

Cilt: 2 • Sayı: 2 • Yıl: 2015
ISSN: 2148-3264



Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi Dergisi
Artuklu Akademi



Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi
Mardin Artuklu University Faculty of Theological Sciences

Artuklu Akademi

Artuklu İlahiyat Bilimleri Dergisi
Journal of Artuklu Academia

Cilt: 2 • Sayı: 2 • Yıl: 2015
ISSN: 2148-3264

Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Mardin Artuklu University Faculty of Theological Sciences

Prof. Dr. Ahmet Ağırakça

Editör | Editor in Chief
Ahmet Ağırakça

Sayı Editörleri | Issue Editors

Doç. Dr. Ömer Bozkurt, Yrd. Doç. Dr. Veysi Ünverdi, Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Demirci

Sekreteryä | Secretary
Arş. Gör. Ferda Yıldırım

Yayın Kurulu | Editorial Board *

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akbaş, Yrd. Doç. Dr. Eyüp Aktürk, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Alıcı,
Yrd. Doç. Dr. Birgül Bozkurt, Doç. Dr. Ömer Bozkurt, Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Demirci,
Yrd. Doç. Dr. M. Ata Deniz, Yrd. Doç. Dr. Taha Nas, Yrd. Doç. Dr. Hacer Şahinalp,
Yrd. Doç. Dr. Maşallah Turan, Yrd. Doç. Dr. Veysi Ünverdi

Danışma Kurulu | Advisory Board *

Alparslan Açıkgenç (Prof. Dr., Yıldız Teknik Ü.), Ahmet Ağırakça (Prof. Dr., Mardin Artuklu Ü.), Vecdi Akyüz (Prof. Dr., Marmara Ü.), Ramazan Altıntaş (Prof. Dr., Necmettin Erbakan Ü.), Kemal Ataman (Prof. Dr., Uludağ Ü.), Bilal Aybakan (Prof. Dr., Marmara Ü.), İrfan Aycan (Prof. Dr., Ankara Ü.), Mehmet Bayraktar (Prof. Dr., Yeditepe Ü.), Vecdi Bilgin (Prof. Dr., Uludağ Ü.), Birgül Bozkurt (Yrd. Doç. Dr., Mardin Artuklu Ü.), Mehmet Ali Büyükkara (Prof. Dr., İstanbul Şehir Ü.), İbrahim Çapak (Prof. Dr., İstanbul Ü.), İhsan Çapçoğlu (Doç. Dr., Ankara Ü.), Yusuf Çetindağ (Prof. Dr., Mardin Artuklu Ü.), Bayram Ali Çetinkaya (Prof. Dr., İstanbul Ü.), Şehmus Demir (Prof. Dr., Gaziantep Ü.), Yaşar Düzenli (Prof. Dr., İstanbul Ü.), Ahmet Erkol (Prof. Dr., Mardin Artuklu Ü.), Zekeriya Güler (Prof. Dr., İstanbul Ü.), Şinasi Gündüz (Prof. Dr., İstanbul Ü.), Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Ü.), Hakan Olgun (Doç. Dr., İstanbul Ü.), Hanefi Özcan (Prof. Dr., Dokuz Eylül Ü.), İbrahim Özçoşar (Prof. Dr., Mardin Artuklu Ü.), Metin Özdemir (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Ü.), Mehmet Sait Reçber (Prof. Dr., Ankara Ü.), Necdet Tosun (Prof. Dr., Marmara Ü.), Musa Yıldız (Prof. Dr., Gazi Ü.)

* Soyadına göre alfabetik sıra | In alphabetical order

Yönetim Yeri | Head Office

Mardin Artuklu Üniversitesi, İlahiyat Bilimleri Fakültesi
İletişim: Mardin Artuklu Üniversitesi, İlahiyat Bilimleri Fakültesi, Üniversite Kampüsü,
Diyarbakır Yolu Üzeri, Artuklu/Mardin
Tlf: +90 482 212 42 20 Fax: +90 482 212 42 21
e-mail: artukluakademi@gmail.com - web: artukluakademi.artuklu.edu.tr

Baskı | Printing

Dizgi ve Tasarım: Mustafa Akbaş
Baskı: Mardin Sesi Gazetecilik Matbaacılık Ltd. Şti.

Baskı Yeri ve Tarihi | Publication Place and Date

13 Mart Mah. Özel İdare Müd. Ark. Sürücü Apt. No:3/B - Mardin
Tel&Fax: 0482 213 16 56 - 212 11 58 • www.mardinsesi.com.tr
Aralık 2015

© Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi tarafından neşredilen Artuklu Akademi, yılda iki defa yayın yapan uluslar arası hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergide yayımlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayımlanamaz. [Journal of Artuklu Academia, which is published by Mardin Artuklu University, Faculty of Theological Sciences, is a bi-annual international peer-reviewed journal. The all responsibility which is originated from articles and other texts, belongs to author of them. It is not permissible to publish all texts that published by journal partially or entirely.]

İçindekiler | Contents

- IX-X** Ahmet AĞIRAKÇA
Editörden | From Editor
Dördüncü Sayımızı Yayınlarken

Makaleler | Articles

- 01-27** Veysel K. ALTUN
Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların
Seyri Hakkında Bir Değerlendirme
An Evaluation on the Process of Scientific
Researches About the Religious Education Field

- 29-47** Fikret ÖZÇELİK
Urve b. ez-Zübeyr ve Kütüb-i Tis'a'daki Rivayetleri
Urwah Ibn Zubayr and His Narrations in the al-Kutub
at-Tis'a

- 49-83** Sabahattin BALA
Şark Medreselerinin Kurumsal Yapısı
ve İşleyişi: Mardin Örneği
Institutional Structure and Functioning of Orient
Madrassas: Example of Mardin

- 85-113** Ayman Jassım ALDOORİ | أيمن جاسم الدوري
الهدى النبوي في التخطيط الاقتصادي
Ekonomik Planlamada Peygamber Modeli
The Prophetic Mohammad's Guidance in Economic Planning

- 115-146** Hasan ALKHATTAF | حسن الخطاف
ماهية العقل الاعتزالي دراسة وصفية تحليلية في مكوناته الضرورية وتعبيرات المعتزلة عن مخالفته
Mutezili Aklın Mahiyeti (Mutezili Aklın Temel Unsurlarını ve
Mutezile'nin Karşı Tezlerini Ele Alan Analitik Bir Çalışma)
The Mu'tazili Intellect A Descriptive And Analytical Study Of The
Necessary Components Of The Mu'tazili Intellect And Its Violations

- 147-171** Süleyman TAAN | سليمان الطعان
نحو رؤية جديدة لقضية ضعف الشعر في صدر الإسلام
Towards A New Vision For The Issue Of The Weakness Of Poetry In
The Beginning Of Islam

Sempozyum Tanıtımı | Symposium Review

175-181



Ferda YILDIRIM
Artuklu Akademi Günleri
"Bilim Tarihi ve Felsefesi" Sempozyumu

182-183



Yayın ve Yazım İlkeleri

Editörden

Dördüncü sayımızı yayınlarken...

Cenab-ı Allah, insanoğlunun kâinatın varlığına bakarak tefekkür etmesini bir ibadet olarak kabul eder. İnsan, kendisine bahşedilen akılla diğer varlıklardan farklı olup, tarih boyunca bu akıl nimetiyle ilmi alanda büyük keşif ve icatlarda bulunmuş, vahye dayalı tasavvur çerçevesinde medeniyetler kurmuş ve en önemlisi yine bu akıl nimetiyle Allah'ın kendisine olan hitabını yani vahyi anlamış ve salih bir amelle bunu kendisine bir hayat düsturu yapmıştır. İslam dünyası ilim adamlarının büyük heyecan ve gayretlerle ortaya koydukları ilmi veriler akıl ve vahiy birlikteliğini mükemmelce kullanabilmelerinden kaynaklanmaktadır. Vahye dayalı olan İslam medeniyeti, adalet, merhamet, şefkat, kardeşlik duygularıyla yoğrulmuş bir medeniyettir. İslam dünyası ilim adamları bu çerçeve ve ilkelerle arkalarında büyük eserler bırakmıştır.

Bu çerçevede Cenab-ı Allah'ın ilk insan ve ilk Peygamber olan Hz. Adem'e eşyanın isimleri ile birlikte okumayı ve yazmayı öğrettiği ilk günden itibaren insanoğlunun ilmi hayatını şekillendirmeye başlaması son derece önemlidir. Yazı, medeniyetin oluşturulmasında ve aktarılmasında en etkili araç olarak geçmişten günümüze her zaman önemini koruyacaktır. Elbette yazı kadar o yazılanları okumak ve anlamak da çok önemlidir. Yazı ve okumak, geçmişte olduğu gibi bu gün de gelişmişliğin en belirleyici kriterleri olmaya devam etmektedir. Vahye dayalı bir yaklaşımla gelişen zihinsel süreçlerle mücehhez bir düşünce serüveni yazıya aktarılmadıkça, aktarılan bu yazı da okunmadıkça başarılarla ulaşmak, medeniyetler kurmak asla mümkün değildir. İslam medeniyetinin oluşum, gelişim ve hâkimiyet dönemlerine bakıldığında yazının, okumanın ve tekrar yazmanın ehemmiyeti açık bir şekilde görülebilmektedir. Kur'an-ı Kerim'in ve Hz. Peygamber'in bu konudaki emir ve yaklaşımları da gayet sarıhtır.

İşte bu önemi ve gerçekliği hatırd tutarak Üniversitemiz bünyesinde dergilerin gelişimine büyük destek vermekte ve elinizde dördüncü sayısı bulunan Artuklu Akademi dergisinin de daha iyi seviyelere ulaşması için çaba sarf etmekteyiz. İslamî ilimlerin araştırılma çalışmalarına önemli katkılarının olacağına inandığımız bu dergimizin istikrarlı çıkması bizi memnun etmektedir. İşte bu çerçevede yeni ve orijinal araştırma alanlarına dikkat çekerek, farklı dillerde, farklı kültürlerin birikimlerini, farklı yorum ve düşünceleri kayıt altına alma noktasında önemli bir adım olan Artuklu

Akademi bu yolda kökleşme ve klasikleşme süreçlerini peyderpey yaşamaya devam etmektedir. Daha ileri bir medeniyet için bunların küçük gibi görünse de son derece gerekli ve değerli adımlar olduğu unutulmamalıdır. Zira kaydu'l-ilm ile İslam dünyasında başlayan akademik çalışmalar küçük çalışmalarla ilk adımını attığını unutmamalıyız. İşte bu küçük adımlar muazzam bir medeniyete doğru ilerlemeyi sağlamıştır.

Artuklu Akademi; geçmiş sayılarda olduğu gibi bu sayısında da değerli araştırmalara yer vererek akademi, toplum ve medeniyet sahasına önemli katkılar yapmayı amaçlamaktadır. Artuklu Akademi; geçmişle geleceği, toplum ile ilmi, üniversite ile şehri, bilgi ile medeniyeti, bilinen ile hakikati bir araya getirme çabası ve arzusu ile yeni bir vuslata kapı aralamayı her zaman önemli bir hedef olarak görmektedir.

Her geçen sayıyla içeriğini daha da zenginleştiren Artuklu Akademi'nin dördüncü sayısında; Veysel K. Altun'un "Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Seyri Hakkında Bir Değerlendirme", Fikret Özçelik'in, "Urve b. ez-Zübeyr ve Kütüb-i Tis'a'daki Rivayetleri", Sabahattin Bala'nın, "Şark Medreselerinin Kurumsal Yapı ve İşleyişi: Mardin Örneği", Ayman Jassım Mohammed Aldoori'nin "Ekonomik Planlamada Peygamber Modeli", Hasan Alkhattaf'ın "Mu'tezili Aklın Mahiyeti" ve Süleyman Taan'ın, "İslam'ın İlk Yıllarında Şiirdeki Seviye Kaybına Yeni Bir Bakış", adlı makaleleri yer aldı. Derginin sonunda ise Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi'nin ilk sempozyumu olan ve adını Artuklu Akademi dergimizden alan Artuklu Akademi Günleri "Bilim Tarihi ve Felsefesi" Sempozyumu'nun Arş. Gör. Ferda Yıldırım tarafından yapılan tanıtım ve değerlendirme yazısı da yer aldı.

Dergimizin bu sayısının hazırlanmasında, büyük çabaların ürünü olan bu makaleleri titizlikle kaleme alan araştırmacılarımıza, makalelerin özenle seçilmesini temin eden tahkim heyetimizin değerli üyelerine, dergimizin her sayısını özenle hazırlayan öğretim üyelerimize ve araştırma görevlilerimize, özellikle ilk sayımızdan beri bu konuda gayret ve inkar edilmez emeklerini gördüğüm Doç. Dr. Ömer Bozkurt, Yrd. Doç. Dr. Veysi Ünverdi ve Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Demirci'ye teşekkürü bir borç bilirim. Dergimizin Arapça, Farsça, Türkçe, Kürtçe, Süryanice ve İngilizce dillerinde telif edilen akademik çalışmalara her zaman açık olduğunu hatırlatarak, dergimizin tüm akademi dünyası, özellikle İslâmî ilimler ve İslam medeniyeti alanında yapılan araştırmalar için bir başvuru dergisi olmasını diliyorum. Bir sonraki sayıda daha da ileri bir düzeye ulaşmanın ümidi ve kıymetli araştırmacılarla yeniden buluşabilmenin temennisi ile herkese sevgi ve saygılarını sunarım.

Prof. Dr. Ahmet AĞIRAKÇA

Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Seyri Hakkında Bir Değerlendirme

Veysel K. ALTUN*

An Evaluation on the Process of Scientific Researches About the Religious Education Field

Citation/©: Altun, Veysel K., An Evaluation on the Process of Scientific Researches About the Religious Education Field, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 1-27.

Abstract: Our research is related with what is the relation between the master's degree thesis on Department of Religious Education from the point of academic staff and scientific Works which faculty members directing these thesis mostly focus on subject, method and reference resources. In addition, we will try to get knowledge about which way is followed on Religious Education Scientific Research. This research aims to identify the point which Religious Education approached and guide contributing to the next scientific researches.

Key Words: Religious education, Thesis, Scientific Researches



Atıf/©: Altun, Veysel K., Din Eğitimi Alanındaki Bilimsel Çalışmaların Seyri Hakkında Bir Değerlendirme, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 1-27.

Öz: Araştırmamız, Akademisyenlerin görüşleri açısından Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yapılan lisansüstü tezler ile bu tezleri yöneten danışman öğretim üyelerinin çoğunlukla üzerinde durduğu bilimsel çalışmalar arasında konu, yöntem ve referans alınan kaynaklar bakımından nasıl bir ilişki olduğunun tespiti ile ilgilidir. Ayrıca, Din Eğitimi alanında bilimsel çalışmaların seyri nasıl bir yol izlendiği hakkında bir fikir edinmeye çalışılacaktır. Bu araştırma, Din Eğitimi alanının geldiği noktayı belirlemeyi ve bundan sonraki bilimsel çalışmalara rehberlik ederek alana katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Tez, Bilimsel Çalışmalar

* Meb, Malatya, Tahsin Başdemir Ortaokulu Din Kültürü ve Ahl. Bil. Öğrt., Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi ABD, v_altun44@hotmail.com.tr.

Giriş

İnsan bilimleri, tabiat bilimleri ve din bilimleri gibi bilim dallarında bilgi elde etme süreci, her bir bilim dalının kendi alanındaki gelişmeleri sistematik bir biçimde ele aldığı bir süreçtir. Araştırma yapılan bir alanda bilimsel bilgi elde etmek için takip edilen yöntemin alanın gelişimine katkıda bulunması, bilimsel bir disiplin olmanın gereğidir.

Bilimsel bir disiplin olmanın başlıca görevi; olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkilerini bulmak ve gerçeğin açıklanmasını bu ilişki içinde geçerli kılmaktır. Her bilimsel disiplin kendisi için bunu sağlamak durumundadır. Nasıl tabiat bilimleri zaman içerisinde bir dizi kanun koymuşsa, eğitim bilimi de, insanları etkileyebilmekte, böyle genel geçerliliği olan kuralları aramakta ve bulmaktadır.¹ Bilimsel çalışmalar açısından değerlendirildiğinde, bu arayışlara disiplinler bütünü olan yöntem ve teknikler kullanılarak cevap verilebilir.

Bilimsel çalışmanın hedefi, uzun süreçlerde tecrübe edilerek güvenilir belli başlı metot ve tekniklerle ilmi gerçeklere ulaşmaktır.² Bunun yanında, insanlar için her yerde ve her zaman geçerli olan ahlakî talepler, aynı şekilde bilimsel çalışmalar için de geçerlidir. Her akademik disiplinin; yayının yapılması, yayın dilinin kullanılması, yapılan çalışma ve araştırmaların niteliği konularında takip etmesi gereken bir dizi prensip vardır.³ Bu prensiplere bütün alanlar olduğu gibi din eğitimi bilim dalının da sahip olması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda yaptığımız araştırmada, öncelikle bazı noktalardan yola çıkarak din eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların genel bir resmi ortaya konulmaya çalışılacak, sonrasında ise alanın lisansüstü tez yöneten akademisyenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak din eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların seyri konusunda bir değerlendirme yapılacaktır.

1. Bilimsel Bir Disiplin Olarak Din Eğitimi

Toplumların ve insan zekâsının gelişmesi ile bilimler de sayı ve hacim bakımından gelişmektedir. Sosyal bilimler, toplumların gelişmesinin, müspet bilimler ise zekâ gelişmesinin ürünleridir.⁴ Yüz yıl önceki ilmi seviye ile bugünkü ilmi seviye aynı olmayacağı gibi, ilmin gelişmesini sağlayan faaliyetler ile bilimsel çalışmaların şekli de aynı olmayacaktır. Günümüzde

¹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Gün Yay., Ankara, 1998, s. 26.

² Ali Özergin, *Bilimsel Çalışma ve Başarı Teknikleri*, Hayat Yay., İstanbul, 2005, s. 19.

³ Rowena Murray, *How To Write Thesis*, Poolskabook, New York, 2006, s. 11.

⁴ Bayraktar Bayraktar, *İslam'da Eğitim*, Dergah Yay., İstanbul, 1980, s. 17.

bilimsel çalışmalar, daha çok yükseköğretimde temsil edildiği bilim dallarında bir disipline göre yapılmaktadır.

Herhangi bir bilim dalını, o alanda gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalardan tanımamız mümkündür. Bir bilim dalı, bilimsel alandaki yerini bilimsel çalışmalarda kullandığı model, yöntem ve kendine ait terminoloji geliştirerek oluşturabilir. Bilimsel bir disiplin olarak varlığını kabul ettirmesi yeni olsa da Din Eğitimi Bilimi de kendi alanında gelişim sağlayarak bilimsel alandaki yolunda hızla ilerlemektedir. 1980'li yıllarda başlayan eğitimi ve alan ile ilgili bilimsel çalışmalar, bugün önemli bir yol kat etmiş diğer din bilimleri arasında önemli derecede bilimsel faaliyetler gerçekleştirmiştir. Önemli olan bilimsel çalışmaların nicelik ve nitelik olarak alana katkı sağlamasıdır. Her bilim dalında olduğu gibi Din Eğitimi bilim dalında da yapılan bilimsel faaliyetlerin niceliksel özelliği kadar niteliksel özelliği de önemlidir. Bilimsel çalışmaların niteliği, alanın bilimsel alandaki yerini belirlemede önemli bir etkidir. Bir bilim dalının gelişimi ve geldiği noktayı belirlemek için o alanda hazırlanan lisansüstü tezlere ve diğer bilimsel çalışmalara bakmak gerekir.

Bir bilim dalı yaptığı bilimsel faaliyetlerle öncelikle bilimsel alanda yerini belirlemek durumundadır. Bir bilim dalının amacının, görevlerinin ve terminolojisinin ne olduğu veya ne olması gerektiği konusunda bir fikir yürütmek için o bilim dalının konumunun ne olduğunu bilmek gerekir. Dolayısıyla, Din Eğitimi Bilimini bilimsel bir disiplin olarak ele aldığımızda yapmamız gereken ilk şey onun bilimler arasındaki konumunu belirlemektir. Bu disiplinin yeni yeni bilimler alanında yerini alması sebebiyle onun konumunun ne olması gerektiği konusunda farklı düşünceler mevcuttur. Onun bir İlahiyat Bilimi olduğunu savunanlar olduğu gibi Eğitim Bilimi olduğunu görenler de olmuştur. Hatta Din Eğitimi Bilimi'ni bir Din Bilimi veya bağımsız disiplinler arası bir bilim olduğunu söyleyen bilim insanları da vardır.⁵

Ülkemizde Din Eğitimi Biliminin nasıl konumlandırıldığı konusunda alanın kurucusu olarak ifade edebileceğimiz Beyza Bilgin; "Din Eğitiminin bilim olarak (teoride) İlahiyatın bir yan disiplini olarak düşünülebileceği gibi, eğitimin bir yan disiplini olarak da düşünülebilir. Ayrıca o, hayatın bütünü ile ilgilenen çok boyutlu bir problem alanı olarak da kabul edilebilir. Pratikte ise Din Eğitimi, bir okul görevi olarak düşünülebildiği gibi, bir aile

⁵ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yay., Ankara, s. 44-59.

görevi olarak, bir cami görevi ve cemaat etkileşimi olarak da düşünülebilir”⁶ ifadelerini kullanarak Din Eğitimi’nin konumlandırılması problemi üzerinde düşüncelerini ifade etmektedir.

1.1. Bilimsel Bir Disiplin Olarak Din Eğitimi’nin Doğuşu

Bilimsel bir disiplin olmak, bir başka deyişle bilimsel disiplinlerin doğuşu, o alan üzerinde sistematik bir şekilde çalışılmaya başlanmasıyla mümkündür.

Türkiye’de Din Eğitimi’nin bilimsel bir disiplin haline gelmesi yakın zamanda olmuştur. Bu yeni alanın kısa zamanda gelişip bilimsel alandaki varlığını hissettirmesinin temel nedeni böyle bir ihtiyacın fark edilmiş olmasıdır. Cumhuriyet Dönemi’nden bu yana Türkiye’de din derslerinin okullarda verilmesi meselesi hep tartışla gelmiştir. Bu tartışmalarla birlikte ilkokul, ortaokul ve liselerde kademeli olarak din derslerinin konulması, İmam Hatip Okulları’nın açılıp yaygınlaşması, yukarıda bahsi geçen ihtiyacı hissettirecek sebeplerdi. Nitekim Din Eğitimi alanında yapılan ilk bilimsel çalışmalar da din derslerinin durumu ve problemleri alanında olmuştur.⁷

Din derslerinin okullarda yer alıp almaması gerektiği konusundaki tartışmalar⁸, özellikle Cumhuriyet döneminde gündemi hep meşgul etmiştir. Bu tartışmalar günümüze kadar devam etmiş, günümüzde gelinen noktada, okullarda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanında seçmeli olarak verilen din dersleri de müfredat programında yerini almaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 12 yıllık zorunlu eğitimde; yani 4+4+4 eğitim sisteminde, ortaokul ve lisede “Temel Dini Bilgiler”, “Hz. Muhammed’in Hayatı” ve “Kur’an-ı Kerim” derslerinin seçmeli ders olarak müfredat programlarında yer almaya başlaması, Din Eğitimi meselesini daha da önemli hale getirmiş ve yükseköğretimde alan ile ilgili daha fazla bilimsel araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır.

İslam’da din eğitimi tarihini, aslında yaratan-yaratılan ilişkisi ve yüce yaratıcının insanı yaratması ve ona yol göstermesiyle ilişkilendirmek mümkündür. Nitekim Allah’ın bir ismi olan yetiştirmek, bakmak ve ıslah etmek anlamına gelen “Rab”⁹ ismiyle terbiye kelimesi aynı kökten gelmektedir. Kur’an-ı Kerimde eğitim ile ilgili ayetlerde genellikle “rab”

⁶ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 28.

⁷ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara, 2005, s. 101.

⁸ Mustafa Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi Yay., Bursa, 2011, s. 449.

⁹ El-Maide, 5/17.

kelimesinin kullanılması dikkat çekicidir. Allah'ın Hz. Adem'i yaratırken eşyanın isimlerini öğretmesi¹⁰ ve Hz. Muhammed (s.a.v)'in "Beni Rabbim eğitti, eğitimimi ne güzel yaptı"¹¹ hadisi, yine yaratan ile yaratıcının eğitim konusundaki ilişkisine bir örnektir.

Kur'an-ı Kerim, gerçek eğitici ve öğreticinin Allah olduğunu bildirmektedir. Daha ilk inen ayetlerde, Allah'ın öğretici niteliği vurgulanmakta ve bu niteliği O'nun kerem sahibi oluşunun adeta bir gerçeği gibi gösterilmektedir.¹²

İslam'da Din Eğitimi'nin beşerî serüveni ise Peygamber (s.a.v) efendimize kadar dayanmaktadır. Daha sonraları, imkânlar dâhilinde mescitlerde, kitapçı dükkânlarında, ulema evleri gibi yerlerde icra edilen din eğitimi, eğitimin kurumsallaşmasıyla birlikte daha çok medreselerde ifa edilmeye başlanmıştır.¹³ Bununla birlikte eğitim-öğretim, yavaş yavaş kurumsallaşmaya başlayınca farklı coğrafyalarda araştırma enstitüleri kurulmuştur.¹⁴ Kurulan bu araştırma enstitülerinde dönemin şartlarına göre bilimsel faaliyetler yapılmaya çalışılmıştır.

Osmanlı döneminde, eğitim faaliyetleri ve bilimsel çalışmalar, önceki dönemin devamı şeklinde ve kendine özgü bir sistem içerisinde icra edilirken, Tanzimat Dönemi ile başlayan batılılaşma serüveni, eğitim sistemimizde pek çok değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişikliklerle, batı eğitim sistemi daha yakından takip edilmiş ve ona göre düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler, sadece eğitim öğretim faaliyetlerinin şekliyle sınırlı kalmamış, ilmî çalışmaların yapılış şeklinde de değişiklikler görülmeye başlanmış, dini eğitim de bu düzenlemelerden nasibini almıştır. Özellikle de Cumhuriyet Dönemi'nde ülke çocuklarına nasıl bir din eğitim-öğretimi verileceği tartışmalı bir konu olarak ülke gündeminin öncelikli meselelerinden birisi olmuştur.¹⁵ Cumhuriyet kurulduktan sonra ilk faaliyet olarak, geleneksel eğitim kurumları olan medreseler kapatılıp, sonrasında din görevlileri yetiştirmek üzere yeni İmam Hatip Okulları ve din âlimleri yetiştirmek üzere İlahiyat Fakültesi açılmış

¹⁰ El-Bakara, 2/31.

¹¹ Acluni, Keşf, I, 72, No: 164.

¹² M. Şevki Aydın, "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Kayseri, 2001, sayı:11, s. 60.

¹³ Ahmet Çelebi, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*, Damla Yay, İstanbul, 2013, s.21.

¹⁴ Chickh Boamrane, "İslam Tarihinde Eğitim Öğretim Kurumları", *Panorama De La Pensée Islamique*, (çev. Nesimi Yazıcı), Paris, 1984, s. 5.

¹⁵ Halis Ayhan, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan Özel Sayı, s. 250.

olsa da bu kurumlar yaşatılamamış ve kısa sürede kapanmıştır.¹⁶ Bu dönemde Milli Eğitim'e bağlı okullarda din bilgisi dersleri de müfredat programlarından çıkarılmış ve 1949 yılına kadar okullarda din derslerine yer verilmiştir. Nitekim 1949 yılında ilkokullara yeniden din bilgisi dersi konmuş, İmam Hatip kursları açılmış ve Ankara Üniversitesi bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi kurulmuştur.¹⁷

1949 yılında Ankara Üniversitesi'nde açılan İlahiyat Fakültesi Programı'nda "Din Eğitimi" adında bir ders yoktur. Eğitim bilgisi amaçlı ilk ders, İlahiyat Fakültesi Programı'na 1953 yılında "Pedagoji" adıyla konulmuştur.¹⁸

1955-1956 öğretim yılı programında 4. sınıflar için haftada 1 saatlik Terbiye ve Öğretim usulleri diye bir ders yer alırken, 1973-1974 yılından itibaren ise isteğe bağlı olarak; Eğitime Giriş, Türk Eğitim Tarihi, Türk Milli Eğitim Teşkilatı, Mukayeseli Eğitim, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi ve Öğretmenlik Formasyon dersleri verilmeye başlanmıştır. 1979-1980 yılında o zamana kadar pedagojik ders olarak verilen dersin ismi Din Eğitimi olarak değişmiştir. Bu isim değişikliği ile Türkiye'de Din Eğitimi alanı da doğmuş oluyordu.¹⁹

Pedagoji dersi başlangıçta, yetişmiş bilim insanı yokluğu gerekçesiyle Din Psikolojisi Kürsüsü bünyesine alınmış ve kürsünün adı "Din Psikolojisi ve Pedagoji Kürsüsü" şeklinde belirlenmiştir. 1962 yılında yapılan bu değişiklikle pedagoji dersi Sistematik Felsefe Kürsüsü'ne bağlanmıştır. 1974 yılında ise Sistematik Felsefe Kürsüsü'nden alınarak yeniden Din Psikolojisi kürsüsü'ne bağlanmıştır. Bu kürsünün ilk pedagoji asistanı 1965 yılında göreve başlayan ilerde Anabilim Dalının kurucusu ve ilk profesörü olacak Beyza Bilgin'dir. Beyza Bilgin, Psikoloji ve Felsefe Kürsüleri adı altında Din Eğitimi ile ilgili önemli çalışmalar yaparak Din Eğitimi'nin kürsü ve anabilim dalı olmasında önemli rol oynamıştır. Bu süreçten 1980 yılına kadar, pedagoji ismiyle verilen dersin adı Din Eğitimi olarak değiştirilmiştir. Böylelikle bilimsel bir disiplin olarak Din Eğitimi, ilerleyen süreçte bilim dalı

¹⁶ Beyza Bilgin, "Türkiye'de Din ve Laiklik", Venedik'te; 23-29 Mayıs 2000'de düzenlenen "Which Good for Which Humanity? Religions question themselves" Uluslararası Konferansına Almanca olarak sunulan bildirinin Türkçesi, s. 43.

¹⁷ A. Turan Aslan, "Türkiye'de Din Eğitimi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İstanbul, 1995, sayı: 10, s. 158.

¹⁸ N. Yaşar Aşıkoğlu, "Din Eğitimi Bilimi'nin Türkiye'de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi", *Diyanet İlmî Dergisi*, Ankara, 1994, c. XXX, sayı: 3, s. 89.

¹⁹ Cemal Tosun, "Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2009, c. II, sayı: 1, s. 298.

olma yolunda önemli mesafeler kat etmiş, 1980 yılına gelindiğinde, Din Eğitimi Kürsüsü kurulmuştur. Bu kürsü 1982 yılında Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'na dönüştürülmüş ve bu düzenlemelerle ülkemizde akademik anlamda bu alanda bilimsel gelişmelerin önü de açılmıştır.²⁰

Din Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmalar Ve Bu Çalışmaları İnceleyen Araştırmalar

İlahiyat Fakülteleri'nde, kuruldukları ilk günden itibaren çoğunlukla tek tip program uygulanmıştır. Zaman zaman İlahiyat fakültelerinde bölümleşmeye gidildiyse de, son olarak 1991 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun aldığı karar gereği, yeni bir bölümleşmeye gidilmiş, bölüm adlarında, anabilim dallarında ve bilim dallarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu son düzenlemeler ile bölüm adları şu şekildedir: 1. Temel İslam Bilimleri, 2. Felsefe ve Din Bilimleri, 3. İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü.²¹ Din Eğitimi Bilim Dalı da Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü altında konumlandırılmıştır ve faaliyetlerini bu bölüm altında yürütmektedir.

1980 öncesinde Din Eğitimi alanında bilimsel çalışmaların sayısı çok azdır. Bu alandaki bilimsel çalışmaların daha çok 1980 sonrası başladığını söylemek mümkündür. Din eğitimi bir branş olarak ele almak, sistemleştirmek, teorisini geliştirmek, metotlarını ilke ve kurallarını belirlemek konusunda Din Eğitimi Bilimi alanındaki ilk çalışma Din Eğitimi ilk defa bilimsel bir disiplin olarak ele alan Prof. Dr. Beyza Bilgin tarafından yapılmıştır. Bilgin'in "Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri" adı ile 1980 yılında basılan eseri bir ön adım niteliğindedir. Aynı yazarın 1988 yılında yayımlanan "Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi" adlı eseriyle de Din Eğitimi Bilimi'nin temeli atılmış oldu. Bu arada Prof. Dr. Bayraktar Bayraklı'nın 1980 yılında yayımlanan "İslam'da Eğitim" adlı eseri ile getirdiği ilk sistematik yaklaşımın Din Eğitimi Bilimi'nin oluşumuna katkısı unutulmamalıdır.²²

Din Eğitimi alanıyla ilgili dünya genelinde de bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Din Eğitimi alanında dünya genelinde yapılan bilimsel çalışmaların tarihi ile ilgili araştırma yapanlar, ilk olarak Din Eğitimi Birliği tarafından önerilen ve Columbia Üniversitesi'nin sponsoru olduğu ve Mark May ve Hugh Hartshore tarafından yönetilen Karakter Eğitimi Araştırması

²⁰ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 298.

²¹ Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *U.Ü.İ.F.D.*, 1998, c. VII, sayı: 7, s. 256-257.

²² Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 26.

ile karşılaşacaktır. Bu araştırma 1920'lerde yapılmış olsa da etkileri alanda hala sürmektedir. Bu araştırmanın dışında bir de, Ernest M. Ligon tarafından yönetilen ve New York Schenectady'deki Union Kolej'de yapılan Karakter Araştırma Projesidir. Bu projenin bulguları Ligon tarafından özetlenmiş ve 1956'da basılmıştır.²³

Bir bilim dalının gelişmişliği, alanı ile ilgili araştırmalarda kullanılacak uygun metodolojiye ve bu metodolojiyi kullanarak ürettiği bilgilere göre değerlendirilir. Herhangi bir inceleme alanının bilim olarak kabul edilebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başında, kendine özgü bir inceleme alanının olması, bilimsel yöntemlerle bilgi üretmesi ve belli yöntem-tekniklerle bilgi toplaması gelir. Din Eğitimi de bu özellikleri taşıyan bilimsel bir disiplindir.²⁴

Din Eğitimi bir bilim dalı olarak düşünüldüğünde çok geniş bir araştırma alanına sahiptir. Bilimsel araştırma metotları bağlamında bu geniş araştırma alanını düşündüğümüzde, Din Eğitiminin farklı araştırma yaklaşım ve yöntemlerini kullanması gerektiğini görürüz. Tarih, metin ve alan araştırmalarında kullanılan hemen tüm metotlar, Din Eğitiminin kendi alan özellikleri doğrultusunda kullandığı metodolojiyi oluşturmaktadır.²⁵

Bilimsel bir disiplinin gelişmesi, alan ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmaların sayısına bağlı olsa da, bilimsel çalışmaların sayısı kadar niteliği de önemlidir. Bilimsel bir disiplinin bilim alanında kazanacağı saygınlık, alana katkı yapan ve alanın gelişimini sağlayan çalışmalarla mümkündür. Din Eğitimi alanının bilim dalı haline gelmesi yakın zamanda olsa da, alan ile ilgili bilimsel çalışmalar kısa süre içinde önemli bir artış göstermiştir.

Bir bilim dalında yayımlanan bilimsel çalışmaların sayısı kadar alanın seyrinin genel fotoğrafının çekilmesi ve bir yol haritasının çizilmesi için o çalışmaların incelenmesi de önem arz etmektedir. Az sayıda da olsa, Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar ele alınmış, konunun farklı yönlerine değinilerek

²³ Walter Houston Clark, "Din Eğitiminde Bilimsel Araştırma", (çev. Nurullah Altaş), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, 2003, c. XLIV, sayı: 2, s. 326-327.

²⁴ Yıldız Kızılabdullah, "İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2009, c. 2, sayı: 1, s. 305-314.

²⁵ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 300.

değerlendirmelerde bulunulmuştur. Fakat bu çalışmalarda alanın akademisyenlerinin düşüncelerine yer verilmemiştir.

Bu çalışmalara örnek olarak Recep Kaymakcan ve Bilal Ünsal tarafından Değerler Eğitimi Dergisi'nde 2004 yılında yayımlanan "İlahiyat Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Din Eğitimi Konulu Makaleler Üzerine Bir Değerlendirme" adlı çalışmayı verebiliriz. Bu araştırma, Din Eğitimi alanındaki akademik makalelerden oluşan bir bibliyografya denemesidir. Bu çalışmada 1952-2003 tarihleri arasında yayımlanan 17 İlahiyat Fakültesi Dergisi incelenmiş ve Din Eğitimi konusunda 213 makale tespit edilerek bibliyografyaya alınmıştır. Makalede elde edilen istatistikî bilgilerden biri, dergilerde yayımlanan Din Eğitimi konulu makalelerin yıllara göre yoğunluğudur. Buna göre 1952-1980 arası 15, 1981-1992 arası 53, 1993-1998 arası 54 ve 1999-2003 arası 70 makale yayımlanmıştır. Bu çalışmaya göre makalelerin yalnız 32'si deneysel çalışmaya dayanmakta olup, 157'si ise teorik çalışmalardır.²⁶

Bu verilerden anlaşılacağı üzere, Din Eğitimi konulu akademik çalışmaların yoğunluğu yıllara göre artış göstermiştir. Bunun nedeni İlahiyat fakültelerinde alan ile ilgili istihdam edilen akademisyen sayısındaki artıştır. Akademisyenlere verilen bu istihdam desteği ile birlikte Din Eğitimi alanı ile ilgili makale, tez, kitap ve bildiri gibi bilimsel çalışmaların sayısı da hızla artmıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen diğer bir sonuç da, yayımlanan makalelerin hemen hepsinin tek yazarlı olması dikkat çekicidir. Diğer sosyal bilim dallarında ve fen bilimlerinde müşterek çalışma oldukça yaygındır. Öğretim üyelerinin özellikle öğrencileriyle ortak çalışma ve proje yapması, akademisyenlerin yetişmeleri bakımından da önem arz etmektedir. Bu çalışmada, yukarıda bahsi geçen sonuçlara karşılık bugüne kadar Din Eğitimi alanındaki bilimsel araştırmalarda ortak çalışmanın seyrinde bir gelişme olup olmadığını öğrenmek için alanın öğretim üyelerine "Öğrencilerinizle ortak çalışma yapıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

2007 yılında Fahri Kayadibi, Ayşe Zişan Furat ve İrfan Başkurt tarafından yürütülen Din Eğitimi Literatür çalışması ile ilgili bir projeye göre 1923-2007 yılları arasında Din Eğitimi konusu ile ilgili olarak yaklaşık 2500 adet akademik çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar

²⁶ Recep Kaymakcan, Bilal Ünsal, "İlahiyat Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Din Eğitimi Konulu Makaleler Üzerine Bir Değerlendirme", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2004, c. II, sayı: 6, s. 51-76.

içerisinde yaklaşık 250 adet kitap çalışması, 240 adet yüksek lisans tezi ve 70 adet doktora çalışması bulunmaktadır.²⁷

Burada değineceğimiz üçüncü bir çalışma Mustafa Öcal tarafından 2008 yılında “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü” adıyla yayımlanan makaledir. Mustafa Öcal bu çalışmasında Türkiye’de faaliyet gösteren İlahiyat fakülteleri Din Eğitim alanındaki öğretim üyelerinin yayımlanan eserlerinin bir tasnifini yapmıştır. Ona göre alanla ilgili yayınlar arasında önemli bir kısım İslam Din Eğitimi Tarihi ile ilgilidir. Daha sonra konulara teorik açıdan yaklaşılarak yapılan çalışmalar, örgün din eğitimi ile ilgili çalışmalar (en fazla bu konu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır), yöntem ve metotlarla ilgili çalışmalar, yaygın din eğitimi ve Avrupa ülkelerindeki din eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.²⁸ Mustafa Öcal’ın bu çalışmasına bakıldığında aynı üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin bazılarının üzerinde çalıştığı konularının da aynı olduğu görülmektedir. Bu durum, bilimsel çalışmalarda konu seçiminde bilim adamlarının birbirlerinden etkilendiğine işaret etmektedir.

Din Eğitimi Bilimi alanında yapılan çalışmalar üzerinde bir değerlendirme yapan Yıldız Kızılabdullah, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı’nın kuruluşundan itibaren yapılan çalışmaların Türkiye’deki toplumsal değişmelere ve ihtiyaçlara göre çeşitlendiğini vurgulamaktadır. 1980’li yıllarda muhteva açısından genellikle, din derslerinin tarihi, müfredatı, amaç ve metotlarını ele alan çalışmaların yapıldığı görülecektir. Çünkü o yıllar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunluluk tartışmalarının yoğun olduğu yıllardır. 90’lı yıllarda daha çok önceki dönemlerde yaşamış ve eğitim açısından önemli görülen, eğitime katkı sağlamış belirli şahsiyetlerin din ve din eğitimi anlayışları, Kur’an-ı Kerim’deki bazı sure, ayet ve kıssaların, bazı hadislerin eğitim açısından analizlerine yönelik çalışmalar daha yoğunluk kazanmıştır. 2000’li yıllar farklı yöntem, teknik ve stratejilerin de bilimsel olarak çalışıldığı yıllar olmuştur. Bu dönemde aynı zamanda yaygın din eğitime yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Bu makaleden elde edilebilecek bir diğer sonuç alan araştırmalarının 2000’li yıllarda artması ve çeşitlenmesidir.²⁹

²⁷ Fahri Kayadibi, A. Zişan Furat, İrfan Başkurt, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Literatür Çalışması”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İstanbul, 2008, Yayın no: 3.

²⁸ Mustafa Öcal, “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2008, c. VI, sayı: 12, s. 399-430.

²⁹ Kızılabdullah, Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme, c. II, sayı:1, s. 305-314.

Cemal Tosun'un "Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alana Katkıları" adlı makalesinin bizim çalışmamızla yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Cemal Tosun'un bu çalışmasında 1980 ile 2006 yılları arasında tespit edilen 216 yüksek lisans tezi ile 1989-2003 tarihleri arasında tespit edilen 52 doktora tezini incelediğimizde şu konu alanlarını görmekteyiz. Yüksek lisans çalışmalarının yaklaşık %30'u eğitim tarihi ile ilgilidir. Doktora düzeyinde ise tarih çalışmalarının yaklaşık oranı %24'tür. Kur'an ve surelerde Din Eğitimi ile ilgili araştırmaların oranı yüksek lisans seviyesinde %7-8 civarında, doktora ise %1'in altındadır. Alan araştırmaları yüksek lisans ve doktora seviyelerinde %30'dur.³⁰

Dikkat edilirse bu sonuçlar, 2009 yılına kadar olan süreç için elde edilmiş verilerden yola çıkılarak alınmıştır. Bugün, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "Din Eğitimi" diye tarama yapıldığında 2014 yılı itibariyle yüksek lisans seviyesinde 286 (1992-2014) ve doktora seviyesinde 76 (1996-2014) adet tez mevcuttur. Ayrıca DKAB öğretmenliği bilim dalında da (2007-2014) 46 adet yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Bugün bu sonuçların değişip değişmediğini görmek için konu ile ilgili daha detaylı bir araştırmanın yapılması gerekmektedir. Din Eğitimi alanında bugüne kadar ele alınmış tezlerin hazır bulunduğu düzenli bir veri ortamı bulunmadığından, alan ile ilgili kaç adet tez hazırlandığı hakkında kesin bir veriye ulaşamamaktayız. Yukarıda saydığımız çalışmalar, bazı tezlerin veya bilimsel çalışmaların taranması suretiyle yapılan araştırmalardır. Din Eğitimi Bilimi alanında görev yapan akademisyenlerin görüşlerini içeren bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, akademisyenlerin görüşleri çerçevesinde nicel veriler ortaya konulmaktadır.

Din Eğitimi alanının geldiği noktayı etraflı bir şekilde değerlendirmek ve alanın geleceği için bir yol haritası belirlemek adına, alan ile ilgili bilimsel çalışmaların nitelik ve nicelik yönünden incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir yönü, Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları yöntem, araştırma yaklaşımı, referans alınan kaynaklar, araştırma konusu gibi bazı değişkenleri akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alarak incelemesi, alanın bilimsel seyri hakkında bir fikir edinmeyi sağlaması ve alan ile ilgili yapılan çalışmaların bilimselliğinin resmini

³⁰ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 300.

çekmeye çalışmasıdır. Asıl üzerinde durduğumuz konu ise, Din Eğitimi alanındaki lisansüstü ve doktora tez çalışmalarında tezi hazırlayan öğrencinin ve tezi yürüten danışman öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaları arasında seçilen konu alanları ve çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi bakımından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmamızda yer verdiğimiz ve üzerinde durulması gereken bir diğer konu, din eğitimi çalışmalarında referans alınan kaynakların dini kaynaklar mı yoksa eğitim bilimleri kaynakları mı olduğudur. Nitekim bu konuda, bilgi kaynaklarındaki farklılığın, akademisyenlerin buldukları fakültelerdeki ana bilim dallarının yaklaşım ve çalışmalarından kaynaklandığını ileri süren iddialar mevcuttur.³¹

Din Eğitimi geniş bir araştırma alanına sahipken, alan ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda araştırmacının hangi konularda çalışacağı hususu yani konu seçimi de bir hayli önemlidir. Bunun için çalışmamızda cevaplarını aradığımız sorular ise şunlardır: Özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez çalışmalarında üzerinde durulan konu ile tezi yöneten öğretim üyelerinin çoğunlukla üzerinde durduğu/uzmanı olduğu konular arasında bir paralellik var mıdır, lisansüstü öğrencilerin konu seçiminde din eğitimi alanı öğretim üyelerinin bir müdahalesi var mıdır, varsa bu müdahalenin alanın gelişimine katkısı nasıldır ve lisansüstü öğrencilerin bilimsel çalışmalarını yürüttüğü esnada öğretim üyeleri nasıl bir pozisyon almalıdır?

Din Eğitimi, hayatın bütünü ile ilgilenen ve çok boyutlu bir problem alanı olan bir bilim dalıdır. Dinin mahiyetine uygun olarak insan varlığının bütünü ile ilgilenir. Din Eğitimi Bilimi, bilimsel alanda adını yeni yeni zikretmeye başladığı için bu alandaki varlığını hissettirmesi de ancak tam manasıyla bilimsel çalışmaların bütün inceliğine vakıf olmasıyla mümkün olacaktır.

Dinin eğitim açısından incelenmesi ve eğitici davranışta dinin yeri yeterince araştırılmış ve bir eğitim teolojisi meydana getirilmiş değildir. Bu boşluğu doldurmak üzere bilimler arası karşılıklı alış veriş ve işbirliği her zamankinden daha fazla dikkat çekmektedir. Din Eğitimi Bilimi bütün deneysel araştırmaların sonuçlarına açıktır ve açık olmak durumundadır.³² Öyleyse Din Eğitimi Bilimi'ndeki bilimsel çalışmaların ne kadarı gerçekte

³¹ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 301.

³² Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 28-33.

bilimsel araştırma yöntemleri ile elde edilmiş çalışmalardır ve bu alanda yapılan çalışmaların ne kadarının alanın gelişimine etkisi vardır sorularının cevabı aranmalıdır.

Türkiye’de Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların genel bir fotoğrafını çekmek için ele almayı planladığımız bu çalışmamızda, din eğitimi alanının bilimsel çalışmalarda geldiği noktayı tespit etmek araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, Din Eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin ve bu tezleri yöneten danışman hocalarının yoğunluklu olarak çalıştığı konular arasında, kullanılan bilimsel çalışmaların alanı, bilimsel araştırma yöntemleri, konu alanları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

Ayrıca Araştırmanın, daha önce yapılan benzer çalışmaların eksikliklerinin tamamlaması ve alanın bilimsel çalışmalarının etraflıca incelendiği bir çalışma olması amaçlanmaktadır. Din eğitimi alanındaki bilimsel gelişmelerin genel bir görünümünün verileceği, alan ile ilgili bilimsel çalışma yapmak isteyenlere rehberlik edeceği, özellikle alanın üniversitelerdeki akademik kadroya ve lisansüstü tez hazırlayanlara bir bakış açısı kazandırarak alanın gelişimi için bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Din Eğitimi alanında farklı araştırma konuları üzerinde durularak alanın geliştirilmesi ve araştırmacıların daha özgün konulara yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, akademisyenler ve lisansüstü öğrencileri açısından benzer çalışmalar ile oluşacak yığılmaların önlenmesi ve çalışılacak konu hakkında rehberlik etmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Problem

Bu araştırmada genel olarak Türkiye’de Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların özelde ise lisansüstü tezlerin mahiyeti ve tezlerin hazırlanmasında konu, yöntem, yaklaşım vb. bakımından öğrencilerin tez yöneten danışman hocalarından etkilenme durumları konu edinilmiştir. Bu kapsamda, tez yöneten akademisyenlere gönderilen anket formunda yer alan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sizin çalıştığınız konularla yüksek lisans/doktora öğrencilerinizin tezlerinin konu alanları arasında bir paralellik var mı?

2. Uzmanlık alanınızla ilgili lisansüstü öğrencilerinizle ortak çalışma (proje vb.) yapıyor musunuz?

3. Akademisyenlerin akademik unvan düzeyi ile konu tercihi arasında bir ilişki var mıdır?

4. Akademisyenlerin yaş durumlarıyla konu tercihi arasında bir ilişki var mıdır?

Hipotezler

Araştırmada problemlere bağlı olarak şu hipotezler geliştirilmiştir:

1. Lisansüstü öğrencilerin tezlerinde çalıştığı konu alanları ile danışman hocaların uzmanı olduğu konular arasında bir paralellik vardır.

2. Din Eğitimi alanında akademisyenler lisansüstü öğrencileriyle çok az ortak çalışma yapmaktadır.

3. Unvan statüsü akademik anlamda bilimsel çalışmaların seyri konusunda tercih edilen konu alanları arasında bir farklılaşmaya sebep olmaktadır.

4. Yaş durumlarıyla tercih edilen konu alanları arasında bir ilişki vardır.

Sınırlılıklar

Araştırmamız, Türkiye’de İlahiyat fakülteleri bünyesinde yer alan Din Eğitimi Ana Bilim Dalında lisansüstü tez yöneten akademisyenlerle sınırlıdır. Araştırmamızın evreni, Türkiye’de Din Eğitimi alanında Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr. Kadrolarında bulunan 63 akademisyen olarak belirlenmiştir. Fakat birçok akademisyen lisansüstü tez yönetmediği için kendisine gönderilen ankete cevap vermemiştir. Nihayetinde e-mail yoluyla gönderilen ankete cevap veren akademisyen sayısı 32’dir. İlk bakışta araştırmaya katılımın az olduğu göze çarpsa da, Din Eğitimi Biliminin yeni bir bilim dalı olması, bu alandaki akademisyen sayısının sınırlı olması ve araştırmamıza sadece tez yöneten akademisyenlerin dâhil olması göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın önemli bir özelliği, tez yöneten akademisyenlerin konu ile ilgili görüşlerini dikkate alan nicel destekli nitel bir araştırma olmasıdır.

Yöntem

Nicel destekli nitel bir çalışma olan bu araştırmada, Türkiye’de Din Eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin, kullanılan araştırma modelini, araştırma yaklaşımını, araştırma yöntemini ve üzerinde çalışılan konu

alanlarının yoğunluğunu ortaya koymak üzere tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir.³³

Araştırmada tarama ve içerik analizi yöntemi ile konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca Türkiye’de İlahiyat Fakültesi bünyesinde yer alan Din Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda görevli öğretim üyelerine e-mail yoluyla, konuyla ilgili görüşlerin de sorulduğu bir anket formu gönderilmiştir.

Elde edilen veriler, SPSS programından yararlanılarak, nicel veri kapsamında frekans ve yüzdelerle analiz edilmiş ve değerlendirmeler bu istatistiğe göre yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular akademisyenlerin görüşleriyle de desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Yaptığımız araştırmada ankete ve görüşme formuna cevap veren akademisyenlerin unvan, yaş, yükseköğretimde çalışma yılı, tercih edilen araştırma yaklaşımı, araştırma yöntemi, konu alanı ile lisansüstü öğrencilerin tercih ettikleri araştırma yöntemi ve konu alanı değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Akademisyenlerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Akademik Unvan	Prof.	10	31,3
	Doç.	3	9,4
	Yrd. Doç.	19	59,4
Yaş	25-35	5	15,6
	36-45	12	37,5
	46-55	10	31,3
	56-...	5	15,6
Yükseköğretimde	1-5	5	15,6

³³ Şener Büyükoztürk, & vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yay., Ankara, 2014, s. 14.

Çalışma Yılı	6-10	3	9,4
	11-15	8	25,0
	16-20	4	12,5
	21-...	12	37,5
Tercih Edilen Araştırma Yöntemi	Tarihsel Araştırma	6	18,8
	Saha Araştırma	10	31,3
	İçerik Araştırma	5	15,6
	Tasvirsel Araştırma	3	9,4
	Görüşme	1	3,1
	Tutum Ölçme Metotları	6	18,4
	Diğer	1	3,1
Tercih Edilen Konu Alanı	Din Eğitimi Tarihi	7	21,9
	Din Öğretiminde Yöntemler	9	28,1
	Din Eğitimi İle İlgili Kavramsal Çalışmalar	5	15,6
	Örgün Din Eğitimi	5	15,6
	Yaygın Din Eğitimi	6	18,8
Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımı	Nicel Yaklaşım	13	40,6
	Niteliksel Yaklaşım	19	59,4
Bilimsel Çalışmalarda Referans Alınan Kaynaklar	Dini Kaynaklar	7	21,9
	Eğitim Bilimleri kaynakları	19	59,4
	Tarihi Belgeler	3	9,4
	Diğer	3	9,4
Ortak Çalışma Yapma Durumu	Çoğu Zaman	7	21,9
	Ara Sıra	9	28,1
	Çok Az	15	46,9
	Hiçbir zaman	1	3,1
Tezlerde Tercih Edilen	Tarihsel Araştırma	7	21,9

Araştırma Yöntemi	Saha Araştırma	13	40,6
	İçerik Araştırma	2	6,3
	Tasvirsel Araştırma	3	9,4
	Görüşme	1	3,1
	Tutum Ölçme Metotları	5	15,6
	Diğer	1	3,1
Tezlerde Tercih Edilen Konu Alanları	Din Eğitimi Tarihi	8	25,0
	Din Öğretimi Yöntemleri	8	25,0
	Din Eğitimi İle İlgili Kavramsal Çalışmalar	5	15,6
	Örgün Din Eğitim	6	18,8
	Yaygın Din Eğitimi	5	15,6
		3	9,4
Toplam		32	100

a. Araştırmaya katılan akademisyenlerin 10'u profesör, 3'ü doçent ve 19'u yardımcı doçent kadrosunda yer almaktadır.

b. Akademisyenlerden %37,5'i 36-45 yaş arasında yer alırken, 46-55 yaşları arasında yer alanların oranı %31,3'tür. 25-35 ve 56 ve daha üzeri yaş aralığında bulunanların oranı eşit olup %15,6'dır.

c. Tabloya göre yükseköğretimde 21 yıl ve 21 yıldan fazla çalışanların %37,5 ile en yüksek orana sahip olduğunu, 11-15 yıl çalışanların oranı %25 ile ikinci sırada olduğunu görmekteyiz. 1-5 yıl çalışanların oranı %15,6, 16-20 yıl çalışanların oranı %12,5 ve 6-10 yıl çalışanların oranı ise %9,4'tür.

d. Tabloya bakıldığında akademisyenlerin çoğu araştırma yaklaşımı olarak niteliksel yaklaşımı tercih etmektedir. Niteliksel araştırma yaklaşımını tercih edenlerin oranı %59,4 iken niceliksel araştırma yaklaşımını tercih edenlerin oranı %40,6'dır.

Yaklaşım, herhangi bir konuda yürütülen bir araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratik açıklamalar, destekleyiciler ve süreçlerdir. Örneğin, 'Neden bir araştırmada

belirli bir yöntem kullanıldı da diğer bir yöntem kullanılmadı?’ sorusunu felsefi olarak açıklamayı gerektiren unsur, yaklaşım biçimidir.³⁴

Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel ve nitel araştırma olarak ikiye ayrılır: İhtiyaç duyulan verilerin çeşitli teknikler ya da araçlar kullanılarak toplandığı çalışmalara nicel araştırmalar denir. Nitel araştırmalar ise, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlayan araştırma yaklaşımıdır.³⁵

e. Tabloda elde edilen sonuçlara göre Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda referans alınan kaynaklardan Eğitim Bilimleri kaynakları %59,4 ile en çok orana sahiptir. Dini kaynakların oranı %21,9 ve tarihi belgelerin oranı %9,4’tür.

Türkiye’de Din Eğitimi Ana Bilim Dalı çalışmalarının geneli dikkate alındığında hem dini kaynakların hem geleneğin hem de Eğitim Bilimleri kaynaklarının kullanıldığını söyleyebiliriz. Bazı tercihlerin yapıyor olması bütün içinde bilimsel anlamda bir avantaj olarak da görülebilir.³⁶

f. Tabloya bakıldığında, ‘Uzmanlık alanınızla ilgili lisansüstü öğrencilerinizle ortak çalışma (proje vb.) yapıyor musunuz?’ sorusuna akademisyenlerin %46,9’u çok az, %28,1’i ara sıra, %21,9’u çoğu zaman ve %3,1’i hiçbir zaman şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuç 2 numaralı “Din Eğitimi alanında akademisyenler lisansüstü öğrencileriyle çok az ortak çalışma yapmaktadır” hipotezimizi kısmen doğrulasa da Din Eğitimi alanında akademisyenlerin lisansüstü öğrencileriyle az da olsa ortak çalışma yaptığı görülmektedir.

g. Yöntem, bilinmeyen bir şeyi bulup meydana çıkarmak için düşünceleri iyi bir şekilde sıralama ve kullanma sanatıdır. Araştırma ise veri toplama yöntemidir.³⁷ Yaklaşımın uygulamaya dönük açıklamasına yöntem denir.³⁸ Tabloya bakıldığında, akademisyenlerin %31,3’ü bilimsel çalışmalarında araştırma yöntemi olarak saha araştırmasını tercih etmektedir. Tarihsel araştırma yöntemini ve tutum ölçme yöntemini tercih edenlerin oranı %18,8 iken içerik araştırması yöntemini tercih edenlerin oranı %15,6’dır. Tasvirsel araştırma yöntemini tercih edenlerin oranı %9,4 ve görüşme yöntemini tercih edenlerin oranı 3,1’dir.

³⁴ Durmuş Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yay., Ankara, 2009, s.7.

³⁵ Büyüköztürk, & vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 234.

³⁶ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 301.

³⁷ Zeki Arslantürk, *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikler*, Çamlıca Yay., İstanbul, 2001, s.63.

³⁸ Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s.7.

Araştırmamız, Din Eğitimi Bilimi alanında yapılan çalışmalar üzerinde bir değerlendirme yapan Yıldız Kızılabdullah'ın çalışmasını desteklemektedir. Ona göre Din Eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda saha araştırması 2000'li yıllarda artmıştır. Günümüze gelindiğinde saha araştırması en çok tercih edilen yöntem olmuştur.³⁹

Tabloya baktığımızda lisansüstü tezlerde araştırma yöntemi olarak %40,6 ile en çok saha araştırması yöntemi kullanılırken, daha sonra %21,9 oranıyla tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasvirsel araştırma yöntemini kullananların oranı ise %9,4'tür.

Bu sonuçlara baktığımızda akademisyenlerin bilimsel çalışmalarında kullandığı yöntemlerin aynısı lisansüstü tezlerde de kullanılmıştır diyebiliriz. Lisansüstü tezlerde de yöntem olarak en çok saha araştırması kullanılmıştır.

2009 yılında benzer bir çalışma yapan Cemal Tosun'un ulaştığı sonuçlara göre de saha araştırması yapanların oranı yüksek lisans ve doktora seviyelerinde %30'dur.⁴⁰

Tabloda ayrıca akademisyenlerin bilimsel çalışmalarında en çok üzerinde durduğu konu alanları oranları yer almaktadır. Tabloya göre %28,1 ile din öğretiminde yöntemler konusu en fazla bilimsel çalışmaların yapıldığı konu alanı olmuştur. Din Eğitimi Tarihi ile ilgili çalışmaların oranı 21,9, Yaygın Din Eğitimi ile ilgili çalışmaların oranı %18,8, örgün din eğitimi ve din eğitimi ile ilgili kavramsal çalışma yapanların oranları %15,6'dır.

Mustafa Öcal'ın 2008 yılında yaptığı "Din Eğitimi Tarihi Literatürü" adlı çalışmada Din Eğitimi Tarihi, Örgün Din Eğitimi, Yaygın Din Eğitimi ve Din Eğitimi ile ilgili yöntem ve metotlar konuları en çok tercih edilen konu alanları olmuştur.⁴¹

Tabloda lisansüstü öğrencilerin tezlerinde tercih edilen konu alanları ile ilgili bilgiler de mevcuttur. Din Eğitimi alanında lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen konu alanları %25 ile Din Eğitimi Tarihi ve Din Öğretiminin Yöntemleri ile ilgili çalışmalardır. Örgün Din Eğitimi ile ilgili çalışmaların oranı %18,8 iken yaygın din eğitimi ile ilgili çalışmaların oranı ise %15,6'dır.

³⁹ Kızılabdullah, *Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme*, c. II, sayı: 1, s. 305-314.

⁴⁰ Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 300.

⁴¹ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, c. VII, sayı: 7, s. 399-430.

2009'daki benzer çalışmasıyla Cemal Tosun'un ulaştığı sonuçlar ise şöyledir: Yüksek Lisans çalışmalarının yaklaşık %30'u eğitim tarihi ile ilgilidir. Doktora düzeyinde ise tarih çalışmalarının yaklaşık oranı %24'tür.⁴²

Tabloda tercih edilen konu alanlarına bakıldığında, lisansüstü tezlerde tercih edilen konu alanları ile akademisyenlerin bilimsel çalışmalarında tercih ettiği konu alanları arasında bir paralellik vardır. Tabloya bakıldığında, 1 numaralı "Lisansüstü öğrencilerin tezlerinde çalıştığı konu alanları ile danışman hocaların uzmanı olduğu konular arasında bir paralellik vardır" hipotezimiz doğrulanmaktadır.

2. Akademisyenlerin Üzerinde Durduğu Konu Alanları İle Lisansüstü Öğrencilerinin Üzerinde Durduğu Konu Alanları Arasında Paralellik Olmalı mı?

E-mail olarak gönderilen ankette açık uçlu olarak sorulan "Sizin çalıştığınız konularla yüksek lisans-doktora öğrencilerinizin tezlerinin konu alanları arasında sizce bir paralellik olmalı mı?" sorusuna, ankete katılan 32 akademisyenin 24'ü evet paralel bir ilişki olmalıdır diye cevap vermişlerdir. 8 akademisyen ise bu soruya hayır diye cevap vermiştir.

Danışman öğretim üyelerinin yoğunluklu olarak çalıştığı konu alanları ile lisansüstü öğrencilerin tezlerinde çalıştığı konu alanları arasında paralel bir ilişki olması gerektiğini savunan akademisyenlerin bir kısmı, konu alanları arasında bir paralellik olması durumunda danışman hocaların bilimsel çalışmalar konusunda öğrencisine olan katkı düzeyinin daha yüksek olacağını düşünmektedir. Çünkü alana, kaynaklara ve metodolojiye hâkimiyet danışmanlıkta önemlidir. Onlara göre danışman hoca yabancı olduğu bir konuda lisansüstü öğrencisine rehberlik edemez. Akademisyenlerin bir kısmı da lisansüstü öğrencilerinde olan alt yapı yetersizliğinden dolayı öğrenciyi her alanda çalıştıramadığını düşünmektedir.

Danışman öğretim üyelerinin yoğunluklu olarak çalıştığı konu alanları ile lisansüstü öğrencilerin tezlerinde çalıştığı konu alanları arasında paralel bir ilişki olmaması gerektiğini savunan akademisyenler de lisansüstü çalışmalar ile kendi bilimsel çalışmaları arasında bir doğru orantının olmasının, alanın gelişimini olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir.

⁴² Tosun, *Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu*, c. II, sayı: 1, s. 300.

3. Üzerinde Durulan Konu Alanlarının, Akademik Ünvan Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada akademisyenlerin ünvan düzeyi ile üzerinde durulan konu alanı arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu tespit etmek için aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Araştırmada akademisyenlerin ünvan düzeyi ile üzerinde durulan konu alanı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Ünvan düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmalar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Akademik Ünvan Düzeyine Göre Üzerinde Durulan Konu Alanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Mezun Olduğu Lise	N	\bar{X}	Ss
Prof.	10	3,10	1,28
Doç.	3	2,33	1,04
Yr. Doç.	19	2,68	1,16
Toplam	32	2,78	1,18

Akademik ünvan düzeyine göre araştırmaya katılan akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda üzerinde durulan konu alanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Akademik Ünvan Düzeyine Göre Üzerinde Durulan Konu Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,797	2	0,898	0,625	0,542
Grup içi	41,672	29	1,434		
Toplam	43,469	31			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Araştırmaya katılan akademisyenlerin üzerinde durulan konu alanlarının ünvan düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda

aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-29)} = 0,625, p = 0,542 > 0,05$).

Bu sonuca göre, “Ünvan statüsü akademik anlamda bilimsel çalışmaların seyri konusunda üzerinde durulan konu alanlarına göre bir farklılaşmaya sebep olmaktadır” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi yüzdelik olarak din eğitimi tarihi ve din öğretimi yöntemleri konuları en fazla tercih edilen konular olsa da tercih edilen konu alanları ile unvan düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. Üzerinde Durulan Konu Alanlarının, Yaş Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmada akademisyenlerin yaş durumları ile üzerinde durulan konu alanı arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu tespit etmek için aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Araştırmada akademisyenlerin yaş durumları ile üzerinde durulan konu alanı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Yaş durumlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Akademisyenlerin Yaş Durumlarına Göre Üzerinde Durulan Konu Alanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Mezun Olduğu Lise	N	\bar{X}	Ss
25-35	5	3,10	1,67
36-45	12	2,62	0,85
46-55	10	2,65	1,27
56-...	5	3,10	1,43
Toplam	32	2,78	1,18

Yaş durumlarına göre araştırmaya katılan akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda üzerinde durulan konu alanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Yaş Durumlarına Göre Üzerinde Durulan Konu Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,48	3	0,494	0,329	0,804
Grup içi	41,988	28	1,50		
Toplam	43,46	31			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Araştırmaya katılan akademisyenlerin üzerinde durulan konu alanlarının yaş durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-28)} = 0,494, p = 0,804 > 0,05$).

Bu sonuca göre, “Yaş durumlarıyla tercih edilen konu alanları arasında bir ilişki vardır” hipotezimiz doğrulanmamaktadır. Akademisyenlerin yaş durumlarıyla tercih edilen konu alanları arasında farklılaşmaya neden olacak bir ilişkiden söz edemeyiz.

Sonuç

Bu çalışmada, akademisyenlere gönderilen anket çalışmasından elde edilen veriler akademisyenlerin görüşlerinden yararlanarak yorumlanmıştır. Bu süreçte, konu ile ilgili kaynaklar toplanmış ve kavramsal çerçevelerle araştırmanın alt yapısı oluşturulmuştur.

Akademisyenlerin tercih ettiği araştırma yaklaşımı, yöntemi, konu alanı ve referans kaynaklarının neler olduğunun sorulduğu diğer sorular, anket sorularını oluşturmaktadır. Ayrıca, akademisyenlerin lisansüstü öğrencileriyle ortak çalışma yapılıp yapılmadığını öğrenmek ve akademisyenlerin danışmanlığını yaparak yönettiği lisansüstü tezler ile kendisinin bilimsel çalışmaları arasında yöntem ve konu alanı arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek için sorular sorulmuştur.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş aralığı ve sahip olduğu unvan düzeyi beraber değerlendirildiğinde, genç yaşta akademik çalışmalara daha az zaman ayrıldığı sonucu çıkarılabilir. Genelde orta yaşta olanlar daha fazla akademik çalışmalarına zaman ayırmaktadır. Çünkü

araştırmada çıkan sonuca göre, Yrd. Doç. Dr. kadrosunda bulunan akademisyenlerin oranının yüksek olduğunu görmekteyiz.

Akademisyenlerin çalışma yılına bakıldığında 16 yıl ve daha fazla çalışanların oranı bir hayli yüksektir. Din Eğitimi alanının bilimsel bir disiplin olarak yükseköğretimde temsil edilmesi 1980'li yıllarda başladığı göz önüne alınırsa alanın ilk hocalarının hala görev yapmakta olduğu sonucu çıkarılabilir.

Daha önce yapılan çalışmalarda Din Eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalarda deneysel modele pek yer verilmediği sonucu çıkarılmıştı. Araştırmamızda da bu sonuç değişmemiştir. Din Eğitiminin pratik yönünün de göz ardı edilemeyeceği düşünüldüğünde deneysel çalışmalara yer verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Din Eğitimi alanındaki akademisyenlerin görüşlerini ölçen bu araştırmada tercih edilen araştırma yöntemi ve konu alanı konusunda çıkan önemli sonuçlar şunlardır: Akademisyenler bilimsel çalışmalarda araştırma yöntemi olarak daha çok saha araştırması yöntemini kullanmaktadır. Bu durum lisansüstü tezlerin hazırlanmasında da değişmemektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da din Eğitimi alanında, bilimsel çalışmalarda araştırma yöntemi olarak genelde saha araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu sonuçtan anlaşılıyor ki, yöntem konusunda çok fazla bir değişiklik olmamıştır.

Akademisyenlerin yoğunluklu olarak üzerinde durduğu araştırma konuları: din öğretiminde yöntemler ve din eğitimi tarihidir. Akademisyenler kendi lisansüstü tezlerinde de aynı konuların çalışıldığını düşünmektedir. Bütün bunlarla birlikte akademisyenlerin ünvan düzeyleri ve yaş durumu ile tercih edilen konu alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Daha önce yapılan çalışmalarda Din Eğitimi alanındaki akademisyenlerin lisansüstü öğrencileri ile ortak çalışma yapmadığı sonucuna varılmıştı. Bu araştırmada daha önce yapılan benzer araştırmaların aksine akademisyenlerin lisansüstü öğrencileriyle az da olsa ortak çalışmalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum alanın gelişimi için büyük önem arz etmekte ve lisansüstü öğrencileri akademik hayata sevk etmede önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Diğer sosyal bilimleri alanında çoğu akademisyen, öğrencileriyle ortak bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Din Eğitimi alanında da akademisyenlerle

öğrenciler beraber bilimsel çalışmalarda bulunabilir ve bu da Din Eğitimi alanında ortak çalışma kültürünü geliştirir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda yoğunluklu olarak üzerinde durduğu konu alanları ile lisansüstü tezlerde tercih edilen konu alanları arasında paralel bir ilişkinin olmasıdır. Akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda tercih ettiği konu alanları ile lisansüstü tezlerde tercih edilen konu alanları arasındaki paralelliğin bilimsel çalışmalardaki konu çeşitliliğini ne yönde etkileyeceği hususu üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Çalışmada bu konuda bir de akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Akademisyenlerin çoğu tarafından, alt yapıya sahip olunan alanda öğrenciye danışmanlık yapılması gerekir görüşü savunulurken, bunun karşısında, aynı konuların çalışılmasıyla konu alanlarının çeşitlenmesi engellenmekte ve alandaki çalışma konularının geniş bir yelpazeye oturması engellenmekte görüşü de dile getirilmiştir.

Lisansüstü çalışmalarla kendi bilimsel çalışmalarının paralel olması gerektiğini farklı bir noktadan bakan görüş ise şudur: “Ülkemiz şartlarında bir anabilim dalında yeterli sayıda öğretim elemanının olmaması, danışman akademisyenin konu alanlarıyla lisansüstü öğrencilerinin çalıştığı konu alanları arasında paralelliğin olmasını zorunlu kılmaktadır.” Bu gerekçe, özellikle Din Eğitimi Bilim Dalı için kabul edilebilecek bir durumdur ve Din Eğitimi alanında yeterli sayıda akademisyenin istihdam edilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Yeni ve farklı alanlarda çalışma yapıp bilgi üretmek açısından konuların geniş bir yelpazeye oturtulması, din eğitimi biliminin zenginleşmesine şüphesiz katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Acluni, İsmail b. Muhammed, *Keşfu'l-Hafa ve Muzilu'l-İlbas Amma İştihere Mine'l-Ehadisi Ala Elsineti'n-Nas*, Matbaatül Alemiyye, Beyrut 1357.

Arslantürk, Zeki, *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2001.

Aslan, A. Turan, “Türkiye’de Din Eğitimi”, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, İstanbul 1995, sayı: 10, ss. 155-166.

- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar, "Din Eğitimi Bilimi'nin Türkiye'de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin olarak Doğuşu ve Gelişimi", *Diyanet İlmî Dergisi*, Ankara 1994, c. XXX, Sayı: 3, ss. 85-92.
- Aydın, Mehmet Şevki, "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Kayseri 2001, sayı: 11, ss. 59-74.
- Ayhan, Halis, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan Özel Sayı), ty, ss. 237-254.
- Bayraklı, Bayraktar, *İslam'da Eğitim*, Dergâh Yayınları, İstanbul 1980.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998.
- _____, "Türkiye'de Din ve Laiklik", (Venedik'te 23-29 Mayıs 2000'de düzenlenen "Which Good for Which Humanity? Religions question themselves" Uluslararası Konferansına Almanca Olarak Sunulan Bildirinin Türkçesi), 2000.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/756/9630.pdf> erişim: 25.09.2014.
- Boamrane, Chickh, "İslam Tarihinde Eğitim Öğretim Kurumları". *Panorama De La Pensre İslamique*, (çev. Nesimi Yazıcı), 1984, ss. 219-226, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/774/9888.pdf>, erişim: 10.11.2015.
- Büyüköztürk, Şener, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2014.
- Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi Ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 2005.
- Çelebi, Ahmet, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*, Damla Yayınları, İstanbul 2013.
- Ekiz, Durmuş, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayınları, Ankara 2009.
- Kayadibi, Fahri, vd., "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Literatürü", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İstanbul 2008, Yayın no: 3.
- Kaymakcan, Recep, Ünsal Bilal, "İlahiyat Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Din Eğitimi Konulu Makaleler Üzerine Bir Değerlendirme", *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2004, c. II, sayı: 6, ss. 51-76.

Kızılabdullah, Yıldız, "İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2009, c. II, sayı: 1, 305-314.

Murray, Rowenna, *How To Write Thesis*, Polskabook, New York 2006.

Öcal, Mustafa, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1998, c. VII, sayı: 7, 241-268.

_____, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi Yayınları, Bursa 2011.

_____, "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2008, c. VI, s. 12, 399-430.

Özergin, Ali, *Bilimsel Çalışma ve Başarı Teknikleri*, Hayat Yayınları, İstanbul 2005.

Tosun, Cemal, *Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2010.

_____, "Bir Ana Bilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2009, c. II, sayı: 1, ss. 293-303.

Walter, Houston Clark, "Din Eğitiminde Bilimsel Araştırma", (çev. Nurullah Altaş), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, c. XLIV, Sayı: 2, ss. 325-335.

Urve b. ez-Zübeyr ve Kütüb-i Tis'a'daki Rivayetleri¹

Fikret ÖZÇELİK*

Urwah Ibn Zubayr and His Narrations in the al-Kutub at-Tis'a

Citation/©: Özçelik, Fikret, Urwah Ibn Zubayr and His Narrations in the al-Kutub at-Tis'a, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 29-47.

Abstract: Urwah Ibn Zubayr who lived between 23/643 and 94/714 was one of the well known Seven Fuqaha of Medina and also he was a student of Aisha and the teacher of Ibn Shihab az-Zuhri. Urwah Ibn Zubayr who has many narrations in the Kutub at-Tis'a (The Nine Books) has taken his most of narrations from Aisha. Additionally, being a nephew of Aisha, gave him the oppurtunity of collecting some exclusive hadiths that were a source of the prophet Muhammad's private life.

Keywords: Urwah Ibn Zubayr, Seven Fuqaha of Medina, Narration, al-Kutub at-Tis'a.



Atıf/©: Özçelik, Fikret, Urve b. ez-Zübeyr ve Kütüb-i Tis'a'daki Rivayetleri, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 29-47.

Öz: Medine'nin meşhur "Fukaha-i Seb'a" sı arasında yer alan Urve b. ez-Zübeyr, 23/643 ile 94/714 yılları arasında yaşamış ve Hz. Aişe'ye talebelik, İbn Şihâb ez-Zühri'ye ise hocalık yapmıştır. Kütüb-i Tis'a'da rivayetlerine en çok rastlananlar arasında yer alan Urve b. ez-Zübeyr, rivayetlerinin çoğunu Hz. Aişe'den nakletmiştir. Ayrıca Hz. Âişe'nin yeğeni olması hasebiyle, birçok kişinin ulaşamadığı hadislere ulaşmış ve Hz. Peygamber (s.a.s.)'in özel hayatı ile ilgili birçok malumata kaynaklık etmiştir.

Anahtar kelimeler: Urve b. ez-Zübeyr, Medine'nin Yedi Fakihi, Rivayet, Kütüb-i Tis'a.

¹ Bu makale, *Urve b. ez-Zübeyr ve Hadis İlmindeki Yeri* adlı yüksek lisans tezimizden bazı değişiklikler yapılarak hazırlanmıştır.

* Arş. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, İlahiyat Bilimleri Fakültesi, Hadis ABD, ozcelik.21@hotmail.com.

Giriş

İslam kültürünün ikinci kaynağı konumunda olan sünnet ve hadislerin doğru anlaşılmasının, geçmişte olduğu gibi günümüzde de ehemmiyetini koruyan bir konu olduğu bilinmektedir. Nitekim bu önem, konuyla ilgili yazılan eserler ve düzenlenen bilimsel toplantılardan da anlaşılmaktadır.² İslam'ın ikinci temel kaynağı kabul edilen hadislerin, râviler aracılığıyla nakledilip eserlere geçtiği herkesçe bilinmektedir. Dolayısıyla râvilerin tanınması ve kendilerinden nakledilen rivayetlerin bu duruma göre kategorize edilmesinin, sünnetin doğru anlaşılmasına büyük bir katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. Bu anlamda özellikle vahyin nüzulüne ve sünnetin pratiğine tanıklık eden sahâbe ve onlardan sonra gelen tâbiûn neslinin ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir.

Bu bağlamda tâbiûn neslinin en önemli şahsiyetlerinden olan Urve b. ez-Zübeyr'in tanıtılmasının ve kendisinden nakledilen rivayetlerin ortaya konulmasının bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir. Zira Urve b. ez-Zübeyr'in Hz. Aişe'nin yeğeni olması, Fukaha-i Seb'a'nın içerisinde yer alması ve hadislerin yazıya geçirilmesinde büyük bir paya sahip olan İbn Şihâb ez-Zührî'ye hocalık etmesi, kendisinin tanıtılmasını daha da önemli kılmaktadır.

Biz de bu çalışmamızda, hadis ilminde çok önemli bir yeri olan bu büyük şahsiyetin, öncelikle hayatına dair bazı bilgiler verecek, yaşadığı çevre ve ilmi kişiliğinin oluşmasında etkili olan faktörler üzerinde duracağız. Akabinde ise onun hadis ilmindeki yeri ve önemini tespit etmek amacıyla *Kütüb-i Tis'a*'daki rivayetlerine dair sayısal bilgiler verecek ve bu rivayetleri genel olarak değerlendireceğiz. Ayrıca ondan gelen rivayetlerle Fukaha-i Seb'a'dan olan diğer fakihlerin rivayetlerini sayısal açıdan mukayese edeceğiz.

1.Hayati

1.1. Nesebi, Doğumu ve Ailesi

Künyesi Ebu Abdillah olan Urve'nin nesebi Urve b. ez-Zübeyr b. el-Avvâm b. Huveylid b. Esed b. Abduluzza b. Kusayy b. Kilab el-Kureşî el-Esedî el-Medenî'dir.³

² Abdülğâni Abdulhalik, *Hücciyetü's-Sünne*, Dâru'l-Vefâ, İskenderiye 1897; *Sünnetin Dindeki Yeri Sempozyumu*, İstanbul 1998.

³ İbn Asâkir Ebi'l-Kâsım Ali b. el-Hasan b. Hibetillah b. Abdillâh eş-Şafîi, *Târîhu Medîneti Dımeşk*, Dâru'l-Fikr, Beyrut 1996, c. XL, s. 243; İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, Dâru'l-Ma'rîfe, Beyrut, tsz, c. IV, s. 113; İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, Dâru Beyrut, Beyrut 1957, c. V, s. 178; el-Mizzî Cemâlüddin Ebi'l-Haccâc Yusuf,

Urve'nin babası hayatta iken cennetle müjdelenen on sahâbî (Aşere-i Mübeşşere)'den ez-Zübeyr b. el-Avvâmdır.⁴

Urve b. ez-Zübeyr, anne tarafından da köklü bir nesepten gelmektedir. Annesi, Hz. Ebu Bekir'in kızı; Ümmü Abdillâh künyesi ve "iki kemer sahibi" anlamına gelen "Zâtün-Nitâkeyn" lakabı ile meşhur olan Hz. Esmâ'dır.⁵

Urve b. ez-Zübeyr'in doğum tarihi ile ilgili olarak kaynaklarda hicri 22, 23, 26 ve 29 gibi farklı tarihler zikredilmektedir.⁶ Ayrıca ez-Zührî'den gelen şu rivayet bu ihtilafı daha da derinleştirmektedir: "Çocukluğumda ikinci namazından sonra iki rekât namaz kıldım, namazdan sonra Hz. Ömer'i gördüm, onu görünce kaçtım. Nitekim Hz. Ömer beni huzuruna çağırdı ve saçımı tutarak: "İkinci namazından sonra namaz kılma." dedi. Bunun üzerine ben de bir daha kılmayacağımı kendisine ifade ettim."⁷

el-Mizzî bu rivayeti naklettikten sonra, söz konusu nakilde bir yanılmanın olduğunu belirtmektedir: "Rivayette geçen kişi Urve b. ez-Zübeyr değil, Abdullâh b. ez-Zübeyr olması gerekmektedir. Zira Abdullâh b. ez-Zübeyr'in, Hz. Ömer zamanında çocuk olduğu bilinmektedir. Öyleyse Abdullâh b. ez-Zübeyr'in ismi bazı râviler tarafından düşürülüp yerine Urve b. ez-Zübeyr'in ismi zikredilmektedir."⁸ ez-Zehabî de bu rivayetle ilgili şöyle demektedir: "Bu rivayetin, râvileri sika olmakla beraber münker olduğu anlaşılmaktadır."⁹ Zira Urve'nin doğumu göz önünde bulundurulduğunda,

Tehezbu'l-Kemâl fî Esmâ'i'r-Ricâl, Müessesetu'r-Risâle, Beyrut 1992, c. XX, s. 11-12; eş-Şeyh, Abdussetâr, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, Dâru'l-Kalem, Dimeşk 1997, c. IV, s. 186.

⁴ es-Suyûtî, *Târîhu'l-Hulefâ*, Dâru'l-Cil, Beyrut 1988, s. 252.

⁵ İbnü'l-Esir Ebu'l-Hasan İzzuddin Ali b. Muhammed, *Üsdü'l-Ğâbe*, Dârü l-İhyâ'it-Turâsî'l-Arabî, Beyrüt 1996, c. V, s. 209. Ona "Zâtün-Nitâkeyn" lakabının verilmiş sebebi kaynaklarda şöyle anlatılmaktadır: Hicret günü Hz. Peygamber (s.a.s.) ve Hz. Ebu Bekir'in yola çıkacakları zaman Hz. Esmâ, deriden bir torbaya azık koyup bir kırbaya su doldurmaktadır. Kapların ağzlarını bağlamak için ip bulamayınca babasının teklifi üzerine belindeki kuşağı (nitâk) çıkarıp ikiye bölmekte; bir parçasıyla azık torbasının, diğer parçasıyla da su tulumunun ağzını bağlamaktadır. Bundan son derece memnun olan Hz. Peygamber (s.a.s) ona: "Allah bu kuşağının karşılığında cennette sana iki kuşak versin." diye iltifat etmektedir. Bunun üzerine Hz. Esmâ "Zâtün-Nitâkeyn" (iki kemer) lakabını almaktadır. Başka bir rivayete göre, Hz. Peygamber ve Hz. Ebû Bekir'in hicret esnasında üç gün saklandıkları Sevr Mağarası'na Hz. Esmâ geceleri yemek taşımaktadır. Üçüncü gün hicret yolcuları, mağarayı terk edip Medîne'ye doğru yola çıkacakları sırada azık torbasının ağzını bağlayacağı ipi evde unuttuğunu anlayan Hz. Esmâ, kuşağını ikiye bölerek kapların ağzını bağlamakta ve bundan dolayı bu lakapla anılmaktadır. İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 239.

⁶ V. Vacca, "Urve b. ez-Zübeyr", *İslâm Ansiklopedisi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul 1986, c. XIII, s. 66.

⁷ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 219.

⁸ el-Mizzî, *Tehezbu'l-Kemâl fî Esmâ'i'r-Ricâl*, c. XX, s. 23.

⁹ ez-Zehabî, *Târîhu'l-İslâm*, Dâru'l-Kütübi'l-Arabî, Beyrut 1407, c. VI, s. 425; "Munker":1. Zayıf râvinin, kendisinden daha iyi durumda olan râviye aykırı rivayet ettiği hadis. 2. Çok hata yapan, çok dalgın veya büyük günah işleyen râvinin rivayet ettiği hadistir. Bkz. Mahmut Tahhân, *Teyssîr*, Mektebetü'l-Mearîf, Riyâd 1996, s. 95. Hadis literatüründe bir râvi için birbiriyle çelişik görünen sika ve münker kavramlarına

kendisinin Hz. Ömer ile görüşmesi mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Râvilerden kaynaklanan bu hatadan dolayı ez-Zehebî bu rivayeti münker olarak değerlendirmektedir. Ayrıca bu olayın, Urve b. ez-Zübeyr ile Hz. Osman arasında meydana gelmiş olması da muhtemeldir.¹⁰

Urve'nin yeğeni olan Mus'ab b. Abdullah b. ez-Zübeyr'den, Urve b. ez-Zübeyr'in Hz. Osman'ın hilafetinden altı yıl sonra doğduğu haberi nakledilmektedir. Ancak Mus'ab'ın bu sözü, tarihi gerçeklere ve Abdullah b. ez-Zübeyr'in Urve'den yirmi yaş büyük olduğunu bildiren rivayete ters düşmektedir.¹¹ Zira Hz. Osman'ın h. 23'te halife olması ve Abdullah b. ez-Zübeyr'in doğumu da h. 1. yıl olduğu düşünülürse¹² aralarında yirmi değil, yirmi dokuz yaş olması gerekmektedir.

Ayrıca Urve b. ez-Zübeyr'in doğumu h. 29 kabul edilip Cemel Vak'ası'nın da h. 36'da olduğu düşünülürse, Cemel Vak'ası'nın meydana geldiği esnada Urve yedi yaşındadır. Hâlbuki Urve b. ez-Zübeyr küçük olduğu için Cemel gününde savaştan geri çevrilmiştir.¹³ Yedi yaşındaki bir çocuğun orduya alınması mümkün görünmemektedir.¹⁴

Mus'ab b. Abdullah b. ez-Zübeyr'in iddiasını çürüten bir başka delil de Buharî ve Müslim'in rivayet ettiğini göre, babasıyla beraber hac yapmış olan Urve b. ez-Zübeyr'in babasının nasıl hac yaptığına dair rivayetinde bulunmuştur. ez-Zübeyr b. el-Avvâm'ın vefat tarihi hicri 36 olduğuna göre¹⁵, ömrünün son yılında hacca gittiği kabul edilse bile ez-Zübeyr b. el-Avvâm'ın hac yaptığı esnada Urve'nin yedi yaşında olması gerekmektedir. Yedi yaşındaki bir çocuğun hacda insanların gördüğü şeyleri rivayet etmesi uzak bir ihtimal olarak değerlendirilmektedir.¹⁶

ez-Zehebî'nin de belirttiği gibi,¹⁷ bu rivayetler içerisinde tarihi olaylara en uygun olanı, Urve b. ez-Zübeyr'in doğum tarihini Hz. Ömer'in hilafetinin son yılı olan h. 23 olarak ifade eden görüştür.¹⁸ Ayrıca Cemel

bir arada rastlamak mümkündür. Bkz. Ahmed b. Hanbel, *el-İllet ve Ma'rifetu'r-Ricâl*, Dâru'l-Kabs, Riyâd 2006, c. III, s. 114.

¹⁰ ez-Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, c. VI, s. 437.

¹¹ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 218.

¹² İbn Hacer, *Tehzîbu't-Tehzîb*, c. IV, s. 115.

¹³ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 247.

¹⁴ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 218.

¹⁵ İbn Hacer, *el-İsâbe fi Temyîzi's-Sahâbe*, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut 1995, c. II, s. 460.

¹⁶ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 219.

¹⁷ ez-Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, c. VI, s. 422.

¹⁸ el-Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl fi Esmâi'r-Ricâl*, c. XX, s. 22.

Vak'ası (h. 36) meydana geldiğinde Urve'nin yaşının on üç olduğu görüşü de bunu desteklemektedir.¹⁹

Urve b. ez-Zübeyr'in; Fâhite binti el-Esved b. Ebi'l-Buhterî, Ümmü Yahya binti el-Hakem b. Ebi'l-Âs, Esmâ binti Seleme b. Ömer b. Ebî Seleme, Sevde binti Abdillâh b. Ömer b. el-Hattâb isimli hür kadınların yanı sıra, Vâsile ve Ümmü Veled adındaki cariyeler ile evlendiğine dair rivayetler bulunmaktadır.²⁰

Urve b. ez-Zübeyr'in yukarıda adı geçen eşlerinden on erkek ve sekiz kız olmak üzere toplam on sekiz çocuğu dünyaya gelmiştir. Bu çocuklar: Fâhite binti el-Esved b. el-Buhterî'den Abdullâh, Ömer, el-Esved, Ümmü Külsûm, Âişe ve Ümmü Ömer; Ümmü Yahya binti el-Hakem'den Yahya, Muhammed, Osman, Ebu Bekr, Âişe ve Hatice; Ümmü Veled'den Hişâm ve Safiye; Esmâ binti Seleme'den Ubeydullâh; Vâsile'den Musab ve Ümmü Yahya; Sevde binti Abdillâh b. Ömer b. el-Hattâb'dan Esmâ'dır.²¹

1.2. Ölümü

Urve b. ez-Zübeyr'in vefat tarihi ile ilgili farklı rivayetler nakledilmektedir. Öyle ki, ilk zikredilen tarihle son zikredilen tarih arasında on yıllık bir zaman farkı olduğu görülmektedir. Nitekim vefat tarihi olarak: h. 91/709, h. 92/710,²² h. 93/711,²³ h. 94/712,²⁴ h. 95/713,²⁵ h. 99/717, h. 100/718,²⁶ h. 101/719²⁷ tarihleri zikredilmektedir. Ancak, bu tarihlerin içerisinde en meşhuru h. 94 yılı olarak kabul edilmektedir.²⁸ Zira Urve'nin, Velîd'e yaptığı ziyaretin, onun hilafetinin başında olduğu bilinmektedir. Velîd b. Abdilmelik h. 86/705 yılında idareye geçtiğine göre, Urve b. ez-Zübeyr'in bu tarihten sekiz yıl sonra vefat etmesi, verilen rakamların içerisinde en uygunun h. 94 yılı olduğu anlaşılmaktadır.²⁹ İbn Kesîr, farklı yılları zikrederek meşhur olanın h. 94 yılı olduğunu belirtmektedir.³⁰ Vefat

¹⁹ ez-Zehabi, *Târîhu'l-İslâm*, c. IV, s. 423.

²⁰ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 216.

²¹ İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, c. V, s. 178.

²² Ebû'l-Hasan Ali b. el-Medîni, *İlelî'l-Hadis*, Dâru İbni'l-Cevzi, Riyâd 2006, s. 133.

²³ İbn Manzûr Muhammed b. Mükerrrem, *Muhtasarü Târîhi Dimeşk*, Dâru'l-Fikr, Dimeşk 1988, c. XVII, s. 24.

²⁴ İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, c. V, s. 182; ez-Zehabi, *Târîhu'l-İslâm*, c. IV, s. 434; el-Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâ'ir-Ricâl*, c. XX, s. 24.

²⁵ İbn Hacer, *et-Tehzîb*, c. IV, s. 115.

²⁶ el-Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâ'ir-Ricâl*, c. XX, s. 24.

²⁷ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 286.

²⁸ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 220.

²⁹ Şaban Öz, *İlk Siyer Kaynakları ve Müellifleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) A.Ü.S.B.E., Ankara 2006, s. 150.

³⁰ İbn Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, Mektebü'l-Maârif, Beyrut, 1966, c. IX, s. 103.

yaşı olarak da altmış yedi ve yetmiş yedi gibi farklı sayılar söylenmektedir.³¹ Eğer ölüm yılı meşhur görüş olan doksan dört yılı alırsa yetmiş bir yaşında vefat ettiği bilgisine ulaşılmaktadır.³²

Urve b. ez-Zübeyr'in vefat ettiği yıla, birçok fakihin de bu yılda vefat etmesinden dolayı "fakihler yılı" denilmektedir.³³ Urve b. ez-Zübeyr, Rebze tarafında yer alan Medîne'den dört gecelik mesafede hurmalıklar ve suyun olduğu el-Furu bölgesindeki Mecah arazisine defnedilmiştir.³⁴

2. Kişiliği

2.1. Şahsiyeti

Kaynaklarda, Urve b. ez-Zübeyr'in ibadetlerine düşkün ve takva sahibi bir kişi olduğu sıkça vurgulanan konuların başında gelmektedir. İbn Şavzeb'in rivayetine göre Urve b. ez-Zübeyr, her gün Kur'ân'ın dörtte birini Mushaf'a bakarak okumayı, geceleyin de onunla namaz kılmayı kendine vird edinmiştir.³⁵ Urve b. ez-Zübeyr bu geleneğini, ayağı kesildiği gece hariç, hiç terk etmediği belirtilmektedir.³⁶

Urve b. ez-Zübeyr'in hayatında temayüz eden ibadetlerin içerisinde oruç da yer almaktadır. Nitekim oğlu Hişâm'ın rivayetine göre babası, Ramazan ve Kurban bayramının dışında kalan günleri oruç tutarak geçirmiştir.³⁷ Yine oğlu Hişâm'dan şöyle bir rivayet nakledilmektedir: "Biz, babamızla beraber yolculuğa çıkardık. O oruç tutardı, biz ise tutmazdık. Ancak oruç tutmamızı da emretmezdi."³⁸ Urve b. ez-Zübeyr oruçlu iken vefat etmiş ve etrafındakilerin bütün telkinlerine rağmen orucunu bozmadan ruhunu teslim etmiştir.³⁹

Urve, ilimle mücehhez, ahlâk ve fazilet sahibi, hâl ehli olan bir kişiydi.⁴⁰ Toplum ve devlet nazarında önemli bir konuma sahiptir. Nitekim Velid b. Abdulmelik halife olunca ziyaretine gitmiştir. Onun ziyaret sebebi muhtemelen, Velid'in, aralarında Urve'nin de bulunduğu on fakih

³¹ el-Mizzî, *Tehzîbu'l-Kemâl fi Esmâi'r-Ricâl*, c. XX, s. 24.

³² eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 221.

³³ İbn Manzûr, *Muhtasarü Târîhi Dimeşk*, c. XVII, s. 24.

³⁴ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 284.

³⁵ İbn Manzûr, *Muhtasarü Târîhi Dimeşk*, c. XVII, s. 10.

³⁶ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 189.

³⁷ İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, c. V, s. 180.

³⁸ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 188.

³⁹ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 266.

⁴⁰ Halil Sarı, *Fukahâ-i Seb'a ve Hadisteki Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), U. Ü. S. B. E., Bursa 1996, s. 16.

çağırarak onlara idarede söz hakkı tanıdığını belirtmek istemesiydi.⁴¹ Urve ilmî kimliğinin yanında, iyiliği emretmek-kötülükten sakındırmak görevinden de geri kalmıyordu. Nitekim Hişâm b. Urve, babasının bir kişiyi iyilik yaparken gördüğünde, “İyi bil ki o iyiliğin yanında kardeşleri de vardır”; bir kişiyi de kötülük yaparken gördüğünde, “İyi bil ki onun yanında o kötülüğün kardeşleri de vardır. İyilik de kötülük de kardeşlerine götürür.”⁴² dediğini naklederdi. Ayrıca Urve, insanları özellikle sünnete bağlı kalmaları hususunda teşvik ederdi.⁴³

Urve, aynı zamanda çok cömert birisiydi. Kuraklık ve kıtlık günlerinde bahçesindeki sebze ve meyveler olgunlaştığı zaman çevre duvarından bir gedik açar, insanlar da onun bahçesine girer, sebze ve meyvelerden yer, ayrıca evlerine de götürürlerdi. Bahçesine her gidişinde şu ayeti okurdu: “وَلَوْلَا إِذْ نَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنَّ تَرَنَ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا” “Bahçene girdiğinde: Maşaallah! Kuvvet yalnız Allah’ındır, deseydin ya!” (el-Kehf, 39).⁴⁴ Ayrıca Urve’nin, Medîne’de suyu çok tatlı olan ve “بئر عروة – Urve’nin Kuyusu” diye anılan bir kuyusu vardı.⁴⁵ Herkes onu hayırla yâd ederdi.⁴⁶

Urve’nin hayatında öne çıkan diğer bir özellik de olaylara karşı vakar ve sabırlı olmasıdır. Ayağının kesilmesi olayı bunun apaçık örneğidir. Olay şu şekilde cereyan etmiştir: Urve bir gün Velid b. Abdulmelik’in yanına giderken yolculuk esnasında Urve’nin ayağında bir yara meydana gelir. Velid, yaraya bakar ve ayağının kesilmesi gerektiğini söyler. Bunun üzerine Velid’in doktorları Urve’nin ayağına bakar ve ayağının kesilmemesi durumunda yaranın ölümüne neden olacağını belirtirler. Doktorların, ayağının kesilmesi esnasında acı duymaması için alkol gibi uyuşturucu bir madde almasını belirtmelerine karşın Urve; “Allah’a inanan bir kimsenin, aklı gideren bir nesneyi içip Rabb’ini tanıyamaz hale gelmesini kabul etmiyorum.” diyerek bu teklifi geri çevirir. Ayrıca ayağı kesildiğinde oruçlu olduğu halde yüzünü ekşitmemiş ve hareket etmeden sabretmiştir. Doktorlar ayağını kesip ellerine aldıklarında o, ayağına şöyle seslenmiştir:

⁴¹ Öz, *İlk Siyer Kaynakları ve Müellifleri*, s. 148.

⁴² Ebû Nuaym Ahmed b. Abdullah el-Esbehâni, *Ma’rifetu’s-Sahâbe*, Dâru’l-Kütübî’l-İlmiyye, Beyrut 2002, c. II, s. 177.

⁴³ eş-Şeyh, *A’lâmu’l-Huffâz ve’l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 187.

⁴⁴ Ebû Nuaym, *Ma’rifetu’s-Sahâbe*, c. II, s. 180.

⁴⁵ eş-Şeyh, *A’lâmu’l-Huffâz ve’l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 190

⁴⁶ el-Mizzî, *Tehzîbu’l-Kemâl fî Esmâi’r-Ricâl*, c. XX, s. 21.



“Ey ayağım! Şunu iyi bilesin ki, ben seninle asla bir haram işlemek için yürümedim, yine seninle hiçbir kötülük yapmaya gitmedim.”⁴⁷

Urve'nin tevekkülü ile ilgili olarak anlatılan şu olay da dikkat çekmektedir: “Velid'i ziyaret ettiği esnada, en çok sevdiği oğlu Muhammed, halifenin atlarını izlerken atların arasına düşer ve bir atın darbesiyle ölür. Bu olayı işiten Urve, hiçbir şey söylemez ve her hangi bir tepki de vermez. Sabır ve tevekkül timsali bu şahsiyet Medine'ye döndüğünde ise: ‘Ey Allah'ım! Benim dört direğim vardı, sen bunlardan birini aldın, üçünü bana bıraktın, sana hamd olsun. Ey Allah'ım! Benim dört oğlum vardı, birini aldın, üçünü bana bıraktın, sana hamd olsun.’ diyerek örnek bir tavır sergilemiştir.”⁴⁸

Bütün bu rivayetler göz önünde bulundurulduğunda, Urve'nin ilmiyle amel eden, bela ve musibetlere karşı sabır ve tevekkülde ödün vermeyen bir kişiliğe sahip olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

2.2. İlmî Kişiliği

Urve b. ez-Zübeyr dünyaya gözünü açtığında kendisini bir ilim yuvasında bulmuştur. O, ilerleyen yıllarda kaderin kendisi için takdir ettiği bu imkânın hakkını verecek, iradesiyle katıldığı bu ilim kervanında, aranan ve görüşlerine başvurulacak birisi olacaktır.⁴⁹

Kaynaklara bakıldığında zaman Urve'nin gençlik yıllarından itibaren ilim istediği ve ilim elde etmek için çalıştığı görülmektedir. Nitekim Abdurrahman b. Ebî ez-Zinâd'dan şöyle bir rivayet nakledilmektedir: “el-Hicr'de, Mus'ab b. ez-Zübeyr, Urve b. ez-Zübeyr, Abdullah b. ez-Zübeyr ve Abdullah b. Ömer bir araya geldi ve herkes hayattaki en büyük arzusunu söyledi. Abdullah b. ez-Zübeyr: “Ben hilafeti istiyorum.” dedi. Urve: “Ben, insanların benden alacağı faydalı bir ilim istiyorum.” dedi. Musab: “Ben, Irak'ın emirliği ve Âişe binti Talha ile Sükeyne binti el-Hüseyn ile evlenmek istiyorum.” dedi. Abdullah b. Ömer ise: “Ben, Allah'ın beni bağışlamasını istiyorum.” dedi. Hadisin râvisi devamında şöyle demektedir: “Hepsi, istediklerine kavuştular. Belki Abdullah b. Ömer de Allah'ın bağışlanmasına nail olup istediğine kavuşmuştur.”⁵⁰

⁴⁷ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 261; Ebû Nuaym, *Ma'rifetu's-Sahâbe*, c. II, s. 178.

⁴⁸ Ebû Nuaym, *Ma'rifetu's-Sahâbe*, c. II, s. 179.

⁴⁹ Reşit Haylamaz, *Fz. Âişe*, Işık Yayınları, İzmir 2009, s. 422.

⁵⁰ İbn Manzûr, *Muhtasarü Târîhi Dimeşk*, c. XVII, s. 12.

İnsanların, Urve b. ez-Zübeyr'in etrafında toplanıp ilminden istifade ettiği bilinmektedir.⁵¹ Sahâbe ve tâbiûn bile ona soru sormaktadır.⁵² Nitekim Abdurrahman b. Humeyd b. Abdurrahman'dan şöyle bir rivayet nakledilmektedir: "Bir gün babamla beraber mescide gittim. İnsanların bir adamın etrafında toplandığını gördüm. Bunun üzerine babam, adamın kim olduğuna bakmamı istedi. Ben de baktım ve şaşkınlık içerisinde onun Urve b. ez-Zübeyr olduğunu haber verdim. Babam bu şaşkınlığımı görünce bana şöyle dedi: "Yavrum! Hayret etme. Allah'a yemin olsun ki Rasûlullah'ın ashâbının ona soru sorduğunu görmüşüm."⁵³

Urve b. ez-Zübeyr, yoğunluğuna rağmen ailesini ihmal etmeyip onlara ilim öğrenmeyi tavsiye eder; gündüz vakti diğer insanlarla meşgul olduğu için çocuklarından gece vaktinde yanına gelip ilim öğrenmelerini isterdi.⁵⁴ Çocuklarına verdiği tavsiyelerden birisi: "Yavrularım! Biz, evvelce toplumun küçükleriydik ama bugün toplumun büyükleri olduk. Şüphesiz sizler de bugün toplumun küçüklerisiniz ama gün gelecek toplumun büyükleri olacaksınız. Öyleyse ilim öğrenin, çünkü insanlar size muhtaç olacak. Allah'a yemin olsun, insanlar bana o kadar soru soruyorlar ki birçoğunu unutuyorum."⁵⁵ Diğer bir tavsiyesi de: "Yavrularım! Gelin benden ilim öğrenin. Zira âlimin ilminden bazen en çok ailesi uzak kalıyor. Bana göre kişinin en zor durumu, dini konusunda kendisine bir şey sorulduğunda cevap verememesidir."⁵⁶

Urve, sadece ailesini değil, diğer insanları da ilme teşvik ederdi. Nitekim Süfyân b. Uyeyne'den o da Mamer b. Dinâr'dan şöyle rivayet etmekteydi: "Urve, bizi öğrenmeye teşvik eder ve yanına gidip kendisinden ilim almamızı isterdi."⁵⁷

Rivayetlerden de anlaşıldığı üzere Urve b. ez-Zübeyr'in, o dönemde ilim merkezi olan Medîne'de yaşamayı fırsat bilerek, başta Hz. Âişe olmak üzere diğer sahâbelerden ilim öğrenme konusunda üstün bir gayret göstermiş; başta hadis olmak üzere fıkıh ve siyerde görüşüne başvurulmuş bir şahsiyet olmuştur.

⁵¹ İbn Manzûr, *Muhtasarü Târîhi Dimeşk*, c. XVII, s. 9.

⁵² eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 210.

⁵³ ez-Zehebi, *Târîhu'l-İslâm*, c. IV, s. 425.

⁵⁴ Ebû Yûsuf Yakub b. Süfyân el-Fesevî, *el-Ma'rifetu ve't-Târîh*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1999, c. I, s. 304.

⁵⁵ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 254.

⁵⁶ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 211.

⁵⁷ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 211.

Bu noktada sadece ilim almakla yetinmemiş, aldığı ilmi ailesine ve diğer insanlara aktarma hususunda da oldukça hassas davranmıştır.

2.3. Hadis Aldığı Kişiler

Urve b. ez-Zübeyr, büyük tabiünden olup ikinci tabaka içerisinde yer almaktadır.⁵⁸ Dolayısıyla hadis aldığı kişilerin büyük bir kısmı sahâbeden oluşmaktadır. Bunların başında Urve b. ez-Zübeyr'in yetiştirilmesinde büyük etkisi olan Hz. Aişe, babası ez-Zübeyr b. el-Avvam, annesi Esmâ binti Ebî Bekir ve Kardeşi Abdullah b. ez-Zübeyr gelmektedir. Diğerlerini ise şöyle zikretmek mümkündür: Abdullah b. Ömer, Abdullah b. Abbâs, Ebû Hüreyre, Zeyd b. Sâbit, el-Muğîre b. Şu'be, Üsâme b. Zeyd, Ebû Eyyûb el-Ensârî, Ebû Humejd es-Saidî, Abdullah b. el-Erkâm, Amr b. el-Âs, Abdullah b. Amr b. el-Âs, Muâviye b. Ebî Süfyan, el-Misver b. Mahreme, Amr b. Ebî Seleme, Abdullah b. Cafer, Abdullah b. Zem'a, Hakîm b. Hizam, Kays b. Sa'd b. Ubâde, Osman b. Talha, Mervân b. el-Hakem, Hüseyin b. Ali, Beşir b. Ebî Mes'ud, Abdurrahman b. Abdulkârî, Yahya b. Abdurrahman b. Hatîb, Zeyd b. Sâbit, Ümmü Hâni binti Ebî Talib, Zeynep binti Ebî Seleme, Numân b. Beşîr, Eslemiler'in mevâlisi Cühman, Fatma binti Kays, Ümmü Seleme, Ali b. Ebî Talib, Sehl b. Ebî Sehme, Abdullah b. Hasme es-Sakafî, Câbir ve Hasan b. Ali.⁵⁹

2.4. Urve'den Hadis Rivayet Edenler

Başta hadislerin tedvininde büyük bir pay sahibi olan ve Urve b. ez-Zübeyr'den çok hadis rivayet eden İbn Şihâb ez-Zührî⁶⁰ ile hadis ilminde önemli bir yer tutan ve Urve'nin birçok rivayetin kaynaklara geçmesine vesile olan oğlu Hişâm olmak üzere; Oğulları Osman, Yahya, ve Muhammed, Sahrân b. Süleym, Ebû Seleme b. Abdirrahman, Ali b. Zeyd b. Cüd'ân, Süleyman Yesâr, Yezid b. Hüseyfe, Bekr b. Sevâde, Temîm b. Seleme, Cafer es-Sâdık, Câfer b. Mus'ab, Habîb b. Ebî Sabit, Urve'nin mevlası Habîb, Afrika'nın kadısı Halit b. Ebî İmrân, Dâvud b. Mudrik, ez-Zübrikan b. Amr b. Ümeyye, Urve'nin mevâlisi Zümeyl, Sa'd b. İbrahim, Said b. Süleyman b. Abdillah, Ömer b. Abdülaziz, Âta b. Ebî Rabah Velid b.

⁵⁸ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 240.

⁵⁹ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. XL, s. 238-234; ez-Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, IV, 421; eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 203-204; İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, c. V, s. 179.

⁶⁰ V. Vacca, "Urve b. ez-Zübeyr", c. XIII, s. 66.

Ebî Velid Şeybel-Hudrî, Salih b. Hassan, Salih b. Keysân, Safvân b. Selim ve Âsım b. Ömer Urve b. ez-Zübeyr'den hadis rivayet etmiştir.⁶¹

3. Urve b. ez-Zübeyr'in Tarihiyle Gelen Hadisler

3.1. Hadislerin Sayısı

Urve b. ez-Zübeyr'in rivayetlerini, başta *Kütüb-i Tis'a* olmak üzere birçok hadis kitabında bulmak mümkündür. Ancak bu çalışmada sadece *Kütüb-i Tis'a*'daki hadisler söz konusu edilecektir. *Kütüb-i Tis'a*'da Urve'ye ait toplam 2707 rivayet bulunmaktadır. Bu rivayetlerden 285'i mevkûf, 84'ü maktû ve 39 tanesi mürseldir. Urve'nin, bu rivayetlerinin çoğunu Hz. Âişe'den aldığı bilinmektedir. Nitekim Urve'nin rivayetleri incelendiğinde 2707 rivayet-inden 1814'ü Hz. Âişe'den rivayet edildiği görülmektedir.

3.2. Kütüb-i Tis'a'daki Dağılımı

3.2.1. Buhârî'nin Sahîh'i

Urve'nin rivayetlerini içeren eserlerinin başında Buhârî'nin *Sahîh'i* gelmektedir. Buhârî'nin bu eserinde Urve'ye ait toplam 589 nakil bulunmaktadır. Bu rivayetlerden 104'ü Buhârî ve Müslim'in üzerine ittifak etmektedir. Ayrıca adı geçen eserde 93 mevkûf, 24 maktu' ve 8 mürsel hadis bulunmaktadır.

Buhârî'nin *Sahîh'i*nde yer alan Urve'nin rivayetleri incelendiğinde büyük bir kısmının Hz. Âişe'den rivayet edildiği görülmektedir. Nitekim Urve'nin 589 rivayetinden 403'ü, Hz. Âişe'den nakledilmektedir. Bu da Urve'nin, Hz. Âişe'nin yeğeni olması hasebiyle kendisiyle rahat bir şekilde görüşmesi ve ondan hadis rivayetini kolaylaştırdığı bilinmektedir.

Buhârî'nin *Sahîh'i*nde yer alan Urve'nin bazı mürsel rivayetlerinin, hem Buhârî'nin *Sahîh'i*nde hem de başka kaynaklarda merfu' olarak geldiği görülmektedir. Hz. Peygamber (s.a.s.)'in Mekke'nin fethinde Mekke'ye girişi ile ilgili Urve'den şöyle bir rivayet nakledilmektedir: "Hz. Peygamber (s.a.s.), fetih (Mekke'nin) yılında Mekke'nin en yüksek yeri olan "Kida" denilen yerden Mekke'ye girdi."⁶² Urve, bu hadisi mürsel olarak rivayet etmektedir. Aynı olay başka bir yerde şöyle geçmektedir: "Urve, Hz. Âişe'nin kendisine şöyle haber verdiğini nakletmektedir: 'Hz. Peygamber (s.a.s.) fetih yılında Mekke'nin en yüksek yeri olan "Kida"dan Mekke'ye

⁶¹ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dımeşk*, c. XL, s. 238; ez-Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, c. IV, s. 435; eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddîsîn*, c. IV, s. 203-204.

⁶² Muhammed b. İsmail b. İbrahim Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru İbn Kesir, Beyrut 1987, Hac, 40.

girdi.’⁶³ Bu hadis Müslim⁶⁴ ve Ebû Dâvud’da da⁶⁵ merfu’ olarak geçmektedir.

Urve’nin Buhârî’nin *Sahîh*’indeki rivayetleri ile ilgili dikkat çeken diğer bir husus ise mana ile rivayetidir. Hz. Peygamber (s.a.s.)’in kadınlardan biat alması ile ilgili Buhârî’nin eserinde Hz. Âişe’den şöyle bir rivayet nakledilmektedir: “Allah’a yemin olsun ki Hz. Peygamber (s.a.s.)’in eli hiçbir kadının eline değmemiştir. Şu kadar var ki bayanlardan biat aldığına sözlü olarak onlara şöyle derdi: (قد بايعتكن) “Sizden biat aldım.”⁶⁶ Müslim ve Ebû Dâvud’da ise (إذهي فقد بايعتك) “Git senden biat aldım”⁶⁷ ifadeleri geçmektedir. Yine Hz. Âişe’den şöyle bir rivayet nakledilmektedir: “Bir kadın iki kızıyla beraber bir şey istemek için yanıma geldi. Yanımda sadece bir hurma bulunuyordu. Hurmayı kadına verdim. O da yemeden ikisinin arasında paylaştırdı ve çıkıp gitti. Daha sonra Hz. Peygamber (s.a.s.) geldi ve durumu ona söyledim. Bunun üzerine Hz. Peygamber (s.a.s.) şöyle dedi: “Kim bu kızlar hakkında imtihan edilip, onlara iyilikte bulunursa, bu kızlar onları cehennemden korur.” Hz. Peygamber (s.a.s.)’in bu ifadesi şu farklı lafızlarla gelmiştir:

– من ابتلي من هذه البنات بشيء كن له سترا من النار.⁶⁸

– من يلي من هذه البنات شيئا فأحسن إليهن كن له سترا من النار.⁶⁹

– من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له سترا من النار.⁷⁰

Ancak lafızlardaki bu farklılıkların Urve’den mi, yoksa diğer râvîlerden mi kaynaklandığını tespit etmek zordur.

Buhârî’nin *Sahih*’inde Urve’ye ait 9 muallak rivayet başka yerlerde muttasıl nakledilmektedir. Nitekim İbn Hacer, Buhârî’nin *Sahih*’inde yer alan muallak hadisleri *Tağlîku’t-Ta’lik* adlı eserinde toplamakta ve bunların muttasıl rivayetlerini tespit etmektedir. Ayrıca İbn Hacer, *Fethu’l-Bârî* adlı eserinde de bu rivayetlerin farklı tariklerinden söz etmektedir.⁷¹

⁶³ Buhârî, el-Meğâzi, 47.

⁶⁴ Müslim Ebû’l-Huseyin b. el-Haccâc el-Kureşî, *el-Câmiu’s-Sahih*, Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-Arabî, Beyrut tsz., Hac, 37, hadis no: 1258.

⁶⁵ Ebû Dâvud Süleyman b. el-Eş’as es-Sicistânî, *Sünen*, Dâru’l-Kütübî’l-Arabî, Beyrut tsz., el-Menâsik, 45.

⁶⁶ Buhârî, Talak, 18.

⁶⁷ Müslim, el-İmâre, 21, hadis no: 1866; Ebû Dâvud, el-Harac, 1.

⁶⁸ Buhârî, Zekat, 9.

⁶⁹ Buhârî, Birr, 18.

⁷⁰ Müslim, Birr, 46, hadis no: 2646.

⁷¹ Bkz. İbn Hacer, *Tağlîku’t-Ta’lik*, el-Mektebetü’l-İslâmî, Dâru Ammâr, Beyrut 1405, c. IV, s. 112; *Fethu’l-Bârî*, Dâru’l-Ma’rife, Beyrut 1379, c. VII, s. 243.

3.2.2. Müslim'in Sahih'i

Müslim'in *Sahih'*inde Urve'ye ait 355 rivayet bulunmaktadır. Bu rivayetlerden 36'sı mevkûf, 5'i maktû, 1'i mürsel diğerleri ise merfûdur. Ancak mürsel olarak gelen rivayetin, başka yerde muttasıl olarak geldiği görülmektedir.⁷² Ayrıca Müslim'in *Sahih'*inde yer alan Urve'nin rivayetlerinin içerisinde 242 rivayetin, Hz. Âişe'den nakledildiği görülmektedir.

Müslim'in *Sahih'*inde yer alan Urve'nin rivayetlerinden mana ile rivayeti dikkat çekmektedir. Nitekim Âişe'den gelen şu rivayet bunu destele-mektedir: "Ben, tavaftan önce ihrama girdiğimde ve ihramdan çıktığımda Hz. Peygamber (s.a.s.)'e koku sürerdim."⁷³ Hz. Âişe'den gelen bu rivayet, Urve ve el-Kasım b. Muhammed nakletmektedir. Urve'nin rivayeti şu şekilde gelmektedir:

- حدثنا محمد بن عباد أخبرنا سفيان عن الزهري عن عروة عن عائشة رضي الله عنها قالت طيبت رسول الله صلى الله عليه وسلم طهره حين أحرم ولحله قبل أن يطوف بالبيت.

el-Kasım b. Muhammed'den ise şu rivayetler nakledilmektedir:

--حدثنا عبد الله بن مسلمة بن قعنب حدثنا أفلح بن حميد عن القاسم بن محمد عن عائشة رضي الله عنها زوج النبي صلى الله عليه وسلم قالت طيبت رسول الله صلى الله عليه وسلم بيدي طهره حين أحرم ولحله حين أحل قبل أن يطوف بالبيت

- حدثنا يحيى بن يحيى قال قرأت على مالك عن عبد الرحمن بن القاسم عن أبيه عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت

كنت أطيب رسول الله صلى الله عليه وسلم لإحرامه قبل أن يحرم ولحله قبل أن يطوف بالبيت

- حدثنا ابن ثمر حدثنا أبي حدثنا عبيد الله بن عمر قال سمعت القاسم عن عائشة رضي الله عنها قالت طيبت رسول الله صلى الله عليه وسلم لحله وطهره

- حدثني محمد بن حاتم وعبد بن حميد (قال عبد أخبرنا وقال ابن حاتم حدثنا محمد بن بكر) أخبرنا ابن جريج أخبرني عمر بن عبد الله بن عروة أنه سمع عروة والقاسم يخبران عن عائشة رضي الله عنها قالت طيبت رسول الله صلى الله عليه وسلم بيدي بذريعة في حجة الوداع للحل والإحرام

Müslim'in *Sahih'*inde yer alan bu nakiller, aynı rivayetin farklı tarihlerinde bazı lafız farklılıkları olduğunu yani mana ile nakledildiklerini göstermektedir. Dikkat edilirse Urve ve Muhammed b. el-Kasım'dan

⁷² Müslim, el-İmâre, 7, hadis no: 1832.

⁷³ Müslim, Hac, 7, hadis no: 1189.

nakledilen ilk iki tarikte rivayet metni “بيدي” lafzı dışında aynıdır. Üçüncüsünde mana aynıdır. Ancak son tarikte “بيدي بذريعة في حجة الوداع” ziyadesi ile nakledilmektedir.

Müslim’in *Sahih*’inde yer alan Urve’nin rivayetlerinden dikkat çeken bir başka husus da bir hadisin çok farklı tariklerle gelmesidir. Nitekim Aşûra orucu ile ilgili Hz. Âişe’den şöyle bir hadis nakledilmektedir: “Kureyşliler İslâm’dan önce Aşûra gününde oruç tutarlardı. Hz. Peygamber (s.a.s.) de tutardı. Hz. Peygamber (s.a.s.) Medîne’ye hicret ettiğinde hem kendisi tuttu hem de tutulmasını emretti. Ancak Ramazan orucu farz olunca Hz. Peygamber (s.a.s.): “İsteyen tutsun isteyen tutmasın.” buyurdu.⁷⁴Bazı farklılıklarla beraber bu rivayeti Hz. Aişe’den Urve, Urve’den de oğlu Hişâm ve ez-Zuhrî nakletmektedir. Ancak bu rivayet Hişâm ve ez-Zuhrî’den ikişer rivayet olmak üzere toplam dört ayrı tarikle gelmektedir.

3.2.3. Tirmizî’nin Sünen’i

Tirmizî’nin *Sünen*’inde Urve’ye ait 18’i mevkûf ve 2’si mürsel olmak üzere toplam 136 rivayet bulunmaktadır. Ancak mürsel hadislerin bir kısmının muttasıl olarak da geldiği görülmektedir.⁷⁵ Urve, bu rivayetlerden 87’sini Hz. Âişe’den rivayet etmektedir.

Urve’nin vasıtasıyla gelen rivayetler genellikle sahih kabul edilmektedir. Ancak el-Elbânî’ye göre Urve’den nakledilen 9 rivayet zayıf olduğu görülmektedir.

3.2.4. Ebû Dâvûd’un Sünen’i

Urve’nin rivayetlerini içeren başka bir eser de Ebû Dâvud’un *Sünen*’idir. Bu eserde Urve’ye ait 232 rivayet bulunmaktadır. Bunların 25’i mevkûf, 2’si maktû’ ve 1 rivayet de mürseldir. Urve’nin 232 rivayetin 160’ını Hz. Âişe’den aldığı görülmektedir.

el-Elbânî’ye göre Urve’den nakledilen rivayetlerde 1şaz,⁷⁶12de zayıf rivayet bulunmaktadır.

3.2.5. Nesâî’nin Sünen’i

Nesâî’nin *Sünen*’inde Urve’ye ait 259 rivayet vardır. Bunların 19’u mevkûf, 7’si maktû’ ve 2 tanesi de mürsel rivayettir. Ancak mürsel olarak

⁷⁴ Müslim, Siyam, 19, hadis no: 1125.

⁷⁵ Muhammed b. İsa et-Tirmizî, *Sünen*, Şeriketu Mektebeti Mustafa el-Bâbi el-Halebi, Mısır 1975, Sefer, 417.

⁷⁶ Ebû Dâvud, Siyâm, 3.

gelen bir rivayetin muttasıl olarak da geldiği görülmektedir.⁷⁷ Ayrıca Urve, 259 rivayetten 172'sini Hz. Âişe'den nakletmektedir.

Nesâî, hadisler arasındaki çok küçük rivayet farklarını bile, hadisi baştan sona tekrar etmek suretiyle rivayet etmektedir. Nesâî'nin bu özelliği Urve'den naklettiği rivayetlerde de görülmektedir.⁷⁸ el-Elbânî'nin tespitine göre Urve'nin rivayetlerinden 2 zayıf ve 1 münker rivayet bulunmaktadır.⁷⁹

3.2.6. İbn Mâce'nin Sünen'i

İbn Mâce'nin *Sünen*'inde Urve'nin aktarmış olduğu 162 rivayet bulunmaktadır. Bu rivayetlerden 13'ü mevkûf, 2'si maktû' diğerleri ise merfûdur. Urve, bu rivayetlerden 114'nü Hz. Âişe'den nakletmektedir. İbn Mâce'nin *Sünen*'inde yer alan Urve'nin rivayetlerinden 1 şaz,⁸⁰ 1 münker⁸¹ ve 3 mevzû haber bulunmaktadır.⁸² Ayrıca el-Elbânî'ye göre 10, el-Bûsirî'ye göre ise 6 zayıf rivayet bulunmaktadır.

3.2.7. Mâlik'in el-Muvatta'sı

Mâlik'in *el-Muvatta*'ında Urve'nin 139 rivayeti bulunmaktadır. Bunlar, 21 mürsel, 17 mevkûf ve 39 maktû' rivayetten oluşmaktadır.

Maktû' olan rivayetlerin çoğu Urve'nin fetvalarından meydana gelmektedir. Urve, 139 rivayetten 44'nü Hz. Âişe'den rivayet etmektedir.

3.2.8. Ahmed b. Hanbel'in Müsned'i

Urve b. ez-Zübeyr'in rivayetlerinin yoğunlukta olduğu eserlerinin başında Ahmed b. Hanbel'in *Müsned*'i gelmektedir. Nitekim bu eserde Urve'ye ait toplam 738 rivayet bulunmaktadır. Bu rivayetlerin 58'i mevkûf, 1'i maktû', 4'ü de mürseldir. Ayrıca Urve, bu rivayetlerden 530'unu Hz. Âişe'den rivayet etmektedir.

3.2.9. Dârimî'nin Sünen'i

Urve b. ez-Zübeyr'in rivayetlerinin yer aldığı diğer bir eser, Dârimî'nin *Sünen*'idir. Bu eserde Urve'nin 97 rivayeti bulunmaktadır. Bunlardan altısı maktû', altısı da mevkûftur. Ayrıca Urve, bu rivayetlerden 62'sini Hz. Âişe'den almıştır.

⁷⁷ Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb b. Ali en-Nesâî, *Sünen*, Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut 2013, Kat' u's-Sârik, 6.

⁷⁸ Bkz. Nesâî, *Kitâbü'l-Hayd ve'l-İstihâde*, 6.

⁷⁹ Nesâî, *Kat' u's-Sârik*, 9.

⁸⁰ İbn Mâce, *İkâmu's-Salât*, 181.

⁸¹ İbn Mâce, *Talâk*, 11.

⁸² İbn Mâce, *İkâmu's-Salât*, 185; *el-Et'ime*, 40-55.

4. Urve b. ez-Zübeyr ve Fukahâ-i Seb'a

Urve b. ez-Zübeyr'in, Medîne'nin meşhur Fukahâ-i Seb'a içerisinde yer aldığı bilinen bir hakikattir.⁸³ Bu bilginler yaşadıkları devirde hem hadis rivayetinde hem de fıkıh ilminde akranlarını geride bırakmış, onlardan üstün duruma ulaşmış kimselerdir.⁸⁴ Bunlar; Saîd b. el-Müseyyeb (ö.94/713), Urve b. ez-Zübeyr (ö.94/713), Ebû Bekir b. Abdirrahman (ö.94/713), Ubeydullah b. Abdillâh b. Utbe (ö.98/716), Kâsım b. Muhammed (ö.107/725), Hârice b. Zeyd (ö.100/718) ve Süleyman b. Yesar'dır (ö.104/722).⁸⁵

Ayrıca Fukahâ-i Seb'a'nın rivayetleri incelendiğinde en çok hadis rivayet eden kişinin Urve b. ez-Zübeyr olduğu görülmektedir. Nitekim Fukahâ-i Seb'a'nın *Kütüb-i Sitt'e*deki rivayetlerinin dağılımına bakıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:⁸⁶

1- Saîd b. el-Müseyyeb: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 181, Müslim'in *Sahîh'*inde 122, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 54, Nesâî'nin *Sünen'*inde 138, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 79 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 100 rivayet bulunmaktadır. Dolayısıyla Saîd b. el-Müseyyeb'in *Kütüb-i Sitt'e*de toplam 674 rivayeti bulunmaktadır.

2. Urve b. ez-Zübeyr: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 589, Müslim'in *Sahîh'*inde 355, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 136, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 232, Nesâî'nin *Sünen'*inde 259 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 162 rivayeti bulunmaktadır. Urve'nin, *Kütüb-i Sitt'e*deki toplam rivayet sayısı 1733'tür.

3. Ebû Bekir b. Abdirrahman: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 13, Müslim'in *Sahîh'*inde 14, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 4, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 10, Nesâî'nin *Sünen'*inde 7 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 5 rivayeti bulunmaktadır. Ebû Bekir b. Abdirrahman'ın, *Kütüb-i Sitt'e*de toplam rivayeti 53'tür.

4. Kâsım b. Muhammed: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 75, Müslim'in *Sahîh'*inde 60, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 29, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 33, Nesâî'nin *Sünen'*inde 72 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 32 rivayeti bulunmaktadır. Kâsım b. Muhammed'in, *Kütüb-i Sitt'e*de toplam rivayeti 301'dir.

⁸³ eş-Şeyh, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, c. IV, s. 198.

⁸⁴ Sarı, *Fukahâ-i Seb'a ve Hadisteki Yeri*, s. 3.

⁸⁵ İbn Asâkir, *Târîhu Medîneti Dimeşk*, c. V, s. 28.

⁸⁶ Sarı, *Fukahâ-i Seb'a ve Hadisteki Yeri*, s. 27-36.

5. Süleyman b. Yesâr: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 19, Müslim'in *Sahîh'*inde 18, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 11, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 23, Nesâî'nin *Sünen'*inde 56 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 15 rivayeti vardır. Toplam rivayet sayısı 142'dir.

6. Ubeydullah b. Abdullah: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 145, Müslim'in *Sahîh'*inde 52, Tirmizî'nin *Sünen'*inde 19, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 39, Nesâî'nin *Sünen'*inde 63 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 28 rivayeti bulunmaktadır. Toplam rivayet sayısı 346'dır.

7. Hârice b. Zeyd: Buhârî'nin *Sahîh'*inde 7, Müslim'in *Sahîh'*inde 1, Ebû Dâvûd'un *Sünen'*inde 4, Nesâî'nin *Sünen'*inde 5 ve İbn Mâce'nin *Sünen'*inde 2 rivayeti bulunmaktadır. Tirmizî'nin *Sünen'*inde tespit edilemedi. Toplam rivayet sayısı 19'dur.

*Kütüb-i Sitte'*deki rivayet sayısına bakıldığında Urve'nin, hadislerin bir sonraki nesillere aktarılmasında ne kadar önemli bir şahsiyet olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Urve'nin rivayet sayısının, diğer altı Fukahâ-i Seb'a'nın rivayetlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Zira Urve'nin rivayet ettiği hadis sayısı 1733, diğer altı Fukahâ-i Seb'a'nın rivayet ettiği hadis sayısı ise 1535'tir.

Urve'yi Fukahâ-i Seb'a'dan ayıran diğer bir özellik de Hz. Âişe ile münasebeti ve ondan çok hadis rivayet etmesidir. Nitekim Urve'nin, *Kütüb-i Tis'a'*daki Hz. Âişe'den rivayet ettiği hadis sayısının 1814'e ulaşması bunun açık göstergesidir. *Kütüb-i Sitte'*ye bakıldığında da bu fark ortaya çıkmaktadır. Zira Urve, *Kütüb-i Sitte'*de yer alan 1733 rivayetten 1178'ini Hz. Âişe'den rivayet etmiştir. Yine bu münasebetten dolayıdır ki, başta Hz. Peygamber (s.a.s.)'in özel hayatı olmak üzere, başkalarının ulaşmasının mümkün olmadığı konulara, Urve kolaylıkla ulaşıp o konularla ilgili rivayette bulunmuştur.

Sonuç

Hz. Peygamber (s.a.s.)'in hadislerinin günümüze kadar sağlam bir şekilde ulaşmasında en büyük pay, şüphesiz sahâbe-i kirâma aittir. Onlar hayatlarını, Hz. Peygamber (s.a.s.)'in hadislerini ezber ve uygulama yoluyla muhafaza ederek korumaya adanmıştır. Sahâbeden sonra sünneti gerek lafız gerekse muhteva açısından muhafaza etme hususundaki gayret, tâbiûnda ve onlardan sonra gelen nesillerde de görülmektedir.

Tâbiûn neslinin önemli simalarından olan, h. 23/643 ile h. 94/714 yılları arasında yaşayan ve temel hadis kaynaklarında rivayetlerine sıkça rastlanan Urve b. ez-Zübeyr, genellikle Medîne'de yaşamış, başta hadis ilmi olmak üzere birçok alanda görüşüne başvurulmuş bir şahsiyet olarak bilinmektedir. Urve b. ez-Zübeyr'in, Hz. Âişe'nin yeğeni olması hasebiyle, birçok kişinin ulaşamadığı hadislerle ulaştığı görülmektedir. Bundan dolayı Hz. Peygamber (s.a.s.)'in özel hayatı ile ilgili birçok malumata, Hz. Âişe ve Urve aracılığıyla ulaşılabildiği bilinen bir gerçektir. Urve'nin, hadis tedvininde büyük bir görev üstlenen İbn Şihâb ez-Zührî'ye hocalık etmesi de, hadis alanındaki konumunu açıkça ortaya koymaktadır.

Fukahâ-i Seb'a'nın rivayetleri göz önünde bulundurulduğunda Urve b. ez-Zübeyr'in farkı ve ehemmiyeti açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Zira Urve'nin tek başına *Kütüb-i Sitt'e*'de rivayet ettiği hadis sayısı 1733 iken, diğer altı fukahânın rivayet ettiği toplam hadis sayısı 1535'tir. Ayrıca Urve b. ez-Zübeyr'in, *Kütüb-i Tis'a*'da rivayet ettiği hadislerin sayısının 2707 olması ve bunlardan 1814'nü Hz. Âişe'den nakletmiş olması, hadislerin bir sonraki nesillere aktarılmasındaki rolünü ve etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Urve b. ez-Zübeyr, Hz. Âişe'nin yeğeni olması ve onunla çok diyalog içinde bulunması nedeniyle bazı rivayetlerde tek kaynak konumundadır. Nitekim ilk vahyin gelişi, Hz. Peygamber (s.a.s.)'e gelen ilk vahyin sadık rüyalar şeklinde olması ve İslam'a gizli davet gibi haberlerde neredeyse tek kaynaktır.

Urve b. ez-Zübeyr vasıtasıyla gelen bu haberler, genel olarak hadis âlimleri tarafından sahih kabul edilmektedir. Ayrıca bu rivayetler temel hadis kaynaklarında yer alarak günümüze kadar ulaşmışlardır.

Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel, *el-İlel ve Ma'rifetu'r-Ricâl*, Dâru'l-Kabs, Riyâd 2006.
- Buharî, Muhammed b. İsmail b. İbrahim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru İbn Kesîr, Beyrut 1987.
- Ebü Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistanî, *Sünen*, Dâru Kitabi'l-Arabî, Beyrut tsz.
- el-Esbehanî, Ebü Nuaym Ahmed b. Abdillâh b. Ahmed b. İshak b. Mihran, *Ma'rifetü's-Sahâbe*, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut 2002.

el-Fesevî, Ebû Yûsuf Yakub b. Süfyan, *el-Marifetu ve't-Târîh*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1999.

Haylamaz, Reşit, *Hz. Âişe*, Işık Yayınları, İzmir 2009.

İbnü'l-Esîr, Ebu'l-Hasan İzzuddin Ali b. Muhammed, *Üsdü'l-Ğâbe*, Dârû İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrût 1996.

İbn Hacer, Ahmed b. Ali, *Tehzîbu't-Tehzîb*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut tsz.

_____, *el-İsâbe fi Temyîzi's-Sahâbe*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1995.

_____, *Tağlîku't-Ta'lîk*, el-Mektebetü'l-İslâmî, Dâru Ammâr, Beyrut 1405.

_____, *Fethu'l-Barî*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 1379.

İbn Manzûr, Muhammed b. Mûkerrem, *Mühtaşaru Târîhü Dimeşk*, Dâru'l-Fikr, Dimeşk 1988.

İbn Sa'd, *et-Tabakâtu'l-Kübra*, Dâru Beyrut, Beyrut 1957.

el-Mizzî, Cemâluddin Ebi'l-Haccâc Yusuf, *Tehzîbu'l-Kemâl fi Esmâi'r-Ricâl*, Müessesetu'r-Risâle, Beyrut 1992.

Müslim, Ebu'l-Huseyin b. Haccac el-Kuşeyrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru İhyâi't Turâsi'l-Arabî, Beyrut tsz.

Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb b. Ali Nesâî, *Sünen*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2013.

Öz, Şaban, *İlk Siyer Kaynakları ve Müellifleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), A. Ü. S. B. E., Ankara 2006.

Sarı, Hall, *Fukahâ-i Seb'a ve Hadisteki Yeri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), U. Ü. S. B. E., Bursa 1996.

es-Süyûtî, Celâleddin, *Târîhü'l-Hülefâ*, Dâru'l-Cil, Beyrût 1988.

_____, *Tedribu'r-Râvî*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1985.

eş-Şeyh, Abdussettâr, *A'lâmu'l-Huffâz ve'l-Muhaddisîn*, Dâru'l-Kalem, Dimeşk 1997.

Tahhân, Mahmut, *Teyisîr*, Mektebetü'l-Meârif, Riyâd 1996.

Tirmizî, *Sünen*, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut tsz.

Vacca, V. "Urve b. ez-Zübeyr", *İslâm Ansiklopedisi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul 1986.

Yardımlı, Ali, "Esmâ", *DİA*, TDV Yayınları, İstanbul 1995.

ez-Zehabî, Şemsuddîn Ahmed b. Osman, *Tarîhu'l-İslâm*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut 1407.



Şark Medreselerinin Kurumsal Yapısı ve İşleyişi: Mardin Örneği¹

Sabahattin BALA*

Institutional Structure and Functioning of Orient Madrasahs: Example of Mardin

Citation/©: Bala, Sabahattin, Institutional Structure and Functioning of Orient Madrasahs; Example of Mardin, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 49-83.

Abstract: Throughout the Islamic history, madrasahs have a considerable contribution to education, which has played a significant role in the preservation and transmission of Islamic knowledge. As a result of the "Unity of Education Act" passed in 1924, all madrasahs were officially closed down in Turkey, but network of the clandestine madrasahs have functioned as mechanism of social integration in Southeastern Anatolia. Known as Eastern Madrasahs, these Islamic schools were important centers of education and cultural transmission, some of which still exist today. The purpose of the present study is to investigate the institutional structure and functioning of eastern madrasahs which are still active in Mardin province. As field researcher, the author of the study interviewed the teachers (structured and semi-structured interviews), conducted a survey of madrasah students, and finally analyzed the data.

Keywords: Madrasah, Eastern Madrasahs, Religious Education, Sociology of Education



Atıf/©: Bala, Sabahattin, Şark Medreselerinin Kurumsal Yapısı ve İşleyişi; Mardin Örneği, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 49-83.

Öz: İslam eğitim tarihi içerisinde medreseler önemli roller üstlenmiş ve faaliyet gösterdikleri coğrafyalara önemli katkılar yapmıştır. Anadolu'daki birçok medrese, 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kapatılmasına rağmen Doğu ve Güneydoğu'da ve kısmen Karadeniz'de varlığını devam ettirmiştir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu'da, söz konusu medreseler, birer gayri- resmî eğitim kurumu olarak belli bir işleyiş çerçevesinde faaliyetlerine devam etmektedir. Bu makale Mardin örneği üzerinden, Doğu ve Güneydoğu medreselerinin kurumsal yapı ve işleyişlerini ele almıştır. Bu çerçevede Mardin'deki medreselerde bulunan medreseli eğitimcilerle yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrencilere anketler uygulanmış; elde edilen veriler tahlil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medrese, Güneydoğu Anadolu Medreseleri, Din Eğitimi, Eğitim Sosyolojisi

¹ Bu makale, *Bir Eğitim Kurumu Olarak Şark Medreseleri (Mardin Yöresi Örneği)* adlı yüksek lisans tezimin ilgili bölümlerinin derlenerek hazırlanmış halidir.

* Mardin Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni, sabahattinbala47@hotmail.com.

Giriş

Medreseler daha önceleri eğitim-öğretimi üstlenen iki kurumun tabii gelişimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunlar, bir fıkıh okulu rolü üstlenen mescit ile onun hemen yanı başında yer alan ve derslere devam eden öğrenciler için yurt hizmeti veren hanlardır.² Dolayısıyla medreselerin kurumsal gelişimi, mescit, mescit-han kompleksi ve medrese olmak üzere üç aşamada gerçekleşmiştir.

Kurumsal gelişim sürecinde dikkati çeken en önemli özellik, mescitlerin, medreselerin doğuşunu haber veriyor oluşudur. Mescit-han kompleksleri ağının Nizâmülmülk'ün elinde geniş medreseler ağına dönüşmesinin en açık örneğini, Nizamiye Medresesi'nin kurulduğu Bağdat'ta görüyoruz. Medresenin getirdiği yenilik, ders müfredatı ile ilgili olmayıp, kurumun hukuki ve finansal statüsü ile ilgilidir. İlk zamanlar ilmi çalışmalar eskisi gibi devam etmiş, ancak hukuki ve finansal destek sayesinde ilmi performansta da olumlu bir değişme gözlenmiştir. Bu tarihi medresenin kurulmasından sonra ilmi çalışmalar tam bir finansal desteğe kavuşacaktır. Nihayet medrese, öğrencilerin öğrenim sırasında ihtiyaç duydukları tüm temel ihtiyaçları karşılayacaktır.³ Nizâmülmülk tarafından kurulan bu medreselerin, Fatımîlerin ve Büveyhîlerin Şii propagandasını kırma amaçlı kurulduğu,⁴ dolayısıyla bu medreselerin Hanefî, Şafîî, Hanbelî ve Malikî adlarındaki dört Sünnî mezhebin koruma ve yayma görevini üstlendiği bir gerçektir.⁵ Yine bu medreselerin kuruluş amaçları arasında Sünniliği savunmakla birlikte, ilmin gelişmesini sağlamak, halkın itibar ettiği ilim adamlarını devletin yanında tutmak ve yetişmiş insan gücüne duydukları gereksinimle devlet adamı yetiştirmek gibi ana hedefler de söz konusudur.⁶

Nizamiye adıyla başlayan medrese çıırısı, Bağdat'tan sonra kısa zamanda büyük yerleşim merkezlerine de yayılmıştır.⁷ Anadolu Selçukluları

² George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim 'İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı'*, çev. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, Gelenek Yay., I. Baskı, İstanbul 2004, s. 71.

³ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2010*, Pegem Akademi Yay., 16. Baskı, Ankara 2010, s. 46.

⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 43; Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim-Öğretim*, Bilge Yay., I Baskı, İstanbul 2004, s. 47; Ahmed Gül, *Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim ve Bunlar Arasında Dâru'l-Hadislerin Yeri*, TTK Yay., Ankara 1999, s. 69.

⁵ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 44.

⁶ Ali Öngül, "Selçuklularda Eğitim Faaliyetleri ve Yetişen İlim Adamlarına Genel Bir Bakış", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, s. 69.

⁷ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 43; Cahit Baltacı, *XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, İFAV Yay., 2. Baskı, İstanbul 2005, s. 64; Nizâmülmülk tarafından yaptırılan ve Nizamiye Medreseleri adıyla anılan

ve Türkmen Beylikleri de⁸ teşkilat ve işleyiş bakımından Nizamiye medreselerini örnek alarak köylere varıncaya kadar birçok yerde medreseler açmışlardır.⁹ Bu medreseler gerek kurumsal yapısı ve gerekse idarî bakımdan daha sonra kurulacak olan Osmanlı medreselerine örnek olmuştur.¹⁰

Fâtih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi ve sonrasındaki gelişmeler, Osmanlı'nın siyasi tarihi kadar, eğitim tarihi bakımından da bir dönüm noktasıdır. Dönemin padişahu tarafından kurulan ve fetihden 18 yıl sonra eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan Fâtih Külliyesi, İslam coğrafyasında önemli bir ilim merkezi haline gelecektir. Bu külliye, büyük bir cami, bir hastane, bir tımarhane, yolcuların konaklama ihtiyaçları için bir han, bir ilkokul ve bir kütüphaneden meydana gelmektedir.¹¹ Ancak külliyeye asıl önem kazandıran burada kurulan Sahn-ı Semân ya da Medâris-i Semâniye denen sekiz yüksek dereceli medrese ile bu medreselere öğrenci yetiştiren orta öğretim düzeyindeki sekiz adet Tetimme Medresesi ya da Mûsilâ-i Sahn (Sahn'a ulaştıran) denen medreselerdir.¹²

Sahn-ı Semân medreselerinin kurulmasından yaklaşık yetmiş yıl sonra Sultan Süleymân İstanbul'da Süleymâniye Külliyesini kurmuştur.¹³ Bu külliyenin projesi, Mimar Sinan'a aittir.¹⁴ Bölüm bölüm inşa edilen külliye, 1557 yılında Dâru'l-Hadis Medresesi'nin tamamlanmasıyla faaliyete geçmiştir.¹⁵

XIX. asra kadar medrese teşkilatı, Fâtih ve Kânuni devirlerinde atılan temeller üzerinde büyük bir değişiklik olmadan yani İbtidâ-i Hâriç ile

medreselerin isimleri ve ilk müderrisleri için bkz. Kenan Yakuboğlu, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, Gökkuşbu Yay., I. Baskı, İstanbul 2006, s. 23.

⁸ Örneğin Germiyanogulları, Kütahya'da Vacidiye (Demirkapı) ve Yakup Bey Medreselerini kurmuşlardır. Yine onların eseri olan Germiyanoglu Medresesi (814/1412), Osmanlılar döneminde de hizmet vermiştir. Karamanoğulları, Aksaray'da Zinciriye Medresesi (1337), Danişmendliler, Niksar'da Yağlıbasan Medresesi (1157), Güneydoğuda hüküm süren Artuklular ise, Urfa Ulu Cami Medresesi (507/1114), Mardin Sultan İsa Medresesi, Sitti Râddiye Hatun, Hüsâmiye, Muzafferiyeye, Zinciriyye, Kasım Paşa, Hacı Marûf, Savur Kapı ve Şehidiye gibi medreselerle eğitime hizmet etmişlerdir. Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, ss. 66-67.

⁹ Murat Akgündüz, *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır*, Beyan Yay., İstanbul 2004, s. 18; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, ss. 64-66.

¹⁰ Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, s. 72.

¹¹ Yaşar Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme*, İz Yay., I Baskı, İstanbul 1997, s. 26; Yakuboğlu, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, s. 90.

¹² Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 65; Baltacı, *Osmanlı Medreseleri*, s. 132; Yakuboğlu, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, s. 96.

¹³ Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme*, s. 29.

¹⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 67.

¹⁵ Yakuboğlu, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, s. 103.

başlayıp Süleymâniye Dâru'l-Hadis'i ile sona eren on iki aşamalı medrese silsilesi şeklinde devam etmiştir.¹⁶

Osmanlılarda, ilk medresenin kuruluşundan ve bilhassa Fâtih'in Semâniye medreselerinden sonra belli bir nizam ve kanuna bağlanan medrese eğitimi, ufak tefek bazı olaylar bir tarafa bırakılacak olursa düzenli işlemiştir.¹⁷ Eğitim sisteminin iyi işleminin temelinde yatan neden, sistemin hukuki altyapısıyla ilgilidir. Diğer taraftan, başından beri ve özellikle Fâtih gibi devlet büyüklerinin ilme ve ilim adamlarına değer vermeleri, âlimleri koruyup taltif etmeleri, ilmin ve dolayısıyla medrese işleyişinin gelişmesinde yeterli dinamizmi sağlamaktaydı.¹⁸ Ancak XVI. yüzyılın son çeyreğinde medreseler bozulmaya başlamıştır. Bunun nedenleri; Osmanlılarda ve genel anlamda İslam dünyasında bilimsel verimlilikteki azalma, buna karşılık dünyada bu alandaki gelişmeler karşısındaki yetersizliktir. Eğitim alanındaki gerilemenin tek başına ortaya çıkmadığı, ilerleme ya da gerilemenin toplumun farklı alanlarında birlikte ortaya çıktığı ve birbirlerinden etkilendiği de unutulmamalıdır. Nitekim medrese sisteminin bozulmaya başladığı XVI. asır, aynı zamanda Osmanlı toplumunun idari ve ekonomik aksaklıkları yaşamaya başladığı dönemdir.

Medreselerin gerileme sebebi aslında bu kurumların devlet için arz ettiği fonksiyonda aranmalıdır. Sarıkaya, medreselerde bir "bozulma" ve "gerileme"yi kabul etmeyip, daha ziyade geleneği koruma uğruna yenilik ve değişime "intibak edememe" sorunundan bahseder.¹⁹ Buna göre bir eğitim kurumu olarak medrese, başlangıçta devlet elitinin, memurların, müderrislerin, müftü, hâkim ve yargıçların ve diğer önemli devlet görevlilerinin eğitim ve yetiştirilmesinde önemli bir rol oynuyordu. Nitekim devletin temel düzeni şekil itibarıyla de olsa İslami esas ve prensiplere dayanmaktaydı. Yani yönetim, meşruiyetini şer'î esaslardan alıyordu. Dolayısıyla sistem için medrese, medrese için de sistem gerekliydi. Ancak modernleşme serüveninin hız kazandığı Tanzimat ve sonrasında, devlet kendini yeniden tanımladı; mevcut sistemde gedikler açılmaya ve buralara Avrupa uygarlığının ürünü kurum ve kuruluşlar yerleştirilmeye başlandı. Modernleşme hamlesine göre devlet, yeni durumuna uygun müesseseler

¹⁶ Akgündüz, *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır*, s. 21.

¹⁷ Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim-Öğretim*, s. 97.

¹⁸ Suat Cebeci, "Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye?", *Sakarya Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2004, sayı: 10, ss. 197-198; Yakuboğlu, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, s. 207.

¹⁹ Yaşar Sarıkaya, "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, 1999, sayı: 3, s. 34.

kurmalı ve bu müesseseler için gerekli eleman ve bürokratlar yetiştirmeliydi.²⁰ Bu durumda Osmanlı Devletinin idari ve hukuki sisteminin işleminde önemli bir yeri olan medrese, bu sistemin devamını sağlayacak elemanları yetiştirme görevini yeni açılan kurumlara terk ederek belki de en önemli işlevini kaybetmiş olmaktadır. Bu gelişmeler karşısında medreselerin işlevleri daralarak büyük ölçüde din görevlilerinin veya mevcut medrese eğitim sisteminin devamını sağlayacak insanların yetiştirilmesi ile sınırlı kalmıştır.²¹ Bütün bu gelişmeler karşısında medrese, önce görmezlikten gelinen, daha sonra ulemanın büyük tesiriyle isteksizce de olsa çağın gereklerine uygun biçimde ıslah edilmeye çalışılan, ama nihayetinde devletin yeni seküler yapısına uymadığı için kapatılacak bir kurum olmuştur.

Meşrutiyet dönemi, birçok alanda ve özellikle eğitim alanında yoğun fikir tartışmalarına sahne olması ve medrese ıslahatları bakımından son derece üretken bir dönem olmuştur. Ne var ki I. Dünya Savaşı'nın Osmanlı toplumunda ve devlet kurumlarında meydana getirdiği tahribatlar nedeniyle bu dönemde medreselerin ıslahına yönelik birçok girişim sonuçsuz kalmıştır. Nihayet savaş şartları altında yapılacak reformlar ne kadar mükemmel olursa olsun, bu reformlar, yeterli iş gücü ve para olmadığı sürece teoride kalmaya mahkûmdur.

Kurtuluş Savaşı sonrası döneme gelindiğinde, kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni yönetimi, III. Selim ile başlatılabileceğimiz batılılaşma ve Osmanlı/Türk modernleşmesini, ulus devlet anlayışı çerçevesinde ve yukarıdan aşağıya bir yöntemle, modernleşmenin toplumsal düzlemde yerleşmesi için gerekli olan inkılâpları zaman kaybetmeden uygulamaya koymuştur.

Eğitimin politik, sosyal ve kültürel alanlarda kontrolü sağlayan ve sapmaları önleyen bir araç olduğu hususu dikkate alındığında, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin yapısı gereği, toplumsal değişimin uygulayıcıları açısından, eğitimin siyasal niteliğinin işletilmesi ve eğitimde de reformlara gidilmesi, gerekli bir süreçti. Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi olduğundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca görevlerinden birisi de mevcut siyasal sistem/devlet düzenine sadakati

²⁰ Sankaya, *Medreseler ve Modernleşme*, ss. 196-197.

²¹ Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay., I. Baskı, Ankara 2002, s. 90.

sağlamaktır.²² Bu nedenle olsa gerek, söz konusu dönemde, eğitime dair meclis içinde ve dışında yoğun tartışmalar yaşanmış ve nihayet 1924'te Tevhid-i Tedrisât Kanunu kabul edilmiş, ülkedeki bütün eğitim kurumları Maarif Nezareti bünyesinde toplanmıştır. Daha sonra dönemin Maarif Bakanı Vasıf Çınar, Tevhid-i Tedrisât Kanunu'na²³ dayanarak bütün medreseleri kapatmıştır. Bu yasa ile medreseler, illegal zemine itilmelerine rağmen, Karadeniz ve Doğu/Güneydoğu Anadolu gibi dağlık yörelerde varlıklarını sürdürmüştür.

Günümüzde söz konusu Şark Medreselerini ve genel işleyiş biçimlerini tanımaya yönelik ciddi bir ilgi söz konusudur. Gerek iki yıl önce Bingöl İlahiyât Fakültesi'nin ve Muş Alparslan Üniversitesi'nin gerçekleştirdiği ve Doğu-Güneydoğu Anadolu medreselerinin konu edinildiği uluslararası sempozyumlar,²⁴ gerekse günümüze kadar hiç ilgi görmemiş olan bu değerlerin son dönemlerde farkına varılması ve bir takım toplumsal rollerle ön plana çıkarılma girişimleri²⁵ bu ilginin birer işaretidir.

Doğu-Güneydoğu Anadolu medreselerinin konu edinildiği bu makale, eğitim faaliyetlerini ve toplumsal rollerini sürdüren bu kurumların, bugüne kadar akademik araştırmalara konu olmamış idari yapı ve organizasyonlarını, ekonomik kaynaklarını, bina fiziki yapılarını, günlük işlerini, sosyal aktivitelerini ve bu unsurların süreç içerisindeki değişimlerini ele almıştır.

Evrenini Doğu ve Güneydoğu Anadolu medreselerinin temsil ettiği bu makalede örneklem alanı olarak; Mardin il, ilçe ve kırsalında aktif olarak faaliyet gösteren medreselerden, "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi dikkate alınarak tespit edilen ve kendileriyle görüşme talebine olumlu yanıt veren 8 medrese seçilmiştir. Bu medreselerde kendileriyle görüşülen; 7 Seyda,²⁶ 10 müderris²⁷ ve 162 öğrenci olmuştur.

²² Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, 11. Baskı, Ankara 1997, s. 54.

²³ Kanunun maddeleri, medreselerin kanuna dayalı kapatılma gerekçeleri ve bu gerekçelerin doğruluk payı hakkında geniş bilgi için bkz. Mustafa Öcal, *Medresetü'l-Eimmeve'l-Hutebâ'dan İmam Hatip Liseleri'ne Bizim Okullarımız*, Önder Yay., I. Baskı, İstanbul 2011, ss. 23-38.

²⁴ Uluslararası Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Sempozyumu, 29 Haziran-1 Temmuz 2012, Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi; Uluslararası Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Sempozyumu, Muş Alparslan Üniversitesi, 5-7 Ekim 2012.

²⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bölgedeki genel İmam-Hatip veya Kuran Kursu öğreticisi ihtiyacı çerçevesinde medreselerde bulunan ve basında daha çok "mele" olarak karşılık bulan kimseleri istihdam etmesi bir örnektir.

²⁶ Medreselerin genel işleyişinden sorumlu olan kişilere verilen isimdir. Ayrıca medreselerde, öğrencilerin hocalarına kullandıkları bir hürmet lafızdır.

²⁷ Medreselerde, öğrencilere ders verme konusunda hocalara yardımcı olmakla görevli kişi.

Yapılandırılmış/yönlendirici²⁸ bir şekilde yapılan görüşmeler esnasında ses kayıtları alınmış, ayrıca “gözlem”lerden²⁹ elde edilen sonuçlar da yazıya alınmıştır. Bu sayede katılımcıların görüşmeler esnasında dile getirmedikleri ancak araştırma açısından önemli görülen tutum ve davranışları ile örnek-lem alanına ait gözlemlerden elde edilen görüşmeci kanaatleri verilere dönüştürülmüştür.

Diğer taraftan örneklem alanına ait öğrencilerden veri elde edebilmek için³⁰ anketler uygulanmıştır. Aynı öğrencilere, yazılı bir şekilde cevaplamaları istenen sorular yöneltilmiş; bu sayede anket yöntemiyle elde edilmesi zor olan konularda öğrencilerden veri toplanmaya çalışılmıştır.

Kendileriyle görüşülen kişilerin taleplerinden dolayı, kimlikleri açıklanmamış, ancak kişilerin ifade ve değerlendirmeleri, olduğu gibi aktarılmıştır. Yine görüşülen medreselilerin kendilerini genel olarak “Şark Medreseleri” olarak tanımlamalarından dolayı bu makalede, söz konusu kurumlar “Şark Medreseleri” olarak zikredilmiştir.

1. Cumhuriyet Tarihi’nde Medreselerin Coğrafi Dağılım Serüveni

Anadolu’daki geçmişleri Selçuklulara kadar uzanan³¹ Şark medreselerinin, söz konusu coğrafyanın genelinde kuruldukları bilinmektedir. Bununla birlikte medreselerin, coğrafi, ekonomik ve sosyal şartlarının daha elverişli olmasından dolayı bazı yerleşim merkezlerinde yoğun olarak kümelenildiği ve buraları birer ilim merkezi haline getirdiği gözlenmektedir. Şark medreseleri, bu coğrafyanın daha çok Botan bölgesi içerisindeki Cizre, İdil, Nusaybin, Dohuk, Zaho ve Erbil; Süleymâniye, Abdâliye, Mecîdiye, Musul, Halep ve bugünkü Doğu illerimizden Bahçesaray-Gürpınar (Van), Doğu Beyâzıt (Ağrı), Diyarbakır, Mardin, Norşin-Ohin (Bitlis) ve Tillo-Eruh (Siirt) gibi yerleşim yerlerinde kurulmuşlardır. Bununla birlikte medreselerin, coğrafyanın hem şehirlerde hem de köy ve kasaba gibi kırsalında aktif olarak çalışmış³² ve hala çalışmakta olan sayısız örnekleri mevcuttur.

²⁸ Yapılandırılmış görüşmeler hakkında geniş bilgi için bkz. Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., 6. Basım, Ankara 2006, s. 120.

²⁹ Gözlem tekniği hakkında geniş bilgi için bkz. Şener Büyüköztürk, Ebru K. Çakmak (komisyon), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yay., Ankara 2009, s. 141.

³⁰ Söz konusu öğrencilerin sayı olarak çok fazla olması, kendilerine anket uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Bununla birlikte, yer yer öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır.

³¹ M. Halil Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencâmi*, Beyan Yay., I. Baskı, İstanbul 2009, s. 33.

³² Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencâmi*, s. 27, 137; M. Şerif Eroğlu, *Bütün Yönleriyle Arapkendi*, Kent Yay., I. Baskı, İstanbul 2004, s. 24.

Bölgedeki yerleşmiş/kökleşmiş medreseler³³ haricinde hemen her yerde kurulabilen küçük çaplı medreselerin şehir merkezlerine veya kırsal kesime göre dağılımına bakıldığında, bu durumun söz konusu coğrafyanın idari açıdan geçirdiği siyasi sürece göre değişkenlik arz ettiği gözlenmektedir. Osmanlı'nın son dönemlerinde, medreselerin daha çok aşiretlerin desteğiyle, birçok yerde kurulduğu ve şehir-kırsal anlamında bir ayırımın yapılmadığı anlaşılmaktadır.³⁴ Bu dönemde medreseler açısından böyle bir ayırımı gözetecek bir siyasi etki de söz konusu değildir. Bilindiği üzere bu dönemde Osmanlı, bölgenin denetimini sağlamak için buralardaki aşiretlere geniş ölçekli yetkiler vermiştir.³⁵ Aşiretlerin bölgedeki fonksiyonları sadece siyasi idare³⁶ ile kalmamış, toplumun her alanında kendini hissettirmiştir. Dolayısıyla bu dönem medreselerinin varlık alanlarını belirleyen temel unsurlardan biri de aşiretler olmuştur.³⁷ Aşiretlerden kimi kendi dini hassasiyetlerinden, kimi de medrese(li)lerin toplum nezdindeki itibarlarını bilerek, medreselerden faydalanmak istediklerinden veya halkın tepkisinden çekindiklerinden medrese(li)lerle iyi ilişkiler kurmanın yollarını aramış-lardır. Büyük bir olasılıkla bunu sağlamanın en kolay yollarından birisi söz konusu medreselerin finansal açıdan desteklenmeleridir ki vaka da bu olmuştur.³⁸ Buna karşılık medrese(li)ler de aşiret reislerinin buldukları yerlerdeki sosyal, siyasi ve ekonomik etkilerini bildiklerinden dolayı da bu tür insanlarla ilişkilerini dengede tutmaya çalışmışlardır. Haliyle medrese(li)ler, bir yandan ayakta

³³ Günümüz medreselerinden örnek vermek gerekirse; Siirt'te Mele Bedri ve Seyyid Abdurrahim el Bedevi Tillo'da Mele Burhan ve Şeyh Bedreddin, Midyat'ta Mele Zübeyir, Van'da Mele Nasreddin, Elazığ'da Şeyh Ubeydullah, Ohin'de Şeyh Kasım ve Mele Mesud, Norşin'de Şeyh Nureddin ve Mele Mahmud, Diyarbakır Dâru'l-İlim'de Mele Abdulkuddus, Zınafta Seyyid Sibgatullah, Kızıltepe'de Şeyh Selahaddin, Konya'da Molla Salih, Bejingir'de Mele Abdurrahman gibi isimler zikredilebilir.

³⁴ Ancak Çiçek, söz konusu eserin 34. sayfasında, bölgenin Osmanlı'nın eline geçmesinden sonraki süreçte, yani yaklaşık olarak 14. ve 15. yüzyıllarda, -kendisi bir tarih vermemektedir-Şark Medreselerinin merkezi yerlerden kırsala geçtiğini ifade etmektedir. Çiçek'in, buna göre; Osmanlı medreselerinin, bir açıdan fetih politikası ile izah edilebilecek merkezi illere ve Batı'ya kaydırılma hareketi ile söz konusu Doğu coğrafyasında devam eden medreselerin kırsala kayması arasında kurduğu bağ anlamlı ve isabetli görünmemektedir.

³⁵ Örneğin Doğuda çıkan iç karışıklıkları ve isyanları bastırmakta zorlanan Osmanlı yönetimi, merkezi otoriteyi güçlendirmek ve bölge halkını merkez yönetime bağlamak için, bölgede yaşayan aşiret reislerinin çocuklarından ve aşiret mensuplarından seçilmiş milis birlikler olarak Hamidiye Alaylarını kurmuş ve kullanmıştır. Geniş bilgi için bkz. Ömer Altıntop, *PKK Gerçeği ve Kürt Sorunu*, MYKitap Yay., I. Baskı, İstanbul 2011, ss. 27-29; Martin Van Bruinessen, *'Ağa, Şeyh, Devlet'*, çev. Banu Yalkut, İletişim Yay., 6. Baskı, İstanbul 2010, ss. 285 vd.

³⁶ Aşiretler bu siyasi idarelerini Hakkâri Emirliği, Cizre Emirliği, Bitlis Emirliği gibi yarı federal sistemi andıran bir yapı içerisinde, merkezi hükümeti temsilen kullanmışlardır.

³⁷ Aşiretlerin genel yapıları ve bölge toplumu üzerindeki etkileri hakkında geniş bilgi için bkz. Bruinessen, *Ağa, Şeyh, Devlet*, ss. 81-303.

³⁸ Aşiretler ile bölge Şeyhleri arasındaki ilişkiler hakkında geniş bilgi için bkz. Bruinessen, *Ağa, Şeyh, Devlet*, ss. 334-347.

kalabilme imkânlarını temin etme, bir yandan da aşiret büyüklerinin hâkim olduğu insanları ıslah edebilme düşüncesiyle, onları dışlamadığı gibi İslami ve ahlâkî konularda rehberlik etme yoluyla iyi ilişkiler kurmuştur.

Cumhuriyet'in kurulmasından sonraki süreç, kendi içerisinde üç bölüme ayrılabilir.³⁹ Buna göre, Cumhuriyet'in kurulmasından hemen sonraki tarihler ile 1950'li yıllar arasındaki ilk evrede Tevhîd-i Tedrisât Kanunu ile ülke genelinde yasal zeminleri iptal edilen medreseler kapatılmıştır.⁴⁰ Diğer taraftan yeni yönetimin bölge aşiretlerine dair tutumları farklılaşmış⁴¹ ve medreselerin ekonomik kaynakları iyice daralmıştır.⁴² Özellikle devletin ülke genelinde Laiklik eksenli siyasi tutum ve sert yaptırımlarının, ciddi toplumsal tepkilere rağmen uygulamaya konulması, medreselerin varlık alanlarını hem kırsala çekmiş hem de daraltmıştır. Bu dönemde Kuran-ı Kerim'in okunması ve okutulması yasaklanmış, Ezan Türkçeye çevrilmiş, ezanı Arapça okuyanlar cezalandırılmış ve dini öğretmek için Arap harflerini kullananlar sıkı takibe tâbi tutulmuştur. Doğal olarak dini eğitim vermek ve görmek isteyenler, ya ormanlara kaçmak ya da mağaralara gizlenmek zorunda kalmıştır.⁴³ Medrese Seydalarıyla yapılan görüşme-lerden birinde, yaşlı bir hocanın şu ifadeleri, dönemin trajik halini çok iyi yansıtmaktadır:

Doğu medreselerinin âlimleri zaten devletten pek nasiplenemedi. Bilhassa Cumhuriyet sonrasında zavallılar, her şeyleri kaçak olduğu için, kendilerini de kitaplarını da saklıyorlardı. Çaresizlikten yerleri kazıp ellerindeki eserleri gömdüler, ya da mağaralara gittiler. Hatta bizim Seydalarımızı gördük, dinledik; şehir merkezlerinden uzak köylerde, evlerinde bile tedrisat yapmaktan çekindikleri için dağlardaki mağaralarda ders yapıyorlardı. Tabi o zamanlarda yol filan yoktu. O dönemler tedrisat gerçekten zordu. Âlimler ellerindeki kitapları bile zor koruyordu.

³⁹ Söz konusu evreler özellikle medreselerin bölgedeki kent-kır dağılımı bağlamında gösterdiği değişkenlik dikkate alınarak yapılmış olup, bunlar Cumhuriyet sonrası 1980'lere kadarki birinci evre, terör olaylarının bölgede yoğun olduğu ve yaklaşık 20 yıllık bir süreyi kapsayan ikinci evre ve son yılları kapsayan üçüncü evredir.

⁴⁰ Bu süreçteki gelişmelerin benzerlerinin, 1950'lerden sonraki süreçlerde, özellikle 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1970, 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997 darbelerinin siyasal ve ekonomik anlamda medreselere yansımalarının, etkilerinin olduğu söylenebilir.

⁴¹ Geniş bilgi için bkz. Bruinessen, *Ağa, Şeyh, Devlet*, s. 294 vd.

⁴² Ayrıca dönemin hem dünya, hem de ülke genelinde geçirdiği ekonomik krizin, bölge halkına yansımalarının ve yaşanan ciddi kıtlıkların da medreselerin ekonomik durumlarına olumsuz etkisi olmuştur.

⁴³ Eroğlu, *Bütün Yönleriyle Arapkendi*, s. 25.

Yaşanan bu zor şartlar altında Şark Medreselerinin, varlıklarını sürdürülebilirliğe adına, şehir merkezlerinden kırsala doğru bir hareketi söz konusu olmuştur.

1950'li yılların siyasi gelişmeleri⁴⁴ ve toplumsal yansımaları neticesinde sadece medreseler değil, halkın geneli, dini yaşama noktasında kısmen rahatlamıştır. Ancak bölge itibariyle 1980'lerden sonra başlayan terör olayları hem bölge halkı, hem de medreseler açısından sıkıntıların tekrar baş gösterdiği bir süreçtir.⁴⁵ Medreseler açısından, Cumhuriyet sonrası sürecin ikinci dönüm noktası 1980'li yıllar ve sonrasıdır. Bu süreçte, medreseler yerleşmiş oldukları kırsal alandan da olmuşlardır. Bu tarihlerden itibaren medreselerin varlık alanları iyice daralmış; yasal olmayışlarından dolayı şehir merkezlerinde barınamayan medreseler, TSK ile terör arasında kırsalda gelişen çatışmalar sonucu, birçok köyün boşal(tıl)masıyla kırsalda da varlık alanlarını, aynı zamanda ekonomik ve kültürel dayanaklarını yitirmiştir.⁴⁶ Buna ek olarak bölgede baş gösteren "Hizbullah"⁴⁷ hareketi sonucu, bölge halkı nezdinde dine dair olumsuz kanaatlerin belirmesi de medreselerin toplumsal dayanaklarının zayıflamasına sebep olmuştur. Yine "28 Şubat Post-Modern Darbesi" olarak tarihe geçen sürecin etkisiyle ve Laiklik ekseninde yürütülen politikalar sonucu beş yıl içerisinde birçok Kuran Kursu ve İmam-Hatip okuluyla birlikte birçok medrese de kapatılmıştır. Bu gelişmeler neticesinde bölgede varlık alanı bulamayan birçok medrese(li)batı illerine göç ederek varlığını sürdürmeye çalışmıştır.

Ancak Kasım 2002'de yapılan parlamento seçimlerinde Ak Parti'nin seçimleri kazanması, Türkiye'de yeni bir siyasi süreci başlatmıştır. Bu partinin hükümet kurmasını müteakip, demokrasi alanında yenileşmeyi ve sivilleşmeyi hedefleyen bir dizi karar alınarak uygulamaya konmuştur. Özellikle 30 yıldır devam edegelen terör olaylarının bitirilmesi amacıyla uygulamaya konan "Demokratik Açılım Süreci", bölgedeki silahlı terör olaylarının önemli ölçüde azalmasını sağlamıştır. Bölgedeki rahatlatma ile birlikte son on yıl içerisinde medreselerin tekrar canlandırıldığı ve resmi Kuran

⁴⁴ Demokrat Parti'nin 1950 seçimleriyle iktidara gelmesi, hangi açıdan bakılırsa bakılınsın Türk siyasi tarihi açısından esaslı bir dönüm noktasıdır.

⁴⁵ Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencâmı*, s. 17.

⁴⁶ Talip Atalay, "Şafii Geleneğinin Yaygın olduğu Yörelere İlköğretimde Din Eğitiminin Bazı Zorlukları", *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2006, sayı: 8, s. 278, 9 numaralı dipnot.

⁴⁷ Kökeni 1980'lere dayanan ve 1990-2001 yılları arasında özellikle Doğu-Güney Doğu Anadolu illerinde silahlı faaliyetlerde bulunan dini motiveli örgüt. Geniş bilgi için bkz. Ömer Alper Yurtseven, *Türkiye'de Faaliyet Gösteren Dini Bir Terör Örgütü Olarak Hizbullah*, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Strateji Anabilim Dalı, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006.

Kursu kimliğiyle faaliyetlerine devam ettiği gözlenmektedir. Son birkaç yıl içerisinde ve halen devam eden süreçte, medreselerin bölgede sayılarının hızla arttığı ve bölge halkının bu medreseleri maddi ve manevi anlamda desteklediği gözlenmektedir.

a. Şark Medreselerinin Bir Yerleşim Yerinde Tercih Ettikleri Mekânlar

Şark Medreseleri, İslam eğitim kurumu olarak gelişen medrese geleneğine uyarak, genellikle bir ibadethaneye yakın yerlerde kurulmuşlardır. Özellikle halkın ekonomik sıkıntılar yaşadığı yerleşim yerlerinde -çoğunlukla köy ve mezralarda- kurulacak olan bu tür medreselerin, ders çalışma alanlarının dar olabileceği hesaba katılarak camilerin yanlarına inşa edildiği gözlenmektedir. Bu sayede, öğrencilerin barınma ve günlük ihtiyaçlarını karşıladığı basit yapılı bu tür medreselerin bitişiğindeki camiler, öğrencilerin derslerini aldıktan sonra müzakere ve tekrar yapabilecekleri bir ders çalışma ortamı olarak işlev görür. Bununla birlikte, medresenin camiye bitişik/yakın olmasının, öğrencilerin ibadetlerini toplu yapabilmelerine imkân tanıdığı gibi, bu durum medrese eğitimi boyunca öğrendikleri dini bilgileri içselleştirerek dini ve ahlaki karakterlerinin şekillenmesine olumlu katkıları olmaktadır. Bölgedeki yerleşik/köklü büyük medreselerin ve küçük çaplı medreselerin dışında, hem şehir merkezlerinde hem kırsal alanlarda yeni kurulan medreselerin yapı olarak daha donanımlı ve geniş ortamlara sahipken, buna paralel olarak, kurulduğu alanların seçiminde halkın öğrencileri çok fazla görmeyeceği, öğrencilerin de halkı fazla görmeyeceği yerlerin tercih edildiği gözlenmektedir. Buna göre medreseler, büyük yerleşim yerlerinde sakin kenar mahallelerde; köy ve kasabalarda ise genellikle yerleşim yerlerinde değil de ıssız yerlerde kurulmaya çalışılmıştır. Böyle bir seçimden amaç, öğrencilerin, öğrenimleri esnasında zihinlerini meşgul edecek unsurlardan uzak tutulmaya çalışılmasıdır. Aslında bu tür bir seçim gelenekten de gelmektedir. Ancak imkânların hem medrese hem de cami yaptırmaya yetmediği durumlarda medreseler, genellikle bir yerleşim yerindeki muhitlerine bakılmaksızın cami kenarlarına inşa edilmiştir.⁴⁸ Bununla birlikte hem camisiyle hem de medresesiyle müstakil yapıların az sayıdaki örnekleri de mevcuttur.

⁴⁸ Çiçek, *Şark Medreselerinin Serencâmı*, ss. 37-38.

b. Şark'ta Medrese Kurulacak Yerin Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Bir medresenin kurulmasında, yerleşim yerindeki insanların medresenin varlığını istemeleri önemli bir faktördür. Bu husus daha çok söz konusu insanların dini tutumlarıyla ilgilidir. Bölge halkının dini tutumlarında medreselerin etkin oldukları gerçeğidikkate alındığında, bu yargının sebep-sonuç bağlamında tersbir ilişki üzerine oturduğu düşünülebilir. Ancak toplumlarındaki tutumlarının belirleyicilerinin çeşitliliği söz konusudur. Bu hususa en güzel örnek, kendileriyle görüştüğümüz kişilerin, "Mardin'in Nusaybin ilçesi bir zamanlar medreselerle doluydu" ifadelerine rağmen, yapılan alan taramasına ve söz konusu yerdeki insanlarla yapılan görüşmelere göre Nusaybin'de herhangi bir aktif medreseye rastlanmamış olmasıdır.

Medrese kurulacak muhitin seçiminde diğer önemli bir faktör, yerleşim yerinin güvenliğidir. Bu husus bir açıdan genel-geçer tehditlerle ilgiliyken, diğer açıdan bölgede yaşanmış terör ve Hizbullah olaylarıyla ilgilidir. Bu bağlamda terör kırsalı tehdit ederken, diğeri de şehir merkezlerini tehdit etmiştir. Medrese Seydalarının aktardığı; "Terör ve Hizbullah olaylarının yoğun yaşandığı dönemde yaklaşık iki yıl kadar sıkıntılı anlar yaşadık. Talebelerimiz dağıldı ve medresemiz istimlak edildi, hatta bir ara şahsımıza yönelik suikast düzenlendi ve Köylerin çoğu boşaltılmıştı. Merkezde boş kadro da mevcut idi. İşte kadroyu merkeze aldık. Biz bu camiye geldikten sonra onlar (Hizbullah) buraya da geldiler. Engel olmaya, rahatsız etmeye çalıştılar. Gelip bizim yanımızda kalmak, okumak istiyorlardı. Ama sadece bununla kalmayacaklarını biliyorduk. Daha önce de aynı taleplerle gelmiş ama rahatsız etmişlerdi. Biz de onlara siz faka⁴⁹ değilsiniz, sizi almayacağız dedik." ifadesi ve "Şimdi siz her yerde medrese kuramazsınız. Bunun iyisi var, kötüsü var, yani toplumsal zemini de önemli bir husustur ve dikkate almalısınız. Medrese olup da etrafı tarafından şikâyet edilen yerler var. Şimdi her toplum şikâyet eder mi? Hayır etmez. Ama tanımadığınız bir toplum, her an şikâyet etme noktasındadır. Bilmiyorsunuz. Örneğin Kızıltepe'ye kurdunuz. Sonuçlarını kestiremezsiniz. Dolayısıyla kendimizi biraz daha güvende hissettiğimiz bir yere kurduk." gibi ifadeler medreselerin kurulum aşamalarında dikkate alınan güvenlik sorunlarına birer örnek olarak verilebilir.

⁴⁹ Medreselerde okuyan öğrencilere verilen isim.

Yine medreseyi kurarken veya bir medreseye giderken söz konusu yerleşim yerine dair dikkate alınan bir husus da gidilecek çevrenin tanıdık olmasıdır. Bu hususu tetikleyen iki önemli unsur olduğu kanaatindeyiz. Bunlardan biri, görev yapacak Seydanın itibar edilen bir kişi olmasıyla ilgilidir. Buna göre Seyda henüz görevine başlamadan önce çevrece tanınan, sayılan ve sevilen bir kişiliktir. Bu durum sayesinde Seydanın yeni yerleşim yerine intibakı ve toplumla ilişkileri daha hızlı gelişir, dolayısıyla Seyda, hizmetlerini daha erken başlatarak, insanlar üzerindeki saygınlığını sosyal çevrenin geneline yayarak pekiştirme şansı yakalar. Örneğin, “Seyda Midyat’a da geldiğinde zaten çevrede çok tanınan bir insandı. Yani burada sulh filan oldu mu her zaman onun yanına gelinirdi. Adliyenin çözemediği sorunları Seyda çözüyordu.” ifadelerinde çevrenin tanıdık olmasının, Seydanın toplum üzerindeki güçlü yaptırımlarına; çözümü zor sorunların halledilmesinde Seydaların önemli rolüne işaretir.

Medresenin kurulacağı çevrenin tanıdık olmasının diğer önemli bir yönü ise, medresenin finans durumuyla ilgilidir. Esasında medreselerin kuruluş aşamasında da medresede okuyacak öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli bir faktör olan finans durumu, yapılan görüşmelerde de ifade edildiğine göre Seydalar tarafından dikkate alınır. Örnek bir ifade şudur:

Şimdi insan, meyvesini yemek istediği bir ağacı gidip ıssız, dağ başında, kendisinin olmadığı bir yere diker mi? Tabi ki hayır. Evvela burası bizim köyümüz. Medreseyi kurduk ama devamını getirmemiz gerekir. Buranın bir masrafı var. Şimdi seni destekleyen insanların arasında bulunacaksınız ki, sana yardım edebilsinler, devamını getirebilesin. Örneğin kimseyi tanımadığımız bir yerde medrese kuramaz mıyız? Devletin de belli bir katkısının olmadığı bir zamandayız. Dolayısıyla insanların verdiği sadakalarla burası geçiniyorsa, sizi en çok ve iyi destekleyecek yer neresiyse, oraya kurarsınız medresenizi.

Diğer taraftan Seyda, tecrübelerinden bilir ki tanıdığı eski öğrencilerinin dışında medreseye gelecek yeni öğrenci, medresenin ekonomik şartlarını dikkate alacaktır. Özellikle son zamanlarda, öğrencilerin bu hususu dikkate aldıkları, kendileriyle yapılan görüşmelerden de anlaşılmaktadır. Bu tür ekonomik problemleri aşmada en etkili ve kestirme yöntemlerden biri medrese kurmak için, medresenin masraflarını karşılayacak insanların bulunduğu çevrelerin seçilmesidir.

2. Şark Medreselerinin Fizikî Yapıları

Medreselerin fizikî yapıları kuruldukları zamana ve yere göre değişkenlik arz etmektedir. Buna göre uzun yıllardır aktif olan medreselerin birçoğu bir camiye bitişiktir ve köklü medreseler dışında çoğu basit yapılardan oluşmaktadır. Bu tür yapılarda öğrencilerin yatakhane olarak kullandıkları bir oda, küçük bir mutfak ve banyo bulunmaktadır. Yatakhane olarak kullanılan yerler sağlıklı olmayıp, yatmak için yerlere serilen döşek veya süngerler kullanılmaktadır. Bu türden eski medreselerde mutfakların da sağlıklı olmadıkları gözlenmektedir. Mutfak gereçleri, çoğu yerde yetersiz ve eskidir. Aynı şekilde banyoların dar ve sağlıksız oldukları gözlenmektedir. Diğer taraftan, bu tür medreselerin büyük bir kısmında öğrencilerin tuvalet ihtiyaçlarını camiye ait tuvaletlerde karşıladıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin derslerini çalışmalarını için bazı medreselerde ayrı bir mekân bulunmakta, bazı medreselerde ise bu tür etkinlikler için ya caminin içi ya da yatakhaneler kullanılmaktadır. Yine bu türden medreselerde Seydalar, öğrencilerin derslerini genellikle cami içerisinde, "hücre" olarak adlandırılan yerlerde vermektedirler. Hücreler aynı zamanda Seydanın misafirlerini kabul ettiği yerler olarak da kullanılmaktadır. Seydaya ait bir serginin ve yastığın bulunduğu mekânlarda Seyda bir kitaplığa da sahiptir.

Müstakil ve tam teşekküllü bir yapı olarak inşa edilmeyen bu tür eski medreselerin, zamanın şartlarına göre eklemleme bir şekilde oluştukları anlaşılmaktadır. Seydaların ifadelerine göre, bazı hayırseverlerin teklifiyle ya da Seydaların gayretleriyle bu yapılara bazen odalar eklenmiş, bazen mevcut oda, mutfak veya diğer yerler tadilata alınarak ıslah edilmeye çalışılmıştır. Bu türden zayıf yapılı medreselere hem bölge kırsalında hem de şehir/ilçe merkezlerinde rastlamak mümkündür.

Son zamanlarda kurulmuş olan ve inşaatları hala devam eden medreselerin ise bina olarak çok daha düzenli ve donanımlı oldukları gözlenmektedir. Daha çok kırsal kesimlerde yapılan bu tür medreseler iki-üç katlı olarak inşa edilmektedir. Bu türden yeni medreselerin kırsalda yer bulmaları, bir taraftan buralarda yaşayan halkın talebiyle, bir taraftan da kırsal kesimlerde arazilerin şehir merkezlerine oranla daha ucuz olmasıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte, medrese öğrencilerinin şehir hayatından uzak tutulmak istenmesi de bu tercihi belirlemektedir.

Öğrencilerin görece daha çok tercih ettiği ve dolayısıyla öğrenci sayısının daha fazla olduğu bu tür donanımlı medreselerde, en üst katlar genellikle yatakhanelerden oluşmaktadır. Bazılarında ranza, bazılarında ise yer yatağı kullanılan bu yatakhaneler dört-beş odaya ayrılmaktadır. Yine bu türden yeni yapıların bir alt katı, öğrencilerin ders çalışma ortamlarını teşkil etmektedir. Buna göre, öğrencilerin derslerini çalışmalarını için geniş bir oda bulunmakta, ayrıca ezber yapmak için bu mekânın uzun koridoru kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu yerler Seydaların öğrencilere ders vermek için kullandıkları yerlerdir. İçerisinde sıra ve masaların bulunduğu en az bir dersliğin mevcut olduğu bu mekânlarda dersler daha çok Seydalara ve Müderrislere ait özel odalarda verilmektedir.

Öğrencilerin yemeklerini yiyecekleri yemekhanelerin ayrıca mevcut olduğu bu türden yeni medreselerde, yemeklerin yapıldığı mutfaklar da vardır. Yemekhanelerde uzun bir sıra halinde yerleştirilen masalar ve sandalyeler bulunmakta, öğrencilere yemekler, bitişikte bulunan mutfaklardan servis edilmektedir. Yemek saati geldiğinde öğrenciler sıraya girmekte ve yemekler tabldot sistemiyle alınmaktadır. Bazı mutfaklarda büyük yemek kazanlarının ve yemek pişirme ocaklarının, ayrıca gıdaların depolandığı bölmelerin bulunduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin duş ihtiyacını karşılamak için yapılan banyolar, bazı medreselerde en üst kata yani yatakhane bölümüne, bazı medreselerde de giriş katlarına yerleştirilmiştir. Yine çoğu yeni medresede, her katta bir-iki tuvalet bulunmaktadır.

Müstakil bir arazide kurulan bu türden yeni yapılı medreselerin, ihata duvarları ile çevrili bahçeleri/avluları da mevcuttur. Öğrencilerin yer yer bu bahçe/avluları dinlenmek için veya ders ezberi yaparken kullandıkları gözlenmektedir.

3. Şark Medreselerinin Ekonomik Kaynakları

Osmanlı vakıf sistemine benzer bir uygulamadan yoksun olan Şark medreselerinde, gerek medreseler kurulurken ihtiyaç duyulan masraflar, gerek kurulduktan sonra öğrencilerin günlük yaşeleri için gereken masraflar ve gerekse müderrislerin maaşları genellikle yöre halkının yardımları sayesinde karşılanabilmektedir.

Herhangi bir yerleşim yerindeki -ister şehirde, ister kırsalda-medresenin masrafları, örneğine az rastlansa da bazen sadece bir kişi

tarafından karşılanmaktadır. Bu kişiler, ya o yerleşim yerinin bir bürokratu, ya varlıklı bir ağası, ya da varlıklı bir vatandaşı olabilmektedir. Buna göre söz konusu kişi, medreseyi kuran, Seydayı davet eden ve işleyişi boyunca medresenin, Seydanın, varsa diğer müderrislerin geçimini ve öğrencilerin iâşe masraflarını karşılayan kişidir. Bununla birlikte, bu türden medreselere, vatandaşlar da istedikleri zaman ekonomik yardımlarda bulunabilmektedirler. Ancak bu tür tek elden beslenen ekonomik kaynaklar, yardımda bulunan kişinin ölmesi durumunda kesilebilmektedir. Diğer taraftan tek elden yapılan yardımlar, yardımı yapan kişilerin medreseye tahakküm etme vb. taleplerini beraberinde getirmekte; bu durum da Seydalar ile söz konusu kişiler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilmektedir.

Medrese masraflarının karşılandığı diğer bir duruma göre ise, medresenin bulunduğu yerin halkı ile Seyda arasında örtülü bir mutabakat vardır; bu mutabakat gereği halk, medresenin ve öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını gücü nispetinde karşılamaktadır. Buna göre vatandaşlar bazen nakdi, bazen de aynı (gıda cinsinden) yardımda bulunabilmektedir. Yine bu tür medreselerin bulunduğu çevrelerde, aileler, sırayla medresede kalan öğrencilerin bir-iki günlük ekmek ihtiyaçlarını, tandırlarda pişirdikleri ekmeklerle karşılamaktadırlar. Bu türden yardımlarla beslenen medreselere daha çok köy ve mezra gibi yerleşim yerlerinde rastlanmaktadır.

Şehir merkezlerindeki medreselerde yapılan görüşmelere göre, bu tür yerlerde öğrencilerin öğle yemekleri, bazı yemek şirketleri ve lokanta işletmelerinin kendileri veya zengin hayırseverlerin masrafını karşılamasıyla medreseye servis edilmektedir. Yine bu tür yerleşim yerlerinde bazı fırın veya ekmek fabrikası sahipleri, kendi aralarında yaptıkları bir sıra ile medrese öğrencilerinin günlük ekmek ihtiyacını karşılamaktadır. Bu tür medreselerin sabah kahvaltısı ve akşam yemekleri ise genellikle halkın yardımları sonucu elde edilen erzakla medrese öğrencileri tarafından hazırlanmaktadır.

Medreselerin ekonomik giderlerine kaynaklık eden bir başka durum ise, medreseye çocuğunu gönderen ailelerin az da olsa yaptıkları yardımlardır.

4. Şark Medreselerinin Yönetim, Denetim ve Güvenliği

Medreselerde hem müderrislerin hem öğrencilerin hem de varsa diğer personelin organize edilip, medresede günlük hayatın rutin bir şekilde

işletilmesinden, medresenin Seydaları sorumludur. Buna göre medresenin yönetimini, denetimini, güvenliğini, yemek ve temizlik gibi günlük işlerin aksatılmadan yürütülmesini sağlamak medrese Seydasının yetki ve sorumluluğundadır. Bununla birlikte medrese Seydaları, medresenin yönetim ve denetim işlerinde kendilerine yardımcı olmaları için varsa müderrisleri ve öğrencilerin arasından seçilen ve “mir”⁵⁰ adı verilen kişileri de yetkilendirirler. Özellikle Seydanın medresede bulunmadığı saatlerde söz konusu müderris ve “mir”ler, kendilerine verilen yetkiyi tam anlamıyla kullanmaktadırlar, öğrenciler de bu sorumlu kişilere karşı saygılıdırlar. Bununla birlikte, Seydanın medresede bulunduğu zamanlarda da söz konusu kişiler görevlerinin başındadır, hatta yapılan gözlemlere göre, medresede yaşanan her problem Seydaya yansıtılmamakta; sorunlar çoğu zaman öğrencilerin kendi aralarında, bazen de müderris veya “mir”lerin müdahalesiyle halledilmektedir.

Mirler, öğrenci sayısının az olduğu medreselerde sorumluluklarını kendileri üstlenirken, öğrenci sayısının çok olduğu medreselerde kendilerine öğrenciler arasından birkaç yardımcı seçerler. Diğer taraftan, birkaç müderrisin birlikte görev yaptığı medreselerde ise genellikle müderrisler, kendilerine ders vermekle yükümlü oldukları öğrencilerden sorumludurlar. Bununla birlikte herhangi bir vukûata şahit olduklarında ayırım yapmaksızın her öğrenciye müdahale ederler.

Disiplinin sağlanmasında önemli bir faktör olan yatılı okuma, hemen hemen bütün medreselerde mevcuttur. Buna göre, varsa bekâr olanlar arasından en az bir müderris, yoksa Mirler yirmi dört saat buldukları medreselerde denetimi rahatlıkla sağlayabilmektedirler. Yine öğrencilerin ders alma ve çalışma saatleri, yemek, dinlenme, uyuma ve uyanma saatleri belirli olduğundan medreselerde denetimler çok rahat bir şekilde yapılabilmektedir.

Bir medrese haricinde, denetimin sağlanması için öğrenci yoklamasının yapıldığına rastlanmamıştır. Söz konusu medrese de 80'in üzerinde öğrenciye sahip olduğundan sayım zorunlu görülmektedir. Diğerlerinde öğrenci sayımının yapılmaması, öğrenci azlığıyla ilgili olduğu gibi; gündüz, müderrislerin tamamının medresede hazır bulunması ve her

⁵⁰ Medresede eğitim gören öğrencilerden; okuduğu kitap sayısı ve yaşı itibarıyla ilerde olan, Seydanın belirlediği, Seyda ve Müderrisin olmadığı zamanlarda medreseyi ve öğrencileri idare eden kişi.

müderresin kendi öğrencilerinden haberdar olması; geceleri ise denetimden sorumlu Müderris veya Mirin medresede yatılı kalmasıyla ilgilidir.

Medrese içi yönetim ve denetimler, yukarıda ifade edildiği şekilde yürütülürken; Seydalarla yapılan görüşmelere göre, medreselerin dışarıdan yönetimi ve denetimi söz konusu değildir. Özellikle eğitim işleri alanında Seydalar kendi medreselerinde tam bir bağımsızlık içerisindeyler. Bununla birlikte Seydaların mensubu oldukları tarikat üyelerinin ve “mürşid”lerinin, medreseye arada bir yaptıkları ziyaretlerde medresenin işleyişi ve var olan problemler ile ilgili bilgi aldıkları anlaşılmaktadır. Bu türden ziyaretler bir yönüyle, medreselere ve Seydalara yönelik bir denetim olarak algılanabileceği gibi, daha çok söz konusu medreseye bir prestij ve saygınlık kazandırma amaçlıdır.

Diğer taraftan, medresede günlük yaşam itibarıyla belli bir düzenin ve temizliğin sağlanması konusunda, günlük namaz vakitlerinde camiye gelen cemaatten bazı fertlerin, medrese öğrencilerini ve Seydayı bazı konularda uyardıkları gözlenmektedir. Seydaların ifadelerine göre, medresenin ekonomik giderlerine katkıda bulunan bu türden vatandaşlar; yerine göre “işgüzarlık”larından, yerine göre medrese öğrencilerine ve Seydaya minnet etme düşüncesinden, yerine göre de sorumluluk bilincinden hareketle bu tür uyarıları yapmaktadırlar. Her ne niyetle olursa olsun bu tür uyarılar, medrese işlerinin vatandaş tarafından örtülü bir şekilde denetlendiğini gösterir.

Medreselere yönelik bir denetim olarak algılanabilecek ziyaretleri, medresede okuyan öğrencilerin aileleri de yapmaktadır. Bu ziyaretlerde aile, hem çocuğunun bireysel ihtiyaçlarını karşılar, hem de çocuğunu teslim ettiği medresenin genel durumunu gözlemler.

Medreselerde yapılan gözlemlere ve Seydaların ifadelerine göre, medreselerin güvenliğini sağlama amaçlı ciddi bir tedbir söz konusu değildir. Ancak öğrenci sayısı çok, dolayısıyla binası büyük olan az sayıdaki medresede, özellikle geceleri, öğrencilerin sıra ile nöbet tuttuğu gözlenmektedir.

5. Şark Medreselerinde Yaşanan Disiplin Sorunları

Medreselerde yapılan gözlem ve görüşmelere göre, Seydalar ile öğrenciler arasında gelişen ciddi bir disiplin suçuna rastlanmamıştır. Bu durumu sağlayan en önemli etken öğrenciler ile Seydaları arasındaki

ilişkilerin samimiyet temelinde kurulmuş olmasıdır. Bununla birlikte, yaşı büyük öğrencilerin, bazen Müderrislere yönelik ağır ve kaba cümleler sarf ettiği, kendileriyle görüşülen Seydalar tarafından aktarılmıştır. Bu türden müderris-öğrenci tartışmalarına öğrenci sayısının çok olduğu medreselerde rastlanmıştır.

Öğrenciler arasında disiplin sorunlarının varlığı ile ilgili, Seydalar ile öğrencilerin verdikleri bilgiler ilk bakışta örtüşmemektedir. Kendileriyle görüşülen Seydaların çoğu, medreselerde -ufak tefek tartışmalar haricinde ciddi bir disiplin sorununun olmadığını ifade ederken; aynı husus, medrese öğrencileri tarafından, kendilerine uygulanan anketlerde farklı cevaplanmıştır. “Kendi aranızdaki ilişkilerinizde disiplin sorunları yaşıyor musunuz?” şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı aşağıda Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 1: Kendi aranızdaki ilişkilerde disiplin sorunları yaşıyor musunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	EVET	66	40,7	43,4	43,4
	HAYIR	86	53,1	56	100,0
	Total	152	93,8	100,0	
Missing	System	10	6,2		
Total		162	100,0		

Tablo 1 verilerine göre, ankete katılan medrese öğrencilerinin %56,6’sı (86) aralarında disiplin sorunları yaşamadığını, %43,4’ü (66) ise aralarında disiplin sorunlarının olduğunu ifade etmektedir. Bu veriler ile Seydaların ifadelerinde ortaya koyduğu durum uyuşmamaktadır. Seydalar ile öğrenciler arasındaki ifade farklılığı, öğrencilerin sıkıntılarını paylaştıkları kişilerin statüsünden kaynaklanıyor olabilir. Aşağıda tablo 2’de öğrencilerin bir disiplin sorunu yaşadıklarında, bunu kiminle paylaştıkları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 2: Bir sorun yaşadığınızda bunu kiminle paylaşıyorsunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SEYDA İLE	57	35,2	36,1	36,1
	ARKADAŞIMLA	56	34,6	35,4	71,5
	SORUMLU KİŞİ İLE	16	9,9	10,1	81,6
	AİLEMLE	12	7,4	7,6	89,2
	HİÇ KİMSE İLE	17	10,5	10,8	100,0
	Total	158	97,5	100,0	
Missing	System	4	2,5		
Total		162	100,0		

Tablo 2 verilerine göre, ankete katılan medrese öğrencilerinin %36,1'i (57) sorunlarını Seyda ile paylaşmaktadır. Bununla birlikte, "mod"a yakın bir değerde öğrencilerin %35,4'ü (56) de yaşadığı sorunu "arkadaşı" ile paylaşmaktadır. Yine bu tabloda anlamlı olan ve değerlendirmeye alınması gereken, öğrencilerin medresedeki hiyerarşik yapı gereği, bir sorun yaşandığında, bundan ilk haberdar olması gereken sorumlu kişilere başvurmamalarıdır. Tablo verilerine göre, sorunlarını "sorumlu kişi" ile paylaşan öğrenci yüzdesi, % 10,1'dir. Bu durumda medrese öğrencileri arasında disiplin sorunlarının yaşanıp yaşanmadığı hususunun Seyda ve öğrenciler tarafından farklı şekilde ifade edilmesi, yaşanan sorunların önemli bir ölçüde Seydaya ve sorumlu kişiye aktarılmaması ile ilgilidir. Nitekim tablo 2'nin verilerine göre yaşanan sorunların %53,8'i Seydaya ve sorumlu kişiye ulaşmamaktadır.

Medreselerde yaşanan sorunlara ve disiplin suçlarına gelindiğinde ise, genel anlamda medreselerin işleyişini aksatacak ölçüde sorunların yaşanmadığı, bununla birlikte, öğrenciler arasında küçük çapta da olsa birtakım tartışmaların yaşandığı, bazı öğrencilerin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmediği ve medresenin bazı kurallarının ihlal edildiği anlaşılmaktadır. Kendileriyle görüşülen Seydalardan bazıları, konuya ilişkin şu sorunları dile getirmişlerdir:

Öğrenciler arasında bazen sözlü, bazen fiili tartışmalar oluyor. Ufak çapta kavgalar olabiliyor. Yine hocaya cevap verme kabiliinde karşı gelme/ağır konuşmalar, yasak olan bazı aletlerin (cep telefonu kullanmak, sigara içmek

gibi) kullanılması hususunda ihlaller, bazen de kendisine verilen bir görevin yerine getirilmemesi veya üstünkörü yapılması şeklinde suçlar oluyor, yine eğitimle ilgili de bazen kendisine verilen sürede öğrencinin metnini ezberlemediği oluyor.

Mesela metin zamanında bazı öğrenciler ders çalışacağına konuşuyor, bazıları da ders çalışmıyor. Yine medresede izinsiz dışarı çıkmak yasak! İzin alınca da belli süreleri var, oyalanmasınlar diye. Buna rağmen çok az sayıda kişi bu kuralları çiğner.

Medreselerde yaşanan disiplin sorunları ve kural ihlalleri karşısında Seydaların ve sorumlu kişilerin öğrencilere verdikleri cezalara bakıldığında bunların çok da ağır olmadıkları ve yerine göre anlamlı cezalar oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre genellikle suç işleyen bir öğrenciye, işlediği suçun niteliği de göz önüne alınarak, dersini tekrar ettirme, medresedeki temizlik işlerini yapana yardım ettirme/yaptırma, kınama, azarlama ve son olarak medreseden gönderme gibi cezaların verildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kendisiyle görüşülen bir Seydanın, işlenen bir suç karşısındaki ilk tavrı pedagojik açıdan anlamlı ve aktarılmaya değerdir:

Bir öğrenci bir suç işlediğinde ona hemen ceza vermem. Çünkü o esnada kendisi de sinirlidir ben de sinirliyim. Biraz düşünürüm ve bakarım eğer dersini ezberlememişse, derim “git bir saat metin oku.” -Hocam ben dersi yapmanın cezasını sormadım! -Fark etmez. Genel olarak benim cezam yine ders çalıştırmaya yöneliktir. Öğrenci dersini iyi verirse ve ceza alması gerekiyorsa bu defa, medresede hizmet gerektiren bir yerde onu görevlendiririm.

Yine buna benzer bir tavır, başka bir Seyda tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Bizim standart maddeler halinde belirlenmiş cezalarımız yok. Falaka yok mesela. Öğrencinin yaptığı suça göre, hocaların istişaresinden çıkan karar ne ise o uygulanır. Önemli bir husus şu; bir öğrencinin bir suçu ilk defa yapmış olması ile mükerrer sayıda yapmış olmasını birbirinden ayırıyoruz. İlk defada uyarı alır: “Hareketlerine dikkat etmen lazım, medrese kurallarına uyman gerek” gibi. İkinci, üçüncü aynı hatada/suçta öğrenci baktık ki kurallara uymuyor, art niyetli ise öncelikle ailesine telefonla ulaşarak haberdar ediyoruz. Gereken durumlarda öğrenciyi evine gönderiyoruz tamamıyla. Nitekim bu şekilde medreseden gönderdiğimiz öğrenciler var. Öğrenci arkadaşı ile iyi geçinemiyorsa, sürekli ahlaksızlık çıkarıyorsa, hem kendisi çalışmıyıp hem de başkasına engel oluyorsa, öğrenciye yakışmayacak şekilde küfürlü konuşuyorsa, çevreye/ortama uyum sağlayamıyorsa, hocalara diklenip cevap veriyorsa bunlara mutlaka müdahale edilir.

6. Şark Medreselerinin Günlük Yemek ve Temizlik İşleri

Medreselerde günlük yemek ve bulaşık yıkama işleri “dor”⁵¹ adı verilen bir sistem gereği sıra ile yapılmaktadır. Buna göre öğrenciler sıraları geldikçe, bir gün için sabah, öğle ve akşam yemeklerini hazırlamakta; arkasından bulaşıkları yıkamakta ve mutfağın genel temizliğini yapmaktadırlar. Bir gün için yemek nöbetini alan öğrenci sayısı, medresede eğitim gören öğrenci sayısına göre, kurumdan kuruma değişmektedir. Beş on kişiye eğitim veren medreselerde söz konusu işleri bir öğrenci yaparken; öğrenci sayısının yirmi-otuz kişiyi bulduğu medreselerde “dor” görevini iki kişi yerine getirmektedir. Öğrenci sayısının çok fazla olduğu ve imkânların elverdiği medreselerde ise yemeklerin hazırlanması için bir aşçı tutulduğu ve aşçıya bir-iki öğrencinin yardım ettiği, yardımcıların da sıra ile yapıldığı gözlenmektedir.

Medreselerde “dor” uygulaması ile ilgili dikkatleri çeken bir husus, eğitim seviyesi itibariyle genellikle Molla Cami ve üzerinde okuyan ve “talip” olarak adlandırılan öğrencilerin, “dor” sırasından düşürülerek, bu tür günlük yemek ve temizlik işlerinden muaf tutulmalarıdır. Muaf tutulma uygulaması, bir yönüyle, belli bir dereceye ulaşan öğrencilerin elde ettikleri ilmi seviyeye saygı ile ilgili iken; bir yönüyle de bu türden öğrencilerin daha alt seviyedeki öğrencilerle “müzakere”⁵² yapmaları ve kendi dersleri için gereken “mutalâ”⁵³ çalışmaları yapmalarının doğurduğu zaman sıkıntısı ile ilgilidir. Buna göre üst seviye öğrencileri, daha çok eğitim işlerine vakit ayırmak zorunda kaldıklarından, günlük işlerden muaf tutulmaktadırlar. Bununla birlikte öğrenci sayısının çok az olduğu medreselerde, böyle bir ayırım yapılmadığı gözlenmektedir. Nitekim böyle bir imtiyaza imkân kalmamaktadır.

Medreselerin avlu, derslik, yatakhane, banyo vb. diğer yerlerinin temizliği ise medreselere göre değişmektedir. Buna göre, bazı medreselerde söz konusu temizlik işleri yine “dor” sırasına göre; bazı medreselerde ise genellikle öğrencilerin tamamının katılımıyla yapılmaktadır.

⁵¹ Türkçe karşılığı ‘sıra’ olan Kürtçe bir kelimedir.

⁵² Öğrencinin Seydasından aldığı dersini gün içerisinde, kendisinden ilmi seviye bakımından daha üstteki öğrencilerle tekrar etmesine ‘müzakere’ denir. Öğrencinin gün içinde en az üç-beş kişiyle dersini müzakere etmesi zorunludur.

⁵³ Dersle hazırlık yapmak, ilgili konuyu değişik kaynaklardan bakarak görüş farklılıklarını karşılaştırmak, çıkarımda bulunmak.

7. Şark Medreselerinde Bir Gün

Medreselerde yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin iki tarafını meydana getiren Seydaların ve öğrencilerin medrese hayatı içerisindeki bir günlük yaşamlarının genel olarak ortaya konması medreselerin kurumsal işleyiş tarzının anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

a. Seydaların Bir Günü

Medrese Seydalarının günü, cami/medresede kıldıkları sabah namazı ile başlar. Yapılan gözlemlere göre, Seydaların tamamına yakınının evi genellikle medreseye yakındır. Seydaların birçoğu aynı zamanda medresenin bitişiğindeki/yakınındaki camide görevli olduğundan, sabah namazlarını evde değil de, camide kılmayı tercih etmektedir. Seydalar, sabah namazından sonra bir miktar Kuran-ı Kerim okur veya “mutalaa” yapar, ardından, istirahat ve kahvaltı için evlerine geçerler.

Sabah 08.00-09.00 arasında medreseye gelen Seydalar, öncelikle medresenin genel temizliğini ve öğrencilerin durumunu kontrol ederler. Daha sonra, derse başlamak üzere, kendilerine ait odalarına geçerler.

Yapılan gözlemlere göre, Seydalar sabahtan öğlene kadar süren ve birebir aktarılan dersleri iki etapta vermektedirler. Etapların birinde asli (sıra), diğerinde haricî (idafi) dersler okutulmaktadır. Kategorik olarak hangi alanın önceleneceği hususu, medreseler arasında değişkenlik arz etmektedir. Bununla birlikte birçok medresede aslî (sıra) kitapların birinci etapta okutulduğu, bazı medreselerde ise haricî (idafi) dersler birinci etapta verilmektedir.

Sabah derslerinin bitiminden sonra öğrencilerin soruları varsa cevaplanır. Bazı medreselerde Seydalar ile müderrisler arasında öğrenci değişiminin yapıldığı üçüncü bir ders söz konusudur. Buna göre Seyda ile müderrisler kendi öğrencilerine derslerini verdikten sonra öğlene kadarki vakitte, diğer hocalara ait öğrencilerle “müzakere” yapmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle bütün öğrencilerin her müderrisin yanında ders görmesi sağlanır. Bu sayede öğrenci, kendi hocasından aldığı dersi, başka hocanın yanında da okuma şansı yakalamış olmaktadır.

Öğle namazının cemaatle kılınmasından sonra öğle yemeği yenir. Sonra Seyda ve müderrisler, ders görmeyen öğrencilerine derslerini verirler. Bütün öğrenciler derslerini almışsa Seydalar kendi odalarında bir müddet “mutalaa” yaptıktan sonra ikinci namazı için camiye geçerler. Bazı medrese

Seydalarının ikinci namazı öncesi cemaate kısa süreli bir vaaz verdikleri anlaşılmaktadır. Aynı şekilde bazı medreselerde namaz sonrası öğrenci ve cemaatin katılımıyla “hatme”⁵⁴ yapılmaktadır.

İkinci namazı sonrası Seydalar genellikle medreseye uğramazlar ve vakitlerini dinlenmeye, kişisel ihtiyaçlarına, varsa ev ve taziye ziyaretlerine veya ev işlerine ayırırlar. Bu arada müderrisler ise medresede bir süre denetim yaptıktan sonra, medresenin herhangi bir bölümünde çay eşliğinde muhabbet etmekte ve kendi aralarında öğrencilerin durumlarına dair değerlendirmeler yapmaktadırlar. Yatılı müderrisler veya yakında oturanlar bir taraftan kişisel ihtiyaçları ile meşgul olurken, diğer taraftan gün boyu ve geceleri öğrencilerle birlikte olmaya çalışırlar. Bazı medreselerde ise özellikle uzun yaz günlerinde, müderrisler sabah verdikleri haricî (idafi) derslere ikindiden sonra bir saat kadar devam edip dinlenmeye geçerler.

b. Öğrencilerin Bir Günü

Medrese öğrencileri sabah namazını cemaatle kılarlar. Nitekim Seydaların ifadelerine göre, medresede beş vakit namazın cemaatle kılınması bir kuraldır ve ciddi bir mazeret –“dor” nöbeti veya hastalık gibi- olmadıkça herkes namazını cemaatle kılar. İmam-ı Şafî’ye atfedilen: “Tûbali men tala’a ‘aleş-şems; ve veylunli men tala’a ‘aleyhiş-şems = ne mutlu o kimseye ki güneşin üzerine doğmuştur (güneş doğmadan önce uyanıp güne başlamıştır); ve yazık o kimseye ki güneş onun üzerine doğmuştur” sözüne göre medreselerde, öğrenciler sabah namazı sonrası uyumaz ve bir müddet Kuran-ı Kerim okurlar. Yapılan gözlemlere göre, teknik imkânların elverişli olduğu medreselerde öğrenciler, ya bilgisayardan, ya da kasetlerden Fatih Çollak, Mehmet Emin Ay, İsmail Biçer ve daha çok Haremeyn imamı gibi “fem-i muhsin” (güzel okuyan) kişileri dinleyerek, Kuran-ı Kerim’den takip ederler. Bazen de öğrencilerin kendi aralarında “mukabele” yaptıkları veya tek başlarına okudukları gözlenmektedir. Her durumda, öğrenciler namaz sonrası mutlaka bir cüz Kuran-ı Kerim okurlar. Daha sonra ders çalışmaya başlarlar.

Zihnin dinç olduğu düşünülen sabahın bu ilk saatlerinde öğrenciler genellikle, Kuran-ı Kerim okuduktan sonra, bir önceki gün aldıkları dersin

⁵⁴ Hatme, genellikle tarikat mensubu insanlarca, ikinci namazından sonra toplu hâlde yapılan bir halka zikridir.

metnini iyice ezberleyip pekiştirirler. Metin ezberi ve derse hazırlık çalışmaları, kahvaltıya kadar sürer.

Bazı medreselerde sabah kahvaltısından önce çevre temizliği yapılmaktadır. Kahvaltıdan sonra da öğrenciler kişisel temizliklerini yapar, abdestlerini yeniler ve hocalarından ders almayı beklerler. Yine bazı medreselerde, bazı öğrencilerin “duha (kuşluk) namazı” kıldıkları gözlenmektedir ki bu ibadetin, kişi açısından günün bereketli geçmesine vesile olduğuna inanılmaktadır.

Eğitim etkinliklerinin sabah namazı sonrası metin ezberiyle başladığı medreselerde, kahvaltı sonrası başlayan ve ikindiye kadar süren zaman dilimi, öğrenciler için, Seydadan alınan derslerin dışında “müzakere” vaktidir. Sırası gelenler, Seydalarının odalarına girerek derslerini alırlar. Ders almayı bekleyenler ise üst seviye öğrencilerle kendi derslerini; daha alt seviyedeki öğrencilerle ise o öğrencilerin derslerini “müzakere” ederler.

Birçok medresedeki uygulamaya göre öğrenciler, öğleden önce bir ders, öğleden sonra ikinci bir ders alırlar. Yaz aylarında ise, ders sayısı, bazı medreselerde öğleden sonra verilen bir ek (idafi) dersle üçe çıkarılır. Bu arada öğle namazı yine cemaatle kılınır ve öğle yemeği birlikte yenir.

Medreselerde yapılan gözlemlere göre, gündüzlerin uzun olduğu yaz aylarında öğrenciler, bir ile bir buçuk saat arasında değişen ve “kaylule” adı verilen bir dinlenme uykusu uyurlar. Her öğrencinin uygun bulunduğu bir odaya geçip uzandığı ve odalarda beş-on öğrencinin kümелendiği bu saatlerde, Seydaların ve müderrislerin de dinlenme amaçlı uyudukları gözlenmektedir. Sabah namazından sonra uyumayan öğrenciler ve hocalar bu sayede dinlenme fırsatı elde ederler.

Yine medreselerde yapılan gözlemlere göre, bazı medreselerde ikindi namazından önce Seydalar öğrencilerin tamamını toplayarak, “mukabele” şeklinde Kuran-ı Kerim okur ve sırayla öğrencilere de okuturlar.

İkinci namazının cemaatle kılınmasından sonra öğrencilerin, akşam namazına kadar sürecek olan “metin ezberi” etkinlikleri başlamaktadır. Buna göre her öğrenci, bireysel bir şekilde, gün içerisinde aldığı yeni dersin metnini ezberler. Bu etkinlik için kimi öğrenciler bahçeyi, kimisi uzun koridorları, kimisi ders çalışma/etüt odalarını, kimisi de cami içerisini kullanmaktadır. İkinci namazı sonrasında performansın yüksek olduğu

gözlenen öğrencilerde, akşama doğru bir yorgunluk, gevşeme ve rahavet yaşanmaktadır.

Akşam yemeğinin saati, kış ve yaz aylarına göre değişmektedir. Buna göre kış aylarında akşam namazından sonra yenen akşam yemeği, yaz aylarında akşam namazından önce ve genellikle saat 18.00 sularında yenmektedir. Yapılan gözlem ve görüşmelerden, medreselerin akşam sonrası eğitim programları, içinde bulunulan aylara, öğrencilerin seviyelerine ve medreselere göre -Seydaların tercihi belirleyici olmaktadır-değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, yaz aylarında yemekten sonra da "metin ezberi" devam etmektedir. Kış aylarında ise birbirini takip eden namaz ve yemekten sonra, yatsı namazına kadar, bazı medreselerde "metin ezberi", birçok medresede ise yazı/hat/imla çalışmaları yapılmaktadır. Daha çok alt seviye öğrencilerin katıldığı etkinlik sırasında, üst seviye öğrenciler ise "metin ezberi" yapmaktadırlar. Üst seviye öğrencilerin, hem gün boyu alt seviye öğrencilerle "müzakere" yapmaları, hem de aldıkları derslerin ağırlıkları dikkate alındığında, akşam ile yatsı arası "metin ezberine" devam etmeleri bir ihtiyaç gibi görünmektedir. Bazı medreselerde ise akşam ile yatsı arasında herkesin katılımıyla yaklaşık bir saat Türkçe kitap okuma etkinliklerinin yapıldığı gözlenmiştir.

Toplu şekilde kılınan yatsı namazından sonra birçok medresede öğrenciler çay molası verirler ve özellikle üst seviye öğrenciler tekrar ders çalışmaya başlarlar. Alt seviye öğrenciler ise "müzakere" yapmak suretiyle derslerini pekiştirirler. Yaz aylarında yatsı namazı sonrası ders çalışma etkinlikleri kısa tutulur ve öğrenciler, giysilerini yıkamak, banyo vb. kişisel temizliklerini yaparlar. Kış aylarında ise bu tür ihtiyaçlar, yatsı sonrası belli bir süre devam eden ders etkinliklerinden sonra giderilir. Ancak belirtmek gerekir ki bu tür ihtiyaçlar için genellikle haftanın Perşembe günleri/geceleri kullanıldığından, diğer gecelerde ders etkinlikleri sonrası öğrenciler serbest oldukları halde, genellikle uyumayı yeğlerler.

Bazı medreselerde yaz aylarında öğleden sonra işlenen ek (idafi) dersler, kış aylarında yatsıdan sonraya kaydırılmaktadır. Bu dersler genellikle medresede yatılı kalan müderrislerce verilmektedir. Yatsı sonrası ders etkinlikleri, yaz aylarında kısa bir "mutalaa" ile biterken; kış aylarında ise bir-iki saati aşacak şekilde devam etmekte ve genellikle öğrencilerden isteyenler yatmak için odalarına geçmekte, isteyenler ise kendi aralarında sohbet edebilmektedir. Buna göre, alt seviye öğrencilerin daha erken yattığı

gözlenen medreselerde, üst seviye öğrenciler en geç 23.00 civarında uyurlar. Ancak ders çalışmak ve özellikle “mutalaa” yapmak isteyen öğrenciler, uyanık kalabilmektedirler.

Özetle, bazı farklılıklarla birlikte medreselerdeki öğrencilerin bir gün içerisinde yaptıkları eğitim etkinlikleri beş önemli aşamadan oluşmaktadır. Buna göre, sabah namazı sonrası Kuran-ı Kerim okumaları ve bir gün önceki dersin “metin ezberi” birinci aşamayı; kahvaltıdan sonra başlayan ve ikindiye kadar süren hocadan ders alma ve “müzakere” etkinlikleri ikinci aşamayı; ikindi sonrası akşama kadar süren “metin ezberi” üçüncü aşamayı; akşam ile yatsı arası süren yazı/hat çalışmaları, “müzakere”, “metin ezberi” veya Türkçe kitap okuma etkinlikleri dördüncü aşamayı; yatsı namazı sonrası uyku saatine kadar süren “müzakere” ve “mutalaa” etkinlikleri ise beşinci aşamayı oluşturmaktadır. Medreselerdeki öğrencilerin gün içi etkinliklerine bakıldığında, medreselerin temel amacının, öğrencinin bütün gününü eğitim-öğretim etkinlikleriyle geçirmesini sağlamak olduğu ifade edilebilir.

8. Şark Medreselerinin Tatil Günleri

Medreselerde eğitim-öğretim etkinliklerine ara verilerek, öğrencilerin dinlendirildiği belli zaman dilimleri vardır. Ancak bu tür zamanların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Gün içinde bir öğrencinin dinlenme saatleri yaz aylarında öğleden sonraya denk gelir. Namaz ve yemeğin ardından öğrenciler bir saat kadar ders aldıktan/çalıştıktan sonra, bir-bir buçuk saat kadar dinlenirler ve bu arada genellikle uyurlar. Kış aylarında ise, gün içinde dinlenme söz konusu değildir; öğrenciler yemek ve namaz saatlerini dinlenme zamanı olarak kullanmaktadırlar. Ancak hem yaz, hem de kış aylarında öğrencilerde akşama doğru yorulma ve gevşeme gözlenmektedir ki, hocalar bu durumu dikkate alarak, dinlenme saati adı altında olmasa da, öğrencileri serbest bırakmaktadırlar.

Hafta içerisinde ise medrese öğrencileri, kış aylarında, Perşembe günü ikindi namazıyla başlayıp Cuma günü ikindi namazına kadar süren bir zaman diliminde tatil yaparlar. Genellikle yaz aylarında bu tatil süresi Perşembe günü öğleden sonra başlar, Cuma günü ikindiye kadar sürer. Öğrencilere bildirilen ve Seydaların, görüşmelerde ortak bir şekilde ifade ettikleri saatler bunlar olmakla birlikte; yapılan gözlemlere göre, öğrenciler Perşembe günü Seydalarından derslerini aldıktan sonra tatil havasına

girmekte, medreseden çıkış hazırlıklarına başlamaktadırlar. Aynı şekilde haftalık tatilin bittiği ve derse başlama saati olan Cuma günü ikindi sonrası, evlerinden dönen öğrencilerce bir müddet ötelenmekte; medreseye girişler akşama doğru yapılmaktadır. Bu durumun medresede kalan diğer öğrencileri etkilediği; öğrencilerin ders çalışmalarına genellikle Cuma akşamları başladığı gözlenmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bu alışkanlığına uymayıp, ikindiden itibaren derslerine çalışmaya başlayan öğrencilerin de olduğu gözlenmektedir.

Medreselerde belirlenmiş aylık bir tatil söz konusu değildir. Bu durum medrese Seydalarının tutumlarına ve öğrencilerin taleplerine göre değişiklik arz etmektedir. Buna göre öğrenciler, Seydalarından izin almak şartıyla, istedikleri zaman evlerine gidebilirler. Ancak Seydaların, rutin tatil günleri dışında öğrencilerin arada bir gelip izin istemelerini pek hoş karşılamadıkları; bununla birlikte, evine gitmek için izin isteyen öğrenciye de izin verdikleri anlaşılmaktadır. Kendisiyle görüşülen bir “mir”, bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: “Aylık olarak belli bir izin yok. Seyda izin verdikçe kişi her ay da gidebilir. Her hafta da gidebilir. Ama Seyda kızar ve üzülür. Dersinin aksayacağını ona hatırlatır. Mesela ben on aydır eve gitmiş değilim. Diğer arkadaşlar da 4-5 ayda bir eve giderler.” Konuya ilişkin ifadesinde bir Seyda da şunları dile getirmektedir: “Bir öğrenci işi olmadıkça sık sık evine gitmez. Hoca olarak da bunu pek uygun bulmayız. Genelde 2-3 ayda bir, öğrencinin sıkıntısına göre, birkaç günlüğüne eve gider. Kafasını dinlendirir ve gelir.” Buna göre öğrencilerin belirsiz bir şekilde ve mazeretleri oldukça birkaç ayda bir tatil kullandıkları anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelere göre, mazerete mebnî izin taleplerinde genellikle öğrencilerin kendi ifadelerine güvenilmekte ve izin verilebilmektedir. Diğer taraftan bazı medreselerde bu durum, belli bir sisteme oturtulmaya çalışılmıştır. Kendisiyle görüşülen bir Seyda, “Öğrencilerin uzak olanları 50 günde bir, Kabalalılar (Mardin merkeze bağlı bir belde) haftada bir, Yeşilliden (3 km. uzaklıkta) gelenler 2 haftada bir tatil yapar. 50 günde bir gidenler 2-3 gün dinlenerek gelirler. Bu günler de Perşembeye denk getirilmeye çalışılır.” ifadeleriyle izin durumlarının, öğrencilerin geldikleri yerlerin medreseye uzaklığına göre şekillendirildiğini ve izinlerin buna göre düzenlendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte istikrar arayan ve öğrencileri üzerinde görece etkili olan Seydaların bulunduğu medreselerde, öğrencilerin pek izin kullanmadıkları, eğitimlerini ön plana aldıkları ve yıllık izinlerle yetindikleri anlaşılmaktadır.

Medreselerde ortalama iki-üç ayda bir kullanıldığı ifade edilen izinlerle ilgili tam bir belirginliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, medreselerdeki eğitim-öğretimin sistemi açısından bir takım problemler doğurmaktadır. Özellikle izin kullanımını konusunda öğrenciler arasında bir dengesizliğin meydana geldiği ileri sürülebilir. Her ne kadar Seydaların bu konuda öğrenciler arasında adaleti gözettiğine kanaat edilse de bu durum, öğrenciler açısından farklı değerlendirilmeye açıktır. Diğer taraftan mâzeret bildirerek eve gidilebilmesi husûsu, öğrencilerin istismarına açık gözükmektedir. Yine önemli bir problem alanı, grup dersleri alan bir öğrencinin izne ayrılmasının, arkadaşlarından geri kalmasına sebep olmasıdır ki, bu durum hem öğrenci, hem de hoca açısından sıkıntılar doğurmaktadır.

Medreselerdeki yıllık izinlere bakıldığında, Seydalardan birinin ifadelerinde yer bulduğu üzere, önceki yıllarda öğrenciler kışın medresede okur, yazın ise özellikle hasat dönemlerinde ailelerine yardım etmek için eve giderlerdi. Bir önceki medrese neslinin sosyo-ekonomik şartları dikkate alındığında, bu durumun bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Yine söz konusu dönemlerde klima vb. teknolojik imkânların olmayışından dolayı yaz aylarının aşırı sıcak geçmiş olması, böyle bir okuma geleneğini geliştirmiş olabilir.

Günümüz medreselerinde ise kışın okuma, yazın evde olma gibi bir durum söz konusu değildir. Medreseler, Ramazan ve Kurban bayramları haricinde yılın her günü açık ve aktiftir. Ancak bazı medreselerde özellikle yazın sıcağına denk gelen Ramazan ayının tatil edildiği anlaşılmaktadır. Seydaların ifadelerine göre, medrese bu ay içinde açıktır ve isteyen öğrenciler derslerine devam edebilir. Buna göre medreselerde Ramazan ayının tatil edilmesinden kastın, öğrencilerin eve gitmekte serbest olmaları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan çoğu medresede Ramazan ayını tatil eden bir uygulamaya rastlanmamıştır. Ancak Seydaların ifadelerine göre, öğrencilerin evlerine gönderilmediği Ramazan ayında, zaman eğitime değil, daha çok ibadete ayrılmakta, derslerin gevşek tutulduğu bu dönemlerde Kuran-ı Kerim hatimleriyle, namaz-oruç ibadetleriyle ve sohbetlerle öğrencilerin dini duyguları pekiştirilmeye çalışılmaktadır.

Medreselerin genelinde kullanılan yıllık izinler, Ramazan ve Kurban bayramlarına denk getirilir. Buna göre öğrenciler, yıl içerisindeki Ramazan ve Kurban bayramlarında evlerinde olurlar. Seydaların ifadelerine göre

öğrenciler, bayramdan önceki son Perşembe günü evlerine gider ve bayramın bitiminden sonra medreseye dönerler. Böylece her bayramda ortalama on gün izin kullanmış olurlar.

9. Şark Medreselerinin Oyun ve Eğlence Aktiviteleri

Medreselerde kalan öğrenciler “kapalı” çalışan bir eğitim kurumunda kalmalarından ötürü yeterince sosyalleşemediklerive çevre sakinlerinden kopuk bir yaşamları söz konusu ise de, kendi aralarında eğlendikleri birçok eğlence ve oyunları vardır.

Medreselerin, eğitim-öğretimin büyük oranda kesintisiz devam ettiği yıl içerisinde, dinlenme ve eğlenme amaçlı zengin bir kültüre sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tatil günü olduğu halde Perşembe günü medreselerde kalan öğrenciler, kendi aralarında “Beyrute” adını verdikleri, sıra gecesine benzer, bir eğlence programı düzenlemektedirler. Eğlenceye cami cemaatinden ve mahalleliden isteyen vatandaşlar da izleyici olarak katılabilmektedir. Perşembe gününün akşamında yapılan bu etkinliklerde, öğrenciler def eşliğinde kasideler ve ilahiler söyleyip halaylar çeker, yüzük, kibrit ve Apé Mús gibi değişik oyunlarla eğlenirler.

Yine günümüz medreselerinde öğrencilerin, Perşembe günü ikindiden sonra veya Cuma namazından sonra açık alanda top oynadıkları; hatta bazı medrese öğrencilerinin bu günlerde rutin halı saha maçları yaptıkları anlaşılmaktadır. Top oynamanın hoş karşılanmadığı daha önceki dönemlerde; Bır/Çır/Çırré, Gel/Kel/Kel-a Bır/Kélik, Keviré-Kuvveté gibi taşlarla oynanan oyunların var olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde bu oyunların oynandığına rastlanmamıştır.

Diğer taraftan medrese Seydalarının çoğu, özellikle ilkbahar ve yaz aylarında öğrencilerini ayda ya da iki ayda bir mesire ve piknik alanları gibi yeşil alanlara götürerek, öğrencilerin eğlenmelerini ve stres atmalarını sağlamaktadırlar.

Medreselerde Oynanan Bazı Oyunlar:

Yüzük: Genellikle beşer kişilik iki takım oluşturularak oynanır. Amaç, takım üyelerince ellerden birinde saklı duran yüzüğün kimde olduğunu bulmaktır. Buna göre; bir takımın üyeleri, büyük bir örtünün altında yüzüğü aralarından birinin sağ veya sol eline verir. Örtü kaldırılır ve yüzüğü saklayan takım üyeleri ellerini yumruk şeklinde öne doğru uzatır. Karşı takım, yüzüğün hangi kişinin hangi elinde olduğunu bulmak için tahminler

yürütür. Açtırdığı her bir el için birpuan kaybeder. Yüzüğü bulduğu an geriye kalan kapalı el sayısı kadar puan kazanır. Bulunduktan sonra yüzük takım değiştirir ve oyun öylece devam eder. Yüzük her takım değiştirdiğinde, yüzüğü alan takım okuduğu bir beyitle zaferini süsler. Beyit atışmaları karşı takıma yönelik psikolojik birharekât olduğu gibi oyun seyircileri için faydalı bilgilerin aktarıldığı bir araçtır. Oyun sonunda en çok puanı alan takım kazanmış sayılır.

Kibrit: Dört ve daha fazla kişi ile oynanan bu oyun bölge halkı arasında da yaygındır. Oyun bir kibrit kutusu ve pantolon kemeri kullanılarak oynanır. Kibritin, oyuncularca sırayla düz ve mümkünse sert bir zeminde yuvarlatılarak dik bir şekilde gelmesi hedeflenir. Kibrit kutusunun atıldıktan sonra yukarı gelen her bir tarafı bir anlam ifade eder. Buna göre; kibritin açılan iki ucu oyunun “paşa”lığını, kükürt yapışkanının bulunduğu iki tarafı oyunun kolluk görevini (asker), geniş iki yüzünden biri cezayı, diğeri affedilmeyi ifade eder. Oyun, bir kişinin kibriti atmasıyla başlar ve oyunculardan biri paşalığı elde edene kadar aralıksız devam eder. Herhangi bir oyuncu kibriti dik (açılan taraf yukarı) getirdiğinde “paşa” olur. Devam eden atışlarda “asker” olmayı hak eden kişi kemeri eline alır. “Paşa” ve “asker” kibrit atmaz. Bundan sonraki atışlarında kibriti cezayı gerektirecek şekilde atan diğer oyunculara, “paşa”nın uygun göreceği sayıda “asker” tarafından ellerine kemerle vurulur. “Paşa” “asker”in hangi şiddette vuracağına dair “asker”i yönlendirebilir -mesela “tatlı vur”, “tuzlu vur”, yumuşak ve sert vurmaya ifade eder- veya bu kişiyi affedebilir. Genellikle “Paşa” bu kararlarını ve asker de aldığı talimatları uygulama tarzını, “paşa”lığın ve “asker”liğin el değiştirebileceğini, diğer bir ifadeyle karşı hamleleri de hesaba katarak verir. Oyunun devamında her oyuncunun atışına, dolayısıyla kibritin geliş şekline göre “paşa” ve/veya “asker” değişir oyun devam eder.

Bır/Çır/Çiré: Geniş bir sahada oynanan bu oyunda; öğrenciler örneğin onar kişilik iki rakip takım oluşturur. Oyun; A takımının etrafını sarıp, B takımının dokunmasına izin vermeyerek korumaya çalıştığı bir taş üzerine kuruludur. Oyuna eğlence katan esas unsur her iki takım bireylerinin giderek elenmesidir. Buna göre; A takımından biri B takımından birini ellese B takımına ait o kişi eleniyor. Yine sahaya dağılan A takımından bir grup ile taşın arasına B takımından birinin girmesi, A takımına ait bütün o kişilerin elenmesi anlamına geliyor. Diğer bir ifadeyle taş saldıran takım üyelerinin elenmesi, kendilerine dokunulmasıyla; taşı koruyan takım

üyelerinin elenmesi ise, kendilerinin taş etrafında oluşturdukları sınırın geçilmesiyle oluyor. Karşılıklı elemeler sonucu oyuncusu biten takım 1-0 yenilmiş sayılıyor. Yine B takımından herhangi birinin ayağı taşa değdiğinde A takımı 1-0 mağlup oluyor ve taşı koruma sırası B takımına geçiyor, oyun bu şekilde devam ediyor.

Gel/Kel/Kel-a Bır/Kélık: Rakip iki takım, örneğin beşer kişi ile oluşturulur. Her takımın kendi tarafında belli aralıklarla arka arkaya diktiği üç taş vardır. Takımlardan biri oyuna başlar ve takımın her bir üyesi, elinde bulundurduğu başka bir taşı fırlatmak suretiyle, karşı takımın dikili taşlarını devirmeye çalışır. Dikili taşlardan en az birini düşüren, ikinci bir taş atma hakkını elde eder, eğer düşüremezse sıra takım arkadaşına geçer. Takımın toplamda beş üyesi, karşı takımın üç taşını da devirmeyi başarır 1-0 öne geçer, yok eğer başaramazsa, taş atma hakkı karşı takıma geçer. Karşı takımın her bir üyesi de taşlarını atarak karşıdaki dikili taşları devirmeye çalışır. Oyun böylece devam eder. Takımların kişi sayısı genellikle beş olup, değişebilmektedir.

Keviré Kuvveté: Gülle atma yarışının benzeri bir oyundur. Kimin daha uzak mesafeye taş atabileceğinin sınındığı bir oyundur.

Sonuç ve Öneriler

Şark Medreseleri, faaliyet alanları olan Doğu-Güneydoğu Anadolu bölgelerinde eğitim-öğretim etkinliklerine, yasal olmasa da halen devam etmektedir. Bu etkinlikler genel olarak yaygın din eğitimi kapsamında değerlendirilebilir nitelikte olup toplumsal zeminde kabul görmektedir. Bu medreselerde görev alan Seyda ve okuyan öğrencilerin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinden herhangi bir ekonomik kazançlarının olmaması ve yaşamlarının büyük bir kısmını söz konusu eğitim faaliyetlerine ayırmaları, eğitim amaçlarının büyük oranda dini inanç ve duygulara dayandığının göstergesidir.

Şark Medreselerinin işleyişleri, müfredatları, eğitimde takip ettikleri yöntem ve teknikler değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti'nin resmi eğitim kurumları olan medreseler ile ciddi anlamda farklılaşmadıkları gözlenmektedir. Bununla birlikte Şark Medreselerinin; varlık alanı buldukları bölgelerin coğrafi ve toplumsal özelliklerinden, demografik yapısından ve söz konusu coğrafyanın son yüzyıl içerisinde geçirdiği siyasi süreçten etkilenerek yukarıda ifade edilen hususlar açısından değişimi söz konusudur. Bu yönüyle Şark Medreselerinin, Osmanlı Medreselerine göre

değişiklik arz eden bölgesel farklılıklarının olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç itibarıyla Şark Medreseleri bölgesel farklılıklarıyla birlikte, İslam Eğitim Tarihi içerisinde gelişerek kurumsallaşan ve Osmanlı Devleti'nde başarı zirvesi yakaladığı düşünülen medreselerin bir parçası ve devamı niteliğindedir.

Bir eğitim kurumu olarak Şark Medreseleri, kendi yapıları içerisinde gayet iyi işletilen bir organizasyona sahiptirler. Buna göre Seyda, medresenin baş sorumlusudur ve kendisinin görevlendirdiği kişilerin de yardımıyla medresedeki eğitim-öğretim işlerinin ve günlük hayatın akışına yön vermektedir. Yazılı kanun ve kurallar olmadığı halde, tümüyle kurum içi sosyal mutabakata dayanan ve değerler eğitimi yoluyla saygı ve sevgi ekseninde sürekli bir sonraki medrese nesline aktarılan kurallar bütünü sayesinde işleyen medreselerdeki organizasyon, bu yönüyle modern eğitim kurumlarından ayrılmaktadır.

Kurum içerisinde iyi bir şekilde işletilen organizasyona karşın, bölgede varlık alanı bulan değişik medreseler arasında herhangi bir organizasyona rastlanmamıştır. Medreseler genellikle birbirlerinden bağımsız bir şekilde hareket etmektedirler. Bu nedenle medreseler arasında hem günümüzde hem de eski medreselere göre kurumsal yapı, müfredat ve okutulan eserler gibi konularda Seydaların bireysel tercihlerinden kaynaklanan küçük çaplı farklılıklar söz konusudur.

Şark Medreselerinin karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardan biri, hukuki zemin sorunudur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hukuki zeminin dışına çıkan söz konusu medreselerin bir kısmı, günümüzde bu sorunlarını Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Kuran-ı Kerim Kursları adı altında kurumsallaşarak aşmaya çalışmışlardır. Mevcut halleriyle, geleneklerinden tevarüs olan kurumsallaşma şekillerini koruyarak hayatlarını devam ettirmeye çalışmaktadırlar. Medreselerin hukuki sorunlarıyla birlikte, hayat buldukları coğrafya özelinde yaşadıkları birçok siyasi ve ekonomik sorunlar da söz konusudur.

Bölge halkı nezdindeki görece itibarları ve halkın dini motifine katkıları nazar-ı dikkate alındığında bu kurumların korunmaları gerektiği kanaatindeyiz. Hukuki zemin ve ekonomik sorunlarının çözümü konusunda kurum içinden ve bilim çevrelerinden gelen devlet desteğinin sağlanması önerisi ilk bakışta kulağa hoş gelse de, bu öneri iki temel sorunu beraberinde getirmektedir. Öncelikle bu destek eğitim-öğretimde bir ikiliğe sebep

olacaktır. Yine böyle bir destek, medreselerin mevcut doğal motiflerinin ve işleyiş şekillerinin zarar görmesine sebep olabilir. Nihayet bilindiği üzere hem Nizâmülmülk hem de Fatih ve Kanuni gibi; bu kurumlara devlet desteğinin sağlandığı dönemler aynı zamanda bu kurumların siyasete konu edildiği ve kurum içi karışıklıkların baş gösterdiği dönemlerdir. Dolayısıyla devletin bu medreseler karşısındaki tutumu, bir toplumsal kurum olarak medreselerin korunması; faaliyet alan ve şekillerine ise dokunulmaması şeklinde olabilir.

Sonuç olarak; dini eğitim-öğretim faaliyetleri yapan ve varlık alanlarını teşkil eden toplumun dini konulardaki soru ve sorunlarına çözüm üretmeye çalışan Şark Medreseleri, karşı karşıya kaldıkları sorunlara kendi kurumsal yapıları içerisinde bir çözüm aramalı ve bu sayede özgünlüklerini korumalıdır. Bu bağlamda akla gelen öneri, medreselilerin kendi aralarındaki iletişim ve ilişki ağını yaygınlaştırması ve bu sayede kurumsal kimliğin korunması ve geliştirilmesinde iç dinamiklerini işletmeleridir.

82 Kaynakça

- Akgündüz, Murat, *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır*, Beyan Yay., İstanbul 2004.
- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2010*, Pegem Akademi Yay.,16. Baskı, Ankara 2010.
- Altıntop, Ömer, *PKK Gerçeği ve Kürt Sorunu*, MYKitap Yay., I. Baskı, İstanbul 2011.
- Atalay, Talip, “Şafi Geleneğinin Yaygın olduğu Yörelere İlköğretimde Din Eğitiminin Bazı Zorlukları”, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2006.
- Baltacı, Cahit, *XV ve XVI Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul, İFAV Yay., 2. Baskı, 2005.
- Bruinessen, Martin Van, ‘Ağa, Şeyh, Devlet’, çev. Banu Yalkut, İletişim Yay., 6. Baskı, İstanbul 2010.
- Büyüköztürk, Şener- Çakmak, Ebru K. (komisyon), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Yay., 2009.
- Cebeci, Suat, “Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye?”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, sayı: 10, ss. 197-198.

- Çiçek, M. Halil, *Şark Medreselerinin Serencamı*, Beyan Yay., I. Baskı, İstanbul 2009.
- Eroğlu, M. Şerif, *Bütün Yönleriyle Arapkendi*, Kent Yay., I. Baskı, İstanbul 2004.
- Gül, Ahmed, *Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim ve Bunlar Arasında Dâru'l-Hadislerin Yeri*, TTK Yay., Ankara 1999.
- Kazıcı, Ziya, *Osmanlı'da Eğitim-Öğretim*, Bilge Yay., I Baskı, İstanbul 2004.
- Makdisi, George, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim 'İslam Dünyası ve Hristiyan Batı'*, çev. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, Gelenek Yay., I. Baskı, İstanbul 2004.
- Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, Gelenek Yay., I. Baskı, İstanbul 2004.
- Öcal, Mustafa, *Medresetü'l-Eimmeve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*, Önder Yay., I. Baskı, İstanbul 2011.
- Öngül, Ali, "Selçuklularda Eğitim Faaliyetleri ve Yetişen İlim Adamlarına Genel Bir Bakış", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003.
- Sarıkaya, Yaşar, *Medreseler ve Modernleşme*, İz Yay., I Baskı, İstanbul 1997.
- Sarıkaya, Yaşar, "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi", *İslam Araştırmaları Dergisi*, 1999.
- Tezcan, Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara, 11. Baskı, 1997.
- Yakuboğlu, Kenan, *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi*, Gökkuşbu Yay., I. Baskı, İstanbul 2006.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., 6. Basım, Ankara 2006.
- Yurtseven, Ömer Alper, *Türkiye'de Faaliyet Gösteren Dini Bir Terör Örgütü Olarak Hizbullah*, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Strateji Anabilim Dalı, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006.
- Zengin, Zeki Salih, *II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay., I. Baskı, Ankara 2002.

الهدى النبوي في التخطيط الاقتصادي

أيمان جاسم الدوري / Ayman Jassım ALDOORI*

The Prophetic Mohammad's Guidance in Economic Planning

Citation/©: Aldoori, Ayman Jassım, The Prophetic Mohammad's Guidance in Economic Planning, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 85-113.

Abstract: This research is an overview of the concept of economic planning, its objectives and some of its principles and foundations, based on the Islamic Shari'a with focus on the guidance of Prophet Mohammad in economic planning. It demonstrates the interest of the Islamic Shari'a in both the economic aspect and the Ibada aspect, which in the long run constitutes an ultimate methodology that highlights the principles of the Prophet Mohammad's economic planning. Due to the seriousness of the intractable economic problems faced by all the countries of the world, it was necessary to refer to the guidance of Prophet Mohammad (peace be upon him) in relation to the economic planning in order to identify the most important characteristics and principles through which Prophet Mohammad (peace be upon him) could solve the most complex problems of his time.

Keywords: Economy, planning, example, principles, foundations.



Ekonomik Planlamada Peygamber Modeli

Atıf/©: Aldoori, Ayman Jassım, Ekonomik Planlamada Peygamber Modeli, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 85-113.

Öz: Bu araştırma, genel bir bakış açısıyla ekonomik planlama konusunu, bunun hedeflerini, bazı ilkelerini, esaslarını ve tüm bunların şer'i olarak birer asıl halini almasını ekonomik planlama konusundaki üstün peygamberi modeli merkezde tutarak ele alır. Bunu, mensupları açısından gösterdiği önem ölçüsünde, İslam şeriatının ekonomi konusuna verdiği değeri delillendirmek gayesiyle yapar. Asıl amaç, işin neticesinde nebevi ekonomik modelin temel ilkelerinin ortaya çıkmasıdır. Araştırma, dünyadaki farklı devletlerin, karşılaştıkları üstesinden gelinmesi zor olan problemlere çözüm önerileri de sunmaktadır. Öyleyse, ekonomik planlama hususunda, kesinlikle Peygamber Efendimizin modeline dönülmesi gerekmektedir. Onun kendi asrındaki problemler, beraberinde çözümü başarıldığı dinamikler Hz. Peygamber'in modelini uygulamayı gerektirecektir.

* الدكتور، أستاذ مساعد في جامعة أرتوقلو، كلية الإلهيات .

Anahtar Kelimeler: Ekonomi, planlama, örnek, ilkeler, vakıflar

ملخص البحث

يتناول هذا البحث نظرة عامة عن مفهوم التخطيط الاقتصادي ، وأهدافه وبعضاً من مبادئه وأسس ، وتأسيس كل ذلك شرعياً، مركزاً على الهدى النبوي الشريف في التخطيط الاقتصادي ، للبرهنة على اهتمام الشريعة الإسلامية بالجانب الاقتصادي بقدر اهتمامها بالجانب العبادي ، لتشكل في نهاية المطاف منهجية تبرز مبادئ التخطيط الاقتصادي النبوي. ولخطورة المشكلات الاقتصادية المستعصية التي تعاني منها مختلف دول العالم ، كان لا بد من الرجوع إلى هديه صلى الله عليه وسلم في جانب التخطيط الاقتصادي ، للتعرف على أهم المعالم والمبادئ التي استطاع من خلالها صلى الله عليه وسلم حلّ أعقد المشكلات التي كانت في عصره.

مفاتيح البحث: تخطيط ، الاقتصاد ، نموذج ، مبادئ ، أسس .

مقدمة

لقد امتلأت حياة النبي صلى الله عليه وسلم بالعِبَر والدُّروس في جميع نواحي الحياة ومنها الاقتصادية ، وقد شملت الكثير من المواقف والوصايا والنماذج والتخطيطات الاقتصادية العملية التي أكدت بأن الإسلام منهج شامل لكل نواحي الحياة ، قادر على معالجة جميع المشاكل المعاصرة والتي ألمت بالأمة الإسلامية جرّاء تخليها عن مبادئ الشريعة الإسلامية وأحكامها، ومنهج نبيها محمد صلى الله عليه وسلم ، ولقد امتاز عصرنا الحاضر بتغيرات سادت مختلف ميادينها الاقتصادية أدت إلى عناية الرأي العام العالمي بالتخطيط باعتباره السبيل الأمثل للتطور والتنمية .

أهمية الدراسة وأهدافها :

تتجلى أهمية هذه الدراسة بما يأتي :

1. يُعد التخطيط والمتابعة أساساً للفكر الإداري البنّاء ، وفي غياب التخطيط تتعذر الموازنة بين المصالح المتعارضة في الحياة الاقتصادية .

2. يقود التخطيط الاقتصادي إلى التنمية الاقتصادية التي هي مقوم من مقومات

الأمة ، وسبيل لرفع مستواها.

ومن أهم أهداف هذه الدراسة :

1. البرهنة على اهتمام الشريعة الإسلامية بالجانب الاقتصادي كاهتمامها بالجانب العبادي .
2. إبراز إسهامات الشريعة الإسلامية في التخطيط الاقتصادي .
3. إصباغ التخطيط الاقتصادي بصيغة دينية وربطه بالشريعة الإسلامية .
4. عرض نماذج شرعية من التخطيطات الاقتصادية، ناجحة وصالحة للتطبيق في الوقت الحاضر .

خطة الدراسة :

- تأتي هذه الدراسة بعد هذه المقدمة في مبحثين وخاتمة .
- المبحث الأول : تأصيل التخطيط الاقتصادي . وفيه مطلبان :
- المطلب الأول : تأصيل التخطيط الاقتصادي مفهوماً .
- المطلب الثاني : تأصيل التخطيط الاقتصادي شرعاً .
- المبحث الثاني : مبادئ التخطيط الاقتصادي وأسس . وفيه مطلبان :
- المطلب الأول : مبادئ التخطيط الاقتصادي .
- المطلب الثاني : أسس التخطيط الاقتصادي .
- الدراسات السابقة :

كتب عدد من الباحثين من مختلف الديانات في التخطيط الاقتصادي ، ولكن فيما يتعلق بموضوع هذه الدراسة وهي "مبادئ التخطيط الاقتصادي في ضوء السنة النبوية " فقد اطلعت على دراسة قريبة منها للدكتور منذر قحف بعنوان: "النصوص الاقتصادية من القرآن والسنة" وقد جمع صاحبها الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وآثار الصحابة مبوراً إياها بحسب الموضوعات الاقتصادية دون أي تعليق أو شرح ، وأحسب أن الإضافة العلمية التي ستحققها هذه الدراسة تتمثل في جمع النصوص الشرعية المتعلقة بالتخطيطات الاقتصادية لتحقيق التطور والتنمية الشاملة .

كما كتب العديد في الاقتصاد الإسلامي إلا أنني لم أطلع على دراسة خاصة بالتخطيط الإقتصادي الشرعي لذا كانت هذه الدراسة .

منهج الدراسة :

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي وذلك بتتبع النصوص الشرعية لشرحها واستخلاص ما أمكن من أحكام ومفاهيم ذات علاقة بموضوع الدراسة ، وتحليل ما ذكره أهل الاختصاص من مبادئ التخطيط في محاولة لإيجاد العلاقة بينه وبين ما جاء في شريعتنا الإسلامية دون تعسف أو تكلف ، ومن ثم إدراج كل نص في موضعه المناسب مع ما يستدعيه المقام من ذكر بعض الآثار والتعليقات بما يتطلبه البحث لتشكيل منهجية متكاملة في كشف التخطيطات الاقتصادية النبوية لتفعيلها في حل مشكلات الأمة الاقتصادية المعاصرة .

وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم .

المبحث الأول : تأصيل التخطيط الاقتصادي .

المطلب الأول : تأصيل التخطيط الاقتصادي مفهوماً .

أولاً : مفهوم التخطيط لغة: عُرِفَ التخطيط لغة من الخط ، ويأتي بمعنى الطريقة المستتيلة في الشيء ، والتخطيط: التسطير ، والخُطَّة: اسم للطريقة ¹ ، ويأتي بمعنى الحال والأمر والخطب ، وقولهم خطة نائية : أي مقصد بعيد ² واختلط لنفسه داراً : إذا ضرب لها ليعلم أنها له ³.

وفي حديث صلح الحديبية : « لَا يَسْأَلُونِي خُطَّةً يُعْطَمُونَ فِيهَا حُرْمَاتِ اللَّهِ إِلَّا أُعْطِيَتْهُمْ إِيَّاهَا وَإِنَّهُ قَدْ عَرَضَ عَلَيْكُمْ خُطَّةً رُشِدٍ »⁴، أي : أمراً واضحاً في الهدى والاستقامة ⁵ .

¹ ابن منظور ، لسان العرب 287/7.288.

² المصدر السابق 290/7.

³ الزمخشري أساس البلاغة ص 168.

⁴ رواه البخاري ، كتاب الشروط ، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب (15)، رقم (2581) ، 974/2.

ثانياً : مفهوم التخطيط الاقتصادي اصطلاحاً .

عُرّف التخطيط الاقتصادي اصطلاحاً بعدة تعريفات منها :

1. تعريف آرثر ستيلر : "إنه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانيات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات للاستفادة منها، لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة"⁶.

2. تعريف شارل بتلهاييم : " إنه العملية التي يمكنها تنظيم جميع مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وتستلزم ترابطاً وتنسيقاً بين قطاعات الاقتصاد القومي مما يعني دراسته على نطاق عام وشامل للتأكد من أن المجتمع سوف ينمو بصورة منظمة ومنسقة وبأقصى سرعة ممكنة ، وذلك مع التبصر بالموارد الموجودة ، وبالأحوال والظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة ، بحيث يمكن السيطرة عليها ، وذلك ضماناً للنتائج المستهدفة من الخطة " ⁷.

3. وعُرف بأنه : "تقدير وتحديد الأهداف الرئيسة طويلة المدى ، والأهداف لمؤشر ما ، وكذا تطوير الأداء لتتبع المصادر الضرورية لتحقيق هذه الأهداف " ⁸.

4. وعُرف بأنه : " تصميم للمستقبل المؤمل ، وتطوير الخطوات الفعالة لتحقيقه " ⁹.

5. وعُرف بأنه : " عملية توجيه الموارد المادية والبشرية والطبيعية المتوفرة في بلد معين واستغلالها بأقصى درجة ممكنة لتحقيق مجموعة من الأهداف الاقتصادية والاجتماعية لفترة زمنية محددة " ¹⁰.

وبالنظر فيما سبق من تعريفات يمكن القول بأنّ التخطيط الاقتصادي عبارة عن :

⁵ ابن منظور : لسان العرب 289/7.

⁶ أوردته أمل لطفى أبو طاحن في : التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ص 27.

⁷ شارل بتلهاييم : التخطيط والتنمية ص 21.

⁸ سعد عبد المنعم فهمي : استراتيجية التخطيط التربوي ص 17.

⁹ شيرمان ، جيمس آر : التخطيط أول خطوات النجاح ص 21.

¹⁰ محمد الحمصي ، التخطيط الاقتصادي ص 15.

رسم صورة مستقبلية لنشاط اقتصادي منظم يهدف إلى رفع المستوى المعيشي ،
والتطور والنمو بطرق معينة ووسائل وتدابير كفيلة بتحقيق ذلك في فترة زمنية محددة في ظل
الإمكانيات المادية والطاقات البشرية المتوفرة .

المطلب الثاني : تأصيل التخطيط الاقتصادي شرعاً

أولاً : مشروعية التخطيط .

يُعدّ التخطيط صورة من صور استشراف المستقبل ، ويقوم على الاستدلال بالأحوال
الظاهرة والمعطيات المتوفرة ، واتباع السنن التي قدرها الله لتسيير هذا الكون ، مع ما أوحاه
الله عزو جل إلى نبيه صلى الله عليه وسلم ، وقد مارس الإنسان التخطيط منذ القدم في
كثير من مجالات حياته بحسب ما تهيأ له في مواجهة الظروف والصعوبات التي اعترضت
طريقه .

ويتنبأ التخطيط في الشريعة الإسلامية المكانية البارزة ، دلّ على ذلك ما ورد في
كتاب الله صراحة أو ضمناً إلى معنى التخطيط والتدبير ، كما اهتمت السنة النبوية بحاضر
الإنسان ومستقبله فرداً وجماعة فشرعت لهم ما يسعدهم في الدنيا والآخرة ، ووجهتهم إلى ما
تتحقق به أهدافهم ومقاصدهم المشروعة من جلب المصالح وتكميلها ، ودرء المفساد عنهم
وتقليلها ، وعمارة الأرض ، وإقامة العدل ، واستتباب الأمن. ومن النصوص الشرعية الدالة
على مشروعية التخطيط :

قوله تعالى : (يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ
وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ (46) قَالَ تَزْرَعُونَ
سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ (47) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ
سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ (48) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ
يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْرِضُونَ)¹¹ فهذه الآيات تمثل جملة من مبادئ التخطيط الاقتصادي

الرشيد منها :

* استشراف المستقبل : ويقوم على التأويل الذي أوتيّه نبي الله يوسف عليه السلام بعلم علمه الله إياه للتخطيط للمستقبل ، فقد علمه الله بأنه ستأتي سبع سنوات شداد. ولا خطة سوية دون التنبؤ بالمشكلات ، ووضع الحلول المناسبة لها ، واعتبر الألوسي أن هذه بشارة من يوسف عليه السلام لم تكن عن وحي بل لأن العادة جارية بأن انتهاء الجذب يعني قدوم الخصب ، أو لأن السنة الإلهية أن يوسع الله سبحانه على عباده بعد أن ضيق عليهم ، ثم بعد أن أفتاهم عليه السلام وأرشدهم وبشرهم كان يتوقع وقوع ما أخبرهم به ¹². ولا شك أن التنبؤ بالمستقبل يلعب دوراً كبيراً في إنجاح التخطيط وإفشاله فكلما كانت الافتراضات قائمة على معلومات دقيقة بقدر ما تصبح قريبة من الواقع ، ويقدر ما يكون التخطيط ناجحاً .

* مرحلة التحضير والإعداد : وذلك باستغلال الموارد المتوفرة واستثمارها بما يوفر للمجتمع حاجياته .

* تحديد الأهداف : الاستعداد لمواجهة الأزمة الاقتصادية المنتظرة والحرص على توفير حاجيات المجتمع في السنوات العجاف .

* الواقعية : وذلك باختيار أفضل الطرق لحل المعضلات الاقتصادية في السنوات العجاف فوضع خطة محكمة " تحقق التوازن بين الإنتاج الزراعي لمحصول القمح ، واستهلاكه خلال مدة الميزانية وقدرها أربع عشر سنة ، وهي موازنة تخطيطية طويلة المدى "

13

* الاستمرارية : ويتجلى ذلك في استمرار العمل لمدة سبع سنوات دون كلل ولا ملل (قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأْبًا)¹⁴ والدأب : العادة والاستمرار، وهو منصوب على الحال من ضمير (تزرعون) أي كدأبكم ، وقد مزج تعبيره بإرشاد جليل لأحوال التموين والادخار لمصلحة الأمة ¹⁵.

¹² الألوسي : روح المعاني 12 / 256-257.

¹³ جميل أبو العينين : أصول الإدارة من القرآن والسنة 111 . 112.

¹⁴ يوسف 12 / 47

¹⁵ ابن عاشور : التحرير والتنوير 286/5.

* المشاركة : حيث سعى يوسف عليه السلام بمشاركة أكبر عدد ممكن في تنفيذ الخطة ، ويظهر ذلك في الخطاب الموجه للجماعة في قوله تعالى : (تَزْرَعُونَ¹⁶) ، (تُخْصِنُونَ)¹⁷

* الشمولية : حيث اهتمت خطة يوسف عليه السلام بعوامل الإنتاج الاقتصادي بعناصرها المختلفة من زراعة وفتح سوق للتبادل التجاري يدل عليه مجيء أخوة يوسف للتجارة، كما وردت الإشارة إلى المجال الصناعي في قوله تعالى : (ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يُعْصِرُونَ)¹⁸ أي : "يعصرون العنب خمراً والسّمسم دهنأ والزيتون"¹⁹ . ومن الأحاديث الداعمة لفكرة التخطيط المنظم من أجل تنمية شاملة ، وبناء أمة قوية: ماروي عن سعد بن بي وقاص رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : « إِنَّكَ أَنْ تَذَرَ وَرَثَتَكَ أَغْنِيَاءَ خَيْرٌ مِنْ أَنْ تَذَرَهُمْ عَالَةً يَتَكَفَّفُونَ النَّاسَ »²⁰ " فكان توجيهاً نبوياً شريفاً بضرورة التخطيط السليم واستخدام الإمكانيات المتاحة استخداماً أمثل وذلك بتقسيمها للمستقبل ، وترك جزء منها لأبنائه لمواجهة مستقبلهم حتى لا يصيبهم الفقر والسوء فيسألون الناس " ²¹.

ومن أبرز نماذج التخطيط النبوية كذلك نموذج الإحصاء السكاني ، فقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم باستخدام أسلوب الإحصاء عملياً في المدينة.

فمن حذيفة رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: «اَكْتُنُبُوا لِي مَنْ تَلَفَّظَ بِالْإِسْلَامِ مِنَ النَّاسِ، فَكَتَبْنَا لَهُ أَلْفًا وَخَمْسَ مِائَةِ رَجُلٍ، فَقُلْنَا: نَخَافُ وَنَحْنُ أَلْفٌ وَخَمْسُ مِائَةٍ؟

¹⁶ يوسف 12 / 47.

¹⁷ يوسف 12 / 48.

¹⁸ يوسف 12 / 49.

¹⁹ القرطبي : الجامع لأحكام القرآن 205/9.

²⁰ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الجنائز ، باب رثي النبي صلى الله عليه وسلم سعد بن خولة (35) ، رقم

435/1 (1233)

²¹ أبو العينين : أصول الإدارة ص 89.

فَلَقَدْ رَأَيْنَا ابْنَيْنَا، حَتَّىٰ إِنَّ الرَّجُلَ لَيُصَلِّي وَحْدَهُ وَهُوَ خَائِفٌ»²². والحكمة من هذا الإحصاء أن النبي، عليه الصلاة والسلام، احتاج إلى معرفة الطاقات والإمكانات التي بحوزته حتى يختار في ضوء ذلك المواجهة من عدمها ويدرس ظروفها وحدودها، إذ من المعلوم أن التخطيط السليم ينبني على المعلومات الدقيقة. قال الحافظ:

في الحديث مشروعية كتابة دواوين الجيوش وقد يتعين ذلك عند الاحتياج إلى تمييز من يصلح للمقاتلة بمن لا يصلح وفيه وقوع العقوبة على الإعجاب بالكثرة وهو نحو قوله تعالى: (وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ..) ²³ الآية. وقال ابن المنير موضع الترجمة من الفقه أن لا يتخيل أن كتابة الجيش وإحصاء عدده يكون ذريعة لارتفاع البركة بل الكتابة المأمور بها لمصلحة دينية والمواخذة التي وقعت في حنين كانت من جهة الإعجاب²⁴.

ومن نماذج التخطيط النبوي كذلك نموذج الادخار : فقد روى عمر، رضي الله عنه، أن أموال بني النضير كانت مما آفأه الله على رسوله، مما لم يوجب عليه المسلمون بخيل ولا ركاب، فكانت للنبي صلى الله عليه وسلم خاصة، فكان ينفق على أهله نفقة سنة، وما بقي يجعله في الكراع²⁵ والسلاح، عُدَّة في سبيل الله²⁶. وفي رواية للبخاري: كَانَ عَلَيْهِ السَّلَامُ يَبِيعُ نَخْلَ بَنِي النَّضِيرِ وَيَحْبِسُ لِأَهْلِهِ قُوتَ سَنَتِهِمْ²⁷. قال ابن دقيق العيد في الحديث جواز الادخار للأهل قوت سنة²⁸.

²² رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الجهاد والسير ، باب كتابة الإمام الناس (177) ، رقم (2895) 1114/3.

²³ التوبة 9/ 25.

²⁴ ابن حجر : فتح الباري 6/179.

²⁵ الكراع : هو الخيل . (النووي ، المنهاج شرح صحيح مسلم 70/12).

²⁶ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الجهاد والسير ، باب المجن ومن يتنرس بترس صاحبه (79) ، رقم (2748)

1063/3 . ومسلم في صحيحه ، كتاب الجهاد والسير ، باب حكم الفيء (15) ، رقم (1757) 1376/3.

²⁷ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب النفقات ، باب حبس نفقة الرجل قوت سنة عائلته وكيف نفقات العيال (3) ، رقم (5042)

2048/5.

²⁸ ابن حجر : فتح الباري 9/503.

وقال الإمام النووي : في هذا الحديث جواز ادخار قوت سنة وجواز الادخار للعيال وأن هذا لا يقدر في التوكل²⁹.

وان عملية الادخار يتضح فيها استشراف المستقبل بوضوح جلي وبالأخذ بعمومه فإنه يجوز الادخار بكل ما تمس إليه الحاجة من الدواء والغذاء إلى الآلات والألبسة. وفيه تنبيه على الادخار لما هو أكبر منها كالشعب أو الأمة ، لهذا ينبغي للدولة المسلمة أن تكون لها سياسة مدروسة للادخار المستقبلي في جميع المجالات، خاصة تلك التي تتعلق بالنواحي الاستراتيجية في حياة الأمة، أو ما يطلق عليه: الأمن الغذائي، والأمن الدفاعي، والأمن السكاني... إلخ .

المبحث الثاني : مبادئ التخطيط الاقتصادي وأساسه .

المطلب الأول : مبادئ التخطيط الاقتصادي .

من أبرز مبادئ التخطيط الاقتصادي : الواقعية ، والشمولية ، والمرونة ، والاستمرارية ، والمشورة³⁰.

1. الواقعية : ويُقصد بها إمكانية تطبيق الخطة تطبيقاً فعالاً دون مبالغة في التقديرات ، مع الحرص على الانتقال بالمجتمع من واقع إلى واقع أفضل ، ولا يتأتى ذلك إلا بكون الأهداف معبرة عن حاجات المجتمع بشكل علمي وموضوعي ، وأن تتكيف هذه الأهداف مع الوسائل المتاحة حتى يمكن تحقيقها ، " والربط بين الوسائل والغايات عامل أساسي لضمان التخطيط السليم " ³¹ ، ومما يدل على هذا المبدأ ما جاء في واقعية التخطيطات النبوية في شأن تحسين المستوى المعيشي للأفراد ما روي عن أنس رضي الله عنه أن رجلاً من الأنصار أتى النبي صلى الله عليه وسلم يسأله ، فَقَالَ : " أَمَا فِي بَيْتِكَ شَيْءٌ ؟ " قَالَ :

²⁹ النووي : المنهاج شرح صحيح مسلم 70/12.

³⁰ عثمان غنيم ، التخطيط أسس ومبادئ ، ص 116 . 119 ، حربي عريقات ، مقدمة في التنمية والتخطيط الاقتصادي، ص 148 . 150.

³¹ فهمي : استراتيجيات التخطيط التربوي ص 69.

بلى ، جلس³² تلبس بعضه وتبسطن بعضه وقعب³³ تشرب فيه من الماء ، قال : " أنتيتي بهما " ، قال : فأتاه بهما فأخذهما رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده ، وقال : " من يشتري هذين ؟ " قال رجل : أنا أخذهما بدينهم ، قال : " من يزيد على دينهم " مرتين أو ثلاثاً ، قال رجل : أنا أخذهما بدينهم ، فأعطاهما إياه وأخذ الدينين وأعطاهما الأنصاري وقال « اشترِ بأحدِهِمَا طَعَامًا فَأَنْبِذْهُ إِلَى أَهْلِكَ وَاشْتَرِ بِالْآخَرِ قَدُومًا³⁴ فَأْتِنِي بِهِ ». فأتاه به فشد فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم - عوداً بيده ثم قال له : « اذهب فاحتطب وبع ولا أرتك خمسة عشر يوماً ». فذهب الرجل يحتطب ويبيع فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فاشترى ببعضها ثوباً وببعضها طعاماً. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « هذا خير لك من أن تجيء المسألة نكتة في وجهك يوم القيامة إن المسألة لا تصلح إلا لثلاثة لذي ففر مدقع أو لذي عزم مفطع أو لذي دم موجع ». ³⁵ يُستنبط من هذا الحديث الشريف ما يأتي :

* واقعية التخطيطات النبوية في مجال تحسين الوضع المادي للأفراد، حيث حدد النبي صلى الله عليه وسلم الإمكانيات المتوفرة لدى الرجل فلم يأمره إلا بما هو واقع ومتميسر له ، وفي هذا المعنى يأتي قوله صلى الله عليه وسلم: « وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَأَنْ يَأْخُذَ أَحَدُكُمْ حَبْلَهُ فَيَحْتَطِبَ عَلَى ظَهْرِهِ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَأْتِيَ رَجُلًا ، فَيَسْأَلَهُ ، أَعْطَاهُ أَوْ مَنَعَهُ »³⁶.

³² الحلس : بساط يبسط في البيت (الفيومي ، المصباح المنير ص56).

³³ القعب : إناء ضخم كالقصة (المرجع السابق ص 194).

³⁴ قدوماً : آلة من حديد ينحت بها . (ابن منظور ، لسان العرب 471/12).

³⁵ رواه أبو داود في سننه كتاب الزكاة ، باب ما تجوز فيه المسألة (26) ، الحديث (1639) 2/ 292 . 294 ، ورواه الترمذي : كتاب البيوع ، باب ما جاء في بيع من يزيد (10) ، الحديث (1218) وقال: حديث حسن لا تعرفه إلا من حديث الأخضر بن عجلان وعبد الله الحنفي الذي روى عن أنس هو أبو بكر الحنفي 3/ 522 . ورواه النسائي: كتاب البيوع ، باب البيوع فيمن يزيد (22) ، الحديث (4515) 7/ 275 . 276 . ورواه ابن ماجه : كتاب التجارات ، باب بيع المزيدة (25) ، الحديث (2198) 2/ 741.740 . ونقل الزيلعي قول ابن القطان في الحديث : وهذا اللفظ يعطي أن أنساً لم يشاهد القصة ولا سمع ما فيها عن النبي صلى الله عليه وسلم فانه أعلم أن تلك الرواية مرسلة أولاً ، والحديث معلول بأبي بكر الحنفي فإني لا أعرف الحنفي ولا أعرف أحداً نقل عدالته فهو مجهول الحال ، وإنما حسن الترمذي حديثه على عادته في قبول المشاهير . (الزيلعي ، نصب الراية 22/4). قال المنذري : لا ينزل عن درجة الحسن وقد يكون على شرط الصحيحين أو أحدهما . (لترغيب والترهيب 2/45).

³⁶ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب الاستغفار عن المسألة (49) ، رقم (1401) 2/535.

* موضوعية الأهداف التي كان يرمي إليها النبي صلى الله عليه وسلم متمثلة في تحسين المستوى المعيشي لأحد أفراد أمته .

* تحديد المدة الممكنة لتحقيق الهدف ، حيث حدد له خمسة عشر يوماً .

* متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم لهذا الرجل "وَلَا أَرَيْتَكَ حَمْسَةَ عَشَرَ يَوْمًا" وتقييم وضعه " هَذَا خَيْرٌ لَكَ مِنْ أَنْ تَجِيءَ الْمَسْأَلَةَ نُكْتَةً فِي وَجْهِكَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ"

* تحقيق الهدف المنشود حيث تحسن وضع الرجل ، فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فاشترى ببعضها ثوباً وبعضها طعاماً .

2. الشمولية : بمعنى شمول عملية التخطيط لكل المتغيرات الأساسية ، مع تداخل وتكامل الأنشطة المختلفة وعلى كافة المستويات .

3. المرونة : ونعني بها الاستجابة لأي متغيرات والبعد عن الجمود والنمطية ، وذلك بتجاوب الخطة مع الظروف المتجددة وإمكانية تعديلها وإدخال تغييرات عليها عند الحاجة بأقل خسائر ممكنة والاقتصاد الإسلامي ماهو إلا أحد الأنظمة الإسلامية التي تتصف بالمرونة، قابل لكل ما يستجد ومواكب للحياة وتطورها .

4. الاستمرارية : وذلك بأن يكون التخطيط مستمراً ومتواصلاً يبدأ بأعداد الخطة ، ثم الإشراف على تنفيذها ، ثم المتابعة والتقويم ، والاستعداد لتعديل الخطة عند اللزوم .

5. المشورة : وهي مبدأ أساسي للتخطيط ، يراد بها: "تعقيب الآراء المختلفة في قضية من القضايا، واختبارها من أصحاب العقول والأفهام حتى يصلوا إلى الصواب"³⁷ والمشورة من الأمور التي أوجبها الشريعة الإسلامية ، قال الله تعالى : (وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ)³⁸ ، وقال تعالى : (وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ)³⁹ ومنها قوله صلى الله عليه وسلم : «

³⁷ ابن عمر : محاضرات في نظام الإسلام ص 135.

³⁸ آل عمران 2 / 159.

³⁹ الشورى 42 / 38.

أَشِيرُوا أَيُّهَا النَّاسُ عَلَيَّ»⁴⁰ . وما روي عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ : أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَاوَرَ حِينَ بَلَغَهُ إِقْبَالُ أَبِي سُفْيَانَ ، قَالَ : فَتَكَلَّمَ أَبُو بَكْرٍ ، فَأَعْرَضَ عَنْهُ ، ثُمَّ تَكَلَّمَ عُمَرُ ، فَأَعْرَضَ عَنْهُ ، فَقَامَ سَعْدُ بْنُ عُبَادَةَ ... الحديث .⁴¹ وفي هذا إشارة منه صلى الله عليه وسلم إلى أهمية الشورى ، واحترام رأي الأغلبية ، وفي المشورة توسيع لقاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات ضماناً لدعم المشاركين في المشورة للخطة المراد تنفيذها ، ولم يقتصر النبي صلى الله عليه وسلم على الشراكة في التشاور بل تعداه إلى الحث على الشراكة في الجانب التطبيقي الاقتصادي ، لاحظ ذلك فيما رواه أبوهريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : « إِنَّ اللَّهَ يَقُولُ أَنَا ثَالِثُ الشَّرِيكَيْنِ مَا لَمْ يَخُنْ أَحَدُهُمَا صَاحِبَهُ فَإِذَا خَانَهُ حَرَجْتُ مِنْ بَيْنِهِمَا »⁴² . وللشراكة قواعد وأصول ضبطها الفقهاء وفق المبادئ والتعليمات الشرعية ، ووضع النبي صلى الله عليه وسلم مبدأ للربح والخسارة بين رأس المال والعمل فقال : « أَرَأَيْتَ إِذَا مَنَعَ اللَّهُ الثَّمَرَ ، بِمَ يَأْخُذُ أَحَدُكُمْ مَالَ أَخِيهِ »⁴³ .

المطلب الثاني : أسس التخطيط الاقتصادي .

أسس النبي صلى الله عليه وسلم للتخطيط الاقتصادي أسساً غاية في الدقة تتمثل بالنقاط الآتية :

1. استقراء الحاضر واستشراف المستقبل :

يرى المختصون في علم الإدارة أن التخطيط يقوم أساساً على التنبؤ ، وأن التنبؤ هو جوهر عملية التخطيط ، وهو الأساس الذي يعتمد عليه في وضع الخطط ، وتكمن أهميته في أنه كلما كانت الافتراضات عن المستقبل مطابقة للمستقبل كان التخطيط سليماً ، وفي

⁴⁰ رواه البخاري في صحيحه كتاب المغازي ، باب غزوة الحديبية (33) ، رقم (3944) 1531/4 .

⁴¹ رواه مسلم في صحيحه كتاب الجهاد والسير ، باب غزوة بدر (30) ، رقم (1779) 1403/3 .

⁴² رواه أبو داود في سننه ، كتاب البيوع ، باب في الشركة ، رقم (3383) 256/3 ، وصححه الحاكم في المستدرک ووافقه الذهبي ، رقم (2322) 60/2 ، قال المنذري إسناده صحيح أو حسن (الترغيب والترهيب 42/3) ، وقال ابن الملقن : إسناده جيد (البدر المنير 721/6) .

⁴³ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب البيوع ، باب بيع المخاضرة (93) ، رقم (2094) 768/2 . ورواه مسلم في

صحيحه ، كتاب المساقاة ، باب وضع الجوائح (3) ، رقم (1555) 1190/3 .

المقابل إذا كانت الافتراضات مناقضة للمستقبل تكون النتائج غير سليمة وبالتالي تكون الخطط غير سليمة مما يؤدي إلى الفشل⁴⁴. ومما يدل على مشروعية استقراء الحاضر واستشراف المستقبل ماقرره الأصوليون من " اعتبار النظر في مآلات الأفعال " ⁴⁵ ، ومما يؤكد ذلك ما جاء في قصة الرجل الصالح الذي خطط فحرق السفينة خرقاً صغيراً حتى لا يأخذها الملك الظالم الذي يأخذ كل سفينة سليمة ، قال تعالى : (فَأَنْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئاً إِمْرًا)⁴⁶ وقال : (أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا)⁴⁷. وفي قوله تعالى : (فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ)⁴⁸ بعدما ساق ما حصل لبني النضير ، "والاعتبار النظر في دلالة الأشياء على لوازمها وعواقبها وأسبابها " ⁴⁹.

وقد حثت السنة النبوية المستشرفة للمستقبل أن يستخير الله لأنه لا يعلم الغيب إلا هو سبحانه، فعن جابر ر قَالَ كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُعَلِّمُنَا الْإِسْتِخَارَةَ فِي الْأُمُورِ كُلِّهَا⁵⁰. قال الحافظ : وفي الحديث شفقة النبي صلى الله عليه وسلم على أمته وتعليمهم جميع ما ينفعهم في دينهم ودنياهم⁵¹

2. ترتيب أولويات الخطة : فيبدأ بالأهم قبل المهم وبالأصول قبل الفروع وهذا ما نهجه رسول الله صلى الله عليه وسلم في حياته الدعوية وتخطيطاته الاقتصادية ، فبدأ بترسيخ العقيدة ، ثم تتالت الأحكام، والقصد من ذلك تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق الأحكام

44 أبو العنين : أصول الإدارة ص 106/107 بتصرف.

45 قال الشاطبي : "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعاً ، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة ، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل ". (الموافقات 177/5).

46 الكهف 71/18.

47 الكهف 79 /18.

48 الحشر 2 /59.

49 ابن عاشور : تفسير التحرير والتنوير 28/11.

50 رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الدعوات ، باب الدعاء عند الاستخارة (48)، رقم (6019) 2345/5.

51 ابن حجر ، فتح الباري 187/11.

الشرعية والرفق بالناس ورفع الحرج عنهم ، وعدم مفاجأتهم بحكم جديد لم يألفوه مما يؤدي إلى نفرتهم منه.

ومما جاء من التوجيهات النبوية في هذا الشأن حديث ابن عباس رضي الله عنه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لمعاذ بن جبل حين بعثه إلى اليمن : « إِنَّكَ سَتَأْتِي قَوْمًا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ ، فَإِذَا جِئْتَهُمْ فَادْعُهُمْ إِلَى أَنْ يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ ، فَإِنْ هُمْ طَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي كُلِّ يَوْمٍ وَلَيْلَةٍ ، فَإِنْ هُمْ طَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ ، فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْكُمْ صَدَقَةً ، تُؤْخَذُ مِنْ أَعْيَانِهِمْ ، فَتُرَدُّ عَلَى فُقَرَائِهِمْ ، فَإِنْ هُمْ طَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ ، فَإِيَّاكَ وَكَرَائِمَ أَمْوَالِهِمْ ، وَاتَّقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ فَإِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ اللَّهِ حِجَابٌ »⁵² وقوله صلى الله عليه وسلم : «دِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَدِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي رَقَبَةٍ، وَدِينَارٌ تَصَدَّقْتَ بِهِ عَلَى مِسْكِينٍ، وَدِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ، أَعْظَمُهَا أَجْرًا الَّذِي أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ»⁵³

قال النووي:

"في هذا الحديث فوائد منها الابتداء في النفقة بالمذكور على هذا الترتيب، ومنها أن الحقوق والفضائل إذا تزامت قدم الأوكد فالأوكد، ومنها أن الأفضل في صدقة التطوع أن ينوعها في جهات الخير ووجوه البر بحسب المصلحة ولا ينحصر في جهة بعينها"⁵⁴.

3. تحديد مهام التخطيط : وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة المبدئية التي تعمل على توجيه انتباه المخطط في عمله، مثل: ماهدف مهمة التخطيط ؟ من سيقوم بالتنفيذ؟ ومن الذين تستهدفهم الخطة ؟ وكيف سيتم تقويم النتائج ؟ وماهي العقبات والتحديات التي يمكن أن تواجه التنفيذ ؟⁵⁵ ونجد الجانب التطبيقي لهذا الأساس في حديث الرجل الذي خطط له

⁵² رواه البخاري في صحيحه ، كتاب المغازي ، باب بعث أبي موسى ومعاذ بن جبل لليمن (57)، رقم (4090) 1580/4.

⁵³ واه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب فضل النفقة على العيال والمملوك (12) ، رقم (692/2(995).

⁵⁴ النووي : المنهاج شرح مسلم 83/7.

⁵⁵ أمل لطفي أبو طاحون ، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، ص 72 . 73.

الرسول صلى الله عليه وسلم ابتغاء تحسين وضعه المعيشي السابق ذكره في " مبدأ الواقعية " فكان المباشر للتخطيط هو النبي صلى الله عليه وسلم ، والمستهدف من الخطة هو الرجل نفسه ، وتقويم النتائج بالنظر إلى واقع الرجل بعد خمسة عشر يوماً ، وأما عن العقبات والتحديات فتبدو من متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم لهذا الرجل بقوله " ولا أرينك خمسة عشر يوماً " لتقييم وضعه بعد هذه المدة ، وإن أمر المراقبة والمتابعة للتقدم في تحقيق الأهداف أمر أساس في التخطيط السليم .

4. وجود قاعدة للبيانات والمعلومات :

تعتبر المعلومات في الوقت الراهن مصدر قوة اقتصادية وسياسية وعسكرية لارتباطها بمختلف أنشطة الناس ، حتى أصبح الوعي بها مظهراً من مظاهر تقدم الأمة ورفيها ، والمرشد لها لإيجاد الحلول للمشاكل المختلفة ، والهادي لها لتحديد الأحكام الشرعية لما استجد من قضايا .

100

ولا أدل على أهمية المعلومة ومشروعية الحصول عليها مما ذكرناه سابقاً في مبادئ التخطيط الاقتصادي في نموذج الإحصاء السكاني ، فقد كان إحصاءً كتابياً يراد تدوينه وتثبيته وذلك ليعرف τ مقدار القوة البشرية الضاربة التي يستطيع بها أن يواجه أعداءه المتربصين به ، ولهذا كان الإحصاء للرجال فقط أي القادرين على القتال ، وهذا الإحصاء الذي تم في عهد مبكر برينا إلى أي حدٍ يرحب الإسلام باستخدام الوسائل العلمية ، وحصر الإمكانيات البشرية يُسهم إلى حدٍ كبير في تحقيق التنمية الاقتصادية .

5. وجود فلسفة عامة للتخطيط تنبثق من الإيديولوجية السائدة في بلد ما ، " تتسم تلك الفلسفة بقدرتها على تفسير كافة الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية في ذلك البلد ... مع وجود نظرية عامة للتخطيط تشكل منطلقاً فكرياً يُسترشد به ضمن ظروف بيئية عامة للتخطيط تشكل منطلقاً فكرياً يسترشد به ضمن ظروف بيئية معينة لضمان تحقيق النجاح في بناء وتنفيذ الخطط ... حتى إنه لا يجوز نقل النظريات أو استنساخها " ⁵⁶ ولا

شك أن الإسلام دين قادر على تفسير كافة الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية في عالمنا اليوم ، وخص المال برؤية عامة متكاملة تقوم على جملة من الأسس نوجزها في التخطيطات الآتية :

أ . تحديد مكانة المال : يعد المال وسيلة، وليس بغاية في ذاته ، وليس للتكاثر ولا للتفاخر ، وإنما وظيفته الأساسية هي قضاء الحاجات وقوام الحياة ، ولما كان المال سبباً للقيام والاستقلال سماه القرآن بالقيام فقال تعالى : (وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا⁵⁷) "إطلاقاً لاسم المسبب على السبب على سبيل المبالغة"⁵⁸ ولهذا كان السلف يقولون : " المال سلاح المؤمن ، ولأن أترك ما لا يحاسبني الله عليه خير من أن أحتاج إلى الناس " ⁵⁹ ، وهذا ما أكده الغزالي بقوله : " من نعم الله تعالى خلق الدراهم والدنانير ، وبهما قوام الدنيا " ⁶⁰ ، ومن التخطيطات النبوية في هذا الشأن مارواه مطرف عن أبيه قال : " أَتَيْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ يَقْرَأُ : أَهْلَاكُمُ التَّكَاثُرُ ، قَالَ : " يَقُولُ ابْنُ آدَمَ : مَالِي، مَالِي، قَالَ : وَهَلْ لَكَ ، يَا ابْنَ آدَمَ مِنْ مَالِكَ إِلَّا مَا أَكَلْتَ فَأَفْنَيْتَ ، أَوْ لَبِستَ فَأَبْلَيْتَ ، أَوْ تَصَدَّقْتَ فَأَمْضَيْتَ؟ " ⁶¹ . وجعل صلى الله عليه وسلم القناعة طريقاً للفلاح والنجاح في الدنيا والآخرة ، ويبدو هذا جلياً في قوله صلى الله عليه وسلم : « لَيْسَ الْغِنَى عَنْ كَثْرَةِ الْعَرَضِ ، وَلَكِنَّ الْغِنَى غِنَى النَّفْسِ » ⁶² ، وقال صلى الله عليه وسلم : « قَدْ أَفْلَحَ مَنْ أَسْلَمَ ، وَرَزِقَ كَفَافًا ، وَقَنَعَهُ اللَّهُ بِمَا آتَاهُ » ⁶³ وكان يدعو صلى الله عليه وسلم : «اللَّهُمَّ اجْعَلْ رِزْقَ آلِ مُحَمَّدٍ قُوْتًا» ⁶⁴ فالناظر إلى هذه الأحاديث الشريفة وغيرها يجد

57 النساء 4 / 5.

58 الرازي : التفسير الكبير 151/9.

59 الزمخشري : الكشاف 503/1.

60 الغزالي : إحياء علوم الدين 91/4.

61 رواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزهد والرقائق ، باب منه ، رقم (2272/4(2956).

62 رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الرقائق ، باب الغنى غنى النفس (15) ، رقم (6081) 2368/5.

63 رواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب في الكفاف والقناعة (43) ، رقم (1054) 730/2.

64 رواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب في الكفاف والقناعة (43) ، رقم (1055) 730/2.

أن المال أدنى درجات سلم التفضيل مما يدل على أن المال ينبغي أن يوجه لخدمة الدين أولاً ثم لما دون الدين من مراتب ، ومن هنا جاء الحث على الجهاد بالنفس والمال حفاظاً على الدين ، قال تعالى : (إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنْ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعَدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُمْ بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ)⁶⁵ وسئل الرسول صلى الله عليه وسلم أيُّ النَّاسِ أَفْضَلُ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مُؤْمِنٌ يُجَاهِدُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِنَفْسِهِ وَمَالِهِ»⁶⁶ فجعل النفس والمال وسيلة لحفظ الدين ، وقال صلى الله عليه وسلم : «دَيْنَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَدَيْنَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي رَقَبَةٍ، وَدَيْنَارٌ تَصَدَّقْتَ بِهِ عَلَى مِسْكِينٍ، وَدَيْنَارٌ أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ، أَعْظَمُهَا أَجْرًا الَّذِي أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ»⁶⁷ فقد جعل النبي صلى الله عليه وسلم التفضيل بحسب النفع ، فقدم النفقة على النفس على النفقة في سبيل الله إذ بدون نفس لا يكون جهاد.

ب . معرفة مصدر المال :

المال مال الله والإنسان مستخلف فيه ، فقد كان صلى الله عليه وسلم يتلو عليهم قول الله تعالى : (وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ)⁶⁸ ، وقوله : (وَأَتَوْهُم مِّنْ مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ)⁶⁹ وكان صلى الله عليه وسلم يعلمهم أن المعطي في الحقيقة هو الله⁷⁰ ، ويقول لهم : «إِنَّمَا أَنَا قَاسِمٌ وَخَازِنٌ ، وَاللَّهُ يُعْطِي»⁷¹ ومن مستلزمات هذا التخطيط أن حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من التصرفات الخاطئة في المال فقال : «إِنَّ رَجُلًا يَتَحَوَّضُونَ فِي

65 النوبة : 111.

66 رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الجهاد والسير ، باب أفضل الناس مؤمن يجاهد (2) ، رقم 1026/3(2634).

67 رواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب فضل النفقة على العيال (12) ، رقم 692/2(995).

68 الحديد 7/57.

69 النور 24 /33.

70 ابن حجر : فتح الباري 314/1.

71 رواه البخاري في صحيحه ، كتاب العلم ، باب من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين (13) ، رقم (71) 39/1.

مَالِ اللَّهِ بِغَيْرِ حَقٍّ ، فَلَهُمُ النَّارُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ »⁷² وعن حكيم بن حزام رضي الله عنه قال : سَأَلْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأَعْطَانِي ، ثُمَّ سَأَلْتُهُ فَأَعْطَانِي ، ثُمَّ قَالَ لِي « يَا حَكِيمُ ، إِنَّ هَذَا الْمَالَ خَصِرٌ خُلُوٌ ، فَمَنْ أَخَذَهُ بِسَخَاوَةِ نَفْسٍ بُورِكَ لَهُ فِيهِ ، وَمَنْ أَخَذَهُ بِإِشْرَافِ نَفْسٍ لَمْ يُبَارَكْ لَهُ فِيهِ ، وَكَانَ كَالَّذِي يَأْكُلُ وَلَا يَشْبَعُ ، وَالْيَدُ الْعُلْيَا خَيْرٌ مِنَ الْيَدِ السُّفْلَى » . قَالَ حَكِيمٌ فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ ، وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ لَا أُرْزَأُ⁷³ أَحَدًا بَعْدَكَ شَيْئًا حَتَّى أَفَارِقَ الدُّنْيَا . فَكَانَ أَبُو بَكْرٍ يَدْعُو حَكِيمًا لِيُعْطِيَهُ الْعَطَاءَ ، فَيَأْتِي أَنْ يَقْبَلَ مِنْهُ شَيْئًا ، ثُمَّ إِنَّ عُمَرَ دَعَاهُ لِيُعْطِيَهُ فَأَبَى أَنْ يَقْبَلَ فَقَالَ يَا مَعْشَرَ الْمُسْلِمِينَ ، إِنِّي أَعْرِضُ عَلَيْهِ حَقَّهُ الَّذِي قَسَمَ اللَّهُ لَهُ مِنْ هَذَا الْفَيْءِ ، فَيَأْتِي أَنْ يَأْخُذَهُ . فَلَمْ يَرْزَأُ حَكِيمٌ أَحَدًا مِنَ النَّاسِ بَعْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى تُوفِّيَ.⁷⁴ قال النووي : "وفي هذا الحديث حث على التعفف والفتنعة والرضا بما تيسر في عفاف وإن كان قليلا والإجمال في الكسب وأنه لا يعتر الإنسان بكثرة ما يحصل له بإشراف ونحوه فإنه لا يبارك له فيه"⁷⁵

ج . احترام العمل :

" العمل هو الوسيلة للإفادة من موارد الطبيعة التي خلقها الله لعباده ، كما أنه يسهم في زيادة الإنتاج ويعمل على جلب الثروات ، فيؤدي ذلك إلى رفع المستوى المعيشي للأفراد ، وتحقيق الرفاه الاقتصادي في المجتمع المسلم " ⁷⁶ . وقد أولى النبي عليه الصلاة والسلام اهتماماً بالغاً بالعمل ، حتى إنه عده من الجهاد في سبيل الله فقد روي عَنْ كَعْبِ بْنِ عُجْرَةَ رضي الله عنه ، أَنَّ رَجُلًا مَرَّ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ، فَرَأَى أَصْحَابَ رَسُولِ اللَّهِ

⁷² رواه البخاري في صحيحه ، كتاب فرض الخمس ، باب قوله تعالى : (فإن لله خمسها وللسول) (7) ، رقم (2950) .1135/3

⁷³ لا أرزأ : لا أصيب منه شيئاً . (ابن الجوزي : كشف المشكل (64/4).

⁷⁴ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب فرض الخمس ، باب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يعطي المؤلفه قلوبهم (19) ، رقم (1403) 535/2 . ورواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب بيان أن اليد العليا خير من اليد السفلى (32) ، رقم (1035) 717/2 .

⁷⁵ النووي : المنهاج 126/7 .

⁷⁶ بابلي : الاقتصاد في ضوء الشريعة الإسلامية ص 90 .

صلى الله عليه وسلم من جلده ونشاطه ما أعجبهم ، فقالوا : يا رسول الله ، " لو كان هذا في سبيل الله ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن كان يسعى على ولده صغاراً فهو في سبيل الله ، وإن كان خرج يسعى على أبوين شيخين كبيرين ففي سبيل الله ، وإن كان خرج يسعى على نفسه ليعفها ففي سبيل الله ، وإن كان خرج يسعى على أهله ففي سبيل الله ، وإن كان خرج يسعى تقاخراً وتكاثراً ففي سبيل الطأغوت " 77

فحين رأى الصحابة هذا الرجل تبدو عليه مظاهر القوة والجد والنشاط، تمنوا أن يكون ذلك في سبيل الله، أي في الجهاد، فقد كان أكبر همهم أن يوفروا كل القوى لمواجهة الأعداء الذين يتربصون بهم الدوائر، ولكن النبي صلى الله عليه وسلم فتح لهم آفاقاً جديدة في توسيع مفهوم الجهاد، الذي لا ينبغي أن يُحصَر في الجانب القتالي وحده، فبين لهم بعبارة واضحة: أن الذي خرج يضرب في الأرض، ويلتمس الرزق في خباياها، مبتغياً من فضل الله؛ إن كان خرج يسعى ليعول أولاداً صغاراً، أو يعول أبوين شيخين كبيرين، أو حتى إن كان خرج يسعى على نفسه، ليعفها عن سؤال الناس، ويكفيها بالحلال، فهو في سبيل الله ومعنى في سبيل الله أي في جهاد معتبر في نظر الشرع.

وعن رافع بن خديج رضي الله عنه قال: سئل النبي صلى الله عليه وسلم: أي الكسب أطيب؟ قال: "عمل الرجل بيده، وكل بيع مبرور"⁷⁸ ، وحث على العمل سواء كان ذلك

⁷⁷ رواه الطبراني ، المعجم الكبير ، رقم (282) / 19 / 129 . وفي المعجم الأوسط ، رقم (6835) / 7 / 56. وفي المعجم الصغير رقم (940) ، 2 / 148 . و قال: لم يروه عن الحكم، إلا إسماعيل بن مسلم، ولا عنه إلهام، تفرد به محمد بن كثير . ولا يروى عن كعب بن عجرة، إلا بهذا الإسناد. قال الهيثمي في مجمع الزوائد: ورجال الكبير رجال الصحيح . (الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد 4 / 377). وقال المنذري : رجاله رجال الصحيح . (التزغيب والترهيب من الحديث 2 / 335) . أقول : والأمر ليس كما قال لأن إسماعيل بن مسلم المكي لم يخرج له أحد من الشيخين وهو ضعيف ، إلا أن الحديث له شواهد من حديث أبي هريرة ت رواه الطبراني في الأوسط ، رقم (4214)، 284/4 . والبيهقي في السنن الكبرى ، رقم (17602) / 9 / 25. ومن حديث أنس بن مالك ت رواه الطبراني في الأوسط ، رقم (8630) / 8 / 277.

⁷⁸ رواه أحمد في مسنده ، رقم (18304) / 4 / 141 ، والطبراني في الأوسط ، رقم(70918) / 8 / 47 والبراز (كشف الأستار، رقم (1257) / 2 / 83 ، والحاكم في المستدرک ، رقم (2158) / 2 / 12، وقال في سند البزار: (ورجاله رجال الصحيح، خلا المسعودي، فإنه اختلك، واختلف في الاحتجاج به، ولا بأس به في المتابعات). قلت: تابعه عند البزار

بالتجارة أو الصناعة أو الزراعة فقال صلى الله عليه وسلم حائثاً على التجارة: " التَّاجِرُ الصَّدُوقُ الْأَمِينُ مَعَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ " ⁷⁹.

في هذا الحديث تحفيز للتاجر على الصدق في المعاملات، وذلك بثواب يتضمن حشره يوم القيامة، في ذلك اليوم العصيب، مع النبيين، والصدّيقين، والشهداء، فهو تشجيع بمنحه الأمان يوم القيامة .

قال في فيض القدير: " قال ابن العربي: هذا الحديث، وإن لم يبلغ درجة المنفق عليه من الصحيح، فإن معناه صحيح، لأنه جمع الصدق، والشهادة بالحق، والنصح للخلق، وامتثال الأمر المتوجه إليه من قبل الرسول ⁸⁰

وقال ترغيباً في الزراعة صلى الله عليه وسلم: « مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَغْرِسُ عَرْسًا ، أَوْ يَزْرَعُ زَرْعًا ، فَيَأْكُلُ مِنْهُ طَيْرٌ أَوْ إِنْسَانٌ أَوْ بَيْهَمَةٌ ، إِلَّا كَانَ لَهُ بِهِ صَدَقَةٌ » ⁸¹.

وحت أصحابه على احترام العمل مهما كان شاقاً ، ومهما كان دخله قليلاً ، فقال صلى الله عليه وسلم: « لَأَنْ يَخْتَطِبَ أَحَدُكُمْ حُرْمَةً عَلَى ظَهْرِهِ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَسْأَلَ أَحَدًا فَيُعْطِيَهُ أَوْ يَمْنَعَهُ » ⁸² ، وقد طبق النبي صلى الله عليه وسلم هذه التعليمات على نفسه، وضرب لهم مثلاً به وبالأَنْبِيَاءِ قَبْلَهُ، فقال: « مَا بَعَثَ اللَّهُ نَبِيًّا إِلَّا رَعَى الْغَنَمَ » . فَقَالَ أَصْحَابُهُ وَأَنْتَ فَقَالَ « نَعَمْ كُنْتُ أَرْعَاهَا عَلَى قَرَارِيضَ لِأَهْلِ مَكَّةَ » ⁸³ . ومن احترام العمل

رقم (1258) شريك بن عبد الله الكوفي، عن جميع ابن عمير، عن عمه به، وجميع هذا، وثقة أبو حاتم. وقال البخاري: فيه نظر (مجمع الزوائد 60/4)، والحديث صححه الحاكم، ووافقه الذهبي، وانظر السلسلة الصحيحة (رقم5607).

⁷⁹ رواه الترمذي في سننه، كتاب البيوع، باب: باب ما جاء في التجار وتسمية النبي صلى الله عليه وسلم إياهم (4) ، رقم (1209) 515/3. ثم عَقَّبَ الترمذي رحمه الله بقوله: هذا حديث حسن، لا نعرفه إلا من هذا الوجه من حديث الثوري، عن أبي حمزة، وأبو حمزة اسمه عبد الله بن جابر، وهو شيخ بصري. ورواه الحاكم في المستدرک ، رقم (2142) 7/2 ، والبيهقي في سننه الكبرى ، رقم (10196) 266/5.

⁸⁰ المناوي : فيض القدير 278/3.

⁸¹ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب المزارعة ، باب فضل الزرع والغرس ، رقم (2195) 817/2.

⁸² رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب الاستغفار عن المسألة (49)، رقم (1401) 535/2.

⁸³ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الإجارة ، باب رعي الغنم على قراريط (2)، رقم (2143) 789/2.

احترام مقدار الوقت المبذول فيه ، وهذا يُعد من العوامل الرئيسية لزيادة الإنتاج ومضاعفة الدخل ، ومن تخطيطات النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الشأن ما جاء عن صخر بن وداعة τ قال : قال صلى الله عليه وسلم : « اللَّهُمَّ بَارِكْ لَأُمَّتِي فِي بُكُورِهَا ». وَكَانَ إِذَا بَعَثَ سَرِيَّةً أَوْ جَيْشًا بَعَثَهُمْ فِي أَوَّلِ النَّهَارِ . وَكَانَ صَخْرٌ رَجُلًا تَاجِرًا وَكَانَ يَبْعَثُ تِجَارَتَهُ مِنْ أَوَّلِ النَّهَارِ فَأَنْتَرَى وَكَثُرَ مَالُهُ.⁸⁴

د. الاستغناء عن الخلق :

وذلك بتحرير النفس البشرية عن الذل والخضوع للناس قال قَبِيصَةَ بِنِ مَخَارِقِ الْهَلَالِيِّ ، قَالَ : تَحَمَّلْتُ حَمَالَةً ، فَأَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَسْأَلُهُ فِيهَا ، فَقَالَ : أَقِمْ حَتَّى تَأْتِيَنَا الصَّدَقَةُ ، فَنَأْمُرَ لَكَ بِهَا ، قَالَ : ثُمَّ قَالَ : " يَا قَبِيصَةُ إِنَّ الْمَسْأَلَةَ لَا تَحِلُّ إِلَّا لِأَحَدٍ ثَلَاثَةً ، رَجُلٍ تَحْمَلُ حَمَالَةً ، فَحَلَّتْ لَهُ الْمَسْأَلَةُ حَتَّى يُصِيبَهَا ، ثُمَّ يُمَسِّكُ ، وَرَجُلٍ أَصَابَتْهُ جَائِحَةٌ اجْتَا حَتَّ مَالُهُ ، فَحَلَّتْ لَهُ الْمَسْأَلَةُ حَتَّى يُصِيبَ قَوْمًا مِنْ عَيْشٍ - أَوْ قَالَ سِدَادًا مِنْ عَيْشٍ - وَرَجُلٍ أَصَابَتْهُ فَاقَةٌ حَتَّى يَقُومَ ثَلَاثَةَ مِنْ ذَوِي الْحِجَا مِنْ قَوْمِهِ : لَقَدْ أَصَابَتْ فُلَانًا فَاقَةً ، فَحَلَّتْ لَهُ الْمَسْأَلَةُ حَتَّى يُصِيبَ قَوْمًا مِنْ عَيْشٍ - أَوْ قَالَ سِدَادًا مِنْ عَيْشٍ - فَمَا سِوَاهُنَّ مِنَ الْمَسْأَلَةِ يَا قَبِيصَةُ سَحْنًا يَأْكُلُهَا صَاحِبُهَا سَحْنًا"⁸⁵

هـ . التحذير من الاستدانة :

⁸⁴ رواه أبو داود في سننه ، كتاب الجهاد ، باب في الابتكار في السفر (85) ، رقم (2606) 35/3 .

والترمذي في سننه ، كتاب البيوع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، باب ما جاء في التكبير بالتجارة (6) ، رقم (1212) 517/3 ، وقال : حديث حسن . ورواه النسائي في الكبرى ، كتاب السير ، باب الوقت الذي يستحب فيه توجيه السرية (154) ، رقم (18833) 5 / 258 . ورواه ابن ماجه في سننه ، كتاب التجارات ، باب ما يرجى من البركة في البكور (39) ، رقم (2236) 752/2 . وصححه ابن حبان : الحديث (4754) ، (4755) 62 / 11 . ونقل ابن حجر قول ابن حاتم في الحديث : لا أعلم في : اللهم بارك لأمتي في بكورها حديثاً صحيحاً ، وقال ابن طاهر في تخريج أحاديث الشهاب : هذا الحديث رواه جماعة من الصحابة ، ولم يخرج شيء منها في الصحيح وهذا أقربها إلى الصحة . وللحديث شواهد عدة ولكن أسانيدها ضعيفة يرتقي بمجموعها إلى الحسن لغيره .

⁸⁵ رواه مسلم في صحيحه ، كتاب الزكاة ، باب من حل له المسألة (36) ، رقم (1044) 722/2 .

فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يتعوذ من غلبة الدين في قوله: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ وَالْعَجْزِ وَالْكَسَلِ وَالْبُخْلِ وَالْجُبْنِ وَضَلَعِ الدَّيْنِ وَغَلَبَةِ الرِّجَالِ»⁸⁶ والناظر في هذا الحديث يلحظ الربط بين العجز والكسل وغلبة الدين ، لأن العجز والكسل يؤديان إلى التقاعس عن العمل ، وهذا بدوره يؤدي إلى قلة الدخل مما يؤدي إلى الدين .

قال القرطبي: " وإنما كان شيئاً ومذلة لما فيه من شغل القلب والبال والهم اللازم في قضائه والتذلل للغريم عند لقائه وتحمل منته بالتأخير إلى حين أوأانه، وربما يعد من نفسه القضاء فيخلف أو يحدث الغريم بسببه فيكذب أو يحلف له فيحنت إلى غير ذلك ، ولهذا كان صلى الله عليه وسلم يتعوذ من المأثم والمغرم " ⁸⁷ .

وروي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : « نَفْسُ الْمُؤْمِنِ مُعَلَّقَةٌ بِدَيْنِهِ حَتَّى يُفْضَى عَنْهُ »⁸⁸ .

وفي ظل الديون لا يستطيع الأفراد ولا الدول الاستقلالية في أي قرار من قراراتهم وسيرضخوا إلى ما يسمى بسياسات الإصلاح الاقتصادي المفروضة من صندوق النقد والبنك الدوليين .

ووفق هذه التخطيطات ، وفي إطار هذه التوجيهات تربي الصحابة رضوان الله عليهم ومن جاء بعدهم ممن اهتدى بهديه صلى الله عليه وسلم ، فعلموا أن المالك الحقيقي للمال هو الله تعالى ، وأن الإنسان مستخلف فيه ، وأن المقصد منه هو الاستعانة به على طاعة الله ، ولهذه التخطيطات أثر بالغ في التقدم الاقتصادي ، وفي زيادة نمو الطاقات ، وتنمية القدرات ، وتلافي العقبات ، وكل تصرف مادي لا يكون دافعه شعور ذاتي ووازع ديني يمنح الفرد عزيمة وهمة للعمل فمآله الفشل .

⁸⁶ رواه البخاري في صحيحه ، كتاب الدعوات ، باب الاستعاذة من الجبن والكسل (39)، رقم (6008) /5 /2342.

⁸⁷ القرطبي : الجامع لأحكام القرآن 417/3.

⁸⁸ رواه الترمذي في سننه ، كتاب الجنائز ، باب ماجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "نفس المؤمن معلقة بدينه .."(76) ، رقم (1079) /3 /389 وقال : حديث حسن. وصححه ابن حبان ، رقم (3061) /7 /331 ، والحاكم في المستدرک ، رقم (2219) /2 /32 وقال : صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه ، ووافقه الذهبي.

الخاتمة

من النتائج المتوصل إليها في هذا البحث :

1. التخطيط الاقتصادي هو عبارة عن رسم صورة مستقبلية لنشاط اقتصادي منظم يهدف إلى رفع المستوى المعيشي، والتطور والنمو بطرق معينة ووسائل وتدابير كفيلة بتحقيق ذلك في فترة زمنية محددة ، في ضوء الإمكانيات المادية والطاقات البشرية المتوفرة .
2. التخطيط الاقتصادي يساعد على حسن استثمار موارد الدولة البشرية والطبيعية أفضل استثمار .
3. التخطيط الاقتصادي يرتب الأولويات والأهداف ، ويشخص المشاكل والمعوقات ، ويوجد الحلول المناسبة لها ، ويسهل عملية الرقابة على تنفيذ الأعمال .
4. التخطيط الاقتصادي يسعى لتحسين المستوى المعيشي لأفراد المجتمع ، ويعمل على الحد من البطالة ، وإيجاد فرص العمل .
5. التخطيط الاقتصادي يرسم السياسة الاقتصادية ، ويعمل على رفع كفاءة فعالية المنظمة الاقتصادية ، ويحقق الاستقلال الاقتصادي والتخلص من التبعية للغير .
6. من مبادئ التخطيط الاقتصادي : الواقعية ، والشمولية ، والمرونة، والاستمرارية ، والمشورة ...
7. التخطيط الاقتصادي الناجح ما كان شاملاً لجميع القطاعات : الزراعية والصناعية والاقتصادية مما يحفظ للدولة توازنها الاقتصادي .
8. من أسس التخطيط الاقتصادي : استقراء الحاضر واستشراف المستقبل وترتيب أولويات الخطة ، وتحديد مهام التخطيط ، ووجود قاعدة للبيانات والمعلومات ، ووجود فلسفة عامة للتخطيط تنبثق من الإيدولوجية السائدة في البلد .
9. ينبؤ التخطيط عموماً ، والتخطيط الاقتصادي خصوصاً في الشريعة الإسلامية المكانة البارزة ، ولا أدل على ذلك مما تم عرضه من نصوص شرعية من آيات وأحاديث تشير صراحة أو ضمناً إلى معنى التخطيط والتدبر .

التوصيات التي يوصي بها الباحث :

1. ربط التخطيط بالشريعة الإسلامية وتأصيلها تأصيلاً شرعياً من شأنه أن يعمل على تميز الأمة الإسلامية وإثبات ذاتها ، مما يحقق لها خيرتها .
 2. إيلاء النصوص الشرعية ذات العلاقة بالمجالات الاقتصادية عناية خاصة ، ودراستها وتحليلها واستنباط الأحكام الشرعية منها .
 3. تدريب طلبة الجامعات في مختلف التخصصات على التخطيط بهدف تطوير الأداء وتحقيق الأهداف المحددة .
- وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

ثبت المصادر والمراجع

- الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 1415 هـ .
- الألوسي، شهاب الدين السيد محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت : دار إحياء التراث العربي.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت : دار ابن كثير، 1407 هـ، ط3.
- البستي، محمد بن حبان، صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1414 هـ، ط2.
- البيهقي، أحمد بن الحسين، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز، 1414 هـ .
- الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، الرياض: دار الوطن، 1418هـ.

الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري، المستدرک على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، 1411 هـ.

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1414 هـ، ط2.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: نظر بن محمد الفاريابي، الرياض: دار طيبة، 1426 هـ.

الحمصي، محمود، التخطيط الاقتصادي، بيروت، دتر الطليعة، ط 1، 1966م.

ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1420هـ.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الفكر.

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، بيروت: دار الكتب العلمية، 1421هـ، ط 1.

الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت: دار الكتب العلمية، 1419هـ.

الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

شارل بئلهام، التخطيط والتنمية، ترجمة: إسماعيل صبري عبد الله، القاهرة: دار المعارف، 196م، ط 2.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الموافقات في أصول الأحكام، ضبط وتعليق: مشهور آل سلمان، الجيزة دار ابن عفان، 1421 هـ، ط 1.

- شيرمان، جيمس آر، التخطيط أول خطوات النجاح، ترجمة: محمد طه علي، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية، 1423هـ، ط 2.
- أبو طاحون، أمل لطفي، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، عمّان: دار اليازوري العلمية، 2010 م.
- الطبراني، سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، الموصل: مكتبة العلوم والحكم، 1404 هـ، ط 2.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتتوير، تونس: دار سحنون، 1997م.
- العاني، محمد جاسم شعبان: التخطيط الإقليمي المبادئ والأسس نظريات وأساليب، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، 1427 هـ.
- عريقات، حربي محمد، مقدمة في التنمية والتخطيط الاقتصادي، عمّان: دار الكرمل، ط 2، 1997م.
- ابن عمر، عمر بن صالح وغيره، محاضرات في نظام الإسلام، الشارقة: إثراء للنشر والتوزيع، 2011م، ط 1.
- أبو العينين، جمال جودت، أصول الإدارة من القرآن والسنة، بيروت: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، 2002م، ط 1.
- الغزالي، محمد بن محمد، إحياء علوم الدين: مصر: دار مصر للطباعة ودار الحديث.
- غنيم، عثمان محمد، التخطيط أسس ومبادئ عامة، عمّان: دار صفاء، ط 4، 1429هـ.
- الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، بيروت: مكتبة لبنان، 1987م.
- القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1376هـ، ط 2.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار الفكر).

مسلم، مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث.

المناوي، زين الدين عبد الرؤوف، فيض القدير شرح الجامع الصغير، مصر: المكتبة التجارية الكبرى، 1356هـ، ط 1.

النسائي، أحمد بن شعيب، سنن النسائي (المجتبى)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتب المطبوعات، 1406 هـ، ط 2.

النووي، يحيى بن شرف، المنهاج في شرح مسلم، بن الحجاج، بيروت: دار إحياء التراث، 1392 هـ، ط 2.

Seçilmiş Kaynakça

Ebu'l-Ayneyn, Cemal Cevdet, *Usulu'l-İdare Mine'l-Kur'an ve's-Sünne*, Mektebetu'l-Hilal, Beyrut 2002.

112 el-'Ani, Muhammed Câsim Muhammed, *et-Tahtîtu'l-İklîmî el-Mebadi' ve'l-Usus Nazariyyâtve Esâlib*, Dar-u Sefâ, Amman 1427.

el-Buhari, Muhammed b. İsmail, *Sahihu'l-Buhari*, Tahkik: Mustafa Dibu'l-Biğa, Dar-u İbn-i Kesir, Beyrut 1407.

el-Feyumi, Ahmet b. Muhammed, *el-Misbahu'l-Münir*, Mektebet-u Lübnan, Beyrut 1987.

el-Gazzali, Muhammed b. Muhammed, *İhyau Ulumi'd-Din*, Mısır tsz.

Harbî, Muhammed Arîkat, *Mukaddimefi't-Tenmiyeve't-Tahtîti'l-İktisadî*, Daru'l-Kermel, Amman 1997.

el-Himsî, Mahmud, *et-Tahtîtu'l-İktisadî*, Daru't-Taliati, Beyrut 1966.

en-Nevevi, Yahya b. Şeref, *el-Minhac fi Şerh-i Müslim*, Dar-u İhyai't-Turas, Beyrut 1392.

en-Nisaburi, Müslim b. el-Haccac b. Müslim, *Sahih-u Müslim*, tah. Muhammed Fuad Abdulbaki, Beyrut tsz.

Osman Muhammed Ğuneym, *et-Tahtît Usus ve Mebadi' Amme*, Dar-u Sefâ, Amman 1429.

Ebu Tahûn, E. Lütfî, *et-Tahtîtu'l-Turbevî ve Tibaratihî's-Sekâfiyye ve'l-İctimâiyye ve'l-İktisâdiyye*, Daru'l-Yazûriyyi'l-İlmiyye, Amman 2010.



ماهية العقل الاعتزالي دراسة وصفية تحليلية في مكوناته الضرورية وتعبيرات المعتزلة عن مخالفته

حسن الخطاف / Hasan ALKHATTAF *

The Mu'tazili Intellect A Descriptive And Analytical Study Of The Necessary Components Of The Mu'tazili Intellect And Its Violations

Citation/©: Alkhattaf, Hasan, The Mu'tazili Intellect A Descriptive And Analytical Study Of The Necessary Components Of The Mu'tazili Intellect And Its Violations, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 115-146.

Abstract: The paper treats an important issue dominating the Mu'tazili thought, i.e. the status and the perceived roles of the human intellect, since it plays, to them, an essential role in interpreting the Shariah texts probably to the extent of giving it a priority over them. This is despite the fact that the intellect according to the Mu'tazila is defined in their own terms, and it is not a collective sort of intellect where it is approved by all schools of thoughts. So what is this intellect and its components? And is there a difference between the necessary intellect and the necessary knowledge? Is this intellect in line with the concept of intellect according to the pioneers of the Sunni school? The paper attempts to answer all the above questions and hence its importance. The methodology used in this paper is an inductive methodology dictated by the nature of this research work; however, the paper to some extent also uses both the descriptive and the analytic approaches as such methodologies are also dictated by the nature of such researches. In order to be fair to the Mu'tazila and reach satisfactory and unbiased results, the paper seeks to identify the characteristics of the Mu'tazili intellect from their own books or the books of schools that were influenced by them like the Zaidis, not the books of their adversaries.

Keywords: Mu'tazili, Intellect, Mu'tazila, Text



* أستاذ مشارك بجامعة أرتوكلو ماردين، تخصص عقيدة وعلم كلام.

Mutezili Aklın Mahiyeti (Mutezili Aklın Temel Unsurlarını ve Mutezile'nin Karşı Tezlerini Ele Alan Analitik Bir Çalışma)

Atıf/©: Alkhattaf, Hasan, Mutezili Aklın Mahiyeti, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 115-146.

Öz: Bu araştırma Mutezile düşüncesinin temelini teşkil eden aklın konumu meselesini ele almaktadır. Akıl nasların yorumlanmasında önemli rol oynamaktadır. Mutezile kimi zaman nasları akılla çeliştiği gerekçesiyle reddeder. Mutezilenin sözünü ettiği akıldan okur üzerinde tartışma olmayan ve başkaları tarafından ittifakla kabul edilmiş külli bir akılı sanmış olabilir. Oysa ki burada sözkonusu edilen akıl salt Mutezili akıldır. Peki nedir bu mutezili akıl? Onu oluşturan unsurlar nelerdir? Acaba zorunlu akıl ile zorunlu bilgi arasında bir fark var mıdır? Sünni Kelam ekolünün öncülerince kabul edilen akılla Mutezili akıl birbine paralel yürür mü? Bu sorulara verilecek yanıtlar bu çalışmanın önemini gözler önüne serecektir. Çalışmanın doğası tümevarım yöntemini esas edinmeyi gerektirdi. Amacımız çarpıtmadan ve kelamcılarının hoş olmayan suçlamalarından uzak güzel sonuçlara ulaşmaktır. Mutezili akıl kavramını sadece Mutezili literatürden yahut da büyük oranda onların düşüncesinden etkilenmiş Zeydiyye ekolünün eserlerinden yararlanarak işlemeye çabaladık. Bu tarz çalışmalarda genellikle yazar kendisini tanımlama ve değerlendirmeler yapmaktan alamaz. Okur bu özelliği Allah'ın izniyle bu araştırmada da görecektir.

Anahtar Kelimeler: Mutezili, Akıl, Mutezile, Nass



ملخص البحث

يتناول هذا البحث قضية بارزة متحكمة في الفكر الاعتزالي وهي مفهوم العقل عندهم، ذلك العقل الذي لعب دوراً مهماً في تأويل النصوص، وربما ردها بحجة أنها تصطدم مع العقول. والمعتزلة عندما يتحدثون عن العقل يتصور القارئ أنهم يتحدثون عن عقل كل متفق عليه من قبل بين الجميع، بينما هو عقل اعتزالي صرّف. فما هو هذا العقل؟ وما مكُوناته؟ وهل نمة فرق بين العقل الضروري والعلم الضروري؟ وهل هذا العقل متماشٍ مع مفهوم المدرسة الكلامية السنيّة؟ فالإجابة عن هذه الأسئلة تُظهر لنا مكانة هذا البحث. موضوع هذا البحث وطبيعته قد فرضت سلوك المنهج الاستقرائي، ومن أجل الوصول إلى نتائج مرضية بعيداً عن التشويه وتراشق التهم بين المتكلمين، فقد تم الحرص على استخلاص هذا المفهوم من المدونات الاعتزالية أو ممن تبنّى فكرهم كالزيدية، ولم أجد ممن كتب من المعاصرين في هذا البحث. وعادة لا يستغني الباحث عن المنهج الوصفي والتحليلي في مثل هذه الأبحاث وهذا ما يجده القارئ في هذا البحث بحول الله تعالى.

مفاتيح البحث: العقل، الاعتزالي، المعتزلة، النص



الفصل الأول

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد:

فمن المعروف لدى المشتغلين بعلم الكلام أنّ المعتزلة اهتمت بالجانب العقلي واستندت إليه إلى حدّ الغلو، بحيث أصبح منازعاً للنقل. والمطلع على الفكر الاعتزالي يلحظ أن العقل دوماً هو المنازع، والنقل دوماً هو المدافع، والتنازع أو التجاذب الذي يتم بين ثنائية العقل والنقل ليس تنازعاً مرده إلى أصل العقل والنقل، فهما من حيث الحقيقة لا تنازع بينهما، لأن العلاقة بينهما علاقة تصالح وتكامل، لا علاقة تخاصم وتنازع، يقول الغزالي [ت: 505] في هذا السياق: «لا معاندة بين الشرع المنقول والحق المعقول»¹.

وعدم المعاندة مرجعها إلى أن كلا منهما حق «والحق لا يضاد الحق بل يوافقه، ويشهد له»².

إذاً المصالحة والتكامل بين العقل والنقل هي الأصل، ومصدر هذه المصالحة أن كلاً منهما هادٍ وموصل إلى الحق، أما كون النقل هادياً إلى الحق فلأنه من الله تعالى وذلك يخص القرآن وما صح من السنة باعتبار أن الرسول مبلّغ عن الله، شريطة كون السنة من باب التبليغ، لا من باب الأفعال الجبليّة التي كان يقوم بها النبي صلى الله عليه وسلم وذلك كمحبته لنوع معين من الأكل، أو ركوبه على بعض الحيوانات، ولا من القضايا الاجتهادية، أو القضايا التي تصدر منه بوصفه قائداً للمسلمين.

وأما كون العقل دالاً على الحق، فلأن الله طلب من الإنسان أن يُعمل عقله انطلاقاً من نفسه وختاماً بالموجودات ليعرف من خلال ذلك ربه (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (21) [الذاريات]، والإبصار هنا هو إبصار العقل .

¹ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، الاقتصاد في الاعتقاد، (تح: موفق فوزي الجبر)، دمشق، دار الحكمة، ط، الأولى، 1994م، ص. 21.

² ابن رشد، أبو الوليد محمد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال (تح: عبد الكريم المراق)، تونس، ط، دار المنشورات للإنتاج والتوزيع، ص. 52.

إذاً لا يمكن أن يطلب الله منا إعمال العقل ثم لا يكون العقل موصلاً إلى الحق، كما أن الله ينتزه أن يعيب على المخلوق عدم إعمال العقل، ويكون العقل غير موصل إلى الحق، وبذلك يظهر أن العقل والنقل متآخيان، وأنه لا يقع منهما التصادم.

فما هي ماهية العقل الذي طلب الله منا إعماله في نظر المعتزلة؟ وكيف وثقوا به إلى حدّ التأويل التعسفي لنصوص القرآن التي لا تتسجم مع عقولهم، وردّ نصوص السُّنة أو تأويلها لتصبح متماشية مع هذا العقل؟ ولا سيما في التصنيف الثنائي (المحكم والمتشابه). والنّاظر إلى الآيات التي صنفها القاضي عبد الجبار في خانة المتشابه يجد بكل سهولة «أنّ العقل هو المشرع لوجود المتشابه»³.

والمتصفح للدونات الاعترالية عموماً ولقضية المحكم والمتشابه خصوصاً لا يلمح سوى العقل وراء فرز ما هو محكم وما هو متشابه، إذ «أقوى ما يعلم به الفرق بين المحكم والمتشابه أدلة العقول»⁴، والعقول جمع عقلٍ، والقاضي يُعرّف العقل بأنه « عبارة عن جملة من العلوم مخصوصة، متى حصلت في المكلف صح منه النظر والاستدلال، والقيام بأداء ما كُلف»⁵.

يبدنا هذا التعريف المقتضب بمعطياتٍ عدّة حول مفهوم العقل عند المعتزلة، فالعقل بالمعنى المتقدم ليست قيمته نابعةً من ذاته، بل من العلوم، فالعلوم هي التي تشرع له وجوده، و تحدد قيمته وغايته، وهذا يدل على أن مفهوم العقل عند القاضي ليس مادةً أو جوهرًا كما فهم عند اليونان⁶.

³ حياة البيهقي، أسس نظرية التأويل عند القاضي عبد الجبار، رسالة بحث للحصول على شهادة الدراسات المعمقة في أصول الدين، المعهد الأعلى لأصول الدين، جامعة الزيتونة، تونس، ص.43

⁴ القاضي عبد الجبار، متشابه القرآن، (تح: عدنان محمد زرزور)، القاهرة، مكتبة دار التراث، ص.8

⁵ القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء الحادي عشر (تح: محمد علي النجار، وعبد الحليم النجار) القاهرة، 1965م، ج 11، ص.375.

⁶ ذهب كثير من الباحثين إلى أن تحديد العقل بأنه جوهر أو مادة جاء « تأثراً بنظرية الفكر اليوناني في العقل، ومعلوم أن الثقافة الإسلامية العربية هي الأخرى أخذت بهذه النظرية» طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، ص.17.

بل صرّح القاضي أنه لا يصح من جهة اللغة والاصطلاح، أن يوصف العقل بأنه جوهر إلا إذا كان القائل بذلك قاصداً أنه أصل العلم، ومع هذا فهو مخطئٌ لا محالة من حيث اللغة والاصطلاح، وإن كان مصيباً من حيث المعنى، يقول القاضي: «ولسنا نمتنع من وصف العقل بأنه جوهر إذا أريد بذلك أنه الأصل للعلوم، وإن كان ذلك مخالفاً للغة والاصطلاح»⁷.

كما أن القاضي يعترض على من يصف العقل بأنه آله، لأن ذلك غير معهود لغةً واصطلاحاً، إلا إذا كان القائل بذلك يقصد أنه طريق يتوصل به إلى كسب العلوم، فهو مصيبٌ في المعنى، ولكنه مخطئٌ من حيث اللغة والاصطلاح «لأن الآلة من جهة التعارف في اللغة والاصطلاح لا تجري إلا على الأجسام»⁸.

ويبدو أن العقل عندهم بمعنى العرض، يقول أحمد القاسمي الزيدي: «قال أئمتنا عليهم السلام والمعتزلة: والعقل عَرَضٌ رَكَّبَهُ اللهُ في قلب الإنسان يدرك به المدركات، كالبصر عرضٌ في الحدقة لإدراك المَبْصَرَاتِ»¹⁰.

وقد حاول الدكتور عبد الرحمن جاهداً رد هذا الفهم، قصد الوصول إلى غايات لعل أهمها إعطاء العقل القدرة على التحسين والتقيح، انظر: طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، ص17، وكان القول بشيئية العقل أو جوهريته هي وراء القول بتحسين العقل أو تقيحه، وهذا ليس صواباً، لأن جعل العقل مصدراً لتحديد القيم ليس مرده إلى كون العقل مادة أو جوهر، وإنما مرده الاعتداد بالعقل بغض النظر عن مفهومه، والدليل على هذا أن القاضي عبد الجبار يقول بتحسين العقل وتقيحه، انظر القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة: 326، 431، وانظر في هذا السياق دراسة مستفيضة للدكتور محمد صالح محمد السيد بعنوان "الخير والشر عند القاضي عبد الجبار" انظر على سبيل المثال: ص51، 50 من كتابه.

إذاً العقل يحسن ويقبح ومع ذلك فالعقل عنده ليس جوهر أو مادة، وإنما هو عبارة عن جملة من العلوم كما سبق، وللإشارة فإن تعريف العقل على أنه جوهر موجود عند كثير من فلاسفة المسلمين منهم الكندي وجابر ابن حيان، انظر الكندي، يعقوب، الحدود والرسوم، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب، لعبد الأمير الأعسم، تونس، الدار التونسية للنشر، ط، 1991م، ص200.

⁷ القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج11، ص377.

⁸ القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج11، ص378.

⁹ العرض عند المتكلمين ما لا يقوم بنفسه، ولا يوجد إلا في محل يقوم به، محمد بن إبراهيم بن أحمد الحمد مصطلحات في كتب العقائد، در بن خزيمة، ط. الأولى: ص 62.

ولعل الحكم عليه بأنه عَرَضٌ يفهم من خلال نفي الجوهرية عنه، ولعل هذا فهم أيضاً من خلال تعريف القاضي للعقل والذي سبق ذكره وهو قوله "بأنه" عبارة عن مجموعة من العلوم مخصوصة" إذ كونه مجموعة من العلوم يعني أنه عرض.

وهذا الأمر يقودنا إلى العلاقة بين العلم والعقل، وهو ما نجده عند الأشعري [ت:324] الذي نقل عن طائفة من المعتزلة أن «العقل عندهم هو العلم، وإنما سمي [العلم] عقلاً، لأن الإنسان يمنع نفسه به عما لا يمنع المجنون نفسه عنه، وأن ذلك مأخوذاً من عقال البعير، وإنما سمي عقاله عقلاً، لأنه يُمنع به»¹¹.

وكون العقل علماً يعني أنه عَرَضٌ لأن العلم هو عرضٌ وليس جوهرًا، وإذا كان الأمر كذلك، فما هي العلوم المكوّنة للعقل؟

للإجابة عن هذا السؤال يتعين علينا التعرف على العلوم عند المعتزلة، فقد قسموا العلوم إلى قسمين علوم اضطرارية / ضرورية، وعلوم كسبية / إختيارية¹².

والعلوم الاضطرارية، معروفة من اسمها، فهي العلوم التي لا يمكن للمرء دفعها بأي وجه، وكأن الإنسان مضطراً للإيمان بها، كالعلم بوجودنا أو ما يخلج في أنفسنا، بينما العلوم الكسبية، ما يقوم المرء بتحصيلها بشكل إرادي.

فأيّ الشقين مشكّلٌ للعقل؟

¹⁰ القاسمي، عدة الأكياس في شرح معاني الأساس عدة الأكياس في شرح معاني الأساس، دار الحكمة اليمانية، ط. الأولى: 1995، ج1، ص40:40/1.

¹¹ الأشعري، علي بن إسماعيل، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، (تح: هلموت ريتز)، الناشر: فرانز شتايز بقبسيان، ط، الثالثة، 1980م، ص480. وإلى هذا ذهب الأشعري، يقول ابن فورك عنه « اعلم أنه كان يقول في معنى العقل إنه العلم» ابن فورك، مجرد مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري، بيروت، دار المشرق، ط، 1986م، ص، 31. ويقول أبو بكر بن العربي « العقل هو العلم»، ابو بكر بن العربي، العواصم من القواصم، (تح: عمار الطالبي)، تونس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981م، ج2، ص222.

¹² القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج12، ص58-59، القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، ص48، 51.

استناداً إلى التعريف السابق للقاضي يمكن القول: إن العلوم المكوّنة للعقل هي العلوم الضرورية والمقصود بها المبادئ الأولى التي لا غنى للإنسان عنها، أما توسع العقل فيستند على العلوم الكسبية بالإضافة للعلوم الاضطرارية، أي أن العلوم الضرورية هي المشكّل الرئيس للعقل الذي يشترك فيه جميع الناس، وإذا اختلف هذا العقل عدّ الإنسان مجنوناً، والعقل بهذا المعنى هو المقصود بالتعريف السابق للقاضي عبد الجبار.

والذي جعلنا نقول بذلك عدة معطيات على رأسها تعريف القاضي، فالقاضي كما لاحظنا يعرف العقل بأنه "عبارة عن جملة من العلوم مخصوصة، متى حصلت في المكلف، صحّ منه النظر والاستدلال، والقيام بأداء ما كُلف" ¹³.

فقوله "جملة من العلوم" يقصد بها طائفة معينة من العلوم، وليست كل العلوم، مع أن جميع العلوم تساهم في تكوين العقل، وهذه الطائفة هي العلوم الضرورية، بدليل أنه رتب على هذه العلوم علوماً أخرى، هي العلوم الكسبية، لأن العلوم الكسبية تقوم على النظر والاستدلال، والنظر والاستدلال هما الطريق إلى العلم الكسبي، وذلك على خلاف العلوم الضرورية فهي غير متوقفة على النظر والاستدلال، يقول الماوردي [ت: 450]: «وأما علم الاكتساب فطريقه النظر والاستدلال، لأنه غير مدرك ببديهة العقل» ¹⁴.

ويترجح ذلك بقول القاضي: "والقيام بأداء ما كلف" فالتكليف في نظر القاضي مبني على جملة من العلوم مخصوصة، وهي لن تكون العلوم الكسبية، لأن التكليف غير مرتبط بها، وبالتالي لا يبقى إلا العلوم الضرورية التي يرتبط التكليف بها، والتي بوجودها يتميز المجنون عن غيره.

¹³ القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج12 ص59، 58.

¹⁴ الماوردي، علي بن محمد، أعلام النبوة ببيروت، دار الكتب العلمية، ط، الأولى، 1986م، ص: 17.

ويتأكد ما قلناه أيضا من خلال تعريف أبي الهذيل العلاف [ت: 230-235] للعقل بقوله: «هو القوة التي يفرق الإنسان بين نفسه وبين غيره، وبين السماء والأرض، أي التي تكون بها العلوم الضرورية، وأيضا هو القوة التي يُكتسب بها العلم»¹⁵.

هذا التعريف يتفق مع ما قلناه من أن المقصود بالعقل في تعريف القاضي السابق هو المبادئ الأولى الضرورية، التي لا بد منها ليقوم عليها التكليف، فالذي لا يفرق بين السماء والأرض، هو فاقد للعقل أي للعلوم الضرورية الأولية، وبالتالي لا يخضع للخطاب التكليفي. وإذا كان المقصود بالعقل للعلوم الضرورية الأولية فالعقل إذا أطلق يراد به هذه الطائفة من العلوم دون العلوم الكسبية، يقول القاضي في هذا السياق: «فأما وصف العلم بأنه عقل فقد بينا أن الغرض به الشُّبه بعقل الناقة... وأصل استعماله فيه مجاز، فلذلك لم يستعمل في جميع العلوم»¹⁶.

فكأنه يريد القول إن العقل يطلق على العلوم الضرورية مجازاً، ولا يطلق على العلوم الكسبية.

تبين من خلال النظر في مقالات المعتزلة أن المقصود بالعقل هو العلوم الضرورية، ولكن هل هذه العلوم محصورةٌ بعددٍ معيّنٍ؟ يرفض القاضي عبد الجبار أن تكون العلوم الضرورية المشكلة للعقل محصورة بعدد معين، فهي عنده: «محصورة بالصفة، ولا معتبر فيها بعدد»¹⁷.

غير أن القاسمي من الزيدية ينقل عن أئمنته عن المعتزلة أن العلوم المشكلة للعقل عندهم هي: «العلوم الضرورية، وهي عندهم مجموع علومٍ عشرة»¹⁸.

¹⁵ الغرابي، علي مصطفى، أبو الهذيل العلاف أول متكلم إسلامي تأثر بالفلسفة، الناشر: محمود توفيق، مطبعة حجازي، ط، 1، 1949م، ص: 97.

¹⁶ المغني في أبواب التوحيد والعدل: 16/16-17، وفي هذا السياق يقول الراغب الأصفهاني: «وأصل العقل الإمساك والاستمساك كعقل البعير بالعقال، وعقل الدواء بالبطن، وعقلت المرأة شعرها، وعقل لسانه كفه، ومنه قيل للمحصن معقل، وجمعه معاقل» المفردات، مادة عقل: 578، وانظر له الذريعة إلى مكارم الشريعة: 179.

¹⁷ المغني في أبواب التوحيد والعدل: 379/11.

¹⁸ أحمد بن محمد بن صلاح الشرفي القاسمي، عدة الأكياس في شرح معاني الأساس: 43/1.

يؤكد لنا هذا النص مرة أخرى أن المقصود بالعقل العلوم الضرورية دون الكسبية، وفي هذا السياق يقول الدكتور عبد الكريم عثمان: «العقل حسب مفهوم القاضي هو العلوم الضرورية»¹⁹.

كما أن هذه العلوم مكونة من عشرة علوم، وهنا يثار إشكال: كيف يُنقل عن المعتزلة بأن العلوم عشرة بينما يرفض القاضي حصرها؟

يجاب عن هذا أن رفض القاضي للحصر لا يعني أن هذا الرفض يشمل كل المعتزلة، فقد يكون الرفض تبنياً لرأي شخصي منه بدليل أنه لم يسند هذا الرفض إلى شيوخ المعتزلة، وعلى هذا يكون نقل الزيدية عن المعتزلة بأن العلوم الضرورية عندهم عشرة نقلاً صحيحاً، لاسيما القرب الفكري بين الزيدية والمعتزلة، ويتجسد ذلك في «نزوعها في العقيدة إلى الاعتزال تبعاً لزيد بن عليّ الذي كان قد أخذ [الاعتزال] عن واصل بن عطاء»²⁰.

وإذا ما صح أخذ زيد بن علي الاعتزال من واصل بن عطاء فإنه يعزز القول بأن نقل الزيدية عن المعتزلة هو نقل صحيح.

وقد يجاب عن ذلك بجواب آخر، وهو أن حصر هذه العلوم جاء من خلال الاستقراء للأمتلة التي ذكرها المعتزلة عن العلوم الضرورية، وهذا ليس ببعيد، لاسيما أن كثيرا من هذه العلوم الحصرية أشار إليها القاضي، ولو كانت المدونة الاعتزالية حاضرة حضور المدونة السنوية بين أيدينا لربما عثرنا على الأمثلة التي تتطابق والعلوم العشرة، أو لربما وجدنا هذه العلوم الحصرية مشاراً إليها كما نقل القاسمي.

بناء على المعطيات السابقة لن نهمل ما ذكره القاسمي، وسنورد ما ذكره كاملاً غير منقوص²¹، مع الإشارة إلى أن هذه العلوم مرتبة عند المعتزلة تدريجياً، من حيث القوة، فكل نوع هو أقوى مما يليه.

¹⁹ عبد الكريم عثمان، نظرية التكليف، «آراء القاضي عبد الجبار الكلامية» 61.

²⁰ الأكوخ (إسماعيل بن علي)، الزيدية نشأتها ومعتقداتها: 15.

²¹ أخذنا أصل العدد والأمثلة من القاسمي وقد نزيد عليها بالشرح أو نضيف عليها ما يساندها وعندها نشير إلى ذلك في المتن أو في الحاشية.

أول هذه العلوم: العلم بالنفس أي بوجودها وأحوالها من كونها مشتبهة، نافرة، خائفة، محبة، مبغضة... وتعد هذه أجلي أنواع العلوم الضرورية، وقد أشار القاضي إلى هذا النوع بقوله: «كالعلم بأحوال أنفسنا من كوننا مريرين وكارهين»²².

الناظر إلى الأمثلة التي سيقف هنا يجد أنها متصلة بالأمور الداخلية في النفس، ولهذا تسمى «قضايا وجدانية»²³.

وتسمى أيضا بالمشاهدة الباطنة، كمقابل للمشاهدة الظاهرة المعتمدة على الحواس²⁴، وبالحواس الباطن المقابل للحس الظاهر الذي يعتمد على الحواس²⁵.

ولا شك أن العلم بالنفس وأحوالها وما يعتريها مفيد للعلم الذي لا يتطرق إليه الشك بحالٍ من الأحوال، فالشخص لا يمكن أن ينكر أنه راضٍ أو غضبانٌ أو مهمومٌ، فضلاً عن كونه موجوداً.

وهذا النوع عند أبي حامد الغزالي مما يُعرف بالعقل لا بالحواس، فما يجده الواحد منا في داخله «كعلم الإنسان بجوع نفسه وعطشه وخوفه وفرحه، وجميع الأحوال الباطنة التي يدركها مما ليس له الحواس الخمس، فهذه ليست من الحواس الخمس، ولا هي عقلية، بل البهيمية تدرك هذه الأحوال من نفسها بغير عقل، وكذا الصبي. والأوليات (هي) [العقلية المحضة مثل أن الواحد لا يكون قديماً وحادثاً، وأن النقيضين إذا صدق أحدهما كذب الآخر...] لا تكون للبهائم ولا للصبيان»²⁶.

ثانيها: العلم بالمشاهدة عند سلامة الأحوال، فإن هذا العلم يحصل للرضيع في مهده ويتبع العلم بالمشاهدة العلم بأن ما لم ندركه في حضرتنا من المدركات مع الزعم بوجوده فليس موجوداً، فأن يُقال أمامك - مثلاً - انظر إلى زيد الذي أمامنا وتسمع صوته وأنت لا

²² شرح الأصول الخمسة: 50.

²³ الإيجي، الموافق: 195/2.

²⁴ الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد: 38-39.

²⁵ الأيجي، 195/2.

²⁶ الغزالي، المستصفى: 1/ 61

تراه ولا تسمع صوته مع سلامة الحواس فهذا يعني أنه ليس موجوداً، والمشاهدة هنا ليست محصورة بالرؤية، وبالتالي يمكن أن نضع عنواناً للنوع الثاني هو "العلم بالمحسوسات" أي العلم بالحواس الخمس، والدليل على هذا التوسع ليشمل الحواس الخمس قول القاضي عبد الجبار: « فأما ما به يعلم أن العلم بالمشاهدات ضروري فهو تعذر انتقائه على كل وجه، وإنما ينتفي بالسهو أو ما يجري مجراه، على حد ما تنتفي القدرة بـضدها»²⁷.

فالمشاهدات أيضاً توصل إلى العلم الضروري، والمشاهدات بمصطلح القاضي عبد الجبار في هذا الموطن تتناول بقية الحواس، فهو من باب ذكر البعض وإرادة الكل، وإنما يقع التركيز على المشاهدة لأنها الأقوى من بين الحواس، يقول القاضي عبد الجبار في هذا السياق: «وأما المشاهدة فهي الإدراك بهذه الحواس، هذا في الأصل، وفي الأغلب إنما تستعمل في الإدراك بحاسة البصر، هذا إذا كان مطلقاً، فأما إذا أضيف إليه العلم فقيل علم المشاهدة، فالمراد به العلم المستند إلى الإدراك بهذه الحواس، وفي الأغلب إنما يستعمل في العلم المستند إلى الإدراك بحاسة البصر»²⁸.

إذاً المشاهدة في الأصل تطلق على جميع الحواس، ومثل ذلك إذا وقعت الإضافة بين العلم والمشاهدة، وإذا تمعنا في قول القاضي السابق "فأما ما به يعلم أن العلم بالمشاهدات ضروري فهو تعذر انتقائه على كل وجه، وإنما ينتفي بالسهو أو ما يجري مجراه، على حد ما تنتفي القدرة بـضدها" نجد أنه ينتزل منزلة الإضافة، فكأنه يقول علم المشاهدات ضروري، وبالتالي تكون الحواس الخمس مصدراً من مصادر المعرفة الضرورية، وعلى هذا الأساس يكون لها إسهام فعال في تكوين العقل الضروري²⁹.

²⁷ المغني في أبواب التوحيد والعدل: 63/12.

²⁸ شرح الأصول الخمسة: 51.

²⁹ كما أننا نجد أدلة كثيرة من خارج الفكر الاعترالي على اعتبار الحواس الخمس من مؤسسات العقل الضروري، حيث نجد الغزالي يجعل المحسوسات منضوية تحت المقدمات اليقينية التي لا يتطرق إليها الشك، وفي هذا يقول «الصف الثاني [من المقدمات اليقينية] المحسوسات كقولنا القمر مستدير، والشمس منيرة... والنار حارة والتلج بارد، فإن العقل المجرد [أي العقل النظري وهو مقابل للعقل العملي المادي الذي يكشف بالممارسة والتجربة] إذا لم يقترن بالحواس لم

كما أنا نجد في النص الذي نقلناه عن القاضي دليلاً من قبل القاضي على اعتبار المشاهدات من العلوم الضرورية، والدليل هو أنا عاجزون عن نفي ما شاهدناه على جميع الوجوه، بحيث يؤدي ذلك إلى نفي المرئيات بشكلٍ كاملٍ، وإنما تُتفَى المشاهدات على بعض الوجوه كنسيان ما شاهدناه، وذلك مثل القدرة حيث يمكن نفيها بإثبات العجز. غير أن هذه المحسوسات تكون من الضروريات، في حال:

1. وقعت تحت حواس الجميع «كالعلم بسواد الليل وبياض النهار»³⁰، أما إذا وقعت تحت حواس البعض، فالذي وقعت تحت حواسه، فعلمه بها ضروري «كالعلم بأن زيدا هو الذي شاهدناه من قبل»³¹، ومؤدى هذا أن المعرفة هنا معرفة فردية ذاتية، وليست جماعية.
 2. كما يشترط في المعرفة بالمحسوسات أن يكون «المدرِك عاقلاً، واللبس عن المدرِك زائلاً»³²، أي أن الحواس طرق للعلم الضروري، وليست هي العلم الضروري، ولهذا فقد توجد مع المجنون، ولا يتحصل من خلالها على المعرفة، كما أن الفرد أو الجماعة قد يلتبس عليه الأمر المدرِك بالحواس، وذلك كتغيُّر اللون أو الطعم ... في المحسوسات، فلا يصل الإدراك والحال على هذه الشاكلة إلى علم ضروري بهذه المحسوسات.
- ثالثها: العلم بالبدئية نحو كون العشرة أكثر من الخمسة، ولا شك أن هذا النوع لا يتطرق إليه الشك بحالٍ من الأحوال، فكون الكل أكبر من الجزء، والجسم أكبر من الرأس، من بدهيات العقول.

يقض بهذه القضايا، وإنما أدركها بواسطة الحواس « الغزالي، معيار العلم: 164-165، ومن الملاحظ أنه ذكر حاستين: الرؤية واللمس، وما قاله هنا قاله في كتابه " الاقتصاد في الاعتقاد: 38-39. كما أنا نجد دليلاً آخر عند الإيجي، حيث يجعل المحسوسات من جملة القضايا القطعية التي لا يقع الشك فيها، يقول الإيجي: « المشاهدات وهي ما يحكم به العقل بمجرد الحس الظاهر مثل حكمنا بوجود الشمس وكونها مضيئة، وكون النار حارة، وتسمى هذه محسوسات» الإيجي، الموافق: 195/2. وللملاحظة أيضاً فإن الإيجي أطلق المشاهدات وأراد بها الحواس الخمس، واكتفى بالتمثيل لحاسة الرؤية، ولحاسة اللمس، وفي هذا تأكيد على ما قلناه سابقاً من أن المشاهدة تذكر ويراد بها جميع الحواس.

³⁰ الإيجي، الموافق: 54.

³¹ القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة: 51.

³² القاضي عبد الجبار، المغني: 59/16.

رابعها: العلم بحصر القسمة الدائرة، كالعلم بأن المعلوم لا يخلو إما أن يكون موجوداً أو معدوماً، وأن الموجود إما قديمٌ أو محدثٌ، ويتبع ذلك العلم باستحالة حصول الجسم الواحد في الوقت الواحد في مكانين.

لكن هذا النوع من العلم لا يخلو من إشكالٍ، وموطن الإشكال أن هذا المنهج مستخدم في العلوم الكسبية أيضاً، فكيف نميز بين ما هو علمٌ ضروريٌّ / عقلٌ ضروريٌّ وبين ما هو علمٌ كسبيٌّ / عقلٌ كسبيٌّ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال يتعين تحديد المراد بحصر القسمة أو القسمة الحاصرة، يمكن أن نعرف الحصر بأنه عبارةٌ عن "ضبط جميع الوجوه التي يمكن أن يصير إليها المنحصر"³³.

والحصر نوعان: حصرٌ عقليٌّ وحصرٌ استقرائيٌّ، والحصر العقلي هو الحصر الدائر «بين النفي والإثبات»³⁴، وأما الاستقرائي فهو الحصر «الذي لا يكون دائراً بين النفي والإثبات بل يحصل بالاستقراء والتتبع»³⁵.

والحاصل أنّ الفاصل بين الحصر العقلي والحصر الاستقرائي هو أن الأول لا يتجاوز ثنائية النفي والإثبات، أما الحصر بالاستقراء فغير مرهون بثنائية الوجود والعدم، كقولك الكلمة في العربية إما اسم أو فعل أو حرف، والفعل إما مضارع أو ماضٍ أو أمر.

بعد أن تكشّف نوعا الحصر، فهل كلاهما من مكونات العقل الضروري أم أحدهما؟ لا يصح أن يكون الحصر الاستقرائي، منضوياً تحت العقل الضروري / العلم الضروري، لأنه - كما لاحظنا من خلال الأمثلة - مستخرجٌ من عملية الاستقراء والتتبع للجزئيات، وهذه العملية خاضعةٌ للعقل الكسبي، لأن العقل الكسبي يقوم على النظر

³³ يقول الجرجاني: «الحصر عبارة عن إيراد الشيء على عدد معين» التعريفات:118.

³⁴ الجرجاني، التعريفات:118.

³⁵ لجرجاني، التعريفات:118.

والاستدلال، وهذه العملية محتاجةٌ لذلك، ولهذا فالعقل الضروري -الذي لا يحتاج إلى مقدمات من النظر والاستدلال- عاجز عن تتبع هذه الجزئيات.

وعلى هذا الأساس يكون الحصر العقلي منضوياً تحت العقل الضروري، ولعل وصف هذا النوع من الحصر بأنه عقليٌّ دالٌّ على ذلك، كما أن الأمثلة المساقاة للتدليل على هذا النوع تكشف عن ذلك، فقولك هذا الشيء إما موجودٌ أو معدومٌ لا يتوقف على التأمل أو المعرفة، وعلى هذا الأساس جعل القاضي هذا النوع من العلم من «كمال العقل»³⁶. وما كان من كمال العقل فلا يستغني عنه العقل، بحيث لو لم يتصف العاقل بذلك لعدَّ ناقص العقل³⁷.

والذي يدل على أن هذا النوع داخلٌ تحت العقل الضروري، أن القاضي عندما تحدث عن كمال العقل ذكر مثالين مأخوذتين من الحصر العقلي دون الحصر الاستقرائي وهما «العلم بأن الذات إما أن يكون موجوداً أو معدوماً، والموجود إما قديماً وإما محدثاً»³⁸.

إذاً الحصر العقلي مرتبط بالعقل الضروري، بينما الحصر الاستقرائي مرتبط بالعقل الكسبي.

خامساً: العلوم المشكّلة للعقل الضروري هي تعلق الفعل بفاعله على سبيل الجملة، وهذا النوع أدنى مما قبله، كما أنه أجلى مما بعده عند المعتزلة، والسبب في ذلك أنه ربما حصل لغير المميزين من الأطفال، بل للبهيمة فإنها إذا شاهدت من يهددها فرت من جهته لعلمها بتعلق الفعل به، وقد عدَّ القاضي عبد الجبار هذا النوع من كمالات العقل بقوله: «أما المعروف في كمال العقل... فهو كالعلم بتعلق الفعل بفاعله»³⁹.

سادساً: العلم بمقاصد المخاطبين فيما جليّ وظهر، دون ما لطف وغمض فهذا العلم أقوى مما بعده وأجلى، فإنه ربما فهمه الرضيع والبهيمة عند الزجر والدعاء.

³⁶ شرح الأصول الخمسة: 51.

³⁷ القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل: 204/16.

³⁸ شرح الأصول الخمسة: 51.

³⁹ شرح الأصول الخمسة: 51.

سابعها: الأمور الجلية قريبة العهد، كعلم الإنسان بعد أكله بنوعية الأكل، أو كعلمه بمن كان جالساً معه بعد خروج الجليس.

ثامنها: العلم بالمجربات، كانكسار الزجاج بالحجر، واحتراق القطن بالنار، لكن هذا لا يعد من كمال العقل إلا بعد وقوع الاختبار، ومعرفة استمرار ذلك.

وهذا النوع عند حجة الإسلام أبي حامد الغزالي من الضروريات ومن بدائيه العقول لأنها من المجربات التي "وقع التصديق بها من الحس بمعاونة قياسٍ خفيٍّ، كحكما بأن الضرب مؤلم للحيوان، والقطع مؤلم، وجز الرقبة مهلك، ... والخبز مشبع، والماء مُروٍ، والنار محرقة، فإنَّ الحسَّ أدرك الموتَ مع جز الرقبة... وربما أوجبت التجربة قضاءً جزمياً وربما أوجبت قضاءً أكثرياً، ولا تخلو عن قوةٍ قياسيةٍ خفيةٍ تخالط المشاهدات، وهي أنه لو كان هذا الأمر اتفاقياً أو عَرَضياً غير لازم لما استمر في الأكثر من غير اختلاف، حتى إذا لم يوجد ذلك اللازم استبدعت النفس تأخره عنه وعدته نادراً... فإن قال قائل: كيف تعتقدون هذا يقيناً؟ والمتكلمون شكوا فيه وقالوا: ليس الجز سبباً للموت، ولا الأكل سبباً للشبع، ولا النار علّةً للإحراق، قلنا... إن المتكلم إذا أخبره [أحدٌ] بأن ولده جُزَّت رقبته لم يشك في موته، وليس في العقلاء من يشك فيه... وأما النظر في أنه هل هو لزومٌ ضروريٌّ ليس في الإمكان تغييره أو هو بحكم جريان سنة الله تعالى لنفوذ مشيئته الأزلية، التي لا تحتمل التبديل والتغيير، فهو نظرٌ في وجه الإقتران لا في نفس الإقتران، فليفهم هذا وليعلم أن التشكك في موت من جُزَّت رقبته وسواسٌ مجردٌ، وأن اعتقاد موته يقين لا يُستراب فيه" ⁴⁰.

نقلنا الكلام بطوله نظراً لأهميته التي تتجلى في:

1. المجربات المتكررة تفيد العلم الضروري الذي لا يُستراب فيه، وهي جزء من

مكونات العقل الضروري.

2. أن الخلاف الذي حصل بين المتكلمين في هذه القضية ليس الشك فيما تنتجه
المُجربات، وإنما الاقتران بين العلة والمعلول هل هو من اللوازم الضرورية التي لا تقبل
الانفكاك أم لا؟

والجواب عن هذا عند المسلمين أن العلاقة بينهما هي علاقةً جعليةً مرتبطةً بينهما،
فليس الإحراق من لوازم النار، ولا الموت من لوازم حرّ الرقبة، فالنار لم تحرق إبراهيم عليه
السلام، والسكين لم تقطع عنق ابنه إسماعيل عليه السلام، فإله نزع من النار خاصية
الإحراق ومن السكين خاصية القطع.

تاسعها: العلم بقبح القبيح ووجوب الواجب العقليين، كالظلم والكذب والعبث، ووجوب
شكر المنعم وقضاء الدين، فمن لم يعرف قبح هذه القبائح، ووجوب هذه الواجبات فليس
بعاقِلٍ عند المعتزلة، هذا ما نقله عنهم القاسمي نقلاً عن شيوخه، غير أنه ذكر أن هذا النوع
ليس محل اتفاق بين شيوخ المعتزلة، لكن القاضي من المؤيدين إلى كون هذا النوع من
المشكلات للعقل الضروري، وهذا واضح من جعله «أحكام الفعل من حسنٍ وقبحٍ وغيرها»⁴¹
من كمال العقل.

ولا بد من التنبيه إلى أن هذا النوع من العلوم ليس شاملاً لكل قبيحٍ ولكل واجبٍ،
وإنما مقصوراً على القبح والوجوب العقليين، ووصف القبح والوجوب بالعقليين، لإخراج القبيح
والواجب الشرعيين، فهما معلومان بالاستدلال، أما القبح والوجوب العقليان فهما معلومان
بالضرورة، يقول القاضي «العلم بأصول المقبحات والواجبات ... ضروريٌّ وهو من جملة
كمال العقل»⁴²، والمقبحات العقلية «نحو الظلم أو الكذب ... والعبث والجهل»⁴³،
والواجبات الشرعية «كحفظ الوديعة ... وشكر المنعم»⁴⁴.

41 شرح الأصول الخمسة: 51.

42 القاضي عبد الجبار، المجموع في المحيط بالتكليف: 232.

43 القاضي عبد الجبار، المجموع في المحيط بالتكليف: 234.

44 القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة: 327-328.

أما القبائح كشراب الخمر مثلاً فلا تعرف بالعقل، وإنما بالشرع، وبناءً عليه فهي كسبية⁴⁵.

عاشرها: عند أبي عليّ الجبائي [ت: 303] العلم بمضمون الخبر المتواتر، فإنه عنده من جملة علوم العقل، لا يتم عقلٌ عاقلٌ من دونه⁴⁶.

بات من الواضح أن العقل الضروري عند المعتزلة مكون من هذه العلوم العشرة، وهي تختلف في القوة والجلاء، وللبيان فإن المكوّن التاسع فيه خلاف بين شيوخ المعتزلة هل يعتد به أم لا؟ بينما نجد أبا عليّ الجبائي متفرداً في وضع النوع العاشر.

بعد هذا يرد سؤال: هل العقل الضروري بهذا المفهوم من إبداع المعتزلة أم وفد إليهم من الخارج؟

إن المتأمل في تعريف أبي الهذيل للعقل، ومن قبله تعريف القاضي الذي تم شرحه، يرى أن هناك نوعاً من التوافق مع أرسطو في تعريفه للعقل، يقول الفارابي: «وأما العقل الذي يذكره أرسطو في كتاب البرهان، فإنه إنما يعني به قوة النفس التي تُحصَل للإنسان اليقين بالمقدمات الكلية الصادقة الضرورية، لا عن قياس أصلاً، ولا عن فكرٍ، بل بالفطرة، أو من صباه، أو من حيث لا يشعر من أين حصلت، وكيف حصلت»⁴⁷.

المقارن بين هذا التعريف وبين من سبقه، يشعر بوجود قواسمٍ مشتركةٍ، ويترجح ذلك بتعريف الغزالي [ت: 505] للعقل بقوله هو «صحة الفطرة الأولى في الناس، فيقال لمن صحت فطرته إنه عاقلٌ، فيكون حده أنه قوة ... بها يوجد التمييز بين الأمور القبيحة والحسنة»⁴⁸.

⁴⁵ القاضي عبد الجبار، المجموع في المحيط بالتكليف: 233-234.

⁴⁶ أحمد بن محمد بن صلاح الشرفي القاسمي، عدة الأكياس في شرح معاني الأساس: 43/1-44 وللتذكير فإن العلوم

العشرة المذكورة في شرح معاني الأساس: 43/1-44.

⁴⁷ الفارابي، رسالة في العقل: 5.

⁴⁸ الغزالي، الحدود: 319، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب لعبد الأمير الأعسم.

ثم قال عن هذا التعريف: " وهذا هو الذي ذكره أرسطو طاليس في كتاب البرهان، وفرق بينه وبين العلم، ومعنى هذا العقل هو التصورات والتصديقات⁴⁹ الحاصلة للنفس بالفطرة، والعلم ما يحصل للنفس باكتساب... وهذا المعنى هو الذي حدّ المتكلمون العقل به ، إذ قال القاضي أبو بكر الباقلاني [ت:403] في حدّ العقل «إنه علمٌ ضروري بجواز الجائزات واستحالة المستحيلات، كالعلم باستحالة كون الشيء الواحد قديماً وحديثاً، واستحالة كون الشخص في مكانين»⁵⁰.

نقلنا هذا النص لأنه يكشف عن نوع من التوافق بين مفهوم العقل عند المتكلمين وبين مفهوم العقل عند أرسطو، كما أنه يؤكد ما قلناه من أن العقل عند المتكلمين عبارة عن المبادئ الأولية الضرورية، التي لا يخلو منها الإنسان إذا كان سليماً، وهو بهذا المعنى موجودٌ عند الجميع بدون استثناء، كما أنه بهذا المعنى يطلق عليه علمٌ، وهو الجذر للعلوم الكسبية التي لا غنى لها عن العلوم الضرورية الفطرية، ولكن العلوم الكسبية هي الأخرى بدورها عقلٌ، إلا أنها عقلٌ إضافيٌّ، يقول الراغب الأصفهاني [ت:425] «العقل يقال للقوة المتهيئة لقبول العلم، ويقال للعلم الذي يستفيده الإنسان بتلك القوة عقلٌ»⁵¹، والقوة المتهيئة لقبول العلم هي العلوم الضرورية الفطرية، والعلم المستفاد هو العلم الكسبي، وكلاهما يقال عنه عقلٌ، وفي هذا الأخير يتفاوت البشر من علمٍ إلى علمٍ، ومن علمٍ إلى جهلٍ، كما أنهم يتفاوتون ضمن العلم الواحد، مما يؤدي إلى تفاوت مداركهم، وقوة عقولهم.

⁴⁹ التصورات هي مفردات الأشياء والمعاني التي يدركها الذهن كقولنا حجر، شجر، نهر، بيت... فإذا تم ربط هذا المفردات بمعانٍ أخرى تحولت هذه التصورات إلى تصديقات أي إلى قضايا قابلة للصدق أو الكذب كقولنا الحجر قاس، الشجر أخضر، النهر جارٍ، بيت خالد واسع، انظر: حبنكة «عبد الرحمن حسن»، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: 18-20.

⁵⁰ الغزالي، الحدود: 319-320. ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب لعبد الأمير الأعمش، وقد ذكر أبو بكر بن العربي عن أرسطو هذه التفرقة بين العلم والعقل، انظر له، العواصم من القواصم: 217/2.

⁵¹ المفردات: مادة عقل: 577، ويقول أيضاً: «العقل عقلان: غريزي، وهو القوة المتهيئة لقبول العلم، ووجوده في الطفل كوجود النخلة في النواة، والسنبلة في الحبة، ومستفاد وهو الذي تتقوى به تلك القوة»: الذريعة إلى مكارم الشريعة: 169.

لكن قد يفهم من قول الغزالي السابق وجود علاقة تأثير بين أرسطو والمتكلمين وذلك بانتقال مفهوم العقل من أرسطو إلى المتكلمين.

ويُجاب عن هذا بأن مقارنة مضمون أقوالهم وتاريخ كتاباتهم تعطي أدلة على أن العلاقة لا تعدو سوى علاقة توافق فحسب، فالمعرفة ليست حكراً على أحد، والذي يعزز هذا أن المتكلمين يطلقون العلم على ما هو حاصلٌ بالضرورة كالعلوم الضرورية، أو بالاكْتساب كالعلوم الكسبية الاختيارية، بينما أرسطو يحصر مفهوم العلم على ما هو حاصل بالكسب، أي أن مفهوم العلم لدى المتكلمين أشمل من مفهومه لدى أرسطو هذا من الجانب المضموني، أما من الجانب التاريخي فقد لاحظنا التقارب بين تعريف أبي الهذيل العلاف للعقل وبين تعريف أرسطو، والقول بوجود التأثير يفهم على أن العلاف تأثر بأرسطو، وهذا لا يستقيم تاريخياً؛ إذ إن تعريف أرسطو للعقل وصل إلى المسلمين من خلال كتاب البرهان لأرسطو، وكتاب البرهان لم يعرف عند المسلمين « قبل بشر ابن متى بن يونس إيت: [328]، إذ إنه هو الذي ترجم كتاب البرهان لأرسطو»⁵² بينما توفي العلاف قبل بشر بن يونس بزمن يصل إلى قرابة المائة سنة، حيث توفي العلاف بين [230-235].

تجلى مما سبق إن العقل لدى المعتزلة عقلاّن: عقلٌ بمعنى العلوم الضرورية الأولية التي يقوم عليها التكليف، وعقلٌ بمعنى العلوم الكسبية، وهذا الأخير يقوم على الأول⁵³، كما أن هذا الأخير بآن عند المعتزلة من خلال جدلهم مع غيرهم، والعلوم الضرورية موجودة في كل العقلاء، وبهذا جعل المعتزلة معرفة الله مبنيةً على العلوم الكسبية، إذ «لو كان العلم به [بالله] ضرورياً لوجب أن لا يختلف العقلاء فيه، كما في سائر الضروريات من سواد الليل وبياض النهار»⁵⁴.

⁵² (عطا الله) مختار محمود أحمد، مناهج الاستدلال لدى المتكلمين والفلاسفة المسلمين: 278، رسالة لنيل شهادة

الدكتوراه في الفلسفة الإسلامية، كلية دار العلوم جامعة القاهرة، مصر.

⁵³ يقول الدكتور محمد صالح محمد السيد عن مفهوم العقل عند القاضي «العقل ثمره لاجتماع علوم ضرورية تكون

أصلاً يستند إليه النظر والاستدلال الذي به نكتسب العلوم» الخير والشر عند القاضي عبد الجبار: 87.

⁵⁴ شرح الأصول الخمسة: 5.

أما العلوم الكسبية فوجودها متفاوت بين البشر من حيث الوجود والعدم، فقد يتصف زيد بأنه عالمٌ بعلمٍ ما، وقد يكون خالداً جاهلاً به بشكلٍ كاملٍ، ومن حيث النسبية، فقد يكون زيداً متفوقاً بعلمٍ ما، بينما يكون خالداً في درجاته الأولى، أما العلوم الضرورية فالتفاوت فيها لا يكون بين الوجود والعدم، أما التفاوت النسبي فإن وجد فهو قليلٌ جداً.

الفصل الثاني

مُسَمَّيات العلوم المشكَّلات للعقل الضروري وتوظيفه

هذه العلوم المشكَّلة للعقل الضروري، وُظِّفَتْ من قبل المعتزلة في جدلهم الفكري تشبيهاً لمسائل أرادوها، أو اعتراضاً على مسائل أنكروها، من ذلك اعتراض القاضي عبد الجبار على تثليث النصارى واعتقادهم «بأن الواحد ثلاثة»، وهذا الاعتراض جاء انطلاقاً من أن هذا القول يخالف البديهيات⁵⁵، والبديهيات تحتل المرتبة الثالثة من سلسلة العلوم المشكَّلة للعقل الضروري.

134

والمتصفح للجدل الاعتزالي، يجد أنهم وظفوا مكونات العلوم الضرورية في جدلهم توظيفاً واسعاً، والذي يميز بين توظيف مكونات العلوم الضرورية، أي العقل الضروري، عن مكونات العلوم الكسبية، أي العقل الكسبي، هو أن العقل الضروري وُظِّفَ في الاعتراض ورد دعاوى المخالفين أكثر من الثاني، بينما الثاني وُظِّفَ في تثبيت دعاوى المعتزلة أكثر من الأول.

عبر المعتزلة عن مخالفة العلوم المشكَّلة للعقل الضروري بمصطلحاتٍ عدةٍ كالمحال، الممتنع، المستحيل، التناقض، التسلسل، والدور.

ومن ينظر في هذه المصطلحات، وكيفية توظيفها في الفكر المعتزلي، يجد بين بعضها الترادف من جهةٍ والتداخل من جهةٍ أخرى، فالعلاقة بين المحال والممتنع والمستحيل شبه ترادفٍ، بينما العلاقة بين هذه المصطلحات الثلاثة، وبين المصطلحات الثلاثة الأخرى

⁵⁵ القاضي عبد الجبار، المغني: 40/16.

شبه تداخل، فالمجموعة الأولى أعم من المجموعة الثانية، كما أن التناقض يتميز بأنه محصور بين اثنين.

ولما كانت العلاقة بين المصطلحات الثلاثة الأولى شبه ترادف، فالوقوف على لفظٍ واحدٍ كافٍ، كما أن التناقض يتميز بأنه دائرٌ بين اثنين فقط كالوجود والعدم، أما التسلسل والدور، فهما داخلان تحت أحد الألفاظ الثلاثة الأولى، ومن هنا سيكون الحديث عن: المحال، التناقض، التسلسل، والدور، مع بيان كيفية استخدام المعتزلة هذه المصطلحات في الرد على مخالفيهم، وللتذكير فإن استخدامهم لهذه المصطلحات هو استخدامٌ للعقل الضروري، باعتبار أن المخالف، أوقع نفسه في مخالفة العقل الضروري عندما وقع في المحال أو التناقض، أو الدور أو التسلسل، وبالحديث عن هذه المصطلحات يكون قد تم حديث عن العقل الضروري من حيث التعريف والمكونات والتوظيف.

المحال:

يعرف الجرجاني [ت: 816هـ] المحال بأنه «ما يمتنع وجوده في الخارج كاجتماع الحركة والسكون في جزء واحد»⁵⁶.

في هذا التعريف نقطة مركزية، وهي أن المحال ممتنع الوجود في الخارج، أي في الواقع، وذلك كاجتماع الحركة والسكون، فوجودهما معاً لا يقع في الواقع كما أن هذا التعريف أطلق على المحال الممتنع حيث قال "ما يمتنع وجوده" وهذا فيه دلالة على العلاقة الترادفية بين المحال والممتنع من حيث التعريف، ويتأكد ذلك من خلال قول ابن حزم [ت: 456] «ومن الممتنع أن يكون الشيء باطلاً صحيحاً في حالٍ واحدةٍ من جهةٍ واحدةٍ»⁵⁷ فالممتنع هنا هو المحال، والمثال الذي ذكره ابن حزم ينطبق على المحال، والمثال الذي ذكره الجرجاني ينطبق على الممتنع.

⁵⁶ الجرجاني، التعريفات: 262.

⁵⁷ ابن حزم، إحكام الأحكام: 73/1.

ومثل ذلك مصطلح "المستحيل" فهو مرادف للمحال والممتنع، ويتجلى ذلك من خلال ابن حزم حيث جعل «اجتماع الضدين وكون الجسم في محلين» من باب المستحيل⁵⁸، واجتماع الضدين كالجمع بين الصحة والبطلان في المثال الذي ذكر للمتنع، وكاجتماع الحركة والسكون في المثال الذي ذكر للمحال.

إذاً العلاقة بين هذه الألفاظ الثلاثة علاقةً ترادفيةً من حيث الاستعمال، وهذه العلاقة الترادفية بين هذه المصطلحات موجودةٌ بكثرةٍ في الفكر الإسلامي⁵⁹.

والأمر الآخر الذي يمكن ملاحظته في تعريف الجرجاني قوله "كاجتماع الحركة والسكون في جزءٍ واحدٍ" وهذا المثال ليس من باب الحصر للمحال، وإنما هو تمثيلٌ له، وهذا يرمز إلى أن مفهوم المحال أوسع من ذلك، بحيث يشمل الدور، والتسلسل، والتناقض، بل المثال الذي ذكره "كاجتماع..." هو مثالٌ للمتناقض، وهذا يدل على علاقة التداخل بين التناقض والمحال .

والسؤال الذي يردُّ: ما علاقة المحال بالعقل الضروري؟ يجاب عن هذا بأن من ادعى وجود الممتنع في الخارج، فقد خرق علماً من العلوم المشكّلة للعقل الضروري، وهو الحصر العقلي، وقد لاحظنا أن المثال الذي ذكره القاضي للحصر العقلي هو العلم بأن الذات إما أن يكون موجوداً أو معدوماً، والموجود إما قديماً وإما محدثاً.

فالجمع بين الوجود والعدم، والحدوث والقدم، هو جمعٌ يستحيل وجوده في الخارج، وهذا يساوي تماماً المثال الذي ذكره الجرجاني [ت: 816هـ] في تعريفه السابق للمحال وهو "اجتماع الحركة والسكون في جزءٍ واحدٍ"

وزيادة في تقريب ذلك، نلاحظ أمراً محورياً في الحصر العقلي، وهو أن وجود أحدهما يلزم عنه بالضرورة نفي الآخر، فقولك هذا الشيء موجودٌ يلزم عنه نفي العدم، وقولك هذا

⁵⁸ ابن حزم ، إحكام الأحكام: 22/1

⁵⁹ انظر: الكندي، الحدود والرسوم: 216، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب، لعبد الأمير الأعمش، ابن حزم،

إحكام الأحكام: 53 / 1، 202 / 2، الغزالي، المستصفى: 33، الشاطبي، الموافقات: 19/2، أبو المظفر السمعاني،

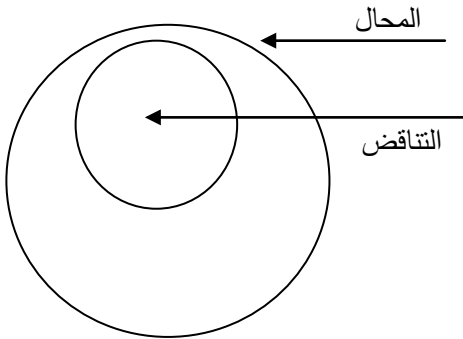
قواطع الأدلة في الأصول: 22/1.

الشيء حادثٌ يلزم عنه نفي القدم، ومثل ذلك قولك هذا الشيء متحركٌ، فأنت تنفي عنه السكون.

التناقض:

ينخرط التناقض تحت مصطلح المحال، ويتضح ذلك من خلال تعريفه، وهو «اختلاف القضيتين بالإيجاب والسلب، على وجه يلزم من أحدهما كذب الأخرى، كقولنا زيدٌ إنسانٌ، وزيدٌ ليس بإنسانٍ»⁶⁰.

وهو بهذا المعنى ينخرط تحت مصطلح المحال، فتكون العلاقة بينهما علاقة عمومٍ وخصوصٍ مطلقٍ أي أن كل تناقضٍ محالٌ، وليس كل محالٍ تناقضاً، ويمكن أن نمثل للعلاقة بينهما وفق هذا الشكل:



فالمحال أعم مطلقاً من التناقض، والتناقض أخص مطلقاً من المحال، وما قلناه عن المحال من حيث اصطدامه بالعقل النظري يقال هنا، حيث يستحيل وجود المتناقض في الخارج، والمدعي لذلك يخرق العلم الضروري.

وكون التناقض مندرجاً تحت المحال هو الذي جعل المتكلمين والفلاسفة يطلقون على التناقض بأنه محال، لأنه فردٌ من أفرادهِ، يقول القاضي عبد الجبار: «يستحيل أن تكون

⁶⁰ الأمدي، المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين: 368-369، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب، لعبد الأمير الأعمس.

[الأجسام] موجودة معدومة، وقديمة محدثة، لأنه يُعلم أن كون الشيء على صفةٍ، وأنه ليس عليها محالٌ، وأن الشيء موجودٌ معدومٌ، والموجود قديمٌ محدثٌ، يؤول إلى ذلك فيعلم باضطرارٍ استحالتَه»⁶¹.

والاستحالة عند القاضي عبد الجبار هنا هي استحالةٌ عقليةٌ محضةٌ وليست عرفيةً، كما نلاحظ في هذا النص أنه أطلق على هذه الأمثلة مصطلح المحال، ويمكن أن يطلق عليها أيضاً مصطلح التناقض، وذلك تبعاً للعلاقة بين المصطلحين.

ونلاحظ أيضاً أن هذا النص يزودنا بمعلومةٍ قيّمةٍ، وهي أن المحال والتناقض تُعلم استحالتَهُما باضطرارٍ، وليس عن طريق الكسب والاستدلال، وهذا يؤكد ما قلناه من أن العلم ببطلان التناقض والمحال مندرج تحت العلوم الضرورية المشكلة للعقل الضروري.

التسلسل:

التسلسل هو «أن يستند الممكن في وجوده إلى علةٍ مؤثرةٍ فيه، وتستند تلك العلة المؤثرة إلى علةٍ أخرى مؤثرةٍ فيها، وهلم جرا إلى غير نهاية»⁶².

من الواضح أن التسلسل جاء من السلسلة، بحيث تكون كل واحدةٍ مرتبطةً بالأخرى تستمد منها التأثير، والأخرى مرتبطةً بالأخرى ... ويمكن أن نمثل لذلك بمثالٍ واقعيٍّ، فلو سمعت خبراً من زيدٍ مثلاً، فسألته عن مصدر هذا الخبر لتثق به، فقال لك إنه سمعه من خالدٍ، فلما سألت خالداً، أخبرك أنه سمعه من وليدٍ، ثم هذا الأخير أخبرك أنه سمعه من عليٍّ، وهلم جراً، فهذا الخبر إن لم يقف على أرضيةٍ تكون هي المصدر، كان الخبر في حد ذاته معلوم البطلان، لأن الشيء لا يتسلسل إلى ما لا نهايةٍ، ويكون ذلك بمثابة السهم المتواصل الذي لا يقف، ويمكن تقريب ذلك بهذا الرسم.

سمعت من زيد --- خالد --- وليد --- علي --- سريان الخبر

⁶¹ المغني في أبواب التوحيد والعدل: 12/66.

⁶² الإيجي، المواقف: 1/449.

ولكون التسلسل يستحيل وجوده في الواقع فهو نوع من المحال⁶³.

الدور:

الدور: هو أن يتوقف إثنان كل واحدٍ منهما على الآخر، بحيث يتوقف الأول على الثاني، والثاني على الأول، سواءً كان بدون واسطةٍ كأن يتوقف وجود [(أ) على (ب)]، ووجود (ب) على (أ)] ويسمى هذا الدور بالصريح، ويمكن التمثيل لذلك بتوقف وجود الدجاجة على البيضة، ووجود البيضة على الدجاجة، ولن يحصل أي واحد منهما ما لم يكن أحدهما هو الأساس الذي ينبثق منه الآخر.

والنوع الثاني، يسمى الدور المضمّر، لوجود الواسطة، كأن يتوقف وجود [أ على ب، وب على ج، وج على أ]⁶⁴، وكما أن التسلسل من المحال، فكذا الدور، ولهذا لا يصح وجوده في الخارج⁶⁵.

توظيف المعتزلة للمحال:

بعد أن تم الكشف عن المحال والتناقض والتسلسل والدور، باعتبار ذلك من خوارق العقل الضروري، فقد وظف المعتزلة ذلك ورموا من خلاله مخالفينهم بأنهم وقعوا في مناقضات العقول، لأن أقوالهم يلزم عنها المحال أو التناقض، أو التسلسل، أو الدور، والأمثلة على ذلك من واقع الفكر الاعتزالي كثيرةٌ جداً.

من ذلك أن المعتزلة نفت رؤية الله يوم القيامة؛ لكونها تقود إلى التجسيم، ولما اعترض على المعتزلة بقوله تعالى: (وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاصِرَةٌ (22) إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ (23)) [القيامة] رد المعتزلة على ذلك بعبارة ردود منها قول القاضي «كيف يعلم أن يكون النظر [في الآية]

⁶³ انظر في وصف التسلسل بالمحال: الإيجي، المواقف: 199/1، الشوكاني، إرشاد الفحول: 26، الأمدي، إحكام الأحكام: 111/1، السبكي، الإبهاج: 274/3.

⁶⁴ الجرجاني، التعريفات: 140، الإيجي، المواقف: 50/1، 205.

⁶⁵ انظر في وصف الدور بالمحال: الإيجي، المواقف: 443/1، الرازي، المحصول: 294/1، الأمدي، إحكام الأحكام: 324/3.

بمعنى الرؤية، ومعلوم أنهم يقولون نظرت إلى الهلال فلم أراه، فلو كان أحدهما هو الآخر، لتناقض، ونزل منزلة قول القائل رأيت الهلال وما رأيت، وهذا مناقضٌ فاسدٌ»⁶⁶.

من الواضح أن القاضي استخدم التناقض لرد دعوى القائلين بالرؤية، والتمثيل هنا من باب المثال، لا من باب الحصر كما أنه رد على مخالفه بحجة أن قولهم يؤول إلى التسلسل، وأكثر ما وقع من هذا القبيل في القضايا الإلهية، من ذلك رد القاضي على النافين لقدم الله بقوله لو لم يكن الله « قديماً لكان محدثاً، لأن الموجود يتردد بين هذين الوصفين... فلو كان القديم تعالى محدثاً، لاحتاج إلى مُحدِّثٍ، وذلك المحدث إما أن يكون قديماً أو محدثاً، فإن كان محدثاً، كان الكلام في محدثه كالكلام فيه، فإما أن ينتهي إلى صانعٍ قديمٍ على ما نقوله، أو يتسلسل إلى ما لا نهايةٍ ولا انقطاعٍ، وذلك يوجب أن لا يصح وجود شيءٍ من هذه الحوادث، وقد عرف خلافه»⁶⁷.

وعدم وجود شيءٍ من الحوادث مترتب على بطلان التسلسل، لأن كل حادثٍ مرتبط وجودها بوجود غيرها، فإذا لم يكن هناك مستندٌ تقف عنده هذه الحوادث، و تستمد وجودها منه بطلت كل سلسلة الحوادث، ولم يحصل شيءٌ من ذلك، ويستدل القاضي على ذلك بأن «أحدنا لو قال لا أكل هذه التفاحة، مالم أكل تفاحات لا تنتاهي، لم يصح أكله لهذه التفاحة قط... فلما وجدت هذه الحوادث [المخلوقات] صح أنها مستندة»⁶⁸ إلى صانعٍ قديمٍ تنتهي إليه الحوادث»⁶⁹.

يعد دليل إبطال التسلسل من أقوى الأدلة في الرد على من ينكر وجود الله، بدعوى أن هذه المخلوقات متوالدةٌ عن بعضها، بحيث لا تقف عند مستند تستند عليه في وجودها، لأن القول بوجود أي مستندٍ استندت إليه الحوادث، هو اعتراف بالخالق.

⁶⁶ شرح الأصول الخمسة:242.

⁶⁷ شرح الأصول الخمسة:181.

⁶⁸ في الأصل مستترة، ولعل الأصح مستندة ليصح السياق.

⁶⁹ القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة:181-182.

هكذا وظف المعتزلة بطلان التسلسل والتناقض في خدمة أغراضهم الفكرية، ومن الملاحظ أن بطلان ذلك ليس أدلةً إنشائيةً استثمارها المعتزلة في تثبيت أغراضهم، وإنما هو عبارة عن نقض دعاوى المخالفين بحجة أنها توصل إلى التناقض أو التسلسل...، وكأن المعتزلة بهذا النقض يوحون إلى مخالفهم بأنهم خالفوا بدائه العقل.

لكن لا بد من التنبيه إلى أن مصطلحات التناقض والمحال والمستحيل في المدونات الاعتزالية لم تتمتع بنفس المصادقية، حيث استعملت هذه المصطلحات للرد على المخالفين، وعند النظر في فحوى هذه الدعوى لا تجد فيها ما يمكن أن يوصف بالتناقض أو الاستحالة، وهذا نوع من التوسع في استخدام هذه المصطلحات، وهو توسع يشوهها، لأنها تلبس غير لبوسها.

و يمكن أن نمثل لذلك بما تراه المعتزلة من أن «ما يستحقه المرء على الكبيرة من العقاب يحبط ثواب طاعته، وما يستحقه على الصغيرة مكفرٌ في جنب ما له من الثواب»⁷⁰ وعلى هذا الأساس إما أن يستحق المرء العقاب أو الثواب، ولا يمكن أن يكون - في نظر المعتزلة - مستحقاً للثواب والعقاب، كما يقول أهل السنة في قضية مرتكب الكبيرة، وقد ترتب على قول المعتزلة رد الشفاعة، لأنه إما أن يستحق الثواب، فلا يعاقب، وإما أن يستحق العقاب فلا يثاب بالشفاعة، يقول القاضي: «ولا يصح أيضاً أن يستحق الثواب والعقاب معاً فيكون مثاباً معاقباً دفعةً واحدةً، لأن ذلك مستحيل»⁷¹ وليس هذا من باب المستحيل، لأن من قال بالشفاعة لم يقل إنه يثاب ويعاقب دفعةً واحدةً، بل يحصل ذلك على التعاقب، ومن ذلك اعتراض القاضي عبد الجبار على من يرى أن الله حيٌّ بحياءٍ، بحجة أن ذلك يسوق إلى الجسمية، يقول القاضي: «لو كان [الله] حياً بحياءٍ... لوجب أن يكون القديم تعالى جسماً، وذلك محالٌ، وكذلك الكلام في القدرة»⁷².

⁷⁰ القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة: 632.

⁷¹ القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، ص. 625.

⁷² القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، ص. 200-201.

ومع تنزيه الله تعالى عن الجسميّة، يمكن القول إن من قال بأن الله قادرٌ بقدره، ومريدٌ بإرادته، لا يسوق إلى الجسميّة، وليس من باب المحال، ولكنه محالٌ حسب فهم المعتزلة.

الخاتمة

يتضح من خلال الدراسة السابقة عن العقل لدى المعتزلة:

1. أن العقل الضروري مكوّنٌ من علومٍ عشرة، وهي العلوم التي لا يمكن للمرء دفعها بأي وجهٍ من الوجوه، وأنّ هذه العلوم متسلسلةٌ في القوة من الأعلى إلى الأدنى وعلى رأسها العلم بوجودنا.

2. تبدأ بذور العقل الضروري من الولادة الطبيعيّة للشخص.

3. من أبرز مكونات العقل الضروري الحواس والتجربة.

4. هناك توافقٌ في ماهية العقل الضروري بين المتكلمين من جهة، وعلى رأسهم المعتزلة، وبين فهم أرسطو للعقل.

5. العقل الضروري هو العلم الضروري، وهذا العقل مخالفٌ للعقل الكسبي المترتب على الأدلة والبراهين.

6. تكليف الله للعبد ومخاطبته له قائم على وجود العقل الضروري.

7. المحال والممتنع والمستحيل والتناقض والتسلسل والدور مصطلحاتٌ استخدمها المعتزلة للتعبير عن مخالفات العقل الضروري.

8. وظّف المعتزلة العقل الضروري في جدلهم مع الآخرين وفي ترسيخ اعتزالهم.

المصادر والمراجع

ابن العربي، أبو بكر، محمد بن عبد الله، العواصم من القواصم (تح: عمار الطالباني) الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981م.



- القاسمي، أحمد بن محمد بن صلاح الشرفي، عدة الأكياس في شرح معاني الأساس، الناشر: دار الحكمة اليمانية، ط. الأولى، 1995م.
- ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد، إحكام الأحكام، القاهرة، الناشر: دار الحديث، ط. الأولى، 1404هـ.
- ابن رشد، أبو الوليد محمد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال (تح: عبد الكريم المراق)، تونس، ط. دار المنشورات للإنتاج والتوزيع.
- ابن فورك، محمد بن الحسن، مجرد مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري، بيروت، دار المشرق، ط. 1986م.
- أبو المظفر السمعاني، منصور بن محمد، قواطع الأدلة في الأصول (تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط. الأولى، 1997م.
- الأشعري، علي بن إسماعيل، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين (تح: هلموت ريتز) الناشر: فرانز شتايز بقبسيادن، ط. الثالثة، 1980م.
- الأمدي، علي بن محمد، إحكام الأحكام (تح: سيد الجميلي) بيروت، الناشر: دار الكتاب العربي، ط. الأولى، 1404هـ.
- علي بن محمد، المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب، لعبد الأمير الأعسم، تونس، الناشر: الدار التونسية للنشر، 1991م.
- الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد، المواقف في علم الكلام (تح: عبد الرحمن عميرة)، بيروت، دار الجيل، ط. الأولى، 1997م.
- الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، (تح: إبراهيم الأبياري)، بيروت، دار الكتاب العربي، ط. الأولى، 1405هـ.

حبنكة، عبد الرحمن حسن، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دمشق، الناشر: دار القلم، 1998 م.

حياة اليعقوبي، أسس نظرية التأويل عند القاضي عبد الجبار، رسالة بحث للحصول على شهادة الدراسات المعمقة في أصول الدين، تونس جامعة الزيتونة، المعهد الأعلى لأصول الدين.

الرازي، محمد بن عمر، المحصول، (تح: طه جابر فياض العلواني)، جامعة الإمام محمد بن سعود، ط. الأولى: 1400 هـ.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد بن المفضل، مفردات ألفاظ القرآن (تح: صفوان عدنان داوردي)، بيروت، الناشر: دار القلم، ط. الثالثة، 2002 م.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد بن المفضل، الذريعة إلى مكارم الشريعة (تح: أبو اليزيد العجمي)، مصر، ط. دار الوفاء، ط. الثانية، 1987 م.

السبكي، علي بن عبد الكافي، الإبهاج في شرح المنهاج (تح: جماعة من العلماء)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط. الأولى، 1404 هـ.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة (تح: عبد الله دراز)، بيروت، دار المعرفة.

الشوكاني محمد بن علي، إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول (تح: محمد سعيد البدري)، بيروت، دار الفكر، ط. الأولى، 1992 م.

عبد الرحمن طه، العمل الديني وتجديد العقل، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط. الثانية، 1997 م.

عثمان، عبد الكريم، نظرية التكليف، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1971 م.

الغرايبي، علي مصطفى، أبو الهذيل العلاف أول متكلم إسلامي تأثر بالفلسفة، الناشر: مطبعة حجازي، ط. الأولى، 1949م.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، الاقتصاد في الاعتقاد، (تح: موفق فوزي الجبر)، دمشق، دار الحكمة، ط. الأولى، 1994م.

الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد، رسالة في العقل، بيروت، المطبعة الكاثوليكية، 1983م.

القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، (تح: عبد الكريم عثمان)، القاهرة: مكتبة وهبة، 1996 م.

القاضي عبد الجبار، المجموع في المحيط بالتكليف، (تح: الأب جين يوسف اليسوعي)، بيروت، المطبعة الكاثوليكية القاضي

القاضي عبد الجبار، متشابه القرآن، (تح: عدنان محمد زرزور)، القاهرة، مكتبة دار التراث.

القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء الثاني عشر، (تح: إبراهيم مذكور)، مصر، إشراف طه حسين، طبع وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء الحادي عشر، (تح: محمد علي النجار، وعبد الحليم النجار)، القاهرة، 1965م.

القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء السادس عشر "إعجاز القرآن"، (تح: أمين الخولي)، مصر، مطبعة دار الكتب، ط. الأولى، 1960م.

الكندي، يعقوب، الحدود والرسوم، ضمن كتاب المصطلح الفلسفي عند العرب، لعبد الأمير الأعمش، تونس، الدار التونسية للنشر.

محمد بن إبراهيم بن أحمد الحمد، مصطلحات في كتب العقائد، درا بن خزيمة، ط. الأولى.

محمد صالح محمد السيد، الخير والشر عند القاضي عبد الجبار، القاهرة، ط. دار
قباة للطباعة والنشر والتوزيع.

مختار محمود أحمد عطا الله، مناهج الاستدلال لدى المتكلمين والفلاسفة المسلمين،
مصر، جامعة القاهرة، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الفلسفة الإسلامية،
كلية دار العلوم.

Seçilmiş Kaynakça

Abdulcebbâr, Kâdî, Ebu'l-Hasan b. Ahmed el-Hemedânî el-Esedâbâdî, *el-Muğnî fi Ebvâbi't-Tevhîd ve'l-Adl*, XI, (et-Teklîf), tah. Muhammed Ali en-Neccâr-Abduhalîm en-Neccâr, nşr. el-Müessesetü'l-Mısıryyetü'l-Âmme, Kâhire 1965.

_____ *el-Muğnî fi Ebvâbi't-Tevhîd ve'l-Adl*, XII (en-Nazar ve'l-Mearif), tah. İbrâhim Medkûr-Tâhâ Hüseyin, el-Müessesetü'l-Mısıryyetü'l-Âmme, Kâhire 1962.

_____ *el-Muhît bi't-Teklîf bi't-Teklîf*, tah. Ömer es-Seyyid Azmi, Kâhire tsz.

_____ *Müteşâbihî'l-Kur'ân*, tah. Adnan Muhammed Zarzûr, nşr. Dâru't-Turâs, Kâhire tsz.

_____ *Şerhu'l-Usûli'l-Hamse*, tah. Abdulkerim Osman, nşr. Mektebetü'l-Vehbe, Kâhire 1996.

Cürcânî, Ebû'l-Hasan Seyyid Şerif Ali b. Muhammed b. Ali, *et-Ta'rîfât*, Beyrut 1405.

Eş'arî, Ebû Hasan Ali b. İsmail, *Makâlâtü'l-İslâmiyyîn*, (tas. Helmut Ritter), Wiesbaden 1980.

İbn Füreke, Ebû Bekr Ahmed b. Muhammed b. Hasen, *Mücerredü Makalati'l-Eş'arî*, (neş. D. Gimaret), Beyrut 1986.

İbn Rüşd, *Faslu'l-Makâl fi mâ beyne's-Şerî'a ve'l-Hikme mine'l-İttisâl*, tah. Abdülkerim Murak, Tunus tsz.

el-İsfehânî, Râgıb, *el-Müfradatü Elfazi'l-Kur'an*, Beyrut 2002.

Muhammed b. İbrahim, *Mustalahat fi Kütübi'l-Akaid*, y.y. tsz.

Muhammed Salih Muhammed Seyyid, *el-Hayr ve's-Şer inde Kâdî Abdülcebbâr*, Kahire tsz.

نحو رؤية جديدة لقضية ضعف الشعر في صدر الإسلام

سليمان الطعان / Süleyman TAAN*

Towards A New Vision For the Issue of the Weakness of Poetry in the Beginning of Islam

Citation/©: Taan, Süleyman, Towards A New Vision for the Issue of the Weakness of Poetry in the Beginning of Islam, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 147-171

Abstract: The weakness of poetry at the beginning of Islam, is considered one of the most significant issues over the whole history of literature. There has been two opinions that dominated the whole debate about this issue; the first is al-asmai's opinion, which said that poetry is empowered in times of wars and conflicts (evil), but becomes weak in times of peace (good), and the opinion of Ibn Khaldun, which said that Arabs gave less attention to poetry in the beginning of Islam, because they were busy in religion, prophecy and revelation. The research concludes that the artistic level of poetry has been weakened at the beginning of Islam because of three main factors : First, the issue of the language of poetry, which refers to the fact the linguistic power of the poets hadn't been able to adapt to the new themes brought by Islam. Second, the issue of reality and the imaginary, which refers to the fact that Islam has forbidden lying while writing poetry, which led consequently to limit the imagination of poets within what they can really do, rather what they can creatively imagine. Third, the new way of life that was created by Islam, since the new life required speaking about new issues, which were not known by the poets before

Keywords: Islam, poetry, language of poetry, reality and imaginary, new way of life.



İslam'ın İlk Yıllarında Şiirdeki Seviye Kaybına Yeni Bir Bakış

Atıf/©: Taan, Süleyman, İslam'ın İlk Yıllarında Şiirdeki Seviye Kaybına Yeni Bir Bakış, Artuklu Akademi, 2015/2 (2), 147-171.

Öz: İslam'ın ilk yıllarında şiirdeki seviye kaybı, Arap eleştirmenlerin her dönemde ele aldığı bir konudur. Bu durumla alakalı iki görüş vardır:

Bunlardan ilki: Arap Şiiri, İslam'ın ilk yıllarında seviyesini korumuştur. İkinci görüş ise, şiirin seviye kaybetmediği yönündedir. Bu görüşlerden her birinin meseleyi temellendirdikleri delilleri vardır. Bu araştırmamızdaki tespitimiz: Arap şiiri İslam'ın ilk yıllarında üç sebepten dolayı zayıflamıştır. Birincisi şiirin dilidir. Şiir dilinden kasıt şairlerin dillerinin cahiliye dönemine ait bir dil olmasıdır. Ancak bu dil İslami konuları kapsayacak seviyede değildir. İkinci neden, İslam'ın şiirde yalan söylemeyi haram kılmasıdır. Bu nedenle Müslüman şairler cahiliyedeki gibi şiirlerinde yalan ihtiva eden bir dil kullanmamışlardır. Üçüncü sebep ise: İslam'la birlikte yeni konular gelmiştir. Şairler kendilerine yabancı bu yeni konular hakkında kolay bir şekilde şiir yazamamışlardır. Çünkü onlar cahili şiirin konularına aşina idiler.

Anahtar kelimeler: İslam, şiir, şiir dili, hayal ve gerçek, yeni tecrübe.



المخلص

ربما يبدو العنوان للوهلة الأولى مثيراً للاستغراب أو للتشكيك أو لكليهما معاً، فقد أتخمت هذه القضية بحثاً ودرسا حتى صار الكلام فيها من نافلة القول، أو من قبيل الجدل البيزنطي. والحق أنه سال مداداً كثيراً في قضية ضعف الشعر في صدر الإسلام بين مؤيدٍ متحمسٍ ومعارضٍ لا يُقرُّ بها، وكانت هذه المسألة واحدة من أخطر القضايا التي عالجها النقد العربي على تتابع عصوره، لا تخبو جذوتها حتى تعود إلى حلبة النقاش من جديد، يدلو فيها كل جيلٍ برأيه ويضيف إلى ما جاء به السابقون ما يعتقد أنه يلقي ضوءاً جديداً على جانب ربما غاب عن أذهان العلماء والباحثين، فيخالف بعضهم ويقف موقف المتسائل المتردد من أفكار بعضهم الآخر، ويناصرُ فريقاً على آخر، ولكنه في هذا كله يحاول أن يخطو بالنقاش نحو آفاق جديدة تقتضيها سنة الحياة التي لا تتوقف عند حدٍّ معين. هذا مع اعتقادنا الراسخ بأن طرح القضايا النقدية المعروفة يُسهم في ترسيخ المقولات والمفاهيم، وإعادة هذه القضايا إلى الحياة الثقافية مجدداً بعد أن تكون قد غابت عنها فترة من الزمن، بفعل مستجدات الحياة نفسها، ويفعل قضايا أخرى تنصدرُ الساحة الثقافية في كل مرحلة زمنية فتحجب ما عداها. لكن كل ذلك لا يمنع من إعادة النظر مرة أخرى في هذه القضية، علنا نظفر بجديدٍ يُسهم في إماطة اللثام عن فكرة غابت عن الباحثين الآخرين، الأمر الذي يُثير رؤى جديدة لدى الباحثين، تدفعهم إلى تعميق الحوار وإغناء القضية بأراءٍ قد تحمل في طياتها الجدة والأصالة معاً.

الكلمات المفتاحية: الإسلام، الشعر، لغة الشعر، الواقع، والمتخيل، التجربة الجديدة.

المقدمة:

قضية ضعف الشعر في صدر الإسلام هي القضية النقدية الأبرز في أدب تلك المرحلة، وقد تناولها القدماء والمحدثون على حدٍ سواء، ابتداءً بالأصمعي (216هـ) وابن سلام (231هـ) من رجال الأدب والنقد في القرن الثالث للهجرة، ومروراً بابن خلدون (808هـ) وانتهاءً بالدارسين والباحثين المعاصرين كشوقي ضيف وعبد القادر القط وسامي العاني، وغيرهم.

وتوقفت معظم الآراء النقدية السابقة عند العوامل المحيطة بالنص الشعري، ولم تذهب بغية دعم آرائها إلى النصوص الشعرية نفسها. ومع أن تلك الآراء صحيحة في مجملها، لكنها كانت بحاجة إلى بسطٍ وتوضيح وإثبات، دون الكلام العام غير المشفوع بالبراهين والأدلة. ولذلك فإن بحثنا الحالي هو محاولة أولية نحو تحديد عوامل الضعف على نحو دقيق.

سيقوم بحثنا الحالي باستعراض تاريخ القضية، متوقفاً عند أبرز الآراء التي تناولتها، ليخلص في النهاية إلى تقديم رؤيته الخاصة لقضية ضعف الشعر، والتي يجمها في ثلاثة عوامل، هي: لغة الشعر، والواقع والمتخيل، والتجربة الجديدة.

تاريخ القضية:

لما كان الغرض من هذا البحث تسليط الضوء على زاويةٍ صغيرةٍ لم يتنبه إليها أحد من قبل، فإن من الضروري الابتداء بعرض موجز لتاريخ القضية، بغية الوقوف على الركائز الأساسية في مسار النقاش حولها، ولإظهار زاوية الرؤية التي يتحرك فيها البحث، لأن تاريخ كثير من القضايا يصبح جزءاً من ماهيتها بحيث يغدو من المتعذر التفرقة بين القضية وتاريخها، وهذا ما ينطبق على القضية التي نحن بصدد مناقشتها، فقد باتت الآراء التي قيلت حول هذه القضية متشابكة مع القضية نفسها، وهذا ما يسوغ البدء باستعراض هذه الآراء.

كان الأصمعي من أوائل العلماء الذين تنبّهوا لهذه القضية، إذ لاحظ ما اعترى شعر حسان بن ثابت من ذبولٍ وهرمٍ في الإسلام، وعزا ذلك إلى أن الشعر نكد، بأبهاشراً، وأنه

متى دخل في الخير ضعف⁽¹⁾. ويمكن أن نستنبط من مقولة الأصمعي أمرين، أولهما: أن هناك تفرقة بين الشعر والأخلاق؛ لأنَّ الشعر إنما ينمو ويزدهر في الحروب والخصومات والمنازعات التي تستثير في الشعراء قرائحهم، وتُشعل في نفوسهم جذوة الشعر الخامة. وثانيهما: أن الدين الإسلامي بما يتضمنه من توجيهات أخلاقية سبب أساسي في دخول الشعر خريف العمر آنذاك. وأظنُّ أننا لسنا بحاجة للدفاع عن الأصمعي، فليس هو ممن يمكن أن يُتهم في دينه⁽²⁾، أو أن يكون من بين أولئك الذين يهدفون إلى النيل من الأمة ودينها وتاريخها، على ما سنراه بعد قليل عند معارضي التسليم بضعف الشعر في صدر الإسلام.

والرأي الثاني في هذه المسألة: هو ما ذهب إليه ابنُ خلدون في مقدمته، وهو أن العرب انصرفوا أولَ الإسلام عن قول الشعر بما شغلهم من أمر الدين والنبوة والوحي، وما أدهشهم من روعة الأسلوب القرآني وإعجاز نظمه، فكفوا عن الخوض في النظم والنثر مدةً من الزمن، وأنه لا صحة لرأي من يقول: إنَّ الإسلام نهى عن قول الشعر أو حرّمه؛ لأنَّ الرسول (صلى الله عليه وسلم) استمع إلى الشعر وأجاز عليه. ويبدو أن الرأي القائل بأنَّ الإسلام قد حرّم الشعر كان له صدَى في النقد القديم، وإلّا فكيف نفهم استدراك ابن خلدون حين يُضيف بأنَّ الوحي لم ينزل بتحريم الشعر، وأنَّ الرسول (صلى الله عليه وسلم) سمعَهُ وأثابَ عليه⁽³⁾!

لقد هيمنَ هذان الرأيان على النتاج النقدي القديم في تصديهِ لهذه القضية، ومن رَحْمهما أيضًا تسرّبت الآراء المعاصرة التي أغناها أصحابها بلفقات بارعة وتوجيهات لطيفة، تدلُّ على نفاذ بصيرة بالشعر وأسراره، مع أننا نخالف الكثير منهم الرأي فيما توصلوا إليه من نتائج.

لعلَّ الناظر إلى تاريخ القضية يجد نفسه أمام حقيقة مفادها أنَّ حرية القول التي تمتع بها القدماء تتلاشى في الكتابات المعاصرة، وأنَّ المقولة التي تذهب إلى (أن رأينا

¹ ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد شاكر، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1958م، ج1/305.

² انظر: الزبيدي الأندلسي أبو بكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية، 1973م، 175. يقول صاحب الكتاب " كان الأصمعي ثقة عند أصحاب الحديث أيضًا ."

³ انظر: ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1966م، 521.

صوابٌ يحتمل الخطأ ورأي غيرنا خطأً يحتمل الصواب) تختفي لتحلّ بدلاً منها لغة التشكيك والأتّهام. كان العلماء والنقاد والباحثون في القرن الماضي حتى منتصفه منقسمين بين هذين التوجّهين اللذين أشرنا إليهما، لكن من الملاحظ أنه منذ النصف الثاني من القرن المنصرم تراجع القول بضعف الشعر في صدر الإسلام مع تقدّم واضح للرأي الآخر. وثمّة أسبابٌ تقف وراء ذلك ولا شك، وليس من مهمة البحث الحالي التطرّق إليها.

وإذا نحن استعرضنا آراء الباحثين المعاصرين الذين يتناولون هذه القضية، والذين قلنا إن معظمهم بدأ يميل إلى الرأي القائل بعدم ضعف الشعر، فإننا عادة ما نراهم يحشدون أمثلة كثيرة يتكئون عليها في الدفاع عن قضيتهم التي لا يملون من الذود عنها، وتمتد هذه الشواهد من القرآن الكريم إلى الحديث النبوي، وتنتهي بأقوال التابعين والصالحين، وكأنّ الحقل المعرفي الذي يحكم القضية هو النصوص الدينية لا الأعراف الفنية، وأن المكلف بالخوض فيها هم رجال الدين لا النقاد⁽⁴⁾.

من أوائل الباحثين الذين اتخذوا المنحى المشار إليه أعلاه في قراءتهم الدكتورّة بنت الشاطي، وهي في كتاباتها تجاهد في دحض القضية، وتجمع بل تحشد طائفة من الحوادث والأقوال والآراء التي تدعم بها حجّتها، يُحرّكها في ذلك دافع أساسي هو أن الشعر كان سلاحاً في المعركة بين الوثنية والتوحيد، وأنه ظل محتفظاً بكل سلطانه على وجدان العرب، وترى فوق هذا كله أن للأدب تأثيراً في المجتمع المشغول بالدعوة الكبرى، المجهد بالصراع بين الإسلام وأعدائه. وتضرب لذلك أمثلة، منها: حادثة كعب بن زهير حين أهدر الرسول (صلى الله عليه وسلم) دمه، لما بلغه أنه أنشد شعراً يهجو فيه، ثمّ ما كان من قدومه على الرسول (صلى الله عليه وسلم) وإنشاد قصيدته المعروفة بـ (البردة). وينتهي بها المطاف إلى التساؤل المشبع بروح الاستنكار، تقول: "فهل كان دم "كعب" يهدر لشعر قاله لو أن الشعر فقد سلطانه ونفوذه؟ أو كان الأنصار يغضبون لبيت قاله فيهم في برده لو أن سلاح الشعر قد فقد سلطانه؟"⁽⁵⁾.

4 انظر على سبيل المثال لا الحصر: د.سامي مكي العاني، الإسلام والشعر، عالم المعرفة، الكويت، العدد 66، ص33 وما بعدها.

5 انظر: الدكتورّة عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف، ط2، القاهرة، 77، 68.

ولا حاجة بنا إلى القول: إن قضية ضعف الشعر لا تتصل بانفصال ذلك الشعر عن مشكلات الحياة، ولا ابتعاده عن الواقع وقضاياها، فمهما ابتعد الفن عن محيطه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي فلن يبلغ هذا الانفصال مستوى القطيعة التامة، إذ لا بد أن يبقى فيه رسيسٌ من نبض الحياة التي نما فيها. ومهما بلغ الأدب أو الفن عمومًا من انحطاط، فلا بد من وجود تأثير ما في الحياة الاجتماعية والسياسية، وخصوصًا إذا كان هذا المجتمع يمرُّ بمرحلة تحوُّلٍ كبرى وصراعٍ شديدٍ بين القوى المحافظة والقوى الجديدة التي تكافح لتغييره. فالقضية ليست قضية الفن والواقع، أو قضية الفن والحياة، وإنما هي قضية الفن أولًا وأخيرًا بمعنى أن القضية تتصل بالبعد الفني للعمل الأدبي، وليس بتشعباته الاجتماعية والنقافية والسياسية وغيرها، فالحكم على ضعف المستوى الفني من عدمه لا يلغي نهائيًا ارتباط الفن بالواقع من انفصاله عنه.

ومن الملاحظات التي يستشفها الباحث أن الحدة في الدفاع عن القضية، والاستعانة بالنصوص الدينية في نقض القول بضعف الشعر، تزدادان باطراد لدى الباحثين والكتاب، حتى يصل الأمر في أحيان كثيرة إلى المباشرة والخطابية في القول، فكأننا أمام خطابٍ عقديٍّ يستعين بمفردات الخطاب السياسي في دعم وجهة نظره، حيث تتراجع الأحكام النقدية مفسحةً الطريق أمام الآراء الفكرية المسبقة. فعلى سبيل المثال تصدّر الدكتور إخلص فخري عمارة كتابها "الإسلام والشعر: دراسة موضوعية" بمقدمة ترى فيها أن أعداء الإسلام والعروبة دأبوا على النيل منهما بطرق شتى، وأن لجوء هؤلاء الأعداء إلى طرق ملتوية، وهي إتيان العرب والمسلمين من حيث لا يحتسبون، والحديث عن ضعف الشعر في صدر الإسلام ورد هذا الضعف إلى الدين الإسلامي، واحد من هذه السبل التي يسلكها أعداء الأمة في الطعن بتاريخها، كيف لا واللغة العربية هي جوهر العروبة ورابطة الإسلام، ولغة القرآن الكريم، وحافظة الدين، وهي أعظم اللغات الحية، وأكثرها ثراءً؟⁽⁶⁾.

ويغيب عن الباحثة الفاضلة وعن الذين يشاركونها الرأي ذاتها - وهم كثيرٌ - أن اللغة شيء، والشعر شيء آخر، وأن سبب اتحاد اللغة والشعر في ذهنها وفي أذهان غيرها من الباحثين أن تدوين اللغة العربية قد اتكأ على الشعر الذي كان الفن الأرقى لدى العرب القدامى. ولكن ذلك لا يعني مطلقًا تماهي اللغة العربية والشعر العربي. وكذلك فإن القول

⁶ انظر: د. إخلص فخري عمارة، الإسلام والشعر دراسة موضوعية، مكتبة الآداب، القاهرة، 1992م. 7-8-9.

بأن الإسلام يقف من الشعر موقفاً سلبياً ليس فيه ما يقدر في الإسلام، فليس الدين الإسلامي مذهباً فنياً، ولكنه دين سماوي له تعاليمه التي تشمل مناحي الحياة كافة، بحيث تضمن التوجيه السليم للفرد نحو اتباع السلوك الأخلاقي القويم. وهو بهذا المعنى لا بد أن يقف موقفاً صارماً من كل القيم والسلوكيات التي تخالف تعاليمه، ومنها المبالغة والقدح والذم، وهذه هي الآليات التي تدب الشعراء على استثمارها في أشعارهم.

ولعلّ باحثاً معاصراً لم يقف من قضية ضعف الشعر في الإسلام موقفاً صارماً كما وقف منها الدكتور شوقي ضيف، فلم يكتفِ بنقضها أو معارضتها، بل يشعر المرء حين يقرأ ما كتبه عن الشعر في صدر الإسلام أنه يذهب بعيداً في تصويره لتلك المرحلة، إذ يرى أن كتب الأدب والتاريخ تزخر بالشعر الذي نظم في صدر الإسلام، وأن هذا الشعر كثير نلقاه في كل ما يصادفنا من أحداث كدعوة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى الإسلام، وحروب الردة، والفتن التي شهدتها المجتمع العربي منذ مقتل الخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه. وفي رأيه أن الشعر لم يتوقف ولم يتخلف في تلك المرحلة، ولكنه يسيل على كل لسان، وأما القول بأنه توقف أو ضعف، كما ظنّ ابن خلدون وتابعه في ذلك بعض المعاصرين، فليس بصحيح⁽⁷⁾.

وقد قدّمنا الحديث بأننا لا نتحدث عن كثرة الشعر أو قلّته، وإنما نتكلم على تراجع في المستوى الفني عما كان عليه حال الشعر في الجاهلية. زدْ على ذلك أننا لو تحدثنا عن قلة أو كثرة، لوجدنا تناقضاً في أعداد الشعراء في السنوات الستين الأولى من عمر الإسلام، إن نحن قارنا أعداد المشهورين منهم بأعداد المشهورين من شعراء الجاهلية. وفي هذه الناحية يصدق أيضاً ما نقوله من تراجع فني وتناقصٍ عددي على النقيض مما يذهب إليه الدكتور شوقي ضيف. وربما كان من اللازم هنا التفريق بين الشاعر المحترف، وهو الذي يتخصص في قول الشعر ونظمه، وبين الشاعر الهاوي الذي تعرّض له قضية ما أو مشكلة ما فيجيش صدره بأبيات يقولها. ولعلّ الكثرة الكاثرة التي يتحدّث عنها الدكتور شوقي ضيف هي من الصنف الثاني بكل تأكيد.

ومن المعاصرين الذين لم يقفوا عند أثر العوامل الخارجية في ضعف الشعر الدكتور عبدالقادر القط الذي مضى لتعليل حكمه نحو مساواة الشعر نفسه، فانتهى به ذلك

7 انظر: د. شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي، دار المعارف، ط20، 2002، 42-43.

إلى أن الشعر ركبت ريحه بعد الإسلام نظراً لضعف مستواه الفني، وأنا لو قارنا بين شعر هذه المرحلة والشعر الجاهلي لأدركنا دون عناء أن هناك بوئاً شاسعاً بينهما من حيث الأصالة والمستوى الفني، وأن الشعر في صدر الإسلام قد فقد ما في الشعر الجاهلي من خيالٍ وتآبٍ واقتدار لغوي والتصاق بالطبيعة مع القدرة على المزاجية بينها وبين مشاعر الإنسان، وأنه في كثير من وجوهه قد أصبح أقرب إلى النظم منه إلى الإبداع⁽⁸⁾. لكن الدكتور القط لا يلبث أن يستدرك رأيه فينبئنا إلى ما يظن أنه حقيقة يتجاهلها معظم الدراسين، وهي أن الضعف الذي نراه ماثلاً في الشعر الإسلامي كان قد بدأ يتسرب إلى الشعر قبيل الإسلام لا بعده. فقد انقضى عهد الفحول ولم يبقَ منهم إلا الأعشى الذي مات في طريقه إلى النبي ليعلم إسلامه، ولبيد الذي بلغ الستين من عمره وأوشك أن يكفَّ عن قول الشعر، وشعراء مقلون بعضهم مجيد في قصائد مفردة ولكنهم لا يبلغون شأوَ الفحول⁽⁹⁾.

ويعيد الدكتور القط سبب ضعف الشعر إلى أن هؤلاء الشعراء واجهوا عبء الاتصال بالقيم الجيدة وما تحمله من مظاهر التغيير في الأخلاق والسلوك، إذ لم يكن من اليسير على شعراء قضاوا الجانب الأكبر من حياتهم في الجاهلية أن يجدوا لأنفسهم طرقاً جديدة يحسنون التعبير من خلالها عن تلك القيم الجديدة، ويحتفظون في الوقت نفسه بالخصائص الفنية التي ورثوها عن مجتمع مختلف في قيمه وقضاياه⁽¹⁰⁾.

يتضح من استعراض الآراء السابقة أن هناك اختلافاً في المنهج وطريقة تناول بين كلا الطرفين، فبينما اندفع أصحاب الرأي القائل بضعف الشعر نحو مساءلة النص القديم رغبة في إثبات ما يقولونه من خلال أدلة ملموسة، نرى أنصار الطرف الآخر يلجؤون إلى الاستعانة بالعوامل الخارجية دون محاولة البرهنة على حججهم بأدلة تستند إلى النصوص الشعرية ذاتها.

ينطلق موقف معارضي القول بضعف الشعر في صدر الإسلام من افتراض مؤداه أن الشعر ديوان العرب، وأعلى شكل لغوي صبَّ فيه العرب عصاره إبداعهم الفني، وأن

⁸ انظر: د. عبد القادر القط، في الشعر الإسلامي والأموي، طبعة مصورة بجامعة حمص، 12.

⁹ المرجع السابق، 13 وما بعدها.

¹⁰ انظر: في الشعر الإسلامي والأموي، 12.

القرآن الكريم جاء ليؤكد هذه الحقيقة، حقيقة تفوق العرب في البلاغة والبيان. وإذن فهناك تعارضٌ بين تفوق العرب في الفصاحة وتأكيد القرآن الكريم لذلك، وبين أن يكون الدين الإسلامي سبباً في ضعف الشعر مع أنه نزل على العرب وتحذاهم بلغتهم مصدر تفوقهم واعتزازهم. ولنصف أن ثمة إشفاقاً من قبيل أولئك الباحثين على الشعر العربي من أن يضعف في اللحظة التي يفترض له فيها أن يسمو ويرتقي إلى آفاق جديدة بفعل النقلة الحضارية التي أحدثها نزول الرسالة السماوية على الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وما تبعها من أحداث غيرت حياة العرب وحياة العالم فيما بعد. وفي أذهان هؤلاء الباحثين أن الانتقال الحضاري من أمة مفككة تتكوّن من قبائل متناحرة إلى أمة كبرى تبسط سيادتها على أجزاء واسعة من العالم القديم لابد أن يترافق مع ارتقاء في مجال الفن. ولكن لما كان الشعر العربي قد بلغ قمة النضج الفني قبيل ظهور الإسلام، فلا أقل من القول بأن هذا الشعر بقي على ما كان عليه من قوة وجمال وروعة قبل الإسلام، لأن الادعاء بتفوق شعر صدر الإسلام أمر لا مجال لطرحه أساساً. هذه هي البنية العميقة التي تتحكم بتفكير رافضي مقولة ضعف الشعر في صدر الإسلام.

لكن تاريخ الأدب العام يعلمنا أن الإبداع الفني ليس مرتبطاً بالتفوق الحضاري أو الهيمنة العسكرية والسياسية، وأن النضج الفني لدى الأمم يسبق مباشرة لحظة الانتقال والتطور ويمهّد لها على نحو من الوجوه. والثورة الفرنسية مثال على ذلك، فأغلب الذين مهّدوا لها بأقلامهم وخطبهم رحلوا قبل أن يروا نتاج أفكارهم، خذ على ذلك مثلاً جان جاك روسو وموليير ومونتسكيو. وقل الشيء ذاته عن روسيا القيصرية في القرن التاسع عشر، والتي أنجبت بوشكين وتورجنيف وليرمنتوف وتولستوي ودستوفسكي وغيرهم، على حين لم تستطع روسيا في القرن العشرين أن تتجب كاتباً يضاهي أولئك العمالقة الكبار. وأود أن أتوقف هنا لأشير إلى أنني لا أقارن ديناً سماوياً بثورات فجرها البشر ومهدوا لها بكتابتهم، ولكنني أستأنس بهذه الأمثلة للإشارة إلى أن الانتقال الحضاري ربّما لا يترافق مع ازدهار فني وثقافي، بل لعل نقيض ذلك هو الصحيح.

ومن العجيب أن أولئك الذين تدفعهم الغيرة على الدين الإسلامي يذهبون بعيداً في تحليلاتهم فيثبتون ما يريدون نقضه، فمن ذلك أنهم يقولون: إن القرآن لم يحارب الشعر

لذاته، وإنما حارب المنهج الذي يسير عليه الشعراء، منهج الأهواء والانفعالات التي لا ضابط لها، ومنهج الأحلام المفهومة التي تشغل أصحابها عن تحقيقها⁽¹¹⁾. ولا حاجة بنا للتوقف هنا لمناقشة هذا الرأي، فليس الشعر إلا انفعالاتٍ مجهولةً، وأحلامًا بعيدةً يجهد أصحابها في التعبير عنها، وإخراجها إلى النور عبر الكلمة، بعد أن يعجزوا عن تحقيقها في الواقع. وإذا كان الإسلام قد وقف في وجه هذا المنهج فهو من طرف خفي وقف في وجه الشعر، مؤثرًا عليه النظم القائم على نسخ الواقع في أقوال موزونة، بعيدًا عن إعمال الخيال، وابتكار صور جديدة.

ويحسن بنا بعد أن استعرضنا تاريخ القضية والأقوال الأساسية فيها أن ننطلق نحو تلمس العوامل التي تقف خلفها، ففي ظني أن لقضية ضعف الشعر أسبابًا مستورة غالبًا ما أهملها الباحثون تحت وطأة الدفاع الحاد عن هذا الرأي أو ذلك، إذ غالبًا ما كان الخصام الفكري يتصدّر النقاش، مع أن الأحكام النقدية القائمة على مسائلة النصوص هي ما ينبغي أن يأخذ الأولوية في هذا المجال. لكن ينبغي أن نسجل ملاحظة هنا، وهي أن الخلاف الفكري يتقدم على القراءة الأدبية. فما هي العوامل التي تقف وراء القضية؟

لغة الشعر:

لغة الشعر جانب مهم من جوانب القضية التي نحن بصدد مناقشتها، فالانتقال الحضاري كان كبيراً، والفجوة بين نمطين من الحياة كانت واسعة جداً، ولم تعد التجارب القديمة تستهوي عددًا كبيراً من الشعراء، ولا سيما أولئك الذين كانوا على اتصال بالصراع بين المسلمين والكفار من أهل مكة ومن شايعهم من العرب. فثمة مشكلات طارئة مسّت حياة الشاعر وغيّرت كثيراً مما اعتاده في حياته الجاهلية، ناهيك عن البعد الغيبي الذي أحدثه الإسلام في حياة الإنسان العربي بأن نقله من عالمه الأرضي المحدود بالمحسوسات إلى عالم الغيب بكل ما يثيره في الإنسان من رؤى غامضة وأفكار مبهمّة لا يستطيع تحديد شعوره نحوها. ولم تكن اللغة قادرة على الاستجابة الفورية لهذا الانتقال الذي حدث في زمن قصير.

¹¹ انظر: سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الثقافة، بيروت، ج19/120.

لقد أجبرت هذه النقلة الحضارية والروحية الشاعرَ في صدر الإسلام على أن يعزف عن موضوعات كثيرة كان يتناولها في الجاهلية، وكان بحكم اعتماده على الصيغ الشفوية يعرف مواضع الألفاظ في البيت الشعري المرتبط بالحياة الجاهلية. ولكن لم تعد تلك الموضوعات موضع ترحيب وتعاطف في الحياة الجديدة، ولذلك أيضاً اختفت معها الألفاظ المرتبطة بها، وهي الألفاظ التي ستعرف في وقت لاحق بالغريب الذي لا يعرفه أو لا يفهمه أكثر الناس. يقول القاضي الجرجاني: " فلما ضربَ الإسلامُ بجرانه، واتسعت ممالك العرب، وكثرت الحواضر ونزعت البوادي إلى القرى، وفشا التأدب والنظرُ، اختار الناس من الكلام ألينه وأسهله، وعمدوا إلى كل شيء ذي أسماء كثيرة فاختاروا أحسنها سمعاً وأطفها من القلوب موقعاً، وإلى ما للعرب فيه من لغات فاقتصروا على أسلسها وأشرفها، كما رأيتهم يختصرون ألفاظ (الطويل)، فإنهم وجدوا للعرب فيه نحواً من ستين لفظة أكثرها بشع شنع، كالعشنت والعنطنط والجشرب والشوقب والشلهب والشونب... فنبدوا جميع ذلك وتركوه واكتفوا بالطويل لخفته على اللسان وقلة نبو السمع عنه"⁽¹²⁾.

هل يعني هذا أن استعمال الشعراء للألفاظ الحضارية، بدلاً من الألفاظ البدوية ذات الجرس الصوتي الغريب، هو العلة الكامنة التي أدت إلى ما نراه من ضعف للشعر في صدر الإسلام؟

لا شك أن هناك ظلالاً من هذا الأمر لامست أذهان العلماء والنقاد في تصديهم لهذه القضية، ذلك أن اقتراب لغة الشعر من الألفاظ الشائعة على ألسنة الناس دفعهم إلى أن يقولوا بضعف الشعر في تلك المرحلة، لأن لغة الشعر الجاهلي الغريبة كانت تضمن له ميزة على شعر الإسلام بمعجمه اللغوي ذي الألفاظ المعروفة.

نستطيع إذن أن نزع مطمئنين أن غرابة الألفاظ تضمن للقصيدة تميزاً على غيرها من القصائد، وأن سمو منزلة الشاعر ترتبط في أذهان كثير من الناس باستعمال ألفاظ تتجاوز معارف الناس العاديين، وتبتعد بمقدار ما عن ألفاظ الحياة اليومية. والنتيجة التي يمكن أن نستخلصها أن الشعر المبني على لغة بعيدة عن التداول اليومي هو أعلى منزلة

¹² الجرجاني علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد الجاوي، المكتبة العصرية، صيدا، ط1، 2006م، 25.

لدى النقاد من شعر مرحلة أخرى تسوده ألفاظ سهلة مألوفة... ففي وعي الناس أو في لاوعيتهم أن للشعر لغة متعالية على أفهام عامة الناس، لأنه خاص بالخبذة في كل العصور، وهذا ما يجعل الشعر الذي يقترب من الحياة اليومية فاقداً للبريق المناسب من أبيات الشعر ذات اللغة العالية والمعقدة.

لكن هناك جانباً آخر يتصل بقضية لغة الشعر في صدر الإسلام، وهو محاولة محاكاة الأسلوب القرآني وتمثله عند أغلب الشعراء الذين شاركوا مشاركة فعالة في التعبير عن الحوادث التاريخية آنذاك، وفي الذود عن دولة الإسلام الوليدة، بقصائدهم التي اتجهوا بها نحو أعداء الدين، وخصوصاً مشركي قريش.

كان النص الشعري في أول الإسلام- كما يظهر في كثير من قصائد الشعر التي رددتها ألسنة كبار الشعراء آنذاك- محاكاة للآيات القرآنية، وكان لابد لهذا النص أن يكون ضعيفاً في مستواه الفني والبلاغي، لأنه إنما يحاكي نصاً معجزاً لا يقدر البشر على الإتيان بأية من آياته. وإن فإن المتلقي سيفارن في وعيه بين النص القرآني ومحاولة الشعراء استلهامه استلهاماً يقترب من حدود إعادة الصياغة في كثير من الأحيان. ولن تكون نتيجة المقارنة لصالح النص الشعري على كل حال. فإذا كان الهدف من الاستماع تهذيب الأذواق وتربية الملكات والاستمتاع بلغة عالية مابينة لمألوف الخطاب التواصلية بين الناس في شؤون معاشهم، فإنالمتلقي لن يجد هذا كله في شعر أولئك النظامين، وإنما سيتجه إلى المنبع الذي يستقي منه أولئك قصائدهم، أي القرآن الكريم. وإلى هذا يشير النقاد من طرف خفي حين يقولون إن انصراف العرب عن الشعر في أول الإسلام إنما كان لدهشتهم بأسلوب القرآن الكريم ونظمه المعجز، فتوقفوا عن قول الشعر والخوض في روايته وتناشده زمناً لا بأس به. قال ابن خلدون: "ثم انصرف العرب عن ذلك (الشعر) أول الإسلام، بما أدهشهم من أمور الدين والنبوة والوحي، ومما أدهشهم من أسلوب القرآن ونظمه، فأخرسوا عن ذلك وسكتوا عن الخوض في النظم والنثر زمناً"⁽¹³⁾.

ربما يلاحظ المرء أننا أردنا قبل قليل أن نعتذر للشاعر الإسلامي في ابتعاده عن الألفاظ الغربية التي كان يستعملها شعراء الجاهلية الكبار، وخصوصاً في أثناء حديثهم عن الناقة وحمار الوحش والبقرة الوحشية، لأن ذلك الابتعاد عن اللغة الغربية لا يعني هبوط

المستوى اللغوي عند الشعراء، وإنما يشير إلى أن الشعراء بدؤوا بتمثلُّ النقلة الحضارية الجديدة في شعرهم على المستوى اللغوي. ولكن الملاحظ أن هذا التمثلُّ كان محاولات فجّة ينقصها الاقتدار الفني والبراعة اللغوية، ذلك أن الشاعر حين يحاول اقتباس المعاني القرآنية يتراجعها في أسلوبه من رصانة وتماسك، ويصبح شعره أقرب إلى النظم منه إلى التصوير الفني⁽¹⁴⁾. ويشير الدكتور عبد القادر القط إلى التفاوت الفني واللغوي لدى حسان بن ثابت شاعر الدعوة الإسلامية، وأن هذا التفاوت يظهر داخل القصيدة الواحدة من خلال المفارقة الحادة بين مستويين من الأداء اللغوي، الأول حين يتحدث عن تهديد قريش بغزو مكة، والثاني حين يتحدث عن المسلمين. قال حسان بن ثابت⁽¹⁵⁾:

عَدْمُنَا خَيْلِنَا إِنْ لَمْ تَرَوْهَا	تُشِيرُ النَّفْعَ مَوْعِدُهَا كَدَاءُ
يُبَارِبِينَ الْأَعْيَةَ مُضْعِدَاتٍ	عَلَى أَكْتَا فِيهَا الْأَسْلُ الظَّمَاءُ
تَظَلُّ جِيَادُنَا مُتَمَطَّرَاتٍ	تُطْمُئِنُّنَّ بِالْخُمْرِ النَّسَاءُ
وَجَبْرِيلُ رَسُولُ اللَّهِ فِينَا	وَرُوحُ الْقُدُسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ
وَقَوْلُ اللَّهِ	بِقَوْلِ الْحَقِّ إِنْ نَفَعْ
شَهَدْتُ بِهِ فقوموا صدقوه	فَقَلْتُمْ لَا نَقُومُ وَلَا نَشَاءُ

من الواضح أن الشاعر يحتفظ في الأبيات الثلاثة الأولى بسمات الشعر الجاهلي ولغته وأسلوبه. وهذا نابع من موضوع الحرب الذي يستعير له الشاعر الألفاظ الجاهلية. ولكن هذه اللغة سرعان ما تتغير فيخف ما في أسلوبه من رصانة وتماسك، ويصبح أقرب إلى النظم. وهذا مثال على التمثلُّ غير الموفق للتعبير الإسلامية رغبة من الشاعر في إضفاء بعد ديني على الصراع بين المسلمين والمشركين بعد أن أحس بأن لغته في التهديد بفتح مكة لم تتجاوز اللغة الجاهلية والتصور الجاهلي للحرب بوصفها معركة بين طرفين: قوي منتصر وضعيف مهزوم، وكان لا بد من تطعيم النص بهذه الإشارات الدينية ليظهر ابتعاده عن الموضوعات الجاهلية.

¹⁴ انظر: في الشعر الإسلامي والأموي، 45.

¹⁵ شرح ديوان حسان بن ثابت، صححه: عبد الرحمن البرقوقي، المكتبة التجارية، 1929م. 4-6. كداء: موضع. متمطرات: مسرعة.

الواقع والمتخيل:

قال تعالى: "وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ (224) أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ (225) وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ (226) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ (227)"⁽¹⁶⁾.

هذه هي الآيات التي يردُ فيها الحديث عن الشعراء مباشرة صريحاً على خلاف الآيات الأخرى التي يرد فيها ذكر الشعراء في سياق الرد على ادعاءات مشركي قريش بأن الرسول شاعر، فيأتي القرآن الكريم للرد عليهم بأنه ليس شاعراً ولا ينبغي له ذلك، أو أن يقولوا: إن القرآن الكريم شعر فيأتي الرد القرآني بأنه ليس شعراً⁽¹⁷⁾.

تُميِّز الآيات الكريمات بين صنفين من الشعراء: الصنف الأول، وهم أولئك الذين يتبعهم الغاوون، والذين يتجاوزون حدود قدرتهم واستطاعتهم فيتحدثون ويفتخرون بأشياء لا يستطيعون فعلها، والصنف الثاني، هم عباد الله الذين يعملون الصالحات ويذكرون الله كثيراً. والخطاب المضمّر في الآيات الكريمة أنهم يقولون ما يفعلونه، وأن الذين يستمعون إليهم ليسوا من الغاوين.

قد يكون من الضروري أنعود إلى كتب التفسير لنقف على معنى الآيات القرآنية، بعيداً عن تجاذبات النقاد وآرائهم وتأويلاتهم، ومحاولاتهم التأثير في توجه القارئ عبر حشد الأمثلة والتعليق عليها بما يخدم الغايات التي يريدونها.

ففي الكشاف للزمخشري أن الغاوين والسفهاء والشطار هم الذين يتبعون الشعراء على باطلهم وفضول قولهم وما هم عليه من الهجاء وتمزيق الأعراض والقدرح في الأنساب ومدح من لا يستحق المدح. وأما معنى الوادي ففيه تمثيل لذهابهم في كل شعب من القول، واعتسافهم وقلة مبالاتهم باللغو في المنطق ومجازة حد القصد فيه، حتى إنهم ليفضلون أجنب الناس على عنتره، وأشحهم على حاتم، ويتهمون البريء، ويبرئون المتهم⁽¹⁸⁾.

¹⁶ القرآن الكريم، سورة الشعراء، الآيات 224-227.

¹⁷ القرآن الكريم، الأنبياء، 5. يس، 69-70. الصافات، 36-37. الطور، 29-31. الحاقة، 39-42.

¹⁸ انظر: الزمخشري، الكشاف، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي عوض، مكتبة العبيكان، ط1، 1998م، ج4/425.

ويضيف الزمخشري أن الله سبحانه وتعالى استثنى المؤمنين الصالحين الذين يكثر ذكر الله وتلاوة القرآن، وكان ذلك أغلب عليهم من الشعر، وأن هؤلاء إذا قالوا شعراً قالوه في توحيد الله والثناء عليه، وفي الحكمة والموعظة، وفي الزهد والآداب الحسنة، وفي الكلام على ما لا بأس به من المعاني التي لا يتلخون فيها بذنب ولا يتلبسون فيها بشائنة ولا بمنقصة⁽¹⁹⁾.

هذا هو موقف القرآن من الشعر، وهو موقف فيه من الوضوح ما يجعل محاولة شرحه وتبليانه أشبه بتفسير المفسر وتعليل المعلل. أما موقف السلطة السياسية من الشعر فلم يكن موقفاً متسامحاً قط. ودعونا نذكر في هذا الصدد أن عمر بن الخطاب حرم على الشعراء التشبيب بالنساء في أشعارهم⁽²⁰⁾، وهذا مثال على تعامل السلطة السياسية مع رجال الفن والأدب، ومثل هذا الإجراء يقترب في عالمنا المعاصر من أشد حالات الرقابة صرامة في فرض القيود على الشعراء والكتاب والمفكرين.

بقي أن نضيف أمراً واحداً ليس له صلة مباشرة بموضوعنا، وإن كان يوضح بطريقة غير مباشرة ما نريد الدلالة عليه هنا، وهو أن الآيات الكريمة السابقة أصبحت ملجأ يهرع إليه الشعراء حين يجدون أنفسهم في موقف حرج، سببه بيت شعر قالوه أو صورة شعرية ابتكروها. يورد الزمخشري -مثلاً- ما جرى بين الفرزدق وسليمان بن عبد الملك لما سمع قوله:

وَيْتُّ أَفْضُ أَغْلَاقِ الْخَتَامِ

فَبِتُّ بِجَانِبِ مُصْرَعَاتِ

فقال سليمان: قد وجب عليك الحد، فقال: قد درأه الله عني بقوله: (وأنهم يقولون ما لا يفعلون). فخلّى سبيله⁽²¹⁾.

¹⁹ انظر: الكشف، ج4/426.

²⁰ انظر: أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، طبعة دار الكتب المصرية، ط2، 1950م، ج4/356. ابن الشجري هبة الله بن علي، الحماسة الشجرية، تحقيق: عبد المعين الملوح وأسماء الحمصي، وزارة الثقافة، دمشق، 1970م، 507.

²¹ انظر: الكشف، ج4/426.

وأما العقوبات التي كانت تنزل بحق الشعراء فترينا إلى أي مدى كانت السلطة السياسية المدفوعة بتوجهات دينية تضيق من حرية التعبير وتحجمها.

جاء في تفسير القرطبي أن النعمان بن عدي كان عاملاً لعمر بن الخطاب فقال: فبلغ ذلك عمر، فأرسل إليه بالقدوم عليه. وقال: إي والله إنه ليسوئي ذلك. فقال:

مَنْ مَبْلَغُ الحسَناءِ أَنْ حَلِيلَها	بِمِسانٍ يُسقى في زجاجٍ وَحَنَمٍ
إِذا شَتُّتْ غَنَّتِني دِهاقِينَ قَريَةٍ	ورِقاَصَةٌ تَجذو على كَلِّ مَنَسَمٍ
فإِنْ كُنْتَ نَدِمانِي فبالأكبرِ اسقني	ولا تُسقني بالأصغرِ المَتَمِّمِ
لَعَلَّ أَميرَ المُؤمِنينَ يَسوءه	تنادمُنا بالجوسقِ المَتَهَمِ

يا أمير المؤمنين، ما فعلت شيئاً مما قلت، وإنما كانت فضلة من القول. فقال عمر: أما عذرك فقد درأ الله عنك الحد، ولكن لا تعمل لي عملاً أبداً وقد قلت ما قلت⁽²²⁾.

لا شك أن للدين الإسلامي موقفاً من الفن يتسق ورؤيته للعلاقة بين الإنسان وربّه، وللعلاقة بينه وبين أفراد المجتمع. وكذلك يتسق هذا الموقف مع جملة من القيم الخلقية التي يدعو إليها، كالصدق وتحري الحقيقة والاعتدال في القول والسلوك معاً. ولذلك فإنّ كلّ خروج على هذه القيم يُعدُّ إثماً أو خطأ سيئاً صاحبه في الآخرة العقاب الذي يتناسب ومقدار الخطأ أو الإثم. فكلُّ عمل يقوم به الإنسان من الناحية الدينية إما صواب وإما خطأ، وكل قول يتلفظ به المرء يحتمل أحد وجهين: الصدق أو الكذب. وهذه هي أساس نظرة كلّ دين إلى العالم حيث تتسحب على كل الموجودات وعلى البشر أيضاً الذين ينقسمون بحسب النظرة الدينية إلى مؤمنين وكفرة، ومآل البشر جميعاً إما إلى الجنة وإما إلى النار. ولا يمكن أن يكون الفن بمنأى عن هذا التقسيم؛ لأنه فعل بشري يخضع للثنائية نفسها التي يخضع لها الكون بكل موجوداته. وإذا كان الأمر على نحو ما بيّناه فإن الشعر مُدان من وجهة نظر الدين، لأن الشعراء يتحدثون عن أمور لا صحّة لها في الواقع،

²² انظر: الطبري محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن "تفسير الطبري"، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ج90/16.

ويذعون بطولات وانتصارات لا تتحقق إلا على ألسنتهم فقط، فهي أقوال كاذبة بالضرورة، فليس الكريم غيباً على الحقيقة، وليس الشجاع أسداً على الحقيقة، إذنتقل الصورة الشعرية عالماً متخيلاً وتصورُ علاقات غير حقيقية، يتخيّلها الشاعرُ من خلال جمع أشياء لا ارتباط بينها في الواقع، ويضعها في سياق جديد من العلاقات اللغوية التي تحولها إلى غير ما كانت عليه عبر تحريرها من دلالتها الأساسية وإكسابها دلالات جديدة. نعدُّ إلى الآيات الكريمة التي تتناول الشعراء، فمن الجليّ أن هناك تفرقةً بين صنفين من الشعراء: صنف لا يطابق سلوكه أقواله: "يقولون ما لا يفعلون"، وهؤلاء هم أصحاب الموهبة الشعرية الحقّة، لأنهم يتحدثون عما هو محتمل الوقوع إذا نحن استعرنا في هذا المقام تعبير أرسطو الذي يرى أن الشعر أكثر فلسفة من التاريخ لأنه يتحدث عما هو ممكن الوقوع. وهذا الصنف يستعين في تحقيق شاعريته بكل ما تتيحه اللغة العربية من أساليب وصور ومجازات، فينقلون عالماً محتمل الحدوث، ويروّنا الوجود في صورة تختلف عما اعتدنا أن نراه عليها من خلال ربط أشياء لا ترتبط مطلقاً في العالم الواقعي، كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

وصنف آخر يطابق سلوكه أقواله، وهذا الصنف يقول شعراً يصف فيه ما يحدث أمامه، أو ينقل ما فعله هو، أو ما فعله الآخرون، دون إضفاء أي لمسة فنية عليه، ودون أعمال الخيال لإخراج الحديث على نحوٍ فني. فيتحول الشاعر هنا إلى سارد للأحداث والوقائع، فكأنه مؤرّخ أمين ينقل ما شاهده دون زيادة أو نقصان، أو شاهد يُدلي بشهادته أمام قاضي يستنطقه ويستجوبه. لننظر إلى ما قاله حسان بن ثابت في الحديث عن أصحاب اللواء من قريش يوم أحد⁽²³⁾:

تسعةٌ تحمّلُ اللواءَ وطارت	في رِعاٍ من القنا مَخزومٌ
لم يؤلّوا حتى أبيضوا جميعاً	في مقامٍ وكلّهم مذمومٌ
بدمٍ عاتكٍ وكان جفاطاً	أن يقيموا إنَّ الكـرِيمَ كـرِيمٌ

²³ شرح ديوان حسان بن ثابت ، 378-379. رعاٍ من القنا: يقصد خوفاً من القنا. مخزوم: بنو مخزوم من قريش. مذموم: معناه يسبيل دمه دون انقطاع. العاتك: الأحمر. محطوم: مكسور. لوأداً: يعني مستترين. الحلوم: الألباب.

وأقاموا حتى أزيروا شعوياً والقننا في نُحورهم محطومٌ
 وقريشٌ تلودٌ منا لم يُنقِموا
 لواءاً وخَفَّ منها الحُلومُ

أو إلى ما قاله كعب بن مالك الأنصاري في رثاء الرسول (صلى الله عليه وسلم)⁽²⁴⁾:

يا عينُ فابكي لدمعِ دَرَى لخيرِ البريةِ والمُطَفَى
 وبكى الرسولَ وخُفِّ البكا عليه لدى الحربِ عند اللُقا
 على خيرِ مَنْ حملتْ ناقيةً وأتقى البريةِ عند التقى
 على سيِّدِ ماجدٍ جفيلٍ وخيرِ الأنعامِ وخيرِ اللُها
 له حَسَبٌ فوقَ كلِّ من هاشمٍ ذلك
 الأنعامِ المرتجى

في أبيات حسان سرد لما حدث في أثناء معركة أحد، وكيف تناقل بنو عبد الدار اللواء واحداً إثر آخر حتى قتلوا جميعاً على أيدي المسلمين. وليس في الأبيات أية لفظة فنية أو صورة شعرية مما هو حقيق بمثل هذا الموقف أن يثير في نفس الشاعر من رؤى وأخيلة تتصل بالشرف والسؤدد والشجاعة، فانحصرت مهمة الشاعر في سرد معطيات ما جرى على أرض المعركة. أما أبيات كعب بن مالك فإنها لا ترقى إلى مستوى الحدث على الإطلاق، بل يمتح (أي: يستخرج) الشاعر من مخزون الصور الجاهلية والقي. م الجاهلية في رثاء الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وكأن المتوفى زعيم قبيلة أو فارس من فرسانها، وليس في الأبيات من جديد سوى تلك الصيغة الإسلامية في الإشارة إلى أنه خير البرية وأنقأها. وهي صيغة فجّة وغير موفقة من الناحية الشعرية.

²⁴ ديوان كعب بن مالك الأنصاري. تحقيق: د. سامي مكي العاني، منشورات مكتبة النهضة، ساعدت جامعة بغداد على طبعه، ط1، 1966م، 173.

في سياق هذا الذمّ القرآني للشعراء الذين يقولون ما لا يفعلون انصرف الشعراء أو أغلبهم -وخصوصاً فيما يتصل بتصوير الوقائع العظيمة والحوادث الكبرى آنذاك- عن الخيال والمبالغة أو الكذب الفني كما يسمى في النقد القديم، وبدؤوا برصد الأحداث كما جرت استجابة لما يطلبه القرآن الكريم منهم؛ خشية أن يقعوا في الإثم إن هم عادوا سيرهم الأولى في تحسين القبيح، وذمّ الحسن، والتطاول على حرّامات الناس، والمبالغة في المدح والهجاء.

ومعلوم أن الهوة واسعة وكبيرة بين ما يقوله المرء وما يتخيّله من جهة، وبين ما يفعله وما يتخيل أنه يفعله من جهة أخرى.

يقول حسان بن ثابت معللاً ما أصاب شعره من فتور وضعف: إن الإسلام يحجز عن الكذب، وإن الشعر يزينه الكذب⁽²⁵⁾... هكذا انخفض سقف القول الشعري، فأصبح محدداً بما يستطيعه الشاعر، أو بما يراه أمام عينيه، رغبة منه في الخضوع لأوامر القرآن الكريم، وبهذا لم يعد الشاعر قادراً على إعمال الخيال وعلى التصوير الفني كما كان الأمر عليه في الجاهلية، بل انحصر عالمه الشعري ضمن ما يجري أمام ناظره من أحداث.

التجربة الجديدة:

لم تكن تلك الحقبة من عمر الزمن مثل باقي المراحل الأخرى؛ ولكنها من المراحل التي نطلق عليها اليوم اسم المرحلة التاريخية، وميزة المرحلة التاريخية على غيرها أن المرء يعيش فيها حيوات كثيرة لا حياة واحدة، بسبب توالي الأحداث وتتابعها، وتبدل الأحوال والأيام، فيجري في سنوات قلائل ما يجري في المدد المتطوالة من عمر الزمن العادي. ومع أن الإنسان يكتسب خبرة أجيال متلاحقة، فإنه غالباً ما يقع تحت وطأة الأحداث فلا يستطيع مجاراتها أو استيعابها، فما بالك بفهمها وتحليلها واستخلاص العبر والدروس منها.

كان الشاعر واقعاً تحت ضغط الأحداث المتلاحقة، وهذا هو السبب في أنه لم يكن بمقدوره التوقف قليلاً لاستيعاب ما جرى وما يجري أمام ناظره. ولهذا تباينت مواقف الشعراء في الاستجابة للتجربة الجديدة، فقسّم منهم فضلّ الصمت أو الموت الشعري كليد

²⁵ انظر: ابن الأثير عز الدين علي بن محمد الجزري، أسد الغابة في معرفة الصحابة: ط1، دار ابن حزم، بيروت،

بن ربيعة، وقسم أثر الاستمرار في قول الشعر استناداً إلى تجربته السابقة، فجاء شعره باهتاً عاجزاً عن النظر إلى ما جرى إلا من خلال تجاربه القديمة التي لم تألف هذا النوع من التبذل، ولا مثل هذه النقلة الكبيرة على كل المستويات الروحية والسياسية والاجتماعية. لنأخذ لبيداً مثلاً على أولئك الذين آثروا الانصراف عن قول الشعر، ودعونا - أولاً - لا نشكك في الوازع الديني عند رجل مثل لبيد، فنحن نستشف من أشعاره صفات الرجل الحليم الوقور، حتى وصل به الكرم أن أقسم يوماً أن يطعم ما هبت الصبا، لقد عاش الرجل في الجاهلية ربحاً طويلاً من حياته، وهذا يعني أن تجربته الشعرية نمت واكتملت واختمرت ووصلت إلى ذروتها قبل الإسلام، والاطلاع على تاريخ الأدب قد يكون مفيداً في هذا الموضوع، إذ قلما رأينا شاعراً تطور مستواه الفني بعد هذا العمر، وعادة ما يستمر الشاعر بتكرار تجربته ونظم الشعر وفق ما اعتاده من قبل، دون تجديد كبير لا في الصور الفنية ولا في الموضوعات ولا في المعجم الشعري، وكان من الطبيعي أن يستمر لبيد في قول الشعر ضمن الأغراض الشعرية التي كان يتناولها من قبل لو لم يظهر الإسلام، ونستطيع أن نخمن أنه لن يرود آفاقاً جديدة، وأن قصائده لتتكون سوى تراكم عددي لا نوعي على ما قاله سابقاً.

ثم كان أن ظهر الإسلام في شبه الجزيرة العربية يدعو إلى قيم غير القيم التي دافع لبيد عنها وأمثاله من الشعراء بألسنتهم وسيوفهم، فحرّم الميسر والأخذ بالثأر والخمر والغدر، ولكي لا نسترسل طويلاً، فقد أحدث الإسلام نظاماً حياتياً جديداً يلغي النظام الذي كان متبعاً في الجاهلية، ههنا توقف لبيد عن قول الشعر، لأن العالم أو النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي دافع عنه وكرّس حياته كلها من أجل صونه وحفظه، هذا العالم انهار فجأة أمام عينيه، ونشأ بدلاً منه نظام اجتماعي جديد، ولم يعد كل تراثه الفني وحمولته المعرفية وعالمه الشعري قادراً على الاستجابة المباشرة للتجربة الجديدة، فصوره الشعرية هي بنت عالم قديم لم يعد له وجود، ومعجمه الشعري لم يعد يسعفه بمفردات تلائم المرحلة الجديدة بكل ما تقدفه من أنماط في الحياة وما تحدثه من تغيرات ليس في عالم لبيد القلبي فقط بل في المنطق بأسرها... كان على لبيد أن يتوقف تماشياً مع ما عرف عنه من وقار ورزانة ورجاحة عقل، إذ تشير الأخبار إلى أنه كان في الجاهلية خير شاعر

لقومه: يمدحهم ويرثيهم ويَعُدُّ أيامهم ووقائعهم وفرسانهم⁽²⁶⁾. فهل كان باستطاعة لبيد أن يخرج على هذا العالم الشعري الذي سار عليه حياته كلها؟ لا نريد أن ندخل في باب العرافة وقراءة المجهول، ولكن أغلب الظن أن لبيدًا لو نظم شعرًا في الإسلام لما اختلف عن شعر أولئك الذين كانوا يعيدون صياغة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، فتظهر باهتة كليلية أمام النص القرآني المعجز، وربما كان لبيد يغمز من قناة أولئك الشعراء حين سأله والي الكوفة أن ينشده ما نظم من شعر في الإسلام. فقال أبلدني الله بالشعر سورتي البقرة وآل عمران⁽²⁷⁾. ولعلّه يلفت نظرنا في ذلك كله إلى أن شعر صدر الإسلام لا يمكن أن يقارن بهذا المستوى المعجز من التعبير ولا أن يرقى إلى مستواه الفني، وأن هذه الأشعار ليست سوى إعادة صياغة للقرآن الكريم. وليس رد عمر بن الخطاب لواليه على الكوفة بأن يزيد في عطاء لبيد إلا دلالة أخرى على موقف الدين الإسلامي من الشعر. فمع أن عمر بن الخطاب معروف باستجادة الشعر وروايته وإعجابه بعدد من الشعراء كزهير، فإنه في هذا الموقف يمثل السلطة الجديدة في رؤيتها للشعر حين تكافئ الشاعر على تركه والاتفات نحو النص القرآني.

ولا يمثل لبيد حالة فردية على ما يردنا من أخبار، فكثير من الشعراء المخضرمين عانوا من المشكلة ذاتها، وتوقفوا عن قول الشعر ربما ضناً منهم أن يلحق تاريخهم الشعري ما يسيء إليه إن هو ماشى ركب الشعراء الذين ساروا في قافلة الشعر الجديد⁽²⁸⁾.

ولعلّ هذه الظاهرة أوضح ما تكون في شعر أولئك الذين اتصلوا اتصالاً وثيقاً بالصراع الممتد بين المسلمين والمشركين، سواء منهم من كان في جانب المسلمين و من كان في الجانب الآخر - بحسب ما يرى الدكتور عبد القادر القط- ويعيد الدكتور القط هذا الضعف إلى أن هؤلاء الشعراء قد واجهوا منذ البداية - ولاسيما المسلمين منهم- عبء الاتصال بالقيم الجديدة وما تحمله من مظاهر التغيير في السلوك والقيم الروحية

²⁶ انظر: الجمحي محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود شاكر، دار المدني بجدة، ج1/136.

²⁷ انظر: طبقات فحول الشعراء، ج1/135.

²⁸ انظر: د. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. ساعدت جامعة بغداد على نشره، ط2، 1993 م ج9/841.

والاجتماعية، ويخلص إلى أنه لم يكن من اليسير على شاعر قضى الجانب الأكبر من حياته في الجاهلية كحسان بن ثابت - مثلاً - أن يجد لنفسه أسلوباً جديداً من الشعر، يحسن التعبير عن تلك القيم والقضايا الجديدة، ويحتفظ في الوقت نفسه بتلك الخصائص الفنية التي ورثها عن العصر الجاهلي⁽²⁹⁾.

أظن أن الخلافات الفكرية بين مختلف التيارات الثقافية هي ما يحجب الحقيقة الواضحة فيما يتصل بقضية ضعف الشعر في الإسلام، فمن الملاحظ أن النقد القديم لم ينظر إلى القضية من زاوية إيمانية أو عقديّة، وإنما نظر إليها من زاوية أدبية صرف، فجاءت رؤيته متطابقة والواقع الشعري. لكن الدارسين المعاصرين - مع كل أسف - لم يعودوا يمتلكون تلك الحرية التي امتلكها الناقد القديم الذي كان يتكلم فيها وحده دون وجود الآخر "الخصم"، المتمثل في حياتنا المعاصرة بالمستشرق الغربي. لقد كان للدوافع الكثيرة حول حركة الاستشراق نتائج سلبية على مستوى الحرية الفكرية، لأن القضية انتقلت من الحقل الأدبي والثقافي إلى حقل الصراع الفكري والحضاري. كان المستشرقون الغربيون من أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى القضية، ولم تكن الآراء التي جاؤوا بها من بنات أفكارهم، وإنما كان النقاد القدامى هم الذين أثاروها وبسطوا القول فيها. ولكن نظرة الشك والريبة بما يقوله المستشرقون كانت - فيما يبدو - مهيمنة على أذهان أغلب الباحثين، فآثروا الوقوف في الجهة المقابلة ولجأ كثير منهم إلى ما لا ترتضيه روح البحث العلمي، فآثروا المكابرة ونكران الحقائق والأدلة، لقد كان صوت الآخر العدو أو الخصم - سمة ما شئت - هو المحرك والدافع نحو أغلب الردود المنكرة لضعف الشعر في صدر الإسلام، فأغلب تلك الكتابات النافية لمسألة ضعف الشعر ردوداً أفعالاً يحركها ما يقوله الخصوم، ولم تكن وليدة طبيعية للممارسة النقدية. ولسنا ندري ما هو موقف أولئك النقاد لو لم يوجد هؤلاء الخصوم؟!

خلاصة البحث:

كانت قضية (ضعف الشعر في صدر الإسلام) من القضايا المركزية في النقد العربي، وكان هناك ما يشبه الإجماع بين النقاد القدامى على أن الشعر قد خبت جذوته في صدر الإسلام، غير أن الخلاف بينهم كان في تعليل سبب هذا الضعف، فذهب فريق إلى

²⁹ انظر: في الشعر الإسلامي والأموي، 12-13.

أن الشعر يرتبط بالحروب والمنازعات؛ ولذلك خفتت ناره بعد مجيء الإسلام ونشر السلام والأمن والعدل بين الناس، وفريقاً عزا ذلك الذبول إلى انشغال الناس بالدين الجديد، والانبهار بروعة البيان القرآني.

أما النقاد ومؤرخو الأدب المعاصرون فقد بدؤوا، منذ منتصف القرن العشرين، يميلون إلى إنكار حقيقة ضعف الشعر التي سلم بها النقاد القدامى، وراحوا يعالجون القضية وكأنها قضية دينية صرف، مفترضين خطأ أن الإقرار بضعف الشعر في صدر الإسلام من شأنه المس بالدين الإسلامي.

وقد كان توجه البحث مغايراً بعض الشيء للباحثين القدامى والمعاصرين على حد سواء، فابتعد عن معيار الكم الذي استند إليه كثير من الباحثين كشوقي ضيف، ولجأ إلى امتحان النص الشعري، وخلص إلى أن ضعف الصنعة الشعرية في صدر الإسلام عائد إلى ثلاثة أمور: أولها لغة الشعر، والمقصود هنا أن المخزون اللغوي لدى الشعراء - ونخص هنا المخضرمين منهم - لا يتناسب والموضوعات الجديدة التي أدخلها الإسلام إلى الحياة العربية، كالإيمان والبعث والجنة والنار والشهادة... إلخ. وثانيها: أن الإسلام حين حرم الكذب في الشعر، فألزم الشاعر بالكلام على ما هو موجود لا على ما هو متخيل، وبالحديث عما يستطيع تحقيقه لا على ما يتخيل القدرة على ذلك. وثالثها: التجربة الجديدة التي أدخلها الإسلام في حياة العرب، ونقلهم من عالمهم السابق إلى عالم جديد مختلف، لم يعد الشاعر قادراً على اللحاق به.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

ابن الأثير عز الدين علي بن محمد الجزري، أسد الغابة في معرفة الصحابة، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 2012 م.

د.إخلاص فخري عمارة، الإسلام والشعر دراسة موضوعية، مكتبة الآداب، القاهرة، 1992م.

أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، طبعة دار الكتب المصرية، ط2، 1950م.

- الجرجاني علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتتبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد الجاوي، المكتبة العصرية، صيدا، ط1، 2006م.
- الجمحي محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود شاكر، دار المدني بجدة. د.جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ساعدت جامعة بغداد على نشره، ط2، 1993م.
- حسان بن ثابت، شرح ديوان حسان بن ثابت، صححه: عبد الرحمن البرقوقي، المكتبة التجارية، 1929م.
- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1966م.
- الزبيدي الأندلسي أبو بكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثانية، 1973م.
- الزمخشري، الكشاف، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي عوض، مكتبة العبيكان، ط1، 1998م.
- د.سامي مكي العاني، الإسلام والشعر، عالم المعرفة، الكويت، العدد 66.
- ابن الشجري، الحماسة الشجرية، تحقيق: عبد المعين الملوحي وأسماء الحمصي، وزارة الثقافة، دمشق، 1970م.
- د.شوقي ضيف، العصر الإسلامي، دار المعارف، ط20، 2002م.
- الطبري محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن "تفسير الطبري" ج16، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
- د. عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف، ط2، القاهرة.
- د. عبد القادر القط، في الشعر الإسلامي والأموي، طبعة مصورة بجامعة حمص.
- ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد شاكر، ط2، دار المعارف القاهرة، 1958م.

كعب بن مالك, ديوان كعب بن مالك الأنصاري, تحقيق: د. سامي مكي العاني, منشورات
مكتبة النهضة, ساعدت جامعة بغداد على طبعه, ط1, 1966م.

Seçilmiş Kaynakça

- Cevâd Ali, *el-Mufasssal fi Târîhi'l-Arab kable'l-İslâm*, 2. Baskı, y.y. 1993.
- el-Cehmi, Muhammed b. Selam, *Tabakat'u Fuhulu'l-Şuâra*, thk. Muhammed Şakir, Daru'l-Medenibi, Cidde tsz.
- Endelesi, Ebubekir Muhammed b. el-Hasanu'l-Zübeydi, *Tabakatu'n-Nahviyyine ve'l-Lugaviyyine*, thk. Muhammed ebu'l-Fadl İbra-him, Daru'l-Ma'ruf, 2. baskı, y.y. 1973.
- Hassan b. Sâbit, *Şerhu Divani Hassan b. Sabit*, Mektebetu't-Tica-riyye, y.y. 1929.
- el-İsfahânî, Ebu'l-Ferec, *el-Ağânî*, Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye, 2. Baskı, y.y. 1950.
- İbnu'l-Esîr, İzzuddîn Ali b. Muhammed el-Cezerî, *Usdu'l-Gâbe fi Ma'rifeti's-Sahâbe*, 1. Baskı, Dâr İbn Hazm, Beyrut 2012 .
- İbn Haldûn, *Mukaddime*, Dâru'l-Kütübü'l-Lübnânî, Beyrut 1966.
- İbn Kuteybe ed-Deynûrî, *eş-Şi'r ve's-Şuarâ*, (thk. Ahmed Şakir), Dâru'l-Marife, Kahire 1958.
- İbnu's-Şecerî, Hebbetu'l-lâh b. Ali, *el-Hamâsetu's-Şeceriyye*, thk. Abdulmuîn el-Melûhî ve Esmâ el-Hımsî, Kültür Bakanlığı, Dımaşk 1970.
- İhlas Fahrî Umâra, *el-İslâm ve's-Şi'r*: Dirase Mavduiyye, Mektebe-tu'l-Edeb, Kahire 1992.
- Ka'b b. Mâlik el-Ensârî, *Divanu Ka'b b. Malik*, (thk.Sâmî Mekki el-Ânî), Menşûratu Mektebeti'l-Mehza, Bağdat 1966.
- et-Taberî, Muhammed b. Cerîr, *Câmiu'l-bey'an an Te'vîli âye'l-Kur'ân*, (Tefsîru't-Taberî), thk. Mahmut Şakir, Mektebe İbn Teymiye, Kahire tsz.
- ez-Zemahşerî, *el-Keşşâf*, thk. Âdil Abdülmevcûd ve Ali Avaz, Mektebetü'l-Ubeykân, 1.Baskı, 1998.





Sempozyum Tanıtımı



Sempozyum Tanıtımı

Artuklu Akademi Günleri “Bilim Tarihi ve Felsefesi” Sempozyumu

(27-29 Kasım 2015 Mardin)

Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi tarafından düzenlenen Artuklu Akademi Günleri “Bilim Tarihi ve Felsefesi” Sempozyumu Doç. Dr. Ömer Bozkurt’un yürütücülüğüyle 27-28-29 Kasım 2015 tarihlerinde Mardin’de gerçekleştirildi. Bu sempozyum, Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi tarafından gerçekleştirilmiş olan ilk sempozyum olması bakımından önemli ve heyecan verici bir özelliğe sahiptir.

Daha önce Ilgaz Felsefe Günleri’nin kuruluşunda yer alan, sonrasında Mardin İşrak Günleri’nin düzenleme kurulunda bulunan Doç. Dr. Ömer Bozkurt, Artuklu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet Ağırakça’nın desteğiyle Artuklu Akademi Günleri’nin ilk adımını “Bilim Tarihi ve Felsefesi” alt başlığıyla atarak yeni bir etkinlik dizisine ön ayak olmuş oldu. Bozkurt’un ifadesine göre, “Artuklu Akademi Günleri” ismi, İlahiyat Bilimleri Fakültesi’nin uluslararası hakemli dergisi olan Artuklu Akademi’nin ismiyle uyum sağlayarak, kurumsal ve süreğen bir boyut sağlaması amacıyla tercih edilmiş; böylece İlahiyat Bilimleri Fakültesi’nin bundan sonraki çalışmaları, sempozyumları, panelleri vs. bu isim altında daha kurumsal bir tarzda devam etmiş olacaktır.

Açılış konuşmasında Bozkurt, bilim tarihi ve felsefesi konusunun seçilmesine dayanak olarak Mardin’in, bilim ve felsefenin, kısaca medeniyetin önemli merkezlerinden biri olduğunu, bu coğrafyada Kadim Nusaybin Okulu ile bu ve diğer okulların farklı inançlardan bilginlerini barındırdığını, başta İslam felsefesinin sistem filozoflarından Şihabüddin Sühreverdi gibi şahsiyetlerin ayak izlerini üzerinde taşıdığını ve çok sayıda düşünürün yetişmesine kaynaklık ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle böyle bir coğrafya ve böyle bir kültür merkezinin elbette araştırılmaya ve incelenmeye

değer olduğunu ifade etmiş, Artuklu Akademi Günleri “Bilim Tarihi ve Felsefesi” Sempozyumunun da bu inceleme ve araştırmanın önemli bir ayağı olacağı temennisinde bulunmuştur. Bozkurt’un ifade ettiğine göre bu sempozyumun, genel, özel ve yerel olmak üzere üç amacı bulunmaktadır: Bunlardan genel amaç, bilim tarihi ve felsefesi alanında geçmişe yönelik tespitler yapmakla birlikte, şimdi ve geleceğe yönelik yeni perspektifler ortaya koymak; özel amaç, İslam dünyasında bilim tarihi ve felsefesine dönük tarihsel unsurlardan günümüz ve geleceğe yönelik yeni bakış açıları sunmak; yerel amaç ise Mardin ve çevresinin bilim tarihi açısından önemine dikkat çekmek ve bilim alanında yeni hareketlenmelere yönelik tespit ve tekliflerde bulunmaktır.

Artuklu Akademi Günleri “Bilim Tarihi ve Felsefesi” sempozyumunda iki gün boyunca felsefe, bilim tarihi, ilahiyat, güzel sanatlar ve modern bilim alanlarında çok kıymetli 27 akademik şahsiyet, biri değerlendirme oturumu olmak üzere toplamda 8 oturumda düşüncelerini akademi dünyasıyla paylaştı.

Sempozyumun birinci ve aynı zamanda açılış oturumu olan “Bilim Tarihi ve Felsefesi: Geçmiş, Günümüz ve Gelecek” başlıklı oturumda, Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet Ağırakça, tıp tarihi bağlamında bilim tarihiyle ilgili genel bir tablo çizip bilim tarihi ve felsefesine yönelik beklentileri ve perspektif önerilerini dile getirdi. Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, bilim felsefesinin bilim sosyolojisi, bilim tarihi ve bilim epistemolojisi olmak üzere üç alandan oluştuğunu belirtti ve bu üç alan üzerinden İslam bilim geleneğinin doğuşu ve gelişimi hakkında değerlendirme ve tespitlerde bulundu. Prof. Dr. Hüseyin Gazi Topdemir, bilim tarihindeki gelişmelerin öneminin altını çizerek bilim tarihi araştırmalarının felsefi ve sosyolojik yansımalarını ele aldı. Oturumun son konuşmacısı olan Prof. Dr. Mustafa Kaçar ise Osmanlı’nın bilim ve teknolojiye bakışını değerlendirdiği konuşmasında, Osmanlıların bilim ve teknolojiye tenkit edici ve sistemleştirici bir zihniyetle yaklaştığına vurgu yaptı ve dönemin teknolojik aletlerinden bazı görsel öğeler sundu.

“Din, Bilim ve İslam” adını taşıyan ikinci oturum, din-bilim arasındaki güncel tartışmaların ele alınması bakımından sempozyumun en ilgi çeken oturumlarından biri oldu. Örneğin Prof. Dr. Mevlüt Uyanık, bilginin ve bilimin İslamileştirilmesi sorununu ve bunun imkaniyetini, tarihsel ve eleştirel boyutlarıyla ele alırken Prof. Dr. Caner Taslaman, din ve



bilim arasındaki ilişkiyi evrim teorisi örneği üzerinden ele aldı. Taslaman, evrim teorisinin doğru veya yanlış olmasının, İslam ile çelişmesi çerçevesinden ayrı tutulması gerektiğine dikkat çekti. Yrd. Doç. Dr. Emre Dorman da din ve bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirirken din ve bilimden ne anlaşıldığına dikkat çekerek din ve bilimin çatışmadığını; bu iddianın yanlış din ve bilim algısından kaynaklandığını ifade etti. Oturumun son konuşmacısı olan Yrd. Doç. Dr. Yunus Cengiz, "Atomculuktan Ahlak Felsefesine: İslam Kelamcılarının Bilimsel Bir Teoriyi Kullanma Biçimleri" başlıklı tebliğinde İslam kelamcılarının ahlak anlayışlarının kurgulanmasında veya oluşmasında atomcu nazariyenin nasıl kullanıldığı veya bu nazariyenin ne tür bir etkide bulunduğunu tartıştı.

"Bilim ve İnsan" başlığını taşıyan üçüncü oturumda, bilim, insan, teknoloji, ahlak gibi kavramlar üzerinden insanın varoluşu ve hayatı anlama çabası gibi konular irdelendi. Prof. Dr. Ali Osman Gündoğan, maddi evren ve yaşanılan evren arasındaki ayrımın farkında olarak hareket etmek gerektiğini belirtirken Prof. Dr. Abdulkadir Çüçen de doğru bir bilgi ve bilim anlayışıyla bireyin birey olarak daha refah bir yaşam sürebileceğinin altını çizdi. Ahlakı, insanın kendini geliştirmesi anlamında kullanan Prof. Dr. Hakan Poyraz, üniversitelerin sadece fiziksel binaları ifade etmediğini; buraların birer özgürlük alanı olduğunu belirterek bilim insanı olarak akademisyenlerin sahip olması gereken özellikleri bu bağlamda tartışmaya açtı. Prof. Dr. İbrahim Maraş, bilimsel ahlaka vurgu yaparak İslam bilim geleneğinde bilim ve ahlak ilişkisi üzerinde durdu. Maraş'ın, İslam felsefesinde akıl, âlem ve kutsal kitapların birbiriyle çelişmediği üzerinden sürdürdüğü konuşması ile bu oturum tamamlanmış oldu.

"Kadim Okullardan Modern Okullara İslam Dünyası'nda Bilim, Çeviri ve Okullaşma" başlıklı oturumda, Prof. Dr. Musa Kazım Arıcan, çok kültürlülük ve çoğulculuğun oluşumunda okulların etkisinin altını çizip bunu Antakya Okulu örneği üzerinden inceledi. Prof. Dr. Kazım Sarıkavak, ilim ve düşünceye imkân tanımının önemi üzerinde durduğu "Urfa ve Harran Okulu" başlıklı konuşmasında bölgede var olan bu tür bir imkândan ve bunun geliştirilmesi gerektiğinden söz etti. Sarıkavak, Kurra ailesinin etkin rolü üzerinden konuşmasını sürdürürken İbn Teymiye'nin Harran Okulu'nun geliştirdiği önemli bir isim olduğunun da altını çizdi. Doç. Dr. Mehmet Nesim Doru, Nusaybin Okulu'nu, bu okulun Süryani okulları arasında farklı bir yere sahip olduğuna dikkat çekerek incelemeye başladı. Batı'dan Doğu'ya uzanan bir bilgi ağının en önemli unsurlarından olan

Nusaybin Okulu'nun İslam dünyasındaki filozoflardan da -özellikle İbn Sînâ ve Gazâlî- etkilendiğini belirten Doru, Süryani metropolitlerinde bu etkinin görüldüğü üzerinde dururken, temel Hıristiyan öğretilerinden bazılarının da İslami kavramlarla ele alındığını vurguladı. Cündişapur ve Merv Okulu örneğinden hareket eden Prof. Dr. Mehmet Mahfuz Söylemez ise felsefe ve diğer ilimler arasında gerekli görülen bağa dikkat çekti. Örneğin, bir hekimin felsefe bilmesi bu okullar açısından çok önemliydi diyen Söylemez, Merv Okulu'ndaki tercüme faaliyetlerine değinerek konuşmasını sürdürdü. Beyt'ül Hikme'nin tek bir damardan değil de damarlardan oluştuğunun önemine vurgu yapan Söylemez, kadim okulların da bu çerçeveden ele alınması gerektiğinin altını çizerek konuşmasını tamamladı.

“Osmanlı'dan Türkiye'ye Bazı Bilimler” adını taşıyan beşinci oturumda Prof. Dr. Melek Dosay Gökdoğan, Osmanlı döneminde derlenen matematik eserlerinden örnekler sunarken Astronomi/Astroloji biliminin Osmanlı'da gelişme gösterdiğini ancak matematiğin fazla gelişmediğini ve matematikçilerin o dönemde bir bilim geleneği olmadan ve cemiyet hayatı kuramadan çalıştıklarını ifade etti. Gökdoğan, matematikçilerin mevcut şartlara rağmen ellerinden gelen en iyi şekilde bilimsel faaliyetlerde bulduklarını ve bunu daha çok derleme eserlerle yaptıklarını vurguladı. Yrd. Doç. Dr. Nazan Karakuş Özür, coğrafya tarihinin tanım, kapsam ve özelliklerine değinip Osmanlı Coğrafya Tarihi çalışmalarına eleştirel bir bakış sunarken Prof. Dr. Osman Gümüşçü de tarihi coğrafya ve coğrafya tarihi kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerektiğinin altını çizerek Tarihi Coğrafya çalışmalarının Dünya'da ve Türkiye'de henüz yeni olduğunu belirtti. Böyle bir yeni alanın bu sempozyumda bilim tarihi çerçevesinden irdelenmiş olması oldukça dikkat çekici oldu.

“Matematik, Fizik, Sanat ve Estetik” başlıklı altıncı oturum da sempozyumun diğer oturumları gibi etkileyici ve ilgi çeken bir oturum oldu. Prof. Dr. Şafak Ural, bilimleri İslami bilim veya Hıristiyan bilimi şeklinde tanımlamanın gereksiz olduğunu belirterek bilimi üreten insanların, mensup oldukları kesimden bağımsız şekilde ve sadece bilim insanı olarak görülmeleri gerektiğine dikkat çekerek konuşmasında Newton biliminin dönüm noktası olduğuna işaret etti. Ural, bu bilimin dönüm noktası olmasının matematikle gerçekleştiğinin önemli bir husus olduğunu da belirtti. Prof. Dr. Hatice Bengisu, sanatın, dönemin tüm etkin unsurlarını kullandığını ifade ettiği konuşmasında, sanatsal bir ürün ortaya koymanın matematik ile ilişkisini resim sanatı özelinde ele aldı ve izah etti. Bengisu,

tüm bilimlerin temeli olan matematiğin bir perspektif işi olduğunu ve sanatın matematik sayesinde bir bilim seviyesine ulaştığını resim tarihinin önemli tablolarından örnekler vererek ve bu örneklerdeki matematiksel temele dikkat çekerek açıkladı. Dr. Enis Doko, "Çağdaş Fizik, Zuhur Etme ve İndirgemecilik" isimli konuşmasında, katı bir indirgemeciliğin açmazları üzerinde durarak parçayı anlamamanın bütünü anlamayı sağlayacağını iddia eden indirgemeciliğin, ahlak, estetik gibi değerleri de anlamsız kıldığını ifade ederek fizikte indirgemeciliğin yeterli bir açıklama olmadığını savundu. Oturumun son konuşmacısı olan Yrd. Doç. Dr. Muharrem Hafız ise, bilim ve estetik arasındaki ilişkiyi Wittgenstein'in gramer estetiğinden hareketle ele aldı ve bu noktada önemli ve yeni tespitlerini akademi dünyasıyla paylaştı.

"Aydınlanma, Bilimler ve Yeni Sorunlar" adını taşıyan yedinci oturumda Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şekerci, aydınlanma ve bilim arasındaki ilişkiye değinerek Aydınlanmanın bilimlere bakışını ve bu alana getirdiği yeni yaklaşımları belirtirken; Doç. Dr. Mehmet Sait Toprak, gramerin bilimin gelişim, dönüşüm ve aktarımına katkısı üzerinde durarak çevirinin burada anahtar rol oynadığına, tüm bilimlerin altyapısının çeviri geleneğiyle güçlendiğine, gramer çeviri ve bilim ilişkileri bağlamında dikkat çekti. Doç. Dr. Sema Önal, mitolojinin ilk bilim olup olamayacağını tartıştığı konuşmasında "mit" in bir spekülasyon olmadığını altını çizerek geçmişteki insani değerlerle bağlantısına dikkat çekti. Doç. Dr. Metin Becermen ise, bilim ile ilgili konuşmak ve hermenötik ile ilgili konuşmak arasındaki farklara değinerek bilim ve hermenötik (hermeneutik) ilişkisini ele aldı.

Sempozyumun değerlendirme oturumunda Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet Ağırakça başkanlığında Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, Prof. Dr. Hüseyin Gazi Topdemir, Prof. Dr. Ali Osman Gündoğan, Prof. Dr. Mevlüt Uyanık ve Prof. Dr. Hakan Poyraz yer aldı. Sempozyumla ilgili değerlendirmelerini açık sözlülükle dile getiren oturum üyeleri, sempozyumun genel olarak amacına ulaştığını ifade ettiler. Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç bu sempozyumun konu ve katılımcı profilinin bilim tarihi ve felsefesi ile ilgili yapılacak bir sempozyum için önemli bir örnek model teşkil ettiğini ifade etti. Prof. Dr. Hakan Poyraz'ın bir İlahiyat fakültesinin bilim tarihi ve felsefesi alanında sempozyum düzenlemesinin hem alışılmadık hem de çok önemli bir faaliyet olduğunu belirtmesi, oldukça dikkat çekiciydi.

Artuklu Akademi Günleri “Bilim Tarihi ve Felsefesi” sempozyumunun sonuçlarıyla ilgili olarak ise şu ortak değerlendirmelere ulaşıldı:

1. Bu sempozyumun “Bilim Tarihi ve Felsefesi” konusunu ele almış olmasıyla ülkemizde az irdelenen bir alan ele alınmış ve tartışmaya açılmıştır.

2. Bu sempozyumda felsefe, bilim tarihi, ilahiyat, güzel sanatlar ve modern bilim alanlarında toplamda 27 tebliğ sunulmuş olup bu farklı alanların “Bilim Tarihi ve Felsefesi” başlığı altına alınmış olması oldukça önemlidir. Bu durum farklı bakış açıları ve önerileriyle sempozyumun genel amacı olan bilim tarihi ve felsefesi alanında geçmişe yönelik tespitler yapmakla birlikte, şimdi ve geleceğe yönelik yeni perspektifler ortaya koymayı sağlamaya çalışmıştır.

3. Sempozyum İslam bilim tarihine yönelik önemli soru ve sorunları ele alıp incelemek bakımından kayda değer bir eksikliği doldurma girişiminde bulunmuştur. Bu bakımdan, özel amacı olan İslam dünyasında bilim tarihi ve felsefesine dönük tarihsel unsurlardan günümüz ve geleceğe yönelik yeni bakış açıları sunmayı önemli ölçülerde gerçekleştirebilmiştir.

4. “Bilim Tarihi ve Felsefesi” konusu Mardin ve çevresinin kadim tarihi göz önüne alındığında bölgeye uygun bir konu olarak görülmüştür. Bu açıdan sempozyum, yerel amacı olan Mardin ve çevresinin bilim tarihi açısından önemine dikkat çekmek ve bilim alanında yeni hareketlenmelere yönelik tespit ve tekliflerde bulunmak bakımından katkılar sağlayacaktır.

5. Bu sempozyumda bilim tarihi ve felsefesi alanına yönelik yeni konular önerilmiş, bu konularda dikkat çekilen hususlar birçok yeni çalışma alanını yeni araştırmacıların dikkatlerine sunmuştur.

6. Bu sempozyumun konu ve katılımcı profili bilim tarihi ve felsefesi ile ilgili yapılacak diğer sempozyumlar için önemli bir örnek olma potansiyeline sahiptir. Bir bütün olarak bakıldığında bu sempozyumun konu bütünlüğü ve uyumlu bir kompozisyon oluşturduğu görülmüştür.

7. “Bilim Tarihi ve Felsefesi” sempozyumunun İlahiyat Bilimleri Fakültesi tarafından yapılmış olması ise ilahiyat, bilim ve felsefe arasındaki önemli ilişkinin yeniden dikkatlere sunulmasını sağlamış olması bakımından oldukça vurgulanmaya değerdir.

8. Artuklu Akademi Günleri üst başlığı ile yapılmış olan bu sempozyumun bu üst başlığı kullanarak yeni alt başlıklarla devam etmesi bilimsel bir gereklilik olarak görülmüştür.

9. Artuklu Akademi Günleri "Bilim Tarihi ve Felsefesi" sempozyumu tebliğlerinin en kısa sürede kitaplaştırılıp bilim dünyasının istifadesine sunulması gerekli görülmüştür.

Arş. Gör. Ferda YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi
İlahiyat Bilimleri Fakültesi
Din Felsefesi ABD



Artuklu Akademi Dergisi Yayın ve Yazım İlkeleri

A. Yayın İlkeleri:

1. "Artuklu Akademi" Dergisi, Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa yayımlanan uluslar arası bilimsel hakemli bir dergidir.
2. "Artuklu Akademi"de, başta ilahiyat bilimleri olmak üzere sosyal bilimlere matuf her türlü akademik çalışmalara yer verilir.
3. "Artuklu Akademi"de telif makalelerin yanı sıra çeviri, sadeleştirme, edisyon-kritik ve kitap değerlendirmesi çalışmaları yayımlanır.
4. Yayımlanmak üzere gönderilen telif makaleler, Yayın Kurulunun incelemesinden sonra konunun uzmanı iki hakeme gönderilir ve en az iki hakemden olumlu rapor gelmesi halinde yayımlanır. Sadece bir hakemden olumlu rapor gelmesi durumunda üçüncü hakeme gönderilir.
5. Yayımlanmayan yazılar iade edilmemektedir. Sadece hakem raporları yazara gönderilerek karar bildirilmektedir.
6. Hakemlerden ikisi "düzeltmelerden sonra yayımlanabilir" görüşü belirttiği takdirde, gerekli düzeltmelerin yapılması için makale yazara iade edilir. Düzeltme yapıldıktan sonra hakemlerin uyarılarının dikkate alınıp alınmadığı Yayın Kurulu tarafından değerlendirilir.
7. Çeviri veya sadeleştirme yazılarında, metinlerin orijinallerinin bir kopyası eklenmelidir.
8. Kitap değerlendirme yazılarının yayımlanmasına Yayın Kurulu karar verir.
9. Yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Müelliflere, yazıların yayımlandığı "Artuklu Akademi Dergisi" sayısından iki adet gönderilir, telif ücreti ödenmez.
10. Yayınına karar verilen yazılar öncelikle matbu olarak yayımlanacak, her yeni sayı çıktığında ise bir önceki sayının tüm makaleleri, pdf olarak Artuklu Akademi'nin web sayfasında yayımlanacaktır.
11. Dergiye gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması veya başka bir bilimsel yayın organında değerlendirme aşamasında bulunmaması gerekir. İlmî toplantılarda sunulmuş tebliğler, gerekli açıklamaların yapılması şartıyla yayımlanabilir.
12. Başvurular posta yoluyla "Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi, Üniversite Kampüsü, Diyarbakır Yolu Üzeri, Artuklu/Mardin" adresine veya elektronik posta yoluyla artukluakademi@gmail.com adresine yapılır.

B. Yazım İlkeleri:

1. Artuklu Akademi'de Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerinde yazılmış akademik yazılara yer verilir.
2. Makaleler 10.000, kitap değerlendirmeleri ve diğer yazılar ise 1.500 kelimeyi geçmemelidir.
3. Makalelere, İngilizce başlık ve 150-200 kelime arasında İngilizce ve Türkçe özet ve anahtar kelimeler eklenmelidir. Özetler 10 puntoyla yazılmalıdır.
4. Metin kısmı Times New Roman yazı tipi ve 12 puntoyla, başlıklar sadece ilk harfleri büyük ve bold olarak, metnin tamamı 1,5 satır aralıkla, dipnotlar ise tek satır aralıkla ve 10 punto ile yazılmalıdır. Metin içi alıntılar için dipnot yazım kuralları geçerlidir.
5. Sayfa düzeni A4 boyutunda olmalıdır. Kenar boşlukları soldan 2.5 cm, sağdan 2.5 cm, üstten 2.5 cm ve alttan 2.5 cm olmalıdır.
6. Metinde dipnot numaraları noktalama işaretlerinden sonra konulmalıdır.
7. Makalelerin sonunda kaynakça verilmelidir. Kaynakçada yazar isminin sadece ilk harfleri büyük ve soyadı adı şeklinde yazılması gerekmektedir.
8. Yayınlanması talebiyle gönderilecek yazılarda aşağıda detayları verilen kaynak gösterme kurallarına riayet edilmelidir.
 - a. Kitap: Yazar adı-soyadı, eser adı (italik), çeviri ise çevirenin adı (çev.), tahkikli ise (tahk.), sadeleştirme ise (sad.), edisyon ise (ed. veya haz.), varsa yayınevi, basım yeri ve tarihi (örnek: Mardin Artuklu Üniv. Yay., Mardin 2004), cildi (örnek: c. IV), sayfası (s.), sayfadan sayfaya (ss.); yazma eser ise, yazar adı, eser adı (italik), kütüphanesi, numarası (no.), varak numarası (örnek: vr. 10b). Hadis eserlerinde varsa hadis numarası belirtilmelidir.
 - b. Makale: Yazar adı-soyadı, makale adı (tırnak içinde), dergi veya eser adı (italik), çeviri ise çevirenin adı (çev.), varsa yayınevi, baskı yeri ve tarihi, cildi, süreli yayın ise (örnek: sayı: 3), sayfası (s.) şeklinde yazılmalıdır.
 - c. Basılmış sempozyum bildirileri ve ansiklopedi maddeleri, makalenin referans verilmiş düzeniyle aynı olmalıdır.
 - d. Dipnotlarda ikinci defa gösterilen aynı kaynaklar için; sadece yazarın soyadı, eserin kısa adı, cilt ve sayfa numarası yazılır.
 - e. Arapça eser isimlerinde, birinci kelimenin ve özel isimlerin baş harfleri büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Farsça, İngilizce vb. diğer yabancı dillerdeki ve Osmanlı Türkçesi ile yazılan eser adlarının her kelimesinin baş harfleri büyük olmalıdır.
 - f. Ayetler; sûre adı, sûre no/ayet no sırasına göre verilmelidir. (Örnek: el-Bakara, 2/10.)
9. Metin içerisinde italik yazı karakteri sadece ayetlerde ve eser isimlerinde kullanılır. Metin içerisindeki vurgu için sadece tırnak (" ") kullanılır; bold veya italik vurgular kullanılmaz.
10. Yazılarda kullanılan çizimler, grafikler, resimler vb. malzeme JPEG ya da GIF formatında olmalıdır. Görsel malzeme ve ekler mail yoluyla ayrıca ulaştırılmalı, gerektiğinde ayrı bir dosya halinde elektronik ortamda teslim edilmelidir.



