارس هي الوحيدة التي شهدتها التاريخ الايوبي، فقد انشأت خديجة بنت الملك المعظم شرف الدين ابن الملك العادل ت (660هـ/1261م) المدرسة المرشدية على نهر يزيد بمنطقة الصالحية بدمشق، أوقفت عليها أموالاً طائلة⁽¹⁷⁴⁹⁾.

أما ربيعة خاتون أخت صلاح الدين فقد كرست حياتها لمدرستها بسفح جبل قاسيون (المدرسة الظاهرية)، وكانت في خدمتها أمه اللطيف بنت الناصح الحنبلي، وهي امرأة صالحة عالمة فاضلة، ولها تصانيف عدة، وهي التي أرشدت ربيعة خاتون إلى وقف مدرستها بسفح قاسيون للحنابلة، عرفت مدرستها أيضاً بـ (مدرسة الصاحبة)، درس بها العديد من العلماء أمثال ناصح الدين الحنبلي ت (634هـ/1159م)، اهتمت هذه المدرسة بالرواية والدراية في التدريس⁽¹⁷⁵⁰⁾.

حصلت زهرة بنت الملك العادل داراً لها بالوراثة حولته الى مدرسة عرفت بـ (المدرسة العادلية الصغرى)، رضخت لذلك أموالاً طائلة، وتكامل الكادر بها: ((شرطت للمدرسة مدرساً، معيداً، وإماماً، ومؤذناً، وبواباً، وقيماً، وعشرين فقيهاً)). فقد أخرجت هذه المدرسة العديد من طلاب العلم، حيث درسها بها علماء أفاضل أمثال شهاب الدين أحمد المقدسي ت (867هـ/1463م)⁽¹⁷⁵¹⁾.

⁽¹⁷⁴⁷⁾ خير الدين الزركلي، الأعلام، (بيروت: دار العلم للملايين، 1990)، ، 76/3

⁽¹⁷⁴⁸⁾ تقي الدين أبي العباس أحمد بن علي بن عبد القادر العبيدي المقرئ، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (بيروت: دار الصادر، د.ت)، 65/3.

⁽¹⁷⁴⁹⁾ جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في مولوك مصر والقاهرة، (القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، 2005)، ط2، 87/3.

⁽¹⁷⁵⁰⁾ شهاب الدين ابو الفضل احمد بن علي بن حجر العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، 1969)، ص 89-90.

⁽¹⁷⁵¹⁾ ابن تغري بردي، النجوم، 96/2.

تميزت **ضيفة خاتون بنت الملك العادل** عن سابقتها اللواتي انشأن الدمارس بدمشق، فقد أنشأت بحلب مدرسة الفردوس: ((جعلتها تربة، ورباطاً، ووقفت عليها أوقافاً عظيمة، ورتبت فيها خلقاً من القراء والفقهاء والصوفية))⁽¹⁷⁵²⁾. وكانت في هذه المدرسة جامعاً واسع الأرجاء.

نالت المدرسة العذراوية شهرةً واسعة بدمشق التي أنشأتها **عذراء ابنة نور الدولة** ت (593هـ/1196م) وكان من أوائل التدريس بها **ابن عساكر** ت (593هـ/1196م)، ومؤسسة **ابنة الملك المظفر محمد الأيوبية** ت (703هـ/1303م)، أنشأت مدرسة بمدينة حماة عرفت بـ **المدرسة الخاتونية: ((ووقفت عليها وقفاً جليلاً))**⁽¹⁷⁵³⁾.

وقد عمدت الأساتذة من السيدات المرويات لعلوم الحديث في كثير من الأحيان لتأليف الكتب العملية النافعة التي تفيد الأجيال القادمة من التلاميذ وتلاميذ عصرهن، مثل **فاطمة بنت أحمد الأيوبية** ت (678هـ/1279م) التي قامت بتأليف رسائل في الفقه كتاب بعنوان: ((فضائل فاطمة بنت أحمد ابن يوسف بن أيوب))⁽¹⁷⁵⁴⁾.

كما أهتمت النساء الأيوبيات بالعلم ومنه علم الرواية، أمثال **فاطمة بنت أحمد الأيوبية** ت (678هـ/1279م) فهي **ابنة الملك المحسن أحمد ابن السلطان صلاح الدين الأيوبي**، تلقت العلم على أيادي العديد من العلماء أمثال **ابن حنبل**، وأبي حفص عمر بن محمد⁽¹⁷⁵⁵⁾.

كما تلقى العديد العلم منها مثل محمد بن محمود الحنبلي، ولم تبخل في تكريس منزلها الذي كان بالقرب من المدرسة العادلية لتلقي طلبة العلم فيه، وتنقيح المرويات العلمية وترجيح الصحيح فيها، منها سماعها: ((وسمع عليها بمنزلها جوار المدرسة العادلية بدمشق جزء فيه من حديث أبي عمر محمد بن العباس.....))⁽¹⁷⁵⁶⁾.

ولم تنفرد هؤلاء النسوة الأيوبيات في الرواية للعلم في جيلها، بل لمعت في ذلك **قطلموك بنت محمد الأيوبية** ت بعد (815هـ/1412م) التي كانت من المحدثات البارعات⁽¹⁷⁵⁷⁾، فهي **ابنة ناصر الدين محمد بن إبراهيم ابن**

⁽¹⁷⁵²⁾ جمال الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والامم، تح: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1995)، ط 5، 83/2.

⁽¹⁷⁵³⁾ محمد بن شاكر بن أحمد بن شاكر الكتيبي، محمد بن شاكر، فوات الوفيات، تح: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، 1973)، 93/5.

⁽¹⁷⁵⁴⁾ عمر رضا كحالة، أعلام النساء في عالمي العرب والاسلام، (دمشق: مؤسسة الرسالة، 1977)، ط 3، 87/5.

⁽¹⁷⁵⁵⁾ كحالة، أعلام النساء، 73/5.

⁽¹⁷⁵⁶⁾ صلاح الدين خليل بن أبيك الصفدي، الوافي بالوفيات، بأعتناء بيرند راتكه ووداد القاضي، (بيروت: دار الصادر، 1991)، ط 2، 124/1.

⁽¹⁷⁵⁷⁾ المحافظ أبي الحسين أحمد بن أبيك بن عبدالله الحسامي الدمياطي، المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، تح: مصطفى عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1997)، ط 1، 442/14.

الملك العادل بن ايوب بن شادي، أختُ الشمس محمد، فقد تطرق السخاوي الى مسيرتها العلمية قائلاً: ((محمدة أحضرت على نفيسة ابنة الخباز، وعبدالغالب الماكسيني..... وأسمنت على الجماعة..... سمع منها فضلاً كابن موسى، والأبي..... وذكرها شيخنا في معجمه، وقال أجازت لنا))⁽¹⁷⁵⁸⁾.

بهذا فهي قد تدرجت في المراتب العلمية لتصل الى مرتبة العلماء كما في النص السابق، ويبدو أن الطلبة من الرجال والنساء قد تتلمذوا على يدها، وتلقوا العلم⁽¹⁷⁵⁹⁾.

✓ الخاتمة:

- ✓ تعد وظيفة إنشاء المدارس من أهم الوظائف التي يمارسها الرجل على عكس التاريخ الايوي، أهتمت المرأة بالجمال العلمي أكثر منه لدى الرجل.
- ✓ معظم مدارس مدينة دمشق، فضلاً عن مدينة حلب وحماة، قام بإنشائها بنات الملوك والملكات.
- ✓ كانت لهذه المدارس أدواراً علمية تضاهي الجامعات في عصرنا الحالي بل وتفوقها.
- ✓ للنساء أحوالهن الخاصة لذا تمكنا من توظيف امواهن في مجال خدمة العلم.
- ✓ توظيف الاموال الطائلة بصيغة الوقف على هذه المدارس وذلك ليشعر العامل عليها والوافد إليها بالراحة النفسية، وتحفيزه نحو العلم فقط.
- ✓ كان الوعظ والإرشاد هو أحد وسائل المتبعة في هذه المدارس في الإصلاح الديني والاجتماعي والسياسي.
- ✓ تنوعت العلوم التي كانت تدرس بهذه المدارس. واهتمت بالمذاهب الفقهية الأربعة.
- ✓ المثيرة للإنتباه وجود ارتباط وثيق بين النساء الايوييات والنساء المثقفات، حيث لعبت الأخيرة دوراً بارزاً في توجيه الأميرة في بناء المدارس، وتحفيز هوايتها العلمية على اوسع نطاقن ألا وهو إنشاء المدارس.
- ✓ رصد البحث العديد من النساء الايوييات اللواتي في الغالب كانوا قد ترعرعوا في أسر مثقفة، والمقربين من طبقة العلماء والفقهاء والقضاة وغيرهم، بهذا لعبت الأسرة دوراً بارزاً في البناء الفكري لدى النساء.
- ✓ الإنخراط بالعمل السياسي لم يكن محط إهتمام النساء الايوييات، فقد أنصب جل أهتمامهن بالعلم والمعرفة.
- ✓ تنوعت هذه المدارس في وظائفها، بين المدرسة والتربة والرباط. كما كانت تمتلك هذه المدارس نظاماً ذا دقة عالية في العمل والعلم بيها.
- ✓ درس العديد من مشاهير علماء ذلك العصر في هذه المدارس، وبذلك تخرج منها علماء لهم شهرة في التاريخ الاسلامي.

⁽¹⁷⁵⁸⁾ شمس الدين محمد بن عبدالرحمن السخاوي، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تح: إبراهيم باجس عبدالمجيد، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1999)، ط1، ص 87.

⁽¹⁷⁵⁹⁾ أبو العباس شمس الدين أحمد ابن خلكان، وفيات الاعيان وأبناء الزمان، تح: احسان عباس، (بيروت: دار الصادر، د.ت)، 89/4.

✓ التوصيات:

- ✓ الأهتمام بدور المرأة في المجتمع، وذلك من خلال تثقيفها وفسح المجال أمامها لمواكبة المسير العلمي في المجالات الفقهية التي يعد دور المرأة معدومة فيها في العصر الحالي.
- ✓ منشادة النساء من الطبقة الثرية تكريس أموالهن في مجال خدمة العلم.

المصادر والمراجع:

- الأسنوي، أبو محمد عبدالرحيم بن الحسن بن علي، طبقات الشافعية، تحقيق كمال يوسف الجوت،(بيروت:1978)، دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد. المنتظم في تاريخ الملوك والامم، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا،(بيروت : 1995)، ط 2، دار الكتب العلمية.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد. وفيات الاعيان وأبناء الزمان، تحقيق احسان عباس،(بيروت:د.ت)، دار الصادر.
- ابن الخطيب البغدادي، الإمام الحافظ أبي بكر أحمد. تاريخ بغداد أو مدينة السلام،تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، (بيروت:1997)، دار الكتب العلمية.
- ابن العماد، شهاب الدين أبي الفلاح عبدالحى بن أحمد بن محمد. شذرات الذهب في اخبار من الذهب، تحقيق مصطفى عطا،(بيروت: 1998)، دار الكتب العلمية.
- ابن الملقن، أبي الحفص عمر بن محمد الانصاري الشافعي التكروري. البدر المنير في تخرىج أحاديث الشرح الكبير وهو تخرىج لأحاديث كتاب فتح العزيز في شرح الوجيز للإمام أبي القاسم الرافعي القزويني، تحقيق محمد عثمان،(بيروت:2002)، دار الكتب العلمية.
- ابن النجار البغدادي، أحمد بن عزالدين أيك بن عبدالله. المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، إنتقاء أبي الحسن الدمياطي، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا،(بيروت:1997)، دار الكتب العلمية.
- الحنبلي، شهاب الدين أبي الفلاح عبدالحى بن أحمد بن محمد أبن العماد. شذرات الذهب في اخبار من الذهب، تحقيق مصطفى عطا، (بيروت: 1998)، دار الكتب العلمية.
- الدمياطي، الحافظ أبي الحسين أحمد بن أيك بن عبدالله الحسامي. المستفاد من ذيل تاريخ بغداد ، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا،(بيروت:1997)، دار الكتب العلمية.

- الديبشي، محمد بن سعيد بن يحيى بن علي. المختصر المحتاج اليه من تاريخ ابن الديبشي، أختصر شمس الدين محمد بن احمد ابن قايمآز الذهبي، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، (بيروت: 1997)، دار الكتب العلمية.
- الذهبي، الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. سير اعلام النبلاء، تحقيق محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمروي، (بيروت: 1997)، دار الفكر.
- السبكي، تاج الدين أبي نصر عبدالوهاب بن علي بن عبد الكافي. طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق مصطفى عبدالقادر أحمد عطا، (بيروت: 2011)، ط2، دار الكتب العلمية.
- السخاوي، محمد بن عبدالرحمن شمس الدين. الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تحقيق إبراهيم باجس عبدالمجيد، (بيروت: 1999)، دار الكتب العلمية.
- السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي. الأنساب، تحقيق عبدالرحمن المعلمي، (حيدر آباد: 1962)، مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- السيوطي أبي الفضل جلال الدين عبد الرحمن. تاريخ الخلفاء، تقديم عبدالله مسعود، (حلب: 1991)، منشورات دار القلم العربي.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك، الوافي بالوفيات، بأعتناء بيرند راتكه ووداد القاضي، (بيروت : 1991)، ط 2، دار الصادر.
- العسقلاني، شهاب الدين ابو الفضل احمد بن علي بن حجر، إبناء الغمر بأبناء العمر، (القاهرة: 1969)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي، تحقيق عادل أحمد عبدالوجود و علي محمد معوض، (بيروت: د.ت)، ط1، دار الكتب العلمية.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي، الوسيط في المذهب، تحقيق أحمد محمود إبراهيم و محمد محمد ثامر، (القاهرة: 2010)، دار السلام.
- الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد بن شاكر. فوات الوفيات، تحقيق إحسان عباس، (بيروت: 1973)، دار صادر.

- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمرو، البداية والنهاية، تح: أحمد بن شعبان بن أحمد و محمد بن عبادي بن عبدالحليم، (القاهرة: 2003)، مكتبة الصفا، 84/13.
- ابن واصل، محمد بن سالم بن نصرالله بن سالم، مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، تح: جمال الدين الشيال وآخرون، (مصر: 1953)، دار الكتب والوثائق القومية، ط2.
- المقرئ، تقي الدين أبي العباس أحمد بن علي بن عبدالقادر العبيدي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، (بيروت: د.ت)، دار الصادر.
- النعيمي، عبدالقادر بن محمد، الدارس في تاريخ المدارس، (بيروت: 1990)، دار صادر.
- اسماعيل، محمود، تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، (الكويت: 1990)، مكتبة الفلاح.
- البغا، مصطفى ومصطفى الخن. الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي، (دمشق: 2010)، ط2، دار المصطفى.
- الزركلي، خيرالدين. الأعلام، (بيروت: 1990)، دار العلم للملايين.
- شلبي، أحمد، التاريخ الاسلامي والحضارة الاسلامية، (القاهرة: 1966).
- العاملة، زينب فواز العاملة. الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، (القاهرة: 1894م)، المطبعة الكبرى الأميرية.
- كحالة، عمر رضا. أعلام النساء في عالمي العرب والاسلام، (دمشق: 1977)، ط3، مؤسسة الرسالة.
- محمد، الدسوقي. الاجتهاد في الفقه الاسلامي، (القاهرة: 1973)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- المصري، غيداء محمد عبد الوهاب. شهادة المرأة في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، (سوريا: 2012)، دار النور.

واقع تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات وتحديات الرقمنة

نضيرة بن زايد*

المداخلة

أولاً: أهمية البحث وأسباب اختياره: تكمن دراستنا هذه في محاولة للإشارة إلى واقع تعليم العلوم الشرعية وما تواجهه من تحديات فكرية متعددة، بخاصة ما كان آتيا من الفكر الغربي تحت غطاء التعددية والحرية الفكرية والعقدية، إضافة إلى عملية التأثير والتأثر مع ما يتلقاه الطالب في الجامعات الإسلامية بلده تحديداً، وما يواجهه من تيارات خارجية يفرضها عالم الرقمنة وما يحتويه من مواقع قد تسيء وتحرض ضعاف القلوب على تلقي لفتاوى تخص الشرع تحمل في طياتها بعض السموم بعيدة عن الإسلام وتنخر جسد الأمة بصمت مميت. ولهذا وجب الاهتمام بالمؤثرات الخارجية وكل ماله علاقة بعالم الرقمنة ومراقبته مراقبة علمية دقيقة، وهذا لا يكون إلا من خلال استراتيجيات يجب أن تأخذ بها الجامعات الإسلامية دون استثناء.

حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة حول واقع التدريس للعلوم الشرعية في الجامعات العربية الجزائر على سبيل المثال، وما يواجهه التدريس من تحولات مختلفة متعددة في كل التخصصات، وواقع العلوم الشرعية تعليمها وتعلمها في ظل العولمة والتكنولوجيا المعاصرة،

منهجية الدراسة: يعتمد البحث الحالي " واقع تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات وتحديات الرقمنة " على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات وتقصي الظاهرة وتحديد مشكلاتها وتحليل بياناتها في مجال تدريس العلوم الشرعية في ظل علم الرقمنة والتكنولوجيا المعاصرة.

تمهيد :

لا غرو أن مختلف العلوم الإنسانية والعلمية أصبحت أكثر تطوراً سواء أكانت من حيث عملية التعلم أو التعليم في ظل الحياة المعاصرة، وقد فرض عالم الرقمنة والتكنولوجيا ضرورة تطوير عملية التعليم وفقاً للتطور

* جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة الجزائر كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي، البريد الإلكتروني: nadiranadjwa@gmail.com

التكنولوجي الذي غزى العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلمية على حد سواء. من تلك العلوم نجد العلوم الشرعية أو (العلوم الإسلامية).

وقبل الخوض في واقع تدريس العلوم الشرعية في ظل علم التكنولوجيا والرقمنة ينبغي علينا الوقوف عند مصطلحات أساسية وهي: العلوم الشرعية - العولمة.

1- العلوم الشرعية:

تعد العلوم الإسلامية الشرعية من العلوم الأساسية عند المسلمين عامة، إذ تقسم هذه العلوم إلى عدة فروع كل فرع يتفرع إلى عدة فروع أخرى، وهي علم الغايات، علم الآلات، علم المكملات، فعلم الغايات هو الذي يتكون من علوم أساسية مهمة تتمثل في العقيدة، والتفسير، والفقه، والحديث، التي تتضمن أهم الشرائع والأحكام والمفاهيم الضرورية لفهم الدين، وهذه الفروع لن تتبين إلا عن طريق ما يسمى بعلم الآلات الذي يقوم على قواعد وإجراءات وآليات تعد الموجه للمعاني الصائبة سواء ما تعلق بالعقيدة أو الفقه أو الحديث أو التفسير وقد أسسها علماء الدين. تتمثل في أصول التفسير، أصول الفقه، علم مصطلح الحديث، إضافة للغة التي تحدد وتوضح المعاني الصحيحة بتقريب المعاني من المعنى الحقيقي فالعربي فالشرعي، دون أن ننسى ما للنحو والصرف والبلاغة ومن أثر في بيان المعنى الأقرب لمراد الشارع، أما علم المكملات فهو العلم الذي يبحث في الطبقات والتراجم والتاريخ، وما ورد من الشعر العربي الذي يعد ديوان العرب إضافة إلى علم السير والأعلام.

ويعرفها مسعود فلوسي بقوله: "إن المراد بالعلوم الشرعية، تلك العلوم التي قامت أساسا لخدمة الوحي وتيسير فهمه وتطبيق تعاليمه، فهي تستمد شرعيتها من مدى قربها من تحقيق هذا الهدف، وهو خدمة الوحي، سواء كان وحيا متلوا وهو القرآن، أو وحيا غير متلو وهو السنة النبوية الشريفة، هذه العلوم الشرعية بهذا المفهوم كثيرة متعددة، يأتي على رأسها علم التفسير بفروعه المتنوعة وعلم الحديث رواية ودراية، علم الأصول، وعلم الفقه وما تفرع عن هذه العلوم الرئيسية من علوم كثيرة عبر التاريخ العلمي الإسلامي خلال أربعة عشر قرنا من الزمان" (1) فالعلوم الشرعية لم تأت إلا لبيان وفهم الخطاب الديني وما يحتويه من تعاليم لا تتضح أهدافها إلا وفقا لأسس وأصول وقواعد خاصة، لكل فرع من فروع العلوم الإسلامية، وما يتفرع عنها من علوم لها صلة وثيقة بتيسير وتسيير الحياة الاجتماعية التي تضمن هي الأخرى بعض التنظيمات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية تسهم في تفسير ما جاء به الوحي في تنظيم العلاقات الاجتماعية والإنسانية. يقول الأستاذ الدكتور محمد عمارة: "إن الحديث عن العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية يمكن أن يبدأ بالسؤال هل بينهما علاقة؟ وأجاب قائلا: بينما العلوم الشرعية مصدرها الوحي، ولأن الغرب شهد صراعا مريرا بين الدين والعلم حدث انفصاما بين الدين والعلم، وبالتالي أصبحت العلوم الكونية والاجتماعية مصدرها الواقع، والرؤية الكونية الغربية

جعلت الإنسان سيد الكون، وأكد عمارة على أن الإسلام جعل جميع العلوم مصدرها الوحي، وتنزيل هذا الوحي على الواقع، وعقد قران بين الوحي وعلومه، وما بين الواقع وعلومه، فالإسلام لم يهمل الواقع، ولكن نريد ربط تلك العلوم بالوحي نريد العلاقة بين الدين والعقل، وبين الدين والعلم وبين الدين والواقع، والمعهد العالمي نذر نفسه لهذه القضية "إسلامية المعرفة" (2) فالعلوم الشرعية وفروعها لا يمكن فصلها عن باقي العلوم، لأن هذه الأخيرة لن تقوم إلا بما جاء به الوحي، فالعلوم الشرعية والدين هما أساسا باقي العلوم العالمية، رغم ما يدعيه الغرب وما يسعى إليه من ضرورة فصل الدين والعلوم الإسلامية عن الحياة الاجتماعية والعلمية للفرد، وهذا لغرض واحد ووحيد هو التقليل من سيطرة الدين على باقي العلوم، وهنا يتضح جليا ما يسعى إليه الغرب فيما يخص عملية التدريس والتعليم والتعلم للعلوم الدينية، منها يظهر ما يسمى بعملية التجديد الذي يضع أسسه الغرب لخلق أزمة العقل والمنهج.

انطلاقا مما سبق وما تواجهه العلوم الشرعية عند العالم الغربي من محاولة لطمس الهوية العربية الإسلامية، بدعوى التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه الغرب، وجب الإمام بالواقع المعاصر بغية تكييف تعليم العلوم الإسلامية وفقا للتطور السريع في العملية التعليمية لمختلف العلوم، فلا بد من تقديم معنى لما يسمى بالعولمة والتقدم التكنولوجي.

2- العوالم والتكنولوجيا وأثرها على العملية التعليمية:

تعد العوالم من المصطلحات المعاصرة التي أثارت جدلا كبيرا، لما تحملها من تأثيرات سلبية وإيجابية في جميع الميادين العلمية كميدان التعليم.

✓ العوالم التربوية :

عرف مصطلح العوالم رونالد روبرت سون بقوله أنها: "اتجاه تاريخي نحو انكماش العلم وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش" حين عرفها انوني غيدنز بقوله أنها: مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطور الحداثة، تتكشف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل والخارج، ويتم فيها ربط المحلي والعالمي بروابط اقتصادية وثقافية وإنسانية" (3) فالعوالم يمكن أن نختصرها بأنها نظام متكامل يجمع بين الميادين الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية، بحيث لا يمكن أن نعزل ميدان عن باقي الميادين الأخرى المكمله لبعضها وداعمة للتجديد والتبادل الثقافي المتنوع. وبما أن الميدان الثقافي يهتم بالمجالات العلمية والتعليمية، فإن العوالم في هذا النطاق ستعتمد طرائق معينة لا تكون إلا عبر التكنولوجيا والمعلوماتية، إذ تتميز تقنية المعلومات بأنظمة تعليمية تسعى للوصول إلى جودة التعليم من خلال الوسائل التكنولوجية إضافة إلى إسهامها في تخفيض نفقات التعليم على الفرد والدولة ككل، بالرغم من هذه الإيجابيات

فإن العولمة عارية من المساواة والعدل، لسبب أنها ظاهرة فكرية يسعى الغرب لمحاولة السيطرة في جميع الميادين والمجالات المختلفة، كما أنها ذات أبعاد تاريخية فمثلا بعض المدارس التي أسست لنظريات علمية تابعة لفرنسا تسير وفقا لقاعدة تقول (على أهل الجنوب خدمة أهل الشمال) منطلقين من مقولة أرسطو التي تقول على الشعب اليوناني خدمة العلم اليوناني وهنا دعوة للمركزية الفكرية للغرب على العالم النامي والعالم الشرقي على وجه الخصوص.

من هنا نلاحظ أن العولمة تنتهج سياسة السيطرة والاعديل، خلاف ما يدعو إليه الدين الإسلامي بالدعوة إلى عالمية الإسلام الذي يقوم على أبعاد أخلاقية ورسائل سامية، فإذا أردنا مسايرة التطور العلمي والاطلاع على الآخر لابد من التمسك بقيمنا المبنية في شريعتنا السمحة من خلال دراسة واقع تعلم العلوم الشرعية وآفاق تطورها وديمومتها في ظل عالم التقنية والرقمنة.

3- واقع تدريس العلوم الشرعية في الجامعات :

إن الحديث عن حقيقة التعليم الجامعي وتحديدًا في ميدان العلوم الإسلامية، نلاحظ أن هناك اهتمام كبير لدى العديد من الدول العربية والإسلامية بمحاولة لتجديد وإصلاح العملية التعليمية من خلال إقامة العديد من المؤتمرات والملتقيات والندوات العلمية الوطنية والدولية العالمية في جميع أنحاء العالم الإسلامي من تلك المؤتمرات " المؤتمر الدولي الأول العلوم الشرعية وتحديات الواقع وآفاق المستقبل " "2018" مسقط عمان، الملتقى الدولي الأول والثاني " الجودة في التعليم كأساس لتطوير مناهج تدريس العلوم الإسلامية " 2010-2012 على الترتيب الجزائر، مؤتمر " الدراسات الإسلامية في المجتمع العلمي " تايلاند 2010 ، وفي السنوات الأخيرة شهدت العلوم الإسلامية اهتماما كبيرا من طرف الهيئات العالمية والجامعات الإسلامية.

4- العلوم الشرعية والعملية التعليمية في عصر الرقمنة:

مما لا شك فيه أن تعليم العلوم الشرعية خلال عصرنا هذا بدأت معالم الاهتمام تتجلى عن طريق إصلاح التعليم والدعوى للنظر في المناهج التعليمية في الجامعات الإسلامية ذات الصيت الواسع مثل جامعة الأزهر الشريف جامعة القرويين وجامعة الزيتونة على سبيل المثال. لان العملية التعليمية تحتاج دائما إلى التطوير سواء على مستوى الطالب أو الأستاذ أو الجامعة، وكذا البيئة التعليمية وطرائق التعليم إذ " يتكون الديدكتيك من الأهداف والكفايات من جهة أولى، ومن المضامين، والطرائق البيداغوجية ، والوسائل الديدكتيكية، والإيقاعات الزمنية، والفضاء الديدكتيكي، والتواصل من جهة ثانية، ومن التقويم بكل أنواعه من جهة ثالثة، ومن الدعم والتغذية الراجعة أو الفيدباك من جهة رابعة.... ولا يمكن للمدرس أن يدير دروسه أو يخطط خطاطته الدراسية إلا في ضوء هذه المكونات الديدكتيكية كلها، لأنها بمثابة آليات أساسية في قيادة الفصل الدراسي بكل

مكوناته، والتحكم فيه تخطيطا وتديرا وتنظيما وتقيما وتتبعاً وتكويناً وتوجيهاً وإشرافاً وتنبؤاً، ومن هنا فالعملية الديدانكتيكية أو مايسمى أيضا بالعملية التعليمية- التعلمية مرحلة ضرورية لبناء الدرس وإرسائه على أسس علمية متينة ورصينة وموضوعية" (4) فالعملية التعليمية لا تحقق الأهداف إلا في إطار آليات وخطط، ووسائل تعليمية تعمل على كسر الملل الذي ينتاب الطالب أثناء الدرس، ومن ذلك تكليف الطلبة بالواجبات التي تستعمل فيها الوسائل التكنولوجية، إذ " في ظل المتغيرات والثورة المعلوماتية العظيمة في مجال وسائل الاتصال والتواصل المتنوعة بات من أهم معالم التجديد في العلوم الإسلامية استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم، وقد أثبتت جل الدراسات والبحوث العلمية نجاحها إلى حد كبير في جميع الأطوار التعليمية" (5) فالتكنولوجيا تعد الخادم الأساسي في تحصيل العلوم الشرعية من كل الأقطاب العالمية وكذا جعلها أكثر مرونة ورسوخا لدى المتعلم، فهي تمنح طالب العلم الشرعي التبحر والتوسع والاطلاع أكثر على الكثير من البحوث العلمية المعاصرة له في وقت وجيز. دون أن ننسى وسائل التواصل الاجتماعي التي تسهل له توفير تلك البحوث والمؤلفات وفقا لتطبيقات الكترونية.

إضافة للوسيلة التكنولوجية والرقمنة لا بد من أن يكون المعلم متقنا جيدا لهذه الرقمنة أو التقانة التكنولوجية، وأن يكون على اطلاع واسع على المادة العلمية التي سيدرسها " العلوم الشرعية" لأن بعض البحوث المنشورة على المواقع الالكترونية قد تتضمن بعض الأخطاء العلمية التي قد لا يتقبلها العلم الشرعي، وكذا لأن أي هفوة في تقديم الدرس سيخلق انفصاما وانفصالا بين المعلم والمتعلم، وقد ذكر إبراهيم أنيس ثلاث مجموعات تعليمية وهي: الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية " الوسائل البصرية مثل السبورة، الخرائط ... الوسائل السمعية مثل المذياع وأجهزة التسجيل الصوتي وغيرها... الوسائل السمعية البصرية، ومنها الحاسوب الفيديو التلفاز الانترنت. (6)

كما نجد أن بعض الحكومات بدأت تهتم بالمعلم والمتعلم من خلال الاهتمام بخلق أكاديميات مفتوحة كالجوامع الافتراضية على مواقع الشبكة العنكبوتية، وكذا انتهاج طريقة التعليم الالكتروني، والتصاميم التعليمية الآلية، وهذا ما نجده في بعض الدول الإسلامية مثل ماليزيا وتايلاند،

فالجوامع الالكترونية قد اكتسحت مكانة هامة لدى المتدربين فهذه الجوامع متعددة الاهتمامات والتخصصات وقد عرفت بعدة تعريفات نذكر منها: أنها " مؤسسة جامعية للتعليم عن بعد، وتعتمد في عملها على الانترنت في توصيل المعلومات للدارسين في أماكن إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي، بالإضافة إلى استخدام نفس التكنولوجيا للأنشطة الأساسية مثل الإدارة/ كالتسويق وتسجيل الطلاب، ودفع المصروفات، والإنتاج

والتوزيع والتطوير للمواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات والتعليم، وتقديم النصائح أو الاستشارة المهنية ، وتقييم الطلاب والامتحانات " (7)

"الجامعة التي تعتمد عملية التعلم أو تلقي المعلومة عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، حيث يتم التواصل بين الدارسين والأساتذة عبر وسائل عديدة قد تكون الانترنت، الاكستراث، أو التلفاز التفاعلي، وتتم عملية التعلم وفق المكان والزمان والكمية والنوعية التي يختارها المتعلم، وذلك وفق معايير دولية تتضمن استيعاب الدارس للمناهج والبرامج التي يتحصل عليها، وتقع مسؤولية التعلم بصفة أساسية على عاتق المتعلم ذاته"(8)

"مؤسسة أكاديمية تهدف إلى تأسيس أعلى مستويات التعليم العالي للطلاب في أماكن إقامتهم بواسطة شبكة الانترنت، وذلك من خلال إنشاء بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة، تعتمد على شبكة متطورة" (9)

من خلال المفاهيم السالفة الذكر نلاحظ أن مفهوم الجامعات الالكترونية الافتراضية قد تعدد لأسباب عدة وذلك لتعدد المناهج والفئات المستهدفة من الطلبة، أما من حيث الوسائل نجد أن الجامعة الافتراضية لا تشترط وجود صفوف دراسية مثل الجامعات التقليدية الكلاسيكية، أو ضرورة حضور الطلبة إلى الجامعة والتسجيل لدخول قاعات الدراسة، فالجامعة الافتراضية تقلل من الاكتظاظ على الحرم الجامعي كما تقلل الضغط العملي على الموظفين، فكل سواء. أما الحضور لتلقي الدروس فيكون عن طريق غرف دراسية افتراضية يسجل فيها حضور وغياب الطالب، بحسب المدة الزمنية لتقديم الدرس مثل Google meet ;class room ; zoom وغيرها من الغرف التعليمية التي تتيح فرصة تلقي الدرس افتراضيا،

5-آفاق تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات العربية والإسلامية العالمية:

إن تقدم أي أمة لا يتحقق إلا بالارتقاء بالمعلم والمتعلم إضافة إلى توفير كل الوسائل التعليمية، لتسهيل عملية التفاعل وضمان تحقيق الأهداف في جميع العلوم، لكن هذه الأخيرة لا يتحقق تطورها على المستوى العلمي والمنهجي إلا بالاهتمام بالعلوم الإسلامية التي تتفرع عنها كل العلوم الدينية والدينية، فعلى مستوى الجامعات يلحظ المتتبع للدراسات الإسلامية وما تتلقاه من إقبال منقطع النظير من كل أنحاء العالم، إذ نجد المنظمات الإسلامية العالمية المعترف بها في رابطة العالم الإسلامي أنها بدأت تلتفت إلى ضرورة مساهمة التطور العلمي والتكنولوجي في العملية التعليمية في الدراسات الإسلامية (العلوم الإسلامية). فقد بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة بإعادة النظر في المنظومة التعليمية من خلال تدريب وتأهيل المعلمين لإكسابهم مهارات واستراتيجيات جديدة في طرائق التعليم عن طريق الاطلاع على مجالات التكنولوجيا والحوسبة حيث ظهرت إبداعات تقنية تكنولوجية لأجل الارتقاء بالعلوم الإسلامية، وهذا مانجده جليا في أرض الواقع من ذلك : مجلة

إجازات التي تعنى بالتطبيقات الإسلامية في علم الحوسبة والتقنيات العلمية المعاصرة" تهدف هذه المجلة إلى تقديم أهم التطبيقات وبرامج الحاسوب التي ساهمت في خدمة المسلم ودينه ومجتمعه وأسرته كما تهدف إلى تشجيع البحث العلمي في العلوم الشرعية بمساعدة الحاسوب ونشر إنتاجات المسلمين في هذا المجال والوقوف على جوانبها، إذ أخذت اللغة العربية نصيبها من هذا الاهتمام، فوضعت المجلة على عاتقها خدمة اللغة العربية بمساعدة الحاسوب عن طريق المعالجة الآلية وإدراك النص المكتوب أو المقروء بالإضافة إلى الترجمة الآلية من العربية وإليها، ومن المواضيع التي تعنى بها المجلة ما يلي: - تقنية المعلومات في خدمة الحديث الشريف والسنة النبوية - تقنية المعلومات في خدمة القرآن الكريم وعلومه - الفقه الإسلامي وعلومه وتقنية المعلومات في خدمة التاريخ والحضارة الإسلامية - تقنية المعلومات في خدمة المعارف الإسلامية ودور علماء المسلمين - الأخلاق في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر إسلامية - تطبيقات قواعد البيانات في المجالات الشرعية" (10) رغم هذا السعي الحثيث والاهتمام الكبير بعالم الرقمنة والتكنولوجيا ليعني المبالغة في استعمال هذه الوسائل على حساب الملكات الإنسانية التي يجب تنميتها وتطويرها لدى الأستاذ (المعلم) والطالب (المتعلم) في ميدان العلوم الإسلامية، لأن المتخصص في العلوم الإسلامية عليه أولاً أن يكون ملماً ودارساً ومتعمقاً في فهم جميع العلوم كعلم مصطلح الحديث وأصول التفسير وأصول الفقه واللغة العربية للولوج إلى أغوار العلوم الأساسية كالحديث والفقه والتفسير، وأن يتمتع بملكات معينة كالقدرة على الحفظ والبحث والاستنتاج والإدراك الجيد، والقدرة على المحاور والمناقشة، والصبر، فهذا الأستاذ عليوان السعيد يقول: "من الملكات المهمة المطلوب تنميتها في المتخصص في العلوم الشرعية: قدرة التصور الذهني المجرد دون استعمال وسائل مساعدة، إلا أن التركيز على الوسائل الإلكترونية التي تعتمد على المؤثرات الصوتية والمرئية قد تؤدي إلى ضمور هذه الملكة" (11).

ضرورة وضع مناهج علمية تربوية يأخذ بها المتعلم للعلوم الشرعية دون أن نهمّل ونقلص من إسهامات المعلم في العملية التعليمية والتقنية والتكنولوجية بخاصة إذا كان تحت لواء الجامعات الافتراضية الإلكترونية" فالإمكانيات التي توفرها الوسائل الإلكترونية الحديثة، والتي تزداد يوماً بعد يوم، وخصوصاً مع الانفتاح في استعمال الشبكة، وسهولة الدخول إلى الانترنت، تضع طالب العلم أمام قدر عظيم من المعلومات والثقافات، كما أنها يمكن أن تفتح أبواب تيارات الضلالة والفساد، مما يستوجب إعداد منهج تربوي متخصص يرشد المبتدئ إلى الطريقة الشرعية الصحيحة في استعمال تلك التقنيات ولا سيما في مجال تخصصه في العلوم الشرعية، ويوفر له الحصانة العقديّة والفكرية والثقافية" (12) من هنا نتبين أن للمعلم الدور الفعال في التوجيه والتأسيس لقواعد تربوية وفقاً لمناهج تعليمية منضبطة ولا تتحقق إلا بتفعيل العلاقة بين المعلم (الأستاذ) والمتعلم (الطالب)، لأن العلوم الشرعية تستوجب الفهم والتدبر الفهم اللبيب.

دون أن ننسى ضرورة تعزيز إقامة الدورات العلمية للأساتذة تحت لواء الجامعات من خلال التبادل الثقافي العلمي والفكري بين الجامعات الإسلامية في العالم العربي والإسلامي حتى تتحقق غايات الوحي للارتقاء بالفرد والمجتمع في ظل التبادل المعرفي وتوسيع دائرة نشر العلوم الإسلامية.

أهم النتائج:

إن التطور العلمي والتكنولوجي في الوقت الراهن وتأثيراته الإيجابية على مختلف العلوم ، ومسايرة هذه الأخيرة للتقدم والتفاعل، لا يعني الاستغناء عن المناهج التقليدية في العلوم الإسلامية خاصة على اعتبار إن العلوم الإسلامية علوم لا تتحقق غاياتها إلا بالحفظ والمداولة والفهم المتعمق، وصفاء الذهن المدرك للقضايا الفكرية والعقدية والاجتماعية المثبوتة في الخطاب القرآني.

إن عالم الرقمنة هو عالم تقني قلص الكثير من العقبات التي تواجه وتجاوبه بعض العلوم التي تحتاج الى الانتشار والاطلاع عليها كالعلوم الإسلامية وهذا لا يتأتى إلا بتشجيع الحكومات بتوفير وسائل التعليم التقنية للمعلم والمتعلم، ولأن غاية الوحي هو نشر الدين وما يحتويه من أصول توجه حياة الأفراد والأمم، وبالتالي لا بد من الانتقال إلى التعليم الإلكتروني الافتراضي الذي يمكن أن يحقق غايات علمية لها تأثيرات فعالة لاستقطاب عدد كبير من الطلاب الذين قد لا تسمح لهم الظروف من نهل العلم من مهده وأصله بواسطة الجامعات التقليدية.

ضرورة إقامة دورات علمية تدريبية أكاديمية بين الجامعات العربية والإسلامية في مجال التعليم التكنولوجي من خلال عملية التبادل العلمي وإقامة مؤتمرات وندوات علمية ترقى بعملية تعليم العلوم الإسلامية إلى مصاف العلوم المعاصرة. لأن هناك من يظن أن العلوم الإسلامية علوم تقليدية قديمة. لكن العلم الشرعي هو سيد واصل لجميع العلوم العالمية سواء العلمية أو الإنسانية أو الاجتماعية.

الهوامش:

(1) - مسعود فلوس: وجهة نظر في تحديد العلوم الشرعية، كلية العلوم الإسلامية، جامعة باتنة-1، - www:fac-sciences-islamiques-ar univ batna-dz

(2) - ينظر: محمد خالد اسطنبولي: التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية وباقي العلوم بين الضرورة والرفض: مجلة المعيار جامعة الأمير عبد القادر - قسنطينة، مجلد 20، العدد 40، ص 10.

(3) - مركز الوحدة العربية: العملة وتداعياتها على الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل 24، بيروت، 2003، ص 12.

(4) - أحمد أزوي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 2-3.

(5) - رقية طه العلواني: تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات باستخدام التعليم الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية، يوم 20-05-2021، على الساعة 14:10 من الرابط: <http://econf.uob.bh/conf1pdf/:20files>

(6) - إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية مكتبة نخضة مصر، د. ط. د. ت. ص 436.

(7) - جمال علي الدهشان : الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي 3 آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، 25 نوفمبر 2007 ، جامعة عين شمس . نقلا http://geldahshan.com.blogspot.com/2013/blog-post_7017.html

يوم 20/05/2021 / الساعة 17:03

(8) - ينظر: فياض عبد الله علي وحيدر عبود نعمة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 19، 2009. ص 270.

(9) - سعاد الحارثي: المنظومة التعليمية بين التقليدية والافتراضية - عن منتدى الدراسات العليا والبحوث التابع للموقع الرسمي للأستاذ الدكتور إبراهيم المحيسن 20-05-2021 ، 18:00

www.mohyssin.com/form/showthread.php?=5096

(10) - مؤتمر جامعة طيبة في توظيف تقنية المعلومات لخدمة القرآن - موقع وكالة الأنباء السعودية، www.spa.gov.sa نشر بتاريخ 2013/12/22

(11) - عليوان السعيد : الوسائل السمعية والبصرية في تدريس العلوم الإسلامية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، العدد - 20 - 2003. ص 59-68.

(12) - ينظر: محمد سعيد البوي: ضوابط مهمة في تعليم العلوم الشرعية وتعلمها، موقع طريق الإسلام ، يوم 20/05/2021، الساعة 13:15 . <http://ar.islamway.net/articleL41923>

المصادر والمراجع:

1- أحمد أزوي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

2- إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية مكتبة نخضة مصر، د. ط. د. ت.

3- جمال علي الدهشان : الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي 3 آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، 25 نوفمبر 2007 ، جامعة عين شمس . نقلا http://geldahshan.com.blogspot.com/2013/blog-post_7017.html

4- رقية طه العلواني: تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات باستخدام التعليم الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية، الرابط: <http://econf.uob.bh/conf1pdf/:20files>

- 5- سعاد الحارثي: المنظومة التعليمية بين التقليدية والافتراضية - عن منتدى الدراسات العليا والبحوث التابع للموقع الرسمي للأستاذ الدكتور إبراهيم المحيسن www.mohyssin.com/form/showthread.php?=5096
- 6- عليوان السعيد: الوسائل السمعية والبصرية في تدريس العلوم الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، العدد - 20، 2003.
- 7- فياض عبد الله علي وحيدر عبود نعمة التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 19، 2009.
- 8- محمد خالد اسطنبولي: التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية وباقي العلوم بين الضرورة والرفض: مجلة المعيار جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة، مجلد 20، العدد 40.
- 9- ينظر: محمد سعيد البوي: ضوابط مهمة في تعليم العلوم الشرعية وتعلمها، موقع طريق الإسلام ، يوم 20/05/2021، الساعة 13:15 . <http://ar.islamway.net/articleL41923>
- 10- مسعود فلوس: وجهة نظر في تجديد العلوم الشرعية، كلية العلوم الإسلامية، جامعة باتنة-1، [www :fac-sciences-islamiques-ar univ batna-dz](http://www.fac-sciences-islamiques-ar.univ-batna-dz)
- 11- مركز الوحدة العربية: العولمة وتداعياتها على الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل 24، بيروت ، 2003.
- 12- مؤتمر جامعة طيبة في توظيف تقنية المعلومات لخدمة القرآن - موقع وكالة الأنباء السعودية, www.spa.gov.sa

تحديات قسم الدعوة الإسلامية في الكليات الإسلامية: رؤية منهجية في تطوير مقررات

التدريس، قسم الدعوة بكلية الشريعة بجامعة قطر نموذجاً

محمد راشد المري*

تمهيد

يمثل التعليم الشرعي في الوطن العربي والإسلامي جزءاً مهماً من الخريطة التربوية، ويسهم بفاعلية وتأثير كبير في تشكيل الوعي والثقافة، ومن ثم أصبح من الضروري إيلاؤه مزيداً من الاهتمام والعناية لجعله رافداً من أهم روافد الأصالة والحفاظ على الخصوصية الإسلامية، بإزاء تحقيق مطالب التحديث والتنمية وتوفير أسباب النهوض الحضاري.

وتأتي الأزمة التربوية على رأس تحديات التعليم الشرعي، تلك الأزمة التي يمكن اختصارها في مشكلة

افتقاد النظر المنهجي الكلي المتكامل، كما نظرت له الأدبيات التربوية المعاصرة .

ومن ثم فإن الحاجة أضحت ملحة إلى تطوير المنهاج التربوي للعلوم الشرعية، سواء بالجامعات العربية والإسلامية المعاصرة، التي تعنى بتدريس العلوم الشرعية بشعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة، أو بالتعليم التقليدي، المسمى في بعض البلدان بالتعليم العتيق أو الأصيل...، لأن ما هو متداول حالياً لا يعد هندسة متكاملة لمنهاج العلوم الشرعية، بل مجرد إجابات جزئية عن بعض الأسئلة المنهجية، أكثرها مرتبط بالبرنامج الدراسي؛ وطبعاً فإن الحديث هنا ينصرف إلى المنهاج الواحد المتكامل للتدريس الشرعي بكل وحداته وفروعه المعرفية، وليس المقصود ما جرت به العوائد من المناهج المتعددة بتعدد العلوم الشرعية، كمنهاج الفقه ومنهاج الأصول أو منهاج الحديث.

فكرة البحث ومشكلته:

إن دراسة مناهج التدريس في التجربة التربوية الشرعية القديمة تصبح ملزمة إذا أردنا تصحيح بعض الأدبيات التعليمية المتوارثة، والتي يُعتقد ف كثير من الأحيان أنها أنجع الطرق في التعليم.

* د.، قسم العقيدة والدعوة كلية الشريعة بجامعة قطر

إن الأمر يحتاج تحليلاً للمسألة التربوية، وتقويماً للتجربة التاريخية، لنستلهم العبر من أفضل النماذج، واقتراح سبل التطوير الكفيلة للمقررات الشرعية، وهو ما تستجيب له ورقتنا هذه، التي نعنونها بتحديات قسم الدعوة الإسلامية في الكليات الإسلامية، حيث نعلم إلى استعراض أهم التحديات التي تواجه الطرائق التربوية، في قسم الدعوة كقسم أنتمي إليه وأهل من تجربته في كلية الشريعة بجامعة قطر.

وعلى هذا الأساس أطرح التساؤل التالي: ماهي التحديات التي تواجه المناهج الدراسية في قسم الدعوة؟ وماهي مقترحات تطوير المقررات فيه.

أهداف البحث:

- ✓ التعرف على المشكلات الرئيسية التي تواجه تدريس مقررات قسم الدعوة.
- ✓ رسم خارطة تطويرية للمقررات في قسم الدعوة.
- ✓ التعريف بخطة قسم الدعوة في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر

المبحث الأول: مقدمات منهجية:

1 - ضرورة المنهجية العلمية التحليلية

إن افتقاد النظرة الكلية في فهم المناهج الأكاديمية وتعزيزها هو ما يورث العجلة في تركية بعض المناهج التراثية، والاستمساك بها والخضوع لقوتها المعنوية الآسرة. وأبرز مثال على ذلك منهج المختصرات، الذي لا يزال ينظر إليه عند أكثر المشتغلين بالعلوم الشرعية بحسبانه السبيل الأمثل للتمكن العلمي، بدعوى أنه خرج كبار الحفاظ والشرح، فيعملون في مثل هذا على الحالات الفردية المنعزلة، وينسون النظر إلى الأثر العام للمنهج في الحياة العلمية والثقافية، ومدى قدرته على تخريج أجيال من العلماء والمتعلمين الذين يواجهون مشكلات عصرهم بكفاءة واقتدار. فغالبا ما تعتمد بعض المؤشرات المضللة في تقوي المناهج والطرق الموروثة، منها التحجج بأمثلة النجاحات الفردية دون النظر الكلي إلى مجمل خريجي النمط التربوي، ومنها عدم تحديد معنى النجاح، والتعويل على معنى متوهم غير منضبط؛ ومنها أيضا الاهتمام بكم البرامج الدراسية وسعة المعارف المتداولة، وتغيب مؤشر أثر العلم وفائدته العملية الواقعية.

ومن الواضح أن التعليم العتيق بالأقطار الإسلامية، يغلب عليه اعتماد منهج المختصرات في التدريس، وهو المنهج القائم على حفظ المتون العلمية، وتتبعها بالشروح والتوضيح على أيدي شيوخ العلم وأساتذته. والحقيقة أن هذا المنهج لم يكن منهجا عاما في الزمان والمكان، بل هو آخر ما انتهى إلينا من المناهج المعتمدة في التعليم الشرعي، بعد عهود من الركود الحضاري، والتخلف التربوي؛ ومن ثم فإن الكثير من أدواء العطب الثقافي ستبدو بارزة عليه، مما يتطلب نقدا دقيقا يخلص هذا المنهج من عيوبه التاريخية، ويجعله منهجا يحظى بالمعاصرة والفاعلية الواقعية.

وقبل أن نستعرض خطط التطوير، يقتضي أن نمهد ببعض مبادئ هندسة المناهج التربوية، لتكون معالم تهدي النظر النقدي، ومعايير ذهنية تقاس المناهج عليها.

2. مبادئ هندسة المناهج التربوي

أ) - المناهج التربوي:

إن المنهج التعليمي كما تعرفه التربية الحديثة هو " التخطيط الدقيق المتكامل الذي يرسم الاتجاه التعليمي العام، وهو يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تترجم إل مضامين ومقررات مع تحديد لاستراتيجيات التعلم وطرقه ووسائله"¹⁷⁶⁰.

"المنهج كعلم وك ميدان متخصص للدراسة لم يظهر إلا في العشرية الثانية من القرن العشرين عندما كتب فرانكين بوبيت Frankin Bobit كتابا بعنوان أسماء المنهج The Curriculum عام 1918¹⁷⁶¹". ومن ذلك العهد لم يعد المنهج حبيس النظرة التقليدية التي تختصره في " مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مجالات مختلفة، علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية." (1762)

فالمناهج التعليمي المعاصر يتكون من جملة من العناصر المتكاملة والمتفاعلة فيما بينها، وأي تعديل أو تطوير يقع على أحد العناصر، لابد أن يؤثر في العناصر الأخرى؛ وهكذا فإن عملية التطوير لا يمكن أن تتصف بالتجزئي، بل ينبغي أن تمتد إلى أسس المنهج ومكوناته وبيئته البشرية والمادية.

✓ بناء المناهج وتطويره

يتداول التربويون عدة اصطلاحات للتعبير عن مفهوم بناء المناهج، حيث لا يرى بعضهم فرقا بين معنى تطوير المناهج أو بنائها أو تصميمها أو تحسينها أو مراجعتها، فكل ذلك مكونات لعملية واحدة تبتغي إنتاج مناهج جديد، إذ إن خاصية التكامل والترابط بين عناصر المنهج تجعل أي تعديل ولو كان جزئيا يسري إلى بقية العناصر الأخرى مما يجعل الأمر أقرب إلى إنتاج جديد مختلف عن السابق، وهكذا تترادف كل تلك الاصطلاحات؛ غير أن الكثير من

¹⁷⁶⁰ بوشوك، المصطفى "المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط"، مجلة التدريس (مجلة مغربية لعلوم التربية)، عدد 1، (1984): 54.

¹⁷⁶¹ برو محمد، رحموني ديلة"، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل"، مجلة الممارسات اللغوية، (يصدرها مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر)،

عدد 31، (2015)، ص 154

¹⁷⁶² حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي. المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1999)، ص 6.

الباحثين ف التربية يرون فرقا بين تحسين المنهاج، وتطويره حيث " يشير مفهوم تحسين المناهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزائها دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام لها... وذلك كال تغيير في الأهداف و في طريقة صياغتها، أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجي، أو إعادة تنظيم خبراتها وموادها... إلخ، أما مفهوم تطوير المناهج التعليمية فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المناهج التعليمية وعناصرها، من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب المدرسية، بالإضافة إلى كل من استراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم وأنشطة التعلم وأساليب التقوي وأدواته المختلفة، والإدارة المدرسية والمكتبات المدرسية وأدلة المعلمين والوثائق المرفقة " (1763). ويعرف أحد التربويين تطوير المنهاج بكونه " التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المختصون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي (1764). "

وحيث إن التفكير المنهجي أصبح يحظى يوما عن يوم بمزيد من الضبط، ويخضع لنماذج محددة l'ingénierie صممها خبراء التربية، فإن التربويين أصبحوا يستعملون اصطلاح هندسة المنهاج لما هنالك من التشابه بين هذا المجال والهندسة في الدقة والإتقان، curriculaire

وتقوم هذه العملية (عملية هندسة المنهج) على ثلاثة مفاهيم فرعية هي - 1: تخطيط المنهج وإنتاجه، - 2 تنفيذ المنهج، - 3 تقوي ثم تطوير المنهج " (1765).

ويمكن التمييز في هذا الصدد بين أسلوبين في تطوير المناهج التعليمية، الأول أسلوب تقليدي، يتعامل مع عناصر المنهاج بنوع من التجزئة والانفصال، حيث يقوم بتدخل موضوعي ف بعض مكونات المنهاج دون أن يشمل النسق التربوي بأكمله. من بين تلك التدخلات الجزئية نجد:

• الحذف والإضافة، سواء تعلق الأمر بحذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، أو إضافة معلومات معينة إلى موضوع أو موضوع بأكمله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة

• التقديم والتأخير، حيث يعدّل تنظيم المادة الدراسية بتقديم بعض الموضوعات وتأخير أخرى، وتغيير نسب الاهتمام أو المعاملات، لاعتبارات علمية أو سيكولوجية وربما لإكراهات واقعية غير مبررة تربويا.

1763 الوكيل، المفتي، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، ص161

1764 جودت، أحمد سعادة وعبد الله، محمد إبراهيم. **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، (الأردن: دار الشروق، 2001م)، ص392 .

1765 حسام مازن، " هندسة مناهجنا التعليمية في إطار الهوية الثقافية العربية والتحديات العصرية"، المؤتمر العلمي العشرين مناهج التعليم والهوية الثقافية للأمة -الواقع والمأمول، (القاهرة: 2008). 61.

•التنقيح وإعادة الصياغة، يتعلق خصوصاً بالكتب المدرسية لتجنب الأغلاط المطبعية أو العلمية المتطرفة إليها، أو لإعادة النظر في أسلوب عرض المضامين ولغتها.

•تطوير عنصر واحد أو أكثر من عناصر المنهج، كتطوير أساليب التقوي أو طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المقررات من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة أو مندمجة.

أما الأسلوب الثاني المعتمد في التطوير، فينظر إلى العملية في شمولها بدءاً من فلسفة المنهاج وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه،" وعليه فإنّ خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف، تحديداً وصياغة وتنويعها، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثمّ يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم... وينتج عن ذلك كلّ تطوير في أساليب القياس والتقوي والامتحانات... ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفتيّ... كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلّمين على تطبيق المنهج المطوّر... بغية إكساب الحريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطوّر بكلّ كفاءة واقتدار". (1766) ولا يتأتى التطوير الشامل إلا باعتماد الدراسات التحليلية والميدانية لتقوي المنهاج المراد تطويره، أو بالاستناد إلى الدراسات المقارنة بالمنهاج الدولية الناجحة، وكذا اعتماد الدراسات الاستشرافية.

✓ أسس المنهاج

مع إقرار التربويين بأن العوامل المؤثرة في المناخ التربوي كثيرة جداً، وأن المدخلات التي ينبغي مراعاتها أثناء هندسة المنهاج التربوي متعددة، إلا أنهم يكادون يجمعون على أن الأسس الكبرى للمنهاج، والتي تنتظم أغلب التفرعات الأخرى، يمكن اختصارها في ثلاثة أسس هي: الفرد والمجتمع والمعرفة. يقول أحد التربويين إن "أي تفكير في مجال المنهاج يجب أن يكون ثلاثي الأبعاد (متعلم - معرفة - مجتمع¹⁷⁶⁷)" وهو ما وضعه باحث آخر بقوله: "لكن المنهج له عدة أسس تعتبر مصادر يشق منها أهدافه ومحتواه، والتغيرات التي تحدث في هذه المصادر تعتبر قوة محرّكة وعام لا يستلزم ضرورة تطوير المنهج ليوائم هذه التغيرات التي حدثت في مصادره، هذا وإلا أصبح المنهج شيئاً منفصلاً عن جذوره وأساسه، وأهم هذه الأسس هي:

1- طبيعة المعرفة، - 2- الطبيعة الإنسانية وطبيعة التعلّم، - 3- طبيعة المجتمع والحياة" (1768).

¹⁷⁶⁶ مازن، "هندسة مناهجنا التعليمية في إطار الهوية الثقافية العربية والتحديات العصرية"، 61.
¹⁷⁶⁷ أحمد حسين القلاني، المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، (القاهرة: 1955)، ص 8.
¹⁷⁶⁸ علي أحمد مدكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، (دار الفكر العربي، 2001 م)، ص 292

ويقصد بالأساس الأول - طبيعة الفرد - أن يبني المنهاج على تصور واضح حول الجوانب السيكولوجية- للمستهدفين بالتربية، وتحديد احتياجاتهم والإجابة عن إشكالاتهم حسب خصوصياتهم الاجتماعية والعمرية... ويستند في ذلك إلى علم النفس ونظريات التعلم .

أما الأساس الثاني- طبيعة المجتمع - يقصد به فلسفة التربية التي يؤمن بها المجتمع، والتوجهات العامة التي تحددها معتقدات الناس وثقافتهم ورؤيتهم لما ينبغي أن يكون عليه المتعلمون، والوظائف الاجتماعية التي ينتظر أن يضطلع بها الناشئة، سواء على مستوى القيم والعلاقات الاجتماعية، أو على صعيد القضايا السياسية والتنموية. أما الأساس الثالث- طبيعة المعرفة - فالمراد به منظومة العلوم والمعارف التي ينتظر من المدرسة أن تنميها لدى المتعلمين، وتحافظ على نقلها وتعزيزها من خلال تمكن الطلاب من مناهجها وأدواتها.

"فالمنهج لا بد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه، وطبيعة المتعلم الذي نعهده ونربيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها " (1769).

3- نظرات في بناء منهاج تعليم العلوم الإسلامية

✓ في ماهية التعليم الشرعي

يمكننا التمييز بين نوعين من التعليم الإسلامي: الأول يميل إلى تضيق دائرة المعارف الشرعية، حيث يركز على الوحدات العلمية المرتبطة بالنصوص الشرعية برباط وثيق، أي العلوم المستندة إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، إما توثيقاً لها (كعلوم القرآن وعلوم الحديث) ، أو تحليلاً لها بغرض استنباط الأحكام بأنواعها الثلاثة: العقدية والخلقية والعملية (كالتوحيد والسلوك والفقه) ومن هذه العلوم ما هو مقصود لذاته لأنه ينتج نوعاً من الأحكام الثلاثة، ومنها ما هو منهج خادماً لغيره كأصول الفقه، وتدخل علوم اللغة العربية ومباحث المنطق في هذا التدريس بحسبانها علوماً آلية لا يستغنى عنها في فهم النص. هذا النوع من التعليم يكمن الاصطلاح عليه بتدريس العلوم الشرعية، وهو الأكثر شيوعاً في التدريس التقليدي المعاصر بمختلف الأقطار العربية والإسلامية.

والنوع الثاني هو ذلك التعليم الذي ينطلق من نصوص الوحيين لكنه يتوسع في فهمها ومدارستها، مستوعباً مجالات واسعة من الفكر الإسلامي وما يتعلق بالسنن والظواهر المرتبطة بالنفس البشرية، والمجتمع، والتاريخ... فهو يعني

¹⁷⁶⁹ هندي صالح ، ذياب وعليان، هشام عامر " دراسات في المناهج والأساليب العامة"، (الأردن: دار الفكر، 1999 م) ، ص27.

بنوع رابع من الأحكام بإزاء الأنواع الثلاثة المذكورة، أقصد الأحكام العامة المستفادة من النصوص، أو ما يسمى أحكام الآفاق والأنفس. وهذا التعليم يسعنا الاصطلاح عليه بتدريس العلوم الإسلامية.

وما من شك في أن اصطلاح التعليم الديني أو الإسلامي يشمل النوعين السابقين معاً، على اعتبار أن العلوم سواء في دائرتها الضيقة (العلوم الشرعية) أو الواسعة (العلوم الإسلامية)، لا تنفك عن الوحي والتعاليم الدينية الإسلامية. وقد عرف العالم الإسلامي ظهور مصطلح "التعليم الديني" إلى جانب "التعليم العام العصري" في بداية فترة الاستعمار نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حين تم الفصل بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الكليات مندمجة ومتعددة التخصصات، يدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعات وغيرها، انطلاقاً من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من باقي العلوم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف⁽¹⁷⁷⁰⁾.

إن معرفة حقيقة العلم وتعريفه تعريفاً يحلي ماهيته، هو الأساس الذي يبنى عليه منهج تدريس ذلك العلم، ويقدر ما يستجد في علم معين من الأبحاث والنتائج، ويقدر ما تتفرع عنه من فروع، ينبغي أن يُلْمَس أثر ذلك في تدريس هذا العلم؛ ومن ثم فإن تعريف وحدات العلم الشرعي تبقى عملية مستمرة ومتجددة، لأنها تنطلق من البنى الداخلية لتلك العلوم، وهذه دائمة التجدد بطبيعتها، ولا يتأتى الحديث عن التعليم الشرعي إلا بعد تحديد طبيعة المعرفة الدينية أصالة، بإدراك منهجها ونتائجها ومنطقها الداخلي والروابط بين أجزائها.

✓ أسس منهاج التعليم الشرعي

إن بناء منهاج العلوم الشرعية- أو الإسلامية - ينبغي أن ينطلق من الأسس العامة للمنهاج، ويأتي على رأسها ثلاثة أساسيات:

• الأساس المعرفي/الابستمولوجي: ويعالج أسئلة تبحث في طبيعة المعرفة ومنهجها وموضوعها وبنائها الداخلي ونتائجها.

• الأساس الفلسفي: ويبحث في فلسفة المجتمع وهويته وتطلعاته وحاجاته من العلم وما يأمله من المتعلمين؟

• الأساس النفسي/السيكولوجي: ينظر ف حاجات المتعلم ومؤهلاته وقدراته العلمية، وأثر ذلك في اختيار مداخل التدريس وتنظيم برامجها.

¹⁷⁷⁰ خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي، "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي"، سلسلة حوارات لقرن جديد، (دمشق: دار الفكر، 2007)، ص20.

إن التعليم الشرعي المعاصر لا يكاد يفصح عن نسق معرف متكامل، حيث يغلب عليه التجميع بين مختارات علمية لا يعلم ما بينها من الترابط والتركيب الذي تمليه ضرورة منطقية، فالاهتمام ينصب في الغالب على إعداد برنامج التدريس، دون التفات إلى العلاقة بين أجزاء البرنامج، ولا إلى بقية عناصر المنهاج.

ومن الأسئلة المرتبطة بفلسفة المجتمع: ما حاجة المجتمع من التعليم الشرعي؟ أي قدر منه بقي صالحا للعصر؟ وهو سؤال يحيل على مسألة التعامل مع التراث ومنهج الانتقاء منه)، ما فائدته التنموية في ظل تطور العلوم الاجتماعية كالاقتصاد والسياسة والعلوم النفسية ومناهج البحث؟ ... لقد كانت منظومة العلوم الشرعية فيما مضى توفر للأمة بيئة معرفية متكاملة، تتيح لها تنظيم كافة شؤونها الدينية والثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، أما بعد وفود المؤثرات العلمية الغربية، كدخول العلوم الإنسانية، وظهور تخصصات وفروع جديدة للمعرفة، أصبحت العلوم الشرعية تحتل موقعا هامشيا، مما يقتضي إعادة السؤال عن وظيفتها الاجتماعية.

ثم إذا نزلنا درجة عن هذه الأسئلة التأسيسية الكبرى، فإننا سنكون بإزاء أسئلة مرتبطة بعناصر المنهاج الأربعة؛ أي أسئلة متفرعة عن الاختيارات الاستراتيجية، إذ "تشتمل بنية المنهج على أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به... هي الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، والتقوى، مما يشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لا بد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج، وهذه الأسئلة هي:

• لماذا نُعلِّم؟ ويُشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.

• ماذا نُعلِّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنعلمها.

• كيف نُعلِّم؟ ويُشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف.

• وكيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقوى المتبع " (1771).

إن الأسئلة المنهاجية تستحضر كل القضايا والجزئيات المرتبطة بالمنهاج التربوي، سواء تلك المرتبطة بأسس بنائه أو بعناصره، والإجابة عنها ينبغي أن تتجاوز الانطباعية والتسليم المبدئي للأعراف والممارسات التربوية الموروثة؛ ولا يتأتى ذلك إلا بالبحث التربوي الذي يضمن توفر العلمية والموضوعية؛ ومن ثم فإنه لا يمكن بحال الفصل بين هندسة المناهج التعليمية والبحث التربوي، لأن كل ممارسة تربوية تستهدف تجديد المنهاج أو تطويره أو إدخال تعديلات جزئية على بعض عناصره، بل حتى الممارسات الفصلية الاعتيادية، ينبغي أن تكون معللة وذات أساس نظري.

1771 هندي وعليان، "دراسات في المناهج والأساليب العامة"، ص 85-86.

تبرز عدة مشكلات في طريق البحث التربوي المرتبط بالتعليم الشرعي، ولا شك أن تطوير منهاج هذا النوع من التعليم يقتضي بحثاً تربوياً أصيلاً ومنتجاً، ولا يكون كذلك ما لم يتغلب على الموانع التي تحرفه عن مسيره أو تحد من فاعليته، وسأذكر في هذا المقام مشكلتين من أهم المشاكل التي تحد من تطور الدراسات في مجال التعليم الشرعي، أو في مجال التعامل مع التراث عموماً:

(أ) - الأسر التاريخية

غالباً ما يقع الباحثون في التربية من ذوي التخصص الشرعي، تحت تأثير هيمنة التراث الذي يشكل لهم أسراً نفسياً يفقدهم القدرة على التجرد والموضوعية؛ فلا شك أن هنالك تقديراً مبالغاً فيه للإنتاج التربوي التراثي، مما يكبل الذهن عن إجراء تقوي علمي، فضلاً عن امتلاك القدرة على الاستثمار والتجاوز. وأميز في هذا السياق بين التقدير الإيجابي للآراء التربوية التراثية، بحسبانها إرثاً ثقافياً اجتهادياً يُقرأ ضمن سياقه التاريخي، وبين السقوط في الأسر التاريخي والاستلاب بدعوى أفضلية المتقدم وأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان.

(ب) - الانفصال بين البحث العلمي والبحث التربوي في العلوم الشرعية

ذلك أن أكثر المتخصصين في العلوم الشرعية إنما يعتنون بالبحث في مجالات تخصصهم العلمي كالدعوة والعقيدة والأصول... وهم أبعد ما يكونون عن البحث التربوي الذي يطور الأداء التعليمي، بل تجد أكثرهم لا يحسون الحاجة العملية للبحث التربوي، لأن كل واحد منهم لا ينظر إلا من زاوية تخصصه العلمي المحدود، في حين أن البحث التربوي يقتضي نظراً كلياً ليست المضامين العلمية الشرعية بتنوعها إلا جزءاً من مشمولاته. ولعل افتقاد تلك النظرة التربوية الكلية التي يكتسبها من مارس البحث التربوي، هي ما يجعل أساتذة الوحدات الشرعية لا يرون ميسر الحاجة إلى تنسيق جهودهم في التدريس، وتناول خطة الدرس على نسق واحد متكامل.

المبحث الثاني: نموذج تطوير المقررات في قسم العقيدة والدعوة في كلية الشريعة بجامعة قطر:

1- سياق التطوير وغرضه ومنهجيته¹⁷⁷²:

ترمي هذا المبحث إلى تسليط الضوء على الأبعاد النظرية لمعايير التطوير الفعال التي ينبغي الالتزام بها في أي مشروع تطويري لأي مقرر من مقررات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر سعياً لتحقيق تطوير فعال شكلاً ومضموناً ونهجاً تدريسياً - بعون الله - لكل مقرر يراد تطويره في الكلية بما يتسق مع روح الخطة الاستراتيجية للكلية (2017م - 2022م). ومستلهمة ما في تجربة تطوير مقرر الثقافة الإسلامية بالكلية - التي

¹⁷⁷² معظم الخطط التي تستند عليها الكلية في تطوير المقررات مؤطرة في ورقة "معايير الفاعلية" التي أصدرها نائب عميد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية للشؤون الأكاديمية د. محمد المصلح.

جسدت هذه المعايير - من دروس عملية، مع مراعاتها لخصوصية كل مقرر، ثم عُُدلت حتى وصلت إلى صيغتها الحالية - بعد مناقشتها في لجنة التخطيط الاستراتيجي والتطوير المؤسسي والمتابعة بالكلية - وأُدججت فيها مضامين وثائق أخرى اعتمدتها اللجنة؛ وتحديدًا: وثيقة "الموجهات العامة لتوصيف المواد المقررة"، ووثيقة "سياسات وآليات تطوير البرامج والمقررات الأكاديمية"، و"فلسفة التدريس" المعتمدة في الخطة الاستراتيجية للكلية. وعلى ضوء هذا؛ أُعد "نموذج تحقيق معايير الفاعلية في تطوير المقررات بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية"، وعليه؛ فإن هذه الورقة هي الإطار النظري لذلك النموذج والشارحة لعناصره.

والنموذج بُني في ضوء فلسفة بناء له أسس منهجية وأركان فكرية وقواعد علمية وشواهد تطبيقية، مرتبطة بمجال الفاعلية في التعليم، ومستندة إلى معطيات الفكر الإداري والتربوي، ومستفيدة من تجارب فعّالة لها دلالات مهمة في هذا السياق، ومتجاوزة لإشكالات تجارب أخرى غير فعّالة إن وزنت بمعايير الفاعلية التي ستكشف عنها الورقة والتي هي بمثابة "الميزان المنهجي" الذي ينبغي أن يقوم به الوضع الراهن لمقررات كلية الشريعة بجامعة قطر - طبعاً مع مراعاة ما تقتضيه خصوصية كل مقرر - وذلك لأن هذه المعايير تدخل في دائرة السنن التي لا تتغير ولا تتبدل باعتبار أنها من سنن الفاعلية، فمراعاتها شرط لتحقيق الفاعلية في التطوير الذي هو سمة المؤسسات الحية الفاعلة، وذلك من صميم الإتقان في العمل، تلك القيمة العظيمة التي يحب الله أن يجسدها عباده في كل عمل، كما أخبر رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم في قوله: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (1773)، كما أن ذلك من صميم الإحسان المطلوب تحقيقه في كل شيء امتثالاً لقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء" (1774).

فالنموذج في الأساس إنما هو "خارطة طريق" و"دليل إرشادي عملي" للتطوير الفعّال، ومن ثم؛ فإنه ليس من ضمن حدود النموذج تقديم مشروع متكامل ومفصل لتطوير كل المقررات ولا الدخول في تفاصيل المحتوى الذي ينبغي أن يتضمنه كل مقرر، ولا تفاصيل النهج التدريسي الذي ينبغي أن ينتهجه القائمون على تدريس المقرر، فذلك عمل كبير ينبغي أن يقوم به فريق من المختصين في كل مقرر مطعم بأساتذة من تخصصات أخرى لضمان التنوع والتكامل في عملية التطوير، ولتحقيق التناغم والترابط بين جميع المقررات والأقسام بالكلية، وهذا ما سيدعو إليه النموذج الذي يقدم نفسه بالأساس على أنه "ورقة عمل توجيهية" لأي مشروع تطويري يرمي إلى الفاعلية، ولأي فريق عمل يطمح إلى تحقيق تلك المهمة الكبيرة بفاعلية.

أهمية استحضار السياق التاريخي لأي مقرر:

¹⁷⁷³ رواه الطبراني في (الكبير) (24/ 306 / 775)

¹⁷⁷⁴ رواه مسلم. (صحيح مسلم) (رقم الحديث 1955)

من المهم بل من الضروري ونحن نسعى لتطوير أي مقرر أن نستحضر السياق التاريخي لنشأة المقرر وتطوره وذلك للاعتبارات الثلاثة الآتية:

- ✓ إدراك الظروف التاريخية والدوافع الأصلية لنشأة المقرر.
- ✓ إدراك التحديات التي ينبغي أن يستجيب لها المقرر.
- ✓ إدراك مدى الحاجة للمقرر وخصوصيته.

أهمية تقييم التجارب السابقة في تدريس المقرر وتطويره:

من المهم أيضاً تقييم التجارب السابقة في تدريس المقرر وتطويره وذلك لاستثمار ما يمكن استثماره من نقاط القوة فيها ومعالجة ما فيها من نقاط ضعف وإشكالات. ولكن هذا التقييم - لكي يكون فاعلاً - ينبغي أن يكون في ضوء معايير الفاعلية، ذلك لأنه ليس كل تجربة تدريسية هي تجربة فعّالة بالضرورة ما لم تكن تمثلت معايير الفاعلية، ولا كل تجربة "تطويرية" هي تطويرية بالفعل ما دام أنها تفتقر إلى روح التطوير وجوهره، ألا وهو الفاعلية. فما معايير الفاعلية التي يمكن أن نقيس بها مدى تحقق الفاعلية في أي مشروع تطويري؟

معادلة معايير الفاعلية:

إن أنسب طريقة للتعبير عن معايير الفاعلية في تقديرنا هو أن نضعها في صيغة معادلة تتداخل فيها أربعة عناصر أساسية وتتفاعل بعضها مع بعض: تحقيق أهداف نوعية بجودة عالية وبطرق إبداعية وباستثمار رشيد للموارد.

هذه الورقة ستتناول هذه العناصر والعلاقات فيما بينها، ويبقى أمر تنزيلها وتحسينها في أي مشروع تطويري لأي مقرر على الفريق الذي سيقوم بهذه المهمة بالمواصفات التي أشرنا إليها.

أولاً: تحديد أهداف نوعية أساس التطوير الفعّال:

أساس التطوير الفعّال لمقررات كلية الشريعة - بل أي مقرر جامعي - ينبغي أن يكون نوعية الأهداف وجودتها وسموها. وأهمية هذا المعيار ترتكز على فكرة مبدئية مفادها أن الحكم على مدى فاعلية أي مشروع تطويري يقوم بالأساس على مدى نوعية أهداف التطوير المنشود وجودتها وسموها بالمقارنة مع حجم الموارد المبذولة ونوعيتها، وذلك - أي حجم الموارد ونوعيتها - معيار آخر من معايير الفاعلية الذي لا ينبغي أن ينفك عن المعيار الأول. وبالتالي؛ فلو كانت الأهداف بسيطة والموارد المبذولة كبيرة، فإن هذا يتنافى مع الفاعلية لما فيه من هدر للموارد، حيث إن الأهداف البسيطة يمكن أن تحقق بموارد بسيطة، ولا مسوغ البتة لبذل موارد كبيرة من أجل تحقيق

أهداف بسيطة. فعلى سبيل المثال إن مجرد هدف التحصيل العلمي البسيط المتمثل في نقل العلوم والمهارات من جيل لآخر لا يسوّغ بحد ذاته قيام مؤسسة تعليمية معقدة ومكلفة جداً - كالجامة - وذلك لأن مثل هذا الهدف المحدود يمكن تحقيقه في مراكز تعليمية متواضعة في تعقيدها وإمكاناتها وتكلفتها⁽¹⁷⁷⁵⁾. وعليه؛ كلما كانت الموارد المبدولة أكبر فإن الأهداف ينبغي أن تكون أسمى والثمرات المرجوة ينبغي أن تكون أجود.

كيف يقاس سمو الأهداف ونوعيتها وجودتها في المقررات الجامعية؟

إن سمو أهداف المقررات الجامعية ونوعيتها وجودتها ينبغي أن تقاس بمعايير نوعية. ومن هنا، وفي ضوء الاطلاع على مصادر عديدة ذات صلة بكيفية وضع الأهداف بالعموم والأهداف التعليمية بالخصوص وفي ضوء الخبرة العملية في وضع الأهداف؛ حددت هذه الورقة مجموعة من أهم المعايير النوعية التي ينبغي أن تقاس بها أهداف المقررات الجامعية، وذلك في النقاط الآتية:

○ مدى التناغم مع الخطة الاستراتيجية للكلية.

○ مدى الاستجابة للتحديات.

○ مدى التمحور حول الطالب.

○ مدى التحديد والوضوح والتسديد.

○ مدى قابلية التحقق.

○ مدى استثمار نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

وينبغي التنبيه هنا أن هذا التحديد لهذه المعايير لا يعني أنها نهائية أو محل إجماع بين المتخصصين في المجال التربوي، أو أنها جميعاً تصلح لقياس نوعية أهداف أي مقرر جامعي، ولكن الغرض من هذا التحديد هو التنويه على أن هناك معايير يقاس بها مدى نوعية الأهداف وسموها وجودتها، وأن إغفال ذلك في أي مشروع تطويري لأي مقرر قد يؤدي إلى تحديد أهداف لا ترقى إلى أن تتسم بالنوعية والسمو والجودة، والتي هي أول عناصر معادلة فاعلية التطوير السابق ذكرها.

¹⁷⁷⁵ انظر: إسماعيل المصلح، إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير، المؤتمر الأول حول "الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية"، كلية التربية بجامعة الكويت، (الكويت، 1999) ص4.

وتأسيساً على ذلك فإن اعتماد هذه المعايير أو بعضها لقياس نوعية أهداف المقررات الدراسية يعتمد بالأساس على طبيعة كل مقرر وخصوصيته وتاريخه، كما يعتمد على طبيعة المؤسسة التعليمية وخصوصيتها وتاريخها. ولذا؛ فإن تنزيل هذه المعايير أو بعضها على أهداف أي مقرر يحتاج إلى ورشة عمل متخصصة مع المعنيين بتطوير كل مقرر على حدة. لكن يجدر هنا التأكيد على أهمية مراعاة معيارين من هذه المعايير – على وجه الخصوص – في السعي لتحديد أهداف نوعية لمقررات كلية الشريعة بجامعة قطر، وذلك في ضوء طبيعة المرحلة الراهنة، وهذان المعياران هما: **مدى التمحور حول الطالب، ومدى الاستجابة للتحديات**⁽¹⁷⁷⁶⁾. ومن هنا ينبغي على فريق التطوير لأي مقرر التعاطي مع السؤال التالي: **ما جوانب التحدي الذي ينبغي أن يتعاطى معها المقرر؟** ومن ثم مراعاته في تحديد أهداف المقرر. أما المقصود بمعيار تمحور الأهداف حول الطالب، فهو ما ستتناوله الورقة في الفقرة التالية.

ما المقصود بمعيار تمحور الأهداف حول الطالب؟

عُرِّفَت الأهداف المتمحورة حول الطالب في بعض الأدبيات ذات الصلة كالآتي: "الأهداف المتمحورة حول الطالب تفصح عما يقوم به شخص ما في المهنة نتيجة لكونه ممتهاً تلك المهنة"⁽¹⁷⁷⁷⁾. ففي ضوء ذلك؛ إن أردنا أن نحكم على مدى كون أهداف أي مقرر متمحورة حول الطالب فينبغي أن يكون المعيار هو مدى إتاحة الفرصة للطالب لأن "يغوص" هو في بحر العلم الذي هو موضوع المقرر وكأنه ممتن لمهنة "الغوص" في ذلك البحر.

ويجدر التنويه هنا وبقوة إلى أن الدعوة في هذه الورقة إلى أهمية اعتماد معيار تمحور الأهداف حول الطالب لا تعني البتة إقرار الغلو في النزعة إلى مركزية الطالب في العملية التعليمية والذي من شأنه أن يؤدي إلى غرور الطالب وطغيانه حتى على أستاذه من ناحية، وحصر وظيفة الأستاذ في حدود الإشراف والمتابعة من ناحية أخرى. كما أنه بهذه الدعوة لا يتوقع أن يصبح الطالب بمجرد دراسته لمقرر واحد "غواصاً" محترفاً في بحر العلم – موضوع المقرر – فذلك لا يرجى تحقيقه بدراسة مقرر واحد، كما سيتضح في هذه الورقة حينما تتعاطى مع السؤال عن كيفية تجسيد الأهداف النوعية في منهج ذي جودة عالية.

ثانياً: الجودة في تحقيق الأهداف النوعية:

بعد وضع أهداف نوعية لكل مقرر يراد تطويره تطويراً فعالاً في ضوء جوانب التحدي الذي ينبغي أن يراعيه مشروع التطوير للمقرر، وفي ضوء معايير نوعية الأهداف، يأتي العنصر الثاني في معادلة معايير الفاعلية، ألا وهو الجودة في تحقيق الأهداف.

¹⁷⁷⁶ التأكيد على هذين المعيارين يتسق مع الخطة الاستراتيجية للكلية وكذلك الخطة الاستراتيجية للجامعة.

¹⁷⁷⁷ Designing Effective and Innovative Courses (NAGT, 2010): <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/coursedesign2010/index.html>

يذهب وليام جلاس - وهو أبرز من نظر لتوظيف معيار الجودة في مجال التعليم وهو من ابتكر مفهوم مدرسة الجودة - في كتابه "The Quality School: Managing Students Without Coercion" (مدرسة الجودة: إدارة الطلاب من غير إرغام) إلى أنه "إذا قبلنا بأن غرض أي مؤسسة هو صناعة منتج ذي جودة أو تقديم خدمة ذات جودة، فعلينا أن نقبل بأن العاملين في المؤسسة يجب أن يعملوا بجودة وأن وظيفة مديري المؤسسة هو التأكد من تحقق ذلك، وفي [المؤسسة التعليمية] الطلاب هم العاملون... والمدرسون هم الذين يديرون الطلاب، والإداريون هم من يدير المدرسين وبعض الطلاب" (1778).

الفكرة الرئيسة والقوية في هذا الكتاب المهم لموضوعنا هو الحقيقة المجربة والمبنية على نتائج دراسات ميدانية والقائلة بأن العاملين - أي الطلاب في المؤسسة التعليمية - "لن يعملوا بجد إلا حينما يعتقدون أن هناك جودة فيما يطلب منهم... لكن معظم الطلاب لا يرون جودة في الأعمال التي تطلب منهم في الحصص الأكاديمية" (1779)، و"إننا نخفق في إدراك أن الطريقة التي ندير بها تتجاهل حقيقة أن القليل من الناس - والطلاب ليسوا استثناء - لن يبذلوا الجهد المطلوب للقيام بعمل ذي جودة إلا إذا اعتقدوا أن هناك جودة فيما يطلب منهم عمله" (1780).

وهناك حقائق أخرى في هذا الكتاب تؤكد أهمية تبني مبدأ الجودة في التعليم، ومن المهم استحضارها في سياق السعي للتطوير الفعال، وهنا إشارة إلى بعضها باختصار:

"إن نظمنا التقليدية في إدارة الطلبة تبعث رسالة واضحة لجميع الطلبة تقريباً مفادها أن العمل متدني الجودة مقبول" (1781)، ولكن "متى ما أصبحت الجودة جزءاً من الحصص الدراسية، فإن الطلبة سيفتخرون" (1782) بما يفعلون" (1783).

و"ما لم يضع عدد أكبر من الطلبة حالياً عمل المؤسسة التعليمية في عالم الجودة فلن نستطيع حل كثير من المشاكل التي تواجهنا" (1784)، وهذا في الحقيقة أحد التحديات الكبرى في التعليم. وللتعاطي مع هذا التحدي ينبغي بالأساس أن تجسّد الأهداف النوعية في منهج يتصف بالجودة العالية. فكيف يمكن تحقيق ذلك؟

كيف تُجسّد الأهداف الكلية النوعية في منهج ذي جودة عالية؟

William Glasser, *The Quality School: Managing Students Without Coercion*, (New York: HarperCollins Publishers, Inc., 1998) p.2. ¹⁷⁷⁸

Ipid, p92 ¹⁷⁷⁹

Ipid, p6 ¹⁷⁸⁰

Ipid, p5 ¹⁷⁸¹

ويصدق ذلك ما عبر عنه الطلبة أنفسهم خلال تجربة تدريس مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة قطر بنهج مطور. ¹⁷⁸²

Glasser, *The Quality School*, p.106. ¹⁷⁸³

Glasser, *The Quality School*, p.105. ¹⁷⁸⁴

للوصول إلى منهج ذي جودة عالية ينبغي أولاً تحديد المحاور والقضايا العلمية التي تفي بالأهداف النوعية التي توضع لكل مقرر في ضوء جوانب التحدي الذي ينبغي أن يراعيه مشروع التطوير للمقرر، وفي ضوء معايير نوعية الأهداف الذي سبق بيانها؛ بمعنى أن الأهداف النوعية هي التي ينبغي أن توجه عملية تحديد المحاور والقضايا العلمية للمقرر. ومن ثم تحديد الثمرات المرجوة (المخرجات) من دراسة كل المحاور والقضايا المختارة للتأكد من أنها ستحقق الأهداف النوعية المرجوة، وإلا لن تحقق الأهداف غرضها الأساس ولن يتحقق بالتالي التطوير الفعال.

وبناء على ذلك؛ بما أن الملازم التجميعية - المعتمدة في بعض المقررات للأسف الشديد - يبعد، إن لم يُقل لا يمكن، أن تجسد أهداف نوعية بالجودة المطلوبة، بل ويبعد أن يكون هناك كتاب تدريسي واحد يمكن أن يحقق ذلك بفاعلية، إذ أن أي كتاب - مهما كان - لن يكون موضوعاً في الأصل وفق الأهداف النوعية المعيّنة بمعايير الفاعلية المحددة للمقرر المراد تطويره - باستثناء المقررات التي تقوم على الدراسة النصية أو التراثية مثل الفقه المذهبي -؛ فإن هذه الورقة تقترح بديلاً عن ذلك كله وضع دليل أكاديمي نوعي متجدد يتسم بالجودة والمرونة يعده فريق تطوير كل مقرر على ضوء الأهداف الكلية النوعية التي يتوافق عليها الفريق. هذا الدليل ينبغي أن يبقى قابلاً للتعديل والإغناء والإثراء باستمرار من قبل أساتذة المقرر حتى أثناء تدريس المقرر مما يجعل المقرر يتسم بالمرونة والتجدد المستمر. ويقترح أن يشتمل الدليل على:

✓ عناوين الموضوعات العامة المناسبة لتحقيق كل هدف من الأهداف الكلية النوعية للمقرر مرتبة ترتيباً متسلسلاً منطقياً، وسلسلة المحاور التفصيلية، وخارطة ذهنية عامة لموضوعات المقرر تعطي الطالب صورة كلية لما سيقوم بدراسته منذ البداية لما في ذلك من أهمية في عملية التعلم، ولإدراكهم لهذه الأهمية كان أسلافنا من العلماء المحققين يتبعون هذا النهج في تأليفهم الكتب، وهذا ما صنعه الإمام الغزالي - على سبيل المثال - في كتابه المستصفى من علوم الأصول، وقد نص على هذا النهج وبين أهميته في مقدمة الكتاب، إذ قال: "فَصَنَّفْتُهُ وَأَتَيْتُ فِيهِ بِتَرْتِيبٍ لَطِيفٍ عَجِيبٍ يَطْلُعُ النَّاطِرُ فِي أَوَّلِ وَهْلَةٍ عَلَى جَمِيعِ مَقَاصِدِ هَذَا الْعِلْمِ وَيُفِيدُهُ الْإِخْتِوَاءُ عَلَى جَمِيعِ مَسَارِحِ النَّظَرِ فِيهِ، فَكُلُّ عِلْمٍ لَا يَسْتَوِي الطَّالِبُ فِي ابْتِدَاءِ نَظَرِهِ عَلَى مَجَامِعِهِ وَلَا مَبَانِيهِ فَلَا مَطْمَعَ لَهُ فِي الظُّقْرِ بِأَسْرَارِهِ وَمَبَاغِيهِ" (1785).

✓ وشبكة المفاهيم المفتاحية على أن تحرر خلال المقرر تحريراً يزيل أي لبس وإرباك مفاهيمي ويمهد لتناول قضايا العلم ومسائله المتعلقة بالمقرر.

✓ ومقدمة تعريفية موجزة ومركزة عن كل موضوع تتضمن أبرز الأسئلة الإشكالية المتعلقة بكل موضوع والمتسقة مع الأهداف.

1785 أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1993م)، ص4.

✓ وسيلة مقترحة من الأنشطة المختلفة التي تغطي كل موضوع بمحاورة التفصيلية وتتعاطى مع الأسئلة الاستشكالية ذات الصلة وتحفز الطلاب للمشاركة التفاعلية الفعالة في عملية التعلم، مثل: المحاضرات الاستهلاكية التحفيزية التي تسلط الضوء على موضوعات المقرر وما يتعلق بها من أسئلة استشكالية، والحوارات الصفية التحليلية الإثرائية المباشرة، والأنشطة الصفية واللاصفية المقترحة التي ينبغي أن يتمس عليها الطلاب ليتمكنوا من تحقيق الأهداف بفاعلية، ونماذج مجسدة لبعض الأفكار المركبة.

✓ وقائمة إرشادية تتضمن مجموعة مقترحة من أهم المراجع النوعية والكتب الريبادية التي تتناول كل موضوع من الموضوعات المختارة تناولاً عميقاً، على أن تبقى قائمة المراجع مفتوحة، بحيث لا يرتبط الطلبة بمصدر واحد أياً كان، ولا حتى مجموعة محدودة من المصادر.

إن مثل هذا الدليل يقوم بدور البوصلة والخارطة التي يرشد بهما الأستاذ الطلاب في رحلة "غوصهم" في بحر العلم الذي هو موضوع المقرر، سواء خلال المقرر أو طوال سنوات دراستهم بل طوال حياتهم. فالطالب هو الذي ينبغي أن تتاح له الفرصة على أن يغوص لاستكشاف هذا البحر، وهذا يحتاج إلى **تدريب مدروس ومتدرج** بحسب اللياقة الفكرية للطالب، ومدى طول نفسه، ومدى صبره ومصابرته، كما يحتاج إلى تحفيز الطالب على الاهتمام بتحصيل العلم والفوائد وتقييدها هو بنفسه، وذلك يتمثل في قيام الطالب - لا الأستاذ - بإعداد ملف للمقرر يحتوي على تلخيصه للمحاضرات والمناقشات والمراجع التي يرجع إليها، ويكتب فيه الطالب الفوائد التي يستفيد منها في خلال رحلته في المقرر، والخواطر التي تخطر بباليه، والأسئلة الاستشكالية التي ترد عليه، وهو مثل ما كان يطلق عليه في تاريخنا العلمي بالتعليقة التي يدون فيها الطالب ما أخذه من شيخه مع تعليقاته.

وأما الأستاذ فيقوم بدور "النوخدة" أو الربان الملهم والمبدع، يقدم الأدوات اللازمة للغوص ويحفز ويوجه وينبه ويصوب ويسدد ويقود الطلاب ويدربهم بتدرج على "الغوص" في بحر العلم - موضوع المقرر - ثم يقوم مدى جودة ما يستكشفونه وما يستخرجونه من ذلك البحر، ويكافئهم على الإنجاز. وعلى الأستاذ "النوخدة" أن يزود الطلاب بالمنهجية العلمية السليمة التي تمكنهم من تمييز الحق من الباطل والصواب من الخطأ.

وإن كانت مثل هذه الرحلة تتطلب جهداً من الطالب إلا أن الثمرة التي يجنيها ستكون ثمينة، وهي استخراج لآلئ من المعرفة والفكر الأصيل، وتمييزها عن الآلئ المزيفة والمغشوشة، وتوظيفها والاستفادة منها في حياته. إنه التعليم بالتغطيس الذي يكسر الحواجز النفسية ويحقق تذوق حلاوة التعلم. إن مثل هذا التذوق هو أكبر محفز ذاتي للتعلم. ولقد ضرب سلفنا الصالح المثل الأعلى في ذلك، وهذا ما عبر عنه الزمخشري في أبياته الرائعة:

سهرى لتتقيح العلوم ألد لي *** من وصل غانية وطيب عناق

وتمايلي طربا لحل عويصة *** أشهى وأحلى من مدامة ساقى

وصرير أقلامي على أوراقها *** أحلى من الدوكاء والعشاق

وألد من نقر الفتاة لدفها *** نقري لألقي الرمل عن أوراق

يا من يحاول بالأماي رتبتي *** كم بين مستغل وآخر راقي

أأبيت سهران الدجى وتبته *** نوما وتبغي بعد ذاك لحاقي

إن مثل هذا الشعور بلذة العلم ليس حكراً على سلفنا الصالح، بل يمكن أن يتحقق لدى طلابنا كذلك إن نجحنا في تحفيزهم لتذوق حلاوة العلم⁽¹⁷⁸⁶⁾.

كيف نقدم المنهج بجودة عالية؟

إن الأستاذ الفعّال هو حجر الزاوية في تقديم المنهج بجودة عالية. وكما يقول ويليام جلاسر "المدرس الفعّال هو الذي يستطيع أن يقنع كل الطلبة بالقيام بعمل ذي جودة ... وهو الذي يدير الطلبة من غير إرغام"⁽¹⁷⁸⁷⁾. وذلك أمر غير يسير. فكما يقول جلاسر أيضاً: "ما يخفق الجميع - تقريباً - في استيعابه هو أن امتهان التدريس الفعّال قد يكون أصعب مهنة في مجتمعاتنا"⁽¹⁷⁸⁸⁾. ولا سيما وأن التدريس الفعّال ليست وصفات جاهزة، أو ممارسات محددة، والذي يعتقد ذلك واهم، وينافض معطيات علم التربية الحديث، فالعلم لم يقل كلمته النهائية في فاعلية التدريس، كما تؤكد الأدبيات ذات الصلة. ورغم أن العلم لم يقل كلمته الفيصل في فاعلية التدريس، إلا أن "الكثيرين منا يتصورون أن سلوكيات معينة تخلق تدریساً فعّالاً ومدرساً فعّالاً...!!! يتضح ذلك من خلال تشديد هؤلاء على سلوكيات تدريسية سائدة محددة... تركز على البعد التحصيلي المعرفي المعلوماتي المهاري والمتمثل في نقل معلومات ومعارف ومهارات من فرد لفرد"⁽¹⁷⁸⁹⁾.

وهذا يدعو إلى طرح السؤال الآتي:

ما المقصود بالتدريس الفعّال؟

¹⁷⁸⁶ وفي تجربة تطوير مقرر الثقافة الإسلامية بالمنهج المطور شواهد عديدة على ذلك.

¹⁷⁸⁷ Glasser, The Quality School, p.106.

¹⁷⁸⁸ Ipid, p106.

¹⁷⁸⁹ إسماعيل المصلح، فاعلية التدريس: رؤية نقدية، وتجربة ذاتية، (دراسة غير منشورة)، ص2.

إنه إيجاد بيئات للتعليم المحفّز والتي ينخرط فيها الطلاب مع محتويات المقرر انخراطاً كاملاً. أما كيفية إيجاد مثل هذه البيئات فهنا يأتي دور مهارات المدرس. ومن أهم هذه المهارات الإبداع في طرق التدريس بما يتلاءم مع الموقف التدريسي، وذلك هو أحد عناصر معادلة معايير الفاعلية كما ذكر من قبل.

في مثل هذه البيئات تتحقق الإنتاجية التي تقوم على مهارات المدرس. فكما يقول ويليام جلاسر في كتابه "The Quality Teacher" (المدرس المدرسي ذو الجودة) وهو الكتاب المكمل لكتابه "مدرسة الجودة": "الإنتاجية في أي مؤسسة تعليمية تعتمد بالدرجة القصوى على مهارة المدرسين الذين يديرون بشكل مباشر الطلبة، ولكن نجاحهم يعتمد بالكامل تقريباً على مدى حسن إدارتهم هم من قبل المسؤولين فوقهم" (1790).

ومن هنا؛ لابد من تغيير ثقافة المؤسسة تغييراً إيجابياً إن رما ضمان نجاح أي مشروع تطويري.

إن التحدي المتعلق بتغيير ثقافة المؤسسة – وبالأخص في مجال فاعلية التدريس – مرتبط كذلك بتحدي التعاطي مع الإشكالية التي يطلق عليها "اللاوعي المنظمي" (1791)، ويقصد به غياب جوهر الوعي المؤسسي بأمور تربوية عديدة، منها قضية فاعلية التدريس، وليس ذلك مجرد عدم معرفة ما يتصل بفاعلية التدريس، بل أيضاً عدم إدراك حقيقة هذه الفاعلية، وعدم الاستجابة المؤسسية الجادة مع هذه المعرفة، وعدم اتساق وانسجام السلوك مع هذه المعرفة.

وعليه؛ فالإشكال ليس فيما يكتب في توصيفات المقررات الجامعية، وإنما في مدى اتساق ما هو مكتوب مع ما هو ممارس.

ومن هنا؛ ولتحقيق التدريس الفعال ينبغي أن يحرر الأستاذ من القيود التي تحول دون تحقيق الفاعلية في التدريس، وهو الشرط الأساس والضمان الأفضل لتحقيق التميز في التعليم الجامعي، كما تؤكد عليه الوثيقة المهمة الصادرة عن اليونسكو بعنوان: "التخطيط والإدارة للتميز والكفاءة في التعليم العالي"، والتي تحوي مجموعة دراسات دولية طرحت للنقاش في طاولة مستديرة بالبرلمان الدولي للتخطيط والإدارة للتطوير التربوي عام 1991م، وقد نصت على أن "الشرط الأساس والضمان الأفضل لتحقيق التميز في التعليم العالي يتمثل في ترسيخ التحرر والاستقلالية في البحث وفي التدريس". هذا بالإضافة إلى أن "الحرية الأكاديمية" هي إحدى القيم الجوهرية لجامعة قطر، كما نصت عليه استراتيجية الجامعة (2018م – 2022م): "توفر جامعة قطر بيئة تعليمية تدعم حرية الاستقصاء والتعبير والبحث عن الحقيقة والتعبير عنها بحكمة ومسؤولية" (1792).

1790 William Glasser, *The Quality Teacher*, (New York: HarperCollins Publishers, Inc. 1998), p.7.

1791 إسماعيل المصلح، فاعلية التدريس، ص1.

1792 استراتيجية جامعة قطر (2018 – 2022)، ص11.

كما أن التحرر والاستقلالية يتطلب ضروري للتحقيق في سماء الإبداع اللامحدود، والذي هو أحد العناصر الأساسية في معادلة معايير الفاعلية التي عُرضت في هذه الورقة، وهو من ضمن القيم الجوهرية لجامعة قطر كذلك⁽¹⁷⁹³⁾. وهذا يقود إلى طرح هذا السؤال: **ما المقصود بالإبداع في مجال التعليم؟** وهو ما سنتناوله الورقة في الفقرات التالية.

ثالثاً: معيار الإبداع في مجال التعليم:

يرى الخبير بمجال الإبداع في التعليم السير كين روبنسون أن موضوع الإبداع (innovation) مرتبط بكل من قوة التخيل (imagination) والقدرة على الابتكار (creativity)، وأن هذه القدرات الثلاث (التخيل والابتكار والإبداع) حيوية لازدهار البشرية⁽¹⁷⁹⁴⁾. أما قوة التخيل – والتي هي من أعظم القوى التي تميز الإنسان – فيعرفها بأنها "قوة استحضار الذهن لأشياء ليست حاضرة"، لكن هذه القوة لا تكفي وحدها في تحقيق الإبداع، فقد يقوم شخص بالتخيل طوال يومه لكنه لا يعمل شيئاً. وهنا يأتي دور الابتكار الذي يعرفه بأنه "تخيل تطبيقي" أو "تخيل عملي" أي توجيه التخيل ليكون عملياً، أو "استخدام التخيل في التعاطي مع مشكلة، وتصور بديل جديد"، أو بتعريف أكثر تحديداً "عملية الحصول على أفكار أصيلة (original) لها قيمة"، وأما الإبداع فيعرفه بأنه "عملية تحويل الأفكار الجيدة إلى ممارسة"، فإن كانت هذه العملية منتظمة – أي وفق منظومة مؤسسية – ومتواصلة ومرتبطة فإننا سنحصل على ما يسميه كين روبنسون "ثقافة الإبداع".

إن ترسيخ "ثقافة الإبداع" أمر حيوي في تحقيق الفاعلية في أي مشروع تطويري، وبالأخص في مجال التعليم. إن هذه الثقافة ينبغي أن ترسخ في التعليم، ولا سيما أن القدرات التخيلية والابتكارية والإبداعية كامنة في عقل الإنسان لكنها تحتاج إلى تحفيز. وهناك وسائل وتقنيات لتحفيز هذه القدرات قابلة للتعليم. من أبرز هذه الوسائل والتقنيات: تقنية العصف الذهني، ووسائل تحفيز المخيلة والذاكرة، وتقنية القراءة التفاعلية، وتقنية الخرائط الذهنية. وهذه الوسائل والتقنيات مهارات ذهنية فعالة، لها آثار إيجابية كبيرة في عملية التعلم، وقد شهدت تطوراً مذهلاً في هذا العصر الذي يطلق عليه "عصر الذكاء"⁽¹⁷⁹⁵⁾.

¹⁷⁹³ نصت استراتيجية جامعة قطر (2018 – 2022) على قيمة الإبداع من ضمن القيم الجوهرية للجامعة: "تتبنى جامعة قطر الإبداع من خلال تشجيع منتسبيها على التفكير المستقل في جو من الحرية للوصول إلى بدائل وحلول مبتكرة تذلل العقبات وتتجاوز التحديات"، ص 11.

¹⁷⁹⁴ في محاضرة للسير كين روبنسون على اليوتيوب بعنوان "How to build a Culture of Innovation" (كيف تبني ثقافة إبداع)، بتاريخ 18 فبراير 2015م: https://www.youtube.com/watch?v=zABwof_oYrw

¹⁷⁹⁵ Tony Buzan & Chris Ghriffiths, **Minds Maps for Business: Using the Ultimate Thinking Tool to Revolutionise**, (Minds Maps for Business: Using the Ultimate Thinking Tool to Revolutionize *How You Work*, London: Pearson, 2014).

فلذا؛ ينبغي أن تكون هذه المهارات من ضمن المناهج التدريسية. وعليه؛ تدعو هذه الورقة وبقوة إلى توظيف هذه الوسائل والتقنيات في تطوير أي مقرر بحيث يدرّب عليها المدرسون تدريباً فعالاً يمكنهم من توظيفها بفاعلية في عملية التدريس وتدريب الطلاب عليها، وليس تدريباً هشاً لا يؤدي إلى التوظيف الفعال للتقنيات، بل يؤدي إلى نتائج سلبية كما هو مشاهد عند كثير من مستخدمي مثل هذه التقنيات، مع التحذير الشديد من أن يكون "الولع" بهذه المهارات على حساب التعمق في العلم والفكر وجودة الأفكار ورصانتها والذي يؤول - بالضرورة - إلى التسطّيح والضحالة العلمية والفكرية، كما هو سائد في مؤسساتنا التعليمية للأسف الشديد، وهو الذي يناقض أحد أهم معايير الفاعلية ألا وهو الجودة كما يتعارض مع الأهداف الكبرى للتعليم كما سبق بيانه.

سياسات موجّهة عامة: لضمان نجاح تنزيل مشروع التطوير لأي مقرر بالكلية ولتحقيق التناغم المؤسسي في الكلية ينبغي التزام أساتذة كل مقرر بالسياسات الموجّهة التالية:

- ✓ تُعقد لقاءات دورية تشاورية مشتركة لأساتذة كل مقرر لمناقشة المحاور والعملية التدريسية تقيماً لما مضى وتخطيطاً لما يُستقبل
- ✓ مراعاة ما ورد في الوثائق الاستراتيجية الآتية من موجّهات:

(1) وثيقة "الموجّهات العامة لتوصيف الموادّ المقرّرة" المعتمدة من لجنة التخطيط الاستراتيجي والتطوير المؤسسي والمتابعة بالكلية والتي تنص على الآتي:

تمثّل المقرّرات الدراسية في البرامج الأكاديمية للجامعات حجر الزاوية والخطوة الأساس باتجاه تحقيق أهدافها، لذا وجبت العناية بها وضمان انسجامها التام مع توجهات الخطة الاستراتيجية للكلية. ولكي يتحقق ذلك نضع بين يدي لجان التوصيف جملة من الموجّهات العامة تلتزم بها في تركيبها ومنهج عملها كما تراعيها في محتوى التوصيفات نفسها.

- ✓ استصحاب وثيقة "الخطة الاستراتيجية" للكلية وما تضمنته من موجّهات عامة واعتبارات خاصة، ولاسيما الرؤية، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، وفلسفة التدريس، وتشخيص الواقع مع مراعاة عدم التعسف.
- ✓ مراعاة التكامل بين أقسام الكلية وموادّها، وبينها وبين بقية كليات الجامعة واعتبار المقرّر جزءاً من منظومة مترابطة.

- ✓ مراعاة التدرّج في ترتيب المقرّرات، واجتناب التكرار والتناقض والتبسيط.
- ✓ أن تنحى صياغة التوصيفات منحى عملياً تطبيقياً ما أمكن ذلك وبما يتلاءم مع طبيعة المقرّر. ويتّصل بهذا تقليص نسبة الاختبارات النظريّة في تقويم عمل الطالب بما يتناسب وطبيعة كل مادة، واستحداث وسائل تقويم جديدة ذات بعد عملي تطبيقي.

✓ مراعاة التنوع في عضوية لجان توصيف المقررات، بحيث تضمّ إلى جانب أساتذة التخصص أعضاء من تخصصات أخرى، من داخل الكلية ومن خارجها، لضمان حضور نظر خارجي عند صياغة التوصيف يحقق التكامل ويثري الحوار.

✓ استصحاب الملاحظات السابقة حول المقررات التي كانت تدرّس بالكلية من قبل، واستحضار البعد التاريخي للمقرّر.

✓ الاستفادة من توصيفات المقررات المعتمدة في الكليات المناظرة دون استنساخها.

(2) وثيقة "سياسات وآليات تطوير البرامج والمقررات الأكاديمية" المعتمدة من لجنة التخطيط

الاستراتيجي والتطوير المؤسسي والمتابعة بالكلية والتي تنص على الآتي:

في ضوء الالتزام بما نصت عليه الخطة الاستراتيجية للكلية: من العمل المؤسسي، والربط بين البرامج والمقررات، ورؤية الكلية ورسالتها وأهدافها فإن تطوير البرامج والمقررات المعتمدة في الكلية، ينبغي أن يكون مؤسسياً، ويلتزم بالسياسات والضوابط الآتية:

- ✓ الالتزام بوثيقة الموجهات العامة لتوصيف المقررات المعتمدة من لجنة التخطيط الاستراتيجي.
- ✓ لا يقوم قسم من الأقسام الأكاديمية بإجراء أي تعديل على البرامج التي يقدمها منفرداً، وإنما يقدم تصوره للتعديل المطلوب مشفوعاً بالمبررات إلى لجنة تطوير المناهج، وإذا أجازته يرفع إلى لجنة التخطيط الاستراتيجي على مستوى الكلية، وفي حال إجازته يرفع إلى اللجنة التنفيذية للكلية، وفي حال الموافقة عليه يرفع إلى لجنة تطوير المناهج على مستوى الجامعة.
- ✓ الأصل ألا يتم أي تغيير على البرامج قبل مرور أربع سنوات على تطبيقها، إلا إذا بدت حاجة ملحة أثناء التطبيق، تقدر بقدرها، وترفع إلى الجهات المشار إليها سابقاً، وتتم حسب الأصول والضوابط المعمول بها على مستوى الجامعة.
- ✓ يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتوصيفات المقررات المعتمدة، ولا يحق لعضو هيئة التدريس الخروج عنها، وفي حال الرغبة في تطوير أو تغيير توصيف أي من مقررات البرامج، فيجب على عضو هيئة التدريس تعبئة الاستمارة المعتمدة من الجامعة لطلب تطوير التوصيفات.
- ✓ يعرض رئيس القسم المقترحات على لجنة تطوير المناهج على مستوى القسم للنظر في اقتراحات التطوير المقدمة.
- ✓ ترفع اللجنة رأيها ودراستها لرئيس القسم، الذي يرفعه لمكتب العميد المساعد للشؤون الأكاديمية.

✓ الأصل أن تخضع توصيفات المقررات لعمليات مراجعة شاملة بمعدل مرة واحدة كل سنتين على الأقل، وذلك في ضوء ملاحظات الطلاب من خلال استبانة التقويم السنوية، ومن خلال ملاحظات أعضاء هيئة التدريس للجنة تقويم المخرجات على مستوى الكلية، وفي ملفات مقرراتهم.

خاتمة:

يعد تطوير المقررات الدراسية في الكليات الشرعية وفي أقسام الدعوة ضرورة ملحة اليوم، نتيجة المستجدات الحادثة في واقع الأمة اليوم، حيث إن الوسائل الجديدة ترهن مخرجات التعلم، وكل معرفة مرتبطة بواقع العصر هي معرفة منتجة، ودين الإسلام يدعو إلى الانخراط في حاجات الأمة ومسائرها، وإنه من الضروري بمكان أن نعيد التفكير في طرائق تقديم الدرس الشرعي بما يتناسب ومستوى الفكر لدى الطلاب. وبعد الفراغ من دراستنا هذه أمكننا أن نتوصل إلى النتائج والتوصيات التالية:

- ✓ ينبغي أي عمل تطويري على فهم الإطار المنهجي العام له، ويرتكز بناء منهاج العلوم الإسلامية بتخصصاتها وأقسامها المختلفة على ثلاث أسس: معرفية وفلسفية ونفسية.
- ✓ لا بد -في كل عمل تطويري- تحسير الصلات بين البحث العلمي والبحث التربوي، وتوثيق سبل التنسيق بين التخصصات المعرفية المختلفة.
- ✓ ضرورة تبني عمل تقويمي مستمر للتجارب السابقة في تدريس المقررات، حيث إن أهمية استحضار السياق التاريخي يسهم إسهاما فعالا في التجديد.
- ✓ لا بد من تحديد لأهداف نوعية، وقياس مدى الفاعلية في أي مشروع تطويري، وأن تتمحور الأهداف حول الطالب، بما في ذلك الوعي بمقاييس الجودة، والعمل على الاستفادة من مفاهيم الجودة المتعلقة بالمحتوى والأهداف وطرائق التدريس والتطوير.
- ✓ ضرورة عقد لقاءات دورية والاطلاع على مستجدات الساحة العلمية، وتكثيف اللقاءات بين أساتذة الشريعة لبلورة الأطر التطويرية اللازمة والاستفادة من الخبرات المتنوعة.

المراجع:

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى من علم الأصول، بيروت: دار الكتب العلمية، 1993م.
- جودت، أحمد سعادة، وإبراهيم عبد الله محمد. تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، الأردن: دار الشروق،

2001.

- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1999 .

-اللقاني، أحمد حسين .المنهج :الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة.1995

- مازن، حسام، " هندسة مناهجنا التعليمية في إطار الهوية الثقافية العربية والتحديات العصرية"، " أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي"، سلسلة حوارات لقرن جديد، دمشق: دار الفكر، 2007 .

-مدكور، علي أحمد .مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001 .

-هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر " دراسات في المناهج والأساليب العامة"، الأردن: دار الفكر، 1999

- المصلح، إسماعيل، إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير، المؤتمر الأول حول "الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية"، كلية التربية، جامعة الكويت (الكويت: 1999م).

-برو محمد، رحموني دليلة" المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل"، مجلة الممارسات اللغوية، (يصدرها مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر)، ع31، (2015) .

-بوشوك، المصطفى " المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط"، مجلة التدريس، (مجلة مغربية لعلوم التربية)، ع7، (1984).

- Tony Buzan & Chris Ghriffiths, **Minds Maps for Business: Using the Ultimate Thinking Tool to Revolutionise**, (Minds Maps for Business: Using the Ultimate Thinking Tool to Revolutionise How You Work, London: Pearson, 2014).

-William Glasse, **The Quality School: Managing Students Without Coercion**, (New York: HarperCollins Publishers, Inc., 1998)

- William Glasser, **The Quality Teacher**, (New York: HarperCollins Publishers, Inc. 1998)